



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

REGINALDO FERMINO DE PAULA

**UMA IMAGEM ≡ A MIL PALAVRAS:
UM OLHAR MULTISSEMIÓTICO DO LIVRO DIDÁTICO DE
PORTUGUÊS**

Londrina
2019

REGINALDO FERMINO DE PAULA

UMA IMAGEM ≡ A MIL PALAVRAS:
UM OLHAR MULTISSEMIÓTICO DO LIVRO DIDÁTICO DE
PORTUGUÊS

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras, no Curso de Mestrado Profissional em Letras (Proletras), da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Orientador: Prof. Dr. Jaime dos Reis Sant'Anna

Londrina
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Paula, Reginaldo Fermino de.

Uma imagem \equiv a mil palavras : Um olhar multissemiótico do livro didático de português / Reginaldo Fermino de Paula. - Londrina, 2019.
134 f. : il.

Orientador: Jaime dos Reis Sant'Anna.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

Inclui bibliografia.

1. Leitura de imagens. - Tese. 2. Livro-didático de português. - Tese. 3. Semiótica. - Tese. 4. Linguagem verbal e não verbal. - Tese. I. Sant'Anna, Jaime dos Reis . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

REGINALDO FERMINO DE PAULA

UMA IMAGEM ≡ A MIL PALAVRAS:
UM OLHAR MULTISSEMIÓTICO DO LIVRO DIDÁTICO DE
PORTUGUÊS

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Jaime dos Reis Sant'Anna
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Márcio Roberto do Prado
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof. Dra. Cláudia Lopes Nascimento Saito
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 15 de abril de 2019.

Dedico este trabalho a minha mãe que
muito me ensinou.

AGRADECIMENTO (S)

Agradeço aos meus pais, irmãos e amigos, que sempre estiveram ao meu lado.

Ao meu orientador Dr. Jaime dos Reis Sant'Anna, não só pela constante orientação neste trabalho, mas, sobretudo, por sua amizade, consideração, respeito e confiança.

A todos os professores(as) que passaram por minha vida e a transformaram.

Aos colegas de turma João Marcos Nagy, Paulo Robson da Silva, Suely Claudia Lobato Maciel, Sueli Aparecida Fajardo R. dos Santos, que compartilharam comigo essa experiência.

Aos professores da Banca examinadora Márcio Roberto do Prado e Cláudia Lopes Nascimento Saito, que desde a qualificação contribuíram para o sucesso deste trabalho.

Gostaria de agradecer, também, a Universidade Estadual de Londrina por todo o suporte prestado ao longo de toda essa trajetória.

A ressonância dessa imagem é tão sonora quanto visual e ressoa tanto na ordem do sentimento quanto na ordem da ideia.

Jean-Luc Nancy

PAULA, Reginaldo Fermino de. **Uma imagem ≡ a mil palavras**: um olhar multissemiótico do livro didático. 2019. 134 f. Dissertação de Mestrado. Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado nasceu da necessidade, observada entre meus pares, em se discutir, cada vez mais, a importância da leitura de imagens dentro e fora da sala de aula, nos seus mais amplos aspectos. Atentou-se, especificamente, ao trabalho com imagens presentes no livro didático “*Linguagens*” (2013), de William Cereja e Thereza Cochar, do 9º ano do Ensino Fundamental II, séries finais, e o seu correspondente no 1º ano do Ensino Médio, dos mesmos autores. O estudo aqui investigado está pautado em questões da semiótica, representadas por Maria Lucia Santaella Braga, uma das principais divulgadoras do pensamento de Charles Sanders Peirce, tendo como fio condutor, para os principais questionamentos, a visão da autora sobre as três categorias “*primeiridade, secundidade e terceiridade*”. Somos constantemente bombardeados por inúmeras imagens ao longo de nossas vidas, mas a superexposição visual não nos torna aptos a compreendê-las em sua totalidade. Isso, porque somos apresentados ao mundo imagético antes mesmo do processo de alfabetização e letramento. Partindo desse pressuposto é mister pensar que o trabalho de leitura de imagens é fundamental para o enriquecimento do repertório cultural dos alunos, bem como o refinamento das práticas docentes ao desenvolverem atividades com tais ferramentas. A pesquisa também levou em conta as avaliações externas, comprovando que grande parte dos alunos não conseguem estabelecer relações entre textos verbais e não verbais, ou seja, utilizam um ou o outro, mas raramente os unificam. Como consequência, recai sobre o professor grande parte da responsabilidade do sucesso ou do fracasso da aprendizagem discente, sobretudo, por explorar muito pouco esta ferramenta visual que, por sua vez, apresenta grande potencial de empoderamento e domínio dos saberes. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa interpretativa (explicativa, qualitativa) com a qual espera-se propiciar aos educadores propostas de atividades voltadas à leitura de imagens para serem aplicadas à educação básica, visando a interação entre as múltiplas linguagens e códigos. Desse modo, almeja-se que professores e alunos compreendam a importância da linguagem não verbal no processo de construção de sentidos, potencializando a aprendizagem por meio das *verbo-visualidades*. Por fim, no que tange a interpretação de discursos em suas mais variadas especificidades permitirá uma maior articulação entre o texto verbal e o não verbal.

Palavras-chave: Leitura. Livro-didático de Língua Portuguesa. Multissemioses. Imagens. Múltiplas linguagens.

PAULA, Reginaldo Fermino de. **An image is equivalent to a thousand words: reading images from the Portuguese textbook under the bias of semiotics.** 2019. 134 f. Masters dissertation. Professional Master's in Literature - PROFLETRAS - State University of Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

This master's research was born of the need, observed among my peers, to discuss, more and more, the importance of reading images inside and outside the classroom, in its broadest aspects. Specifically, we focused on the work with images in the textbook "Linguagens" (2013), by William Cereja and Thereza Cochar, from the 9th year of Elementary School II, final series, and its correspondent in the 1st year of High School, of the same authors. The study investigated is based on questions of semiotics, represented by Maria Lucia Santaella Braga, one of the main disseminators of the thinking of Charles Sanders Peirce. The author's view on the three categories "firstness, secondness and thirdness." We are constantly bombarded by countless images throughout our lives, but visual overexposure does not make us apt to comprehend them in their entirety. This is because we are introduced to the imagery world even before the process of literacy and literacy. Based on this assumption, it is necessary to think that the work of reading images is fundamental for the enrichment of the cultural repertoire of the students, as well as the refinement of the teaching practices when developing activities with such tools. The research also took into account the external evaluations, proving that most students can not establish relationships between verbal and non-verbal texts, that is, they use one or the other, but rarely unify them. As a consequence, it falls on the teacher much of the responsibility for the success or failure of student learning, above all, for exploring very little this visual tool which, in turn, presents great potential for empowerment and mastery of knowledge. Methodologically, this is an interpretative research (explanatory, qualitative) with which it is hoped to provide educators with proposals for activities aimed at reading images to be applied to basic education, aiming at the interaction between multiple languages and codes. Thus, it is hoped that teachers and students understand the importance of non-verbal language in the process of constructing meanings, enhancing learning through verb-visualities. Finally, regarding the interpretation of discourses in their most varied specificities will allow a greater articulation between the verbal and non-verbal texts.

Key words: Reading. Portuguese textbook. Multisemioses. Images. Multiple languages.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	–	Exemplo de perspectiva presente na página 124 do LDP	28
Figura 2	–	Exemplo de perspectiva presente na página 124 do LDP	28
Figura 3	–	Primeira fotografia do mundo feita em uma câmera.....	42
Figura 4	–	Sequência de imagens de um cavalo em movimento	44
Figura 5	–	Cinetoscópio, instrumento de projeção individual de filmes.....	45
Figura 6	–	Cartaz do filme <i>Viagem à lua</i> (1902)	46
Figura 7	–	Obra: <i>Isto não é um cachimbo</i> de René Magritt.....	54
Figura 8	–	Frame do filme <i>A rede social</i>	81
Figura 9	–	A obra: <i>Mona Lisa</i> de Leonardo da Vinci.....	82
Figura 10	–	Fotos de selfie - LDP.....	84
Figura 11	–	Cartum sobre selfie	85
Figura 12	–	Selfies - LDP	86
Figura 13	–	Selfies - LDP	86
Figura 14	–	Página da web de Cindy Sherman.....	87
Figura 15	–	Anúncio da Peugeot 208.....	89
Figura 16	–	Obra: <i>A liberdade guiando o povo</i> de Delacroix.....	90
Figura 17	–	Campanha publicitária da Renault	91
Figura 18	–	Ilustração beija-flor	92
Figura 19	–	<i>O voo das andorinhas</i> de Giacomo Balla	92
Figura 20	–	Op Art Spiral	93
Figura 21	–	Op Art Flores.....	94
Figura 22	–	Op Art automóvel	94
Figura 23	–	Op Art Escher	95
Figura 24	–	Op Art quebra-cabeça	95
Figura 25	–	Uma flor na mão Jan Rose Kasmir	96
Figura 26	–	Foto de John Lennon	97
Figura 27	–	Frame do filme <i>Ela</i>	98
Figura 28	–	Manifestações de rua.....	100
Figura 29	–	Protesto contra os gastos na Copa	101
Figura 30	–	HQ V de Vingança	102
Figura 31	–	Cão e gato	103
Figura 32	–	Manifestante diante da tropa de choque	104

Figura 33 –	Encontro de jovens, 1967/Manifestação pelo impeachment.....	104
Figura 34 –	Foto Gilberto Gil / Daniela Mercury	105
Figura 35 –	Protesto de estudantes em SP, 1961	105
Figura 36 –	A banda Rolling Stones, 1960.....	106
Figura 37 –	Escultura Psiquê	107
Figura 38 –	Frame do filme <i>Malévola</i>	108
Figura 39 –	Homem tocando o gado	108
Figura 40 –	Frame de Morte e vida severina.....	109
Figura 41 –	Obra: Retirantes – Portinari.....	110
Figura 42 –	Cenas de amor – LDP	111
Figura 43 –	Obra <i>O beijo</i> de Klimt	112
Figura 44 –	Carrocinha capturando cão	114
Figura 45 –	Jovem se olhando no espelho.....	115
Figura 46 –	O mito de Narciso	115
Figura 47 –	Frame do filme <i>O carteiro e o poeta</i>	116
Figura 48 –	Foto Cordilheira do Chile.....	117
Figura 49 –	Ritmo visual, escultura na praia	117
Figura 50 –	Cenas de encontros – LDP	118
Figura 51 –	Flor dente-de-leão	119
Figura 52 –	Orquídea pink.....	119
Figura 53 –	Obra: <i>A Leitora</i> de Auguste Cot	120
Figura 54 –	Frame de Alice no País das Maravilhas, 1972	121
Figura 55 –	Ilustração de Alice no País das Maravilhas, 2010.....	122
Figura 56 –	Frame de Alice no País das Maravilhas	122
Figura 57 –	Propaganda áreas verdes	124
Figura 58 –	Fotos de cartazes.....	125
Figura 59 –	Criança vendendo balas no trânsito.....	126
Figura 60 –	Foto de jovens estudantes.....	127
Figura 61 –	Foto de placa de advertência	127
Figura 62 –	Meninos jogando bola.....	128
Figura 63 –	Livro digital – LDP	130
Figura 64 –	Letramento digital – LDP	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	–	Coleções mais distribuídos - PNLD 2017.....	58
Tabela 2	–	Coleções mais distribuídos - PNLD 2017.....	58
Tabela 3	–	Coleções mais distribuídos - PNLD 2015.....	59
Tabela 4	–	Coleções mais distribuídos - PNLD 2015.....	59
Tabela 5	–	Coleções mais distribuídos - PNLD 2015.....	60
Tabela 6	–	Tabela de Relação de Habilidades de Produção	75
Tabela 7	–	Práticas de Linguagem da Língua Portuguesa	76
Tabela 8	–	As semioses na BNCC de Língua Portuguesa	77
Tabela 9	–	Tabela comparativa da unidade 1 dos dois exemplares	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fps	Frames por segundo
LDP	Livro Didático de Português
LDPs	Livros Didáticos de Português
LDs	Livros Didáticos
LIDi	Livro Interativo Digital
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
Qps	Quadros por segundo
RGB	Red Green Blue
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEDs	Secretarias Estaduais de Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1	LEITURAS DE BASE	20
1.1	ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS	21
1.2	O CONTEXTO HISTÓRICO E SITUACIONAL.....	24
2	A IMAGEM	26
2.1	A IMAGEM NA PINTURA	38
2.2	A IMAGEM FOTOGRÁFICA.....	40
2.3	A IMAGEM NO CINEMA	43
3	LEITURAS: ENTRE LINGUAGENS VERBAIS E NÃO VERBAIS	51
4	AS VERBO-VISUALIDADES SOB O VIÉS DA SEMIÓTICA	52
5	LIVRO DIDÁTICO 9º ANO DO FUNDAMENTAL II X LD DO ENSINO MÉDIO, ENCONTROS E DESENCONTROS	56
6	OS MULTILETRAMENTOS E AS MULTISSEMIOSES PREVISTOS NA BNCC E NO LDP	64
7	ANÁLISE DE IMAGENS E SUGESTÕES DE TRABALHO A PARTIR DE TEXTOS NÃO VERBAIS DO LDP	80
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	REFERÊNCIAS	132

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Essa pesquisa faz parte do Curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Estadual de Londrina (UEL), pensada a partir de uma especulação sobre a formação de professores de Língua Portuguesa, em relação à falta de traquejo e ferramentas para se trabalhar com leitura de imagens em sala de aula, uma vez que os Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDPs) vêm carregados de imagens. Para início de conversa a presença das imagens já justificaria a necessidade de se debruçar sobre o assunto, pois o não aproveitamento, de todo o potencial delas advindo, deveria ser pensado e repensado, assim como o papel dessas imagens dentro e fora do contexto escolar.

Para que haja uma melhor compreensão sobre a importância de se trabalhar a leitura de imagens nas aulas de Língua Portuguesa (LP), a saber, com o texto não verbal, é preciso, *a priori*, entender como as imagens de modo geral exercem tanto poder na vida do indivíduo em sociedade. Desde tempos pré-históricos, por meio da *arte rupestre*, percebemos a necessidade que o homem tem de externalizar para o mundo seus anseios e sua visão sobre tudo a sua volta, conforme Santaella (2007):

[...] desde os desenhos nas grutas de Lascaux, os rituais de tribos “primitivas”, danças, músicas, cerimoniais e jogos, até as produções de arquitetura e de objetos, além das formas de criação de linguagem que viemos a chamar de arte: desenhos, pinturas, esculturas, poética, cenografia etc. (SANTAELLA, 2007, p.11).

O não verbal, o imagético, precede a linguagem verbal. No entanto, o que vemos hoje é uma supremacia da linguagem verbal, especialmente, na sua modalidade escrita, bem como a sua valoração nos espaços escolares, um exemplo a citar: as avaliações, que em sua grande maioria, partem das produções escritas. Dessa forma, não seria nenhum exagero afirmar que vivemos em uma sociedade *grafocêntrica*, como apontam vários teóricos contemporâneos. Isso, porque, valorizamos o texto verbal, principalmente o escrito, como se ele fosse a fonte mais confiável das linguagens.

Para Santaella (2007), isso ocorre pela falsa crença sobre a qual

Cumpra-se notar que a ilusória exclusividade da língua, como forma de linguagem e meio de comunicação privilegiados, é muito intensamente devida a um condicionamento histórico que nos levou à crença de que as únicas formas de conhecimento, de saber e de interpretação do mundo são aquelas veiculadas pela língua, na sua manifestação como linguagem verbal oral ou escrita. (SANTAELLA, 2007, p.10-11)

Na contramão desse pensamento o contato em maior grau de exposição é justamente com a linguagem visual, ou seja, a não verbal. Somos apresentados a ela desde a mais tenra idade. A propagação dos textos visuais saindo das paredes das cavernas fora algo surpreendente na história. Atualmente, as imagens estão presentes nas revistas que abrimos para ler, na tela de nossos celulares e computadores, nas telas de cinemas, em fotografias digitais, ao ligar a TV, inclusive nos livros didáticos, até mesmo ao nosso redor, capitadas por um simples olhar para o bairro em que vivemos, como afirma Walty (2001) em seus postulados:

Ler a imagem, construindo um texto verbal? Ou ler um texto verbal, construindo imagens? Eis um desafio que se corporifica neste mundo, marcado pela proliferação das imagens, que continuamente nos bombardeiam: *outdoors*, noticiários, propagandas, multimídia. Da fotografia que se pretende fiel ao fato que busca documentar, à realidade virtual criada pelos computadores, tudo se faz imagem. (WALTY, 2001, p.89)

Sobre a *dialogia* Bakhtin (2003a), afirma ser um princípio integrante da linguagem limitado por *enunciados concretos* e ambos constituem o todo da comunicação discursiva. Para ele, todo enunciado é o princípio e um fim em si mesmo, desenvolvido no processo de interação com enunciados anteriores responsivos de outros. Isto é, devemos superar definitivamente a ideia de que os alunos que nos chegam às salas de aula são páginas em branco, nas quais depositamos todos os conhecimentos adquiridos. Eles são sujeitos em construção e essa construção acontece dentro de um processo de ressignificação e expansão dos horizontes de expectativa, que uma vez frustrados por professores, no espaço escolar, certamente a aproximação desses sujeitos ficará consideravelmente comprometida.

As imagens devem ser vistas como auxiliadoras do processo de aquisição do conhecimento e não como impedimento para que isso ocorra. Elas nos fornecem ferramentas capazes de tornar possível encontrarmos soluções para problemas de interpretação de textos. Sobretudo, os textos verbais. De modo que, o constructo imagético permite um mergulho em camadas mais profundas das propostas presentes nos livros didáticos de língua portuguesa.

Portanto, convém aprofundar os conhecimentos dos professores no que tange a leitura de imagens em sala de aula, porque são eles os instrumentalizadores e intérpretes do conhecimento teórico, responsáveis pela mediação entre estes saberes e os alunos. É o professor o responsável por criar uma ponte entre as partes que dão forma ao processo de aquisição e construção do conhecimento. Assim, é preciso estabelecer uma reflexão em relação à recepção/leitura consciente das imagens, seja de forma individual ou coletiva. Com isso, teremos a construção do pensamento crítico em relação a tudo que vem subjacente ao discurso imagético.

Devido ao desconforto de muitos professores de Língua Portuguesa em trabalhar com a leitura de imagens em sala de aula, tarefa essa que na maioria das vezes fica sob a responsabilidade dos professores de Arte, é preciso repensar o trabalho com os textos não verbais, para que isso se constitua numa prática pedagógica contínua, melhorando a qualidade das aulas ofertadas para os alunos. Vale ressaltar que a linguagem não verbal faz parte do campo das linguagens, tanto quanto a verbal. Também, para que haja um melhor aproveitamento do material didático disponibilizado pelas Secretarias de Educação (SEEDs) aos alunos da rede pública, pois as “[...] linguagens estão no mundo e nós estamos na linguagem”. (SANTAELLA, 2007, p.13)

Aqui cabe a contribuição de Alloa (2015), que por meio de importantes considerações, dentro de um processo investigativo, analisa criteriosamente os fatos para, tão somente, concluir que “pensar a imagem é fundamentalmente uma necessidade humana, a qual nos permite entender nossa relação com o real por meio de representações. Isto é, o ficcional promovendo aos alunos a experiência da catarse”.

Em termos de metodologia lançamos mão da pesquisa qualitativa por levar em consideração o teor do LDP, sua organização, falhas, acertos e

potencialidades. Além daquilo que apresente relevância ao estudo em questão, aprofundando a discussão sobre esse instrumento, parte da realidade da maioria das escolas da rede pública de educação no Brasil. Também faz uso da pesquisa interpretativa e de pesquisa bibliográfica, pois coletados os dados referentes ao LDP, faz-se necessário convertê-los em informações úteis para a promoção de um trabalho de qualidade a ser realizado pelos docentes de LP em sala de aula.

Num primeiro momento serão analisadas as imagens de dois livros em questão: o livro *Português Linguagens (2013)* do 9º ano do Fundamental II, e o *Português Linguagens (2013)* do 1º ano do Ensino Médio dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Sobretudo, por fazer parte da coleção com maior adesão nas escolas da rede pública. Espera-se ao término desta análise que os dados confrontados sirvam para avaliar o real potencial das imagens no processo de ensino aprendizagem. Com isso, poder-se-á apontar caminhos para um melhor aproveitamento dos LDPs. Além disso, permitirá perceber de que maneira as imagens estão imbricadas ou não ao texto verbal.

Em seguida, serão criadas estratégias de trabalho com essas imagens para que os professores possam, responsável e conscientemente, adaptá-las e aplicá-las em suas aulas de Língua Portuguesa - LP. Com isso, espera-se que os professores possam aprimorar suas práticas docentes melhorando as aulas e oferecendo aos alunos maiores oportunidades de avanço e melhoria do desempenho educacional.

Nessa fase serão analisadas as imagens dos livros didáticos, anteriormente citados, pertencentes ao campo das artes visuais como pinturas, fotografias, escultura, frames de filmes, entre outros. Também realizados levantamentos junto aos programas do governo que envolvam a aquisição de livros escolares para melhor compreender os critérios de seleção para essas imagens, como é pensado o projeto gráfico do livro e as respectivas proximidades e disparidades dos livros do 9º ano do Ensino Fundamental II, e o do 1º ano do Ensino Médio.

A imagem dentro da arte passou por inúmeras crises de representação, foi assim com a escultura, pintura, fotografia, entre outras. Isso, porque, as sociedades são *líquidas*, como afirma Bauman (2001), e estão em constante processo de transmutação, se renovando e se reinventando a cada dia. É

possível perceber isto tendo em vista o avanço tecnológico. Um exemplo disso é a fotografia, hoje, com o uso dos aparelhos celulares, um meio técnico que possibilita a produção e reprodução de inúmeras imagens, o excesso de exposição e o desgaste das imagens ainda são incompreensíveis na atualidade e certamente serão objeto de estudo no futuro.

Dessa forma fica difícil perceber a profundidade das imagens, tamanho o bombardeio promovido por essa enxurrada de imagens. Se Benjamin tivesse visto o ponto em que chegamos poderia ampliar as discussões por ele travadas em ¹*A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, pois o que vemos hoje é a circulação de imagens em escalas jamais vistas ao longo de nossa história.

Sobre isso, nos diz Benjamin:

A massa é matriz de onde emana, no momento atual, todo um conjunto de atitude novas com relação à arte. A quantidade tornou-se qualidade. O crescimento maciço do número de participantes transformou o seu modo de participação. O observador não deve se iludir com o fato de tal participação surgir, a princípio, sob forma depreciada. (BENJAMIN, 1975, p.31)

As palavras de Benjamin reforçam a ideia de que vivemos em uma sociedade que se distanciou da aura das imagens. Ou seja, a obra de arte tornou-se para muitos mera *distração*. Com isso, “a oposição entre diversão e concentração, poder-se-ia dizer: aquele que se concentra, diante de uma obra de arte, mergulha dentro dela, penetra-a [...]”. (BENJAMIN, 1975, p.32). E é, justamente, nesse ponto, que reside uma importante questão: *imersão*, a apreensão dos elementos estéticos visuais que compõem as imagens e suas intenções, já tão distantes da realidade que nos cerca.

Por fim, é com o uso da Semiótica de Peirce, difundida por seus intérpretes, e o estudo dos signos e semioses, presente em todos os fenômenos culturais dentro de um sistema de significação e representação, cultural, conceitual ou idearia, que encontramos respaldo para as discussões que aqui serão travadas. Dessa forma, “A Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as

¹ Na referida obra de Walter Benjamin ele discute questões que envolvem a obra de arte e sua reprodutibilidade técnica, autenticidade, a destruição da aura, valor de culto da obra, seu valor de exposição e a fotografia. Publicado originalmente em 1955.

linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido”. (SANTAELLA, 2007, p.13)

As contribuições dessas teorias são fundamentais para uma compreensão do papel e importância das imagens em sociedade, bem como dos sujeitos frente a elas. Podendo os mesmos ignorá-las simplesmente, como o fazem muitos professores de LP, esmiuçá-las, dissecando-as por completo, camada por camada. Tornando assim, a aprendizagem dos nossos alunos verdadeiramente significativa.

Por fim,

Embora Peirce considerasse toda e qualquer produção, realização e expressão humana como sendo uma questão semiótica, isto não significa que a ciência semiótica tenha sido por ele concebida como uma ciência onipotente, ou toda suficiente, visto que, para ele, qualquer todo suficiente é necessariamente insuficiente. (SANTAELLA, 2007, p.23).

Isto é, não se trata de uma tentativa de trazer respostas prontas para as questões suscitadas, mas abrir o questionamento para uma reflexão construtiva dentro do processo educacional que envolva o ensino aprendizagem por meio das *verbo-visualidades*. Portanto, não há uma tentativa de negar a linguagem verbal, mas de mostrar que ela não caminha sozinha, que as outras linguagens, também, são importantes dentro do processo de comunicação, criando, assim, uma relação de equivalência.

1 LEITURAS DE BASE

Dentro das inúmeras leituras realizadas para a fundamentação das ideias a serem defendidas nesta pesquisa, foram considerados as pesquisas dos autores: Rojo (2012), Santaella (2007), Alloa (2015), Novaes (1988), Benjamin (1975), Aumont (1993), Proença (2010), Argan (2001) entre outros. Todos eles a sua maneira contribuíram para grande parte dos estudos que dialogam com a construção, desconstrução e reconstrução da linguagem visual, o papel da arte e da imagem ao longo da história da comunicação. Em posse deste legado deixado por

eles, não há outra alternativa, senão de fazer uso de todo este referencial, colocando em prática parte da teoria por eles desenvolvida com a experiência das práticas docentes.

Cada um tem uma área específica de conhecimento, mas as ideias deles convergem para um ponto em comum: a importância das *verbo-visualidades* no campo das linguagens. Não há mais como negar sua presença, muito menos sua importância no campo de estudo das linguagens, nos espaços educacionais e nos mais variados meios de comunicação verbo-visual. Desse modo, foram coletados, nessa pesquisa, fragmentos de uma vasta discussão travada por estes renomados autores e extraído o que de mais importante por eles fora pesquisado, analisado e aplicado.

Dessa forma, fica mais fácil articular o pensamento de cada um para equilibrar uma proposta que abranja as práticas docentes na disciplina de LP. Sobretudo, no trabalho realizado com as linguagens de modo geral, por serem elas elementos fundamentais para a comunicação humana. As questões que envolvem as visualidades não podem mais ser ignoradas ou menosprezadas no contexto educacional. Os alunos têm direito a esses saberes para que haja o acesso ao exercício pleno da cidadania. Sem esquecer dos documentos oficiais que regulam a educação em nosso país e estados, tão pouco as avaliações externas ENEM, Saeb, Prova Brasil, que demonstram a necessidade de melhorias no processo de ensino e aprendizagem em nossa educação básica, seja na esfera pública ou privada.

1.1 ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS

Nos apontamentos de Alloa (2015), a superexposição imagética a qual somos expostos diariamente, implica num problema contemporâneo que se apresenta paradoxalmente, por tornar-nos mais vulneráveis, ou seja, como em areias movediças no que se refere a busca por exatidão da interpretação icônica, ou simplesmente, no entendimento correspondente. Isto é, se não as consumimos, somos consumidos por elas.

Já para o autor ²Boehm (2001) abre um outro questionamento que deverá direcionar essa pesquisa. Sendo ele, sobre qual seria o lugar da imagem em sociedade? Isso, porque, neste caso, o lugar da imagem é no livro didático, usado em sala de aula. Com isso, conseqüentemente, chegaremos à questão do papel da imagem nesse contexto e todas as implicações que isso acarreta. Identificar o papel da imagem em sociedade é nos compreender melhor, perceber as ideologias construídas por meio do mundo imagético, e a tentativa de sedução do olhar para o consumo de novas imagens.

Outra contribuição importante vem de Novaes (1988), que atesta termos o olhar como primeiro chamado à interpretação do mundo. Segundo ele, “a vista é o que nos faz adquirir mais conhecimento, nos faz descobrir mais diferenças”. (NOVAES, 1988, p.9). Desse modo, o texto visual é sem dúvida aquele com o qual flertamos constantemente, mas que, muitas vezes, nos parece um ilustre desconhecido e que, por sua vez, poderá ser apresentado pelos professores em suas práticas pedagógicas no ensino de LP.

Em Rojo (2012), encontramos uma proposta de multiletramentos. Sobretudo, a multimodalidade, das semioses, intensificadas com a presença das mídias digitais, entre outras, que fazem parte da realidade de grande parte das famílias brasileiras, as novas possibilidades de expressão e comunicação, sejam verbais ou não verbais. São esses “novos modos de comunicação, como a criação e o uso de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades [...]” (ROJO, 2012, p.37), que permitem uma expansão do pensamento e com isso uma injeção de criticidade a quem detém as habilidades necessárias para processar essas informações. Não cabe, no contexto educacional atual, uma visão unívoca de aprendizagem, mas uma visão plurívoca de experimentação de novas possibilidades de ver, ler e interpretar as imagens, dentro e fora das salas de aula.

Buscando fundamentos numa perspectiva bakhtiniana, sobre como o dialogismo nos auxilia na compreensão da importância de uma leitura dialógica do livro didático. Temos uma relação que envolve leitor e obra, e nessa relação a imagem estabelece uma importante função: a de mediar a interação entre o verbal, o

² O texto de Gottfried Boehm *Aquilo que se mostra. Sobre a diferença icônica* encontra-se na obra de Emmanuel Alloa, (org.). *Pensar a imagem*. – 1. ed.; 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 23-53, 2015.

não verbal e o leitor. Com essa tríade temos os sujeitos na condição de ativos na relação de construção do saber. O dialogismo bakhtiniano não é visto como algo estanque:

[...] mas de uma série de ricas contribuições voltadas para a problemática dos signos na sua relação com a vida social, mais acentuadamente os signos lingüísticos e poéticos, revelando, porém, a maioria desses estudos, principalmente os do Círculo de Bahktine, uma acentuada tendência para uma visão globalizadora da cultura, ou seja, a investigação da linguagem na sua relação com a cultura e a sociedade. (SANTAELLA, 2007, p.75)

É, por meio da hibridização dos diálogos verbo-visuais, que podemos compreender como um processo de interpretação, fazendo uso de uma linguagem, pode auxiliar em outra, assim, criando um arcabouço de representação da forma de expressão adversa. Sendo, portanto, de modo basilar neste procedimento, o uso de linguagens plurais, para elucidar questões que envolvam os textos. Em relação a imagem e o sujeito, afirma Bakhtin:

Todos os valores plásticos e picturais - cores, tonalidades, formas, linhas, imagens, gestos, rostos, etc. - se distribuirão entre o mundo das coisas e dos seres, ao passo que eu farei parte dele enquanto depositário *invisível* do que dá colorido emotivo-volitivo a esse mundo e que emana da posição de valores que sou o único a ocupar. (BAKHTIN, 1997, p.78)

Em Dondis (1997), temos as contribuições para o mundo das artes ao instituir uma sintaxe da linguagem visual, assim como encontramos uma sintaxe da linguagem verbal. Com isso, acessamos informações preciosas para o processo de leitura de imagens. Sobretudo, ao tratar das questões que envolvam o alfabetismo visual. Isto é, aprender a ler o texto não verbal, assim como o fazemos com os textos verbais.

O autor parte do princípio que já conhecemos bem, que é a sintaxe da linguagem verbal, para então apresentar sua proposição em relação à linguagem visual. Sobre isso, nos convida a constatar que “[...] a exigência de estudo dos meios de comunicação já ultrapassou a capacidade de nossas escolas e faculdades.

Diante do desafio do alfabetismo visual, não poderemos continuar mantendo por muito mais tempo uma postura de ignorância do assunto” (DONDIS, 1997, p.18).

Portanto, ignorar a importância da leitura de imagens é cercear dos alunos o direito ao conhecimento pleno, ou seja, a restrição de uma educação integral e transformadora.

1.2 O CONTEXTO HISTÓRICO E SITUACIONAL

De acordo com Alloa (2015) a importância dos estudos da nossa relação com a imagem só se consolidou mediante a chamada “virada icônica” promovida na primeira metade do século XX, na Alemanha, por dois importantes historiadores da Arte Belting e Bredekamp, sendo eles responsáveis diretos pela criação da “ciência da imagem”.

Com base nos questionamentos travados por diversos autores ao longo dos tempos, é que avançamos nesses estudos da imagem, com perguntas como: *a imagem possui estrutura como uma linguagem?; a lógica presente nos textos é exatamente igual a das imagens?; qual a relação entre imagem e poder?* Espero que no decorrer desse trabalho questões como essas se tornem cada vez mais claras.

A partir das questões anteriormente elencadas é possível pensar estratégias capazes de propiciar aos alunos uma aprendizagem com maior profundidade e significância. Isso por meio de trabalhos de leitura compostos por textos verbais e não verbais. Isto é, fazendo uma junção e não uma assepsia das imagens dos LDPs.

No Brasil, a questão da arte sempre foi um problema dentro da educação. A disciplina de Arte chegou a ser retirada do currículo, voltou, mas está sempre andando no fio da navalha. Isso, só faz reforçar a ideia de que, não há uma valorização da cultura imagética no nosso meio educacional. Mesmo depois da redemocratização da educação básica na década de 1980, não conseguimos estruturar a educação em nosso país e é, nesse terreno insólito, que mais parece uma areia movediça que estamos tentando reorganizar a função das linguagens não verbais no contexto da aprendizagem escolar.

