



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

LEONARDO IGOR RAK

**A IMAGEM NA (RES)SIGNIFICAÇÃO DE SENTIDOS:
LEITURAS DO NÃO-VERBAL SOBRE IDENTIDADE
BRASILEIRA EM LIVROS PARADIDÁTICOS
DO PNLD LITERÁRIO 2020**

LONDRINA
2024

LEONARDO IGOR RAK

**A IMAGEM NA (RES)SIGNIFICAÇÃO DE SENTIDOS:
LEITURAS DO NÃO-VERBAL SOBRE IDENTIDADE
BRASILEIRA EM LIVROS PARADIDÁTICOS
DO PNLD LITERÁRIO 2020**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Estudos da Linguagem (PPGEL), da
Universidade Estadual de Londrina.

Orientadora: Professora Dra. Andreia da
Cunha Malheiros Santana.

LONDRINA
2024

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

Rak, Leonardo Igor.

A Imagem na (Res)Significação de Sentidos: : Leituras do Não-Verbal sobre Identidade Brasileira em Livros Paradidáticos do PNLD Literário 2020 / Leonardo Igor Rak. - Londrina, 2024.
159 f. : il.

Orientador: Andreia da Cunha Malheiros Santana.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2024.

Inclui bibliografia.

1. Leitura de Imagem - Tese. 2. Livros Paradidáticos - Tese. 3. Identidade Brasileira - Tese. 4. Linguagem Visual - Tese. I. da Cunha Malheiros Santana, Andreia. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

LEONARDO IGOR RAK

**A IMAGEM NA (RES)SIGNIFICAÇÃO DE SENTIDOS:
LEITURAS DO NÃO-VERBAL SOBRE IDENTIDADE
BRASILEIRA EM LIVROS PARADIDÁTICOS
DO PNLD LITERÁRIO 2020**

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Estudos da
Linguagem (PPGEL), da
Universidade Estadual de Londrina.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Orientadora Andreia da Cunha
Malheiros Santana
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Cláudia Cristina Ferreira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Dulce Osinski
Universidade Federal do Paraná

Londrina, 29 de fevereiro de 2024.

RAK, L. I. **A Imagem na (Res)Significação de Sentidos:** leituras do não-verbal sobre identidade brasileira em livros paradidáticos do pnlD literário 2020. 2024. 159 páginas. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

RESUMO

A presente dissertação de Mestrado se insere em um espaço-tempo que evoca a premissa da relevância do ensino de leitura de imagens na Educação Básica para o desenvolvimento da formação de leitores mais conscientes, críticos e transformadores. Partindo deste contexto, tem por objetivo geral investigar o papel da imagem no PNLD Literário 2020, em diálogo com os problemas centrais que norteiam a construção da pesquisa: o papel dos conteúdos imagéticos presentes nos materiais paradidáticos literários para a construção de leituras significativas, e como as imagens, nesses materiais, contribuem para o desenvolvimento dessas leituras. Tem por objetivos específicos: compreender as características da imagem, para, então, investigar e refletir a respeito do ensino a partir de imagens e sua relação com a construção de leituras, bem como contextualizá-lo perante os materiais paradidáticos literários e, por fim, analisar as imagens de uma seleção de uma obra por gênero literário do PNLD Literário 2020. Para tanto, apoiamo-nos, em especial, nas discussões teóricas propostas por Barbosa (1998 / 2005), Chaves e Lencastre (2003), Dondis (2003), Wolff (2005), Joly (2007), Schlichta (2009), Laguna (2012), Rouxel (2012), Araujo e Oliveira (2013), Silvino (2014), Xavier (2015), Campello e Silva (2018) e Tolentino (2020). O percurso metodológico das investigações se construiu a partir de pesquisas bibliográficas de caráter qualitativo e da análise de conteúdo das imagens das obras literárias selecionadas. Os resultados alcançados revelam as características das imagens e sua relação com materiais paradidáticos, e comprovam a sua relevância à formação dos sujeitos leitores.

Palavras-chave: Leitura de Imagem. Livros Paradidáticos. PNLD Literário. Identidade Brasileira. Linguagem Visual.

RAK, L. I. **The Image in the (Re)Signification of Senses:** non-verbal readings about brazilian identity in literary pnlD paradidactic books 2020. 2024. 159 pages. Master's Dissertation of the Postgraduate Program in Language Studies at the State University of Londrina, Londrina, 2024.

ABSTRACT

This Master's dissertation is inserted in a space-time that evokes the premise of the relevance of teaching image reading in Basic Education for the development of the formation of more conscious, critical and transformative readers. Starting from this context, its general objective is to investigate the role of image in the PNLD Literário 2020, in dialogue with the central problems that guide the construction of the research: the role of image content present in literary paradidactic materials for the construction of meaningful readings, and how the images in these materials contribute to the development of these readings. Its specific objectives are: to understand the characteristics of the image, to then investigate and reflect on teaching using images and its relationship with the construction of readings, as well as contextualizing it in relation to literary paradidactic materials and, finally, analyze the images from a selection of a work by literary genre from PNLD Literário 2020. To do so, we rely, in particular, on the theoretical discussions proposed by Barbosa (1998 / 2005), Chaves and Lencastre (2003), Dondis (2003), Wolff (2005), Joly (2007), Schlichta (2009), Laguna (2012), Rouxel (2012), Araujo e Oliveira (2013), Silvino (2014), Xavier (2015), Campello e Silva (2018) and Tolentino (2020). The methodological path of the investigations was constructed based on qualitative bibliographical research and content analysis of images from selected literary works. The results achieved reveal the characteristics of the images and their relationship with educational materials, and prove their relevance to the training of reading subjects.

Keywords: Image Reading. Paradidactic Books. PNLD Literário. Brazilian Identity. Visual Language.

*Para a Educação.
Para a Arte-Educação.
Para a vida.*

AGRADECIMENTOS







Agradeço: a todas as experiências vividas, a todo o aprendizado construído, a todo o meu amadurecimento como pesquisador, professor e ser humano, a todas as relações que construí graças ao Mestrado, a todo o apoio, afeto e carinho que recebi de tantas pessoas e de mim mesmo.


Agradeço a minha orientadora, Professora Dra. Andreia da Cunha Malheiros Santana, por ter sido tão profissional e humana na condução das orientações que enriqueceram tanto a minha pesquisa; agradeço as professoras que compuseram a minha banca de qualificação e defesa, Professora Dra. Cláudia Cristina Ferreira e Professora Dra. Dulce Osinski, em especial por suas contribuições que potencializaram profundamente o desenvolvimento e a conclusão desta pesquisa.

Agradeço a todos que fizeram parte deste processo, mas em especial a algumas pessoas: ao Sandro Bochenek, por ter tido uma influência imensa para que eu ingressasse no Mestrado, e pelo apoio durante todo este percurso; à Daiane Lussi, por ter sido acolhimento e segurança para mim tantas vezes em Londrina; aos meus colegas e amigos que me acompanharam nesta caminhada e que trocaram experiências tão significativas comigo nesta jornada; à minha família, que sempre me apoiou em todos os meus sonhos e propósitos; à Educação, à Arte, à vida, e por fim, a mim mesmo e a tudo o que me atravessou nestes dois últimos anos caminhando sobre as pedras da pesquisa e da docência.

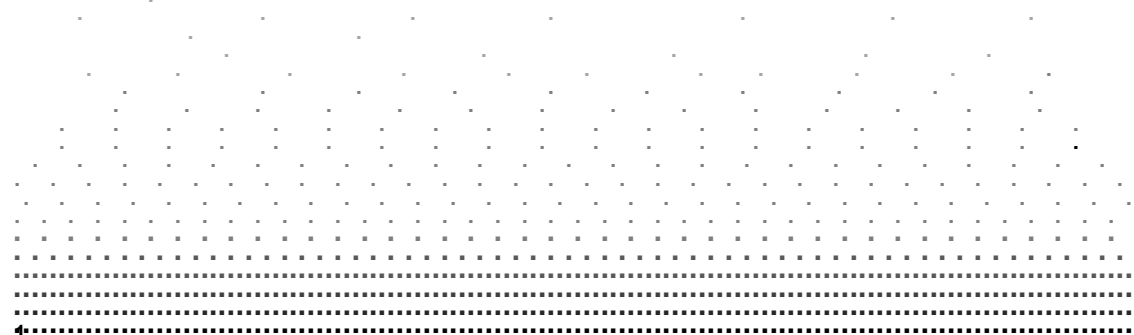
Encaminho-me à continuação deste processo, à jornada do Doutorado, levando em frente todos os frutos que o Mestrado me proporcionou, e reafirmando meu compromisso como professor-pesquisador que busca, pela Educação, promover transformações significativas à sociedade.

Sumário

	Considerações iniciais	<u>10</u>
	A imagem na construção de leituras	<u>22</u>
	1.1. As características da imagem	<u>28</u>
	1.2. A relação entre imagem e linguagem verbal no campo da Literatura	<u>37</u>
	O ensino de leitura de imagens no contexto educacional brasileiro	<u>44</u>
	2.1. A Abordagem Triangular: reflexões e questionamentos sobre a leitura de imagem nas escolas	<u>50</u>
	Os livros didáticos e paradidáticos na educação básica	<u>59</u>
	3.1. O PNLD Literário	<u>70</u>
	Metodologia da Pesquisa	<u>80</u>
	4.1. Geração dos dados: levantamento das imagens nas obras do PNLD Literário 2020	<u>81</u>
	4.2. Análise de Conteúdo: categorias de análise das imagens	<u>89</u>
	Análise de imagens do PNLD Literário 2020	<u>93</u>
	5.1. Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular – <i>Encontros de Histórias: do Arco-Íris à Lua, do Brasil à África</i>	<u>93</u>
	5.1.1. Descrição e inferência: composição dos elementos visuais em <i>Encontros de Histórias: do Arco-Íris à Lua, do Brasil à África</i>	<u>95</u>
	5.1.2. Significados: interpretação das imagens em <i>Encontros de Histórias: do Arco-Íris à Lua, do Brasil à África</i>	<u>99</u>
	5.2. Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos – <i>A Cachoeira de Paulo Afonso</i>	<u>101</u>
	5.2.1. Descrição e inferência: composição dos elementos visuais em <i>A Cachoeira de Paulo Afonso</i>	<u>104</u>
	5.2.2. Significados: interpretação das imagens em <i>A Cachoeira de Paulo Afonso</i>	<u>109</u>
	5.3. Memória, diário, biografia, relatos de experiências – <i>Extraordinárias: Mulheres que Revolucionaram o Brasil</i>	<u>112</u>
	5.3.1. Descrição e inferência: composição dos elementos visuais	

em <i>Extraordinárias: Mulheres que Revolucionaram o Brasil</i>	<u>113</u>
5.3.2. Significados: interpretação das imagens em <i>Extraordinárias: Mulheres que Revolucionaram o Brasil</i>	<u>119</u>
5.4. Poema: <i>Desafios de Cordel</i>	<u>123</u>
5.4.1. Descrição e inferência: composição dos elementos visuais em <i>Desafios de Cordel</i>	<u>124</u>
5.4.2. Significados: interpretação das imagens em <i>Desafios de Cordel</i>	<u>132</u>
5.5. Romance: <i>3x Amazônia</i>	<u>135</u>
5.5.1. Descrição e inferência: composição dos elementos visuais em <i>3x Amazônia</i>	<u>137</u>
5.5.2. Significados: interpretação das imagens em <i>3x Amazônia</i>	<u>146</u>
 Considerações finais	<u>151</u>
Referências	<u>155</u>
Anexos	<u>158</u>

Considerações iniciais



Esta pesquisa parte da percepção que construí, enquanto artista e educador, sobre o quanto as imagens, em especial aquelas presentes em produtos culturais amplamente difundidos pela Indústria Cultural (Adorno e Horkheimer, 1985) – a exemplo das Histórias em Quadrinhos e outras literaturas, jogos, filmes, séries, memes etc. – exercem influência (significativa ou não) nos processos identitários dos sujeitos contemporâneos, principalmente de crianças e adolescentes. Em sala de aula, a grande maioria dos alunos demonstra consumir, diariamente, imagens em diferentes produtos culturais, e reproduz os conteúdos delas em suas ações e produções.

Trago essas considerações iniciais a partir de minha bagagem pessoal, profissional e acadêmica. Minha formação inicial em Artes Visuais pela Universidade Federal do Paraná me colocou, pela primeira vez, em contato com teorias e pesquisas a respeito da Imagem (aqui, no maiúsculo, entendida como um objeto de estudo) e a respeito, também, da área da Educação. Mas muito antes disso, ainda na primeira infância, as imagens já despertavam em mim interesse, curiosidade e significado. Desde muito pequeno, eu já me colocava como leitor e produtor de imagens; ao ingressar no meio acadêmico, porém, passei também a investigá-las, compreender suas características, que fazem delas uma linguagem própria. Mais adiante, após iniciar minha carreira docente, formei-me em Pedagogia, pois percebi na Educação um caminho significativo para continuar pesquisando e trabalhando com as imagens. Busquei uma

¹ Caro leitor, no início de cada capítulo você encontrará uma composição visual elaborada com o intuito de estimulá-lo, simbolicamente e por um viés artístico, às discussões propostas no capítulo em questão. Essas imagens são de autoria plena do presente autor desta pesquisa, e você poderá encontrá-las, ainda, como ícones simbólicos no Sumário desta dissertação.

especialização em História do Brasil, por ter um interesse ainda mais profundo nas imagens que carregam nossa identidade brasileira e, chegando ao presente momento, me aventuro nesta pesquisa de Mestrado no Programa de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, aproximando Imagem, Identidade Brasileira e Educação.

Desta forma, em minha trajetória como educador, artista e pesquisador, tenho me indagado constantemente sobre como nos relacionamos com os conteúdos imagéticos que nos rodeiam, assim como por qual motivo as imagens têm acompanhado todo o desenvolvimento histórico do ser humano desde a pré-história, assumindo um caráter “universal”, fazendo do ser humano um ser constituído não apenas pelo verbo, mas também pela imagem (Wolff, 2005). Assim, atrelando essas questões com minha trajetória escolar, busco compreender melhor como a imagem se articula com outras linguagens – em especial a linguagem verbal – para o desenvolvimento de leituras e a construção de significações.

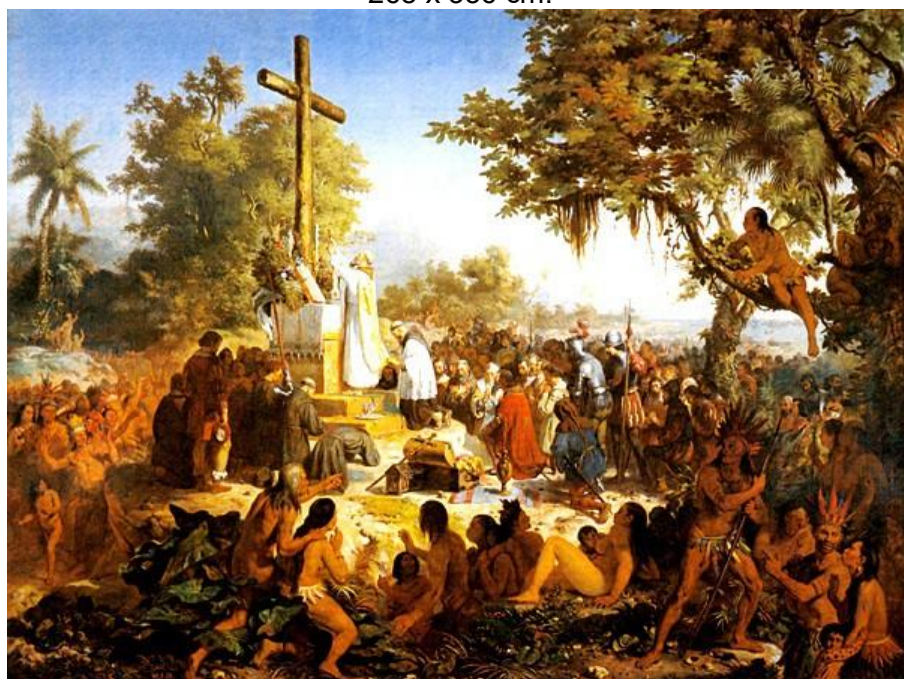
No contexto contemporâneo, a relação do sujeito com a imagem se dá por diversas possibilidades, meios, mídias, suportes e razões. Temos contato com imagens em diferentes lugares, porém, em geral, não desenvolvemos uma reflexão crítica a respeito das motivações que mobilizam a construção delas, nem sobre o impacto que esses produtos culturais exercem sobre nossas escolhas, ações e a maneira como construímos nossas identidades. As imagens suscitam uma “ilusão imaginária”, a partir do momento em que “não são imagens”, mas são “produzidas por aquilo que elas reproduzem” (Wolff, 2005, p. 18). Dessa forma, compreendemos que o ser humano não se relaciona com as imagens de forma despreziosa ou simplesmente aleatória; as imagens com as quais lê, conversa, produz e transforma exercem em si efeitos que são, em alguma medida, significativos. Por esse motivo, cada imagem terá um valor diferente a diferentes sujeitos, que são capazes de enxergar nelas diversos sentidos e construir inúmeros significados a partir deles. Afinal, as imagens

são capazes de suscitar aos poucos quase todas as emoções e paixões humanas, positivas e negativas, todas as emoções e paixões que as coisas ou pessoas reais que elas representam poderiam suscitar: amor, ódio, desejo, crença, prazer, dor, alegria, tristeza, esperança, nostalgia etc. (Wolff, 2005, p. 19-20)

A imagem, portanto, não se limita a ser apenas uma forma, seja um círculo, uma cor, uma textura, uma linha ou um ponto. Ela é, segundo Wolff (2005), aquilo que enxergamos para além da matéria, portanto, uma representação, pois “torna presente qualquer coisa ausente” (Wolff, 2005, p. 20). É, para além de si, uma relação com algo que está fora dela.

Como uma forma de mostrar o papel que exerce a leitura da imagem, tomemos como exemplo a pintura *Primeira Missa no Brasil* (1861), de Victor Meirelles (1832–1903), que desde sua produção tem servido como representação de uma suposta identidade brasileira. Nela, se pensarmos na imagem apenas como forma, vemos as figuras de seres humanos, objetos e uma paisagem. Mas ao tratá-la enquanto imagem para além dessa forma, percebemos que as figuras humanas pintadas ao centro da tela, mais iluminadas e em destaque (portanto, mais valorizadas, estimadas e postas em uma pretensa posição de superioridade), representam a Igreja Católica; e que os demais, à periferia da composição (por sua vez, então, marginalizados na composição da tela, postos em uma pretensa posição de inferioridade), são indígenas, a princípio nativos daquela terra.

Figura 1. *Primeira Missa no Brasil* (1861), de Victor Meirelles. Óleo sobre tela, 268 x 356 cm.



Fonte: Infoescola, *site* de internet. Disponível em: <https://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2010/09/primeira-missa.jpg>. Acesso em: 20 jan. 2023.

Se mergulharmos mais fundo no que está por trás da imagem, perceberemos que esses indígenas não se assemelham, de fato, com os nativos que realmente habitavam o nosso território naquele momento histórico; seus traços são distintos, apresentam um padrão estético construído por um pensamento europeu, do colonizador. Compreenderemos, ainda, que a interação, ali representada, entre os catequizadores que há pouco tinham invadido o território e os indígenas donos dele, é representada de maneira passiva, amistosa, não violenta. Assim, a imagem não é o que ela mesmo representa, mas uma construção sobre aquilo que é representado. “A imagem é efetivamente real, é nela própria uma realidade, mas não tem a realidade daquilo que representa” (Wolff, 2005, p. 23). É a afirmação de uma ideia, de uma “verdade”, mas não a garantia de que seja verdadeira a realidade que cria em si mesma.

Partindo a pensar as imagens pelo viés da Educação, cabe-nos questionarmos quais “verdades” as imagens que se fazem presentes em materiais didáticos, paradidáticos ou de outras naturezas pedagógicas, que alcançam os estudantes do contexto educacional contemporâneo brasileiro, têm afirmado, e, ainda, como tais afirmações podem exercer influência no desenvolvimento desses educandos. Nessa perspectiva, abordamos a imagem como objeto de estudo, inserindo-a no âmbito da Educação, e por problema central investigamos os seguintes questionamentos: 1. Qual o papel dos conteúdos imagéticos presentes nos materiais paradidáticos literários para a construção de leituras significativas? e 2. De que maneira as imagens, nesses materiais, podem contribuir para o desenvolvimento dessas leituras?

As investigações se encaminham a esclarecer a relevância das imagens em processos pedagógicos, especificamente as que se encontram nos materiais paradidáticos do PNLD Literário 2020. O percurso de pesquisa pretende compreender, investigar e refletir a respeito do ensino e leitura de imagens no contexto da Educação Básica contemporânea brasileira, bem como as características intrínsecas à visualidade, destacando o seu poder na construção de uma leitura significativa.

Para tanto, utilizamos uma investigação bibliográfica de caráter

quantitativo, para verificar, em um primeiro momento, a presença de imagens nas produções literárias, e qualitativo, pela análise de conteúdo delas. A partir dessas construções, analisamos os conteúdos imagéticos das obras literárias selecionadas, construindo reflexões e ideias a respeito da relevância da visualidade ao desenvolvimento de leituras significativas durante os processos pedagógicos, percebendo, assim, a relevância e impacto social desta pesquisa, uma vez que enxergamos a necessidade de desenvolvermos a capacidade de leitura de imagem de forma crítica e reflexiva – levando em consideração, por exemplo, como nossa sociedade contemporânea produz e reproduz desinformação, discursos falsos e preconceituosos, enfim, muitos deles se utilizando do poder das imagens.

Justificamos a presente pesquisa pela intenção de encontrarmos caminhos para a ação significativa sobre os processos pedagógicos que se operam à realidade dos sujeitos da educação no contexto contemporâneo brasileiro, bem como de mobilizarmos os estudos interdisciplinares entre diferentes linguagens, compreendendo a riqueza que obtemos ao investigarmos o poder e potencialidade da imagem, concebendo-a enquanto objeto de estudo científico e produto cultural importante ao desenvolvimento da educação contemporânea.

Desta forma, trilhamos um caminho de investigação para contribuir com as pesquisas sobre Linguagens e Educação, no sentido de compreendermos os produtos culturais que os sujeitos contemporâneos consomem em seu cotidiano, e como as imagens podem ser trabalhadas nos espaços educativos para que se construa uma leitura e um desenvolvimento significativo dos educandos, uma vez compreendida a necessidade de ressignificação e transformação da realidade social em que se inserem, e não de manutenção de relações de poder que mantêm desigualdades e injustiças sociais.

Para tanto, traçamos os objetivos da pesquisa, conforme exposto por Bortoni-Ricardo (2013, p. 51), que afirma que “para que o pesquisador tenha mais clareza sobre seu problema de pesquisa, é aconselhável que procure explicitar em um enunciado o objetivo geral de sua pesquisa”. Desta forma, temos por objetivo geral o seguinte enunciado: **investigar o papel da imagem**

no âmbito no PNLD Literário 2020, em obras que discutem questões sobre identidade brasileira, propondo-nos alcançar os seguintes objetivos específicos:

1. Compreender as características da imagem;
2. Contextualizar o ensino a partir de imagens na realidade da educação básica;
3. Compreender o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) Literário do edital do ano de 2020, bem como explorar os conceitos de materiais didáticos e paradidáticos; e, por fim,
4. Analisar imagens de uma seleção de uma obra por gênero literário dos acervos de obras do PNLD Literário 2020.

Os livros literários paradidáticos foram selecionados a partir do interesse e relevância por questões que se voltam à construção da identidade brasileira; desta forma, selecionamos cinco livros que abordam, de maneira diversa, aspectos da identidade brasileira, em dimensões como as culturas indígenas e africanas, a biodiversidade amazônica, a cultura do sertão nordestino e o lugar da mulher brasileira a partir de algumas biografias femininas que têm uma contribuição inestimável ao desenvolvimento do Brasil.

A partir dessas investigações, propomos traçar considerações relevantes sobre o poder da visualidade a práticas pedagógicas que tenham significação às necessidades e realidades nas quais se encontram os educandos brasileiros contemporâneos. Para este propósito, decidimos voltar esta pesquisa ao PNLD Literário do edital de 2020, por considerarmos a potencialidade e riqueza de conteúdos imagéticos promovidos pela literatura (levamos em consideração, portanto, que o programa nos proporcionaria contato com obras literárias diversas), e, ainda, escolhemos o edital do ano de 2020 para que possamos ter contato com obras que já estão circulando pelas escolas públicas brasileiras, ou seja, em contato com professores, equipes pedagógicas e alunos a nível nacional.