Essa tarefa é árdua, mas necessária. Não podemos, contudo, dizer que não avançamos. Saímos das velhas Cartilhas para Livros didáticos, que ao compararmos percebemos que avançamos bastante, porém há muito o que se fazer para superar as barreiras de uma educação conteudista, centrada na linguagem verbal, avaliações escritas, as questões gramaticais isoladas da diversidade cultural e ainda distante de uma interdisciplinaridade. A *virada linguística* e os estudos da semiótica são importantes referências para compreendermos o quanto precisamos avançar. Muitos estudos já existem, o que falta agora é colocar em prática todo esse material teórico produzido ao longo de muitas décadas.

Ainda não superamos as questões que envolvem língua e linguagem, assim como ainda temos professores que não se desprenderam da ideia de que o mais importante são os alunos saírem da escola dominando as questões gramaticais, não que elas não sejam importantes, mas não podem ser vistas como o suprassumo das aulas de LP. Há outros caminhos, outras possibilidades e um olhar multissemiótico nos ajudaria nessa empreitada. Cabe a nós professores, de um modo geral, colocar em prática as teorias desenvolvidas junto a nossas turmas e sair da zona de conforto na qual nos colocamos, para fazer uso de todas as ferramentas e possibilidades de trabalho pedagógico com outras linguagens, possibilitando assim a promoção de uma formação completa e integradora.

A tarefa não é fácil, mas necessária, pois se queremos avançar temos que nos libertar dessas velhas amarras culturais. Sobretudo, por vivermos em um país de grande diversidade econômica, social e cultural. É essa diversidade que chega as salas de aulas. Temos alunos das mais variadas esferas, econômicas, sociais, culturais e religiosas. Ignorá-las é o mesmo que condená-los a uma morte social, porque, sem as ferramentas necessárias para o seu pleno exercício da cidadania estarão fadados ao fracasso.

Em síntese, há pouco tempo, vivíamos uma situação alarmante de um país de muitos sujeitos não alfabetizados, e isso deixou sequelas em nossa sociedade. Saímos de um atraso cultural e já estamos sendo forçados a alcançar os avanços culturais e educacionais, ou seja, esperam que corramos quando na verdade ainda estamos engatinhando.

2 A IMAGEM

Para falar de imagem o presente trabalho considerou as questões que envolvem a visão, esse importante órgão dos sentidos. Como já foi dito anteriormente a visão é dos sentidos o mais presente na vida das pessoas. No entanto, muitas vezes nos deixamos cegar pelo excesso de exposição ou meramente pela falta de treino. É como se uma cortina cobrisse nossa retina. Vemos, mas, não compreendemos a maior parte dos objetos que nos é apresentado.

Inúmeros autores, ao longo de nossa história discutiram as questões que envolvem a imagem. Muitos deles falam sobre a imagem, mas por ser um recorte optou-se como escolha o autor Jacques Aumont (1993), e para iniciar suas considerações sobre a imagem ele afirma que “A percepção visual é, de todos os modos de relação entre o homem e o mundo que o cerca, um dos mais bem conhecidos”. (AUMONT, 1993, p.17) A imagem é tão importante quanto o texto verbal e no LDP, isso se confirma a partir da capa dos livros que frequentemente trazem uma imagem que acompanha o texto verbal, é sem dúvida um convite ao leitor para adentrar aquela leitura com o lúdico propiciado pela imagem.

Sobre isso, paira inúmeras questões que nos levam a muitos lugares, mas um dos mais significativos, sem dúvida, é aquele que nos revela elementos estéticos capazes de sensibilizar o olhar humano. A arte como um todo é o elemento capaz de transportar-nos a locais inalcançáveis do mundo real. Ela quebra as barreiras sociais elevando a alma humana e nos transportando para uma realidade outra.

A mente humana é poderosíssima. Fazer bom uso da imagem para a elevação de consciência seria a coisa mais prudente a ser feita. Aumont tinha clara a ideia de que “Há um vasto *corpus* de observações empíricas, de experimento, de teorias, que começou a construir-se desde a Antiguidade” (AUMONT, 1993, p.17) Em seus estudos, ele atribui a Euclides a paternidade de teorias advindas de períodos remotos, em torno de 300 a.C., com os fundamentos que seriam conhecidos como *fundamentos da ótica*. Tornando-se com isso um iniciador das teorias da visão. Outros artistas e teóricos vieram após ele como

Alberti, Dürer, Leonardo da Vinci, Descartes, Berkeley e Newton. Nas artes, vemos isso ganhar força em movimentos como o Impressionismo e com a grande vedete do século XIX, a fotografia. Todo o processo químico e os estudos realizados acerca dos fótons na construção da imagem foram amplamente explorados pelos artistas modernos.

Nos LDPs, analisado, há uma recorrência do uso de imagens correspondente ao movimento artístico e estético conhecido como *Op Art*, essas imagens são introduzidas após a expressão “*Divirta-se*”. Isso incomoda a medida em que os autores sugerem com essa expressão que, tais obras de arte servem como diversão, quando na realidade a proposta deste movimento artístico é por definição voltado para as questões da ótica. O movimento surgiu na história da arte impulsionado pela exposição *The responsive eye*, no MoMA de Nova York em 1965, com seu período de maior ebulição entre 65 e 1968. Os artistas desse movimento se apropriaram de pesquisas feitas a partir de efeitos óticos, criando assim interações entre superfície plana e ilusão ótica, promovendo sensações que transitavam entre o que era captado pela visão e a compreensão destas imagens.

Várias áreas foram englobadas a partir da indústria e a mídia que começava a despontar em algumas partes do mundo, com foco na publicidade, moda, design, cinema e a própria televisão. Trata-se, portanto, da percepção mediante o movimento dos olhos ao percorrer a superfície da imagem. Entre imagens abstratas, com elementos geométricos, linhas e formas que causam a impressão de pulsação, movimentos. Isso entre figura e fundo, efeitos (jogos) de luz e sombra, contrastes de tons, criando ilusões visuais.

Ao falar sobre o olho, principal receptor do mundo imagético, Aumont, diz que “se existe imagens é porque temos olhos: é evidente. As imagens, artefatos cada vez mais abundantes e importantes em nossa sociedade, não deixam por isso de ser objetos visuais como os outros, regidos exatamente pelas mesmas leis perceptivas”. (AUMONT, 1993, p.17) A perspectiva aparece em fotografias, pinturas e desenhos, no LDP elas são abundantes, ocorre que elas não trazem qualquer tipo de informação a respeito. Isso, porque, atribui-se a disciplina de arte a responsabilidade de transmitir esses conhecimentos. Mas na realidade esta tarefa deveria ser compartilhada, pois as linguagens e códigos são compostas pelas

disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Arte, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação.

Observe um exemplo de perspectiva presente na página 124 do LDP:

Figura 1 e 2 – Exemplo de perspectiva presente na página 124 do LDP

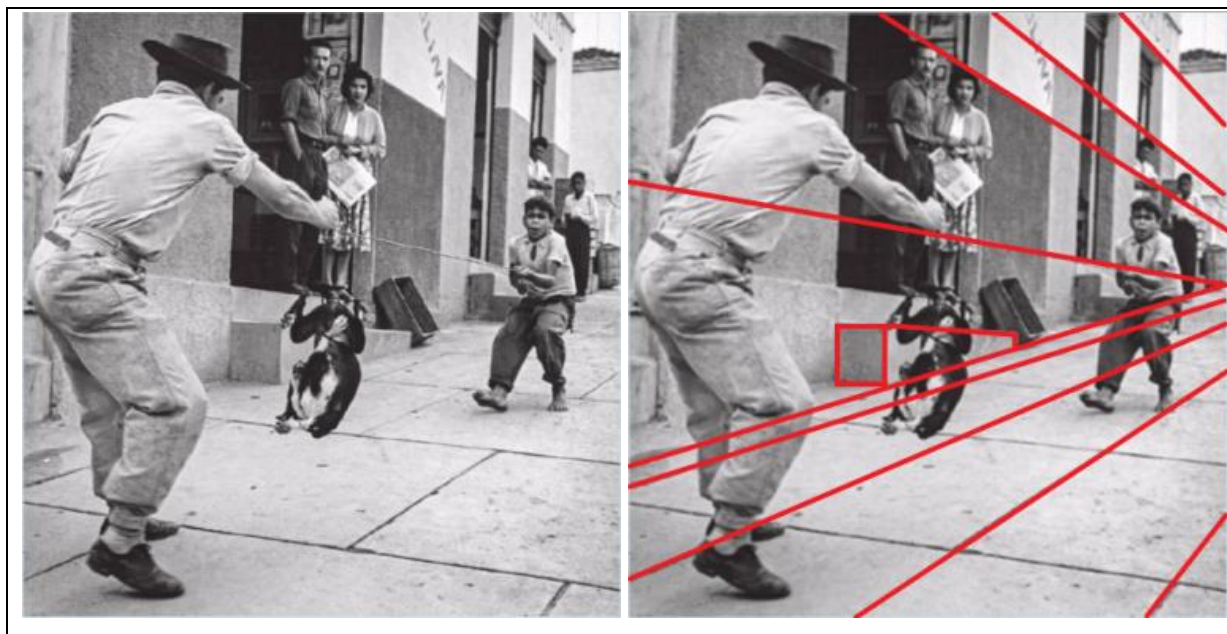


Figura 1

Figura 2

Fonte: pág. 124 - LDP

Na *figura 1* temos a imagem como ela aparece no LDP, já na *figura 2* encontramos linhas de perspectiva que situam o olhar do observador em relação a planificação dos objetos em cena. Em primeiro plano o agente da carrocinha, em segundo plano o cachorro capturado, em um terceiro plano o garoto que tenta a todo custo libertar seu cão das mãos do agente, e assim sucessivamente.

Sendo assim, uma das possibilidades de leitura de imagem é sob o viés das leis da perspectiva que permitem aos alunos uma melhor compreensão dos espaços aos quais estamos inseridos. Dessa forma, “As leis da perspectiva linear são geometricamente simples e bem conhecidas. Permitem compreender que essa transformação óptico-geométrica traz muitas informações sobre a profundidade da cena vista [...]”. (AUMONT, 1993, p.41) Esse recurso foi muito utilizado durante o Renascimento por artistas como Rafael Sanzio e Leonardo da Vinci.

Portanto, no campo das verbo-visualidades todas as leis perpassam a visão. Contudo, ainda, o autor aponta o século XIX, como marco inicial para a

teoria da percepção visual, que contava com dois grandes nomes Helmholtz e Fechner. Sobretudo, com os estudos de psicofísica e a experimentação realizados em laboratórios. Isto é, buscava-se a comprovação empírica de teorias da percepção visual. “Em resumo, o estudo da percepção visual tornou-se mais científico (por isso, ainda se está bastante longe de saber tudo sobre esse complexo fenômeno)” (AUMONT, 1993, p.18) Resta-nos, com isso, dedicarmos-nos as questões que envolvem a arte, sem com isso perder de vista as questões científicas que desde o renascimento estão presentes na produção artística.

Sobre o sistema visual Aumont apresenta argumentos que reforçam as ideias defendidas ao longo deste trabalho. Isso, porque, para ele “A experiência cotidiana e a linguagem corrente nos dizem que vemos com os olhos. Isso não é falso: os olhos são um dos instrumentos da visão” (AUMONT, 1993, p.18) Mas nem sempre o que vemos é real, grande parte das vezes, são apenas impressões da realidade, simulacros, aparências.

Porém, o autor é bastante claro em dizer que são meramente um dos instrumentos, ou seja, há outros ainda mais complexos e carentes de estudos mais aprofundados. Segundo ele “A visão é, de fato, um processo que emprega diversos órgãos especializados. Numa primeira aproximação pode-se dizer que a visão resulta de três operações distintas (e sucessivas): operações ópticas, químicas e nervosas”. (AUMONT, 1993, p.18) A primeira das operações dentro dessa pesquisa é a que mais interessa, sobretudo para falar das imagens referentes a *Op Art*, apresentadas no LDP, por se tratar de ilusões óticas de um movimento que, na realidade, não existe, apenas cria a ilusão de um movimento.

Para falar sobre transformações óticas o autor ainda destaca a importância da *câmara obscura* para discutir a imagem como reflexo da realidade, pois “Os raios luminosos provenientes de uma fonte (o sol, por exemplo) vêm atingir o objeto [...] que deles reflete uma parte em todas as direções; [...] certa quantidade penetra na abertura da *câmara obscura* e vai formar uma imagem [...]”. (AUMONT, 1993, p.18) Tal perspectiva com relação aos fótons de luminosidade serviu de combustível para a criação artística de pintores impressionistas, como Claude Monet, Renoir, entre outros. Sobre isso, ainda, o autor apresenta informações técnicas sobre o órgão da visão dizendo que:

O olho é um globo aproximadamente esférico, de diâmetro em torno de dois centímetros e meio, revestido por uma camada em parte opaca (a *esclerótica*), em parte transparente. É esta última parte, a *córnea*, que garante a maior parte de convergência dos raios luminosos. Atrás da *córnea* encontra-se a *íris*, músculo esfíncter comandado de modo reflexo, que delimita em seu centro uma abertura, a *pupila*, cujo diâmetro vai de 2 a 8 milímetros aproximadamente. (AUMONT, 1993, p.19)

Ainda sobre o olho e as questões óticas, pondera dizendo que “[...] a luz que atravessou a pupila deve ainda atravessar o *crystalino*, que a faz convergir mais ou menos. O *crystalino* é, do ponto de vista óptico, uma lente biconvexa, de convergência variável; é a esta variabilidade que se chama *acomodação*” (AUMONT, 1993, p.20). Essa acomodação é importante, pois ela é responsável por guardar e processar as informações que serão compiladas por nosso cérebro, analisadas, interpretadas e reinterpretadas.

É comum escutarmos as comparações entre a similaridade do olho humano e as máquinas fotográficas, porque seu funcionamento é praticamente o mesmo, se compararmos tecnicamente veremos inúmeras semelhanças com relação a óptica do processamento da luz pela câmera fotográfica seja ela uma câmera analógica ou digital, incluindo assim as câmeras de celulares.

Para entender melhor sobre as transformações químicas que ocorrem no órgão da visão o autor descreve de forma pormenorizada que “o fundo do olho é revestido por uma membrana, a *retina*, na qual se encontram inúmeros receptores de luz. Esses receptores são de dois tipos [...] os bastonetes [...] e os cones [...]” (AUMONT, 1993, p.20). A *retina* capta as luzes, para que sejam processadas por uma parte de nosso cérebro e convertida em informações, os fótons de luz exercem um importante papel na construção das imagens são eles os responsáveis pela captação das cores. Quando falamos de cinema de animação com nossos alunos é importante saber que a persistência retiniana defendida por Newton, explica toda uma dinâmica da ideia de movimento a partir de imagens fixas.

Sobre a retina, ainda afirma que “cada receptor retiniano está ligado a uma célula nervosa, por um relé (que se chama *sinapse*); cada uma dessas células está, por meio de outras sinapses, ligada por sua vez a células que constituem as fibras do *nervo óptico*”. (AUMONT, 1993, p.21) Essas trocas

sinápticas são feitas pelo sistema óptico nervoso e essa troca proporciona a maravilha que é o fenômeno da visão.

A partir desta comunicação por sinapses, afirma ele que, “as comunicações entre essas células são muito complexas: aos dois níveis sinápticos [...] somam-se múltiplas ligações transversais, que agrupam as células em rede [...]” (AUMONT, 1993, p.21) São essas redes de informações que dão origem a arquitetura da imagem e a construção do conhecimento. É a partir do todo que compreendemos as partes que constituem a visão, cada elemento assume uma função específica dentro de um emaranhado de redes e sistemas visuais.

A partir de muitos dos estudos de Aumont é possível compreender que “[...] o sistema visual está equipado ‘por construção’ com instrumentos capazes de reconhecer uma borda visual e sua orientação, uma fenda, uma linha, um ângulo, um segmento; esses receptores são como unidades de elementos de nossa percepção dos objetos e do espaço”. (AUMONT, 1993, p.29) Todos os alunos, desde que não tenham nenhum problema visual que comprometa sua capacidade de ver, poderão usar todos esses recursos dos quais dispõem para se apropriarem de uma vastidão de imagens.

Também, é preciso compreender que “nosso sistema visual está, de fato, equipado para detectar não tanto luminâncias quanto mudanças de luminâncias a luminosidade (psicológica) de uma superfície é quase inteiramente determinada por sua relação com o meio ambiente luminoso” (AUMONT, 1993, p.29). Vale ressaltar que na teoria das cores luz é cor e tudo o que conhecemos do mundo imagético é feito de cor, portanto a luz é importantíssima para a compreensão das imagens e suas nuances.

Sendo assim, podemos entender que, nas palavras de Aumont “o importante é lembrar que os elementos da percepção – luminosidade, bordas, cores – nunca são produzidos de modo isolado, analítico, mas sempre simultâneo, e que a percepção de alguns afeta a percepção de outros”. (AUMONT, 1993, p.30) Nada é por acaso na escolha de imagens, sejam elas quais forem. Desse modo, é ingenuidade acreditar que as imagens escolhidas para fazer parte do livro didático não passam pelo crivo de uma equipe e suas ideologias no contexto pedagógico e educacional. Dessa forma, ao que se refere “[...] às imagens, elas são evidentemente percebidas como qualquer outro objeto, e tudo [...] se aplica à sua

percepção [...] o contraste entre essas superfícies será muito mais percebido, no caso de uma imagem figurativa [...] uma cena real semelhante à que é representada”. (AUMONT, 1993, p.30)

As figuras presentes nos livros didáticos apresentam questões como as da perspectiva. Desse modo, o entendimento de noções básicas sobre perspectiva linear contribuiria para o entendimento dos alunos sobre a questão espacial. Ampliando assim o repertório de conhecimento dessa importante área dos estudos visuais. Também, questões sobre luz, sombra e volume dos objetos para uma melhor compreensão do espaço tridimensional. Aumont apresenta em seus estudos as duas grandes abordagens da percepção visual. Sendo uma delas a analítica que “[...] consiste em partir de uma análise da estimulação do sistema visual pela luz, buscando fazer com que os componentes assim isolados correspondam a diversos aspectos da experiência perspectiva real”. (AUMONT, 1993, p.52)

Pesquisas sobre a estrutura do cérebro reforçam as ideias sobre uma percepção visual analítica, “que põs em evidência a existência de células especializadas nas funções ‘elementares’ como a percepção das bordas, das linhas, dos movimentos direcionais etc.”. (AUMONT, 1993, p.52). A outra delas é a sintética que:

Consiste, ao contrário, em buscar correspondentes da percepção do mundo visual no estímulo único. Para essas abordagens, a imagem óptica na retina – inclusive suas modificações no tempo – contém toda a informação necessária à percepção dos objetos no espaço, já que nosso sistema visual está suficientemente equipado para processá-la nesse sentido. (AUMONT, 1993, p.54)

A percepção visual analítica ficou conhecida desde o século XIX, pelo *inatismo* (Hering) que se opõe a todas as teorias que supõem uma aprendizagem da visão. Já no início do século XX, outras teorias ganham força.

Uma delas a da *Gestalt*, do entendimento do todo pelas partes. É a partir de 1950, com os trabalhos de J.J. Gibson e de sua escola, que essa abordagem voltou à atualidade, sob o nome de teoria *psicofísica* e depois de teoria *ecológica* da percepção visual” (AUMONT, 1993, p.54).

Quanto a afirmar qual das duas seria a melhor Aumont afirma que “as duas teorias têm suas vantagens e utilidade própria; faremos referência, daqui para frente, a uma ou a outra de acordo com as necessidades, supondo que, no estágio atual da ciência, tenham a mesma probabilidade de serem verdadeiras”. (AUMONT, 1993, p.58)

Fazendo uma junção entre o que Aumont apresenta sobre a imagem e Peirce, o iniciador da Semiótica, é possível afirmar que a força de seu trabalho:

[...] esteve em conceber os signos partindo das imagens e de suas combinações, e não em função de determinações já linguísticas. O que o levou à mais extraordinária classificação das imagens e dos signos, da qual fazemos apenas um resumo. Peirce parte da imagem, do fenômeno ou daquilo que aparece. A imagem lhe parece ser de três tipos, não mais: a primeiridade (algo que só remete a si mesmo, qualidade ou potência, pura possibilidade; por exemplo, o vermelho que encontramos idêntico a si mesmo na proposição “você vestiu o vestido vermelho”); a segundidade (algo que remete a si apenas através de outra coisa, a existência, a ação-reação, o esforço-resistência); a terceiridade (algo que só remete a si relacionando uma coisa a outra coisa, a relação, a lei, o necessário). (DELEUZE, 2005, p.43)

O que significa que, para uma leitura de imagem significativa, é preciso observar todas as variáveis e analisar uma série de combinações das imagens e dos signos que aparece resumidamente acima. Para Peirce, o signo se apresenta em três tipos de imagens, “mas não de qualquer maneira: o signo é uma imagem que vale por outra imagem (seu objeto), com referência a uma terceira imagem que constitui ‘o interpretante’ dele, sendo este, por sua vez, um signo, ao infinito”. (DELEUZE, 2005, p.43)

Desse modo, combina os três modos de imagem e a tríade de aspectos do signo e as combinações de elementos logicamente possíveis. “Se perguntarmos qual é a função do signo em relação à imagem, parece ser uma função cognitiva: não que o signo faça conhecer seu objeto; ele pressupõe, ao contrário, o conhecimento do objeto em outro signo, mas lhe acrescenta novos conhecimentos em função do interpretante”. (DELEUZE, 2005, p.43)

Para Peirce, a lógica na semiótica não deu conta de solucionar todas as questões que envolvem a imagem. Por isso adotou as questões que

envolvem a fenomenologia e não apenas uma *ciência descritiva da realidade*. “Isso, porque, em sua fenomenologia, ele apresenta os três tipos de imagem como fato, em vez de deduzi-los. Vimos no estudo precedente que a primeridade, a segundidade e a terceiridade correspondiam à imagem-afecção, à imagem-ação e à imagem-relação”. (DELEUZE, 2005, p.44-45)

Portanto,

Quando falamos de Leitura de imagens não podemos deixar de considerar a análise da linguagem poética, muito presente no texto não verbal. Isto é, “Das estruturas que se movem àquelas em que nós nos movemos, as poéticas contemporâneas nos propõem uma gama de formas que apelam à mobilidade das perspectivas, à múltipla variedade das interpretações [...] Isso, porque, dentro do campo das artes “nenhuma obra de arte é realmente ‘fechada’, pois cada uma delas congloba, em sua definitude exterior, uma infinidade de ‘leituras’ possíveis. (ECO, 1991, p.67)

Umberto Eco traz uma importante constatação:

[...] existe em Dewey uma concepção *transitiva* do conhecimento, que se torna imediatamente rica de sugestões quando posta em contato com a sua noção de objeto estético como termo de uma experiência organizadora, em que experiências pessoais, fatos, valores, significados, se incorporam a um dado material e se fundem com ele, num todo, apresentando-se, como diria Baratonno, “assimilados” a ele (a arte, em suma, é “a capacidade de transformar uma idéia vaga e uma emoção num médium definido”). (ECO, 1991, p.71)

Isto é, as vivências de cada um bem como a subjetividade que lhes cabe é parte fundamental do processo de aquisição do conhecimento e leitura de imagens via mundo. A construção da imagem perpassa a multifocalidade e o ponto de observação do objeto imagético. Sobre isso, Aumont utiliza a “*busca* para designar o processo que consiste em encadear diversas fixações sucessivas sobre uma mesma cena visual, a fim de explorá-la em detalhe” (AUMONT, 1993, p.60).

Na leitura de elementos visuais não podemos estabelecer uma relação de entendimento, partindo de apenas um ponto de vista ou local de observação. Sendo assim, é preciso uma observação por vários ângulos. Dessa forma, é “[...] evidente que esse processo está intimamente vinculado à atenção e a

informação: o ponto no qual se deterá a próxima fixação é determinado ao mesmo tempo pelo objeto da busca, pela natureza da fixação atual e pela variação do campo visual”. (AUMONT, 1993, p.60)

Quando olhamos algo, por exemplo uma paisagem a busca visual apresentará diferentes pontos sucessíveis de fixação. Isso, porque, buscamos coisas diferentes de um mesmo objeto. “Essa noção é muito pertinente no caso das imagens. Notou-se há muito tempo (pelo menos desde os anos 30) que olhamos as imagens não de modo global, de uma só vez, mas por fixações sucessivas [...]”. (AUMONT, 1993, p.60).

Dessa forma,

O importante [...] é reter que a imagem – como toda cena visual olhada durante certo tempo – se vê, não apenas no tempo, mas à custa de uma exploração que raramente é inocente: é a *integração* dessa multiplicidade de fixações particulares sucessivas que faz o que chamamos nossa visão da imagem. (AUMONT, 1993, p.61)

Após analisar o conceito de olho e imagem de Aumont, podemos entender melhor como funciona nossa relação com esses dois elementos e compreender que: “[...] não há imagem sem percepção de uma imagem, [...] se a imagem é arbitrária, inventada, plenamente cultural, sua visão é quase imediata”. (AUMONT, 1993, p.73)

Quanto ao papel que corresponde àqueles que interagem com a imagem, sabe-se que:

As imagens são feitas para serem vistas, por isso convém dar destaque ao órgão da visão. O movimento lógico de nossa reflexão levou-nos a constatar que esse órgão não é um instrumento neutro, que se contenta em transmitir dados tão fielmente quanto possível mas, ao contrário, um dos postos avançados do encontro do cérebro com o mundo: partir do olho induz, automaticamente, a considerar o sujeito que utiliza esse olho para olhar uma imagem, a quem chamamos, ampliando um pouco a definição habitual do termo, de *espectador*. (AUMONT, 1993, p.77)

Sobre isso, ainda, nos diz Aumont:

Esse sujeito não é de definição simples, e muitas determinações diferentes, até contrárias, intervêm em sua relação com uma imagem: além da capacidade perceptiva, entram em jogo o saber, os afetos, as crenças, que, por sua vez, são muito modelados pela vinculação a uma região da história (a uma classe social, a uma época, a uma cultura). Entretanto, apesar das enormes diferenças que são manifestadas na relação com uma imagem particular, existem constantes, consideravelmente trans-históricas e até interculturais, da relação do homem com a imagem em geral. (AUMONT, 1993, p.77)

Isto é, os sujeitos em relação a imagem exercem um importante papel na construção de sentido. Todas as suas vivências contribuirão para um melhor entendimento da construção imagética, desvelando o seu arquétipo por meio de uma construção cultural na qual todos estão inseridos dentro de contextos múltiplos.

A relação público-imagem passa também pela ideia de que:

A produção de imagens jamais é gratuita, e, desde sempre, as imagens foram fabricadas para determinados usos, individuais ou coletivos. Uma das primeiras respostas à nossa questão passa pois por outra questão: para que servem as imagens (para que queremos que elas sirvam)? É claro que, em todas as sociedades, a maioria das imagens foi produzida para certos fins (de propaganda, de informação, religiosos, ideológicos em geral) [...]. (AUMONT, 1993, p.78)

Para compreender melhor essa questão Aumont recorre a reflexão feita por Arnheim³(1969), e a proposta de uma tricotomia valorativa entre a imagem e como ela se relaciona com o real. Esta visão corresponde respectivamente a:

Representação: “a imagem representativa é a que representa coisas concretas (‘de um nível de abstração inferior ao das próprias imagens’). (AUMONT, 1993, p.78)

Símbolo: “a imagem simbólica é a que representa coisas abstratas (‘de um nível de abstração superior ao das próprias imagens’). (AUMONT, 1993, p.79)

Signo: “para Arnheim, uma imagem serve de signo quando representa um conteúdo cujos caracteres não são visualmente refletidos por ela”. (AUMONT, 1993, p.79)

³ reflexão feita por Arnheim, e a proposta de uma tricotomia valorativa entre a imagem e como ela se relaciona com o real, tem como ano de referência 1969, mas as traduções são em grande parte posterior a década de 1980.

Quando pensamos na relação imagem-espectador, uma interfere na outra, ou seja, a imagem é construída pelo espectador e o espectador se constrói pela imagem. “essa abordagem do espectador consiste antes de tudo em tratá-lo como parceiro *ativo* da imagem, emocional e cognitivamente (e também como organismo psíquico sobre o qual age a imagem por sua vez)”. (AUMONT, 1993, p.81)

Sendo que, no tratamento com a imagem uma coisa é fundamental e não podemos perde-la de vista a observação por aproximação. Isto é, “Reconhecer alguma coisa em uma imagem é identificar, pelo menos em parte, o que nela é visto com alguma coisa que se vê ou se pode ver no real. É, pois, um processo, um trabalho, que emprega as propriedades do sistema visual”. (AUMONT, 1993, p.82)

Uma das possibilidades de leitura de uma imagem pode ser com o uso de um instrumento de rememoração por meio da imagem. Que aqui fica entendido no esquema proposto por Aumont:

O instrumento da rememoração pela imagem é o que se pode, genericamente, chamar de esquema: estrutura relativamente simples, memorizável como tal além de suas diversas atualizações. Para ficar no domínio da imagem artística, exemplos não faltam de estilos que utilizaram estes esquemas, quase sempre de modo sistemático e repetitivo (o esquema aliás está em geral na base da própria noção de estilo). Vamos citar um, bastante conhecido: a arte egípcia da época faraônica, em que uma imagem particular nada mais é do que uma combinação de imagens parciais que produzem da maneira mais literal possível esquemas típicos (escriba sentado, escriba de cócoras, divindades, figura do faraó etc), eles mesmos convencionalmente vinculados a seu referente real. (AUMONT, 1993, p.84)

É a partir dos estilos que podemos começar a discutir questões que envolvam a iconografia e a rememoração pela imagem. Em movimentos artísticos como o Renascimento, que fazia uso de esquemas que envolviam a geometria a matemática e a perspectiva, facilmente percebida em quadros de artistas como Leonardo da Vinci, Rafael Sanzio, entre outros.

Fazendo uso da *Teoria da cognição* de Gombrich um dos maiores historiadores da arte, Aumont postula que “[...] o papel do espectador [...] é um papel extremamente ativo: construção visual do ‘reconhecimento’, emprego dos esquemas da ‘rememoração’, junção de um com a outra para a construção de uma visão

coerente do conjunto da imagem”. (AUMONT, 1993, p.90) Essa teoria do papel do espectador de Gombrich, coloca-o no centro de tudo, pois é justamente ele quem constrói a imagem mentalmente, ainda que sofra influências externas o processo de acomodação é interno.

Pensando na teoria cognitivista proposta por Gombrich é possível perceber:

[...] em quase todas as suas variantes atuais, pressupõe o construtivismo: toda percepção, todo julgamento, todo conhecimento, é uma construção, elaborada por meio da confrontação de hipóteses (estas fundadas em esquemas mentais, alguns inatos, outros provenientes da experiência) com os dados fornecidos pelos órgãos dos sentidos. (AUMONT, 1993, p.91).

A imagem e o uso de dispositivos que acionam a compreensão dessa, perpassam “As determinações fisiológicas e psicológicas, tais como [...] da relação do espectador com a imagem não bastam para descrever completamente essa relação. Aliás, está se dá em um conjunto de determinações que englobam e influenciam qualquer relação individual com as imagens” (AUMONT, 1993, p.135).

Isso, porque, segundo Aumont:

Entre essas determinações sociais figuram em especial os meios e técnicas de produção das imagens, seu modo de circulação e eventualmente de reprodução, lugares onde elas estão acessíveis e os suportes que servem para difundi-las. É o conjunto desses dados, materiais e organizacionais, que chamamos de dispositivo – retomando assim, mas logo mudando, o sentido conferido a esse termo por importantes estudos do início dos anos 70 referentes ao cinema. (AUMONT, 1993, p.91).

Neste trabalho, o foco está nas imagens pertencentes ao campo das artes visuais, com especial atenção para a fotografia, frames de cinema, pinturas. Para isso é preciso inicialmente fazer um breve resgate histórico sobre cada uma delas como será evidenciado na sequência.

2.1 A IMAGEM NA PINTURA

A pintura nos acompanha desde as primeiras manifestações da História da Arte. Foi na arte da pré-história que nossos antepassados deixaram um legado imagético, e abriram as portas para uma gama gigantesca de possibilidades de representação do visível por meio do sensível.

Desde então, somos convidados a representar o mundo a nossa volta por meio de uma paleta de cores, formas, linhas, ângulos, entre outros. Todas nascem de uma projeção mental do que observamos, captamos e reinterpretemos. Faz parte da cultura humana a produção estético-visual que nos acompanha de um passado remoto até a contemporaneidade. As mãos em negativo nas paredes das cavernas eram uma marca singular, uma assinatura dizendo que faziam parte deste mundo. Os artistas seguiram essa tradição e ao assinar uma obra ele se coloca no mundo como parte integrante dele.

Para falar de imagem na Pintura recorreremos a um dos maiores historiadores da Arte ⁴Gombrich (1909-2001), toda a historiografia feita por ele permite uma visão panorâmica da arte até a contemporaneidade. Esse autor trouxe contribuições importantíssimas para o pensar e interpretar as imagens. Gombrich buscou em Arheim (1904-2007) psicólogo alemão especialista em estudos aplicados à arte, respostas para uma compreensão das imagens na arte de forma mais subjetiva. Em obras como *Arte e percepção visual* (1954), e *Pensamento visual* (1969), ele encontra inspiração para seu trabalho de pesquisa e consequentemente seu posicionamento.

As concepções de Gombrich partem de uma crítica à ideia dos estilos artísticos como forma de expressão coletiva de personalidade, o verossímil e o ficcional. Trata-se, portanto, de uma negação dos conceitos de supervalorização da obra de arte produzida por um artista canônico.