A fim de conhecer demais pesquisas sobre o mesmo tema, realizamos um levantamento de dados, com o objetivo de buscar produções acadêmicas que se debruçaram sobre o PNLD Literário e sobre a imagem, em especial na tentativa de compreender o papel da imagem e o material paradidático como

instrumental relevante aos processos pedagógicos. A figura abaixo materializa o levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, explicitando os descritores (temas) utilizados na busca, bem como o número de produções encontradas e, finalmente, as teses que foram selecionadas para aprofundamento de leitura e pesquisa:

Figura 2. Estado da Arte: resolução visual sobre o levantamento de dados.

ESTADO DA ARTE				
LEVANTAMENTO DE DADOS				
DESCRITOR	NÚMERO DE PRODUÇÕES	PRODUÇÕES SELECIONADAS	AUTOR(A)	ANO
"PNLD Literário"	11	"Composições Familiares na Literatura Infantil Contemporânea"	Elesa Vanessa Kaiser da Silva	2021
		"A Representação da Deficiência por meio de Personagens de Obras Literárias do PNLD 2018"	Martha Milene Fontenelle Carvalho	2020
"Linguagem Visual"	149	"Imagem eu sei ler e uso para escrever: O Potencial da Linguagem Visual na elaboração do Conhecimento na Educação Básica"	Esequiel Rodrigues Oliveira	2006
"Imagem"	147	"A Leitura da Imagem no Livro Didático de Língua Portuguesa (PNLDM: Por uma política de Formação de Leitores da Imagem na Educação Brasileira"	Edson Rodrigues Passos	2013
		"Visualidades em Práticas Pedagógicas: Discutindo os Processos de Leitura e Compreensão Crítica de Imagens na Formação Docente em Artes Visuais"	Laura Sacco dos Anjos Torres	2021
"Imagens em livros paradidáticos"	0	-	-	-
"Imagem PNLD Literário"	0	-	-	-

Fonte: o autor (2022), a partir de pesquisa realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Disponível em: <https://shorturl.at/fDNY7>. Acesso em: 2022.

Em um primeiro momento, utilizamos os descritores das linhas quatro e cinco do quadro, bem como variações deles, no intuito de encontrar produções acadêmicas que abraçassem tanto as pesquisas voltadas à imagem quanto aos livros paradidáticos a partir do PNLD Literário. Nas duas tentativas, não encontramos produções referentes aos temas. Tentamos, de maneira mais ampla, a pesquisa a partir do descritor “Imagem”, encontrando a dissertação *A Leitura da Imagem no Livro Didático de Língua Portuguesa (PNLDM: Por uma política de Formação de Leitores da Imagem na Educação Brasileira*, de Edson Rodrigues Passos (2013), da Universidade Tuiuti do Paraná, que se mostrou interessante a esta pesquisa por trazer considerações sobre leitura de imagem em materiais didáticos.

Ainda por esse descritor, encontramos outra dissertação, de Laura Sacco dos Anjos Torres, intitulada *Visualidades em Práticas Pedagógicas: Discutindo os Processos de Leitura e Compreensão Crítica de Imagens na Formação Docente em Artes Visuais* (2021), da Universidade Federal de Pelotas, que nos trouxe um olhar reflexivo e crítico sobre a formação inicial de arte educadores para o trabalho com a leitura de imagem no âmbito da Educação Básica. Na sequência, deparamo-nos com 11 produções referentes ao descritor “PNLD Literário”, divididas em duas teses, duas dissertações de Mestrado Profissional e sete dissertações de Mestrado.

Já a respeito do descritor “Imagem”, encontramos 675 produções no banco da CAPES; filtramos, então, a fim de buscar apenas as teses, o que resultou em 149 produções. Destas, a partir da leitura dos títulos, percebemos que a grande maioria se voltava especificamente ao mundo da Arte; dentre aquelas que se debruçavam também à área da Educação, selecionamos a tese *Imagem eu sei ler e uso para escrever: o potencial da Imagem na elaboração do Conhecimento na Educação Básica*, de Esequiel Rodrigues Oliveira, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), do ano de 2006, pois foi possível perceber, pelo resumo da tese, que este estudo traria possíveis contribuições importantes para compreendermos a potencialidade da Imagem aos processos pedagógicos para o desenvolvimento de leituras significativas.

Sobre a busca pelo descritor “*PNLD Literário*”, a partir de uma análise dos títulos encontrados no Banco de Teses da CAPES, com preferência pelas teses de Doutorado encontradas, realizamos a leitura dos resumos e introduções das duas teses selecionadas, sendo que ambas se mostraram pertinentes à presente pesquisa. A primeira, intitulada *Composições Familiares na Literatura Infantil Contemporânea*, de Elesia Vanessa Kaiser da Silva, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), defendida no ano de 2021, traz contribuições para a análise de obras literárias do PNLD de 2018, do segmento do Ensino Fundamental Anos Iniciais, no sentido de compreender como o texto literário, bem como o conteúdo imagético, contribuem para a construção do imaginário de família pelos educandos, refletindo se tais construções se apresentam conectadas às realidades vivenciadas pelas crianças, perpetuando ou não estereótipos e preconceitos.

Já a segunda tese, *A representação da deficiência por meio de personagens de obras literárias do PNLD 2018*, de Martha Milene Fontenelle Carvalho, da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (2020), investiga a representação das identidades de sujeitos com deficiência, a partir das personagens construídas (visual e verbalmente) nas obras literárias do PNLD, também do ano de 2018. Contribui à presente pesquisa no sentido de abordar a questão da construção de identidade e pelas reflexões sobre como os materiais paradidáticos exercem influência na forma como os educandos constroem e significam seus processos identitários.

A respeito da busca na plataforma SciElo, utilizando o descritor *PNLD Literário*, encontramos apenas uma tese, a qual não realizamos a leitura na íntegra pois tem como foco outras questões para além do nosso problema de pesquisa, a exemplo do papel do professor na escolha das obras literárias e de conceitos próprios do campo da Literatura. O descritor *Linguagem Visual* não foi pesquisado nessa plataforma, visto o grande número já encontrado no banco da CAPES. Ao utilizarmos os demais descritores, não nos deparamos com nenhuma produção acadêmica.

Para estruturarmos esta dissertação, partimos da afirmação de Bortoni-Ricardo (2013, p. 50) de que “a definição de um tema e a proposição de

perguntas exploratórias são etapas iniciais muito importantes porque não podemos começar uma pesquisa sem razoável clareza do que vamos pesquisar”. O uso da imagem nos materiais paradidáticos que integram o PNLD Literário se coloca como tema e problema de pesquisa, trazendo a necessidade de adotarmos uma abordagem metodológica qualitativa. Neste sentido, a pesquisa percorreu um caminho de investigação a partir:

- a. Da compreensão acerca das características da imagem, bem como da relação das imagens com a linguagem verbal no campo da Literatura;
- b. Da contextualização e reflexão sobre o ensino e leitura de imagens na educação básica;
- c. Da compreensão conceitual sobre materiais paradidáticos literários pelo PNLD Literário; e, por fim
- d. Da análise das imagens de uma seleção de obras do PNLD Literário 2020.

Para tanto, além das pesquisas bibliográficas, utilizamos a Análise de Conteúdo como metodologia de análise sobre as obras literárias selecionadas, conforme Bardin (1979). Este instrumento de análise nos permite, em um primeiro momento, identificar a quantidade de imagens presentes nos livros didáticos selecionados e, então, categorizar os elementos da imagem que se mostram pertinentes para o momento da análise, organizando e sistematizando o processo analítico e a obtenção dos resultados.

Esta dissertação de Mestrado se firma em um lugar de busca por compreender a imagem como uma linguagem própria, bem como de verificar a relevância do ensino de leitura de imagens em consonância com materiais paradidáticos no contexto da Educação Básica para o desenvolvimento da formação de leitores mais conscientes, críticos e autônomos a respeito de questões de identidade brasileira, entendendo tais questões como de extrema importância no contexto contemporâneo ao qual os sujeitos se relacionam constantemente com imagens e seus discursos a respeito do que é ser brasileiro.

Desta forma, a presente pesquisa se estrutura em cinco capítulos, seguindo a lógica dos objetivos delimitados. O primeiro deles, *A imagem na construção de leituras*, aborda as características da imagem, explicitadas por

Dondis (2003), Wolff (2005), Joly (2007) e Lara (2011), a fim de compreendermos como funciona a imagem, em especial no que toca à maneira como nos relacionamos com as imagens em nosso cotidiano. Na sequência, discutimos a relação das imagens com a linguagem verbal no campo da Literatura, buscando compreender como ambas constroem leituras significativas e ampliam os sentidos provocados por cada uma, a partir dos seguintes autores: Cavagnoli, Korfmann e Schneider (2018), Rosseti e Vitorino (2018) e Martoni (2020).

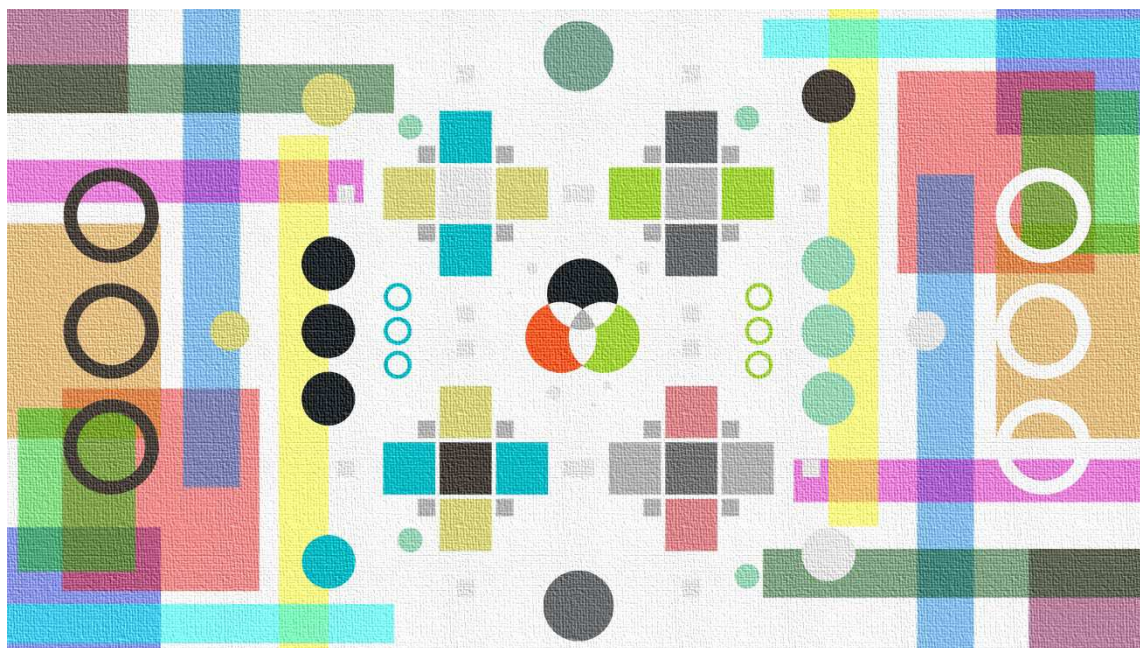
No segundo capítulo, intitulado *O ensino e leitura de imagem no contexto educacional brasileiro*, discutimos o ensino de leitura de imagem e o conceito de “alfabetização visual”, propostos por Ana Mae Barbosa (2005), Chaves e Lencastre (2005), e Schlichta (2011) e Araujo e Oliveira (2013). Partindo desse embasamento teórico, passamos, no terceiro capítulo, *Os livros didáticos e paradidáticos na educação básica*, a compreender e refletir acerca dos materiais didáticos e paradidáticos no contexto educacional brasileiro, segundo Lajolo (1996), Choppin (2004), Laguna (2012), Campello e Silva (2018) e Ferreira (2021). Ademais, investigamos a respeito do PNLD Literário, baseando-nos em Pinto e Pontes (2020), Tolentino (2020) e em documentos oficiais da educação brasileira, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018).

O quarto capítulo desta pesquisa apresenta o percurso metodológico pelo qual desenvolvemos as investigações, explicitando a base teórica dos métodos de pesquisa em questão: a pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2010) e a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1979), delimitando o percurso metodológico em relação ao processo de seleção das obras, bem como ao processo de distinção das categorias de análise. Realizamos, neste capítulo, um levantamento quantitativo sobre a presença de imagens em uma seleção de materiais paradidáticos do PNLD Literário 2020, que abordam, em diferentes perspectivas, aspectos relacionados à identidade brasileira.

O quinto e último capítulo, *Análise de imagens do PNLD Literário 2020*, por fim, desenvolve uma análise sobre as imagens das obras literárias selecionadas para pesquisa, estabelecendo relações de significação entre imagem e texto verbal, buscando compreender a relevância das imagens dentro do contexto de cada obra literária para o desenvolvimento de leituras mais

significativas e menos alienadas. Nas considerações finais da pesquisa, sintetizamos o nosso processo de pesquisa e análise na compreensão e afirmação da relevância da imagem como objeto de estudo e leitura, bem como da importância do diálogo entre imagem e texto verbal nos materiais paradidáticos e a necessidade da formação do professor em relação ao domínio sobre as imagens para o processo de mediação e orientação das leituras de imagem de seus alunos.

1. A imagem na construção de leituras



Estudos do campo da semiótica e das análises dos discursos já apontam, há tempos, a importância da leitura de textos não verbais para a compreensão das estruturas discursivas que integram o objeto e seus efeitos sobre os sujeitos que as leem. Santaella (2004) nos alerta sobre como estamos “distraídos” pela predominância cultural da língua que falamos e escrevemos, a ponto de não nos darmos conta – conscientemente e, ainda mais, com criticidade – de que existem outras linguagens como formas de comunicação e expressão, às quais podemos recorrer para produzirmos e/ou reproduzirmos discursos, para nos formarmos e transformarmos, e para que possamos, também, utilizar como caminhos possíveis para lermos a nós mesmos e ao mundo.

Em todos os espaços e tempos da história das civilizações, o ser humano sempre exercitou o hábito de recorrer a diferentes linguagens – verbais e não-verbais – como modo de expressão e produção de sentidos, a exemplo dos grafismos rupestres, dos rituais e manifestações sonoras e corporais de sociedades primitivas, da criação de jogos e brincadeiras, ou mesmo na construção de objetos físicos nos campos da arquitetura, escultura, pintura, e na produção de obras intangíveis, como a música, a dança etc. Ainda, mesmo a respeito da linguagem verbal, houve outros modos de codificação e

sistematização para além do alfabeto estabelecido no Ocidente pelo legado grego, a exemplo dos hieróglifos egípcios, dos pictogramas e ideogramas e de outras expressões escritas que remetem à visualidade (Santaella, 2004, p. 11).

Integramos essa premissa à observação cotidiana de que estamos constantemente cercados por uma infinidade de textos de diferentes naturezas, tendo os textos imagéticos um peso fundamental e considerável sobre as leituras que os sujeitos contemporâneos realizam sobre si e sobre o mundo ao redor – somos cercados por uma profusão de imagens em diferentes mídias, sejam elas físicas ou digitais, dentro ou fora de casa, no meio urbano social, nas redes sociais virtuais, dentro e fora das escolas etc. Conforme aponta Loizos (2003, p. 138), “o mundo em que vivemos é crescentemente influenciado pelos meios de comunicação, cujos resultados, muitas vezes, dependem de elementos visuais”.

Como sujeitos integrantes de uma sociedade, como seres que estão e são em si e ao seu próprio redor, construímo-nos e expressamos esse processo de construção por

[...] uma rede intrincada e plural de linguagem, isto é, [...] nos comunicamos também através da leitura e/ou produção de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos; [...] somos também leitores e/ou produtores de dimensões e direções de linhas, traços, cores... Enfim, também nos comunicamos e nos orientamos através de imagens, gráficos, sinais, setas, números, luzes... Através de objetos, sons musicais, gestos, expressões, cheiro e tato, através do olhar, do sentir e do apalpar. Somos uma espécie animal tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem. (Santaella, 2004, p. 10)

Desta forma, concebemos o conceito de linguagem a partir da diversidade e pluralidade – **linguagens** –, referindo-nos a um espectro amplo de formas de comunicação estabelecidas socialmente, às quais atribuímos significações através de processos determinados de leituras, compreendendo que existem muitos outros sistemas de produção e comunicação de sentidos para além da linguagem verbal.

Neste sentido, o campo de estudo da semiótica nos possibilita compreender melhor os caminhos possíveis para o desenvolvimento da leitura dessas outras linguagens, a exemplo da imagem, propósito maior desta

pesquisa, uma vez entendido o quão impactantes elas são sobre os sujeitos contemporâneos, levando-nos à necessidade de sabermos como lê-las e significá-las.

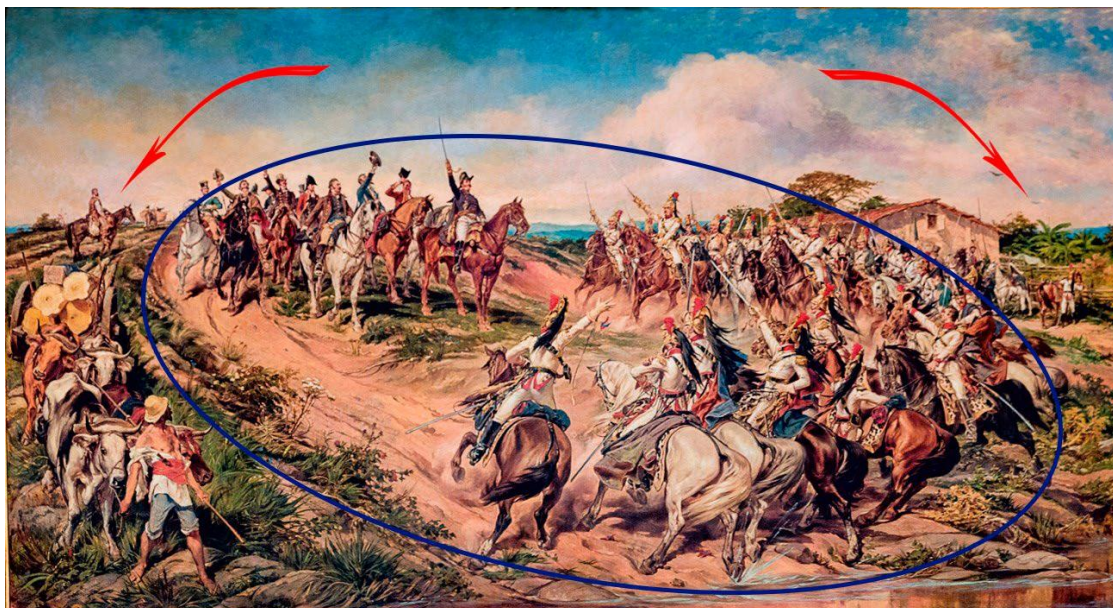
Dentro deste panorama, Lara (2011), sobre a teoria da semiótica discursiva, afirma que:

Tomada como teoria da significação, a semiótica tem como objetivo explicitar as condições da apreensão e da produção do sentido. Em outras palavras: interessando-se por qualquer tipo de texto - seja ele verbal, não verbal (pintura, escultura, fotografia etc.) ou sincrético (cinema, quadrinhos etc.) -, preocupa-se em estudar os mecanismos que o engendram, isto é, busca descrever o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz, examinando, em primeiro lugar, o seu plano de conteúdo por meio de um modelo que "simula" a produção e a interpretação de um texto. Trata-se do percurso gerativo de sentido, que vai do mais simples e abstrato (nível fundamental) ao mais complexo e concreto (nível discursivo), passando por um nível intermediário - o narrativo. (Lara, 2011, p. 3)

Levamos em consideração a ideia de leitura de texto, seja ele verbal ou não-verbal (Santaella, 2004), a partir da relação entre conteúdo e expressão (Hjemslev, 1968 *apud* Lara, 2011), uma vez que o texto só se constitui de forma plena quando há uma expressão de si mesmo, adquirindo, para além de uma função "utilitária", também um caráter "estético", compondo um sistema "semissimbólico" (Lara, 2011). Nesse sistema, o conteúdo adquire sentido apenas quando se compreende o campo da expressão que o materializa, como num caso simples de gestualidade do corpo em que o movimento horizontal lateral da cabeça atribui o sentido de negação ao conteúdo expresso, ou como a disposição de determinado elemento como ponto central na composição de uma imagem expressa uma "superioridade" ou "importância" maior a determinado elemento constituinte do conteúdo daquele texto.

Na pintura histórica *Independência ou Morte* (1888), de Pedro Américo, percebemos essa relação entre conteúdo e expressão: as figuras centrais da obra estão sustentadas tanto pelas linhas de movimento circular que guiam o olhar do leitor para o centro da tela (levemente deslocado para a esquerda, na composição), quanto pela construção da paisagem que separa o grupo protagonista dos demais. Na imagem a seguir, as linhas de movimento circular e setas foram colocadas, pelo autor desta pesquisa, por cima da obra original para que se possa visualizá-las mais nitidamente:

Figura 3. *Independência ou Morte* (1888), pintura histórica de Pedro Américo.



Fonte: Ciclo 22 – Universidade de São Paulo, site de internet. Disponível em: <https://shorturl.at/efglX>. Acesso em: 10 jun. 2023.

O grupo que se encontra no ponto central da tela integra a representação da figura de D. Pedro I, então Imperador do Brasil, e, conseqüentemente, a figura de uma elite brasileira e portuguesa que se colocava numa posição de imponência, liderança e superioridade perante a população naquele espaço e tempo histórico, político e social. A obra, ao centralizar as figuras daqueles sujeitos, colocando à margem os representantes das classes mais empobrecidas da sociedade (trabalhadores, negros, nascidos do país colônia e não do país colonizador), coloca no campo da expressão o sentido de seu conteúdo, pois representa uma relação hierárquica na qual determinados sujeitos estão no centro daquela sociedade, enquanto outros orbitam sua periferia.

É importante salientarmos, entretanto, que para o contexto em que a obra em questão foi produzida, tais sentidos interpretados no parágrafo anterior não lhe cabiam tais quais os interpretamos hoje, pois partimos de um lugar histórico-social específico, que é o contexto contemporâneo, assim como afirma Schlichta (2009, p. 2): “Lugares e tempos sempre revelam sua humanidade, pois refletem traços singulares da experiência humana, sempre plena de representações sobre o cotidiano e o histórico, o banal e o heróico, o singular e o universal.”

Porém, mesmo que tais significações encontrem suas diferenças em relação aos contextos históricos, interpretamos que a obra *Independência ou Morte* (1888), como representação, foi concebida a partir de intenções determinadas, às quais o uso da imagem se deu em grande parte no sentido de “construir uma nova realidade” ou mesmo de alterar a realidade concreta e material, ou ainda, em outras palavras, “inventar uma independência, transformando-se, se não na única, talvez na principal certidão visual do nascimento do Brasil Nação (...)” (Schlichta, 2009, p. 3).

Figura 4. *Napoleão cruzando os Alpes* (1801-1805), pintura histórica de Jacques-Louis David.



Fonte: História com gosto, site de internet. Disponível em: <https://shorturl.at/aen29>. Acesso em: 10 fev. 2024.

Schlichta (2009) aponta algumas questões que nos fazem perceber esse movimento de “invenção” da realidade por Pedro Américo na criação de sua obra: a escolha dos cavalos, figuras simbolicamente mais “nobres” e “heroicas”, em detrimento dos burros nos quais estariam, de fato, os envolvidos nesse fato

histórico; o estudo do autor sobre as vestes de honra, nobreza e bravura, representando as figuras centrais da obra com tais vestimentas, a fim de enaltecer essas figuras atreladas a D. Pedro I e à burguesia que movimentava a independência; a própria fisionomia de D. Pedro I, no que toca à sua aparência e postura, tendo o autor se inspirado grandemente em representações de Napoleão Bonaparte (Figura 4) e outras obras históricas que visavam, também, promover ideais de heroísmo, grandeza, imponência etc.

Assim, concordamos com a autora de que a obra *Independência ou Morte* (1888) representa uma idealização ou mesmo manipulação do fato histórico ao qual ela se encarrega retratar, e que, ainda hoje, tem influência histórico, social e cultural na maneira como a sociedade brasileira se percebe enquanto identidade social e política. Posto isso, reforçamos a afirmação de Schlichta (2009, p. 9):

ante os registros históricos, iconográficos ou não, é fundamental perguntar-se sobre os silêncios, as ausências e os vazios, que sempre compõem o conjunto e que nem sempre são facilmente detectáveis. De fato, na crítica interna e externa das fontes iconográficas não aplicar esse procedimento destinando-lhes um papel de ilustrações de fim de texto, de releus gravuras das narrativas é emprestar-lhes uma equivocada autoridade: estatuto de prova e de verdade irrefutável. É esquecer que essa fonte perigosamente sedutora (...) traz embutida as escolhas de seu autor e do tempo e espaço em que foi concebida ou inventada. O que não deixa, por outro lado, de ter conseqüências na criação de um novo olhar sobre os fatos e feitos dos heróis da nossa história a inventar e, especialmente, tomar como modelos.

Desta forma, percebemos que importa à leitura de imagem compreendermos os campos do conteúdo e da expressão do texto não-verbal. Assim, um “leitor proficiente” é capaz de “apreender os dois planos - conteúdo e expressão - que constituem o texto (verbal, não verbal ou sincrético) e de perceber as relações entre eles, pelo menos naqueles textos em que essa relação é significativa” (Lara, 2011, p. 4). Ler imagem, ainda, envolve outro aspecto necessário, que está para além da própria imagem: a própria subjetividade do leitor, ou a maneira como ele é capaz de apreender os sentidos da imagem, pois o processo de apreensão dos sentidos perpassa a bagagem cultural que implica a subjetividade do leitor, conforme explicitado por Loizos (2003, p. 141):

[...] um primeiro observador, olhando uma fotografia, vê um ‘carro’; um segundo vê uma ‘sala familiar de tamanho médio para pessoas idosas’; um terceiro vê um ‘Ford Cortina do ano de 1981, com direção de corrida e rodas esporte’. O veículo é o mesmo objeto do mundo real para todos os três observadores, mas suas percepções, sua habilidade para especificá-lo e descrevê-lo, e o sentido que eles dão a ele são diferentes, devido a suas biografias individuais.

Refletindo sobre o campo da educação, cabe-nos aqui questionarmos como a escola tem lidado com esses dois planos nos processos de leitura de imagem. Percebemos que o conteúdo ainda tem ocupado maior espaço do que a expressão nos processos de leitura de imagens na educação básica, de forma ainda superficial, em um processo no qual os alunos não desenvolvem relações necessárias ao campo da expressão das imagens. Para melhor compreendermos tais relações, necessitamos, primeiramente, conhecer e identificar a imagem como uma linguagem própria.

1.1. As características da imagem

Abordamos, nas considerações iniciais desta pesquisa, o *poder* (Wolff, 2005) que as imagens têm sobre os sujeitos e as sociedades. Refletimos a respeito do potencial de representação das imagens, e como elas constroem determinadas “*verdades*” acerca daquilo que elas representam. Passemos agora a compreender melhor as características da imagem, e quais os impactos que ela é capaz de provocar sobre a construção de ideias, identidades, afirmações sobre si e sobre o mundo.

Primeiramente, partimos do que questiona Joly (2007) a respeito da utilização social da palavra “imagem” de maneira deliberada, como se todo e qualquer conteúdo visual estivesse em uma mesma “categoria”. Uma ilustração bidimensional, um objeto tridimensional, uma fotografia, um vídeo, enfim, seriam todos pertencentes a essa mesma categoria chamada “imagem”? Esta palavra “designa algo que, embora não remetendo sempre para o visível, toma de empréstimo alguns traços ao visual e, em todo o caso, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém, que a produz ou a reconhece” (Joly, 2007, p. 13).

Levamos em consideração, portanto, a noção de “imagem”, enquanto objeto de estudo, como um produto humano que se relaciona à visualidade. Neste sentido, interessa-nos compreendermos as imagens em nosso espaço-tempo contemporâneo, o qual nos exige considerarmos que a noção de imagem está intimamente associada à sua própria midiaticização, ou seja, aos conteúdos visuais promovidos pelas mídias, em especial a televisão, a própria publicidade (Joly, 2007) e, posteriormente, as redes sociais. Esta atenção se faz necessária pois, desta forma, “considerar que passamos, com a televisão, da era da arte para a era do visionamento pretende excluir a experiência, todavia, real, da contemplação das imagens” (Joly, 2007, p. 16).

Desta forma, consideramos que pensar em imagem em nosso contexto histórico-social deve ir além de seu uso midiático, compreendendo que nem todo e qualquer conteúdo visual pertence a uma mesma categoria de imagem; assim, partimos do conceito de “imagem fixa” (Joly, 2007) em diferentes contextos de uso e significação, em especial no que toca às relações que estabelece com materiais paradigmáticos literários no âmbito da Educação Básica.

Para Dondis (2003), a maior parte das imagens produzidas pela humanidade partia da necessidade de “registrar, preservar, reproduzir e identificar pessoas, lugares, objetos ou classes de dados visuais” (Dondis, 2003, p. 184). Ao tomar esses objetivos, têm ampliado a própria comunicação humana em seu percurso histórico. A imagem adquire uma relação fluida com o mundo, uma vez que, no processo comunicacional, só pode ser compreendida a depender do contexto de comunicação no qual é inserida, das possíveis funções às quais pode ser atribuída, da maneira como se adapta a diferentes contextos, discursos e motivações daqueles com os quais tomará contato, dos usos sociais a que será submetida etc. (Dondis, 2003).

Historicamente, segundo Dondis (2003), a imagem tem sido uma das linguagens de comunicação mais próximas e significativas à humanidade. Serviu inúmeras vezes como propaganda: na Idade Média, às necessidades e objetivos da Igreja Católica; na Revolução Francesa, para vender a ideia de imponência dos líderes revolucionários, e conseqüentemente conquistar a população a aderir ao movimento; durante o período imperial brasileiro, como já comentado

anteriormente nesta pesquisa, para construir uma suposta “identidade nacional”. É perceptível como a imagem, nestes e em outros contextos, tem servido à consolidação de intenções, discursos e afirmações. Cabe-nos aqui, então, o questionamento: por que a imagem tem sido sempre um dos instrumentos privilegiados utilizados para tais ações? Quais são as suas peculiaridades, que a fazem ter esse potencial? Segundo Wolff (2005), para exercer seu poder, a imagem se utiliza de seus “defeitos”, postos em comparação às potencialidades da linguagem verbal. O autor aponta quatro defeitos da imagem, que constroem justamente o seu poder, por torná-la “incapaz de dizer”: o conceito, a negação, o possível e o passado e futuro.

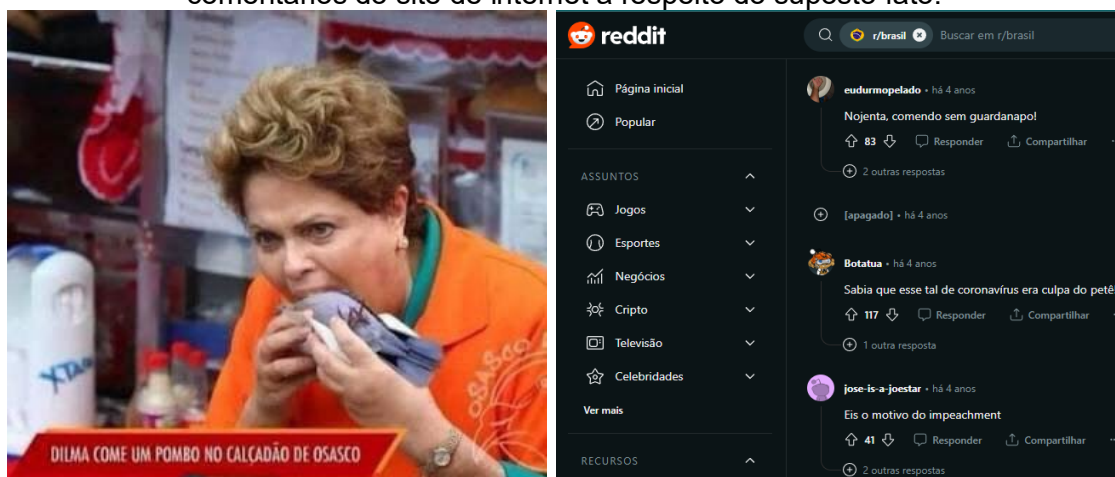
A respeito do primeiro, compreendemos que a imagem é incapaz de materializar um conceito; ela é capaz, entretanto, de encontrar alternativas de, como já dito anteriormente, representar esses conceitos. Por exemplo: a imagem pode representar uma emoção, mas não é capaz de materializar o amor, o ódio, a raiva, a felicidade. Ela encontra, então, caminhos para construir uma ideia a respeito desses sentimentos. Já a linguagem verbal, por sua vez, é capaz de evocar o conceito: ao escrever “vermelho”, por exemplo, o verbo materializa o conceito através da palavra. Este “vermelho”, porém, não é preciso, no sentido de ser único, individual, a menos que se utilize de muitas outras palavras conectadas entre si para descrevê-lo com maior precisão – um “vermelho sangue que brilha à luz do sol”, ou um “vermelho opaco, escuro”; ainda assim, não se alcançará a assertividade que a imagem é capaz de criar, pois somente ela nos faz enxergar, materialmente, o objeto (ou a representação de um conceito). E, enxergando-o, não somos capazes de negá-lo em sua forma e existência.

Aqui, neste ponto, aproveitamos para adiantar algumas provocações que buscamos evocar nesta pesquisa, a respeito do “poder” (Wolff, 2005) da imagem: apesar deste poder de “afirmar” ou mesmo “ditar uma verdade” que a imagem tem, nem sempre tal “afirmação” condiz com a realidade concreta e material; as imagens são capazes de enganar, de manipular e/ou falsear a própria realidade, a exemplo de como a indústria do entretenimento e os mecanismos de comunicação e informação têm se utilizado de imagens na construção de “*fake news*” (notícias falsas) que, em grande medida, são

facilmente aceitas por boa parcela da população, em especial por aqueles que não têm um bom desenvolvimento na leitura e interpretação das imagens.

Neste tocante, a incapacidade da imagem de materializar o conceito constrói sua potencialidade, pois, em contrapartida, é capaz de materializar a uma representação desse conceito com uma apuração que a linguagem verbal, por sua vez, não é capaz (Wolff, 2005). O que nos leva a compreender o segundo “defeito” da imagem, que, para Wolff (2005), é justamente o seu **poder de afirmação** – ou a incapacidade de negar. Se um sujeito vê, à sua frente, um vaso com flores amarelas, não poderá negar que são, de fato, amarelas, mesmo que queira, pois “tudo o que está na imagem está apresentado” (Wolff, 2005, p. 27). Já a linguagem verbal, por sua vez, é capaz de negar: ela pode dizer que, à sua frente, não há um vaso com flores amarelas, mas não pode garantir, na imaginação do sujeito, que ele visualizará essa ideia.

Figura 5. Fotografia editada digitalmente da ex-presidente Dilma Rousseff e comentários do site de internet a respeito do suposto fato.



Fonte: Reddit, site de internet. Disponível em: <https://shorturl.at/flHTV>.
Acesso em: 30 dez. 2023.

Segue, abaixo, a transcrição dos comentários dos internautas a respeito da notícia falsa mencionada, para fim de melhor compreensão:

“Nojenta, comendo sem guardanapo!”

“Sabia que esse tal de coronavírus era culpa do petê!”

“Eis o motivo do impeachment”

Ainda assim, mesmo que o que está na imagem está apresentado como tal, salientamos a importância da interpretação e leitura de imagem: uma imagem

que retrata um homem comercializando drogas ilícitas, por exemplo, produzirá sentidos e significações específicas a depender se esse homem é branco ou negro, a depender das roupas que está utilizando etc; ou, ainda, uma imagem manipulada de determinada figura política, a depender dos discursos que atravessam o leitor dessa imagem, pode ou não convencer esse leitor sobre sua veracidade, como no caso de uma notícia falsa da ex-presidente Dilma Rousseff supostamente comendo uma pomba no lugar de um cachorro-quente, exposta na figura anterior.

Figura 6. Fotografia original da ex-presidente Dilma Rousseff.



Fonte: Terra, site de internet. Disponível em: <https://shorturl.at/gtPV6>. Acesso em: 30 dez. 2023.

Notamos, pelos comentários de alguns internautas em relação à fotografia, que a imagem de fato é capaz de construir uma realidade própria, a qual o sujeito é capaz de acreditar em algum nível, a depender de alguns fatores como os contextos históricos, sociais, culturais e políticos aos quais está relacionado e ao seu nível de criticidade no processo de leitura e interpretação da imagem. O segundo comentário da imagem, por exemplo, demonstra uma completa falta de criticidade no processo de leitura da imagem e mesmo de contextualização histórica: o sujeito atrela o falso acontecimento ao advento da pandemia do Coronavírus, que ocorreu cerca de seis anos após a divulgação desta fotografia de Dilma Rousseff. Na figura 6, apresentamos o real acontecimento atrelado a essa notícia falsa, em que a ex-presidente comia um cachorro-quente em um calçadão na cidade de Osasco, estado de São Paulo.

Dessa forma, a imagem reforça o seu poder de afirmação: “(...) se ela não pode dizer o nada, a falta, o defeito, o ninguém, o ‘não’, ela diz, melhor que a linguagem, o ‘é’” (Wolff, 2005, p. 27). Por outra perspectiva, Dondis (2003) defende essa ideia, ao afirmar que a “extraordinária capacidade de expressar inúmeros segmentos de informação de uma só vez, instantaneamente” (Dondis, 2003, p. 187) que a imagem tem, constrói seu poder de afirmação:

Através da expressão visual, somos capazes de estruturar uma afirmação direta; através da percepção visual, vivenciamos uma interpretação direta daquilo que estamos vendo. (...) A inteligência visual transmite informação a uma extraordinária velocidade, e, se os dados estiverem claramente organizados e formulados, essa informação não só é mais fácil de absorver, como também de reter e utilizar referencialmente” (Dondis, 2003, p. 187 e 188).

Este “dizer melhor o que ela é” apontado por Wolff (2005), ou a “interpretação direta” posta por Dondis (2003), entretanto, devem ser confrontados em relação à possibilidade de manipulação da realidade das imagens, conforme explicitado no exemplo anterior da notícia falsa envolvendo a ex-presidente Dilma Rousseff, afinal, nem sempre o que “é” na imagem ou sua “interpretação direta” condizem com a realidade material e concreta que, de fato, vivenciamos.

Neste sentido, chegamos ao terceiro “defeito” da imagem posto por Wolff (2005): a imagem sempre “é”, no sentido indicativo, mas é incapaz de ser um “se” ou um “talvez”. E aí, também, reafirma sua potencialidade de ser, de construir uma realidade (mesmo que diferente da realidade concreta), de tornar presente o que não está. Se a imagem, portanto, só se materializa no plano da afirmação, do ser, do tornar presente, ela também só se encontra em um único tempo, segundo Wolff (2005): o presente. Ela é incapaz de ser e estar no passado ou no futuro. Tudo o que existe na imagem existe em um tempo presente criado por ela, em sua própria realidade. A imagem de uma pessoa, por exemplo, não dá conta de nos dizer se ela ainda está viva, ou se já morreu. Pois ela não é a pessoa, de fato, mas apenas sua representação, existe apenas em sua própria realidade, que é incapaz de evocar o tempo.

Este último “defeito”, porém, constrói sua “força mágica, religiosa” (Wolff, 2005, p. 28), pois, para o autor, traz de volta ao presente o próprio passado,

mantém atual um discurso já dito, constitui uma eternidade daquilo que representa, pois enquanto existir, será no tempo presente, perpassando o próprio espaço-tempo do mundo real. Contestamos, entretanto, que apesar de a imagem manter no tempo presente aquilo que ela representa, imageticamente, os discursos que atravessam essa representação nem sempre permanecerão os mesmos. Neste sentido, resgatamos o exemplo dado na obra *Independência ou Morte* (1888) de Pedro Américo: os discursos promovidos pela obra foram se resignificando ao longo do tempo para que, no contexto contemporâneo, possamos contestar as questões sociais e políticas implícitas pelas imagens que compõem a obra.

E é justamente por esses “defeitos”, que constituem o “poder” da imagem, que ela é capaz de se conectar com os sujeitos ao nível de suas emoções, sensações e questões psicológicas: ela é capaz de afirmar, de construir uma nova realidade, não se mantendo refém da própria realidade do mundo, mas sendo capaz de resignificá-la, transformá-la, ao mesmo tempo em que também é modificada pelas transformações dos agentes e espaços que as cercam, assim como os sujeitos também se transformam a partir do contato com a imagem, em um processo dialógico.

Para Wolff (2005), ainda, esses “defeitos” se vinculam a três graus de poder da imagem, sejam eles a respeito das coisas que estão acidentalmente ausentes, substancialmente ausentes e/ou absolutamente ausentes. No primeiro grau, verificamos a capacidade da imagem de tornar visível o que não está, mas que poderia estar, como por exemplo o retrato de um familiar que se encontra em outro país. Ele poderia estar ali materialmente, mas como não está, a imagem é capaz de trazê-lo ao presente que ela mesma cria. No segundo grau, percebemos o poder de tornar presente aquilo que já esteve, mas que não pode estar mais – a representação dos mortos, por exemplo. Neste caso, o que a imagem provoca no sujeito é diferente da primeira situação: ela causa nostalgia, saudade, e até mesmo consolo, mas não a possibilidade de alcançar aquilo que está sendo representado.

Já no terceiro grau de poder, por sua vez, a imagem evoca aquilo que não está presente e que não pode estar, assim como nunca pôde e nunca poderá

– como as divindades, as crenças, os mitos etc. Seres ou essências que não podem se materializar no mundo real, mas existem na realidade criada pelas imagens – e que, neste caso, pode ser alcançada, pois “graças à imagem, graças às imagens, o olhar que as contempla eleva-se deste para um outro mundo” (Wolff, 2005, p. 31).

Tal é, então, o “poder” da imagem, de criar realidades outras, possibilidades de ser, crer, existir, em especial sobre aquilo que se encontra no terceiro grau descrito por Wolff (2005) – que abraça as ideias, os pensamentos, as crenças, os padrões, as identidades. Afinal, “quanto mais a imagem se esforça em tornar presente o ausente, mais ela tenta representar o irrepresentável, tornar visível o invisível, mais ela gera a ilusão de não ser imagem” (Wolff, 2005, p. 37). Mais, portanto, ela se torna “*verdade*”, afirma-se como realidade, e não apenas representação.

Se, portanto, a imagem tem esse “poder” sobre os sujeitos que a consomem, cabe-nos refletir sobre de que maneira esses sujeitos são impactados por elas, ou seja, se são capazes de realizar leituras críticas, esclarecidas, assim como se estão eles conscientes desse *poder* das imagens, ou alienados a ele. Para Dondis (2003), apenas aqueles que se encontram “alfabetizados” visualmente são capazes de ir além do simples enxergar, ou seja, de adquirir uma “compreensão culta” das informações e experiências promovidas pela imagem. Neste sentido, a autora aponta para a necessidade de desenvolvermos o que chama de “alfabetismo visual”, um processo que, apesar de distinto da linguagem verbal, encontra caminhos parecidos para o seu desenvolvimento.

Para a autora, alfabetizar-se visualmente, partindo de um nível básico, é ter a capacidade de reconhecer os elementos da imagem, “cada uma das unidades mais simples da informação visual, os elementos, deve ser explorada e aprendida sob todos os pontos de vista de suas qualidades e de seu caráter e potencial expressivo” (Dondis, 2003, p. 228), sejam esses elementos de natureza abstrata ou figurativa. Entretanto, ponderamos que essa “alfabetização visual” colocada por Dondis (2003), que exige tal “compreensão culta” das imagens, adota um caráter restritivo e excludente, em especial ao pensarmos no contexto

histórico da educação brasileira, em que a leitura de imagens tem carecido de compreensão teórica e práticas significativas.

Ademais, compreendemos que o processo de alfabetização visual não seria o mesmo que o processo de alfabetização verbal, pois a imagem, como linguagem própria, não é codificada da mesma maneira que a linguagem verbal. Desta forma, discordamos da premissa de Dondis (2003) no tocante à exigência de uma “alfabetização visual” para desenvolvermos habilidades de leitura e interpretação de imagens, o que conectamos à ideia de letramento para a visualidade. Em outras palavras, um sujeito, mesmo não dominando plenamente os aspectos formais da imagem, tal como aponta Dondis (2003), ainda assim é capaz de realizar uma leitura de imagem com criticidade (ou seja, realizar um uso social em relação à imagem) em relação, por exemplo, aos discursos que a atravessam, à sua contextualização perante sua produção e veiculação etc.

Nesta perspectiva, para além da percepção dos elementos, isoladamente, amplia-se o nível de leitura para a capacidade de relacioná-los em uma composição, assim como as letras e sílabas em palavras e elas em sentenças. No caso da imagem, pensar em composição implica uma gama de sentidos e estímulos do sujeito, uma vez que a percepção da imagem está além da própria visão, mas abrange “todos os sentidos, e não produz segmentos isolados e individuais de informação, mas sim unidades interativas integrais, totalidades que assimilamos diretamente, e com grande velocidade, através da visão e da percepção” (Dondis, 2003, p. 229).

Desta forma, percebemos como o desenvolvimento de um “alfabetismo visual” – aqui, no contexto proposto por esta pesquisa, relacionado à capacidade de leitura de imagem – é mais complexo do que popularmente se imagina ou pretende ser. Dondis (2003) ressalta que “a suposta facilidade de expressão visual talvez esteja ligada à naturalidade do ato de ver” (Dondis, 2003, p. 229), porém, o simples ato de ver uma imagem não implica necessariamente a capacidade de leitura, ou de perceber, compreender e relacionar elementos da imagem em uma composição e, ainda, atribuir um sentido ou significado ao conjunto da imagem.

A capacidade de ler imagens, de se encontrar em um nível de “alfabetismo visual”, desde que não restrita aos aspectos formais da imagem, mas que se conecte ao que acreditamos aqui em um nível de “letramento”, (discutiremos mais profundamente sobre esse conceito à frente), contribui para a emancipação perante os discursos nelas imbuídos, mobilizando o sujeito a ter maior autonomia para atribuir juízos de valor perante as imagens e suas significações:

O “alfabetismo visual” permite domínio sobre o modismo e controle de seus efeitos. Alfabetismo significa participação, e transforma todos que o alcançam em observadores menos passivos. Na verdade, o “alfabetismo visual” impede que se instaure a síndrome das ‘roupas do imperador’, e eleva nossa capacidade de avaliar acima da aceitação (ou recusa) meramente intuitiva de uma manifestação visual qualquer. “alfabetismo visual” significa uma inteligência visual” (Dondis, 2003, p. 231).

Compreendemos, portanto, o quão importante é o desenvolvimento das capacidades de leitura de imagem, em especial no contexto da Educação. Neste sentido, consideramos relevante compreendermos com maior profundidade a relação da imagem com a linguagem verbal no campo da Literatura, em materiais comumente presentes nos espaços escolares, especialmente pela distribuição de materiais didáticos e paradidáticos promovida pelo Plano Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) e sua versão para materiais literários, os quais discutiremos posteriormente nesta pesquisa.

1.2. A relação entre imagem e linguagem verbal no campo da Literatura.

A humanidade tem o hábito de se comunicar pela construção de imagens desde a Pré-História, como já exposto por Wolff (2005). Prova disso são os inúmeros e diversos registros que encontramos, ainda hoje, desse período histórico, ao redor do mundo. Antes mesmo da invenção da linguagem verbal enquanto um sistema de comunicação, a imagem já era amplamente praticada pelo ser humano.

Segundo Cavagnoli, Korfmann e Schneider (2008, p. 46), “as inter-relações entre o texto literário [a linguagem verbal] e outras formas artísticas [como as imagens] têm uma longa tradição”, a exemplo dos manuscritos e

iluminuras medievais, pintados à mão, antes de Gutenberg inventar a imprensa, em torno de 1450, ou, após, gravadas e replicadas em gravuras com a popularização da imprensa; no período Barroco, em poesias visuais que seguiam determinados padrões de configuração visual entre imagem e texto verbal – o *inscriptio* (título acima da imagem principal), a imagem, no centro e, logo abaixo, o *subscriptio*, “que explica e interpreta a imagem e conclui uma sabedoria, uma regra comportamental, frequentemente em forma de uma epigrama” (Cavagnoli; Korfmann; Schneider, 2008, p. 48). Neste exemplo barroco, a relação entre imagem e texto verbal se constrói pela reciprocidade e complementação entre ambas: “a palavra diz mais do que é possível ver na imagem e a imagem mostra mais do que é explicável pela palavra” (Cavagnoli; Korfmann; Schneider, 2008, p. 48).

Com o crescente fortalecimento do pensamento racional e científico, porém, e com maior impacto pelo desenvolvimento tecnológico e industrial no início do século XIX, as sociedades passaram a distinguir e fragmentar as linguagens, atribuindo maior “prestígio” intelectual à linguagem verbal; buscando, segundo Cavagnoli, Korfmann e Schneider (2008), uma textualidade “pura”, e conseqüentemente distanciando o texto verbal de outros textos, como o visual. Marca desse distanciamento, segundo os autores, é percebida pela criação das “ciências literárias”, que se limitavam a

(...) uma exegese textual, seja referente a obras contemporâneas ou antigas, reduzindo assim a longa tradição da poesia cantada ou recitada, a encenação viva de palco, bem como a inserção da pintura como parte integral dos manuscritos da Idade Média ou a xilografia dos panfletos a partir de Gutenberg, por volta de 1450, a um mero objeto textual. (Cavagnoli; Korfmann; Schneider, 2008, p. 50)

Neste sentido, compreendemos que essas outras linguagens, ao serem “reduzidas a meros objetos textuais”, passam a ser concebidas e configuradas, quando em contato com o texto verbal, apenas como “acessórios”, com o objetivo de decorar, quando muito atribuídas a uma função estética, perdendo sua potencialidade na construção conjunta de sentidos e significados mais profundos.