Segundo Gombrich, isso incorre numa visão simplista que só considera o estilo artístico e o movimento do qual o artista faz parte. Ou seja, considera as imagens, apenas, como frutos de um período ou expressão artística. Criando assim uma visão deformada e limitadora. Isso, porque, encontramos artistas que produziam segundo padrões próprios e que não se encaixavam aos movimentos de sua época, como por exemplo o pintor holandês Hieronymus Bosch, que por

⁴ Ernst Gombrich em *A História da Arte*, usa sua percepção da psicologia das artes visuais para falar de história da arte e com isso apontar caminhos para uma compreensão das obras e movimentos artísticos.

muitos pode ser considerado um surrealista séculos antes do movimento vanguardista existir.

Isso posto, o autor propõe que as obras não podem e não devem ser compreendidas como mera expressão de uma época, de etnia, fatos isolados ou classe social, mas como condutora de uma mensagem subjetiva. Ou seja, pode ser interpretada e ressignificada pelo espectador, nesse caso o aluno, pois esse deverá ser orientado para que conheça as alternativas possíveis, assim como o fazemos ao lermos um livro, alguns pontos são abertos a interpretação, já outros não permitem extrapolar seus limites interpretativos, devendo o aluno observar o contexto linguístico correspondente a mensagem.

Gombrich acredita que estruturas muito fechadas, iconográficas e iconológicas podem induzir ao erro de interpretação, pois estão fechadas às novas possibilidades de interpretações. Isso se confirma quando nos deparamos com críticas cristalizadas por sumidades.

Sobre isso, o autor é categórico em afirmar que uma leitura de imagem nunca é inequívoca, havendo, portanto, graus de aproximação da realidade. O espectador ao se deparar com a imagem a olha e aciona uma série de informações, memórias, conseqüentemente mobiliza todas as lembranças e experiências das quais dispõe do mundo visível, acomodando-as para, só então, realizar uma interpretação que lhe pareça razoável. O espectador deverá testar seus conhecimentos, sobre as imagens, fazendo uso da sua subjetividade, sem com isso ignorar os padrões relativamente estáveis da leitura de imagem.

Gombrich é considerado um historiador da arte com um pé na psicologia. Portanto, sua teoria está fundamentada “naquilo que se sabe e não naquilo que se vê. “[...] Toda operação figurativa é dirigida por uma convenção, por uma articulação esquemática daquilo que se sabe” (CHALUMEAU, 2007, p. 59). Sendo assim, as imagens existem, mas não estão prontas, acabadas. Somos nós espectadores que aferimos a ela a sua completude. Na arte contemporânea o espectador é ativo na relação de construção de sentido com a obra. Sem ele o processo não é completo.

2.2 A IMAGEM FOTOGRÁFICA

A fotografia surge a partir de pesquisa com processos químicos e busca de verdadeiros alquimistas, cujos resquícios nos remetem à antiguidade. Aproximadamente em 350 a. C., por exemplo, já se conhecia o fenômeno da produção de imagens pela passagem da luz através de um pequeno orifício.

Um erudito árabe, Lbn al Haitam (956-1038), o Al-hazem em torno do século X, descreveu um método de observação dos eclipses solares através da utilização de certa *câmara escura*, que consistia num quarto com um pequeno orifício exposto para a entrada da luz exterior.

Em 1525, já se conhecia o processo do escurecimento dos sais de prata, porém ainda não se sabia que era a luz que dava início e continuidade a ele, no ano de 1604, o físico-químico Ângelo Sala estudou o escurecimento de alguns compostos de prata pela exposição à luz do Sol. O problema, nesse caso, é que depois de muitas experiências ainda não se conseguia descobrir os processos que interrompessem o escurecimento, pois as imagens eram efêmeras demais.

Somente com o trabalho de Joseph Nicéphore Niépce e Louis Jacques Mandé *Daguerre*, as pesquisas avançaram, por volta de 1829. Dez anos depois, foi lançado por Daguerre o processo chamado daguerreotipo, que consistia numa placa de ouro e prateada, exposta em vapores de iodo, desta maneira, formava uma camada de iodeto de prata sobre si.

Quando numa câmara escura e exposta à luz, a placa era revelada em vapor de mercúrio aquecido, este aderiria onde houvesse a incidência de luz mostrando as imagens captadas. Estas eram fixadas por uma solução de tiosulfato de sódio. O daguerreotipo, não permitia cópias, apesar disso, o sistema de Daguerre se difundiu e foi aperfeiçoado em pesquisas posteriores que deram origem ao que conhecemos hoje como fotografia.

Figura 3 – Primeira fotografia do mundo feita em uma câmera



Primeira fotografia do mundo feita em uma câmera foi tirada em 1826 por Joseph Nicéphore Niépce. A fotografia foi tirada a partir da janela de Niépce, na região de Borgonha, França.

O termo fotografia foi utilizado pela primeira vez na história por Hércules Florence (1804-1879), um francês da antiga Vila de São Carlos, hoje conhecida como Campinas, São Paulo. Ele teria desenvolvido técnicas fotográficas mais avançadas do que as de Daguerre. Não obteve reconhecimento pelo feito por só tornar-se público na década de 1970, devido as pesquisas do fotógrafo brasileiro Kossoy (1941).

Foi a fotografia a responsável pela grande crise da pintura do século XIX, o que se tornou uma mola propulsora para um novo modo de fazer e pensar a arte. Muitos artistas eram reconhecidos pelo talento de retratistas, mas com a chegada da fotografia tudo isso mudou, já não se fazia necessário esse tipo de pintura, que em grande parte das vezes era o que lhes rendia dinheiro e prestígio junto as elites. Nasce desta crise o que nós conheceríamos como Arte Moderna, com o trabalho dos primeiros impressionistas. Em especial com o maior nome do movimento Claude Monet.

No entanto, a fotografia não saiu impune dessa crise, pois ela a provocou e sofreu com ela. Isso, porque, a fotografia na época foi considerada um instrumento meramente mecânico. Sendo assim, o fotógrafo não recebia status de artista, seus trabalhos não eram considerados obras de arte como eram as pinturas. Isso fez com que fotógrafos buscassem caminhos para tornar a fotografia objeto estético. O que só pôde ser alcançado no século XX, depois de inúmeras discussões e estudos. Estudos esses que comprovaram que o fotógrafo compõe a cena da fotografia, tal qual um artista compondo uma tela. Ele decide a angulação, o recorte espacial, os elementos da cena e suas planificações, entre outros quesitos.

2.3 A IMAGEM NO CINEMA

A fotografia foi a grande responsável pelo surgimento do cinema, esse importante representante das artes visuais é, até hoje, uma forte presença na cultura visual. No caso do cinema é possível dizer, que como na fotografia, qualquer tentativa de estabelecer uma data cronológica indicando seu início, seria um ponto de poucas certezas, pois historicamente seu surgimento está ligado as origens do processo de captura da imagem.

Um dos primeiros registros imagéticos que se assemelham ao cinema é sem dúvida o surgimento do teatro de sombras. Sendo originário de países como a China, Índia e Turquia, atividade artística com séculos de existência.

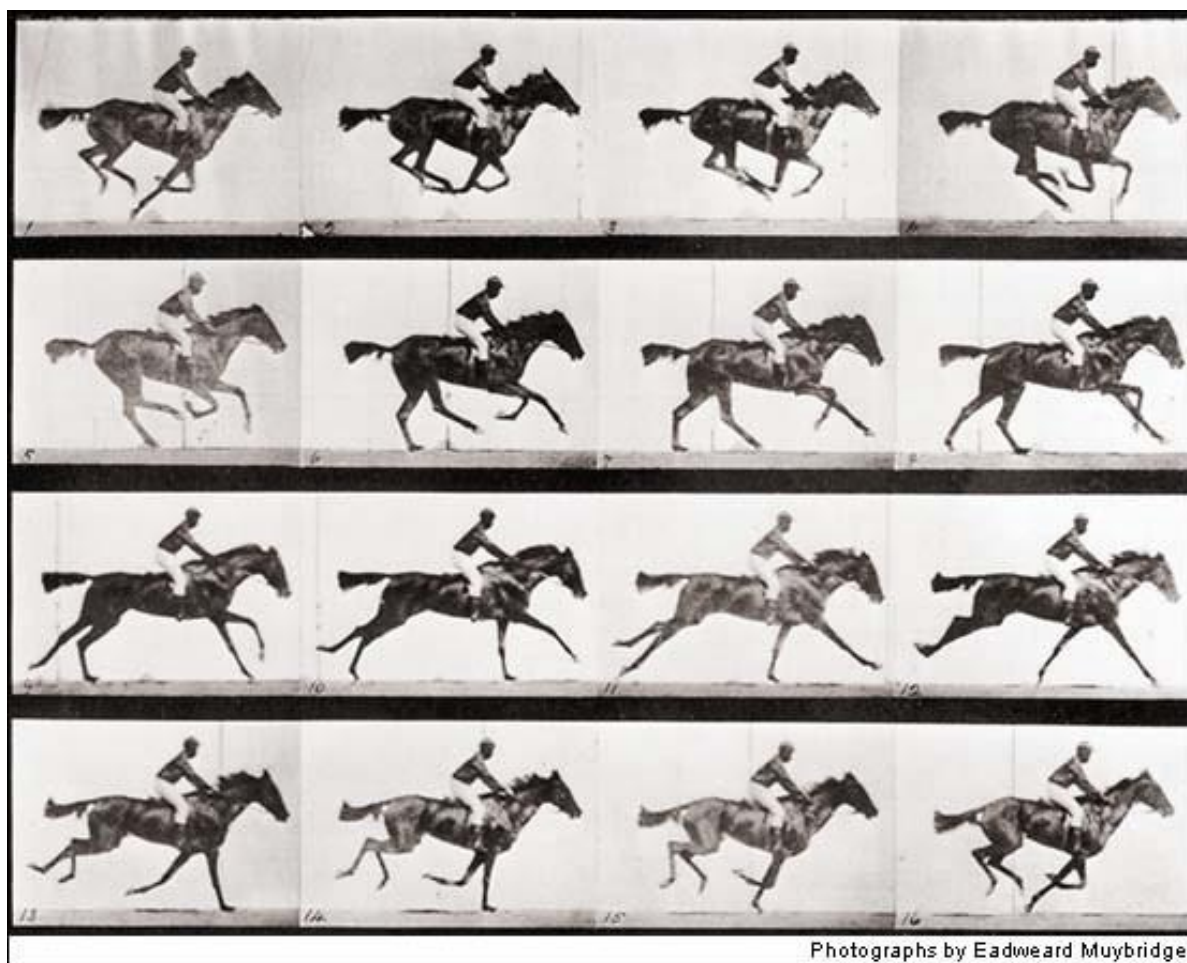
Segundo uma lenda antiga chinesa, com data aproximada do século II, que o imperador Wu Ti da dinastia Han (140-87 a.C.), havia ficado muito triste com a morte de sua bailarina, favorita e amada, não se conformando com a perda ele teria ordenado ao mago da corte que a resgatasse do ⁵*Reino das Sombras*, caso não o fizesse pagaria com sua própria vida.

Diante da situação o mago teria usado uma pele de peixe transparente, confeccionado a silhueta de uma bailarina. No jardim do palácio, ele colocou uma cortina branca contra a luz do sol e ao som de uma flauta fez surgir a sombra de uma bailarina, que dançava graciosamente. O imperador teria gostado tanto que assistia ao espetáculo todos os dias. Essa teria sido uma das origens prováveis da projeção de imagens.

⁵ Entende-se aqui que, Reino das sombras, represente o mundo dos mortos numa visão espiritualista.

Outro ponto seria a criação do zoopraxiscópio, em 1879, pelo inglês Eadweard Muybridge (1830-1904), invento considerado o precursor do projetor de cinema, pois o aparelho projetava uma sequência de imagens de forma rápida, criando assim a ilusão de movimento. É dele a sequência de imagens de um cavalo em movimento, distribuído em imagens captadas por 24 câmeras, que mostravam o galopar do animal.

Figura 4 – Sequência de imagens de um cavalo em movimento

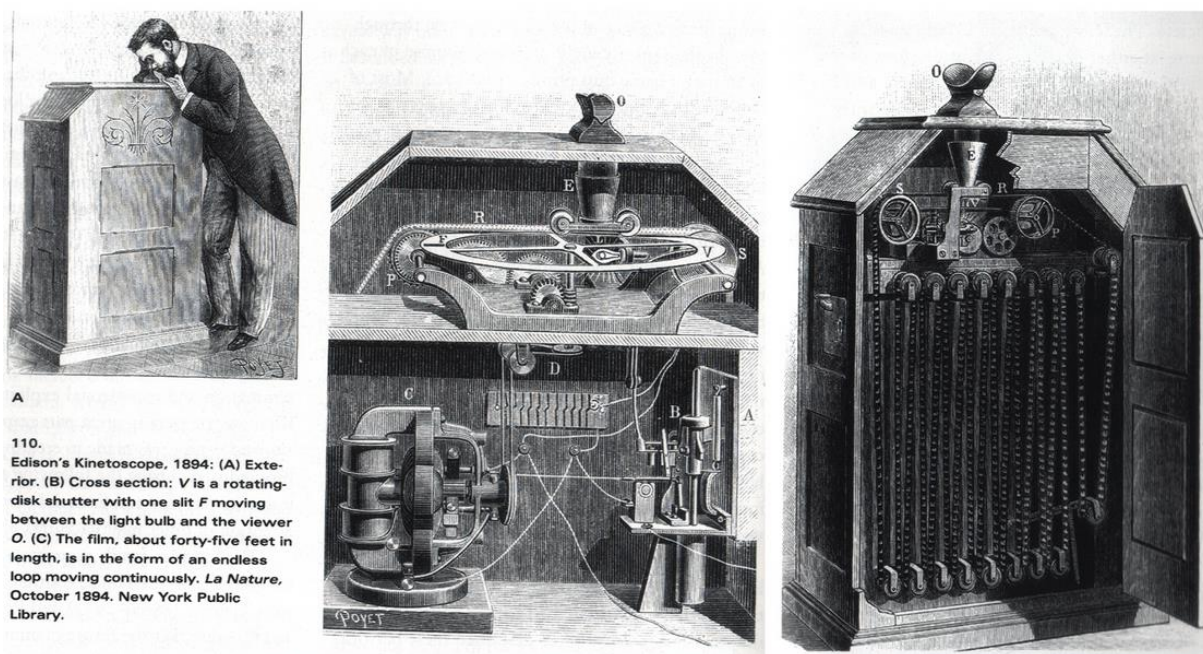


Fonte: <https://andreamerico.wordpress.com/2011/05/04/uma-aposta-um-cavalo-um-fotografo-e-a-invencao-do-cinema/>

Outro provável precursor do cinema é o Cinetoscópio, instrumento de projeção individual de filmes criado por Dickson, engenheiro chefe da Edison Laboratories de Thomas Edison, em 1889, sendo patenteado por Edison em 1891. Funcionava, a partir de um sistema de engrenagem para uma tira de 15m de película de celuloide (filme) e permitia a um único observador por vez, assistir por

um orifício a apresentação de imagens com a ideia de movimento. Foi o precursor dos aparelhos de filmagem de 35mm.

Figura 5 – Cinetoscópio, instrumento de projeção individual de filmes

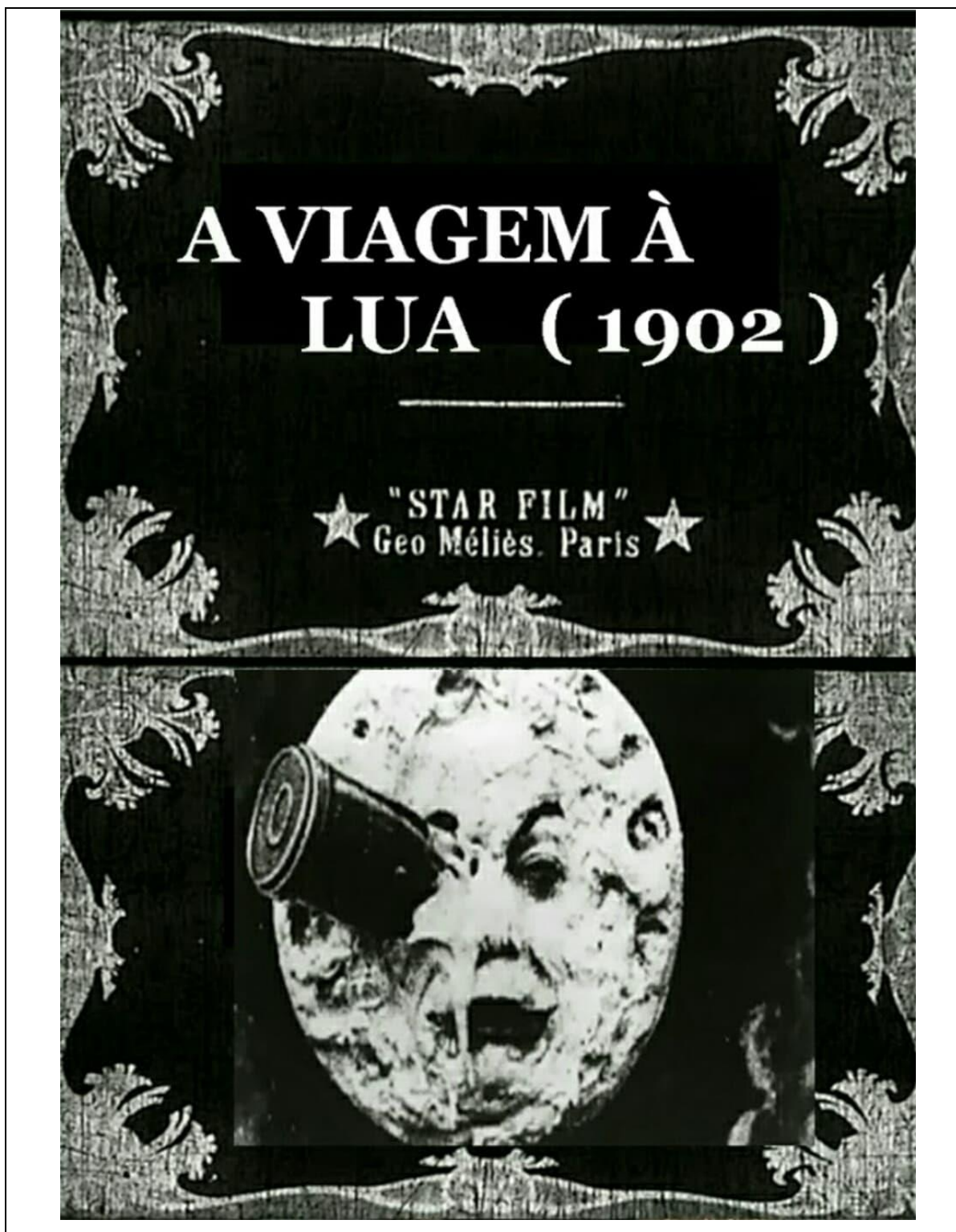


Fonte: <http://cinetoscopio.com.br/2017/12/22/o-que-e-um-cinetoscopio/>.

Por fim, a origem do cinema mais aceita é a de que na França, no fim do século XIX, os irmãos Lumière Augusto (1862-1954) e Louis (1864-1948) desenvolveram o cinematógrafo, capaz de projetar imagens em uma tela de maneira sequencial. A linguagem filmográfica não demorou muito para ser reconhecida como a sétima arte. O impacto visual causado pelas imagens em projeção foi enorme na época. Essa classificação foi criada pelo filósofo Friedrich Hegel (1770-1831) as seis artes que antecedem o cinema são arquitetura, escultura, pintura, música, dança e poesia.

Os irmãos Lumière utilizavam as projeções como filmagens documentais como *A Chegada do trem na estação (1895)* e *Operários saindo da fábrica (1895)*, a última considerada a primeira ficção cinematográfica do cinema. Mas foi, somente, com Georges Méliès (1861-1938) que tivemos as primeiras narrativas que contavam histórias de ficção, dirigiu centenas de filmes e montou o primeiro estúdio de cinema na Europa. Foi o primeiro a inserir em filmes efeitos visuais. O filme *A Viagem à Lua*, de 1902, é considerado o primeiro filme de ficção científica da história do cinema.

Figura 6 – Cartaz do filme *Viagem à lua* (1902)



Fonte: <http://filmes.film-cine.com/viagem-a-lua-m614>

O cinema sonoro, que fazia a junção entre som e imagem só apareceria no final da década de 1920, em poucos anos ganharia a maioria das

produções até chegar na conhecida “era de ouro de Hollywood”. Hoje com a evolução do cinema nós falamos de “frames” e não mais “fotogramas”, de 16 a 20 quadros por segundo. O que denunciava a natureza da fotografia por apresentar movimentos quebrados. Isso era o que tínhamos antes de 1929, mas depois deste ano, foi fixada em 24 qps.

O que afastou a imagem da fotografia do cinema e na atualidade com os frames chegamos a marcas incríveis como a de 300 qps. Todos os precursores do cinema sempre apareceram no papel de criadores da “fotografia animada”, eles demonstravam interesse pelo estágio de síntese efetuada pelo projetor, pois era somente aí que se podia criar uma nova modalidade de espetáculo, capaz de penetrar no íntimo do espectador por meio da fantástica mágica da ilusão do movimento.

O público do cinema se viu maravilhado, inicialmente, com a simples possibilidade de “duplicação” do mundo visível pela máquina, dessa invenção não mais conseguiu retirar seus olhos. Logo em seguida este público ficou deslumbrado com o universo que se abria aos seus olhos em termos de evasão para o onírico e o desconhecido, que durante o século XIX, fascinaram multidões em estranhas salas escuras conhecidas por nomes exóticos como: Phantasmagoria, Lampascope, Panorama, Betamiorama, Cyclorama, Cosmorama, Giorama, Typorama, entre outros. Nelas se praticavam projeções de sombras chinesas e mesmo fotografias, fossem elas animadas ou não. “O que atraía essas massas até as salas escuras, não era qualquer promessa de conhecimento, mas a possibilidade de realizar nelas alguma espécie de regressão, de reconciliar-se com os fantasmas interiores e de colocar em operação a máquina do imaginário”. (FERRARESI, 1997, p.13)

A partir de então, num jogo de tentativas entre erros e acertos, o cinema nasceu, cresceu e se aperfeiçoou até tornar-se um verdadeiro duplo da realidade, uma câmara escura de ilusões tão perfeitas a ponto de serem confundidas com a realidade. O cinema trabalha com a ilusão de movimento, pois o que ele é na verdade são instantes congelados fotograficamente, mesmo que bastante próximos são interrompidos, entre os instantes congelados está o que o cinema não mostra, ou seja, a quebra da sequência, podendo assim ser alterada facilmente.

Assim, a ilusão cinematográfica opera com um movimento abstrato, uniforme e impessoal. No limite, o cinema sugere que o movimento possa ser constituído de instantes estáticos. Hoje, diríamos que o olho, via de regra, não distingue entre um movimento diretamente percebido e um movimento aparente, artificial ou mecanicamente produzido, mesmo, porque, não se pode pressupor a artificialidade dos resultados com base na artificialidade dos meios, acrescentando, ainda, que o cinema nos ofereça imediatamente uma “imagem-movimento”, uma imagem em que os elementos variáveis interferem uns nos outros e cujo recorte temporal congelado pelo obturador é já um “corte móvel”.

Os primeiros filmes foram exibidos como curiosidades ou peças entreatos nos intervalos de apresentações ao vivo em circos, feiras ou carroças. Essa forma de difusão permaneceria viva em zonas suburbanas ou rurais, em pequenas cidades do interior e em países economicamente atrasados até os anos 60. Nos grandes centros urbanos dos países industrializados, porém, a exibição de filmes muito cedo se concentrou em casas de espetáculos de variedades como os chamados *vaudevilles*. Nessa época, o cinema ainda não havia ganhado status de atração exclusiva, nos *vaudevilles*, ele aparecia intercalado com outras atividades como comer, beber e dançar. Isso se deve, também, ao fato de que nos primeiros dez anos de comércio do cinema, não havia se desenvolvido, ainda, um conjunto de técnicas e procedimentos de linguagem apropriados para a elaboração de uma narrativa visual que fosse suficientemente autônoma a ponto de se poder dispensar a “explicação” de um apresentador. Isso, porque, só teríamos o audiovisual anos depois. Os catálogos dos produtores da época classificavam os filmes produzidos como “paisagens”, “notícias”, “tomadas de *vaudeville*”, “incidentes”, “quadros mágicos”, “teasers”,⁶ etc.

Em busca de um novo público, alguns idealizadores começam a buscar no romance e no teatro o modelo capaz de conferir legitimidade ao cinema. Com tal modelo, impõe-se a narrativa e a linearidade no cinema praticado a partir de

⁶ *Teaser* significa em inglês: coisa provocante. É uma técnica usada em marketing para chamar a atenção para uma campanha publicitária aumentando o interesse de um determinado público alvo a respeito de sua mensagem, por intermédio do uso de informações enigmáticas no início da campanha.

então. Prova disso, é que fez o diretor David W. Griffith levando as telas um pelotão de escritores como Shakespeare, Dickens, Eliot, Cooper, entre outros.

Surge então em 1908 o chamado film d'art, com a estreia em Paris do primeiro filme da companhia films d'art – L'assassinat du duc de Guise. Inaugura-se um novo tipo de espetáculo, mais doméstico, preocupado com a verossimilhança dos eventos, seriamente empenhado em se converter no espelho do mundo para refletir a vida num nível superior de contemplação. O naturalismo começa a se impor como uma espécie de ideologia da representação, a fábula legitimada pela mimese. Surge aí o cinema como duplo da realidade.

As manifestações da arte contemporânea são marcadas por novas formulações do fazer cinematográfico surgidas de questões apresentadas por artistas responsáveis pelo transporte do cinema para o campo das artes plásticas. É possível dizer que ocorreu um deslocamento da linguagem cinematográfica agora, também, para dentro das galerias. Não é difícil encontrar em exposições de arte contemporânea, a utilização de recursos que buscam encontrar nos primórdios do cinema ou nas propostas de artistas da década de 1960, inspiração. É possível perceber que esse tipo de manifestação parece desviar o cinema desse modelo narrativo-representativo. Esse novo uso da linguagem cinematográfica que aparece, por exemplo, como parte integrante mais voltado para os happenings e performances utilizando a projeção, é muitas vezes combinado com outras expressões artísticas.

Essa interrupção do fluxo narrativo, manobra reconhecidamente não linear da sequência num único frame dentro da narrativa mediante a intervenção dos autores de livros didáticos que é chamada pelo pesquisador André Parente de “cinema de museu, caracterizado pela espacialização da imagem e a interrupção do fluxo temporal, seja do filme, seja do espaço projetivo”. (PARENTE, 2009, p.38)

As experiências multissensoriais contemporâneas. Sobretudo, com a projeção, interrupção ou fragmentação da narrativa, caracterizam o uso do cinema como um espetáculo único e com duração própria. De modo geral, as propostas visam a produção de um espetáculo multimídia, a aproximação entre cinema, teatro e performance e a inclusão do observador em um contexto e em uma duração específica. Marcado pelo desejo de ultrapassar os limites estabelecidos pelo cinema convencional, o “cinema expandido”, como é chamado por Parente (2009), reuniu

propostas de diferentes meios de expressão, caracterizando-se por um cinema corporificado e de presentificação.

Também na fotografia aparecem manifestações cada vez mais híbridas. Sendo assim, “a fotografia passou a constituir-se como meio de expressão com linguagem própria, autônoma, independente das amarras que a prendiam aos conceitos próprios da pintura, tornando-se, assim, parte do cenário artístico”. (BRAUNE, 2000, p.13)

As obras convocam os espectadores a participar de uma experiência com uma duração pré-estabelecida pelos artistas, ainda que o acaso e a surpresa pudessem ser incorporados à obra. Há, nesse momento, uma tentativa de dissolver as fronteiras entre as artes e o cinema que indica um forte anseio de unificação das práticas artísticas e marca a utopia de uma arte total. Ou como:

Essa inter-relação entre linguagens tem sido desde Marcel Duchamp, a tendência natural das artes plásticas, ratificada de forma mais acentuada a partir da *Pop Art*, principalmente a partir de Robert Rauschenberg, que através de suas *Combine Paintings* integrava, em um mesmo espaço vários meios de expressão, cada um deles guardando sua própria autonomia. (BRAUNE, 2000, p.15).

É possível observar que em manifestações desse tipo ocorre uma espacialização da obra responsável pela própria perda da dimensão do tempo, que passa a se submeter ao percurso e a experiência individual de cada espectador. Portanto, não há sequencialidade, mas diferentes modalidades de percepção, edição e temporalidade. Sendo assim, “[...] trata-se hoje, cada vez mais, de um cinema que convida o espectador a atravessar as imagens e a adentrá-las, promovendo uma espécie de corpo-a-corpo entre as imagens e os espectadores, o que constitui a experiência com a obra”. (PARENTE, 2009, p.37)

Tudo isso para percebermos que a imagem se fez cada vez mais presente em nossas vidas, e ao passo que chegamos, não é possível mais retroceder, seremos provavelmente daqui para frente expostos a um número cada vez maior de imagens e estudá-las e compreendê-las é mais que um convite. “Como o prisioneiro da caverna de Platão, o espectador é vítima de uma ilusão, de uma impressão de realidade, uma vez que confunde as representações com a própria realidade” (PARENTE, 2009, p.30).

Se queremos tirá-los da caverna e com isso formar cidadãos críticos e socialmente ativos precisamos inseri-los no contexto visual, preparando-os para lidar com essa enxurrada de imagens. Isso posto, vemos que o futuro do audiovisual promete inovações que chegam ao grau de recriar a realidade no espaço tridimensional com a tecnologia, já ultrapassada da imagem em 3D, chegando ao holograma 3D.

3 LEITURAS: ENTRE LINGUAGENS VERBAIS E NÃO VERBAIS

Neste capítulo, tratou-se da Leitura tanto da Linguagem verbal, quanto da Linguagem não verbal. Há, portanto, a necessidade de desenvolver uma reflexão sobre leitura de imagens no LDP, assim como em todos os LDs, que trazem em seu bojo a linguagem verbal e não verbal. Para isso, é preciso inicialmente rememorar o passado histórico da leitura no Brasil. Também, as instituições responsáveis pelo desenvolvimento desta competência leitora ao longo de nossa história.

Esta parte da dissertação tomará como base os estudos realizados por Zilberman em seu ensaio *A leitura no Brasil: sua história e suas instituições*. Nele a autora defende que a história da leitura, em nosso país, precede a história da Literatura. Isso, porque, quando pensamos em cronologia o que temos no nosso passado mais remoto é a valorização do texto tido como artístico, divididas em gêneros, sendo que a poesia foi a mais distinta. Sobretudo, por seu caráter nacionalista, a valorização da língua. Isso ficaria ainda mais marcado a partir das correntes literárias regionalistas.

Desse modo, a história da leitura passa a ser compreendida historicamente por meio das possibilidades de leitura. Sobretudo, aquelas realizadas na escola, sem perder de vista à gama alcançada pela escrita. Essa, por sua vez, a modalidade socialmente aceita e fruto da expansão dos meios de impressão desde o início do século XIX, com a chegada da Família Real no Brasil e a criação da *Imprensa Régia*. Contudo, a existência de uma sociedade leitora era ainda extremamente reduzida, chegava a ser quase incipiente, pois os índices de analfabetismo eram muito elevados. Grande parte da sociedade não sabia ler ou escrever, não havia acesso à educação para a maioria da população.

A leitura só se consolidou como prática social a partir do século XX, tendo como força motriz a ascensão do Capitalismo, que exigia uma qualificação mínima para seu pleno desenvolvimento. Como produto social e para que os indivíduos ingressassem no mercado de trabalho, fez com isso surgir um movimento de alfabetização, pois as pessoas passaram a ser distinguidas por serem alfabetizadas ou não. Dessa forma, todo aquele que não soubesse ler era tido como inculto, analfabeto e ignorante. As pessoas passaram a ser medidas pelo grau de leitura que possuíam. No entanto, a cultura oral foi enfraquecida pelo afastamento do homem comum. Para que o homem não fosse visto como primitivo a leitura era o foco, pois a falta dela certamente lhe custaria a preço da não-ascensão ao mundo civilizado, conseqüentemente a falta de condições financeiras.

Ao longo da nossa história, por diversas vezes, a leitura foi idealizada, não superando a ideia de representação. Ela se manifesta no campo das individualidades, mas seus resultados só são conhecidos quando difundidos socialmente. Por isso, políticas de leitura surgem a todo o tempo, propostas por grupos políticos governamentais. Um exemplo disso é o projeto de modernização do Brasil ocorrida no século XX.

Enfim, até os dias atuais, o que vemos nas escolas, de modo geral, é o discurso sobre a importância da leitura. Sobretudo, do texto literário, mas o que temos é apenas o discurso, que na prática não se concretiza. As ações propostas alcançam poucos avanços e de maneira geral parece que estamos sempre a patinar. A leitura dos textos verbais e não verbais só será plena quando todos tivermos bem claro em nossas mentes o papel que nos cabe. Teorias temos muitas e bem fundamentadas, mas de nada adianta se não começarmos a colocá-las em prática.

4 AS VERBO-VISUALIDADES SOB O VIÉS DA SEMIÓTICA

Ao tratarmos das verbo-visualidades sob o viés da semiótica, é necessário, antecipar algumas informações que fomentarão a discussão. Também é preciso distinguir alguns aspectos basilares. A princípio temos que levar em conta os estudos que compreendem as verbo-visualidades presentes nas Artes Visuais. Para

isso, recorreremos à semiótica para tratarmos das obras imagéticas que restauram, especificidades, discutidas pelo *Círculo bakhtiniano* para a realização de leitura e interpretação do verbo-visual, ou seja, de toda uma cultura imagética.

Sendo assim, um aspecto importante é traçar um amplo estudo que torne possível uma compreensão da mescla entre o verbal e o visual de maneira amalgama, articulada, para a compreensão de anunciados dos mais variados. Sobretudo, por, aqui, tratarmos dos LDPs. Deixando claro que sua ocorrência se dá dentro e fora do campo da Arte e, com isso, apresenta várias nuances, circulando entre o verbal ou o visual, com maior intensidade ora em um, ora no outro. No entanto, aparecem nos LDPs organizados num mesmo plano de expressão, numa combinação de materialidades, numa articulação estruturada, como na descrição dos signos por Voloshinov em *Marxismo e filosofia da linguagem*, nos quais:

Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p.35-36).

Tanto em Peirce quanto no *Círculo bakhtiniano*, buscou-se encontrar elementos capazes de fomentar soluções a serem encontradas para lidar com o verbal e não verbal. Se partirmos do pressuposto que a teoria bakhtiniana da linguagem é voltada para a discursividade, trabalhando sob uma perspectiva que envolve o dialogismo como ponto crucial, conjuntamente com a teoria dos signos de Peirce tão fundamentais para a análise do verbal e não verbal e incidindo, no verbo-visual, ponto de partida e de chegada. Podemos, com o olhar desses autores, começar a observar como isso se configura em linguagens na qual estão presentes o verbal e o visual e vice-versa.

As contribuições desses autores vão muito além de uma mera escolha. Trata-se de um exame cuidadoso dos apontamentos feitos por eles sobre a questão do signo e representação mental, em Voloshinov temos a materialidade do

signo não restrito a linguagem verbal. Isso pode ser comprovado no estudo de obras de arte que apresentam o texto verbal e não verbal para a construção de sentido.

Um desses exemplos que envolvem as verbo-visualidades é a famosa obra de René Magritte, em que há a forma figurativa de um cachimbo (linguagem não verbal) seguida do texto escrito em francês com o seguinte dizer: “*Ceci n'est pas une pipe*” “Isto não é um cachimbo” (linguagem verbal). Ambas linguagens são empregadas e a construção só faz sentido quando apresentada em sua totalidade, não podendo ser lida de maneira isolada, pois isso comprometeria todo o entendimento sobre a obra. Fazer a leitura da imagem sem o texto verbal, ou ler o texto sem considerar a imagem tornaria a leitura pobre de sentido.

Figura 7 – Obra: *Isto não é um cachimbo* de René Magritt



Fonte: <http://www.cachimbo.pt/>

Por ser um questionamento típico dos movimentos de vanguarda, que questionavam o papel da arte e dos artistas e a negação da arte como mimese de uma realidade aparente, atribuindo a arte o caráter puro de representação do real. “O modo visual constitui todo um corpo de dados que, como a linguagem, podem ser usados para compor e compreender mensagens em diversos níveis de utilidade, desde o puramente funcional até os mais elevados domínios da expressão artística”. (DONDIS, 1997, p.3).

Nas aulas de arte, é comum uma prática para mostrar a ideia defendida pelos surrealistas e outros tantos movimentos artísticos sobre

representação. Para isso os alunos recebem o seguinte comando: escrevam a palavra casa em uma folha em branco. Em seguida, o comando é: agora desenhem uma casa. Após o desenho os alunos, são convidados a dizer qual das duas é a casa verdadeira a representada pela linguagem verbal ou a não verbal. Com isso, é possível demonstrar aos alunos que nenhuma corresponde ao objeto casa, mas apenas a representação do objeto.

Também, é importante ressaltar que comparando os desenhos dos alunos certamente perceber-se-á que a casa desenhada por eles será diferente da dos colegas. Isso, porque, cada um tem em mente uma construção mental do que seria uma casa. Isto é, o espectador exerce um importante papel de intérprete do enunciado casa. Por isso acredita-se que:

A sintaxe visual existe. Há linhas gerais para a criação de composições. Há elementos básicos que podem ser aprendidos e compreendidos por todos os estudiosos dos meios de comunicação visual, sejam eles artistas ou não, e que podem ser usados, em conjunto com técnicas manipulativas, para a criação de mensagens visuais claras. (DONDIS, 1997, p.18)

Essa discussão travada por surrealistas nos permite afirmar que ainda que a imagem do objeto seja perfeita enquanto representação, a mesma não corresponde à realidade. Há, portanto, a desconstrução de todo um discurso sobre a estética e cultura visual em relação a linguagem verbal, tão valorizada na cultura ocidental de modo geral. As palavras apresentadas dentro do sintagma verbal, ajudam na compreensão da sintaxe visual da obra.

Desse modo, podemos entender que:

A linguagem é simplesmente um recurso de comunicação próprio do homem, que evoluiu desde sua forma auditiva, pura e primitiva, até a capacidade de ler e escrever. A mesma evolução deve ocorrer com todas as capacidades humanas envolvidas na pré-visualização, no planejamento, no desenho e na criação de objetos visuais, da simples fabricação de ferramentas e dos ofícios até a criação de símbolos, e, finalmente, à criação de imagens, no passado uma prerrogativa exclusiva do artista talentoso e instruído, mas hoje, graças às incríveis possibilidades da câmera, uma opção para qualquer pessoa interessada em aprender um reduzido número de regras mecânicas. (DONDIS, 1997, p.2)

Todas essas questões são importantes quando tratamos da relação que envolve linguagem verbal e não verbal. Como já foi dito, ambas fazem parte do processo de comunicação humana. Sendo, portanto, necessárias para a elucidação de enunciados mais complexos e o domínio de múltiplas linguagens. É, por meio de uma visão e interpretação amplificada, que podemos atingir o avanço cognitivo de nossos alunos, que deverão fazer uso de todas as ferramentas possíveis na construção do conhecimento.

5 LIVRO DIDÁTICO 9º ANO DO FUNDAMENTAL II X LD DO ENSINO MÉDIO, ENCONTROS E DESENCONTROS

Segundo nossos documentos norteadores da educação, PCN-LP, DCE-LP, sobre o que se refere a leitura de textos, sejam eles de qual natureza forem a leitura deve acontecer no seu sentido mais amplo. Ou seja, devemos superar os modelos já ultrapassados de leitura, em sua maioria mecanicistas e vazios de interpretações. Leituras que não expandem os horizontes de expectativa tanto dos professores, quanto dos alunos que precisam de renovação. Para que ocorram ⁷leituras emancipatórias, em sala de aula, é preciso entender que:

[...] de modo geral, os textos são abordados de modo consistente por meio de atividades que exploram os recursos estéticos, linguísticos e comunicativos relacionando-os aos processos de significação. Adota-se, para tanto, uma perspectiva intertextual, intersemiótica e interdisciplinar. (BRASIL, 2017, p.21)

Isso porque nossos documentos reforçam a ideia defendida nesse trabalho de que uma leitura em sentido amplo, não pode deixar de lado as questões da semiótica e o trabalho de entrelaçamento das linguagens de modo geral. Dessa forma, sem esses conhecimentos o ensino aprendizagem da Língua Portuguesa seria incompleto. Sobretudo, porque, trabalhamos numa perspectiva de valorização dos conhecimentos sobre as linguagens e códigos. Podemos constatar que a escolha de materiais didático-pedagógicos deva atender aos pré-requisitos adotados

⁷ Leituras emancipatórias (críticas), são aquelas que conduzem os leitores a uma reflexão sobre a leitura, a expansão do pensamento reflexivo e conseqüentemente o posicionamento.

pelo programa do PNLD, sobre questões que envolvam as relações entre variadas linguagens.

Sobre isso, o PNLD, traz em seu esteio a seguinte afirmação:

A abordagem dos conhecimentos linguísticos não está atrelada à abordagem normativa da gramática. Pelo contrário, a análise dos textos se dá do ponto de vista enunciativo, menos normativo, e os conteúdos gramaticais são explorados na medida em que auxiliam na compreensão e produção textual. Além disso, destacam-se as relações que se estabelecem entre a linguagem verbal e outras linguagens. (BRASIL, 2017, p.21)

Portanto, o excesso de valorização de conteúdos gramaticais, sem levar em consideração aspectos importantíssimos da língua e das linguagens, é um desrespeito ao ensino de qualidade. É como negar conhecimento aos nossos alunos e condicioná-los a um mecanicismo educacional que visa apenas forma e conteúdo, ignorando a reflexão sobre língua e linguagens.

Para a escolha dos Livros didáticos que irão para as escolas, o PNLD exige das editoras o cumprimento das especificações a seguir:

§ 2º As obras a serem entregues pelas editoras deverão respeitar as seguintes especificações:

- a) Imagens cor e grayscale, com a compactação "Bicubic resampling at"
- b) Arquivo em RGB ou CMYK;
- c) Resolução de 150 dpi;
- d) Formato pdf;
- e) Sem marcas de impressão;
- f) Os arquivos a serem entregues pelas editoras poderão ter bloqueios das funções copiar e imprimir;
- g) Compressão JPG;
- h) Qualidade High;
- i) Arquivos de áudio em mp3 zipados;
- j) Acrescentar na margem lateral esquerda das páginas internas a seguinte informação **DIVULGAÇÃO**

PNLD, com fonte Arial, cor preta, tamanho 12, com margem lateral 0,5; e

k) PDF único com capa e numeração: Capa-1, Capa-2, Capa-3 e Capa-4.

§ 3º No caso das obras a que se refere o Art. 4º, o envio dos arquivos deverá ser feito no mesmo prazo da apresentação das obras para verificação das correções.

§ 4º Em caso de necessidade de correções, acertos, falhas, incompatibilidade das especificações ou obra faltante, o MEC solicitará ao detentor de direito autoral, por meio de e-mail, o reenvio de arquivos, o que deverá ser feito em até 5 dias a contar da notificação.

Os livros didáticos, no espaço escolar, são presença garantida, nas aulas da maioria das disciplinas, entre elas a de LP. A escolha dessa coleção não foi por acaso, mas pelo simples fato de ser a coleção mais adotada pela maioria das escolas da rede pública de ensino. Como constatamos nas tabelas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, disponibilizadas pelo site do MEC, a seguir:

Tabela 1 – Coleções mais distribuídos - PNLD 2017

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO - FNDE
PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO - PNLD

COLEÇÕES MAIS DISTRIBUÍDOS - PNLD 2017 - ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
Língua Portuguesa

Item	Código da Coleção	Nome da Coleção	Código do Livro	Nome do Título	Tipo	Qtde de Exemplares	Qtde de Exemplares
1º	0055P17012	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	0055P17012006I	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	LIVRO DO ALUNO	1.572.329	5.792.925
			0055P17012006I	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	MANUAL DO PROFESSOR	32.971	
			0055P17012007I	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	LIVRO DO ALUNO	1.472.436	
			0055P17012007I	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	MANUAL DO PROFESSOR	32.035	
			0055P17012008I	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	LIVRO DO ALUNO	1.365.793	
			0055P17012008I	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	MANUAL DO PROFESSOR	31.132	
			0055P17012009I	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	LIVRO DO ALUNO	1.255.918	
			0055P17012009I	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	MANUAL DO PROFESSOR	30.315	
2º	0061P17012	SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	0061P17012006I	SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	LIVRO DO ALUNO	305.353	1.108.198
			0061P17012006I	SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	MANUAL DO PROFESSOR	7.279	
			0061P17012007I	SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	LIVRO DO ALUNO	279.440	
			0061P17012007I	SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	MANUAL DO PROFESSOR	6.976	
			0061P17012008I	SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	LIVRO DO ALUNO	258.930	
			0061P17012008I	SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	MANUAL DO PROFESSOR	6.760	
			0061P17012009I	SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	LIVRO DO ALUNO	236.898	
			0061P17012009I	SINGULAR & PLURAL – LEITURA, PRODUÇÃO E ESTUDOS DE LINGUAGEM	MANUAL DO PROFESSOR	6.562	

Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>

Tabela 2 – Coleções mais distribuídos - PNLD 2017

3º	0101P17012	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS	0101P17012006I	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 6	LIVRO DO ALUNO	302.318	1.099.005
			0101P17012006I	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 6	MANUAL DO PROFESSOR	7.169	
			0101P17012007I	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 7	LIVRO DO ALUNO	279.456	
			0101P17012007I	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 7	MANUAL DO PROFESSOR	6.965	
			0101P17012008I	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 8	LIVRO DO ALUNO	256.070	
			0101P17012008I	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 8	MANUAL DO PROFESSOR	6.615	
			0101P17012009I	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 9	LIVRO DO ALUNO	234.039	
			0101P17012009I	PARA VIVER JUNTOS PORTUGUÊS 9	MANUAL DO PROFESSOR	6.377	
			4º	0034P17012	PROJETO TELÁRIS PORTUGUÊS	0034P17012006I	
0034P17012006I	PROJETO TELÁRIS PORTUGUÊS - 6º ANO	MANUAL DO PROFESSOR				6.616	
0034P17012007I	PROJETO TELÁRIS PORTUGUÊS - 7º ANO	LIVRO DO ALUNO				258.185	
0034P17012007I	PROJETO TELÁRIS PORTUGUÊS - 7º ANO	MANUAL DO PROFESSOR				6.374	
0034P17012008I	PROJETO TELÁRIS PORTUGUÊS - 8º ANO	LIVRO DO ALUNO				240.196	
0034P17012008I	PROJETO TELÁRIS PORTUGUÊS - 8º ANO	MANUAL DO PROFESSOR				6.156	
0034P17012009I	PROJETO TELÁRIS PORTUGUÊS - 9º ANO	LIVRO DO ALUNO				220.755	
0034P17012009I	PROJETO TELÁRIS PORTUGUÊS - 9º ANO	MANUAL DO PROFESSOR				5.946	

Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>

Tabela 3 – Coleções mais distribuídos - PNLD 2015

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
Programa Nacional do Livro Didático - PNLD

PNLD 2015 - Coleções mais distribuídas por componente curricular
Português

	Código	Título	Tipo	Qtde. Página	Cad. Titoo.	Quantidade	Quantidade por Coleção
1ª	27614C0101	PORTUGUÊS LINGUAGENS	L	400	26	939.687	2.313.339
	27614C0101	PORTUGUÊS LINGUAGENS	M	464	30	12.398	
	27614C0102	PORTUGUÊS LINGUAGENS	L	400	26	727.379	
	27614C0102	PORTUGUÊS LINGUAGENS	M	464	30	10.289	
	27614C0103	PORTUGUÊS LINGUAGENS	L	400	26	614.355	
	27614C0103	PORTUGUÊS LINGUAGENS	M	464	30	9.231	
2ª	27599C0101	NOVAS PALAVRAS	L	400	26	633.557	1.548.498
	27599C0101	NOVAS PALAVRAS	M	512	33	8.371	
	27599C0102	NOVAS PALAVRAS	L	400	26	485.693	
	27599C0102	NOVAS PALAVRAS	M	512	33	6.966	
	27599C0103	NOVAS PALAVRAS	L	400	26	407.640	
	27599C0103	NOVAS PALAVRAS	M	496	32	6.271	
3ª	27611C0101	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	L	400	26	335.572	822.319
	27611C0101	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	M	512	33	4.466	
	27611C0102	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	L	400	26	257.807	
	27611C0102	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	M	512	33	3.688	
	27611C0103	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	L	400	26	217.480	
	27611C0103	PORTUGUÊS CONTEXTO, INTERLOCUÇÃO E SENTIDO	M	512	33	3.306	

Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>

Tabela 4 – Coleções mais distribuídos - PNLD 2015

4ª	27578C0101	LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO - VOLUME 1	L	360	23,5	279.087	693.452
	27578C0101	LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO - VOLUME 1	M	432	28	3.801	
	27578C0102	LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO - VOLUME 2	L	352	23	220.169	
	27578C0102	LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO - VOLUME 2	M	424	27,5	3.245	
	27578C0103	LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO - VOLUME 3	L	368	24	184.228	
	27578C0103	LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM E INTERAÇÃO - VOLUME 3	M	440	28,5	2.922	
5ª	27615C0101	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO	L	392	25,5	277.827	677.698
	27615C0101	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO	M	504	32,5	3.539	
	27615C0102	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO	L	352	23	210.102	
	27615C0102	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO	M	464	30	2.869	
	27615C0103	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO	L	384	25	180.785	
	27615C0103	PORTUGUÊS LINGUAGENS EM CONEXÃO	M	496	32	2.576	
6ª	27633C0101	SER PROTAGONISTA LÍNGUA PORTUGUESA 1	L	400	26	256.730	631.835
	27633C0101	SER PROTAGONISTA LÍNGUA PORTUGUESA 1	M	512	33	3.368	
	27633C0102	SER PROTAGONISTA LÍNGUA PORTUGUESA 2	L	392	25,5	199.540	
	27633C0102	SER PROTAGONISTA LÍNGUA PORTUGUESA 2	M	504	32,5	2.784	
	27633C0103	SER PROTAGONISTA LÍNGUA PORTUGUESA 3	L	400	26	166.926	
	27633C0103	SER PROTAGONISTA LÍNGUA PORTUGUESA 3	M	512	33	2.487	
7ª	27577C0101	LÍNGUA PORTUGUESA	L	392	25,5	119.793	297.447
	27577C0101	LÍNGUA PORTUGUESA	M	504	32,5	1.676	
	27577C0102	LÍNGUA PORTUGUESA	L	368	24	94.331	
	27577C0102	LÍNGUA PORTUGUESA	M	472	30,5	1.442	
	27577C0103	LÍNGUA PORTUGUESA	L	384	25	78.906	
	27577C0103	LÍNGUA PORTUGUESA	M	480	31	1.295	

Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>

Tabela 5 – Coleções mais distribuídos - PNLD 2015

8ª	27640C0101	VIVA PORTUGUÊS - VOLUME 1	L	336	22	93.232	232.643
	27640C0101	VIVA PORTUGUÊS - VOLUME 1	M	392	25,5	1.304	
	27640C0102	VIVA PORTUGUÊS - VOLUME 2	L	320	21	74.052	
	27640C0102	VIVA PORTUGUÊS - VOLUME 2	M	384	25	1.133	
	27640C0103	VIVA PORTUGUÊS - VOLUME 3	L	336	22	61.910	
9ª	27613C0101	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA - 1º ANO	L	256	17	82.668	203.332
	27613C0101	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA - 1º ANO	M	320	21	1.121	
	27613C0102	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA - 2º ANO	L	240	16	64.404	
	27613C0102	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA - 2º ANO	M	304	20	951	
	27613C0103	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA - 3º ANO	L	248	16,5	53.340	
	27613C0103	PORTUGUÊS: LÍNGUA E CULTURA - 3º ANO	M	320	21	848	
10ª	27616C0101	PORTUGUÊS VOZES DO MUNDO - LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO 1	L	400	26	60.110	147.640
	27616C0101	PORTUGUÊS VOZES DO MUNDO - LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO 1	M	512	33	824	
	27616C0102	PORTUGUÊS VOZES DO MUNDO - LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO 2	L	400	26	45.997	
	27616C0102	PORTUGUÊS VOZES DO MUNDO - LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO 2	M	512	33	687	
	27616C0103	PORTUGUÊS VOZES DO MUNDO - LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO 3	L	400	26	39.393	
	27616C0103	PORTUGUÊS VOZES DO MUNDO - LITERATURA, LÍNGUA E PRODUÇÃO DE TEXTO 3	M	512	33	629	

Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>

Ainda que seja o LDP mais procurado, a coleção *Português Linguagens* não figura na lista de obras aprovadas para o ensino médio 2018. O que precisa ser avaliado para entender quais requisitos não foram atendidos por parte da editora Saraiva responsável pela coleção. Algumas informações coletadas no site da editora sobre o Livro didático de Português Ensino Fundamental II, 9º ano, apresenta as seguintes informações:

Seguimento: Ensino Fundamental II

Título da obra: *Português Linguagens*

Autores: William Roberto Cereja / Thereza Cochar

A obra de Língua Portuguesa mais adotada nas escolas brasileiras. Com um projeto gráfico moderno e atraente, textos e imagens tornam-se fontes de informação e reflexão, integrando o diálogo entre as diversas linguagens. Reformulada e atualizada, conta com novos temas e textos literários e jornalísticos, novas leituras de filmes e de imagens e enriquecimento do trabalho de interpretação e produção de texto.

Essa coleção inova ao disponibilizar para os professores um DVD com gêneros orais, como a entrevista, a discussão em grupo, o debate deliberativo, o debate regrado público, o seminário, o conto maravilhoso, o relato pessoal, a notícia de rádio, a reportagem, o texto teatral e o anúncio publicitário. A obra também está disponível para alunos e professores no formato LIDi – Livro Interativo

Digital, ferramenta digital interativa com recursos pedagógicos multimídia integrados às páginas.

Algumas informações coletadas no site da editora sobre o Livro didático de Português Ensino Médio, 1º ano, apresenta as informações seguintes:

Seguimento: Ensino Médio

Título da obra: *Português Linguagens*

Autores: William Roberto Cereja / Thereza Cochar

Conta com recursos digitais — infográficos, vídeos, entrevistas, links etc. — e com muitas questões para preparar o aluno para o Enem. Reconhecida por alunos e professores como a mais moderna e completa obra do mercado. Trabalha com novos gêneros do discurso, como o comentário da internet, o tutorial e o resumo.

O estudo da Gramática privilegia o enfoque textual e enunciativo. Na versão CONECTE, a obra também está disponível nos formatos e-book para tablet e LIDi – Livro Interativo Digital, ferramenta digital interativa com recursos pedagógicos multimídia integrados às páginas. A obra também acompanha cadernos de competência e de revisão.

DVD Literatura e Outras Linguagens para o professor adotante da versão Português: linguagens — Volume único. Apresenta, em linguagem dinâmica, entrevistas, declamações, trechos de filmes e músicas para enriquecer as aulas. Na versão Português: linguagens — Seriado, os três volumes estão disponíveis também em formato LIDi – Livro Interativo Digital para o professor.

Sobre o trabalho com a leitura de textos Multissemióticos e o trabalho com as linguagens, a DCE de Língua Portuguesa traz a seguinte informação:

O educador deve atentar-se, também, aos textos não-verbais, ou ainda, aqueles em que predomina o não-verbal, como: a charge, a caricatura, as imagens, as telas de pintura, os símbolos, como possibilidades de leitura em sala de aula; os quais exigirão de seu aluno-leitor colaborações diferentes daquelas necessárias aos textos verbais. Nesses, o leitor deverá estar muito mais atento aos detalhes oferecidos nos traços, cores, formas, desenhos. No caso de infográficos, tabelas, esquemas, a preocupação estará em associar/corresponder o verbal ao não-verbal, uma vez que este está posto para corroborar com a leitura daquele. (DCE, 2008, p.73)

Como já foi dito anteriormente, os alunos que chegam nas salas de aula, não são páginas em branco, nas quais escreveremos segundo nossas opiniões e conceitos, mas sujeitos carregados de vivências, trazendo consigo todo um repertório. Por isso, devemos atentar para o que propõe a DCE de Língua Portuguesa:

Na sala de aula, é necessário analisar, nas atividades de interpretação e compreensão de um texto: os conhecimentos de mundo do aluno, os conhecimentos linguísticos, o conhecimento da situação comunicativa, dos interlocutores envolvidos, dos gêneros e suas esferas, do suporte em que o gênero está publicado, de outros textos (intertextualidade). (DCE, 2008, p.73).

Por fim, sobre a avaliação e todo o processo a DCE, nos diz que para:

Leitura: serão avaliadas as estratégias que os estudantes empregam para a compreensão do texto lido, o sentido construído, as relações dialógicas entre textos, relações de causa e consequência entre as partes do texto, o reconhecimento de posicionamentos ideológicos no texto, a identificação dos efeitos de ironia e humor em textos variados, a localização das informações tanto explícitas quanto implícitas, o argumento principal, entre outros. É importante avaliar se, ao ler, o aluno ativa os conhecimentos prévios; se compreende o significado das palavras desconhecidas a partir do contexto; se faz inferências corretas; se reconhece o gênero e o suporte textual. Tendo em vista o multiletramento, também é preciso avaliar a capacidade de se colocar diante do texto, seja ele oral, escrito, gráficos, infográficos, imagens, etc. Não é demais lembrar que é importante considerar as diferenças de leituras de mundo e o repertório de experiências dos alunos, avaliando assim a ampliação do horizonte de expectativas. O professor pode propor questões abertas, discussões, debates e outras atividades que lhe permitam avaliar a reflexão que o aluno faz a partir do texto. (DCE, 2008, p.82)

O PCN de LP não apresenta um posicionamento com relação as questões da semiótica, mas a DCE o faz reforçando as ideias aqui defendidas para que haja uma educação integralizadora, multisemiótica e que respeite os sujeitos e as especificidades de cada área do saber linguístico. De modo que:

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso. (PCN/LP, 1997, p.20)

Como falamos do processo de leitura, não há como não esbarrar nas questões que envolvem a leitura de obras literárias, que em nossos LDPs, do ensino fundamental séries finais, aparecem de forma fragmentada e acompanhadas de ilustrações, que servem como reforço, ou seja, estímulo para a compreensão do texto verbal.

Sobre a Literatura o PCN de Língua Portuguesa traz a seguinte afirmativa:

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não-verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea). (PCN/LP, 1997, p.29).

Após a análise de todas as informações relevantes referente ao trato com as imagens nos dois livros da coleção analisados, tanto o do ensino fundamental, quanto o do ensino médio é possível ao confrontar os dados e por meio deles poder compreender melhor como o material didático do fundamental prepara o aluno para trabalhar com imagens do LDP do ensino médio. Por isso, a escolha de uma coleção da mesma editora e dos mesmos autores para enfatizar o quanto o viés ideológico marca as escolhas feitas pelos autores. Para tão somente traçar um prognóstico da educação verbo-visual a que nossos alunos vêm sendo submetidos.

6 OS MULTILETRAMENTOS E AS MULTISSEMIOSES PREVISTOS NA BNCC E NO LDP

Esta parte do trabalho não tem como base a proposta de ⁸multiletramentos, de Rojo e Moura (2012), mas optou-se por sua manutenção na pesquisa pelo simples fato de a coleção escolhida para análise, ter como proposta de trabalho com o texto não verbal os multiletramentos. No entanto, os multiletramentos na visão deste trabalho não dão conta de atender a complexidade das multissemioses que, por sua vez, estão contempladas na BNCC de Língua Portuguesa. Desse modo, podemos dizer que esta visão deve ser atualizada as necessidades educacionais da contemporaneidade.

Nela defende-se uma educação que visa não o conceito de *letramentos (múltiplos)*, que segundo os autores não fazem senão evidenciar a multiplicidade de variação das práticas letradas, com ou sem valor social, mas de uma proposta de multiletramentos, que aponte caminhos para dois pontos específicos de nossa sociedade, os que correspondem ao verbal e os do não verbal. Sobretudo, nas áreas urbanas. Dados os processos migratórios, das áreas rurais para grandes centros urbanos e de regiões afastadas geograficamente, houve uma eclosão cultural das populações e a multissemiose de constituição de textos por meio dos quais os sujeitos se informam e, também, se comunicam. Dessa forma, não podemos desconsiderar essa corrente de pensamento ao considerar o trabalho com a linguagem não verbal. Por essa apresentar uma

[...] visão de letramento, ou melhor, dos **multiletramentos**, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. (BNCC, 2018, p. 240 – grifo do autor)

Falar de multiletramentos é falar de diversidade cultural e diversidade de linguagens. Criando assim, sistemas interativos e colaborativos,

⁸ O termo *multiletramentos* foi utilizado por um grupo de professores e pesquisadores dos múltiplos letramentos, denominado New London Group (Grupo de Nova Londres), em meados da década de 1990, nos Estados Unidos.

linguagens verbais e não verbais. Sobretudo, porque, o que vemos nos dias de hoje é um hibridismo nas linguagens, nos modos e nas culturas. A coletânea *Multiletramentos na escola*, organizada por Rojo e Moura (2012), reúne vários modelos de trabalhos realizados em conjunto, ou seja, interdisciplinarmente, durante três cursos ministrados por Rojo em 2010. A partir desse trabalho é possível elaborar propostas para trabalhar a LP, considerando leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos com enfoque multicultural. São apenas “protótipos”, segundo ela, que permitem modificações por parte de quem possa fazer uso desses modelos em contextos variados.

Há pouco aproveitamento das mídias, em geral, por parte das escolas públicas, já que grande parte dos alunos estão ligados em redes, seja de uma cultura de massa ou apenas digitais. A escola ignora esses recursos, ficando sempre um passo atrás. Por volta de 1996, nos Estados Unidos, tanto pesquisadores, quanto professores buscavam por uma Pedagogia dos Multiletramentos. Com elas os alunos poderiam adentrar no mercado de trabalho e conseqüentemente realizar o exercício da cidadania.

Dessa maneira, as mídias, portanto, devem ser aproveitadas efetivamente dentro e fora das salas de aula. Por isso, devemos incluir tvs, rádios, celulares, computadores portáteis, entre outros, nas práticas educacionais. Sobretudo, por hoje contarmos com uma diversidade de culturas e linguagens. Isto é, devemos valorizar, no contexto escolar, os multiletramentos, as multilinguagens e as multiculturas.

Os avanços tecnológicos pelos quais temos passado nos últimos anos nos tem forçado, cada vez mais, a realizar mudanças, novas atitudes diante da realidade da educação na contemporaneidade, com todos os seus avanços e retrocessos. Não podemos cair no comodismo de achar que apenas com quadro, giz e livro didático atingiremos nossos objetivos, na qual atingiremos uma educação de qualidade, não que eles não sejam importantes ou devam ser substituídos, mas nada impede de utilizarmos todo o aparato tecnológico dos quais dispomos. Isso só fará enriquecer as aulas de LP. É preciso muito mais que isso, é preciso agregar todas as possibilidades de linguagens para o enriquecimento das aulas, começando pela valorização das imagens nos livros didáticos, introjetando-as nas nossas práticas pedagógicas.

A coletânea apresentada por Rojo e Moura, segundo a autora, poderá servir de inspiração para professores(as) ou organizadores(as), autores(as) de materiais didáticos, para muitas propostas de trabalho. O objetivo desse trabalho é justamente analisar o LDP, e propor atividades de leitura multissemióticas para professores da rede pública de educação, a proposta de multiletramentos casará perfeitamente com as intenções dessa pesquisa.

Informações apresentadas na página do portal do MEC, aos professores do ensino médio de todo o país orientando sobre a escolha dos livros didáticos que serão utilizados nas escolas públicas da rede a partir do ano de 2018. Segundo as informações contidas na página o *Guia de Livros Didáticos 2018*, é um dos documentos de suma importância para a realização da escolha consciente do material didático a ser adotado pela escola, pois segundo eles o mesmo traz uma gama de informações que serão úteis para os profissionais da educação, tais como: resenhas; informações sobre cada uma das obras aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Acrescentam, ainda, que apresentam “aos docentes análises, reflexões e orientações quanto ao conteúdo e estrutura das obras e suas potencialidades para a prática pedagógica”.

Todo o material conta com resenhas e textos introdutórios. Esses, escritos, por equipes de avaliação de cada área específica curricular, conta, ainda, com guia – na sua versão digital – Segundo eles durante o período de escolha dos livros didáticos a chave de acesso fornecida aos diretores das escolas de Ensino Médio participantes do PNLD, permiti aos professores visualizar todo o conteúdo presente nos Manuais do Professor.

Ainda que muitos não deem a devida importância *O Guia de livros didáticos* é uma peça chave do PNLD por apresentar, três importantes funções. Sendo a primeira delas a de orientar os professores da Educação Básica da melhor maneira possível para que realizem o processo de escolha das obras que farão parte dos acervos das escolas de todo o Brasil. Desse modo, os destinatários iniciais do Guia são, portanto, os professores de toda a rede escolar, que terá por meio do Guia todas as orientações, informações e reflexões necessárias, para de maneira fundamentada decidir sobre quais obras melhor contribuem para a realidade escolar que estão inseridos. Dessa forma, auxiliando no desenvolvimento de suas práticas didático-pedagógicas, de acordo com o projeto político-pedagógico (PPP) de cada

escola. O Guia exprime, também, se os pressupostos da avaliação pedagógica estão sendo contemplados devidamente, e se estão em consonância com o Edital do Programa e em conformidade com a legislação vigente.

A partir dessas informações é preciso observar o grau de responsabilidade atribuído aos professores e pesquisadores no trabalho de reconhecer nessas obras o alcance, suas limitações e contribuições para fomentar o trabalho que envolve o PNLD. Os manuais que acompanham as obras têm como um de seus princípios apresentar reflexões que são de suma importância à formação de professores no que se refere ao processo de ensino aprendizagem. Também visa propiciar um amplo debate na esfera das políticas públicas que afetam diretamente os currículos escolares. A partir do guia são estabelecidos parâmetros que regulamentam o ensino das competências em todo o país.

Com isso, a escolha a ser feita pelos professores que selecionarão as obras tem que estar afinada com os pressupostos educacionais e os projetos políticos e pedagógicos das escolas. Para a escolha os professores devem atentar para o fato de ter que realizá-la com duas opções de editoras diferentes, para que no caso de não ser efetuada a compra da obra em primeira opção a segunda opção passa a ser a considerada. Professores, diretores e equipe pedagógica tem como responsabilidade viabilizar esse processo para que ele cumpra o seu papel. Nele encontramos a construção do material didático-pedagógico que acompanharão os alunos no processo de aquisição de conhecimento.