Percebemos como a imagem, nesse contexto de transformações

históricas e sociais, prendeu-se à sua capacidade de representação do real – de afirmar visualmente, como já abordamos anteriormente – em especial por algumas movimentações mais “superficiais” advindas da arte realista e da influência do desenvolvimento da fotografia; quando esta última, porém, passa a retratar o real mais fidedignamente do que outras formas de imagem, parte dos artistas (ou dos sujeitos que trabalhavam com a imagem) passa a buscar outros propósitos para o uso da imagem, em especial com os movimentos de vanguarda modernos, na transição do século XIX para o século XX. Neste contexto, a imagem encontra caminhos para se reaproximar da linguagem verbal, em especial nos textos poéticos e de caráter artístico – como no caso da tradição de poesias visuais de Mallarmé (Cavagnoli; Korfmann; Schneider, 2008, p. 54).

Joly (2007) aponta para a importância de nos atentarmos às relações íntimas entre imagem e linguagem verbal, ou o que chama como uma relação entre as imagens e as palavras:

É efetivamente injusto pensar que a imagem exclui a linguagem verbal, porque esta a acompanha quase sempre, sob a forma de comentários, escritos ou orais, de títulos, de legendas, de artigos de imprensa, de balões (...) de slogans, de tagarelices, quase até ao infinito. Como poderemos concluir, numa casa, que uma televisão, essa caixa de imagens, está ligada? Pela sua incessante tagarelice, mais presente ainda que a da rádio, onde a música tem predominância. (Joly, 2007, p. 136)

Tanto no âmbito da literatura, com as poesias visuais, quanto em outras linguagens artísticas, como no caso das colagens e assemblagens cubistas e, posteriormente, das hibridações artísticas no transitar histórico para a arte contemporânea; ainda, com o desenvolvimento da fotografia e posteriormente do cinema, percebemos tal reaproximação da imagem com a linguagem verbal para a construção de uma unidade conceitual e estética, assim como um “progressivo crescimento das expectativas em torno das possibilidades de utilização das imagens, bem como a disseminação destas e sua penetração no cotidiano e no imaginário (...)” (Rosseti e Vitorino, 2018, p. 378).

Tal “unidade conceitual e estética”, entretanto, nem sempre ocorre conforme a intenção de sua produção, a exemplo das charges e outros produtos simbólicos que operam com ambas as linguagens: a ironia e o humor, muitas

vezes, trabalham de tal maneira que a linguagem verbal afirma determinado discurso, enquanto a imagem afirma algo contrário a ele. Nesta perspectiva, Joly (2007) salienta a influência da linguagem verbal para a verossimilidade da imagem: “Se admitirmos como verdadeira a relação entre o comentário da imagem e a imagem, julgá-la-emos verdadeira; se não o admitirmos julgá-la-emos falsa” (Joly, 2007, p. 136). Ponderamos aqui, porém, que a relação apontada por Joly (2007) é recíproca, pois a imagem também é capaz de levar o leitor a afirmar ou negar determinado discurso posto pela linguagem verbal, a exemplo da campanha feita pela Adidas no Facebook a respeito do lançamento de um tênis esportivo que conta com uma tornozeleira de borracha:

Figura 7. Registro da publicação da Adidas sobre a campanha do tênis com tornozeleira no Facebook.



Fonte: Extra, site de internet. Disponível em: <https://shorturl.at/fgtF9>. Acesso em: 30 dez. 2023.

O texto verbal utilizado na propaganda, traduzido do inglês: “Aprimore o seu estilo com o *JS Roundhouse Mids*, lançado em Agosto. Você tem um jogo tão sensacional que dá vontade de prender o tênis aos tornozelos?”², afirma o discurso de que o tênis em questão é um ótimo produto para práticas esportivas mais robustas ao passo em que aprimora o estilo do usuário. Diversos internautas, principalmente da comunidade negra, entretanto, consideraram a campanha ofensiva e racista, pois relacionaram a tornozeleira do tênis aos grilhões das correntes usadas por escravos negros à força, fazendo com que a empresa retirasse das redes a imagem da campanha. Percebemos, por este exemplo, que a imagem também tem a capacidade de afirmar ou negar discursos promovidos pela linguagem verbal, em uma relação recíproca entre ambas.

Desta forma, para a presente pesquisa, levando em consideração o foco que traçamos sobre os materiais paradidáticos literários – os quais abordaremos com maior profundidade no próximo capítulo –, nos debruçaremos com maior atenção sobre as relações entre imagem e texto verbal no que diz respeito ao campo da Literatura. A fim de verificarmos como se dão, no contexto contemporâneo, essas relações, buscamos compreender se carregam ainda uma fragmentação das linguagens, mantendo uma “hierarquização” entre linguagem verbal e visual, ou se de fato se complementam, criando, juntas, as possibilidades de desenvolvimento de leituras mais significativas.

Para além das questões apontadas até o momento, vale ainda ressaltar como hoje, no contexto contemporâneo, as tecnologias digitais têm ampliado e fortalecido a presença de imagens em textos literários, seja a partir de ilustrações, pinturas ou até mesmo fotografias e outros modos de representações imagéticas, construindo uma “civilização” ou “cultura da imagem” (Martoni, 2020, p. 42). Entretanto, em que medida texto verbal e texto visual se misturam, hibridizam, complementam ou, ao contrário, permanecem desconexos mesmo em uma composição em comum, numa obra literária?

Para Martoni (2020, p. 40), “sabe-se que um texto é literário pela sua competência de produzir um determinado tipo de imagem à consciência”. Em

² Tradução nossa.

outras palavras, a literatura já carrega, em si, o encontro entre diferentes linguagens, ao pressupor que a leitura do texto verbal evocará, naturalmente, a imagem no imaginário do leitor.

Nesse sentido, quando empregamos termos como imagem literária, imagem poética, figura e tropo, temos em mente uma forma de organização da linguagem cujo efeito provocado à consciência, a partir do ato da leitura, se descolaria do tipo de experiência proporcionada por textos ditos “não literários”. (Martoni, 2020, p. 40/41)

Desta forma, percebemos como o encontro entre imagem e texto verbal já está implícito na literatura, como um “fenômeno” que resulta do próprio processo de decodificação dos signos verbais e das representações que suscitam, por consequência, na consciência e imaginário do leitor (Martoni, 2020). A partir desta premissa, cabe-nos questionar, por sua vez, qual o lugar e relevância das “imagens fixas”, físicas ou concretas na obra – ou seja, as que estão materializadas nas obras literárias, e não aquelas que são evocadas pelo imaginário na consciência do leitor – junto aos textos verbais em obras literárias.

Quais as suas possibilidades de intervenção na leitura, para além do que o texto verbal já é capaz de produzir? E, além, como compor imagem e texto verbal em um mesmo espaço (o espaço da página, suporte comum em obras literárias), com o objetivo de que um não seja acessório do outro, mas complemento, que seja capaz de estimular a leitura para outras construções de sentido? Segundo Rosseti e Vitorino (2018, p. 377):

Abordar a apropriação, por parte da palavra escrita, de recursos visuais requer também que pensemos a respeito da polaridade entre dependência/autonomia da imagem em relação ao texto. Ao perguntar-nos: “que mensagem pode transmitir a imagem sem que necessite de uma narrativa?” podemos dar um passo inicial para compreendermos como a imagem pode transformar o texto escrito.

Seguindo essa lógica, os autores usam como exemplo a obra cinematográfica *Blow-Up* (1967). Nessa narrativa, o protagonista Thomas, ao fotografar um casal em um momento aparentemente cotidiano, percebe, com o registro que fez da cena, o indício de um crime que poderia ter acontecido, caso ele não estivesse presente. Este exemplo da obra sintetiza “o poder da imagem em sua capacidade de revelar aquilo que está oculto (...)” (Rosseti e Vitorino,

2018, p. 377), pois é a imagem da fotografia tirada por Thomas que revela algo que não ocorreu, mas poderia ter ocorrido – ou seja, o “oculto”. Aproximando esta perspectiva da relação que discutimos entre imagem e texto verbal na literatura, compreendemos como a imagem é capaz de “revelar” aspectos “ocultos” deixados pelo texto verbal – materializar possibilidades que as palavras não conseguiriam sozinhas, mas que são ampliadas e expostas ao leitor a partir da imagem.

Por outro lado, a narrativa de *Blow-Up* (1967) exposta por Rosseti e Vitorino (2018) apresenta uma outra relação entre imagem e texto verbal: no enredo do filme, Thomas, ao investigar mais a fundo a fotografia tirada, evoca em sua imaginação um novo acontecimento pela conexão de fatos relacionados ao momento fotografado, indicando a possibilidade de um outro crime, evocado por sua imaginação a partir da imagem. Ou seja, o personagem só foi capaz de imaginar tal possibilidade após o contato com uma “narrativa” criada a partir da imagem – que, aproximando novamente à relação entre imagem e texto verbal na literatura, corresponderia às possibilidades de ampliação do texto verbal a partir da imagem.

Desta forma, pelo exemplo exposto pelos autores, percebemos as potencialidades produzidas pelas relações entre imagem e linguagem verbal em uma obra literária:

A falha do protagonista em perceber o segundo crime naquele primeiro instante corresponde, alegoricamente, à fragilidade da imagem de revelar o invisível, que é a dimensão que se impõe à sua narrativa. É a imaginação de Thomas que é capaz de construir uma narrativa que o leva a descobrir a cena por completo. Ainda assim, sem as imagens, sua narrativa permanece incompleta. (Rosseti e Vitorino, 2018, p. 385)

Em outras palavras, neste encontro entre linguagens – verbal e visual – que se comunicam e constroem, juntas, um sentido conceitual e estético, verificamos como o resultado dessa união estimula leituras mais profundas e carregadas de sentidos mais diversos do que fariam isoladamente. Partindo dessa hipótese, passaremos, a seguir, a investigar e refletir sobre tais relações com o contexto educacional contemporâneo brasileiro, no que toca ao ensino de leitura de imagens e sua relação com materiais paradidáticos no âmbito do PNL D Literário.

2. O ensino de leitura de imagens no contexto educacional brasileiro



“A leitura cultural, social e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal” (Barbosa, 2005, p. 28). Ana Mae Barbosa, ao tecer essa afirmação, nos faz refletir a respeito de uma das potencialidades dos objetos das linguagens, aqui mediados pela arte: a de provocar sentidos às coisas que lemos, escrevemos, evocamos e produzimos.

No âmbito escolar, para a autora, pensar em educar através da Arte (especialmente pela potencialidade da imagem) tem uma imensa importância em duas esferas particulares do desenvolvimento dos sujeitos: primeiro, durante a infância, no processo de alfabetização; e, tanto na infância quanto na adolescência, no processo de desenvolvimento psicológico, emocional, identitário. No primeiro caso, o desenvolvimento estético (desenvolver o olhar aprofundado para a imagem), auxilia na diferenciação de palavras, que podem ter uma mesma estrutura visual, se vista em sua totalidade, mas apresentam, obviamente, suas particularidades (Barbosa, 2005).

Ainda, para além do processo de alfabetização da linguagem verbal, as imagens possibilitam uma “alfabetização visual” (Chaves e Lencastre, 2003), ou seja, a capacidade de decodificar os elementos que compõem os conteúdos imagéticos, necessária para a compreensão e reflexão dos sentidos e significados mais profundos a partir das informações visualmente aparentes. Os

autores afirmam que “a ‘alfabetização visual’ tenta desenvolver as capacidades perceptivo-visuais mediante actividades [sic] como a leitura analítica de imagens” (Chaves e Lencastre, 2003, p. 2102) para, na sequência, promover a análise crítica das informações visuais contidas nas imagens (que, em alusão à linguagem verbal, constituem uma gramática visual, à qual o aluno deve estar envolvido em um processo de alfabetização), bem como a competência de compor visualmente mensagens imagéticas e a habilidade de relacioná-las a outras linguagens (ou seja, estar o sujeito letrado visualmente para promover tais operações e transformações), compondo novos significados.

Se no primeiro caso (durante o processo de alfabetização) o desenvolvimento estético auxilia na aquisição do código verbal, no segundo (durante o processo de desenvolvimento psicológico, emocional e identitário, em especial no decorrer da adolescência), desenvolver a leitura de imagens (compreendê-las, significá-las, ressignificá-las, ampliar horizontes, transformá-las etc.) auxilia o sujeito a compreender a si próprio, aos outros, à sociedade, ao mundo, a criar e recriar, buscar e efetivar diferentes estratégias e soluções aos seus problemas, expressar e direcionar suas angústias, enfim, potencializar seus processos de autoconhecimento.

Neste sentido, relacionamos o conceito de “alfabetização visual” a outro, que corresponde à complexificação das habilidades necessárias à formação integral do sujeito sobre sua relação com as imagens: o conceito de “letramento visual”, segundo Silvino (2014, p. 168), que o define como:

a leitura competente de imagens nas práticas sociais (...) a capacidade de ver, compreender e, finalmente, interpretar e comunicar o que foi interpretado através da visualização. De um modo geral, o letrado visual olha uma imagem cuidadosamente e tenta perceber as intenções da mesma. O letramento visual permite que o indivíduo reúna as informações e ideias contidas em um espaço imagético colocando-as no seu contexto, determinando se são válidas ou não para a construção do seu significado.

Para Xavier (2015), o “letramento visual” tem em sua natureza um caráter crítico, uma vez que possibilita o questionamento do papel que as imagens exercem no cotidiano para a construção de realidades/verdades (Wolff, 2005), uma vez que extrapola a simples representação, relacionando-se, desta forma, com os contextos históricos, sociais, culturais, políticos etc. de seu

espaço-tempo, provocando tanto a produção quanto a reprodução de sentidos em sociedade. Compreendemos, desta maneira, que buscarmos alcançar o nível de letramento visual corresponde a um conjunto de habilidades que ultrapassam o mero ato de decodificação dos elementos da imagem, mas que, a partir deste, mobilizam processos de compreensão, reflexão crítica e operação/transformação de sentidos que ampliam aqueles presentes na imagem.

Assim, relacionamos o conceito de letramento visual com a teoria de Magda Soares (2003), que compreende as diferenças entre o processo de alfabetização e o de letramento, porém, estabelece as relações necessárias entre ambos, uma vez que não estão dissociados; ao contrário, há uma relação indissociável entre ambos, pois

[...] a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (Soares, 2003, p. 14)

Assim como, segundo Soares (2003), ocorre com a linguagem verbal, o processo de letramento em relação à imagem (letramento visual) também estabelece uma relação indissociável com o processo de alfabetização, pois para que o sujeito seja capaz de alcançar os níveis de reflexão e criticidade, compreensão dos sentidos promovidos pela imagem, assim como para que esteja apto a fazer uso desses conhecimentos para provocar transformações em si e ao seu redor, é necessário que ele tenha domínio dos códigos da imagem, isto é, que saiba identificar, relacionar, nomear, distinguir, enfim, os elementos visuais e a maneira como estão compostos no espaço virtual da imagem; em outras palavras, é necessário que o sujeito esteja alfabetizado visualmente para que possa mobilizar o nível de letramento visual.

Pensando neste propósito, o de letrar visualmente, a arte-educação, ou

o ensino de Arte nas escolas, segundo Ana Mae Barbosa, deve se consolidar “na interseção da experimentação, da decodificação e da informação [...]. Só um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte” (Barbosa, 2005, p. 32). Partindo desse princípio, consideramos que não apenas o ensino da Arte, mas das linguagens em geral, sejam elas visuais, não-verbais, verbais ou de outra natureza, devem considerar essas três esferas defendidas pela educadora: primeiramente, a experimentação, a investigação, que proporciona levantar hipóteses, imaginar, intuir, fazer, refazer e transformar; a decodificação, a mobilização de conhecimentos, a apreensão de códigos; e a informação, ou a contextualização, a relação entre as informações, a reflexão e o estímulo à criticidade, de modo a provocar os sentidos e significados promovidos pelo contato do sujeito com a imagem.

Assim, o ensino no eixo das Linguagens, na Educação Básica, não deve necessariamente ter o objetivo de formar artistas, no componente de Arte, ou escritores, nos de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, ou atletas, na Educação Física; é claro que, caso se formem esses profissionais, muito iriam contribuir com a sociedade. Porém, o objetivo essencial dessas linguagens na escola é um em comum: formar sujeitos capazes de ler, fruir, decodificar, ampliar as relações entre os objetos do conhecimento e transformá-los.

Compreendemos, desta forma, que os objetos de conhecimento dos diferentes componentes curriculares que integram o eixo das Linguagens na Educação Básica operam, em algum nível, com a arte, em especial em suas esferas: crítica, contextual e prática, que fazem urgir a necessidade de se desenvolver habilidades e competências de leitura nos alunos, caso contrário, não será possível refletir e compreender tais objetos de conhecimento com criticidade, relacionando-os a outras conexões e ideias, operando-os e provocando neles transformações significativas.

Levando em consideração tal necessidade, necessitamos esclarecer a nossa concepção sobre “leitura significativa”, a qual compreendemos se tratar da capacidade de ler imagens tanto no sentido da decodificação de seus elementos, quanto no sentido do letramento: mobilizar conhecimentos e operar ações e transformações no âmbito social. Pautamo-nos em Paulo Freire (1987)

na defesa de uma aprendizagem que promova significados relevantes à realidade do sujeito – portanto, significativa –, compreendendo que esse processo se constrói pela ação do sujeito sobre o objeto de estudo, pela “leitura do mundo” que ele é capaz de fazer a partir de uma prática dialética com a realidade (Freire, 1987).

Freire (1987) afirma a necessidade de uma “educação libertadora”, que contemple o aluno em sua realidade e que possibilite a ele transformar e transformar-se; no que toca às imagens, considerando seu poder de afirmar verdades e criar realidades (Wolff, 2005), uma leitura acrítica é tendenciosa a reproduzi-las, ao invés de transformá-las; já uma leitura crítica, que consiga promover sentidos que se relacionam à realidade concreta do sujeito e do mundo, que o mobilize à ação e à transformação dessas realidades, torna-se, portanto, uma “leitura significativa”, na medida em que rompe com as barreiras e paradigmas que perpetuam a alienação e, nesse processo de rompimento, possibilita a autonomia, a emancipação, o empoderamento do sujeito sobre si e sobre o mundo; possibilita, por fim, um processo de libertação.

Neste sentido, interessa-nos refletirmos e considerarmos tanto a maneira (método) como essas leituras são mediadas pelos docentes e realizadas pelos alunos, quanto compreendermos e contemplarmos quem eles são, ou, em outras palavras, suas subjetividades. Afinal, ao desconsiderarmos as subjetividades dos alunos leitores, sejam essas leituras de linguagens verbais e/ou não-verbais, promovemos um contato com a leitura que perde sua potencialidade de significação ao sujeito, colocando-se apenas como uma mera burocracia escolar, distanciando o leitor da possibilidade de fruição e apreensão de sentidos que o façam enxergar no processo de leitura um caminho para descobrir a si e ao mundo ao seu redor:

(...) a falta de interesse dos jovens pela leitura merge na escola, no momento em que essa atividade torna-se um exercício escolar avaliado, tendo por objeto obras complexas – clássicas, entre outras. A leitura exigida depende de uma série de observações formais que impede qualquer investimento pessoal do leitor. O texto é quase sempre um pretexto para a utilização de ferramentas de análise, sendo, portanto, uma rotina sem alma. (Rouxel, 2012, p. 14)

Biella e Silva (2022) também nos provocam a refletir sobre essa questão

ao questionarem o trabalho com a leitura no contexto escolar, ainda muito restrito a aspectos formais e analíticos, muitas vezes com uma abordagem literária fragmentada e descontextualizada, com objetivos superficiais que se restringem a exercícios rasos de interpretação e/ou com uma abordagem simplista de aspectos gramaticais, compostos em atividades, roteiros e questionários prontos e engessados, com questionamentos centralizados pelo professor ou pela própria obra, desconsiderando os possíveis questionamentos que os leitores podem ter.

Compreendemos, portanto, a importância de trabalharmos com os processos de leitura a partir, também, da subjetividade do leitor, pois “(...) é na efetivação da leitura que o efeito de experiência estética se dá e isso só é possível através da interação estabelecida entre o texto e o leitor, no qual o último, por sua vez, é diretamente afetado” (Biella e Silva, 2022, p. 7). Assim, enxergamos a possibilidade de que o processo de leitura seja mais humanizado e significativo, para que haja a possibilidade de o leitor entrar em um confronto saudável com outras subjetividades, a fim de

(...) colocarmo-nos no lugar do outro e de deixar emergir da experiência de leitura outras formas de entrever o mundo, modificando a nós e ao nosso entorno [pois] ao compreendermos que há diversas formas de se habitar o mundo e distintos modos de ler, de ver, de ser, de existir, de refletir e de atuar, conseguimos lidar melhor também com o desconhecido, com o diferente (Biella e Silva, 2022, p. 10).

Rouxel (2012), neste sentido, remonta aos grandes escritores, filósofos, críticos, cientistas etc., como grandes leitores, compreendendo que em suas leituras e produções não há uma renúncia de si mesmos; podemos notar suas subjetividades imersas em seus processos de leitura e criação, o que constrói o seu valor. Desta forma, corroboramos com a premissa de que “a leitura é sempre uma afirmação de si diante do texto e cada leitura conduz a uma recomposição das representações e do repertório de valores do leitor” (Rouxel, 2012, p. 17), portanto, é um processo ao qual o leitor se permite conectar a um nível de identificação, de construção de identidade.

2.1. A Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa: reflexões e questionamentos sobre a leitura de imagem nas escolas

Desde a década de 1970, a leitura de imagens tem sido debatida e pesquisada no âmbito acadêmico e educacional no Brasil, graças ao aumento de elementos audiovisuais presentes nos espaços escolares e sociais, e às pesquisas da área da psicologia, que se voltavam à compreensão das formas e da semiótica (Araujo e Oliveira, 2013).

Uma vez que as imagens passaram a marcar presença cada vez mais constante no cotidiano das pessoas, a Educação se viu na necessidade de compreender suas características, funcionamento e desenvolver, principalmente, as competências necessárias para uma leitura significativa delas. O discurso curricular da educação básica, nesta perspectiva, passa a abraçar a importância de ensinar a ler imagens, assim como se é necessário aprender a ler textos verbais e, especialmente no contexto contemporâneo, de outras mídias e modalidades.

O currículo, portanto, passa a estimular as pesquisas educacionais a ideia de “alfabetismo visual”, ou “alfabetização visual” ou, ainda, “gramática visual”, defendidas por autores como Dondis, Barbosa, e difundida por outros contemporâneos (Araujo e Oliveira, 2013). É importante ressaltarmos que essa pretensa “valorização” da imagem, apesar de aparecer com mais frequência nos currículos escolares e nas pesquisas acadêmicas, mesmo aquelas voltadas à Educação, ainda assim não efetivou, na prática, um desenvolvimento de leitura e trabalho pedagógico com as imagens de maneira relevante, com criticidade e domínio conceitual e teórico dos educadores.

A partir desse contexto, a academia passou a perceber a necessidade de uma metodologia de alfabetização e letramento visual, ou seja, de métodos, estratégias e teorias científicas sobre leitura de imagem. Em um breve apanhado histórico, podemos citar o desenvolvimento de algumas dessas teorias, como as propostas por Edmund Burke Feldman, na década de 1970, sistematizada em quatro etapas: a descrição, a análise, a interpretação e o julgamento; ou a proposta de Robert William Ott, na década de 1980, organizada nas ações de

aquecer/sensibilizar, descrever, analisar, interpretar, fundamentar e revelar; ou de seu contemporâneo Michael Parsons, que propôs a leitura de imagem por cinco estágios: o gosto pessoal, a beleza, a expressão, o estilo/forma, e o juízo/interpretação/autonomia. Por fim, a proposta de Abigail Housen, que compreende a leitura de imagem ordenada nas ações de descrever ou narrar, classificar, interpretar e recriar (Araujo e Oliveira, 2013).

O quadro abaixo sistematiza as diferentes abordagens teóricas acima mencionadas, sobre o desenvolvimento da leitura de imagens no século XX:

Quadro 1. Diferentes abordagens teóricas sobre leitura de imagem no século XX.

Autores	Década	Abordagem Teórica
Edmund Burke Feldman	1970	I. Descrever; II. Analisar; III. Interpretar; IV. Julgar.
Robert William Ott	1980	I. Aquecer/Sensibilizar; II. Descrever; III. Analisar; IV. Interpretar; V. Fundamentar; VI. Revelar
Michael Parsons	1980	I. Gosto pessoal; II. Beleza; III. Expressão; IV. Estilo/forma; V. Juízo/Interpretação/Autonomia.
Abigail Housen	1980	I. Descrever/Narrar; II. Classificar; III. Interpretar; IV. Recriar.

Fonte: o autor (2023), a partir do apanhado histórico sobre teorias de leitura de imagem (Araujo e Oliveira, 2013).

Percebemos, desta forma, que as teorias desenvolvidas para a leitura de imagem partem de pressupostos em comum, e seguem ideias de ordenamento também similares, que iniciam em um nível de identificação e

descrição, e partem, gradativamente, a níveis mais profundos, tais como o de analisar, interpretar e criar ou ressignificar.

A partir desse panorama teórico internacional, as pesquisas sobre leitura de imagem a nível nacional passaram a se desenvolver posteriormente, em especial no âmbito da educação brasileira, complementando as novas abordagens teóricas sobre leitura de imagem com ações de contextualização e ações práticas, tendo como principal formulação teórica a Abordagem Triangular proposta pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, que se tornou amplamente utilizada pelos diversos arte-educadores no Brasil.

Neste contexto, deparamo-nos com uma problemática que envolve a leitura de imagem – ou melhor, a falta de leitura dela –, conforme aponta Schlichta (2011): a leitura de imagem, bem como as práticas de contextualização a respeito dela, tornaram-se secundárias no ensino de imagens, pois a preocupação com a práxis escolar tomou um protagonismo imediatista e carente de compreensão conceitual e teórica a respeito da proposta didática de Ana Mae Barbosa. Sobre essa questão, a autora considera que:

O problema fundamental que se coloca aqui, em contraste com o acentuado destaque dado à prática de releitura, é o exame dos porquês da posição superior da dimensão metodológica: as formas de ensinar em relação ao conteúdo, que continua a desempenhar um papel secundário no processo ensino-aprendizagem da arte na escola. O maior desafio, nesse sentido, é pensar o como fazer a leitura da imagem, um velho problema do passado que permanece no presente: por que a prática da releitura proposta por Ana Mae Barbosa (1991), amplamente assimilada pela maioria dos educadores em arte, muitas vezes, reduziu-se a cópia de obras de arte? Será que o equívoco se deve a uma leitura aligeirada da Abordagem Triangular (1991)? Será que mais uma vez pressionados pela necessidade de respostas à práxis cotidiana, os educadores em arte só viram na releitura seu valor pragmático? E a leitura? É a imagem, dando-nos conta de seu poder, memória e fabulação? (Schlichta, 2011, p. 368)

Schlichta (2011) comenta sobre as práticas de releitura, que compõem a proposta didática de Ana Mae Barbosa, mas que se efetivaram, no cotidiano da educação brasileira, de forma distorcida, pois deixaram de levar em consideração justamente os aspectos essenciais defendidos pela educadora em relação ao ensino de imagens: a leitura reflexiva e crítica delas e o processo de

contextualização para provocar diferentes sentidos e significados. Apesar de Schlichta (2011) apontar essa problemática no âmbito do ensino de Arte nas escolas, estendemos tais considerações em relação aos demais componentes curriculares da Educação Básica, afinal, não é apenas a Arte que trabalha com as imagens no cotidiano escolar, e uma vez que as questões referentes à alfabetização e ao letramento visual se mostram ainda carentes de desenvolvimento no contexto educacional brasileiro, compreendemos que se trata de uma questão geral da Educação contemporânea no território nacional.

Ao analisarmos historicamente como se desenvolveu o ensino a partir da leitura e produção de imagens no Brasil, percebemos, a partir de Schlichta (2011), como a sua presença sempre causou receio, espanto e resistência por parte da maioria dos educadores. Em especial no caso da arte-educação, muitos se colocaram contrários às práticas de leitura de imagem de obras já existentes, a fim de assegurar – inspirados (também de forma rasa e/ou distorcida) nas ideias propostas pela Escola Nova – o desenvolvimento da criatividade do aluno, aqui confundido conceitualmente com o conceito de espontaneidade: deixar o aluno livre em sua prática, acreditando que a interferência externa exerceria influência negativa em seu processo individual do fazer artístico.

Desenvolveu-se um “medo” da imagem, tanto pelo motivo recém apresentado, quanto pela simples falta de “alfabetização visual”, inclusive dos educadores, que, segundo Barbosa (1998), não foram formados para decodificar as imagens, assim como não se viam preparados para utilizá-las em prol do processo de aprendizagem dos alunos. Desta forma, compreendemos que tanto os educadores abertos ao ensino de imagens, mas carentes de concepções conceituais e teóricas, quanto aqueles amedrontados por elas, têm em comum uma mesma dificuldade: a incompreensão sobre o que ler (portanto, sobre a imagem em si) e sobre como ler (ou seja, a “alfabetização” e o “letramento visual”). Assim, identificamos a necessidade, ainda existente no contexto educacional contemporâneo brasileiro, de compreendermos, enquanto educadores que trabalham com imagens, o que são imagens e como lê-las.

As imagens, conforme já abordado no primeiro capítulo da presente pesquisa, colocam-se também como representação de algo, e têm a potencialidade de se afirmarem como “verdades” (mesmo que sejam apenas uma ilusão ou manipulação da realidade concreta), pois estão ali, materializadas, as vemos; e, por consequência, o que está “por trás delas”, seus conteúdos, mensagens, discursos, também se tornam “verdadeiros” (quando o sujeito não é capaz de ler para além da ilusão de realidade posta pela imagem), pois a imagem é capaz de afirmá-los.

A respeito desta questão, Schlichta (2011) afirma que ler uma imagem é tanto assimilar sua “transparência”, ou seja, aquilo que ela quer mostrar, quanto sua “opacidade”, o que está para além da aparência visual, o que não se vê, mas está contido na imagem. Reafirma a imagem como representação, e que a ler desta forma “é indagar-se sobre os sentidos dessa construção; apreender as configurações históricas e culturais, ideológicas e políticas” (Schlichta, 2011, p. 370-371), ou seja, levar em consideração os contextos nos quais a imagem foi produzida e significada.

Nesta perspectiva, consideramos que a leitura das imagens, portanto, é essencial e precisa ser desenvolvida nos ambientes escolares, pois a imagem não se constrói apenas de sua “transparência”, como bem colocado por Schlichta (2011) sobre a teoria de Wolff (2005), ou seja, daquilo que é aparente, superficial, mas também de sua “opacidade”, dos contextos que influenciaram sua produção e existência, das mensagens e discursos que ela carrega, das intenções de seus produtores etc.

Desta forma, o ensino de imagens na escola não deve se restringir apenas às aulas de Arte, tampouco às Linguagens, pois é objeto de estudo que possibilita desenvolver diferentes leituras, compreender diferentes conexões históricas, sociais, políticas, culturais, apreender diferentes significados e construir muitos outros. E, de fato, se olharmos para o cotidiano escolar, perceberemos a presença das imagens em todos os componentes curriculares, relacionando-se a todos os objetos de estudo; porém, ainda não conseguimos consolidar, de fato, uma “alfabetização visual”, a competência de leitura dessas imagens, menos ainda, portanto, um letramento visual, a competência de criar e recriar significados a partir dos conteúdos imagéticos.

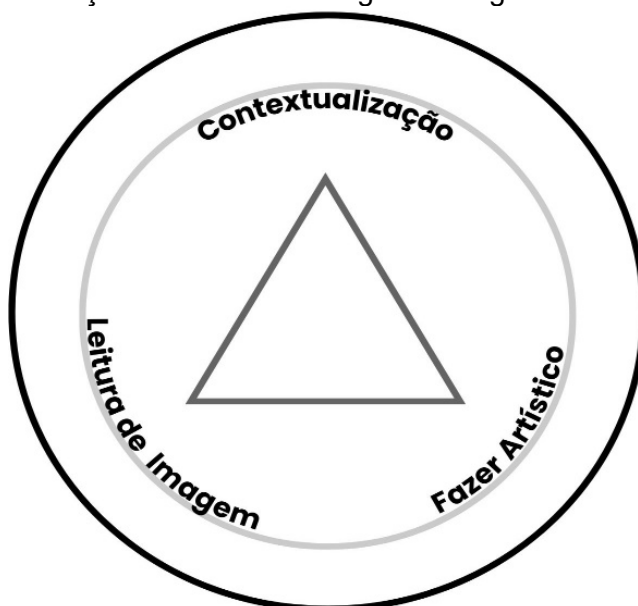
Ainda assim, não podemos desconsiderar que a imagem enquanto objeto de estudo tem recebido maior atenção no espaço da Arte nas escolas, e, na sequência, no âmbito das Linguagens – de forma descontextualizada e superficial, conforme já exposto anteriormente. Isso se explica, em parte, pela adoção imediatista e descontextualizada, carente de compreensão conceitual e teórica, dos arte-educadores a respeito da contribuição de Ana Mae Barbosa para o ensino a partir de imagens na educação brasileira, especialmente a Abordagem Triangular proposta pela autora, que considera o ensino de imagens em três esferas concomitantes: a leitura de imagem, a contextualização (História da Arte) e o fazer artístico (Barbosa, 2005).

Essas três esferas da triangulação proposta por Barbosa (2005) refletem algumas considerações da autora a respeito do trabalho com a imagem pelo viés da Arte:

Quando falo de conhecer arte falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação. (Barbosa, 2005, p. 32)

A imagem abaixo apresenta tal abordagem, na qual o triângulo reúne os três pilares da proposta, e os círculos (acrescentados pelo autor desta pesquisa) marcam a integração fluida e interdependente entre eles:

Figura 8. Elaboração visual da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa.



Fonte: o autor (2023), a partir da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1998).

A princípio, a proposta didática de Ana Mae considera o ensino de imagens em seu objetivo essencial de desenvolver a “alfabetização” e o “letramento visual”; para tanto, deve movimentar, em um trabalho conjunto e desfragmentado, o exercício da leitura de imagem (ampliar o olhar para as imagens, conseguir desbravá-las além de sua aparência, desenvolver o raciocínio reflexivo e crítico sobre elas), junto à contextualização histórica (que se apoia na História da Arte para compreender os contextos de produção das imagens, os discursos e conteúdos sociais, políticos, ideológicos, culturais, enfim, que elas carregam, pois são fruto da ação humana localizada em um espaço e tempo específicos) e, ainda, a prática artística (pois, a partir da leitura contextualizada das imagens, faz-se ainda necessário ressignificar os sentidos apreendidos, promover novos significados e ideias, construir, reconstruir e transformar as “verdades” afirmadas pelas imagens).

Porém, conforme já apontado por Schlichta (2011), a Abordagem Triangular de Ana Mae se viu desconfigurada de sua intencionalidade original no cotidiano escolar brasileiro, pela falta de compreensão conceitual e teórica sobre a proposta didática, junto ao receio dos educadores em trabalhar com imagens, fruto da falta de “alfabetização visual” deles próprios. É ingênuo e superficial acreditarmos que o educador será capaz de desenvolver em seu alunado uma capacidade que não percebe bem desenvolvida em si mesmo.

Desta forma, a práxis escolar do ensino a partir da leitura e produção de imagens o concebeu de forma fragmentada, estanque, engessada: ora se faz leitura de imagem, porém de maneira descontextualizada, sem atribuição de sentidos e significados, que não consegue desenvolver reflexão e criticidade nas leituras realizadas pelos alunos; ora, então, se aborda a História da Arte, mas sem o exercício da leitura das imagens, sem a compreensão sobre os contextos histórico-político-social-cultural-ideológicos, resumindo-se apenas a uma “viagem” entre diferentes estilos, escolas e momentos históricos da Arte tal qual hoje passamos pelas imagens postadas em redes sociais, das quais não apreendemos o conteúdo; e ora, por fim, se efetiva a prática artística sem ter desenvolvido tanto a leitura de imagem quanto a contextualização de forma significativa, realizando-se, portanto, práticas que não conseguem se

desvencilhar da mera repetição, da cópia (em especial nas atividades de releitura), da produção de imagens que não exploram os recursos visuais, que não desenvolvem a sensibilidade estética, que não aprofundam ideias, discursos, que não refletem uma intencionalidade artística e conceitual.

No contexto escolar brasileiro, este ensino a partir da leitura e produção de imagens que não tem sido capaz de promover, de fato, um “letramento visual”, carrega ainda outra problemática, que se volta justamente à desvalorização das imagens (e, em especial, da arte) tanto no âmbito educacional quanto em outras esferas da vida cotidiana. Afinal,

(...) se o exercício artístico na escola limita-se a cópia de obras de arte, colhe-se como resultado a desvalorização da arte na escola, por fim, passa-se da rejeição a técnica ao desprezo a arte; segundo, por conta da indefinição conceitual, por trás desse desprezo também se percebe uma visão de que a arte é inútil. Entre os equívocos, este, talvez, seja um dos mais perversos e uma das principais problemáticas a enfrentar política e pedagogicamente. (Schlichta, 2011, p. 378)

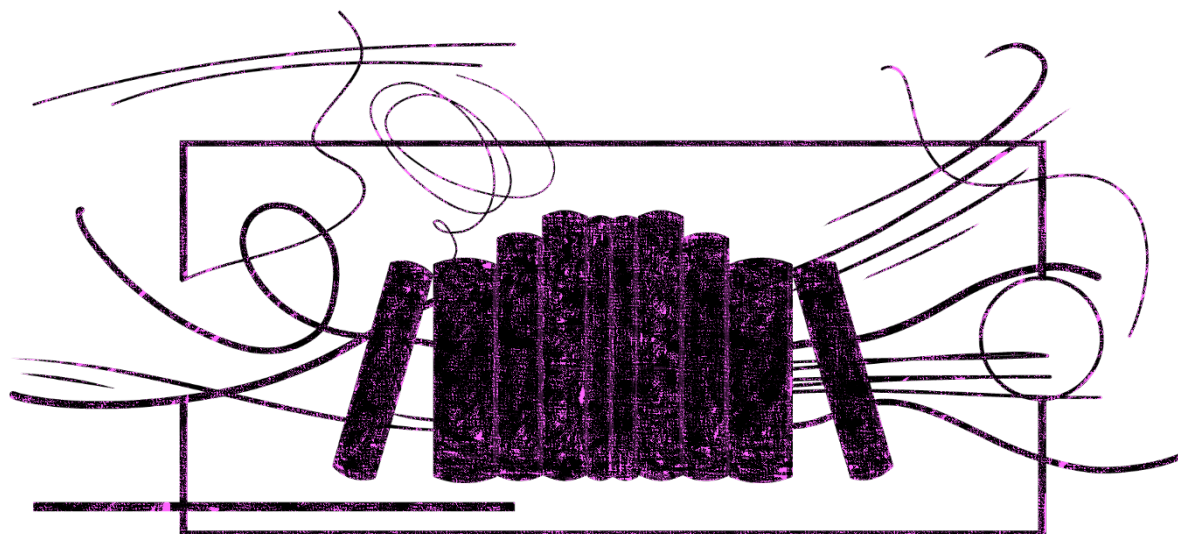
Faz-se importante a compreensão de que as imagens, enquanto objetos culturais produzidos pela humanidade, não se restringem apenas ao seu sentido utilitário para o cotidiano; elas, como já explorado, carregam sentidos, significados, ideias, mensagens, discursos etc. A imagem de um hambúrguer em um *outdoor* na estrada não é apenas a representação desse alimento: é também a intenção de gerar estímulos, de fazer o leitor desejar aquele objeto, de impulsioná-lo a consumir, mesmo que ele não tenha, realmente, a necessidade do consumo. A imagem de uma celebridade nas redes sociais (que, aqui cabe ressaltar, em geral muito modificada, editada e “maquiada” pelos recursos digitais), não é apenas a representação daquele sujeito, mas um objeto de venda, um ideal estético e comportamental a ser comprado, uma imposição de um modo de ser e existir que, em muitos casos, gera conflitos que tocam nas identidades e na própria existência do ser.

Por todos esses motivos, o ensino de imagens se faz essencial na educação contemporânea, assim como o desenvolvimento da “alfabetização visual” e do “letramento visual”, com vistas a “[...] formar e ampliar seus sentidos [dos alunos] para a leitura e interpretação do significado dos objetos, inclusive os artísticos, que constituem a produção cultural” (Schlichta, 2011, p. 379).

Salientamos, desta forma, que o processo de leitura de imagens deve ser concebido como uma cultura a ser construída pelas práticas pedagógicas e espaços escolares, uma cultura que possibilita a transformação de um sujeito leitor passivo a um sujeito leitor mais consciente, crítico, autônomo e envolvido com o processo de leitura; afinal, “[...] lendo, o sujeito expõe-se, renuncia a suas preocupações, abre-se ao universo textual, a sua axiologia, a seus valores e aceita transformar-se” (Rouxel, 2012, p. 22).

Partimos, na sequência, a investigar as imagens que se fazem presentes nos livros paradidáticos que se destinam às escolas públicas brasileiras, necessitando, então, compreendermos conceitualmente os materiais didáticos e paradidáticos, para nos debruçarmos sobre alguns desses materiais e as imagens que os compõem.

3. Os livros didáticos e paradidáticos na educação básica



Há uma série de dificuldades em conseguir traçar, com precisão, uma história ou caminho nítido de como as sociedades desenvolveram e ainda desenvolvem suas pesquisas, no que toca à investigação sobre o que se tem de produção científica a respeito dos livros e materiais didáticos e paradidáticos. Os conceitos de didático e paradidático também precisam ser retomados, pois ambos têm uma mesma finalidade geral, que é a pedagógica, e necessitam conter informações corretas e adequadas, que sejam capazes de incentivar a aprendizagem. O que, portanto, os diferencia?

Os livros didáticos, segundo Lajolo (1996, p. 4), representam o conjunto de materiais didáticos que “vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática”. A autora afirma que em países como o Brasil, os livros didáticos são, na mesma medida, essenciais e determinantes à educação, pois, visto a precarização do ensino nacional, ditam os conteúdos, estratégias e caminhos que professores e alunos irão seguir em seus processos de ensino e aprendizagem (Lajolo, 1996).

Percebemos que a definição de livro didático implica, primeiramente, a finalidade do ensino, o objetivo de promover aprendizagem. Porém, para ser considerado didático, ele deve conseguir conversar com os agentes da Educação: professores, gestores, alunos e comunidade escolar. Desta forma,

Lajolo (1996) complementa a definição de livro didático, afirmando que:

Assim, para ser considerado didático, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor (Lajolo, 1996, p. 4/5).

A fim de cumprir seu objetivo pedagógico, o livro didático se dirige tanto ao sujeito professor quanto ao sujeito aluno, tendo a necessidade, portanto, de apresentar tanto uma linguagem quanto estratégias de leitura e compreensão das informações ali contidas que sejam capazes de alcançar a ambos. No caso do professor, os livros didáticos, em geral, apresentam dicas, estratégias, orientações metodológicas, demarcadas e distintas do conteúdo destinado aos alunos, ou sistematizadas à parte, como no caso do “livro do professor”. Aos alunos, porém, é essencial que o professor faça a mediação necessária entre eles e os livros didáticos, para que se cumpram as expectativas desses materiais: que, a partir de textos informativos (sejam eles verbais, visuais etc.) sobre determinados conteúdos, bem como através de exercícios e atividades, os alunos desenvolvam aprendizagem (Lajolo, 1996).

Desta forma, o livro didático se define: por sua finalidade pedagógica, por se destinar especificamente aos sujeitos da Educação – professores e alunos, em especial –, por se constituir de conteúdos e informações cientificamente legitimadas e, ainda, relevantes às realidades dos sujeitos a que se destinam e estruturadas por diferentes linguagens e modalidades, e, por fim, por estar atrelado ao sistema educacional do qual faz parte – que envolve o currículo, as políticas públicas, a organização do ensino etc. Nesta perspectiva, Lajolo (1996) resume a função do livro didático em sala de aula, afirmando que nele:

(...) tudo precisa estar em função da situação coletiva da sala de aula, para com ele se aprenderem conteúdos, valores e atitudes específicos, sendo que se espera que a aprendizagem não se processe apenas pela leitura das informações que o livro fornece, mas também pela realização das atividades que ele sugere. (Lajolo, 1996, p. 5)

Compreendemos que os materiais didáticos acabam exercendo diferentes funções, que variam de acordo com os espaços e tempos sociais e

culturais, bem como com questões inerentes à educação, como metodologias, currículos etc. Tais funções, segundo Choppin (2004) assumem um caráter “referencial”, em seu sentido curricular, que abarca os conteúdos e conhecimentos que se acreditam serem necessários reproduzir aos alunos; “instrumental”, em sentido, por vezes, utilitário, a promover ferramentas de memorização, exercício e avaliação dos conteúdos e conhecimentos presentes nos livros didáticos; “ideológico e cultural”, servindo de instrumento à manutenção e perpetuação dos ideais, concepções e valores hegemônicos de uma sociedade.

E, por fim, assumem, ainda, um caráter “documental”, não-universal, pois se efetivam apenas em ambientes atravessados de concepções de ensino que buscam a autonomia e desenvolvimento integral do sujeito, exigindo uma formação mais profunda e contínua dos educadores, que objetiva promover “um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (Choppin, 2004, p. 553).

Adotando um olhar cronológico dos estudos sobre livros didáticos, a partir da década de 1970, a análise de conteúdo, partindo da natureza pedagógica, se fortalece nas investigações acadêmicas a respeito dos livros didáticos, bem como o interesse pelos objetos e fontes que os constituem. Na década de 1980 em diante, as imagens passam a ter importância às reflexões produzidas pela academia, em especial graças aos estudos da semiótica, e uma década depois a abordagem dos livros didáticos como objetos, constituídos em uma estrutura (capa, fonte, tipografias, cores, capítulos, paginação etc.) passou a se inserir nas pesquisas, apesar de ainda negligenciada e desenvolvida em “bem poucos estudos”³ (Choppin, 2004, p. 559).

Compreendido o conceito de livro didático, necessitamos, em seguida, identificar como ele se difere do conceito de livro paradidático. Para Campello e

³ Vinte anos se passaram desde esta afirmação de Choppin, portanto, vale salientarmos que atualmente há muitas pesquisas que se voltam aos livros didáticos e paradidáticos. Aproveitamos o adendo para recomendarmos algumas leituras: as Dissertações de Mestrado “Dando Vida a uma Raiz: O Ideário Pedagógico da Primeira República na Poesia Infantil de Olavo Bilac”, de Andréa Bezerra Cordeiro (2005), e “A Coleção Educação Artística no Contexto da Lei nº 5.692/71: Entre as Prescrições Legais e as Práticas Editoriais”, de Amanda Siqueira Torres Cunha (2015).q

Silva (2018), os livros paradidáticos têm o objetivo de tornar o estudo mais interessante, abordando um tema de forma menos “didatizada” (ou seja, construindo-se de uma maneira diferente dos padrões que se seguem em um livro didático). Porém, ainda há controvérsias quanto à definição e uso do termo, seja pelo mercado editorial, pelos documentos oficiais da Educação brasileira ou mesmo pelas produções acadêmicas (Campello e Silva, 2018). Segundo os autores, o termo paradidático surgiu no Brasil, pelo então diretor-presidente da Editora Ática, Anderson Fernandes Dias, na década de 1970, com o intuito de incentivar a leitura, bem como o de utilizar de materiais complementares aos livros didáticos, que abordassem temas e/ou conteúdos de forma “menos rígida”, assim como mais atraente aos alunos (Campello e Silva, 2018).

A partir de então, outras esferas da Educação passaram a se utilizar de materiais paradidáticos, entre elas as políticas públicas (na figura dos documentos oficiais da Educação) e as pesquisas acadêmicas. Porém, esse uso não se deu de forma homogênea: o termo paradidático passou a se misturar com outras denominações, como, por exemplo, textos ou obras complementares, apoios didáticos ou informativos, temas transversais etc. (Campello e Silva, 2018). Tal confusão conceitual se dá pelo fato de que todos esses materiais, concebidos a uma função de complementar o material didático, buscam utilizar alternativas pedagógicas, de uso da linguagem, das imagens e outros elementos, diferentes das comumente presentes nos materiais didáticos, com o objetivo de serem mais “atrativos” aos alunos.