Em 2018, o PNLD beneficiou cerca de 7 milhões de estudantes do ensino médio, concretizando, mais uma vez, a intencionalidade em universalizar o acesso ao livro didático por meio de um programa democrático, plural e orientado para o aprimoramento dos processos de mediação pedagógica e de formação docente nas escolas da rede pública do país. O PNLD é um programa consolidado como política de Estado, reconhecido por sua relevância nas escolas do país devido às repercussões na qualidade dos processos de mediação pedagógica e à observância dos princípios éticos republicanos expressos em todas as fases de sua execução, evidenciando o protagonismo docente e o compromisso com a melhoria da educação pública.

No site do *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* do Ministério da Educação, aparecem as seguintes proposições acerca dos Programas

do Livro. Segundo informações obtidas na página Os Programas do Livro abarcam as ações de dois programas em específico: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Sendo que, por meio deles o governo federal realiza a distribuição das obras didáticas no âmbito das escolas de educação básica pública, também as pedagógicas e literárias, Além de outros materiais de apoio às práticas pedagógicas, em todo o território nacional de maneira sistêmica e sem que haja nenhum encargo para os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Quanto a que se destina o material, segundo a referida página. Todas as ações do programa em questão têm como destinatários finais alunos e professores da educação básica de toda a rede pública de ensino, incluindo, ainda a modalidade de estudantes de educação de jovens e adultos (EJA). Porém é preciso ressaltar a informação que não consta na página do Ministério da Educação, que este processo ocorre de maneira hierárquica, sendo os alunos o último ponto desta corrente. Professores e gestores têm participação ativa nos processos de escolha de materiais, enquanto os alunos assumem um papel de passividade diante desta escolha. Cabendo a estes últimos acatar a escolha, ou seja, não há nenhum tipo de consulta prévia aos alunos que só terão contato com as obras após todo o processo de escolha. Não se trata de uma crítica negativa, mas apenas uma constatação do grau de compromisso e responsabilidade que tal escolha representa.

Com relação ao acesso, o site afirma que todas as escolas que estejam devidamente cadastradas no censo escolar são beneficiadas pelo *Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)*. Para tanto, a escola deve efetuar sua participação no Programa (PNLD), todos os responsáveis pelas redes de ensino municipal, estadual, distrital e federais, precisam encaminhar um termo de adesão, em que demonstrem interesse em receber os materiais dos quais dispõe o programa e assumir, assim, um compromisso público de executar as ações propostas pelo programa conforme a legislação vigente. Com isso, fica claro que o corpo docente e os agentes educacionais não dispõem de total autonomia de escolha, o que percebemos é que são escolhas feitas a partir de escolhas já realizadas em outras esferas educacionais. Cabendo a escola, resignar-se a estas escolhas e trabalhar com estas matérias da melhor maneira possível.

São implicados neste processo órgãos e áreas respectivamente: Secretaria de Educação Básica – (SEB/MEC); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – (FNDE). Dessa forma, podemos afirmar que são muitos os envolvidos neste processo que envolve as escolhas que vão moldar a educação ofertada aos nossos alunos. O ente responsável pela operacionalização dos Programas do Livro, segundo BRASIL (2015) é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – (FNDE). Este tem como uma de suas atribuições responsabilizar-se, segundo o site, por:

I - Organizar e apoiar a inscrição de obras e dos titulares de direito autoral ou de edição;

II - analisar a documentação e proceder à habilitação dos titulares de direito autoral ou de edição;

III - realizar a triagem das obras, diretamente ou por meio de instituição conveniada ou contratada para este fim;

IV - apoiar o processo de escolha ou montagem dos acervos e compilar seus resultados, a fim de subsidiar as fases de negociação, aquisição, produção e distribuição;

IV - realizar a negociação de preços e formalizar os contratos de aquisição; e

V - acompanhar e realizar o controle de qualidade da produção e distribuição das obras, de acordo com as especificações contratadas.

A Legislação tomada como base para o programa é a Resolução 42/2012 – que, por sua vez, dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para toda a educação básica da rede pública de ensino em todo o país. Resolução 02/2011 - Sistematização e consolidação do modelo de verificação de qualidade e cálculo de multas por não conformidades físicas de materiais didáticos, a serem aplicados nos contratos administrativos de execução dos programas e projetos educacionais, contratados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e dá outras providências. Resolução 40/2011 - Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo.

Decreto 7084/2010 - Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências.

Resolução 07/2009 - Dispõe sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Resolução 51/2009 - Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA).

Portaria Normativa MEC 7/2007 - Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução dos Programas do Livro. Todas as resoluções e informações anteriores encontram-se transcritas na íntegra de acordo com as informações apresentadas na página da internet do Ministério da Educação: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro>.

Há inúmeras citações, na BNCC, que envolvem a semiótica. Como veremos na sequência. Claramente é possível notar que um dos nossos mais atuais documentos oficiais a ser adotado nos próximos anos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem como uma de suas prerrogativas e fio condutor, o trabalho com as múltiplas linguagens e a Semiótica, ainda que ela não seja muito clara a qual linha de estudos ela adota, se um viés linguístico ou cognitivo, mas o importante é que seu texto aponta caminhos para além dos multiletramentos. No entanto, o que se percebe é que mantém um olhar pelo retrovisor, não perdendo de vista os múltiplos letramentos. É evidente que na proposta da BNCC, ambas as abordagens são referenciadas e segundo o documento,

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BNCC, 2018, p. 65)

O trabalho com a leitura dentro desse novo documento é tratado como um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento de inúmeras

capacidades discursivas e cognitivas, o reconhecimento dos gêneros como práticas sociais. Trata-se de um letramento para além do texto escrito ou lido, é uma visão mais ampla e que abarca uma gama muito maior de conhecimentos interligados e em diálogo constante. Isto é, texto e contexto são tratados de forma conjunta, de maneira amalgama. Sobre isso, a BNCC destaca que,

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BNCC, 2018, p. 65)

Assim, considerando todos esses aspectos, princípios e pressupostos teóricos, além dos eixos integradores presentes na BNCC de Língua Portuguesa, não há uma fuga dos já consolidados documentos curriculares da educação básica das últimas décadas, mas um melhor aproveitamento de toda essa estrutura que vem dando base para o nosso atual modelo educacional. Ainda que para muitos a BNCC seja controversa, ela se apresenta como a tentativa de unificar o ensino de norte a sul do país, dando igualdade de oportunidade a todos os alunos, seja da rede privada ou pública, mas como sabemos os problemas de ensino-aprendizagem vão muito além de documentos oficiais. Isso, porque, lidamos com pessoas das mais variadas camadas sociais, culturais e econômicas. Os eixos integradores da BNCC pretendem interligar áreas,

[...] correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). (BNCC, 2018, p. 69)

No que se refere as estratégias de produção textual, de modo geral o documento busca reorganizar o trabalho a ser feito pelos professores apontando caminhos que viabilizem o processo de reedição, refacção de texto. Sobre isso o documento defende que é preciso:

Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. • Utilizar softwares de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis. (BNCC, 2018, p. 78)

Se considerarmos que um dos aspectos da aprendizagem e aquisição de mecanismos aprimorados da LP depende em grande parte da participação efetiva dos alunos nesse processo de adequação, sobretudo em relação as práticas de linguagem de modo geral, seja as que envolvem a leitura/escuta e/ou a produção de textos em suas modalidades: orais; escritos e multissemióticos. Cada um ocupando campos de atuação e conhecimento específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas.

Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses. (BNCC, 2018, p. 78)

Há na proposta construída pela BNCC, um eixo estabelecido entre a corrente de pensamento dos linguistas e do outro lado a dos semioticistas, com o intuito de desenvolver estratégias e encaminhamentos “[...] (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido [...]”. (BNCC, 2018, p. 78) Isso no que se refere aos elementos formais da composição de textos, seja pelos gêneros verbais ou multissemióticos, levando-se ainda em consideração a situação de produção, estilo ou do efeito de sentido produzido por eles. Porém, o que percebemos na maioria das escolas é o oposto do que prega a BNCC, ao invés de uma

integralização das multiformas de aprendizagem o que temos é um esquiteamento dos conhecimentos, como se eles não tivessem uma relação de ligação. A proposta da BNCC busca a integração do conhecimento sobre a linguagem em todos os campos do saber. Sobre isso, o documento traz a seguinte afirmação:

Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. (BNCC, 2018, p. 79).

Trata-se, portanto, de um conhecimento sobre a produção de linguagens que acontece simultaneamente e de forma amalgama, um processo que está em construção contínua. Isto é, em todas as fases da escola desde o Ensino Fundamental.

A BNCC reforça um posicionamento que já foi defendido dentro desta pesquisa que é a importância conferida à escrita. Sobre isso, o documento traz uma importante reflexão sobre a língua em uso:

Em função do privilégio social e cultural dado à escrita, tendemos a tratar as outras linguagens como tratamos o linguístico – buscando a narrativa/relato/exposição, a relação com o verbal –, os elementos presentes, suas formas de combinação, sem muitas vezes prestarmos atenção em outras características das outras semioses que produzem sentido, como variações de graus de tons, ritmos, intensidades, volumes, ocupação no espaço (presente também no escrito, mas tradicionalmente pouco explorado) etc. Por essa razão, em cada campo é destacado o que pode/deve ser trabalhado em termos de semioses/modalidades, de forma articulada com as práticas de leitura/escuta e produção, já mencionadas nos quadros dessas práticas, para que a análise não se limite aos elementos dos diferentes sistemas e suas relações, mas seja relacionada a situações de uso. (BNCC, 2018, p. 79 - 80)

De nada adianta este pensamento se não considerarmos que toda a produção de linguagem só faz sentido para o processo de ensino-aprendizagem, quando ele ocorre de maneira significativa e apresentada dentro de situações de uso por parte dos alunos. Com isso a BNCC defende que:

[...] o mais importante a se ter em conta e que justifica sua presença como organizador do componente é que os campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e escritos – que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo – conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica – deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso. (BNCC, 2018, p. 83).

Para dimensionar a BNCC é preciso entender como a Língua Portuguesa é pensada no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Dessa forma, é possível compreender as práticas de Linguagem, os objetos de conhecimento e por fim as habilidades que serão requeridas dos nossos alunos em toda a sua vida escolar. Toda essa construção é apresentada de maneira sistemática e distribuída por eixos norteadores que na prática se organizam assim:

[...] no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo **Oralidade**, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo **Análise Linguística/Semiótica**, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo **Leitura/Escuta**, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo **Produção de Textos**, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. (BNCC, 2018, p. 87 – grifos do autor).

A ideia que se extrai da BNCC é que ela apresenta caminhos para formação do leitor de obras literárias sob o viés da leitura multissemiótica. No entanto, ela ainda preserva, em sua base, uma presença muito forte dos gêneros jornalísticos, informativos e/ou opinativos e os publicitários, todos recebem um papel de destaque, tendo como foco estratégias linguístico-discursivas e semióticas direcionadas para a argumentação e o convencimento por meio da persuasão marcante nesse gênero. Sendo que, [...] também são propostas análises linguísticas e semióticas de textos vinculados a formas políticas não institucionalizadas,

movimentos de várias naturezas, coletivos, produções artísticas, intervenções urbanas etc.”. (BNCC, 2018, p. 135)

A BNCC cria uma organização sistematizada com aspectos que contemplam a organização do currículo na educação básica. Sobre isso afirma que:

Também, como já mencionado, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa”. (BNCC, 2018, p. 137).

Portanto, não há como ignorar as questões que envolvem a BNCC como: “Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas”. (BNCC, 2018, p. 137)

Em relação as Habilidades destacam-se dois pontos que interessam muito a essa pesquisa. Veja-os no quadro a seguir:

Tabela 6 – Tabela de Relação de Habilidades de Produção

“(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros”. (BNCC, 2018, p. 139)	“(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e
---	--

	aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc”. (BNCC, 2018, p. 141)
--	---

Nas habilidades apresentadas anteriormente podemos constatar pelo seu teor que há claramente na BNCC a presença dos multiletramentos e das multisseioses. Sobre as práticas de linguagem da Língua Portuguesa no tocante ao campo artístico-literário, veja o que a BNCC (2018) apresenta:

Tabela 7 – Práticas de Linguagem da Língua Portuguesa

LÍNGUA PORTUGUESA - 6º AO 9º ANO (Continuação)	
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
<p>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO - O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações; - da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade; - do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística. <p>Para que a experiência da literatura - e da arte em geral - possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores.</p>	

Fonte: BNCC, p.154

No quadro percebemos que a preocupação se dá com as práticas de linguagem, sobretudo nas que se referem ao campo artístico-literário, pois essa

seria responsável por oferecer aos alunos condições, ou seja, ferramentas necessárias para que haja uma melhor compreensão e fruição de maneira crítica e significativa. Nesse quesito a leitura tem papel importantíssimo para que haja a compreensão para além dos textos, compreendendo suas finalidades e a diversificação do pensamento. Também, o próprio processo de experimentação que promovam a catarse. Nesse fragmento da BNCC, ainda que o nome de ⁹Antonio Candido não seja mencionado, essa característica humanizadora da literatura como uma das expressões da arte denotam o pensamento do autor no tocante ao assunto. A proposta é pautada na ideia de construção de um leitor ativo, como o próprio documento intitula de *leitores-fruidores*.

Há, ainda, orientações quanto ao trabalho de produção, refacção dos textos, posicionamento crítico/reflexivo, produção responsiva, ou seja, uma preocupação com as formatações. Sem que com isso se perca de vista a multissemiose. Como podemos perceber no quadro a seguir:

Tabela 8 – As semioses na BNCC de Língua Portuguesa

<p>(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta. (BNCC, 2018, p. 141)</p>	<p>(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos. (BNCC, 2018, p. 145)</p>
<p>(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas</p>	<p>(EF07LP02) Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato</p>

⁹ Antonio Candido defende que *a literatura é, ou ao menos deveria ser, um direito básico do ser humano, pois a ficção/fabulação atua no caráter e na formação dos sujeitos.*

<p>etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão. (BNCC, 2018, p. 149)</p>	<p>divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas. (BNCC, 2018, p. 161)</p>
--	---

Dentro dessas perspectivas é possível possibilitar aos alunos vivências realmente significativas, para que atuem de maneira articulada com as disciplinas do currículo referente às linguagens e códigos, atendendo as expectativas curriculares da escola, mas sem deixar de confrontar com a realidade de vida dos alunos, parte fundamental desse processo. Também, envolvam a comunidade escolar em torno de projetos multidisciplinares, de maneira que haja um posicionamento ativo dos participantes deste projeto de ensino-aprendizagem.

[...] Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio contextualizado de gêneros já considerados em outras esferas – como discussão oral, debate, palestra, apresentação oral, notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, spot, propaganda (de campanhas variadas, nesse campo inclusive de campanhas políticas) – e de outros, como estatuto, regimento, projeto cultural, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, petição online, requerimento, turno de fala em assembleia, tomada de turno em reuniões, edital, proposta, ata, parecer, enquete, relatório etc., os quais supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos linguísticos e das demais semioses envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros”. (BNCC, 2018, p. 145)

Podemos, assim dizer, que a BNCC apresenta uma série de estratégias e procedimentos teórico-metodológicos de leitura tanto em relação ao texto verbal como em outros multissemióticos, além de procedimentos que

contemplam os já consolidados trabalhos com os gêneros discursivos. Sendo assim, no campo das habilidades as competências são trabalhadas de maneira emancipatória, crítica e contextualizada. Portanto,

Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio contextualizado de gêneros como apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquemas, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, podcasts e vídeos diversos de divulgação científica, que supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos linguísticos das demais semioses (ou recursos e elementos multimodais) envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros. (BNCC, 2018, p. 149).

Há, portanto, na BNCC uma valoração dos “Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários”. (BNCC, 2018, p. 158)

Ainda sobre as Habilidades, o documento considera importante um olhar para a cultura digital e os meios de comunicação na contemporaneidade. Desse modo,

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. (BNCC, 2018, p. 68).

Também, a BNCC encontra-se:

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma

ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente”. (BNCC, 2018, p. 68)

Em suma, a BNCC dá uma ênfase ao ensino pautado na perspectiva dos multiletramentos, mas com um olhar especial para as questões que envolvem as multissemoses. É nessa perspectiva que deve caminhar o trabalho com as diferentes formas de linguagem.

7 ANÁLISE DE IMAGENS E SUGESTÕES DE TRABALHO A PARTIR DE TEXTOS NÃO VERBAIS DO LDP

Neste capítulo, analisaremos cuidadosamente as imagens no livro didático de Português - LDP, as escolhas das imagens, qualidade das imagens, relação das mesmas com os textos verbais. Em seguida, serão apresentadas propostas de trabalho de leitura dessas imagens, sob o viés da semiótica e em consonância com o dialogismo e a proposta de multiletramentos a partir das imagens presentes no LDP. Tudo dentro de propostas de interdisciplinaridade entre disciplinas ligadas as linguagens e códigos, podendo ser estendida para as outras disciplinas da grade curricular. Imagens do LDP para serem analisadas suas potencialidades e/ou fragilidades.

A primeira imagem a ser analisada está na abertura do LDP, trata-se de um frame do filme *A rede social* (2010) do diretor David Fincher que conta a trajetória de um dos gênios da computação contemporânea Mark Zuckerberg, iniciada em 2003, enquanto ainda era estudante em Harvard e juntamente com outros estudantes criam um novo conceito de uma rede social global, o facebook estudante de Harvard e gênio da computação Mark Zuckerberg começa a trabalhar em um novo conceito que acaba se transformando em uma rede social global, o Facebook. O que fez dele um dos mais jovens bilionários mundialmente. A trama apresenta as complicações legais e pessoais que envolvem Zuckerberg.

Figura 8 – Frame do filme *A rede social*



Fonte: pág.11 - LDP

O filme, no entanto, aparece apenas como uma sugestão. Mas como veremos na sequência o primeiro capítulo do LDP, traz uma discussão sobre a cultura digital e a proliferação de imagens. A superexposição por meio das redes e a proliferação e popularização das *selfies*. Vale ressaltar que antes de ser uma *selfie* é preciso compreender que se trata de um registro fotográfico, porém é preciso ressaltar que a unidade trata de *O registro de mim mesmo*. A junção da máquina fotográfica digital e os celulares, criaram o fenômeno que se popularizou entre pessoas do mundo inteiro que é o registro de imagem de si. Porém, no texto inicial os autores trazem a seguinte afirmação: “[...] o fenômeno dos *selfies* e das fotos descartáveis”. Se avaliarmos a questão com mais atenção veremos que todos os registros têm seu grau de importância e até mesmo aquilo que julgamos ser descartáveis, talvez, não o sejam.

A história da arte nos deixou inúmeras provas de que julgamentos de valor de produções humanas podem incorrer em erro por parte da crítica geral. Artistas antes rechaçados artisticamente, hoje são vistos como gênios incompreendidos: Vincent Van Gogh, Johannes Vermeer, dentre outros. Como podemos perceber a potencialidade de trabalhos com o filme *A rede social* é sem dúvida muito grande. Poderia ser ricamente explorada, explorando questões que envolvem o direito de imagem, a superexposição nas redes sociais e a discussão atualizada do pensamento expresso na frase icônica de René Descartes: “Penso, logo existo”, um dos marcos do pensamento iluminista, na qual a racionalidade humana seria a garantia da nossa existência. Mas que hoje deu lugar a uma outra expressão muito utilizada: “Posto, logo existo”. Fizemos com isso a substituição do verbo original, pensar, pelo verbo atualizado pelo contexto contemporâneo, postar. Com isso, voltamos a elementos primordiais de nossa existência que é a presentificação no mundo. Isto é, deixar nele o registro de nossa existência.

No bojo destas questões suscitadas podemos destacar ainda a indicação feita na mesma página para que os alunos conheçam de perto 1000 obras de arte de dezessete museus, o destaque da imagem é a figura icônica de uma das obras primas mais famosas do mundo, a *Mona Lisa* pintada pelo grande mestre renascentista Leonardo da Vinci. Outra imagem que suscitaria uma discussão importantíssima dentro da proposta do capítulo.

Figura 9 – A obra: *Mona Lisa* de Leonardo da Vinci



Fonte: pág.11 - LDP

Uma boa possibilidade de aproveitamento desta imagem seria o de apresentar as questões que envolvem o fascínio das pessoas por esta obra. Mostrar para os alunos o que faz dela uma obra prima. Para isso é preciso antes fazer uma

abordagem sobre a vida e obra de da Vinci, compreender o que faz dele um gênio dono de um espírito investigativo e criativo, que fez dele mais que um artista uma cientista. A questão da busca pela perfeição matemática, tão perseguida por ele e por outros renascentistas. O fato de ser uma obra enigmática com o sorriso misterioso de Mona Lisa, o fato de ter sido pintada em uma superfície de madeira curvilínea que causa nos espectadores a impressão de que onde quer que você esteja dentro de uma sala com a obra, teremos a impressão de que ela nos acompanha com os olhos de um lado para outro. Portanto, uma das primeiras obras interativas da história da arte, algo que só veríamos muitos anos depois da morte de da Vinci, com os artistas modernos. Uma questão que também poderia ser abordada é o fato de hoje as pessoas que vão aos museus, quando permitido, fazem selfies com obras. Isso as aproxima da obra de arte, ou as afasta, criando entre elas uma barreira invisível? São perguntas que podem trazer um debate bastante produtivo para as aulas. Uma proposta para trabalhar com a questão seria pedir aos alunos que façam uma coletânea de selfies e por meio de um projetor as reproduza em uma tela para que a turma analise conjuntamente essas imagens.

Um bom momento, também, para explicar para os alunos o uso feito pelos renascentistas do retângulo áureo e o caminho percorrido pela visão humana. Com isso os alunos poderiam compreender como essa estrutura da imagem afeta diretamente naquilo que nos é mostrado, seja em fotos ou pela tv. Nos pontos de intersecção é que estão os elementos que recebem valorização, ou seja, aquilo que se prioriza, seja em uma fotografia, comercial, filmes, entre outros.

Como exemplo o professor poderia trabalhar com as selfies apresentadas na página 12 do LDP, vejamos algumas leituras possíveis para fazer junto a turma, já que cada uma apresenta uma situação em específico.

Figura 10 – Fotos de selfie - LDP



Fonte: pág. 12 - LDP

A imagem 1, por exemplo, apresenta um jovem casal trocando um beijo, mas o que mostra o grau de intimidade deles vai muito além do beijo, que pelo ângulo será captado pela câmera do celular, está nas mãos entrelaçadas do casal que não serão capturadas pela câmera do celular. As relações do extraquadro são tão importantes quanto o recorte feito pelo celular. Como por exemplo o fato de estarem sentados no chão, que denota uma situação de improviso, como algo não premeditado. A delicadeza com a qual a jovem segura o celular e a própria cor e brilho que indicam a jovialidade do casal.

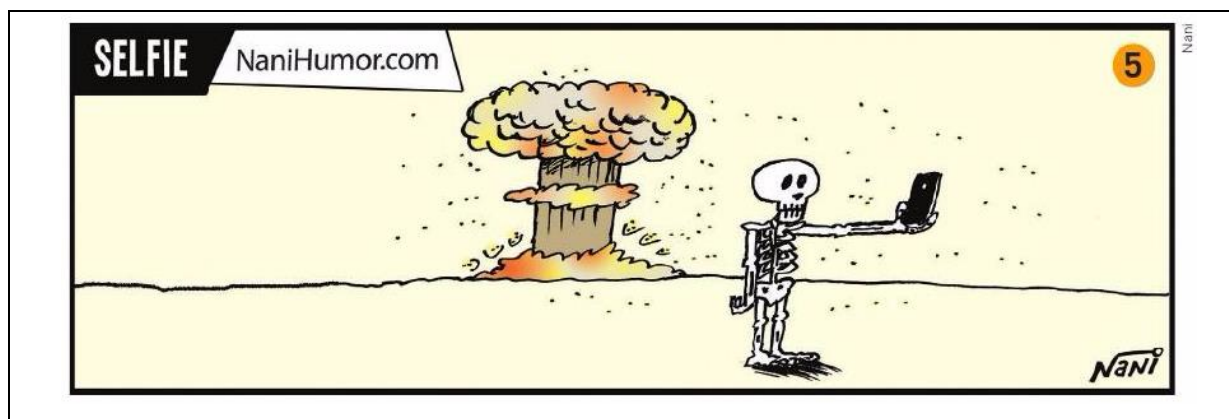
A imagem 2, por sua vez, traz um contexto diferente, mostra uma tragédia que envolve o corpo de bombeiros e a fumaça dominando a paisagem com o destaque para o braço erguido com um celular em mãos, de uma das pessoas que

assiste ao incêndio. Nesse contexto é possível perceber que há uma preocupação maior em registrar o fato do que observá-lo em sua magnitude.

Na imagem 3, temos um soldado, que está fazendo um registro de si, mas fora do contexto sério do exército. Isso pode ser comprovado pelo fato de receberem orientação para se manterem sérios, porém a imagem mostra o soldado fazendo biquinho, como se estivesse mandando um beijo para alguém que ele certamente considera muito. Eles não estão em ação, já que o soldado que aparece em segundo plano, ainda que desfocado, aparece em posição de descanso.

Por fim, a imagem 4, apresenta duas mulheres com a boca amordaçada em sinal de protesto. Trata-se claramente de uma manifestação contra alguma lei de proibição do ato de fala dentro de algum contexto específico, como por exemplo a do projeto de *Lei da mordaza* apresentada ao Congresso Nacional. As atividades deste início de capítulo criam um contraponto entre essas quatro imagens e o cartum a seguir:

Figura 11 – Cartum sobre selfie

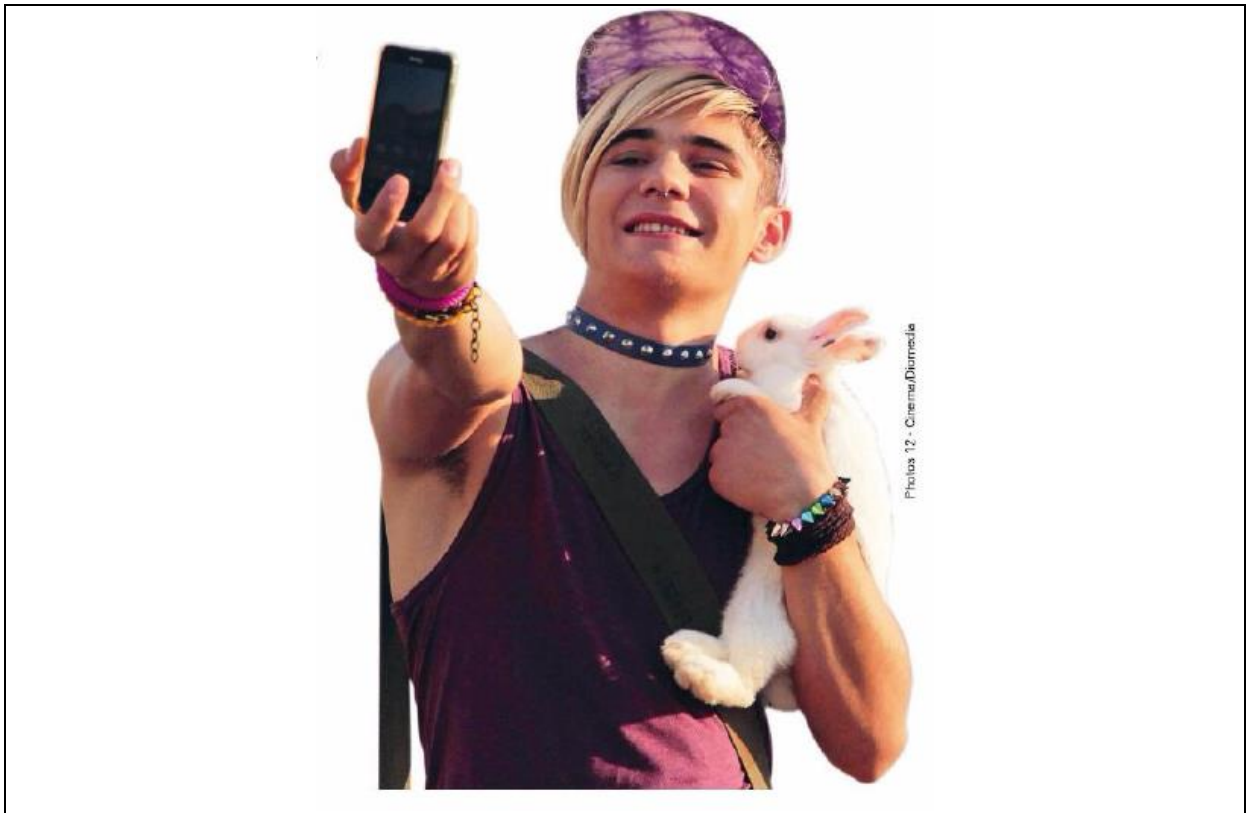


Fonte: pág. 12 - LDP

A junção e análise das imagens leva-nos a crer que estamos vivendo um momento complexo da nossa existência. Isso se confirma quando confrontamos as quatro imagens com a do cartum, que mostra um indivíduo registrando a sua própria destruição depois da explosão de uma bomba nuclear. Trata-se de uma crítica, marcada pelo *humor negro* típico dos cartuns, é, portanto, uma crítica sobre a banalização da vida e das grandes tragédias pelo uso das mídias digitais.

Mais adiante no LDP, há fotografias *Selfies* que poderiam ser agregadas as discussões do início da obra. Como as que seguem:

Figura 12 – Selfies - LDP



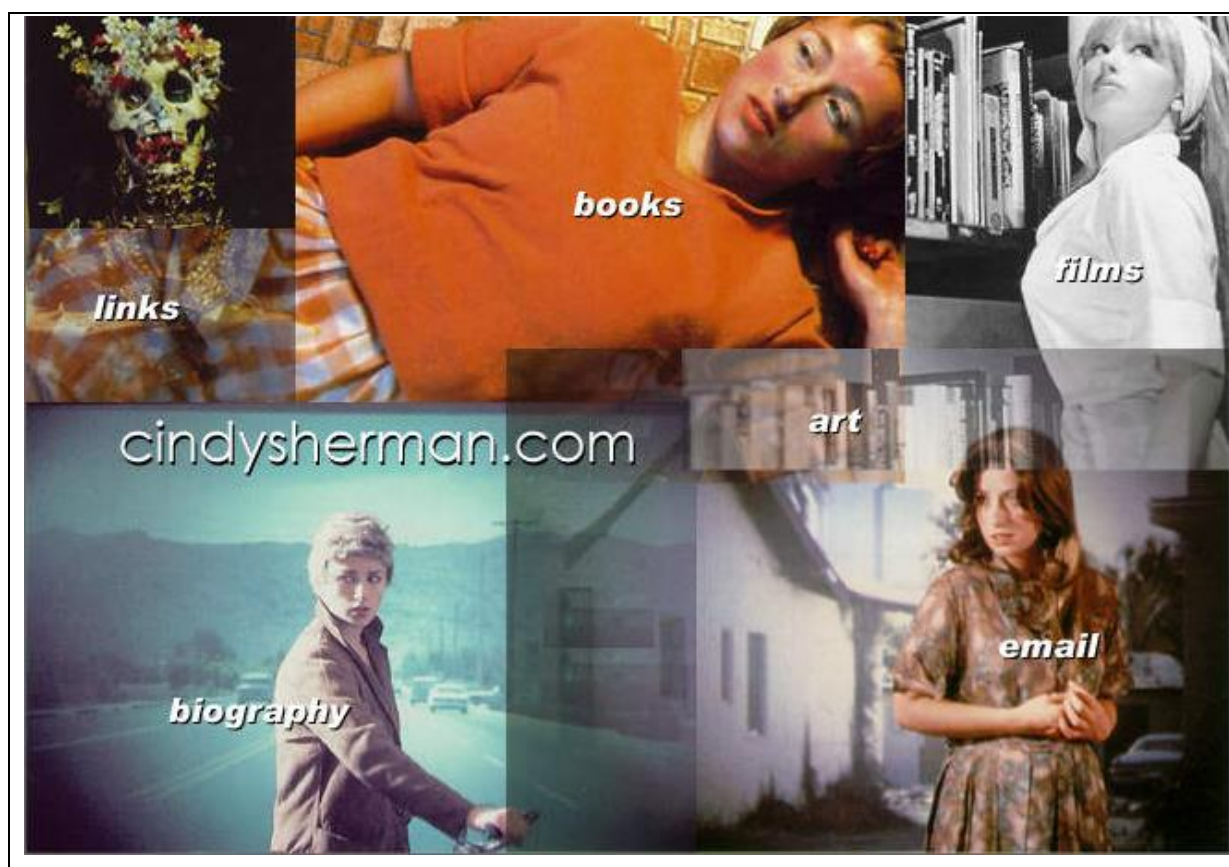
Fonte: pág.29 - LDP

Figura 13 – Selfies - LDP



Para um melhor aproveitamento das imagens sobre selfies uma dica para trabalhar a questão das fotos de si mesmo seria apresentar aos alunos o trabalho fotográfico da artista e diretora norte-americana Cindy Sherman, com sua série de autorretratos conceituais e propor para os alunos a criação de um painel com autorretratos conceituais deles, sugerindo uma visão sobre aspectos da sociedade a sua volta. Para isso, o site <http://www.cindysherman.com/> da artista seria uma boa opção para mostrar um pouco da vida e obra da artista, além disso seria uma ótima oportunidade para trabalhar de maneira multissemiótica e na perspectiva dos multiletramentos, gênero biografia com os alunos, sobretudo por encontrarmos na página da web os hyperlinks. Algumas das imagens do trabalho de Sherman poderiam ser usados nessa proposta. Uma outra possibilidade, também interessante, seria a criação de uma reportagem como sugere o LDP, mas a partir do próprio trabalho dos alunos na criação desses autorretratos.