Conforme exposto por Ferreira (2021), compreendemos que o teor dos materiais paradidáticos:

(...) reside em ser um objeto que vise ‘a vanguarda’ em alguma medida (no sentido de forma, de conteúdo ou ainda ambos) e a utilização de linguagens ‘alternativas’ oferece um bom meio para que se alcance este objetivo. Ao alcançar esse status, o paradidático tende a se tornar atrativo para aluno (as) e professores (as) e assim sendo, as editoras responsáveis passam a colher o retorno financeiro na medida em que exploram certas demandas sociais e políticas. (Ferreira, 2021, p. 5)

Percebemos, dessa forma, como tanto os conceitos de didático e paradidático encontraram controvérsias e dificuldades em sua consolidação, mesmo pela academia. Segundo Choppin (2004), tais dificuldades se referem à

definição do objeto de pesquisa, ao caráter (ou natureza) desse campo de investigação, à inflação (ou saturação) de publicações que se referem a esses materiais – em inúmeras referências, muitas vezes, articuladas de forma confusa – e, por último, às questões da língua, pois entendemos que diferentes culturas e sociedades pesquisam e têm pesquisado sobre materiais didáticos e paradidáticos em seus contextos e realidades. Assim, um objeto (seja ele um livro ou outro suporte) pode ser tido como paradidático, por exemplo, mesmo não tendo sido criado para esse propósito, uma vez que o educador visualize nele elementos pedagógicos significativos a sua proposta educacional.

Para além dessas questões, observamos, ainda, problemáticas estruturais a respeito dos materiais em sua complexidade, funcionalidade e diversidade de agentes que os atravessam (Choppin, 2004). Segundo o autor, a própria natureza da literatura escolar é complexa, pois:

(...) se situa no cruzamento de três gêneros que participam, cada um em seu próprio meio, do processo educativo: de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos “por pergunta e resposta”, que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas — entre os anos 1760 e 1830, na Europa —, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura “de lazer”, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais. (Choppin, 2004, p. 552)

Da mesma forma, os materiais paradidáticos também revelam sua complexidade, ao assumirem diferentes funções, segundo Campello e Silva (2018), sendo elas a “informativa” e a “ficcional”. Em sua primeira função, os materiais paradidáticos adquirem o objetivo de auxiliar ou complementar um material didático a respeito de um determinado conteúdo ou tema, independentemente de seu gênero literário. Distinguem-se do livro didático, porém, pois

o paradidático informativo não segue obrigatoriamente a seriação e a sequência de conteúdos recomendadas nos currículos. Alguns estudiosos veem isso como um aspecto positivo, pois nos paradidáticos, diferentemente dos didáticos, os temas costumam ser apresentados de forma menos fragmentada, possibilitando a relação com outras áreas do conhecimento e o uso de acordo com

o perfil das turmas com as quais este material será trabalhado. (Campello e Silva, 2018, p. 74)

Por apresentar um caráter de complementação de determinado conteúdo abordado por um material didático, os materiais paradidáticos informativos costumam acompanhar suplementos de atividades aos alunos, bem como orientações metodológicas e didáticas aos professores. Já os materiais paradidáticos ficcionais são compreendidos como livros e outros suportes de ficção que se destinem a momentos extraclasse. “Na perspectiva de algumas editoras, o paradidático ficcional costuma conter elementos pedagógicos, isto é, é um livro de história que pretende ensinar algo, que tem uma finalidade claramente utilitária” (Campello e Silva, 2018, p. 75).

Ou seja, os livros paradidáticos ficcionais têm uma finalidade pedagógica, de ensinar questões referentes a valores, emoções, habilidades socioemocionais, reflexões sobre o mundo, a sociedade, desenvolver processo de autoconhecimento etc. Desta forma, podem facilmente se confundir com obras literárias, pois essas também podem promover tais reflexões, questionamentos e aprendizagens. A diferença entre ambos, porém, está justamente no fato da intencionalidade pedagógica, que é marca do material paradidático. Assim, muitos materiais oferecem instruções didáticas, orientações para leituras e práticas, enfim, suportes para que o professor os utilize para desenvolver leituras significativas com seu alunado.

Faz-se necessário compreender, portanto, que no contexto educacional contemporâneo, diversas mídias se fazem operantes, tradicionais e/ou digitais, dentre elas os livros paradidáticos, juntamente com objetos das literaturas didáticas, que podem trabalhar conjuntamente aos materiais didáticos, contemplando, da mesma forma, o saber científico: “portanto, a finalidade de uma aplicação cuidadosa do paradidático no contexto de Ensino deve enfatizar o sentido de complementaridade e não substituição ou ainda sobreposição tanto do ‘saber científico’ como do livro didático” (Ferreira, 2021, p. 7).

Os livros paradidáticos envolvem um grande número de agentes, sejam eles educacionais ou de outras esferas. Dentre eles, podemos citar algumas políticas públicas, como o próprio PNLD (Programa Nacional do Livro e do

Material Didático), ou o antigo PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), que introduziram no sistema escolar a ideia de “textos complementares”, familiares à natureza dos paradidáticos. Em 2010, por exemplo, foi implantado o “PNLD Obras Complementares” pelo Ministério da Educação, justamente para consolidar e afirmar a necessidade de materiais paradidáticos (mesmo que com outra denominação) ao desenvolvimento de leituras dos estudantes brasileiros (Campello e Silva, 2018). Em geral, diversos documentos que regem a Educação brasileira abordam, mesmo que implicitamente, a importância dos materiais paradidáticos. Em muitos, porém, não há a definição exata do termo.

No sentido de pensar o desenvolvimento dos materiais didáticos e paradidáticos em relação às questões públicas, sociais, políticas e culturais, Choppin (2004) coloca a importância de levarmos em consideração que eles, em diferentes sociedades, se desenvolveram com maior intensidade nos últimos dois séculos, contextos históricos em que muitas dessas nações iniciaram ou fortaleceram o processo de construção de sua identidade nacional. Assim, é possível perceber como esses materiais bebem em ideais nacionalistas, cada qual em seu contexto e realidade nacional ou regional. Tal reflexão também cabe aos materiais paradidáticos, uma vez que foram e são concebidos de forma articulada com os materiais didáticos e seus contextos de produção.

Neste sentido, é importante também compreendermos como os materiais didáticos e paradidáticos são reprodutores desses ideais que, em geral, foram construídos pelo olhar das elites, detentoras dos poderes e de privilégios sociais, econômicos, políticos e culturais. Laguna (2012) aborda a importância de olharmos para os materiais didáticos e paradidáticos dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva, ao afirmar que a história do sistema educacional brasileiro está intrinsecamente associada à história do desenvolvimento da leitura no Brasil. Desta maneira, os materiais didáticos e paradidáticos – este último, principalmente, por apresentar uma natureza muito íntima às práticas de leitura na escola – colocam-se como objeto de estudo relevante para entendermos os discursos que se reproduzem em nossa sociedade. Da mesma forma, as práticas de leitura merecem atenção especial, afinal,

Dada a seriedade da questão, hoje, mais do que nunca, a leitura desponta como uma possibilidade de mudanças. Além de permear toda e qualquer prática pedagógica, ela é responsável pelo autodesenvolvimento contínuo, mesmo após o término do ensino formal. Mais do que tudo, através da leitura, pode-se sair da alienação, gerada por estagnação de idéias [sic], que se tornam obsoletas devido a mudanças históricas. (Laguna, 2012, p. 44)

É importante compreendermos o caráter nacional nos materiais didáticos e paradidáticos, em especial ao percebermos como se desenvolveram as análises de seus conteúdos, em duas grandes tendências: a primeira, crítica às ideologias e questões de ordem cultural dos livros; e a segunda, mais recente, analítica aos conteúdos presentes nos materiais em seu sentido propriamente didático ou epistemológico (Choppin, 2004, p. 555).

Apesar dessas tendências aparecerem de maneira isolada nas produções acadêmicas e em referenciais, como se fossem opostas, ambas são indissociáveis, pois não há como compreendermos os desdobramentos das abordagens pedagógicas nas literaturas didáticas e paradidáticas sem levarmos em consideração as questões ideológicas e culturais operantes nos contextos e espaços históricos, sociais e culturais em que se inserem. Daí a compreensão a respeito das intenções que se colocam em relação às produções desses materiais:

O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. E os historiadores se interessam justamente pela análise dessa ruptura entre a ficção e o real, ou seja, pelas intenções dos autores. (Choppin, 2004, p. 557)

Uma vez que os materiais didáticos e paradidáticos reproduzem determinadas ideologias, concepções e intenções, também acabam por manter outras à margem; constituem-se, assim, como reprodutores de discursos hegemônicos, em detrimento de outros marginais – como as identidades de minorias sociais: sujeitos de sexualidade e gêneros não normativos, grupos étnicos estigmatizados, filosofias e ideologias marginalizadas etc. O trabalho com a leitura, portanto, deve ser um *ato político* (Laguna, 2012), no qual o professor deve levar em consideração o contexto e realidade social de seu

alunado, bem como os contextos de produção da obra, que envolvem questões históricas, sociais, políticas e culturais que necessitam ser debatidas, refletidas e ressignificadas durante o processo de leitura.

Afinal, ao analisarmos os conteúdos presentes nesses materiais, percebemos como os conhecimentos que os constituem se colocam dentro de uma perspectiva ideológica e cultural dominante e, analisando a presença desses materiais tanto nos contextos educacionais quanto acadêmicos, verificamos que eles têm maior alcance e são repetidamente estudados pelos pesquisadores que tentam compreender uma história ou trajetória de seu desenvolvimento.

Cabe-nos também refletir sobre o papel do professor em relação tanto aos materiais didáticos e paradidáticos quanto às suas práticas de leitura. É necessário que o professor saiba, primeiramente, como seu alunado apreende e desenvolve conhecimentos, para então elaborar práticas pedagógicas relevantes às suas realidades e, assim, ser capaz de auxiliar os alunos em seus processos de leitura, significação e ressignificação:

Essa consciência de todo o processo de ensino e aprendizagem da leitura possibilitará ao professor avaliá-lo e direcionar sua prática. Se não houver uma atitude por parte do professor que derrube o autoritarismo que caracteriza a prática da leitura nas escolas, o desenvolvimento do senso crítico, tão desejável, fica desperdiçado em meio de atividades 'insípidas e deformadoras'. (Laguna, 2012, p. 44)

Porém, analisar os conteúdos dos materiais didáticos e paradidáticos a partir de suas perspectivas ideológicas, culturais, epistemológicas e/ou didáticas não se faz significativo se descolado dos contextos, estruturas e relações de poder que permeiam a produção desses materiais:

Escrever a história dos livros escolares — ou simplesmente analisar o conteúdo de uma obra — sem levar em conta as regras que o poder político, ou religioso, impõe aos diversos agentes do sistema educativo, quer seja no domínio político, econômico, lingüístico [sic.], editorial, pedagógico ou financeiro, não faz qualquer sentido. (Choppin, 2004, p. 561)

Dessa forma, os conhecimentos elaborados pelos materiais didáticos e paradidáticos, bem como os levantamentos de dados a respeito deles, tem sido, nas últimas décadas, de interesse tanto da comunidade científica quanto de

agentes externos, exigindo novas abordagens para se definir o objeto de estudo, os métodos de investigação e análise e as relações documentais que se colocam relevantes à pesquisa. Porém, isso não significa que aspectos ideológicos, culturais, políticos, sociais etc., tenham deixado de influenciar ou direcionar as produções das literaturas didáticas contemporâneas; reforça, entretanto, que as abordagens de investigação e análise desses materiais contemplam, a partir do desenvolvimento epistemológico das pesquisas sobre tal objeto de estudo, uma gama maior de questões e perspectivas, promovendo reflexões e resultados mais significativos ao desenvolvimento das produções e práticas didáticas contemporâneas.

Ainda assim, muitos discursos hegemônicos, bem como ideias desconexas das realidades sociais vivenciadas pelos alunos ou, até mesmo, erros conceituais, são encontrados nos materiais didáticos e paradidáticos produzidos no contexto contemporâneo:

Num balanço geral, ainda hoje as críticas superam os aplausos: muitos erros são encontrados nos livros, erros de conteúdo, que reforçam ideologias conservadoras, que subestimam a inteligência de seu leitor/usuário, que alienam o professor de sua tarefa docente, presença de textos pirateados, temas que direcionam a leitura, que barateiam a noção de compreensão e interpretação. (Laguna, 2012, p. 46)

Reforçamos, desta forma, a importância de analisarmos os materiais didáticos e paradidáticos produzidos e distribuídos às escolas brasileiras no contexto contemporâneo, uma vez que os discursos hegemônicos, conservadores e que carregam estigmas, preconceitos e perpetuam injustiças sociais ainda são vistos nos espaços escolares brasileiros. Cabe salientarmos, por fim, a presença dos espaços editoriais nos quais as literaturas didáticas e paradidáticas se operam, que também não podem ser reduzidos, segundo Choppin (2004, p. 564):

(...) a uma adição de abordagens monográficas: esse setor está submetido a uma série de determinações específicas; é tributário de um contexto político, demográfico, regulador, científico, financeiro, econômico, tecnológico, pedagógico, etc. que condiciona sua existência, sua estrutura, seu desenvolvimento e a própria natureza de suas produções.

Em geral, são essas as questões que se colocam importantes aos pesquisadores, que se voltam à relação entre os materiais didáticos e

paradidáticos e a formação dos profissionais da educação, às linguagens utilizadas em sua elaboração, sua conexão com os contextos reais de produção e vivência dos sujeitos a quem terão contato etc. Esse último ponto, em especial, tem sido bastante discutido nas pesquisas contemporâneas sobre esses materiais, dentre os estudos que se voltam à Educação.

Afirmamos, portanto, a importância de considerarmos as produções das obras pedagógicas, sejam elas na figura dos materiais didáticos ou paradidáticos, contextualizando-as em seus respectivos espaços e tempos históricos, sociais, políticos, ideológicos, culturais etc. Nesta pesquisa, optamos por investigar mais a fundo os livros paradidáticos, uma vez que esses materiais possibilitam o encontro entre diferentes áreas do conhecimento e, em geral, possibilitam a leitura de imagens. Tais questões, bem como a preocupação com o desenvolvimento de leituras críticas, reflexivas e significativas, não mais se restringem apenas ao componente de Língua Portuguesa, ou aos demais componentes curriculares familiares ao eixo das Linguagens na Educação Básica, conforme apontam Campello e Silva (2018, p. 70):

A preocupação com a leitura continua a ser um fator preponderante para a produção de paradidáticos. A leitura é vista agora não como prática exclusiva à disciplina de Língua Portuguesa, mas como uma responsabilidade de todos os educadores da escola, que devem se preocupar com a formação de leitores competentes. Portanto, paradidáticos de diferentes disciplinas trazem possibilidades de inserção do estudante no ambiente de leitura e interpretação de textos e, ao mesmo tempo, de contextualizações que ampliam o entendimento daquela matéria.

A escola, portanto, tem se conscientizado cada vez mais de seu lugar e função social de transformar as realidades sociais, e não mais apenas reproduzi-las. Para tanto, tem promovido esforços para desfragmentar as áreas de conhecimento, utilizando-se de materiais e estratégias adequadas para essa finalidade. Nesta perspectiva, percebemos os materiais paradidáticos como uma possibilidade, uma ponte entre esses diferentes conhecimentos, um instrumental para o desenvolvimento de leituras significativas e transformadoras, considerando a complexidade das realidades vivenciadas pelos alunos. “Assim, a literatura e a leitura em geral assumem uma função muito mais ampla do que o mero ornamento, pois pode ser ‘ponte’ para a compreensão do mundo” (Laguna, 2021, p. 49), assim como a leitura das imagens, mas devem ser

desenvolvidas de forma natural, pela fruição da leitura, pelo gosto construído, com a mediação do professor, e não mais pela imposição sem sentido e significância.

3.1. O PNLD Literário

Na virada do século XIX ao século XX, tanto no Brasil quanto em diversos países do mundo, a sociedade se via em constantes transformações que, em geral, mobilizaram-se a partir das revoluções industriais e dos avanços tecnológicos, científicos e culturais que se desenrolaram a partir delas. No Brasil, mais especificamente, a preocupação pelo desenvolvimento da leitura se intensificou nesse período, pois, por um lado, as classes mais elitizadas sentiam a necessidade de uma identificação social (que, ao mesmo tempo, promovia uma diferenciação e segregação social em relação às classes mais empobrecidas) e, por outro, o mercado de trabalho já começava a necessitar de uma mão de obra minimamente especializada.

Neste sentido, junto ao recente reconhecimento da Educação como direito e dever de todos os cidadãos, obtido pela Constituição Federal de 1934, bem como à criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937, as práticas de leitura passaram a se difundir e receber maior atenção pela sociedade brasileira (Pinto e Pontes, 2020). As ações do INL, entretanto, sofreram algumas censuras impostas pelos interesses do governo de Getúlio Vargas, as quais se repetiram, anos depois, durante o período da Ditadura Militar Brasileira, nas ações promovidas pelo Serviço Nacional de Bibliotecas (SNB) na década de 1960 e pela Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted) em 1966. Esta última, principalmente, recebia fortes repressões nos conteúdos que apresentavam ideias contrárias às dos militares governantes. Por outro lado, os escritores, em especial no âmbito da literatura, buscavam encontrar nas metáforas oportunidades para desenvolver uma leitura mais crítica e reflexiva nos estudantes/leitores que, em geral, encontravam-se em desenvolvimento escolar (Pinto e Pontes, 2020).

Outras ações se efetivaram para o desenvolvimento da leitura no Brasil, a exemplo do Programa de Desenvolvimento e Preservação do Livro (Prodelivro)

em 1979, com os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e que depois seria substituído, em 1985, pelo atual Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); ou, ainda, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) em 1997, que buscou distribuir “acervos literários e outros materiais pedagógicos e de atualização por todas as escolas públicas brasileiras” (Pinto e Pontes, 2020, p. 257).

O último edital do PNBE, porém, segundo os autores, data de 2016, não tendo recebido atualização desde então; desta forma, o PNLD se coloca, atualmente, como o programa mais atual e em funcionamento para o desenvolvimento e formação de leitores no Brasil, com foco nos livros e materiais didáticos. Para a presente pesquisa, nos debruçaremos sobre o PNLD Literário, programa que tem como foco os materiais paradidáticos para o desenvolvimento de leituras na Educação Básica brasileira, em vigor desde 2017, pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 (Ministério, 2018). É importante, antes, compreendermos o contexto histórico, político e social no qual se cria o PNLD, pois “não se pode desvincular as políticas públicas, em especial as políticas culturais e educacionais, do projeto de sociedade posto em ação pelo Estado por meio de seus governos” (Tolentino, 2020, p. 75). O programa, instituído em 18 de julho de 2017, pelo então presidente interino Michel Temer, foi elaborado e estabelecido

em um momento de intensa crise política no Brasil. O país viveu, nos últimos anos, um processo de acirramento político que culminou, em 2016, na destituição da presidenta Dilma Rousseff e, conseqüentemente, na ruptura do projeto político em curso desde 2003, implementado pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT). (Tolentino, 2020, p. 75)

Esse contexto político iniciado em 2003, segundo a autora, que antecede a unificação do PNLD com o antigo PNBE, pelo Decreto nº 9.099, firmou-se especialmente na preocupação pelo desenvolvimento econômico e social, com a criação de políticas públicas de distribuição de renda, inclusão social e ascensão das classes mais empobrecidas, bem como na valorização dos aspectos artísticos e culturais brasileiros; porém, com o enfraquecimento econômico do país e as movimentações de uma oposição articulada contra a então presidenta Dilma Rousseff, resultando em sua destituição e na posse interina de Michel Temer, o novo plano de governo passou a promover ações

que visavam uma “desassociação” com o governo anterior, a exemplo das duras críticas que foram lançadas a programas governamentais como o Bolsa Família (Tolentino, 2020).

Ao mesmo tempo, com o antigo programa de compra e distribuição de obras didáticas (PNBE) já desatualizado e suspenso, e conseqüentemente com as reivindicações de setores vinculados à literatura, educação e, em geral, ao campo editorial, o governo Michel Temer adaptou o antigo PNBE e, com o Decreto nº 9.099/2017, estabeleceu o atual Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), bem como, paralelamente, sua versão destinada aos materiais literários paradidáticos: o PNLD Literário (Tolentino, 2020), que tem por objetivo “fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes” (BRASIL, 2017), selecionando, distribuindo e avaliando obras literárias⁴ a serem utilizadas nas escolas públicas brasileiras, baseando-se em critérios avaliativos pautados nos documentos oficiais da Educação, tais como a BNCC, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), dentre outros.

O programa passou a se desenvolver na forma de editais, que se voltam, cada qual, a um segmento específico da educação. Assim, o primeiro edital data de 2018, destinando-se à Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Médio (Pinto e Pontes, 2020); já os editais seguintes se organizaram de forma ainda mais direcionada: em 2020, ao Ensino Fundamental Anos Finais; em 2021, ao Ensino Médio; em 2022, à Educação Infantil; e em 2023, ao Ensino Fundamental Anos Iniciais.

É importante compreendermos, primeiramente, a base do funcionamento do programa. As etapas do PNLD Literário são coordenadas entre o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sendo que o primeiro desenvolve as etapas de avaliação pedagógica e monitoramento e o segundo é responsável pela efetivação das

⁴ Cabe salientarmos que um livro paradidático, conforme exposto, tem objetivos pedagógicos bem definidos e uma relação direta com materiais didáticos, dentro do currículo da Educação Básica. Neste sentido, uma obra literária pode apresentar ou não um caráter paradidático; em outras palavras, as literaturas participantes do PNLD Literário apresentam características de um material paradidático, diferenciando-se, assim, de outras literaturas.

seguintes etapas: inscrição, habilitação, escolha, negociação, aquisição, distribuição, monitoramento e avaliação. Segundo o edital, os editores devem inscrever suas coleções/materiais paradidáticos para os processos de habilitação e escolha, os quais serão avaliados por uma equipe técnica, composta por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, que, por sua vez, seguem critérios estabelecidos a partir das diretrizes estabelecidas pelo decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 (Brasil, 2018).

Essa política organizacional, principalmente no que toca aos envolvidos no processo de avaliação das obras, tem gerado críticas e debates por parte de pesquisadores, educadores e agentes envolvidos com o setor editorial brasileiro. Tolentino (2020) aponta para uma problemática que se refere ao favorecimento dos grandes grupos editoriais, pois, uma vez que a responsabilidade de seleção da equipe técnica que irá coordenar a avaliação das obras didáticas fica a cargo exclusivo do MEC (entende-se, portanto, da figura do Ministro da Educação), sem a participação de agentes externos ao ministério – que apesar disso compreendem e, principalmente, vivenciam a Educação: professores, gestores etc. –, delinea-se uma tendência ao favorecimento dos grandes grupos editoriais, “que tradicionalmente empregam enormes recursos em campanhas de marketing, materiais publicitários e em práticas de lobby com o intuito de influenciar a decisão das escolas” (Tolentino, 2020, p. 80).

Tecemos essa afirmação, apoiando-nos nos apontamentos de Tolentino (2020), pois levamos em consideração o projeto de governo que estava em curso no contexto de criação do programa – um projeto, segundo Tolentino (2020), neoliberal, preocupado em demasia com o crescimento econômico, em detrimento do desenvolvimento social em seu sentido mais humanístico. A escolha final das obras que farão parte das bibliotecas das escolas fica, de fato, a cargo delas; porém, o rol de obras disponíveis para essa seleção ainda tem concentrado obras dos grandes grupos editoriais, reduzindo a diversidade de bibliografias.

A autora salienta essa problemática ao abordar o documento de carta aberta ao FNDE, elaborado pela Liga Brasileira de Editores Independentes (LIBRE), afirmando que esse processo avaliativo e de escolha dos materiais

didáticos e paradidáticos enfraquece as editoras de menor porte e a “bibliodiversidade” (pluralidade de ideias promovidas pelas bibliografias destinadas às escolas), acarretando na manutenção de valores, ideias e concepções pertinentes aos sujeitos e grupos privilegiados por essa dinâmica – ou seja, os grandes grupos editoriais e os interesses por eles reproduzidos (Tolentino, 2020).

Um dos aspectos que comprova a facilitação do processo de habilitação para os grandes grupos editoriais em detrimento dos pequenos, é a exigência de materiais complementares à prática do professor, em especial os de caráter audiovisual e digital, uma vez que os pequenos grupos dispõem de menos recursos e estrutura para a elaboração desses apoios didáticos. Aqui, cabe ressaltar que a problemática não está na necessidade de incluir os recursos digitais e audiovisuais, uma vez que percebemos sua importância no contexto educacional contemporâneo, especialmente após a pandemia da COVID-19; está, em contrapartida, na limitação do processo de habilitação dos editores, pois, se apenas a pequena parcela dos grandes grupos consegue alcançar a possibilidade de construção desses materiais, enquanto uma grande parcela de pequenos grupos não alcança tal possibilidade, percebemos que há uma centralização na produção de materiais didáticos e paradidáticos para a Educação Básica e, conseqüentemente, um engessamento de ideias e concepções, tanto pedagógicas quanto culturais, políticas e sociais.