Figura 14 – Página da web de Cindy Sherman



Fonte: <http://www.cindysherman.com/>. Acesso: 15/01/2019.

Todas as imagens utilizadas até este ponto do LDP, são para introduzir os gêneros discursivos, neste caso o gênero que será introduzido faz parte, assim como a grande maioria, da esfera jornalística, predominante no LDP. Todo o caminho traçado neste início do livro introduz o gênero reportagem que vai tratar dos malefícios causados pelo uso excessivo de smartphones. Também, de como ele pode afetar a qualidade de vida das pessoas. Para então desembarcar nas questões gramaticais, que são importantes, pois fazem parte da construção dos textos, mas não devem ser vistos separadamente. Isto é, dissociadas das outras áreas da linguagem.

Na sequência das imagens, na página 24, a imagem de um anúncio chama a atenção pelas possibilidades de aproveitamento dela. O anúncio foi veiculado em propagandas televisivas com o intuito de divulgar o carro da Peugeot, indústria automobilística francesa tentando aumentar suas vendas no Brasil. Para isso a empresa fez uma junção de textos verbais e não verbais para criar uma inteligente propaganda. Este anúncio para ser bem explorado junto aos alunos deve ser suscitada as seguintes informações:

O anúncio traz uma importante marca do seguimento no Brasil, como eles pretendem persuadir os compradores a consumir esse produto recorrendo a elementos fundamentais do mercado brasileiro. Sendo eles a cor do carro que corresponde a um anseio da maioria dos compradores em potencial. Entre as cores mais vendidas no mercado nacional estão os carros brancos, pretos e pratas. Informação que é importantíssima para que o aluno compreenda que nada na propaganda é usada por acaso. Outro quesito importante e que agrada o público consumidor brasileiro é a velocidade, para isso os idealizadores recorrem a um desenho que faz parte do imaginário coletivo e sobretudo, daqueles de meia idade ,público alvo, *A corrida Maluca*.

Figura 15 – Anúncio da Peugeot 208

SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia este anúncio:



(Veja, 9/12/2013.)

Fonte: pág. 24 - LDP

Uma possibilidade de trabalho com essa imagem seria passar o comercial na íntegra para os alunos e depois pausar em pontos específicos da propaganda para entender seus reais objetivos e estratégias de convencimento. Um outro aspecto que envolve a tentativa de ganhar o mercado é associar o carro aos ideais franceses defendidos na *Revolução Francesa* de 1789. Uma dica seria apresentar a obra clássica de Eugene Delacroix *A Liberdade Guiando o Povo* (1830), obra esta que ressalta os valores defendidos pela Revolução: liberdade; igualdade e fraternidade. Vale lembrar que a Peugeot é uma fabricante francesa e nada melhor que associá-la a esses ideais que mexem com a sensibilidade humana, além de ser um momento marcante na história da humanidade.

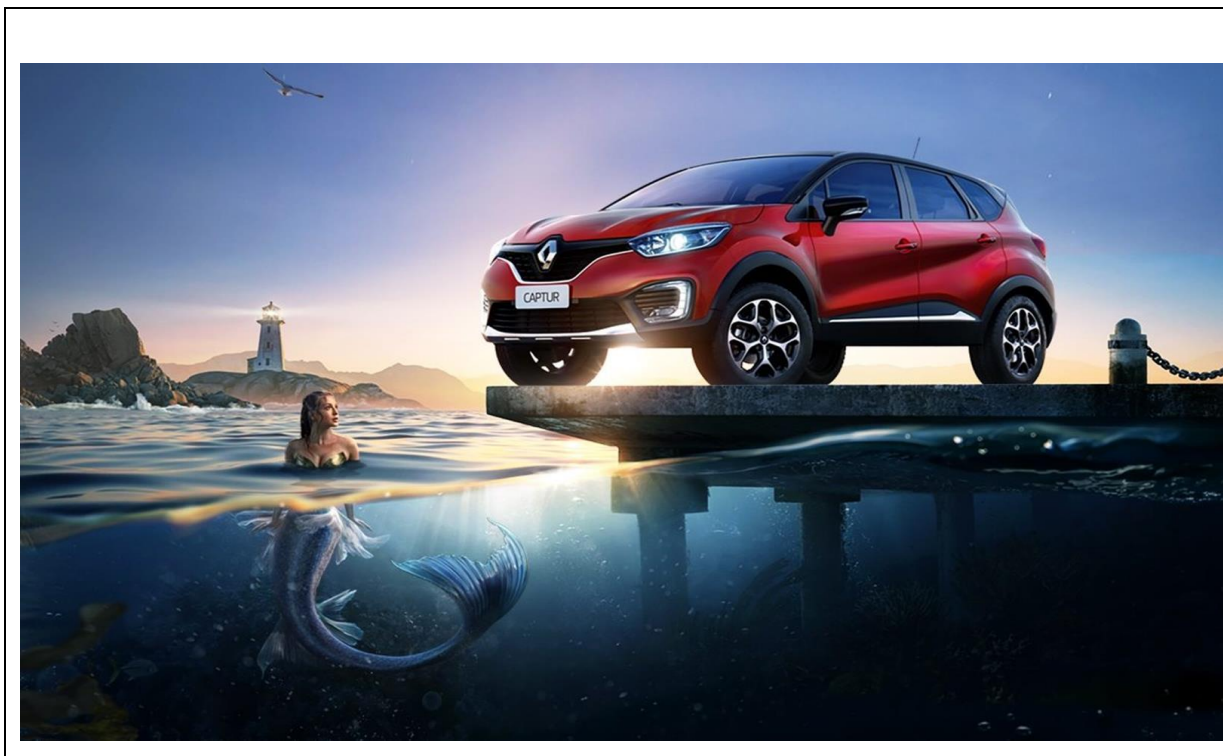
Figura 16 – Obra: *A liberdade guiando o povo* de Delacroix



Fonte: https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-731423408-poster-eugene-delacroix-60x80cm-a-liberdade-guiando-o-povo-_JM?quantity=1. Acesso: 12/01/2019.

Uma outra possibilidade é criar um contraponto para mostrar as estratégias adotadas em outra propaganda para vender carros fora das cores tradicionais, a propaganda criada pela Renault, outra marca francesa, que tenta ganhar o mercado automobilístico e adota como estratégia vincular a imagem do carro com uma das atrizes do momento *Marina Ruy Barbosa*, na figura da lendária personagem da sereia, o carro vermelho da propaganda, caiu no gosto popular e fez aumentar as vendas de carros vermelhos em 30% (trinta por cento), segundo o site especializado em carros <https://carros.ig.com.br/colunas/republica-do-automovel/2018-0503/renaultsucesso.html>. Acesso: 12/01/2019.

Figura 17 – Campanha publicitária da Renault



Fonte: <http://www.jcuberaba.com.br/entretenimento/famosos/14475/renault-transforma-marina-ruy-barbosa-em-sereia-em-nova-campanha/>. Acesso: 20/01/2019.

O slogan utilizado pela Renault “*Renault Captur, a beleza vai capturar você*”, fazendo menção ao canto da sereia que hipnotiza e seduz os homens, levando-se em consideração que em se tratando da venda de carros o público alvo é em grande parte masculino e todas as escolhas icônicas são para atender essa demanda.

A imagem na sequência aparece como mera ilustração para o poema *Beija-flor* de Roseana Murray, mas ela abre possibilidade de trabalho com a imagem fazendo associação com a estética do movimento artístico futurista e o trabalho do artista Giacomo Balla - *Andorinhas. Caminhos de Movimento e Sequências Dinâmicas* (1913).

Figura 18 – Ilustração beija-flor

Beija-flor

Beija-flor pequenininho
que beija a flor com carinho,
me dá um pouco de amor,
que hoje estou tão sozinho...

Beija-flor pequenininho,
é certo que não sou flor,
mas eu quero um beijinho,
que hoje estou tão sozinho...



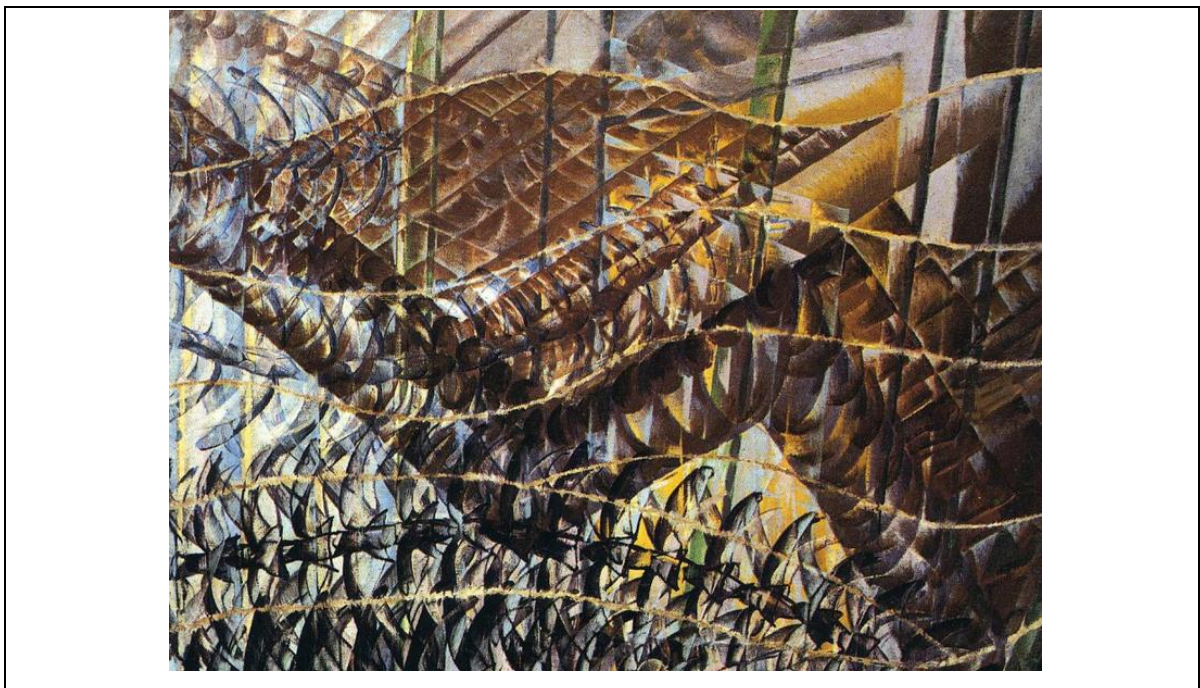
(Disponível em: <http://www.roseanamurray.com/opinio51.asp>. Acesso em: 19/6/2014.)

Almir Candido

Fonte: pág. 27 - LDP

Isso para tratar da imagem suspensa no tempo e no espaço, no caso da fotografia do beija-flor e deslocamento do movimento capturado pelo artista no voo de andorinhas. Esse seria um bom momento para apresentar as questões que envolvem o processo de criação de animações. A imagem fracionada no quadro a quadro, e a persistência retiniana de *Isaac Newton* (1643-1727), para que os alunos tenham uma dimensão de todo o processo para a confecção das animações que estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano, seja em propagandas, filmes de animação, jogos, comerciais, entre outros.

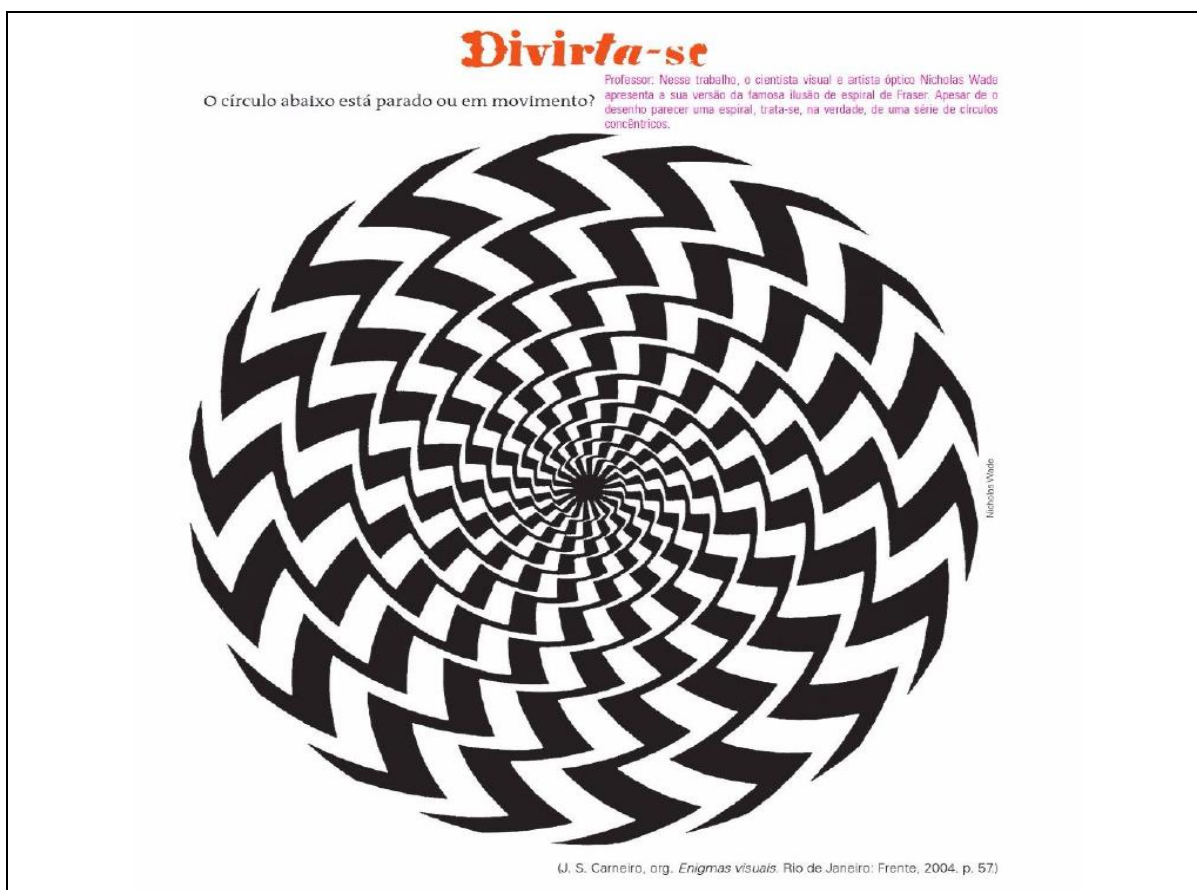
Figura 19 – O voo das andorinhas de Giacomo Balla



Disponível em: <https://tendimag.com/2016/08/14/pneus-olimpicos-futurismo/04-giacomo-balla-andorinhas-caminhos-de-movimento-e-sequencias-dinamicas-1913/>. Acesso: 02/022019.

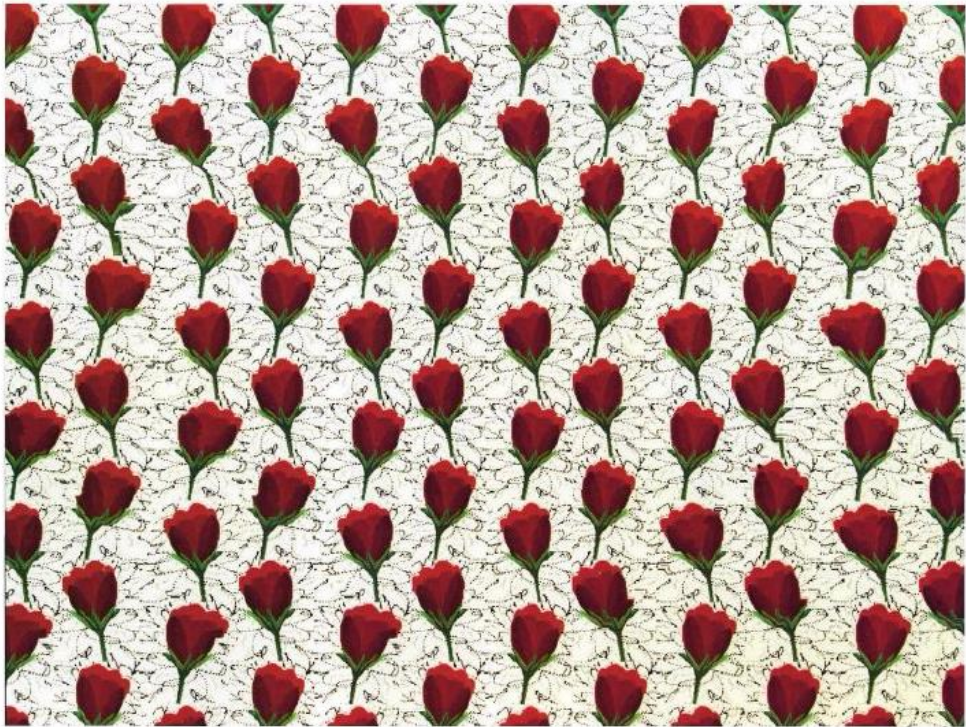
No manual do professor do LDP, página 305, os autores apresentam as atividades de fechamento de capítulo intitulada *Divirta-se* dizendo que “[...] há sempre alguma atividade lúdica que estimula o raciocínio do aluno. São charadas, brincadeiras, adivinhas, tiras e textos de humor”. (LDP, 2015, pág. 305) Mas o que percebemos é que há pinturas e desenhos oriundos do movimento artístico anteriormente citado Op Art, que se quer são citados pelos autores, o que demonstra um certo desconhecimento sobre a estética e o movimento, encarando-os apenas como distração quando na realidade essas imagens poderiam ser melhor aproveitadas para tratar das questões presentes no livro.

Figura 20 – Op Art Spiral



Fonte: pág. 28 - LDP

Figura 21 – Op Art Flores



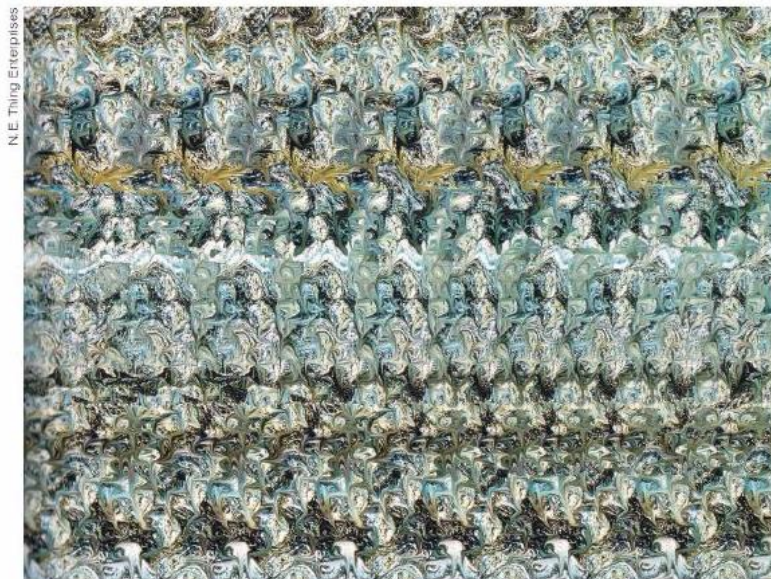
(*Magic eye — A new way of looking at the world.* Kansas City: N.E. Thing Enterprises, 1994. p. 8.)

Fonte: pág. 106 - LDP

Figura 22 – Op Art automóvel

Divirta-se

Você consegue ver, na figura, um automóvel em 3D? Aproxime o desenho do nariz, olhando fixamente para a figura. Depois, vá se afastando lentamente, com o olhar relaxado, até visualizar um carro em 3D. Quer tentar?



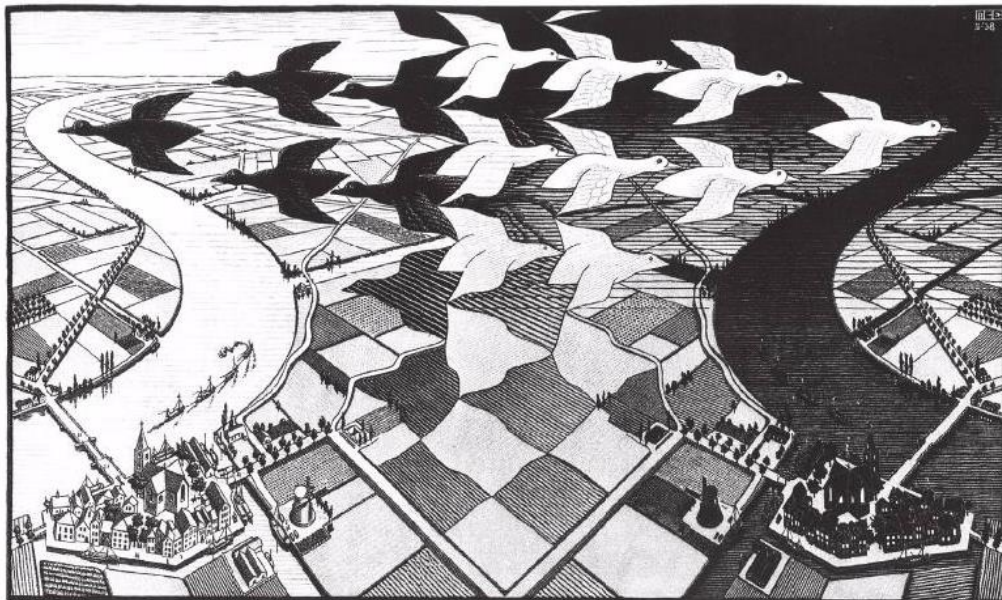
(*Magic eye — A new way of looking at the world.* Kansas City: N.E. Thing Enterprises, 1994. p. 15.)

Pág.121 – LDP

Figura 23 – Op Art Escher

Divirta-se

Decida: as aves são brancas ou pretas?



(M. C. Escher. In: M. C. Escher — gravura e desenhos. Taschen/Paisagem Distribuidora de Livros, 2006.)

Fonte: pág. 243 - LDP

Figura 24 – Op Art quebra-cabeça

Divirta-se



(Serre. Zoo au logis. Grenoble: Glénat, 1992. s/p.)

Fonte: pág. 227 - LDP

A imagem que ilustra o fragmento da canção de Geraldo Vandré, utilizada no LDP, é a famosa fotografia da adolescente americana, Jan Rose Kasmir, na época com apenas 17 anos, na imagem ela se coloca diante dos soldados americanos da Guarda Nacional com uma flor nas mãos, em protesto contra a guerra do Vietnã, em março de 1967. Tinha como intenção colocar a flor no cano da arma de um dos soldados. A fotografia é do fotógrafo francês Marc Riboud. A imagem ganhou força no Brasil por coincidir com o período que compreendia a Ditadura Militar no Brasil. A música que é de protesto contra o golpe militar converge com ideais da causa estudantil. As imagens nesse contexto são conhecidas como imagens históricas e elas marcaram época. Cabe ao professor explorar essas imagens para que os alunos compreendam o impacto que tais imagens podem causar e como sugestão o professor pode trabalhar o efeito das imagens na comoção social usando como exemplo o episódio a cena do filme *Selma* (2015) de Ava DuVernay, que retrata os fatos ocorridos em 1965 da Marcha da cidade de Selma até Montgomery, capital do Alabama, conhecida como “*Domingo Sangrento*”, liderada por James Bevel e Amelia Boynton, e acompanhada por fora por Martin Luther King Jr. A cena em questão é da brutalidade da polícia local contra os manifestantes, e que ao serem televisionadas as imagens causaram uma grande comoção social e atraíram apoiadores para a causa de King, na luta pelos direitos civis dos negros americanos, em especial o direito ao voto.

Figura 25 – Uma flor na mão Jan Rose Kasmir

“Pra não dizer que não falei de flores”

Veja um trecho de uma música de protesto da década de 1960, do cantor e compositor Geraldo Vandré.

Os amores na mente
as flores no chão
a certeza na frente
a História na mão
Caminhando e cantando
e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando
uma nova lição



Marc Riboud/Magnum/Magnum Photos/
Latinstock

Fonte: pág. 33 - LDP

Na imagem é possível fazer uma leitura de que duas forças contrárias se confrontam com armas nas mãos, todos são jovens, de um lado soldados com armas de fogo e do outro uma jovem armada de coragem e flor na mão. É possível sugerir que a tentativa da jovem de colocar uma flor no cano da arma simboliza a troca de balas por flores.

Na sequência temos como ilustração do pensamento de John Lennon a própria imagem do cantor com uma rosa vermelha nas mãos. No pensamento ele fala de amor pela liberdade.

Figura 26 – Foto de John Lennon

Como analisar sintaticamente o pronome relativo

Leia este pensamento, de John Lennon:

Amo a liberdade,
por isso, deixo as coisas que amo
livres.
Se elas voltarem, é porque as conquistei.
Se não voltarem, é porque nunca as possuí.

*(Que seja eterno enquanto dure. Seleção Legrand.
Belo Horizonte: Soler, 2005. p. 24.)*



Na frase “deixo as coisas que amo livres”, há duas orações: a 1ª liga-se à 2ª por meio do pronome relativo **que**, referente ao termo **as coisas**, expresso antes:

Fonte: pág. 37 - LDP

É importante mostrar para os alunos que é toda uma simbologia que envolve as rosas vermelhas, que representam o amor, paixão e a escolha dessa imagem faz relação com a imagem da flor anterior. Isso, porque, no contexto anterior ela representava o amor pela paz e nessa o amor pela liberdade. Com isso, os alunos são convidados a refletir sobre objetos em cena que ganham características específicas dentro de contextos outros. Infelizmente o LDP, usa estes textos verbais e não verbais para trabalhar com análise sintática, não que isso não seja importante ou necessário, mas o problema é a forma como eles ignoram todo o entorno da questão do pronome relativo.

Na sequência trataremos do frame do filme *Ela* do diretor Spike Jonze, presente no capítulo 2 do LDP, intitulado pelos autores de *Cruzando linguagens*, na mesma página aparece o cartaz do filme e o frame. Pode-se compreender que a proposta de cruzamento de linguagens não se configura nas

imagens selecionadas. Isso, porque, no cartaz de fundo da cor pink traz consigo o título adaptado para o português de *her* da língua inglesa para *ela* em português. Quando confrontamos as imagens do cartaz com o frame não há um cruzamento de linguagens. Por outro lado, o que temos é uma ambiguidade, pois se considerarmos apenas o cartaz, pela cor extremamente feminina e o pronome *ela*, pode-se incorrer em erro de interpretação já que uma das hipóteses que poderia ser levantada é a de que se trata de um homem que se vê como sendo do sexo feminino, mas na realidade o filme conta a história da personagem Theodore, um escritor que, após uma separar-se de sua esposa, se isola no mundo virtual e acaba envolvido em uma nova configuração amorosa pelo sistema operacional Samantha, entre jogos virtuais e a paixão por uma máquina.

Figura 27 – Frame do filme *Ela*



Fonte: pág. 48 - LDP

A imagem do frame, no entanto, não causa a ambiguidade que foi criada com o cartaz. Nela nós temos a personagem Theodore sentado diante da máquina (computador) com um olhar contemplativo e pelo corpo encurvado é possível perceber o seu grau de entrega e passividade diante do objeto de desejo. Além disso, a posição das mãos entrega a sua condição de rendição, abnegação e a janela que mostra que ele está em um prédio comercial durante a noite, cria uma ideia de solidão, aguardando algo sob o qual ele não tem controle. Todos esses

elementos devem ser tratados com os alunos para que eles percebam que é possível por meio de análise imagética e levantamento hipotético recriar as cenas e compreendê-las para além do que elas mostram.

Como sugestão de atividade a partir do filme o professor pode levantar questões bem interessantes para o contexto da aula, como a imagem que o filme passa sobre o futuro que curiosamente apresenta padrões de cores e figurinos característicos das décadas de 1960 a 1970. A cidade que é passada no filme se confunde com qualquer grande cidade do mundo. Além disso, os personagens secundários apresentam características que não marcam um lugar específico, com a cultura de massificação todas as cidades teriam o mesmo aspecto.

Outro questionamento que poderia ser tratado com a turma é a questão da diminuição do contato físico nas relações amorosas da contemporaneidade, em oposição ao contato virtual em escalas imensuráveis.

O LDP traz algumas imagens de diferentes manifestações, todas elas contam com a participação de um público jovem. Os protestos apresentados pelo livro sugerem uma participação crítica por parte dos leitores das imagens. Algumas leituras das imagens podem ajudar a dar a real dimensão dessas imagens e das intenções, o próprio recorte diz muito sobre a imagem que se quer construir.

Na imagem a seguir o fotógrafo quer dar ênfase ao contingente de jovens reunidos para protestar contra os gastos da *Copa do Mundo no Brasil* de 2014. Quando o fotógrafo preenche a imagem com dois terços de pessoas e apenas um terço de um prédio público ele cria no espectador uma ideia de lotação.

Figura 28 – Manifestações de rua



Pág. 50 LDP

Desse modo, só sabemos que entre as questões que envolvem os protestos estão os gastos com a Copa, pelos cartazes. Sendo o oposto da imagem a seguir, na qual não temos mais a presença dos cartazes, mas temos a de camisetas da seleção brasileira de futebol, bandeiras do Brasil, e da mesma forma que a anterior temos a imagem composta por três terços de manifestantes e um terço composta pela tropa de choque. Sabemos que a polícia está contendo os manifestantes pela fumaça das bombas de gás lacrimogênio. Também pelo fato de os escudos estarem levantados em posição de avanço e bem ao fundo na extremidade da parte superior a cavalaria da tropa de choque.

Figura 29 – Protesto contra os gastos na Copa



Pág.51 - LDP

Um outro aspecto importante e que também deverá ser abordado pelo professor com relação a imagem é a presença de mascarados no protesto, a máscara em questão faz referência ao filme *V de Vingança* do diretor australiano James McTeigue. Segundo Daniel Reininger (2013), seria uma adaptação da série em quadrinhos (Graphic Novel) de Alan Moore e David Lloyd, publicada pela DC Comics em 1983, que leva o título homônimo ao filme.

O uso dessa máscara como símbolo de protesto está associado ao soldado católico *Guy Fawkes*, famoso conspirador inglês, pertencente a chamada *Conspiração da pólvora* que promoveu um atentado a bomba com o intuito de matar o então rei protestante da Inglaterra Jaime I e todos no parlamento, em 05 de novembro de 1605. Uma sugestão é a de trabalhar com os alunos fragmentos do filme, as imagens da *Graphic Novel*. Sobretudo, para que os alunos compreendam que a máscara está ligada diretamente a ideia de anarquismo, o que vimos muito nas manifestações recentes no Brasil. A imagem a seguir é uma das que poderiam fazer parte desse repertório imagético.

Figura 30 – HQ V de Vingança



Fonte: <https://www.cineclick.com.br/noticias/anonymous-saiba-de-onde-vem-a-mascara-simbolo-das-manifestacoes>. Acesso: 06/02/2019.

Uma das imagens que causou bastante estranheza foi a encontrada na página 60 do LDP, nela temos a ilustração para o *Poema Acumulativo* de Affonso Romano de Sant'Anna, que apresenta uma relação conflituosa entre o rato e o trigo, o gato e rato, o cão e o gato, pois quando analisamos a imagem a seguir o que vemos é o oposto disso. Isto é, a relação de amizade entre um cão e um gato, uma fuga do convencional. Essa contradição não é colocada em questão em momento algum das atividades voltadas para esse poema. Com isso, concluímos que a imagem foi colocada apenas como enfeite, preenchimento de espaço, sem que houvesse qualquer diálogo entre as linguagens verbal e não verbal. Percebe-se claramente que a única preocupação com o poema é o de trabalhar as questões sintáticas.

Figura 31 – Cão e gato



Pág. 60 - LDP

As próximas imagens analisadas fazem parte de um conjunto de imagens para falar do comportamento de jovens em diferentes momentos da história, porém com alguns pontos em comum. A imagem a seguir poderia ser colocada para análise, pelo professor, junto a turma, comparando-a com a fotografia da adolescente americana, Jan Rose Kasmir, já apresentada nessa pesquisa. Nela o jovem se coloca diante da tropa de choque em sinal de reverência, que pode ser entendida como um apelo aos policiais que também são brasileiros. Na sequência dessa imagem, são apresentadas outras que mostram a diferença de comportamento nos protestos de 1967, 1992 e dicas dos autores para que os alunos conheçam o trabalho de artistas referência para os estudantes de períodos diferentes.

Figura 32 – Manifestante diante da tropa de choque



Pág.66 LDP

Figura 33 – Encontro de jovens,1967/Manifestação pelo impeachment



Pág.66 LDP

Figura 34 – Foto Gilberto Gil / Daniela Mercury



Arquivo/Estádio Conteúdo/AE

- Disponham o material em cartolinas, com títulos atraentes e textos informativos curtos sobre cada época e as reivindicações da juventude em cada momento.
- Reúnam também outros textos informativos sobre cada uma das épocas: as músicas mais ouvidas pela juventude, as roupas usadas, o tipo de cabelo, os filmes de mais sucesso, o modo como a juventude se divertia, etc.
- Vasculhem a discoteca de seus pais, tios e avós e gravem sucessos dessas épocas. Se houver um músico entre os integrantes do grupo, montem um pequeno *show* ao vivo com algumas das músicas de cada época. Sugestões: Anos 1960: “A banda”, de Chico Buarque de Holanda; “Tropicália”, de Caetano Veloso; “Domingo no parque”, de Gilberto Gil. 1992: “Sete desejos”, de Alceu Valença; “Passageiro”, com Capital Inicial; “O canto da cidade”, com Daniela Mercury.



Arquivo/Estádio Conteúdo/AE

Gilberto Gil (1968).

Daniela Mercury (1991).

Pág. 67 – LDP

Figura 35 – Protesto de estudantes em SP, 1961



Arquivo/Estádio Conteúdo/AE

Protesto de estudantes em São Paulo, em 1961.

Pág. 33 LDP

Figura 36 – A banda Rolling Stones, 1960



Pág. 33 LDP

A imagem na sequência trabalha com textos verbais e não verbais que suscitam a questão do amor romântico em variados contextos e gêneros textuais-discursivos. Ilustrando a unidade temos a obra escultórica mitológica de Antonio Canova – *Psiquê renascida pelo beijo do Cupido*. Sendo que as imagens introduzem o poema *Amor* de Carlos Drummond de Andrade. O Cupido aparece com as asas ainda em movimento recolhendo o corpo desfalecido em seus braços da amada Psiquê, o olhar afetuoso, com rostos jovens denunciam um amor jovem, puro e inocente, ainda que a mão no colo de Psiquê pudessem dizer o contrário o toque é delicado e desprezioso, na obra de Canova temos claro o ideal clássico de beleza e perfeição das formas, retira a dureza do mármore dando a ele a impressão de vida e leveza.

Figura 37 – Escultura Psiquê



TopFoto/Keystone Brasil/Museu do Louvre, Paris, França

Psiquê renascida pelo beijo do Cupido, de Antonio Canova.

Amor

Amor

O ser busca o outro ser, e ao conhecê-lo
acha a razão de ser, já dividido.
São dois em um; amor, sublime selo
que à vida imprime cor, graça e sentido.

“Amor” — eu disse — e floriu uma rosa
embalsamando a tarde melodiosa
no canto mais oculto do jardim,
mas seu perfume não chegou a mim.

(Carlos Drummond de Andrade. *Amar se aprende amando*.
32. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009. p. 25.)

68



Siprone Bechatti/Comig/Amadeok

O poema fala do sublime amor, do florir de uma rosa embalsamando a tarde. Vale lembrar que embalsamar é uma técnica milenar, praticada principalmente pelos egípcios para preservar cadáveres através dos tempos evitando com isso a putrefação. Já a obra de Canova mostra uma imortalidade, uma juventude eternizada, petrificada. Na unidade vemos vários exemplos de amores improváveis, começando pelo Cupido e Psiquê, a personagem do filme *Malévola* de Robert Stromberg (2014). Uma figura alada que no filme é traída pelo amor de um homem e descobre o amor verdadeiro pela filha de seu inimigo, o filme é uma releitura do Clássico *A Bela Adormecida*.

Figura 38 – Frame do filme *Malévola*



FILMES

RECURSO DIGITAL

Malévola, de Robert Stromberg; *O amor não tira férias*, de Nancy Meyers; *Vestida para casar*, de Anne Fletcher; *Nunca é tarde para amar*, de Amy Heckerlig; *Um amor para toda a vida*, de Richard Attenborough; *Sorte no amor*, de Donald Petre; *Um amor para recordar*, de Adam Shankman; *Um lugar chamado Notting Hill*, de Roger Michell; *Nunca te vi, sempre te amei*, de David Jones; *Mens@gem para você*, de Nora Ephron; *A noiva cadáver*, de Tim Burton e Mike Johnson; *Romeu e Julieta*, de Franco Zeffirelli; *Chocolate*, de Lasse Hallström; *Razão e sensibilidade*, de Ang Lee; *Titanic*, de James Cameron; *Sabrina*, de Sydney Pollack; *Louco por você*, de Kris Isacson.

Contos de amor do século XIX, de Alberto Manguel (Companhia das Letras); *Contos de amor e ciúme*, de Machado de Assis, organização de Gustavo Bernardo (Rocco); *Treze dos melhores contos de amor*

Pág. 69 LDP

O amor da personagem Fabiano de *Vidas Secas* de Graciliano Ramos, que conta com fragmentos da obra e a ilustração com o texto não verbal a fotografia feita pelo baiano de Irajuba, Evandro Teixeira, que começa a fotografar profissionalmente em 1958, para o Diário de Notícias, reconhecido por ser um dos maiores fotojornalistas do Brasil.

Figura 39 – Homem tocando o gado

b)

Fabiano pregou nele os olhos ensanguentados, meteu o facão na bainha. Podia matá-lo com as unhas. Lembrou-se da surra que levava e da noite passada na cadeia. Sim senhor. Aquilo ganhava dinheiro para maltratar as criaturas inofensivas. Estava certo? O rosto de Fabiano contraía-se, medonho, mais feio que um focinho. Hem? Estava certo? Bulir com as pessoas que não fazem mal a ninguém. Por quê? Sufocava-se, as rugas da testa aprofundavam-se, os pequenos olhos azuis abriam-se demais, numa interrogação dolorosa.

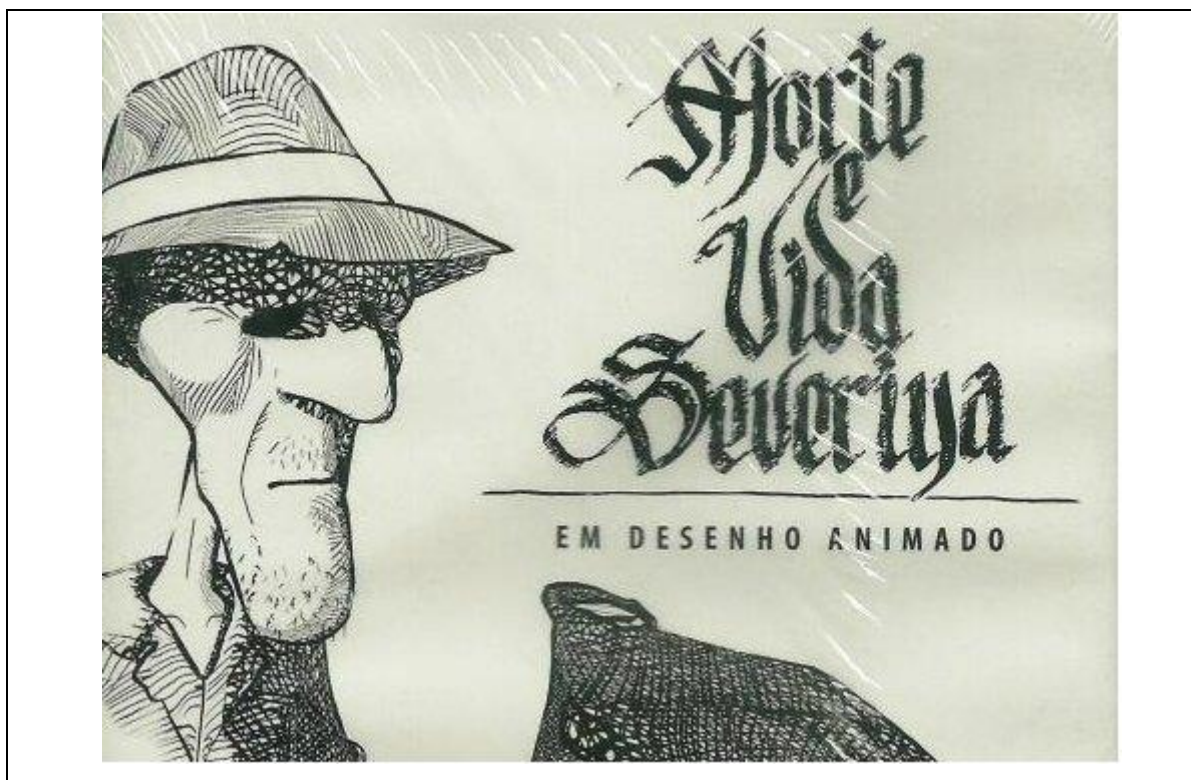
(Graciliano Ramos. *Vidas secas*. Rio de Janeiro: Record, 1997. p. 101.)



Pág.78 - LDP

Não se pode dizer que a escolha foi a mais feliz, pois ao tentar retratar o sertanejo Fabiano de *Vidas Secas* o melhor teria sido utilizar frames do filme *Vidas Secas* de Nelson Pereira dos Santos adaptação da obra de Graciliano Ramos. A secura da alma característica da obra original não pode ser reconhecida na imagem de Teixeira, pois essa apresenta um sertanejo guiando o gado que por sua vez não é tão magro quanto deveria e a secura da paisagem não é percebida na cena. Trata-se, portanto, de uma imagem que empobrece o texto. Fica como uma sugestão viável a apresentação de obra fílmica e/ou a Animação adapta *Morte e vida severina*, de João Cabral de Melo Neto dirigida por Afonso Serpa, entrecruzando linguagens verbais e não verbais.

Figura 40 – Frame de *Morte e vida severina*



Fonte: <https://www.amambainoticias.com.br/educacao-e-cultura/nao-perca-a-obra-prima-morte-e-vida-severina-em-uma-animacao-incrivei>. Acesso: 20/01/2019.

Outra obra que poderá complementar o trabalho com o fragmento do LDP é a obra *Retirantes* do artista Candido Portinari. Obra riquíssima para trabalhar com questões regionalistas, sobretudo das regiões onde há uma predominância da seca e com ela a pobreza, a morte em vida, a privação.

Figura 41 – Obra: Retirantes – Portinari

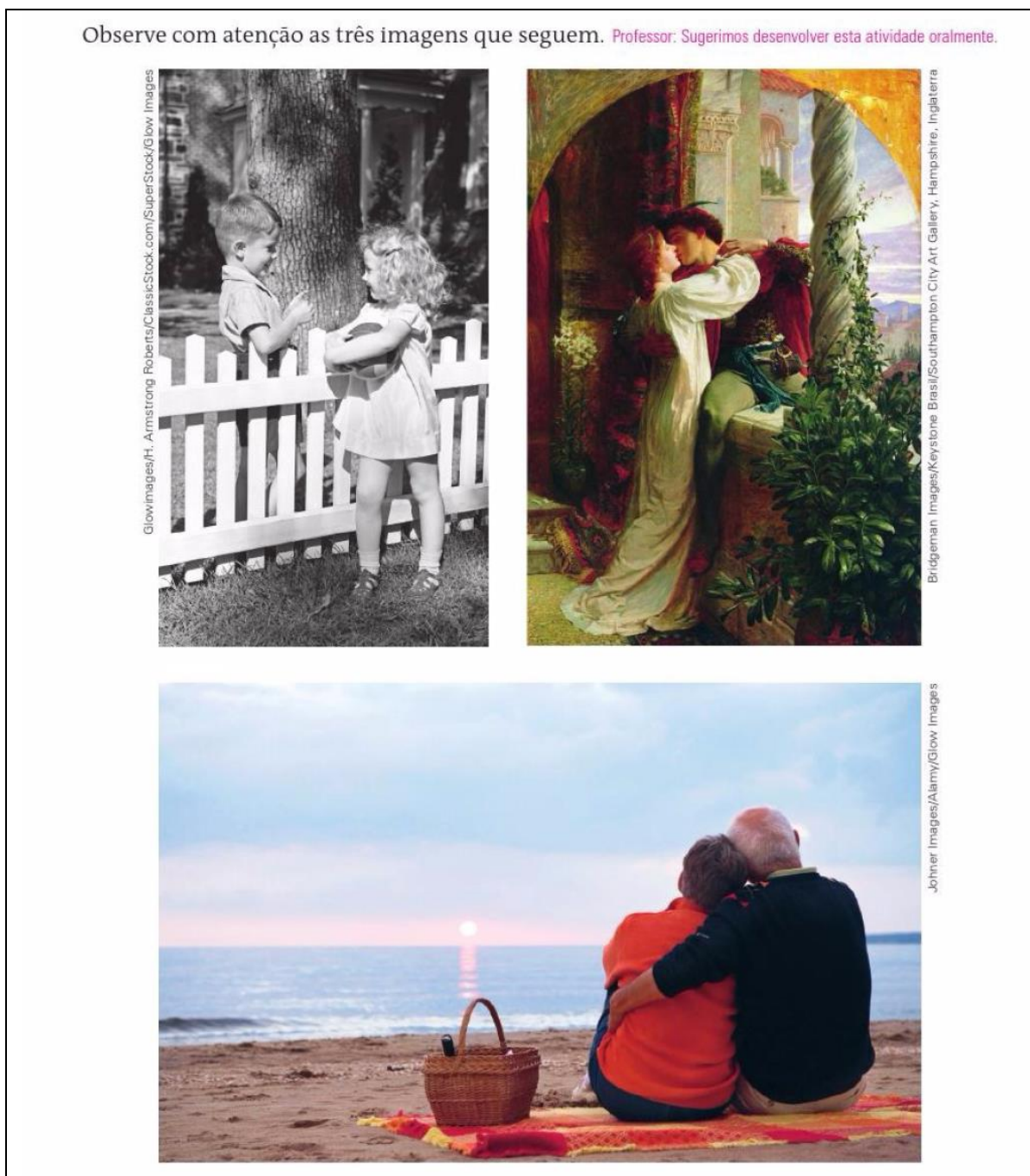


Fonte: <http://warburg.chaa-unicamp.com.br/obras/view/7306>. Acesso: 07/02/2019.

Os autores no capítulo 2 da unidade 2, apresentam uma imagem para falar das três fases do amor, o amor/amizade inocente entre duas crianças, o amor apaixonado de um casal de adolescentes e o amor maduro e companheiro de dois idosos. O LDP, no livro do professor sugere que seja desenvolvida uma atividade oralmente com a turma, e fazer uma leitura das três imagens junto com a turma parece ser realmente importante. A maioria dos estudantes certamente reconhecerá nessas três imagens, referências pessoais, pois certamente já viveram ou presenciaram imagem semelhante em suas vidas. Nos dois primeiros há um obstáculo para a aproximação, o primeiro, a fotografia, é marcado pela cerca e o segundo, a pintura, do jovem casal *Romeu e Julieta* de William Shakespeare, numa despedida, já que o jovem se encontra com parte do corpo para fora da sacada, com o corpo demonstrando se tratar de uma despedida, fechando na imagem da

fotografia de uma casal que se encontra em uma praia curtindo um pôr do sol, ao lado de uma cesta com a ponta de uma garrafa que indica algum tipo de comemoração. Os três momentos podem ser lidos respectivamente assim: fase do conhecer, do se apaixonar, do compartilhar.

Figura 42 – Cenas de amor – LDP



Pág.90 - LDP

A imagem que acompanha o poema *Soneto de fidelidade* na sequência é uma das poucas pinturas que aparecem no LDP. Trata-se da obra

prima *O beijo* do pintor austríaco Gustav Klimt, o fundador da Escola de Pintura da Secessão de Viena e o mais importante pintor do movimento art nouveau, a obra que faz parte da fase dourada, foi pintada entre 1907- 1908, uma década antes de sua morte. Nela nós temos outra leitura do amor, um amor sensual, no qual a mulher que aparece no quadro encontra-se desfalecendo-se nos braços de seu amado, que a envolve. Também, a ramagem que aparece nas pernas da mulher são símbolo da fertilidade. A obra traz, ainda, uma forte referência do simbolismo com a cabeça da mulher na horizontal fazendo referência a decapitação. Todas essas informações devem ser agregadas a leitura da imagem para uma compreensão mais ampla da obra.

Figura 43 – Obra *O beijo* de Klimt

<h3>Soneto de fidelidade</h3>	
<p>De tudo, ao meu amor serei atento Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto Que mesmo em face do maior encanto Dele se encante mais meu pensamento.</p>	<p>Osterreichische Galerie Belvedere, Viena, Áustria</p>
<p>Quero vivê-lo em cada vão momento E em seu louvor hei de espalhar meu canto E rir meu riso e derramar meu pranto Ao seu pesar ou seu contentamento.</p>	<p><i>O beijo</i> (1907-8), de Klimt.</p>
<p>E assim, quando mais tarde me procure Quem sabe a morte, angústia de quem vive Quem sabe a solidão, fim de quem ama</p>	<p>atento: cuidadoso, aplicado. pesar: tristeza, desolação, sofrimento. vão: banal, insignificante. zelo: dedicação, preocupação com algo ou alguém.</p>
<p>Eu possa me dizer do amor (que tive): Que não seja imortal, posto que é chama Mas que seja infinito enquanto dure.</p>	
<p><i>(Poesia completa e prosa. Rio de Janeiro: Aguilar, 1974. p. 226.)</i></p>	

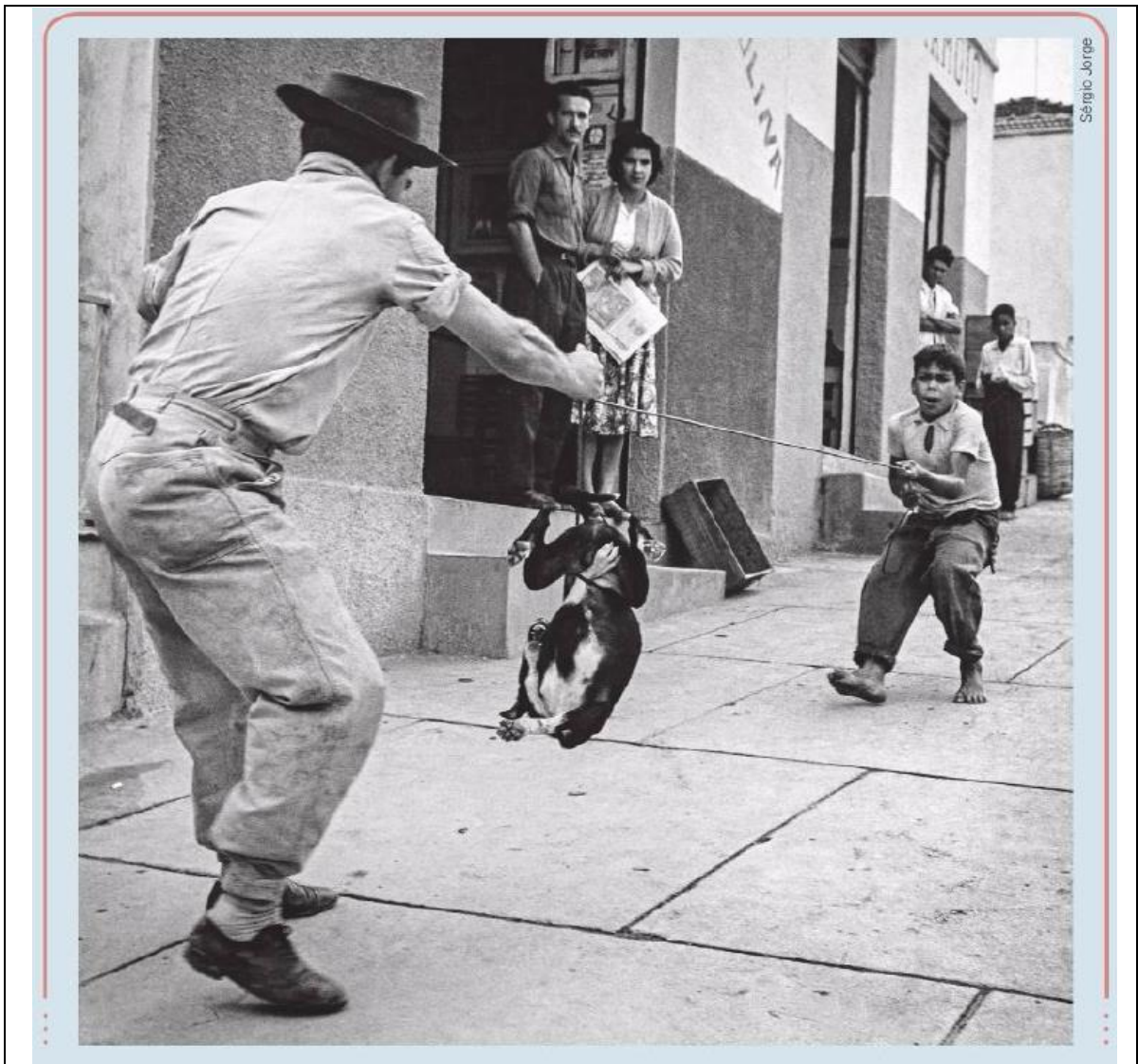
Pág.92 - LDP

A fotografia de Sérgio Jorge da página 124, é um excelente exemplo de uma narrativa visual para ser trabalhada junto aos alunos. Isso, porque, trata-se de uma fotografia que apresenta um viés narrativo. Sendo assim, uma possibilidade de trabalho a partir dessa imagem seria a comparação com textos narrativos verbais. É possível mostrar para os alunos que elementos da narrativa apresentada no conto *Corisco* de Luiz Vilela, utilizado para fazer um contraponto com a fotografia de

Sérgio Jorge, estão presentes nas duas narrativas visual e verbal elementos próprios da narrativa, cada um com sua especificidade. Na fotografia temos um narrador em terceira pessoa – identificado como o fotógrafo que assiste o episódio sem fazer parte da cena. Conta, ainda, com um protagonista, representado pelo garoto, o agente da carrocinha caracterizado como o antagonista, os observadores como personagens secundários. O ângulo escolhido pelo fotógrafo mostra a força da autoridade do agente da carrocinha, temido por crianças nos centros urbanos onde havia a atuação desses agentes, que retiravam animais de estimação do convívio com seus donos, se encontrados nas ruas eram recolhidos e não havendo procura pelo animal o mesmo deveria ser sacrificado.

Outras leituras podem advir dessa fotografia como as condições financeiras do garoto, que podem ser identificadas pelos trajes, os pés descalços. A tenção na disputa para ficar com o cão laçado pelo agente que tenta a todo custo recolher o cãozinho. A condição de passividade das pessoas que observam as cenas, as mãos no bolso do homem que aparece na porta de um comércio, ao lado a mulher segurando um jornal e ao fundo um outro observador de braços cruzados. Todos esses elementos mostram que a luta do garoto para libertar seu cão faz dele uma espécie de herói. Essa é uma mostra de uma das imagens que permite uma leitura pormenorizada e rica, encontrada no LDP.

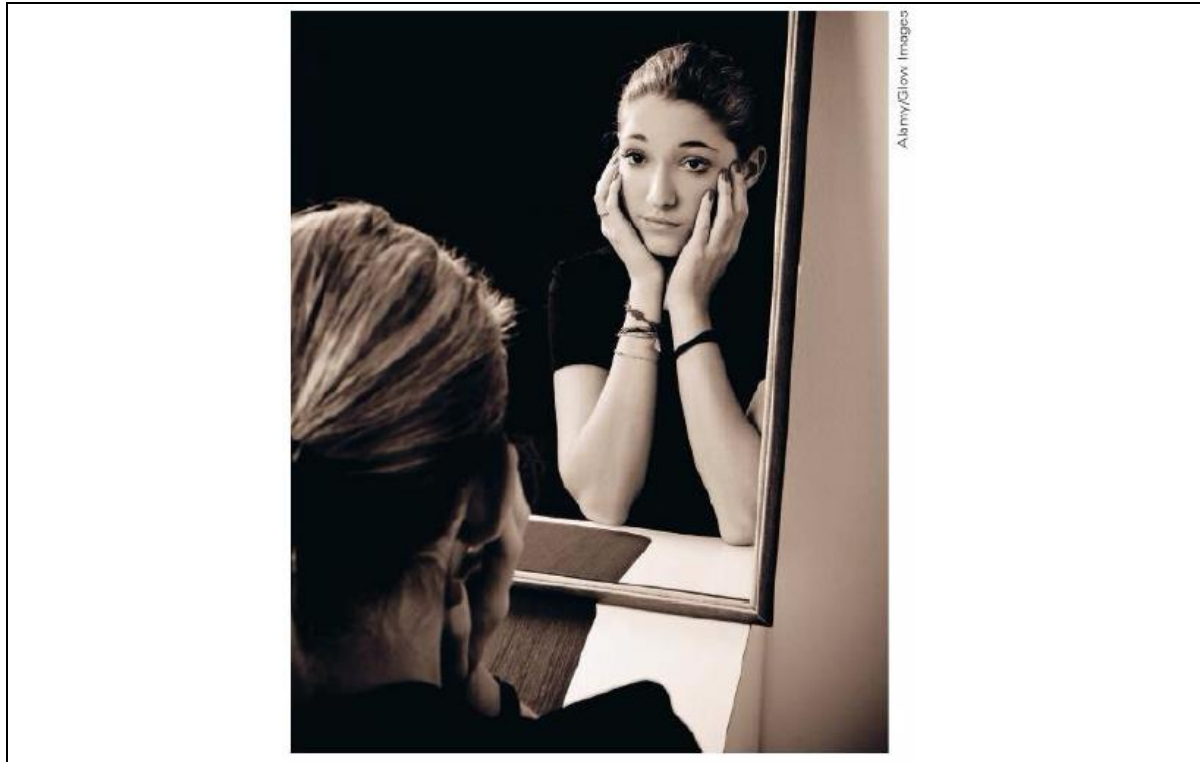
Figura 44 – Carrocinha capturando cão



Pág. 124 LDP

Duas imagens que podem estabelecer diálogo, mas aparecem separadas no livro a fotografia de uma jovem em frente ao espelho da página 135 e a pintura Narciso do pintor italiano renascentista Caravaggio na página 130. A pintura representa o próprio mito de Narciso enquanto a outra faz uma alusão mais questionadora do mito. Mostrar essas duas imagens para os alunos após trabalhar com o mito de Narciso seria uma atividade de expansão da visão que se pode ter de si mesmo. Vale lembrar que os jovens vivem o dilema da autoafirmação e do reconhecimento de si diante do mundo.

Figura 45 – Jovem se olhando no espelho



Pág. 135 – LDP

Figura 46 – O mito de Narciso

O mito de Narciso

Narciso, segundo a mitologia grega, era um jovem dotado de extrema beleza. Quando nasceu, seus pais consultaram um adivinho, que lhes disse que o filho viveria muito, desde que nunca contemplasse a própria imagem. Num dia de muito calor, Narciso se inclinou sobre as águas cristalinas de um lago e, nesse momento, contemplou seu rosto refletido na água. Pensou que se tratava de algum espírito das águas e o achou tão belo, que se enamorou e não conseguiu interromper aquela contemplação. Ali ficou até morrer, e no lugar em que se achava brotou uma planta cuja flor foi chamada de narciso.



Narciso (1599), do pintor italiano renascentista Caravaggio (1573-1610).

Pág. 230 - LDP

Uma estratégia recorrente em grande parte do LDP, é o fato de usar uma estrutura fixa para a apresentação de filmes, livros e personalidades, elas aparecem introduzidas pela expressão: *Para saber mais*. Como exemplo temos o frame de *O carteiro e o poeta*, um filme de Michael Radford.

Figura 47 – Frame do filme *O carteiro e o poeta*

Para saber mais

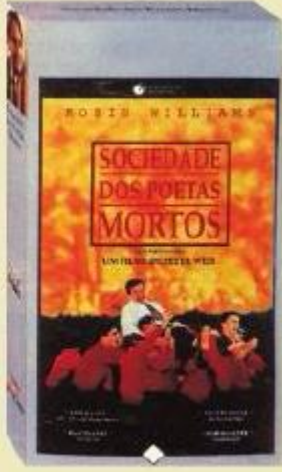
Para o leitor que se interessa pelo fazer poético, sugerimos os livros: *Cartas a um jovem poeta*, de Rainer Maria Rilke (L&PM); *A poesia — Uma iniciação à leitura poética*, de Armino Trevisan (Uniprom); *O que é poesia*, de Fernando Paixão (Brasiliense); *Poesia não é difícil*, de Carlos Felipe Moisés (Artes e Ofícios); *Poética — Como fazer versos*, de Vladimir Maiakovski (Global); *A poesia pede passagem — Um guia para levar a poesia às escolas*, de Elias José (Paulus); *Como ler poesia*, de José de Nicola e Ulisses Infante (Scipione). E também os filmes *Sociedade dos poetas mortos*, de Peter Weir; *O carteiro e o poeta*, de Michael Radford; e os sites:

- www.jornaldepoesia.jor.br
- <http://www.antoniomiranda.com.br/poesia-brasis/poesia-brasis.html>
- <http://www.algumapoesia.com.br/index.htm>
- <http://www.poesiaconcreta.com/>



Miramar Films/Buenavista Internacional

Cena de *O carteiro e o poeta*.



Touchstone Pictures/Silver Screen Partners IV

Na imagem da página 144, temos a ilustração do poema *Presente de um poeta* com tradução de Thiago de Mello, traz como recurso uma tática muito utilizada para tratar da ideia de paisagens, o uso da grande angular, para captar o máximo da paisagem, dando uma dimensão do espaço a que se refere. Nessa imagem é possível trabalhar com os alunos com a ideia da perspectiva linear, para

uma expansão da consciência é possível fazer um link com o período do Renascimento, período de intensa utilização desse recurso da imagem.

Figura 48 – Foto Cordilheira do Chile

Minha vida e minha poesia transcorreram como um rio americano, como uma torrente de águas do Chile, nascidas na profundidade secreta das montanhas austrais, dirigindo sem cessar para uma saída marinha o movimento de suas correntes.

Minha poesia não rechaçou nada do que pôde trazer em Seu caudal; aceitou a paixão, desenvolveu o mistério, E abriu passagem entre os corações do povo.

(Presente de um poeta. Tradução de Thiago de Mello. São Paulo: Vergara&Riba, 2003. p. 77.)



Pág. 144 – LDP

Para falar de ritmo, no poema os autores promovem uma reflexão sobre as possibilidades de ritmo nos meios multissemióticos, como no exemplo a seguir com uma intervenção artística na areia da praia, que por sua vez apresenta uma ideia de ritmo visual, podendo ser encontrada na música, na arquitetura e em outras artes visuais. Mas infelizmente a imagem é pouco explorada, servindo apenas de ilustração para tratar de sílabas tônicas, acentuadas ou não.

Figura 49 – Ritmo visual, escultura na praia

Ritmo


O **ritmo**, no poema, é a marcação melódica que nasce da alternância entre sílabas acentuadas e não acentuadas. Isto é, sílabas pronunciadas com maior e com menor intensidade. Com sua musicalidade, o ritmo facilita a memorização do texto. Observe nos versos a seguir, do poema “A valsa”, de Casimiro de Abreu, que o ritmo criado pelas palavras sugere o ritmo dessa dança. As sílabas acentuadas (*fortes*) estão destacadas.

Tu, ontem	Tão falsa ,	As dores
Na dança	Corrias,	De amores
Que cansa ,	Fugias,	Que louco
Voavas	Ardente,	Senti!
C’o as faces	Contente,	Quem dera
Em rosas	Tranquila,	Que sintas
Formosas	Serena,	— Não negues ,
De vivo ,	Sem pena	Não mintas ...
Lascivo	De mim!	Eu vi! ...
Carmim;	Quem dera	Valsavas.
Na valsa	Que sintas	

(Poésias completas de Casimiro de Abreu. Rio de Janeiro: Ediouro, s.d. p. 63.)

O ritmo é exclusividade da poesia?

Não, ele existe também na música, na arquitetura e em outras artes visuais. desde que haja uma repetição regular de determinado elemento. É o que se verifica, por exemplo, nesta cerca e em sua sombra, cujas linhas se repetem com regularidade.



Pág.145 – LDP

Na sequência das imagens temos um elemento simbólico que representa a efemeridade da vida e da juventude, a ideia de renovação, apresentada pela flor dente-de-leão, todas as imagens mostram o compartilhamento de momentos e como sugestão os autores novamente sugerem no LDP, que o professor realize a atividade oralmente.

Figura 50 – Cenas de encontros – LDP

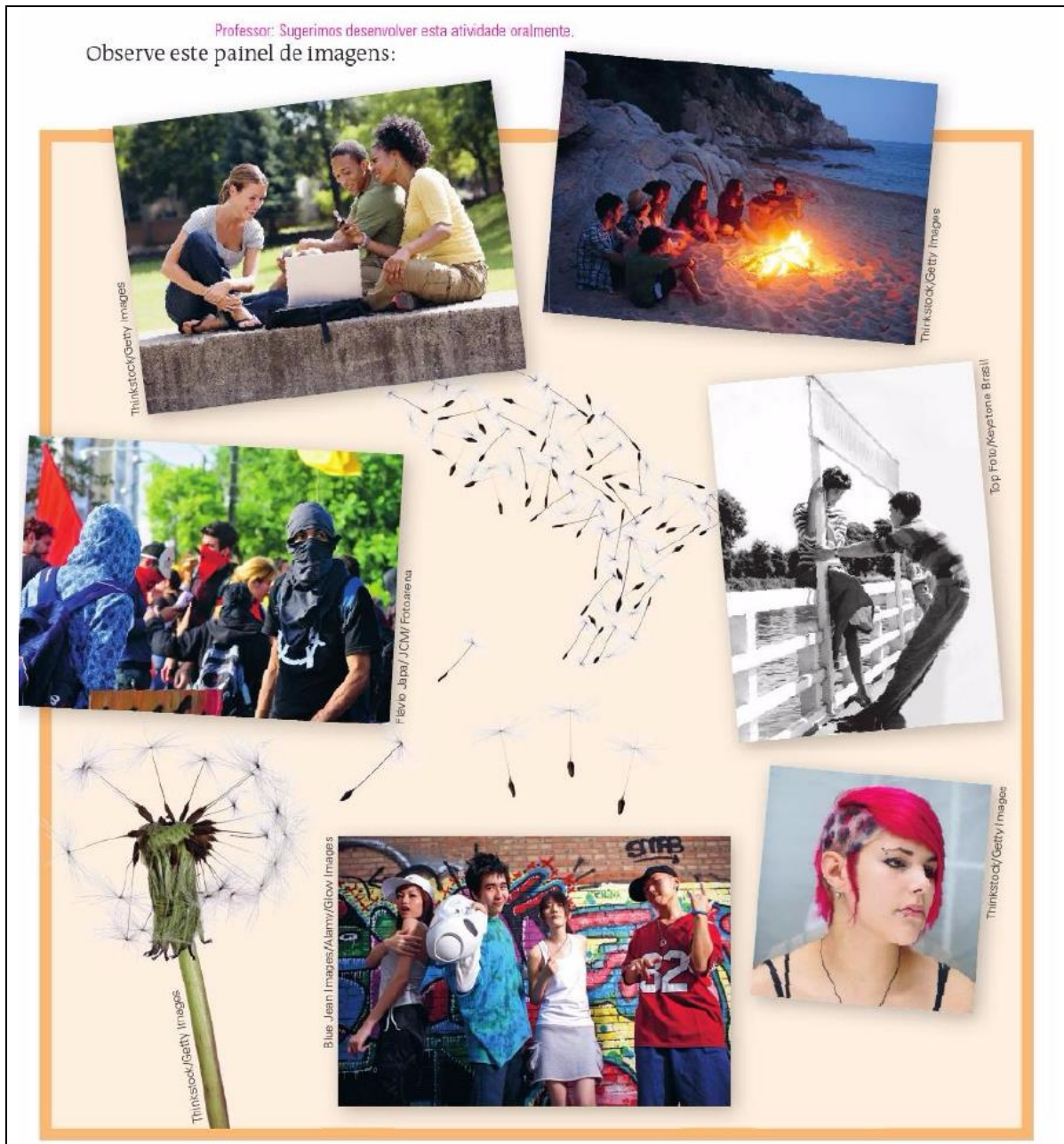


Figura 51 – Flor dente-de-leão

9. Note que, envolvendo todos esses jovens, estão soltas, ao vento, as sementes do **dente-de-leão**, uma flor que, apesar da aparência frágil, é muito resistente. Em determinado estágio de desenvolvimento, as sementes do dente-de-leão se soltam e voam, renovando a esperança e florescendo em outros campos. Que semelhança você apontaria entre o dente-de-leão e os jovens?