Ademais, outras problemáticas se mostram preocupantes nos editais, a exemplo da exigência de titulação acadêmica para os editores dos materiais literários, critério essencial aos editores de materiais didáticos, porém, que não necessariamente se mostra relevante aos produtores de obras literárias, uma vez que sua produção não prevê a necessidade de uma formação acadêmica. O que se faz necessário e indiscutível, neste contexto, é a adequação das obras literárias aos critérios de avaliação definidos pelos editais. Assim, ao trazer essa exigência aos editores de materiais literários, o programa dificulta novamente uma gama de editores e corrobora à centralização mencionada, demonstrando, ainda, “que a incorporação da literatura no programa não levou em consideração as especificidades desse objeto, apenas submetendo-o às resoluções e

procedimentos do programa de aquisição e distribuição de materiais didáticos” (Tolentino, 2020, p. 83).

Uma vez habilitados, os editores dos materiais paradidáticos literários selecionados nesse processo de avaliação devem enviar, às escolas, um documento que apresenta as suas obras literárias, com informações básicas a respeito dos gêneros e categorias, temas, sinopse etc.; na sequência, os professores e demais agentes educacionais fazem a seleção das obras, a partir das informações recebidas.

Desta forma, ainda conforme Pinto e Pontes (2020), percebemos que há um controle em relação às obras destinadas aos estudantes da Educação Básica: primeiramente, por conta daqueles que produzem os materiais e suas editoras; então, pelos profissionais que os avaliam e julgam serem relevantes ao ensino; e, por último, por conta das escolas e seus professores, que os selecionam a partir, a princípio, da leitura que fazem sobre a realidade e as necessidades de seus contextos escolares, sem, porém, terem conhecido as obras na íntegra.

Compreendemos e reforçamos, portanto, a importância de que professores, gestores e demais agentes escolares tenham plena consciência de seus alunos e do contexto no qual vivem, para que, de fato, estabeleçam critérios relevantes e sólidos para o processo de seleção das obras autorizadas pelo PNLD Literário. Em relação aos temas propostos pelas obras literárias, o edital do PNLD Literário 2020 prevê que devem ser adequados às respectivas faixas etárias dos estudantes e estar em conformidade com a BNCC, que, por sua vez, os estabelece em duas categorias: a primeira, destinada aos sextos e sétimos anos; e a segunda, aos oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental Anos Finais. Replicamos, a seguir, os temas estabelecidos pela BNCC e organizados pelo edital (Brasil, 2018):

Quadro 2. Temas estabelecidos pela BNCC, organizados pelo edital do PNLD Literário 2020:

Temas da Categoria 1 (6º e 7º anos)	Temas da Categoria 2 (8º e 9º anos)
<p>a. Autoconhecimento, sentimentos e emoções;</p> <p>b. Família, amigos e escola;</p> <p>c. O mundo natural e social;</p> <p>d. Encontros com a diferença;</p> <p>e. Diálogos com a história e a filosofia;</p> <p>f. Aventura, mistério e fantasia;</p> <p>g. Outros temas.</p>	<p>a. Cultura digital, no cotidiano do adolescente;</p> <p>b. Conflitos da adolescência;</p> <p>c. Encontros com a diferença;</p> <p>d. Sociedade, política e cidadania;</p> <p>e. Diálogos com a história e a filosofia;</p> <p>f. Ficção científica, mistério e fantasia;</p> <p>g. Outros temas.</p>

Fonte: o autor, a partir do edital do PNLD Literário 2020. Disponível em: <https://shorturl.at/qCLXY>. Acesso em: 10 jun. 2023.

Sobre o item g., em ambas as categorias, o edital explicita que as editoras podem desenvolver outros temas além dos sugeridos em seus materiais, porém, eles devem ser nomeados, definidos e justificados para que possam ser avaliados no processo. As obras literárias, por sua vez, podem ser inscritas, segundo o edital, nos seguintes gêneros literários: 1. conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; 2. livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos; 3. memória, diário, biografia, relatos de experiências; 4. obras clássicas da literatura universal; 5. poema; e 6. romance. (Brasil, 2018).

O edital, no que toca aos objetivos gerais das obras literárias paradigmáticas no ensino básico (em especial, segundo o documento, no componente de Língua Portuguesa; aqui, porém, compreendemos que tais objetivos se estendem para outras linguagens e componentes curriculares), afirma que

a literatura deverá contribuir para a continuidade da formação dos estudantes com vistas a promover, simultaneamente, a compreensão e a fruição de textos. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nessa etapa de ensino, devem ser formados leitores-fruidores capazes de “(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” (BRASIL, 2017, p. 154). Nessa perspectiva, o desenvolvimento do leitor-fruidor está intimamente ligado ao fomento do pleno exercício da cidadania. (Brasil, 2018, p. 49)

O documento continua salientando a necessidade de que os alunos entrem em contato com a diversidade de gêneros, temas, ideias e autores, sejam eles contemporâneos ou de outros momentos históricos, regiões, nacionalidades, etnias etc. Desta forma, as obras literárias devem trabalhar as “múltiplas variedades da língua portuguesa e diversidade no que tange à autoria (expressiva quantidade de autoras mulheres) e no que tange ao contexto de produção (devem ser apresentadas obras, por exemplo, de autores/as africanos/as)” (Brasil, 2018, p. 49).

Verificamos, portanto, a preocupação com as questões humanas que devem ser trabalhadas e desenvolvidas nos alunos a partir das obras literárias dos materiais paradidáticos, conforme explicita o próprio edital do PNLD Literário 2020. Além dessas questões, segundo Pinto e Pontes (2020), percebemos a preocupação do edital com o caráter estético das obras, tanto em relação à linguagem verbal quanto à imagem, concebendo-as enquanto produções artístico-culturais, que devem ir além de um sentido estritamente utilitário, mas que contribuam à formação integral dos sujeitos. Para tanto, o processo avaliativo das obras literárias inscritas se organiza a partir de quatro principais critérios, sendo eles: “a qualidade do texto, a adequação temática, o projeto gráfico-editorial e a qualidade do manual do professor” (Pinto e Pontes, 2020, p. 265).

Em relação ao projeto gráfico-editorial, o qual receberá maior atenção nas análises realizadas pela presente pesquisa, por tratar das imagens que compõem as obras literárias, o edital estabelece alguns critérios que devem ser observados e respeitados; dentre eles, destacamos a seguir os que se referem especificamente às imagens presentes nas obras:

- [1] Ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas;
- [2] Ser claras e precisas;
- [3] Contribuir para a compreensão de textos e atividades e estar distribuídas equilibradamente na página;
- [4] Quando, de caráter científico, respeitar as proporções entre objetos ou seres representados;
- [5] Estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas;
- [6] Apresentar títulos, legendas, fontes e datas, no caso de

gráficos, tabelas e imagens artísticas;

- [7] Apresentar legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço;
- [8] Apresentar ilustrações que exploram as múltiplas funções (como desenhos, figuras, gráficos, fotografias, reproduções de pinturas, mapas e tabelas) e significativas no contexto de ensino e de aprendizagem;
- [9] Utilizar ilustrações que dialogam com o texto;
- [10] Utilizar escala adequada ao objeto de conhecimento;
- [11] Retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país. (Brasil, 2018, p. 41)

Faremos algumas considerações a respeito dos critérios estabelecidos. Primeiramente, os itens 1, 8 e 11, tratam de questões importantes, porém abordadas, no texto do documento, de forma ampla, sem denotar, com clareza, quais seriam os critérios utilizados para julgar uma imagem como adequada às finalidades às quais foram elaboradas (item 1), assim como não nos possibilitam verificar em que medida essa avaliação se faz de forma objetiva, a partir de indicadores bem delimitados; ainda, não denota claramente qual o espaço para a subjetividade nesse processo de avaliação. O mesmo questionamento se faz em relação ao julgamento sobre imagens significativas (item 8), no sentido de quais indicadores comprovariam a sua significância. E, por último, falta esclarecimento sobre o que exatamente deve conter uma imagem para que ela seja considerada adequada à representação da diversidade étnica, social e cultural brasileira (item 11).

Em relação ao item 3, percebemos novamente a preocupação estética do documento: ao apontar a distribuição equilibrada na página, refere-se à noção de composição visual, ou seja, como os diferentes elementos imagéticos se dispõem num mesmo suporte, buscando a harmonia, equilíbrio e coesão para a promoção de uma mesma ideia, sentido e/ou significado. Sobre os itens 5 e 6, verificamos a clareza do documento em relação à necessidade de contextualização das imagens: conhecer suas fontes e origens, de onde vieram, como foram produzidas, reconhecer seus autores, enfim, auxilia no processo de compreensão sobre as condições de produção dessas imagens.

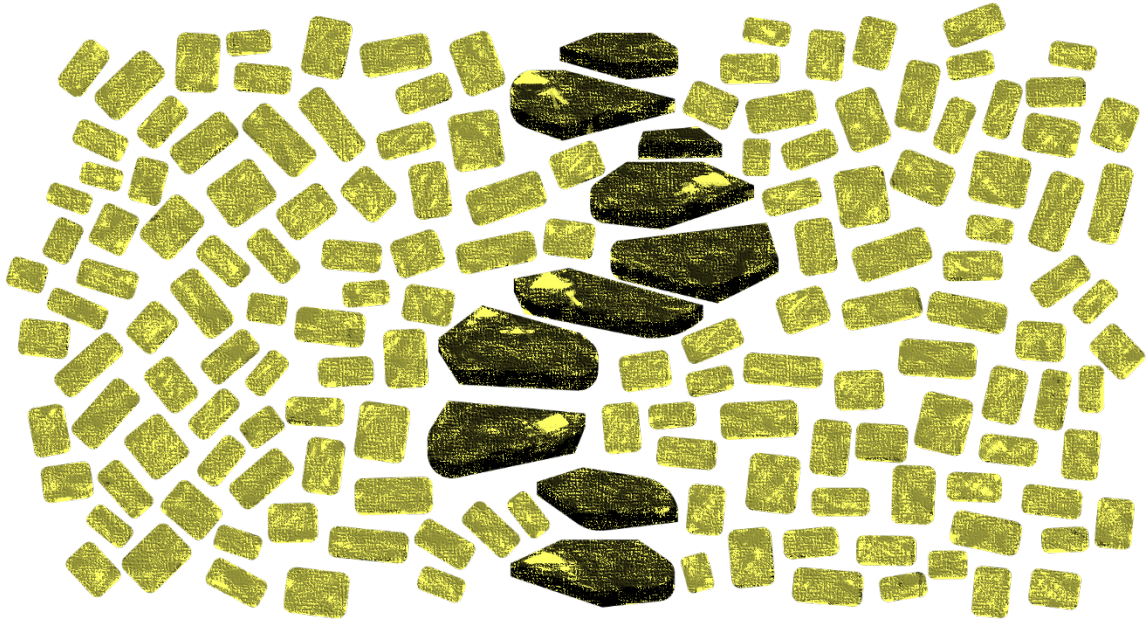
Já os demais itens esclarecem a necessidade de que as imagens representem fidedignamente os conhecimentos científicos, ou seja, que sejam

precisas e claras e que não reproduzam equívocos conceituais, teóricos ou concepções infundadas em relação aos objetos que por elas são representados. Destes, ponderamos ainda a respeito do item 2, que coloca a necessidade de as imagens serem “claras e precisas”, mas não especifica se tais adjetivos se voltam à qualidade da resolução da imagem ou a outra questão, pois, se for o caso, uma imagem abstrata ou expressionista, por exemplo, não se enquadraria nessa exigência; e, por fim, o item 4 ainda se mantém um tanto subjetivo, pois não estabelece quais os critérios que devem ser utilizados para que se “respeite as proporções entre os objetos”, visto que as proporções podem variar a depender de fatores como a perspectiva, por exemplo.

Desta forma, percebemos que há pontos positivos e problemáticas preocupantes no documento do PNLD Literário 2020. Dentre os pontos positivos, destacamos a preocupação com o desenvolvimento humano e estético dos educandos, pois aparecem, no texto do documento, questões como diversidade étnica, de gênero, regional, a pluralidade de ideias e considerações sobre noções importantes para o trato com as imagens. Em contrapartida, porém, e apresentando uma certa contradição, verificamos como problemáticas preocupantes justamente o engessamento das ideias, concepções e discursos a serem promovidos pelas obras literárias, mobilizados pela centralização de suas produções e do processo de avaliação e escolha por parte dos agentes responsáveis.

Tais questões serão novamente levantadas e discutidas durante as análises das imagens que realizaremos no quinto capítulo desta pesquisa; a seguir, antes, apresentamos o percurso metodológico desta pesquisa.

4. Metodologia da Pesquisa



A presente dissertação se estrutura a partir de pesquisas bibliográficas de caráter qualitativo (Gil, 2010) e, como instrumento de análise, utiliza-se da análise de conteúdo, conforme Bardin (1979). As pesquisas bibliográficas buscam investigar, compreender e criar outros sentidos a partir de teorias e propostas já publicadas. Segundo Gil (2010, p. 29),

(...) essa modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet. (Gil, 2010, p. 29)

A utilização de pesquisas bibliográficas objetiva relacionar teorias das Artes Visuais e da Educação por meio de uma metodologia de pesquisa que permite ao investigador “a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (Gil, 2010, p. 30).

A fim de verificarmos como os livros paradigmáticos possibilitam a leitura de imagens, utilizamos o instrumento de análise de conteúdo. Bardin (1979, p. 31) a estabelece como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, compreendida pela autora em sua diversidade e vastidão de campos de pesquisa. Apoiamo-nos, neste sentido, em dois principais objetivos da análise de conteúdo: “a ultrapassagem da incerteza” e o “enriquecimento da leitura”. Nas palavras da autora:

(...) o que eu julgo ver na mensagem estará lá efetivamente [sic] contido, podendo esta <visão> muito pessoal, ser partilhada por outros? (...) Se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis [sic] de que a priori não detínhamos a compreensão. (Bardin, 1979, p. 29)

Com o objetivo de contemplarmos uma diversidade nas produções literárias disponíveis pelo edital do PNLD Literário 2020, optamos por analisar um livro de cada gênero literário do edital, com exceção do gênero quatro “Obras clássicas da literatura universal”, visto que não encontramos relações pertinentes com o propósito desta pesquisa, pois a seleção dos livros se deu pela busca por temas relacionados a questões de identidade brasileira; dentre as opções disponíveis, optamos por diversificar a escolha dos autores, prezando pela presença de autoras mulheres; e obras que apresentam aspectos diversos sobre a identidade brasileira, tais como cultura africana e afrodescendente, cultura indígena, aspectos do sertão nordestino pela literatura de cordel, elementos da biodiversidade brasileira e a identidade feminina na formação da identidade nacional.

4.1. Geração dos dados: levantamento das imagens nas obras do PNLD Literário 2020

Conforme exposto no capítulo três desta pesquisa, o edital do PNLD Literário 2020 organizou os temas das obras literárias segundo a BNCC em duas categorias, sendo a primeira destinada aos sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental Anos Finais, e a segunda aos oitavos e nonos anos desse segmento (Brasil, 2018). Ao realizarmos uma investigação mais a fundo nos referidos temas, percebemos que muitos deles conversavam entre si em um denominador comum: aspectos da identidade nacional brasileira, visto que esses temas abordam questões referentes à construção de identidade em níveis individual e coletivo, a aspectos dos meios social, cultural, natural, histórico, etnográfico, político, científico etc. que dizem respeito às realidades do território brasileiro.

Partindo dessa constatação, optamos por realizar uma seleção de livros

literários paradigmáticos que apresentem questões diversas a respeito da identidade nacional brasileira. Para tanto, buscamos no Guia Digital do PNLD Literário 2020, disponibilizado virtualmente pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a relação de obras do acervo do programa, que passaram pelo processo avaliativo e se encontravam, portanto, disponíveis para compra e distribuição às escolas públicas brasileiras.

Os acervos foram divididos em “Categoria 1 (6º e 7º anos)” e “Categoria 2 (8º e 9º anos)”. Em um primeiro momento, para uma busca mais objetiva, utilizamos o localizador do documento e digitamos o descritor “Brasil”, a fim de realizarmos um levantamento de quantas obras apresentavam, já em seus títulos, indícios de que abordariam aspectos nacionais. Foram encontrados apenas 20 resultados, que reuniam tanto “Brasil” quanto as seguintes variações: “brasileira/brasileiro” e “brasileiras/brasileiros”. Destes 20, 12 são do gênero literário 1: “conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular”, e oito do gênero literário 3: “memória, diário, biografia, relatos de experiências”. Não há obras com os descritores “Brasil”, “brasileira/brasileiro” e “brasileiras/brasileiros” nos demais gêneros literários. Vale ressaltar, ainda, que os 20 resultados correspondem a apenas dez obras literárias, pois todas apareceram duas vezes, em diferentes acervos.

Considerando que, do total de cerca de 700 exemplares que constam no Guia Digital, apenas dez obras literárias apresentam os termos “Brasil”, “brasileiro” ou “brasileira”, sentimos a necessidade de ampliar as buscas com o descritor “nacional”. Com este, porém, obtivemos um total de zero produções. Na sequência, decidimos por investigar minuciosamente cada um dos acervos, realizando a leitura dos títulos e buscando suas sinopses e demais informações. Assim, conseguimos ampliar o número de obras possíveis para o recorte desta pesquisa; do total de obras que demonstravam a presença de algum elemento referente à identidade brasileira, selecionamos um livro de cada gênero literário para análise. O quadro abaixo sistematiza o percurso de investigação sobre todos os acervos de obras do PNLD Literário 2020 para os objetivos desta pesquisa:

Quadro 3. Sistematização do percurso de investigação das obras do PNLD Literário 2020.

Descritor	Resultados
“Brasil” e suas variações: “brasileiro/brasileira” e “brasileiros/brasileiras”.	Dez obras em 20 resultados: Gênero literário 1: 12 resultados; Gênero literário 3: 8 resultados; Demais gêneros literários: 0 resultados.
“Nacional”	Zero resultados em todos os gêneros literários.
Após este levantamento, realizamos a leitura de cada título do PNLD Literário 2020, porém sem nos basearmos em descritores. Desta forma, não houve uma padronização a ser sistematizada neste quadro.	

Fonte: o autor (2023), a partir dos acervos do Guia Digital do PNLD Literário 2020. Disponível em: <https://shorturl.at/tLPW6>. Acesso em: 15 jun. 2023.

Para além dos aspectos sobre identidade brasileira aparentes nas obras, a seleção prezou pela diversidade de autores, editoras e mesmo pelos aspectos identitários brasileiros abordados pelas obras. Desta forma, selecionamos produções literárias de autores de diferentes gêneros, produzidas em diferentes contextos editoriais e que abordam questões como cultura africana e afrodescendente, cultura indígena, a identidade feminina no desenvolvimento nacional, aspectos da cultura do sertão nordestino pela literatura de cordel e elementos sobre a biodiversidade brasileira na região da Amazônia.

Apoiamo-nos na Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual foi modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’” (Brasil, 2008, n.p.), para justificarmos a escolha pela diversidade e assuntos referentes à identidade brasileira, em especial pela atenção e foco às culturas afro-brasileiras e indígenas. O artigo 26-A da referida lei estabelece que “nos estabelecimentos

de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Brasil, 2008, n.p.), especificando, ainda, que:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Brasil, 2008, n.p.)

Ademais, levamos em consideração o compromisso com uma educação integral, prevista pela BNCC, que afirma a necessidade de que a Educação deve:

assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (Brasil, 2017, n.p.)

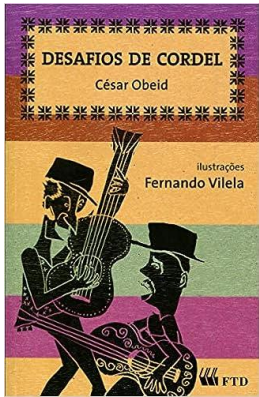
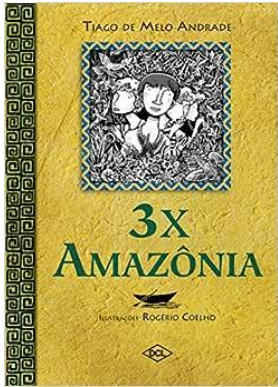
Ao buscar a garantia das diversidades no currículo escolar, compreendemos o pacto da educação nacional com os conceitos de igualdade e equidade, conforme exposto pela BNCC, que ressalta a necessidade de considerarmos as singularidades dos educandos para alcançarmos uma igualdade educacional, pois, historicamente, a sociedade brasileira, bem como a própria Educação, tem naturalizado as desigualdades sociais e educacionais. “São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.” (Brasil, 2017, n.p.).

O documento aponta, portanto, que os sistemas, currículos e redes de ensino devem ter como foco em seus planejamentos educacionais a busca pela equidade, reconhecendo as diferenças, necessidades e realidades dos educandos em sua diversidade e singularidade. Por este contexto, delimitamos

um recorte de análise que busca contemplar algumas dessas diversidades, dentro do que possibilitam os acervos do PNLD Literário 2020. O quadro abaixo sistematiza e apresenta informações pertinentes das obras selecionadas para análise, que resultou nos seguintes títulos:

Quadro 4. Sistematização das obras literárias selecionadas para análise.

Gênero / Código	Capa do livro	Título	Autoria	Editadora / Ano
<p>Gênero 1: Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular.</p> <p>Código: 0011L20602</p>		<p>“Encontros de histórias: do arco-íris à lua, do Brasil à África”</p>	<p>Regina Claro. Ilustração de Anita Ekman.</p>	<p>Cereja Editora, 2014.</p>
<p>Gênero 2: Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos.</p> <p>Código: 0656L20606</p>		<p>“A cachoeira de Paulo Afonso”</p>	<p>Castro Alves. Adaptação e ilustração de André Diniz.</p>	<p>Pallas, 2011.</p>
<p>Gênero 3: Memória, diário, biografia, relatos de experiências</p> <p>Código: 0339L20604.</p>		<p>“Extraordinárias: Mulheres que Revolucionaram o Brasil”</p>	<p>Duda Porto de Souza e Aryane Cararo.</p>	<p>Seguinte (Companhia das Letras), 2022.</p>

<p>Gênero 5: Poema.</p> <p>Código: 0345L20601</p>		<p>“Desafios de Cordel”</p>	<p>César Obeid. Ilustração de Fernando Vilela.</p>	<p>FTD, 2022.</p>
<p>Gênero 6: Romance.</p> <p>Código: 0391L20603</p>		<p>“3x Amazônia”</p>	<p>Tiago de Melo Andrade. Ilustração de Rogério Coelho.</p>	<p>DLC, 2005.</p>

Fonte: o autor (2023), a partir da seleção de obras literárias que constam nos acervos do Guia Digital do PNLD Literário 2020.

Após a seleção das obras literárias, o primeiro passo foi realizar um levantamento quantitativo a respeito das imagens presentes em cada uma delas, tanto na capa, contracapa e em cada página dos livros. No primeiro livro a ser analisado, *Encontro de Histórias: do Arco-Íris à Lua, do Brasil à África*, de Regina Claro, com ilustrações de Anita Ekman, identificamos 24 ocorrências de imagens. O livro conta com 24 páginas, além da capa e contracapa; desta forma, as imagens se mostram presentes em 92% do total de páginas da obra.

O segundo livro, *A Cachoeira de Paulo Afonso*, de Castro Alves, adaptado e ilustrado por André Diniz, configura-se como uma história em quadrinhos; portanto, tem em sua natureza a presença constante de imagens. Desta forma, diferentemente dos demais livros, realizamos o levantamento não pelo número de imagens (pois seria inviável quantificar dessa maneira, visto que muitas delas se mesclam e rompem as fronteiras umas às outras), mas sim pela exclusão das páginas que não apresentam imagens, um total de sete páginas.

Das 64 páginas que compõem o livro, então, as imagens se apresentam em cerca de 90% do total de páginas da obra.

No terceiro livro, *Extraordinárias: Mulheres que Revolucionaram o Brasil*, de Duda de Porto de Souza e Aryane Carraro, encontramos o total de 46 imagens, tanto na capa do livro quanto nas páginas internas, organizadas em uma imagem por capítulo (com exceção da capa). O livro conta com 207 páginas, portanto, as imagens fazem parte de 22,2% do conteúdo do total de páginas da obra (capa inclusa). Já no quarto livro, *Desafios de Cordel*, de César Obeid com ilustrações de Fernando Vilela, identificamos 41 ocorrências de imagens em 64 páginas, contando com a capa, contracapa e as páginas de apresentação do livro, representando, desta forma, 64% do volume total de páginas do livro.