Entre outras possibilidades: O processo de amadurecimento e de renovação do jovem, a saída de casa, a formação de uma nova família.



Pág. 159 - LDP

Na imagem da sequência temos o uso de uma flor para ilustrar o poema *Receita de acordar palavras* de Roseana Murray, o poema fala de uma flor que tem espinhos, mas a ilustração traz a orquídea, que não possui espinhos e além de tudo trata-se de uma flor extremamente delicada. A fotografia traz um contraste entre as cores, verde e pink em fundo preto, criando assim uma profundidade de campo.

Figura 52 – Orquídea pink

Receita de acordar palavras

palavras são como estrelas
facas ou flores
elas têm raízes pétalas espinhos
são (liso) (áspero) (leve) ou (denso)
para acordá- (lo) basta um sopro
em sua alma
e como pássaros
vão encontrar seu caminho

(Roseana Murray. *Receitas de alhar*.
São Paulo: FTD, 1997. p. 10.)

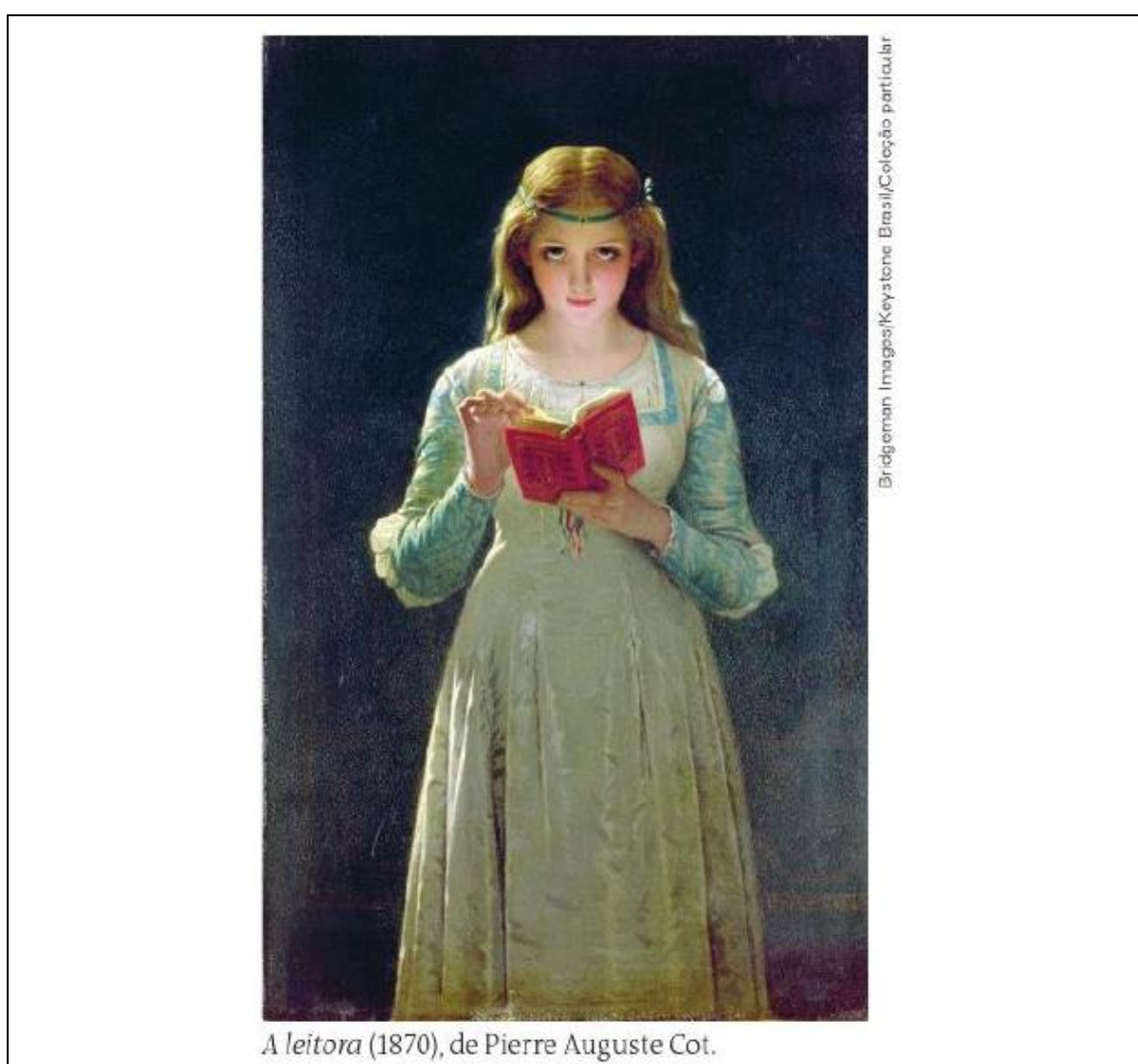


Pág. 167 - LDP

Das poucas pinturas que aparecem no LDP, a de Pierre Auguste Cot. *A leitora*, dialoga com a obra literária *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, pseudônimo de Charles Lutwidge Dodgson. Vale lembrar que no início da obra Alice se encontrava sentada ao lado da irmã na ribanceira, lendo um livro sem figuras ou diálogos. A ideia de Literatura e processo imaginativo estão presentes no

capítulo 1 da unidade 3. Na imagem de Cot. temos uma jovem com o rosto iluminado folheando um livro e olhando para algo que a hipnotiza, mas que o espectador precisa imaginar. Um aspecto importante dessa atividade são os frames do filme *Alice no País das Maravilhas*, de 1972 e a versão de 2010, ambas apresentam a condição do adolescente que apresenta uma característica desproporcional em relação a partes do corpo. Esse aspecto pode ser trabalhado com os alunos para falar dessa questão que para muitos deles é um problema que gera insatisfação com a aparência.

Figura 53 – Obra: *A Leitora* de Auguste Cot.

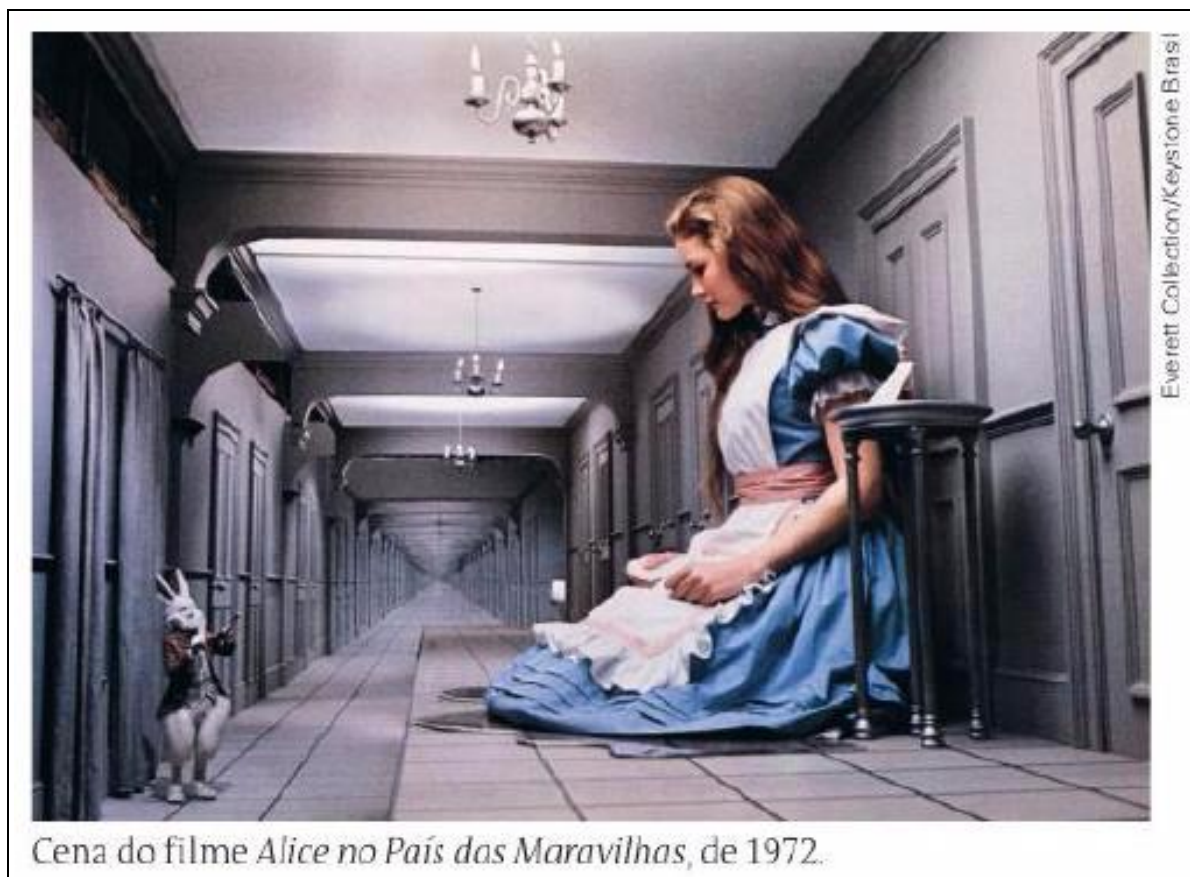


Pág. 177 - LDP

Nas páginas 178,179 e 181 do LDP, temos frames do filme animação *Alice no País das Maravilhas*, de 1972 e 2010, suscitam o trabalho com o

universo do fantástico e do adolescente. Sobretudo, pela alternância no tamanho das personagens de Alice, bem como dos cogumelos gigantes. Tudo faz parte do universo de transformação do corpo e mente do adolescente, daquele que está crescendo e não se vê nem como adulto nem como criança. A aceitação é uma discussão que essa questão pode suscitar em sala de aula.

Figura 54 – Frame de Alice no País das Maravilhas, 1972



Cena do filme Alice no País das Maravilhas, de 1972.

Figura 55 – Ilustração de Alice no País das Maravilhas, 2010



Pág. 179 - LDP

Figura 56 – Frame de Alice no País das Maravilhas



Pág. 181 - LDP

Pela orientação que acompanha a imagem da página 189 do LDP, é possível afirmar que a preocupação está com a leitura do texto verbal impresso na placa, quando na realidade há uma questão importantíssima com relação a imagem que acaba não fazendo parte das discussões que é o fato de mostrar uma área de pastagem, ou seja, a procura por áreas verdes é muito grande devido o avanço de áreas de pastagem para a criação de gado, o que tem acabado com as áreas de floresta e que nesse caso teve impacto direto na educação. A atividade é voltada para a falta do hífen e de concordância na placa. Com isso, temos mais uma vez o empobrecimento da imagem que deve ser revertido pelo professor que precisa tirar os alunos de um lugar comum, exercitando o olhar e o posicionamento crítico.

Figura 57 – Propaganda áreas verdes

Em frases como a da placa, a gramática normativa explica que a partícula **se** confere passividade ao verbo transitivo direto **procurar**. A frase equivale, assim, a “Áreas verdes são procuradas”. Portanto, como **áreas verdes** é o sujeito, o verbo deve concordar com essa expressão. Se o anunciante tivesse optado por empregar o verbo transitivo indireto **precisar**, teria que usar a construção “Precisa-se de áreas verdes”. Isso porque, quando o verbo é transitivo indireto, a partícula **se** indica indeterminação do sujeito.



Professor: Aproveite para comentar que o enunciado da placa está em desacordo com a norma-padrão quanto ao emprego do hífen e quanto à concordância no final: *escolas agrícolas*.

Pág. 189 - LDP

Na página 192 do LDP, encontramos uma série de cartazes de protestos e essas imagens são importantes para discutir com os alunos a importância dos textos verbais e não verbais na confecção de cartazes. As intertextualidades como o fragmento do *Hino Nacional Brasileiro*, na imagem I, II e III. Os erros propositais de ortografia e concordância para dar ênfase aos problemas que envolvem a educação. Nesse aspecto é importante o trabalho de

conscientização dos alunos em relação a importância do verbal e não verbal na construção do pensamento crítico e na produção de textos, sejam eles quais forem.

Figura 58 – Fotos de cartazes

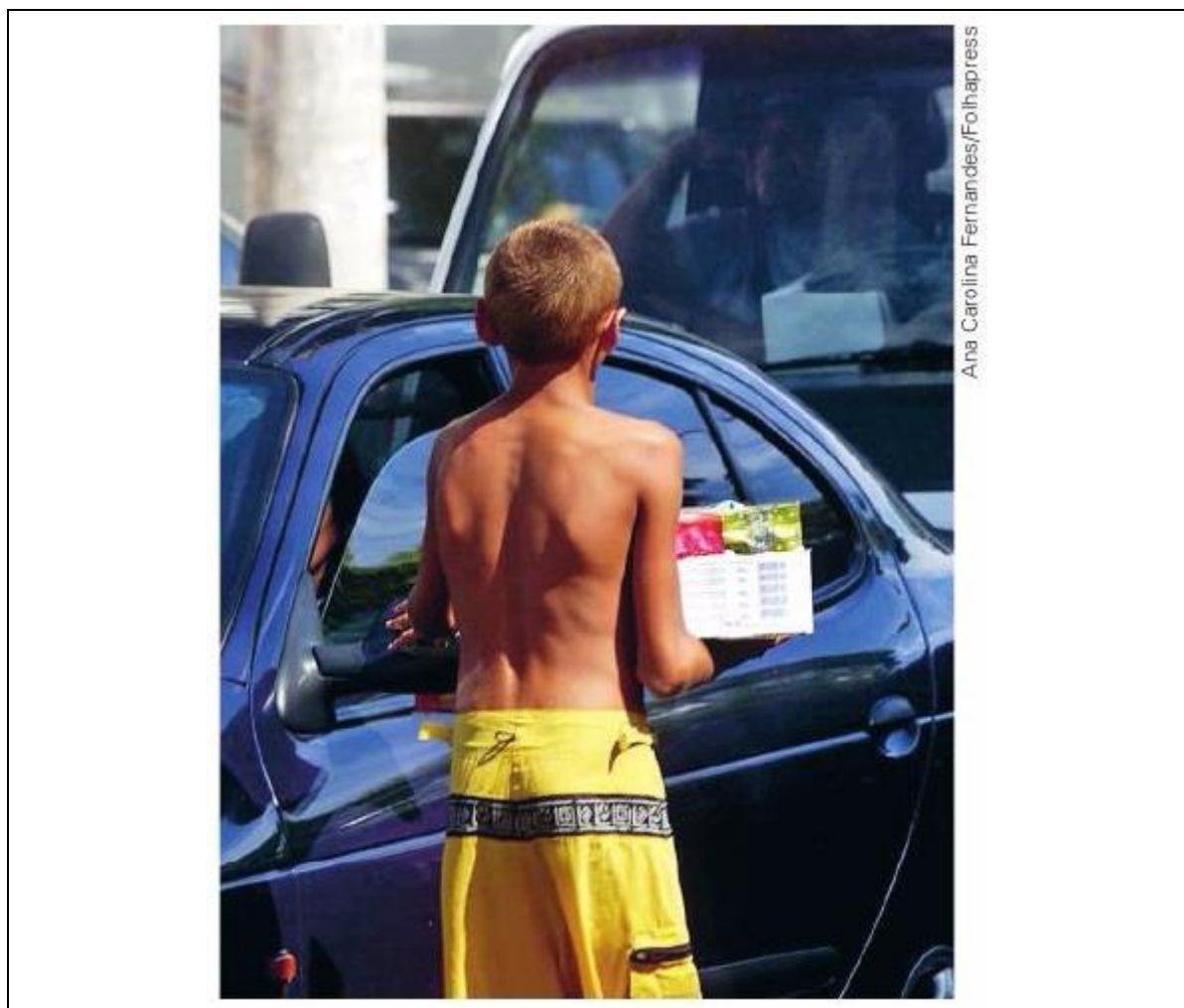


Pág. 192 - LDP

As fotografias das páginas 247 e 250 estabelecem uma relação de crítica social com relação as desigualdades sociais e a diferença de oportunidades e acesso a bens. Na primeira temos um menino vendendo balas no semáforo. Nela vemos o menino tocando o vidro do carro, que está praticamente fechado e a mulher do veículo ignorando a presença dele. O fato de estar sem camisa remete a ideia dos chamados *descamisados*. Ao confrontarmos com a fotografia dos três jovens bem vestidos e com aparelhos de última geração mostram o abismo social que nos

encontramos. O confronto dessas duas imagens é um elemento de discussão muito profícuo. Não devendo ser ignorado pelo professor em sala de aula. Essas imagens precisam ser exploradas exaustivamente para despertar a criticidade de nossos alunos, bem como a sensibilização pela imagem.

Figura 59 – Criança vendendo balas no trânsito



Pág. 247 – LDP

Figura 60 – Foto de jovens estudantes



Pág. 250 - LDP

Na página 260, assim como em outras ao longo do LDP, utiliza-se o texto não verbal como instrumento de reforço de questões gramaticais, sem com isso explorar questões que envolvem a semântica do texto visual. A preocupação no caso dessa imagem é o emprego do pronome oblíquo átono. Não há nenhum levantamento de hipóteses sobre onde está tela, o que está por trás dela, quem ela tenta proteger, quem está dentro, quem está fora ou ambos. Enfim, há uma gama de possibilidades mal exploradas pelos autores, mas que podem perfeitamente serem exploradas da melhor maneira possível pelos professores de LP.

Figura 61 – Foto de placa de advertência

4. Observe a foto ao lado.

No enunciado da placa, o pronome oblíquo átono está empregado, quanto à colocação, de acordo com a norma-padrão? Justifique sua resposta.

Não, porque palavras de sentido negativo não seguidas de vírgula atraem o pronome; assim, de acordo com a norma-padrão, o pronome deveria estar antes do verbo: "Não se aproxime..."

A photograph of a wooden sign hanging on a chain-link fence. The sign is rectangular and has the text "NÃO APROXIME-SE DO ALAMBRADO" written on it in white, uppercase letters. The sign is positioned in front of a dense background of green leaves. A vertical credit line on the right edge reads 'Jenny Gittel'.

Pág. 260 – LDP

A imagem da página 267 do LDP, traz uma atividade de leitura de imagem por inferência a partir da foto de Caio Vilela. No próprio descritor o livro aponta para a localização explícita em um texto, interpretação de texto com o auxílio de material gráfico diverso, observando as questões percebemos que são respostas óbvias e nada provocadoras o que pode ser melhorado pelo professor que poderá apontar caminhos outros como, por que crianças que são visivelmente bem pobres parecem estar tão felizes? Levantar hipóteses junto a turma como o fato de provavelmente serem dois irmãos brincando juntos em um campinho em área rural, que pode ser confirmado pela paisagem ao fundo, a rede rota do gol, o fato de uma das crianças estarem jogando descalças e uma delas sem roupas. Tudo isso leva a crer que eles têm uma vida simples, mas feliz na simplicidade, estão visivelmente bem alimentados, pois demonstram boa saúde.

Figura 62 – Meninos jogando bola

<p>4. Observe a foto ao lado, de Caio Vilela. Pelos elementos da foto, é possível inferir que as personagens:</p> <p>a) prepararam-se para a pesca de arrastão.</p> <p>b) competem em um jogo de campeonato oficial.</p> <p>c) não sentem alegria no jogo.</p> <p>x d) participam de um jogo conhecido como pelada. <small>Descritores: 1 – Localizar informações explícitas em um texto. 5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).</small></p>	
--	---

Pág. 267 - LDP

Todas as imagens anteriores fazem parte do LDP do Ensino Fundamental II, 9º ano. Na sequência serão apresentados os dados do livro didático do Ensino Médio e conseqüentemente a comparação do aproveitamento e trato do texto não verbal (das imagens) em ambos os livros.

Tabela 9 – Tabela comparativa da unidade 1 dos dois exemplares

LDP-Fundamental I (do professor)	LDP-Ensino Médio (do professor)
Nº de páginas: 57	Nº de páginas: 169
Nº de frames: 02	Nº de frames: 02
Nº de pinturas e/ou obras de arte: 02	Nº de pinturas e/ou obras de arte: 37
Nº de fotografias, incluindo as selfies: 21	Nº de fotografias: 38

Além da densidade, número de páginas que é bem maior o do médio em comparação com o do fundamental. O número de frames apesar do tamanho é exatamente igual. Outro aspecto que salta aos olhos é o fato de o do ensino médio conter um número muito maior de pinturas e/ou obras de arte. Isso se explica pelo fato de o LDP do E. Médio trabalhar cronologicamente as escolas literárias e com isso uma aproximação com os movimentos artísticos. Apesar da extensão houve uma aproximação em relação ao número de fotografias. Numericamente a presença da imagem é muito mais expressiva na coleção do E. Médio em comparação com a do E. Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após fazer uma análise criteriosa e cuidadosa, não há como negar a atenção conferida a presença da imagem, do texto não verbal, nos dois livros didáticos de português das obras analisadas. Enquanto o do 9º ano do E. Fundamental traz imagens em menor quantidade e com pouca relação de conexão, o do 1º ano do E. Médio, por sua vez, apresenta uma relação mais afinada. Sobretudo, por apresentar uma linearidade com as escolas literárias e fazendo um diálogo com a arte. Vale ressaltar que a literatura é uma das expressões da arte e como tal, não poderia ser apresentada de maneira separada.

Sendo assim, o que notamos é que se por um lado, com o LDP do ensino médio, temos uma preocupação com as multissemioses do outro temos o uso da imagem como mera ilustração sem muita preocupação com a relação estabelecida entre o texto verbal e não verbal. Houve uma inclinação em retirar os multiletramentos dessa pesquisa, mas como eles fazem parte da proposta construída pelos autores das coleções, optou-se por sua permanência, haja vista, que tal permanência não afeta a pesquisa. Os autores constroem um discurso voltado para os multiletramentos como vemos no Manual do professor/orientações didáticas como veremos na íntegra a seguir:

Figura 63 – Livro digital – LDP

Livro digital e multiletramento

POR QUE OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS?



O uso de objetos educacionais digitais (daqui para a frente chamados de OEDs) é defendido com entusiasmo pelos autores desta coleção, por entenderem que a educação formal, liderada pela escola, não pode continuar distanciada das práticas sociais de linguagem que, nos dias de hoje, transcendem os limites do oral e do escrito e colocam-nos a todos em contato permanente com diferentes mídias e linguagens.

Esta coleção didática, que em edições anteriores já adotava uma perspectiva de trabalho com diferentes linguagens e gêneros do discurso — a linguagem do cinema, dos quadrinhos, da pintura, dos cartuns, da fotografia e diferentes gêneros literários e não literários, como o poema, o conto, a crônica, o teatro, a notícia, o editorial, o *e-mail*, o relato pessoal, o seminário e o debate regrado, entre outros —, ressentia-se das limitações do livro impresso. Ao tratar, por exemplo, de gêneros orais, como o seminário e o debate regrado, tinha de se limitar a transmitir informações escritas sobre como eram produzidos esses gêneros. Igualmente, ao abordar gêneros que podem ser veiculados em mais de um suporte, como a reportagem, a entrevista e a notícia, tinha de se limitar à modalidade escrita. E, ainda, ao pôr em discussão algumas regras da gramática normativa, tinha de se limitar a transcrever alguns trechos de entrevistas de linguistas brasileiros, em vez de apresentar as próprias entrevistas.

Com a inclusão de OEDs, alarga-se sobremaneira o leque de possibilidades didáticas, como a apresentação de uma entrevista, a exibição de um vídeo ou de parte de um filme, a apresentação de um seminário ou de um debate regrado feito por alunos, e assim por diante.

A TECNOLOGIA NA ESCOLA: PARA ALÉM DE FERRAMENTAS

É comum presenciarmos manifestações positivas por parte de professores e gestores de escola quando se discute o uso de tecnologia na educação. Quase sempre a premissa é a de que, se a criança e o jovem em seu dia a dia navegam na Internet, participam de redes sociais, comunicam-se por telefones celulares e computadores, então eles se motivariam muito mais a lidar com os conteúdos escolares, desde que estes estivessem vinculados às tecnologias.

Entendemos, porém, que as tecnologias não devem ser um fim em si, nem tampouco servirem apenas como ferramentas, suportes ou veículos para tradicionais conteúdos escolares. Substituir um livro impresso por um *tablet* não muda necessariamente a relação dos alunos com a construção do conhecimento.

Do nosso ponto de vista, a relação entre o livro impresso e os OEDs, aliás, deve ser de complementaridade, e não de substituição de um pelo outro. Como diz Jaqueline Peixoto Barbosa:

Cada vez mais a participação social passa pela possibilidade de compreensão e produção de textos em circulação que, por sua vez, demandam um domínio de diferentes linguagens e mídias. Ao invés de uma perspectiva de substituição entre mídias, como previam alguns discursos mais fatalistas, quando afirmavam que o surgimento da TV determinaria o fim do rádio, ou quando chegaram a sugerir, mais modernamente, que a internet poderia levar ao fim do livro ou dos jornais impressos, o que vemos hoje é uma crescente convivência e até complementaridade entre essas linguagens e mídias. Muitos textos contemporâneos acabam sendo constituídos por diferentes linguagens e são suportados por diferentes mídias que se interpenetram.

(“Outras mídias e linguagens na escola”. In: *Materiais didáticos: escolha e uso*. Boletim 14, agosto de 2005. TV Escola — Salto para o futuro. MEC. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos.pdf>)

317

Figura 64 – Letramento digital – LDP

Discutir o papel da escola em relação ao uso das tecnologias na educação — seja para inserir o aluno no mundo digital, seja para dar continuidade ao processo de inserção digital iniciado fora da escola — vai além do objetivo de renovar ferramentas ou recursos pedagógicos. Essa discussão alinha-se ao debate em torno do processo de letramento escolar. Não é por outro motivo que já se fala em *letramento digital* ou em *multiletramentos*.

LETRAMENTO DIGITAL, GÊNEROS E MULTILETRAMENTO

Se, *grosso modo*, letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995), há de se imaginar que essas práticas, quando realizadas numa esfera diferente, a digital, sofram modificações e impliquem novos tipos de letramento, bem como inter-relações discursivas diferentes.

Assim Maria Teresa Freitas conceitua o letramento digital:

[...] compreendo letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

“Letramento digital e formação de professores”. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf>

No âmbito do ensino de língua portuguesa — disciplina que geralmente está à frente do processo de alfabetização e letramento escolar —, a noção de letramento digital ganha particular interesse não apenas porque a Internet é um amplo território de interações e práticas discursivas, mas também porque nessa esfera digital circulam diferentes *gêneros do discurso*, um dos objetos de ensino mais importantes da disciplina.

A propósito dessa relação entre escrita verbal, gêneros e letramento digital, o professor Marcelo Buzato esclarece:

[...] sendo a escrita verbal um dos componentes mais importantes das interfaces de computador, uma pessoa alfabetizada no sentido tradicional não poderia plausivelmente ser chamada de “analfabeta” em relação a essas interfaces. [...] o que se espera do cidadão, do professor e do aluno, não é simplesmente que domine um conjunto de símbolos, regras e habilidades ligadas ao uso das TIC [Tecnologias da Informação e da Comunicação], mas que “pratique” as TIC socialmente, isto é, que domine os diferentes “gêneros digitais” que estão sendo construídos sócio-historicamente nas diversas esferas de atividade social em que as TIC são utilizadas para a comunicação.

“Letramentos digitais e formação de professores”. Disponível em: http://www.educared.org/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf



Assim, se no processo de construção do letramento escolar os gêneros assumem um papel decisivo, no letramento digital não é diferente, pois os gêneros digitais atuam como réplica ao que os estudantes veem, leem e ouvem na Internet. Seja trocando *e-mails*, seja postando um comentário no *site* de um jornal, seja criando um *blog* para reunir e divulgar textos de comunidade, seja para interagir em salas de bate-papo,

Desse modo, os autores apontam e defendem que o caminho para o sucesso estudantil deve partir do princípio do multiletramento, das múltiplas linguagens e mídias. Porém com a análise que foi feita acredita-se que mais do que apresentar essas linguagens é preciso fazer uma relação de aproximação entre os mais variados textos, sejam eles verbais ou não verbais. Guardando as especificidades de cada um.

Em suma, não se trata de uma relação de supervalorização do texto visual, mais de defender uma ideia de equivalência entre verbal e não verbal. Quando essa visão estiver clara para professores das linguagens e códigos de um modo geral, certamente avançaremos em termos de ensino-aprendizagem. Isso será um passo importante nesse sentido. Espera-se com essa pesquisa ajudar professores comprometidos com uma educação significativa, emancipatória e crítica, a possibilidade de permitir aos seus alunos dar um passo a mais nos seus estudos, permitir enxergar para além das aparências e munindo professores e alunos das ferramentas que dispõe os estudos sobre as multissemioses tão necessárias para o bom entendimento da leitura seja ela qual for.

REFERÊNCIAS

- ALLOA, Emmanuel, (org.). **Pensar a imagem**. – 1. ed.; 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- ARGAN, Giulio Carlo. **A arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora: *nova versão*. Tradução: Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. Tradução: Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Os gêneros do discurso**. In: _____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003a, p.263-306.
- _____. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 8 ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1975.
- BOEHM, Gottfried. **Aquilo que se mostra: sobre a diferença icônica**. In: ALLOA, Emmanuel, (org.). **Pensar a imagem**. – 1. ed.; 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 23-53, 2015.

BRAIT, B. **Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica**. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, v. 8, p. 43-66, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos – PNLD 2018 – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12637-guias-do-programa-nacional-do-livro-didatico>. Acesso: 10/01/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

BRAUNE, Fernando. **O surrealismo e a estética fotográfica**. Rio de Janeiro: Letras, 2000.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens, 9º ano – 9. ed. – São Paulo: Saraiva, 2013.**

_____. **Português: Linguagens. V. 1. Ensino Médio**. São Paulo: Saraiva, 2013.

CHALUMEAU, Jean-Luc. **As teorias da arte: filosofia, crítica e história da arte de Platão aos nossos dias**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo**. Tradução Eloisa de Araújo Ribeiro; revisão filosófica Renato Jaime Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo Martins Fontes, 1997.

ECO, Umberto. **Obra aberta**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1991.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FERRARESI, Carla Miucci. **Cinema e processo de formação de identidades sociais**. In. 19º Simpósio Nacional de História da ANPUH, 1997.

FRANCASTEL, Pierre. **Imagem, visão e imaginação**. Lisboa: Edições 70, Arte e Comunicação, 1987.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais**. Ministério da. Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010.

LÉVY, Pierre. **A ideografia dinâmica: rumo a uma imaginação artificial?**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

LIVRO, Programas do. **Programas do Livro**. <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro>. Acesso: 15/01/2019.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NOVAES, Adauto. [et al.]. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

PARENTE, André; CARVALHO, Victa de. **Entre cinema e arte contemporânea**. In. Revista Galáxia, São Paulo, n.17, p. 27-40, jun. 2009.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Ed. Ática S.A., 2010.

REININGER, Daniel. **Anonymous: Saiba de onde vem a máscara símbolo das manifestações**. <https://www.cineclick.com.br/noticias/anonymous-saiba-de-onde-vem-a-mascara-simbolo-das-manifestacoes> (2013). Acesso: 06/02/2019.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SHERMAN, Cindy. **The Complete Untitled Film Stills**. New York: The Museum of Modern Art, 2003.

SILVA, Anderson; COSTA, Elizangela. (Org.) **Livro didático: olhares dialógicos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

TROJAN, Rose Meri. **A Arte e a humanização do homem: afinal de contas, para que serve a arte?**. Educar em Revista, Editora UFPR – Curitiba – PR, n.12, p. 87-96, 1996.

WALTY, Ivete Lara Camargos; FONSECA, Maria Nazareth; CURY, Maria Zilda Ferreira. **Palavra e imagem: leituras cruzadas**. – 2. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