Por fim, em *3x Amazônia*, de Tiago de Melo Andrade com ilustrações de Rogério Coelho, identificamos 27 imagens, incluindo ilustrações completas e imagens simbólicas, representadas por ícones no sumário, nos títulos dos capítulos, bordas das páginas etc. A obra contém 152 páginas, além da capa e contracapa; o conjunto de imagens, desta forma, se faz presente em 17,7% do conteúdo total do livro.

Quadro 5. Levantamento quantitativo das imagens presentes nos livros analisados.

	Título da obra	Número total de páginas	Número total de imagens	Representação percentual das imagens perante o volume total da obra
1	“Encontro de Histórias: do Arco-íris à Lua, do Brasil à África”	24 páginas, mais capa e contracapa.	24.	92%
2	“A Cachoeira de Paulo Afonso”	64 páginas, mais capa e contracapa.	Não há como levantar com precisão o número de imagens por conta do formato do livro (HQ).	90%
3	“Extraordinárias: Mulheres que Revolucionaram o Brasil”		46.	22,2%

4	“Desafios de Cordel”	64 páginas, mais capa e contracapa.	41.	64%
5	“3x Amazônia”	152 páginas, mais capa e contracapa.	27.	17,7%

Fonte: o autor (2023), a partir do levantamento quantitativo das imagens presentes nas obras literárias analisadas.

Verificamos, primeiramente, que as obras 1, 2 e 4, possuem, respectivamente, as três maiores porcentagens de imagens em relação às cinco obras analisadas. Estas três obras literárias correspondem aos gêneros conto, história em quadrinhos e poema; inferimos, desta forma, que a estrutura destes três gêneros literários possibilita que as imagens tenham presença tão expressiva quanto a linguagem verbal, visto que as narrativas não dependem de textos verbais por demais extensos para se construírem, abrindo espaço para que as imagens façam parte significativa desta construção. As imagens, nestas três obras, encontram-se em todas as páginas que compõem os livros, não apenas complementando a linguagem verbal, mas se colocando de maneira expressiva na construção das narrativas.

Em contrapartida, as obras 3 e 5 representam, respectivamente, as que possuem menor percentual de imagens, e correspondem aos gêneros literários biografia e romance. Tanto as biografias quanto o romance em questão apresentam textos escritos grandiosos, portanto, para que as imagens se equivalessem percentualmente à linguagem verbal, as obras teriam, logicamente, muito mais páginas do que, mercadologicamente, mostra-se viável e pertinente à realidade editorial discutida anteriormente nesta pesquisa. As imagens nestas duas obras se encontram, a nível de organização, complementares ao texto verbal de cada capítulo, seja em um momento de abertura ou encerramento de cada ciclo narrativo.

Não corroboramos, entretanto, com a premissa de que a construção das narrativas seja mais efetiva pela predominância da linguagem verbal ao invés das imagens; ponderamos, porém, que para o contexto de cada obra analisada, encontramos quantidades minimamente razoáveis de imagens, compreendendo, especialmente, que a linguagem verbal ainda é predominante

na cultura escolar. Por fim, tensionamos esta realidade que ainda vivenciamos no âmbito da Educação, e ressaltamos a importância de discutirmos sobre a presença cada vez maior das imagens nesta cultura escolar, não apenas nos materiais paradidáticos.

Realizado o levantamento quantitativo das imagens nos cinco livros selecionados para análise, passamos, a seguir, a apresentar as considerações feitas sobre a análise de conteúdo dessas imagens, apoiando-nos na teoria desenvolvida por Bardin (1979), interpretando-a à realidade desta pesquisa, no que toca aos objetivos que buscamos alcançar em relação à análise das imagens que se mostram pertinentes a este estudo.

4.2. Análise de Conteúdo: categorias de análise das imagens

A presente pesquisa utiliza a Análise de Conteúdo como instrumento de geração e análise dos dados das imagens presentes nos livros paradidáticos mencionados anteriormente, pois, segundo Bardin (1979, p. 38), esse “conjunto de técnicas de análise das comunicações [parte de] procedimentos sistemáticos e objectivos [sic] de descrição do conteúdo das mensagens”. Desta forma, visualizamos na Análise do Conteúdo o aporte teórico necessário para conseguirmos analisar aquilo que, como já exposto por Wolff (2005) nesta pesquisa, está “por trás das imagens”.

A Análise de Conteúdo, no contexto desta pesquisa, se materializa com a intenção de inferir hipóteses sobre as possíveis leituras a respeito das imagens, levando em consideração a análise de seus contextos de produção e os elementos imagéticos presentes em sua composição. Partimos da premissa de Bardin (1979, p.39) que afirma que “(...) o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo”.

Para tanto, ao trabalharmos pela perspectiva da Análise de Conteúdo, buscamos “(...) *índices* mais ou menos postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos” (Bardin, 1979, p. 39), seguindo uma ordem lógica

que parte da descrição do conteúdo, para então levantarmos as hipóteses (inferência) e, por fim, elaborarmos nossa interpretação a respeito (BARDIN, 1979).

Quadro 6. Sistematização da ordem lógica do processo de análise do conteúdo.

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
Descrição É a enumeração ou identificação das características do texto em questão – no caso desta pesquisa, das imagens.	Inferência Procedimento intermediário, entre a etapa da descrição e a etapa final da interpretação, criando uma “ponte” entre uma e outra, de forma explícita e organizada.	Interpretação É a sistematização das significações elaboradas a partir das etapas anteriores, a respeito do texto em questão – as imagens.

Fonte: o autor (2023), a partir do aporte teórico de Bardin (1979).

Neste sentido, é válido salientarmos que, ao nos dispormos a inferir a respeito tanto do texto imagético quanto do meio social que envolve a sua produção, não entraremos no campo da Análise do Discurso, pois, conforme apontado por Bardin (1979, p. 40),

O termo condições de produção, é suficientemente vago para permitir possibilidades de inferência muito variadas: variáveis psicológicas do indivíduo emissor, variáveis sociológicas e culturais, variáveis relativas à situação de comunicação ou do contexto de produção da mensagem. Esta denominação leva apenas em consideração a produção, deixando de lado as possibilidades de inferência sobre a recepção da mensagem.

Consideramos, portanto, a possibilidade de inferirmos a respeito de tais questões a partir da delimitação posta pela Análise de Conteúdo, que coloca em articulação “a superfície dos textos, descrita e analisada (pelo menos alguns elementos característicos) e os factores [sic] que determinaram estas características, deduzidos logicamente” (Bardin, 1979, p. 40/41). Em outras palavras, buscamos analisar tanto “(...) as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados” (Bardin, 1979, p. 41); ou seja, tanto as estruturas da imagem – que correspondem aos elementos visuais (aqui nesta pesquisa

sistematizados por: linhas, formas, cores, texturas e volumes), bem como e a composição deles (a maneira como esses elementos se articulam na virtualidade da imagem para estruturar sua composição) – quanto os significados de natureza sociológica e/ou identitária, representados por pelas estruturas da imagem.

Neste sentido, percebemos o caráter duplo das análises, pois buscamos além do que está explícito, “desviamos” nosso olhar para outras significações, “uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira (...) o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” (Bardin, 1979, p. 41). É um processo de “decifração” que expande a relação entre significante e significado, que busca, a partir destes, outros significados de ordem “psicológica, sociológica, política, histórica, etc.” (Bardin, 1979, p. 41).

Portanto, a Análise de Conteúdo estabelece instrumentos que buscam explicitar e sistematizar o conteúdo dos textos, sejam eles quantificáveis ou não, promovendo deduções lógicas e passíveis de justificação, que se voltam às origens dos conteúdos (mensagens) dos textos analisados e do meio no qual foram produzidos, para, por fim, elaborar uma interpretação final que se fundamenta em todo o processo (Bardin, 1979). Desta forma, a Análise de Conteúdo pode ser lida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos [sic] de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 1979, p. 42)

Assim, delimitamos, para o processo de análise do conteúdo das imagens selecionadas dentre as que se encontram presentes nos livros literários paradidáticos do PNLD Literário 2020 escolhidos para esta pesquisa, as seguintes categorias de análise, seguindo a ordem lógica apresentada por Bardin (1979) e sistematizada anteriormente em duas principais esferas:

1. Os elementos visuais e a composição destes (configurando as etapas um e dois do processo de análise), e;
2. Os possíveis significados que a imagem nos oferece (configurando a etapa três do processo de análise):

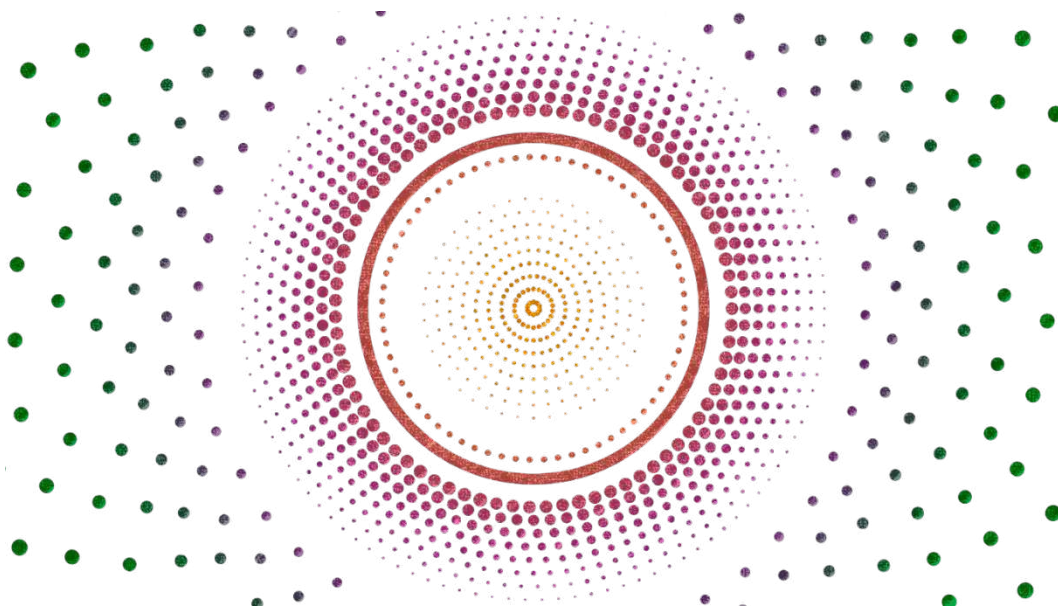
Quadro 7. Sistematização do processo de análise do conteúdo das imagens das obras literárias paradigmáticas selecionadas do PNLD Literário 2020.

Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	
Descrição	Inferência	Interpretação	
Elemento de Análise	Descrição do elemento de análise	Elemento de Análise	Descrição do elemento de análise
Elementos visuais.	Características das linhas, formas, cores, texturas e volumes.	Significados.	Aqueles de ordem psicológica, sociológica, política ou histórica, conforme Bardin (1979).
Composição dos elementos visuais.	A maneira como os elementos visuais (linha, forma, cor, textura e volume) é composta no espaço virtual da imagem.		

Fonte: o autor (2023), a partir da teoria de Bardin (1979).

A seguir, apresentamos as análises realizadas sobre as imagens presentes nos livros literários paradigmáticos selecionados, em subtópicos organizados pela ordem descrita pelo edital do PNLD Literário 2020.

5. Análise de imagens do PNLD Literário 2020



Organizamos as análises de conteúdo realizadas seguindo a ordem dos gêneros literários descritos pelo edital do PNLD Literário 2020. Assim, apresentamos os resultados das análises conforme a sistematização apresentada no capítulo da metodologia desta pesquisa: iniciamos pelo processo de descrição da composição dos elementos visuais das imagens, que provocaram as inferências a respeito delas (etapas um e dois) para, então, elaborarmos nossas interpretações sobre os possíveis significados que podem se materializar pelas leituras dessas imagens (etapa três).

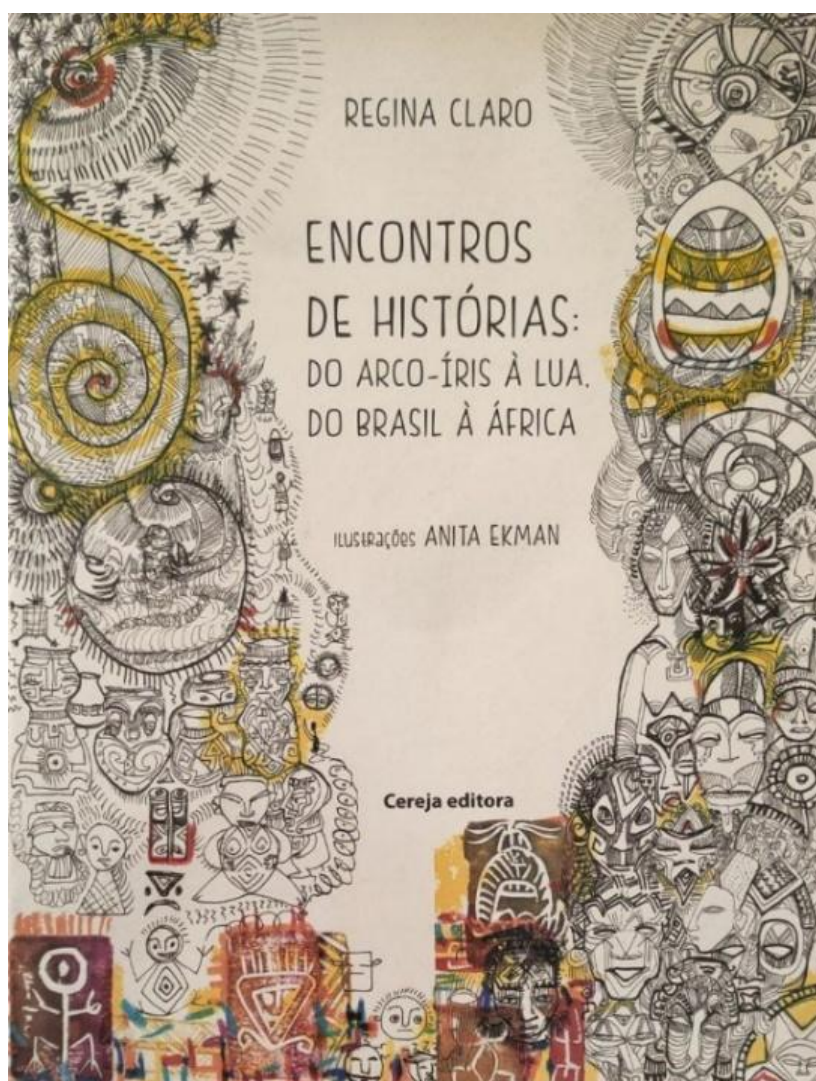
Ressaltamos que, devido ao grande número de imagens nas cinco obras literárias, optamos por apresentar nas análises apenas algumas delas, selecionadas pela maneira como nos possibilitam explicitar, com riqueza e profundidade de análise, as categorias delimitadas para a pesquisa (a composição dos elementos visuais e os significados dessas composições).

5.1. Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular – *Encontros de Histórias: do Arco-Íris à Lua, do Brasil à África*

Iniciamos as análises pelo primeiro gênero literário do PNLD Literário 2020, com o livro *Encontros de Histórias: Do Arco-Íris à Lua, do Brasil à África* (código 0011L20602 do Guia Digital do PNLD Literário 2020), de autoria de Regina Claro e ilustração Anita Ekman, da Cereja editora, publicada pela primeira vez no ano de 2014.

A obra nos possibilita os encontros entre diferentes aspectos culturais importantes à construção da identidade brasileira, em especial pelas perspectivas indígenas e afrodescendentes. Já na apresentação do livro, a autora salienta a importância desses encontros, no sentido de dar visibilidade aos aspectos culturais que a obra aborda, para que possamos compreender, reconhecer e nos relacionar com esses aspectos a um nível de semelhança e identificação (Claro, 2014).

Figura 9. Foto da capa do livro *Encontros de Histórias: do Arco-Íris à Lua, do Brasil à África*.



Fonte: *Encontros de Histórias: do Arco-Íris à Lua, do Brasil à África* (Claro, 2014).

Percebemos as possibilidades desses encontros antes mesmo de tomarmos nossas experiências subjetivas com eles:

Encontro feliz ocorre quando a cobra Boitatá, das histórias dos povos Guarani, aqui do Brasil, olha e se descobre na cobra Umamlambo, das histórias dos povos Xhosa, lá da África. Encontro encantado, quando as histórias cantadas e contadas pelos povos indígenas de diferentes partes do Brasil se reconhecem nas histórias contadas e cantadas pelos povos de diferentes partes da África. Assim são as histórias desse livro. Histórias de encontros e encantamentos. Estrelas, arco-íris, sol, lua, fogo, água, universo, animais fabulosos se encontram e se entrelaçam em deliciosas histórias daqui e d'acolá. Histórias que atravessaram gerações e foram contadas e cantadas de pai para filho, de mestre para aluno. Histórias cantadas e recontadas embaixo de uma árvore, em volta do calor do fogo ou sob a luz da Lua. (Claro, 2014, p. 3)

Buscamos, desta forma, investigar esses encontros interculturais promovidos pelo livro, com o objetivo de analisarmos o papel das imagens no processo de leitura dos possíveis significados desses intercâmbios culturais, a fim de verificarmos sua pertinência para a compreensão sobre as semelhanças e as identificações entre a cultura africana e a cultura brasileira, como apontado pela autora: “(...) se recortarmos os mapas, África e Brasil se encaixam perfeitamente, como se fossem irmãos separados pelo tempo (...) Qualquer semelhança não é mera coincidência” (Claro, 2014, p. 3).

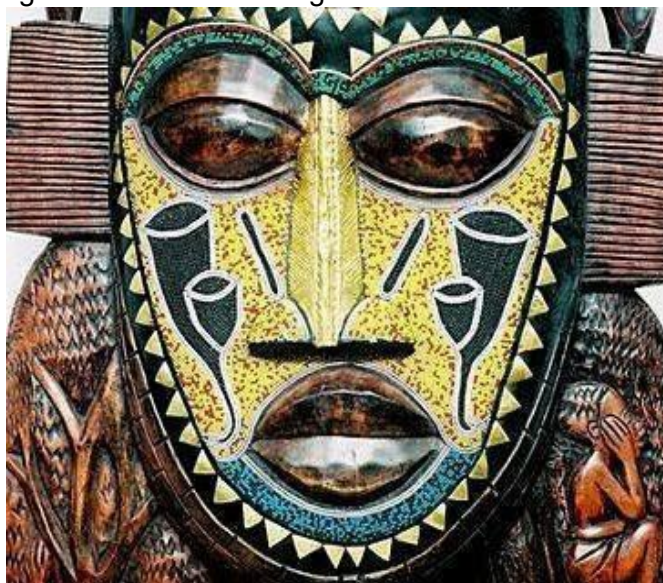
5.1.1. Descrição e inferência: composição dos elementos visuais em *Encontros de Histórias: do Arco-Íris à Lua, do Brasil à África*

A relação entre imagem e texto verbal, nesta obra, se dá de maneira constante e equilibrada. As imagens, em geral, em cada par de páginas, emolduram o texto verbal, não apenas num sentido complementar, mas como num “abraço” que constrói uma relação sinérgica e orgânica, como se ambas as linguagens se entrecruzassem para a construção das narrativas. Começando pela etapa da descrição, conforme Bardin (1979), já na capa do livro encontramos uma riqueza de elementos visuais, que sintetizam os encontros culturais que o leitor poderá experimentar durante a leitura do livro. Os desenhos da capa apresentam uma profusão de linhas, formas, cores e texturas, todos em representações bidimensionais. Há uma predominância de linhas da cor preta, construídas por uma linearidade e grafismo bem delineados, equilibradas pela alternância entre linhas mais ou menos espessas.

As formas são bem geometrizadas, apresentando constantemente uma simetria característica de padronagens gráficas, e as cores, em geral nessa composição, apresentam uma qualidade plana, remetendo a processos da linguagem da gravura. Em relação à composição desses elementos visuais, os desenhos se configuram numa espécie de moldura para o título da obra; desta forma, os “encontros de histórias”, que vão de um aspecto cultural a outro, “do Brasil à África”, colocam-se justamente no meio, no intermédio dos pequenos desenhos que constroem a totalidade da imagem.

Assim, conseguimos inferir que a composição da imagem nos apresenta a ideia do encontro entre uma dualidade na qual se estabelecem relações: duas culturas distintas, porém interconectadas. Além disso, o aspecto gráfico e linear da imagem nos transporta para os grafismos da arte produzida tanto por povos indígenas quanto por povos do continente africano; ainda, a forte presença de formas que remetem a máscaras e totens africanos já nos faz tomar contato previamente com o contexto cultural da obra. A imagem presente na capa, desta maneira, nos convida a participar desses encontros culturais, a partir da fruição estética do leitor, apresentando a beleza característica da arte dos povos indígenas e africanos – dois principais pilares da identidade cultural brasileira. A imagem abaixo exemplifica esses aspectos culturais africanos aos quais a capa do livro faz alusões:

Figura 10. Imagem de máscara com grafismos característicos da arte africana.

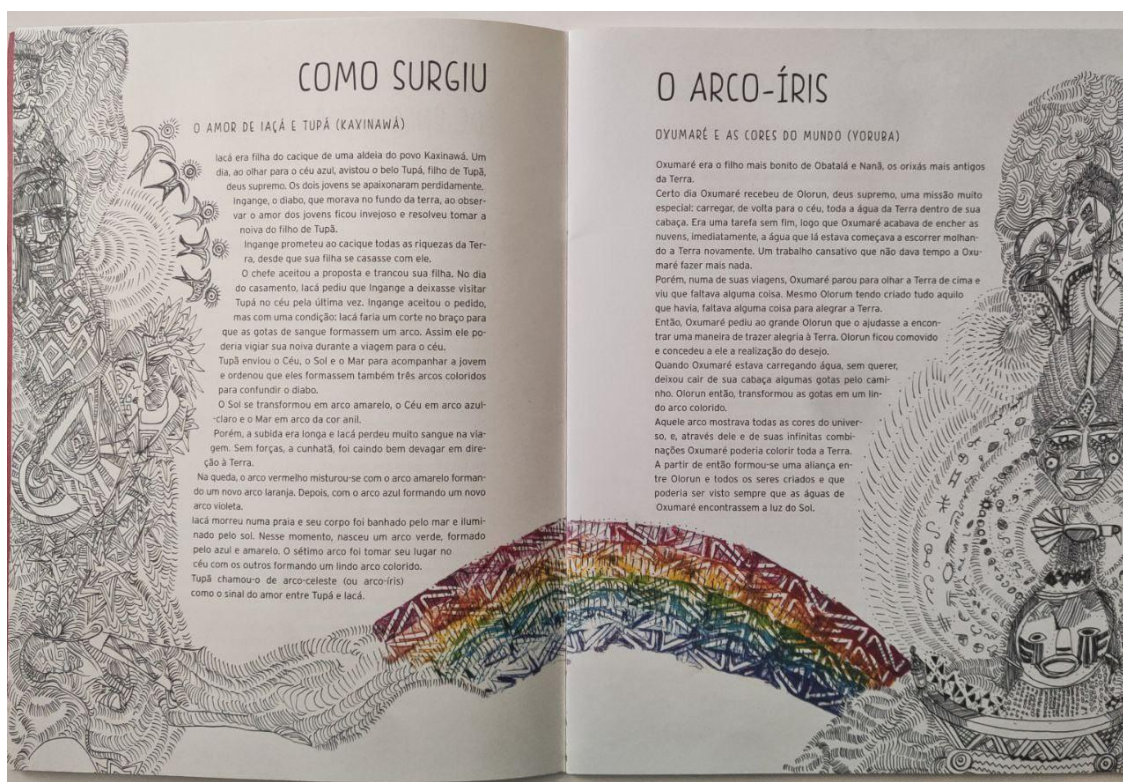


Fonte: Geledés, site de internet. Disponível: <https://shorturl.at/ktwyV>. Acesso: 27 jun. 2023.

Essas relações se repetem logo nos dois primeiros contos, que se complementam até mesmo em seus títulos: “Como surgiu” e “O Arco-Íris”, representando, de um lado, a história amorosa entre Iacá e Tupá, do povo indígena Kaxinawá, e de outro, a história de Oxumaré e as cores do mundo, do povo africano Yoruba (Claro, 2014).

A imagem dessas duas páginas novamente se coloca como uma moldura, criando, a partir da figura do arco-íris (elemento central de ambas as narrativas), uma espécie de “ponte”, que permite a passagem e o atravessamento de uma história à outra, da cultura indígena à cultura africana. O arco-íris, além de marcar exatamente o ponto central da imagem, é o único elemento a apresentar cores, marcando um contraste e delimitando com mais essa perspectiva os dois aspectos culturais abordados nos dois contos que se conectam: do lado esquerdo, a narrativa indígena, e do lado direito, a narrativa africana.

Figura 11. Registro fotográfico das páginas quatro e cinco do livro *Encontros de Histórias: do Arco-Íris à Lua, do Brasil à África*.

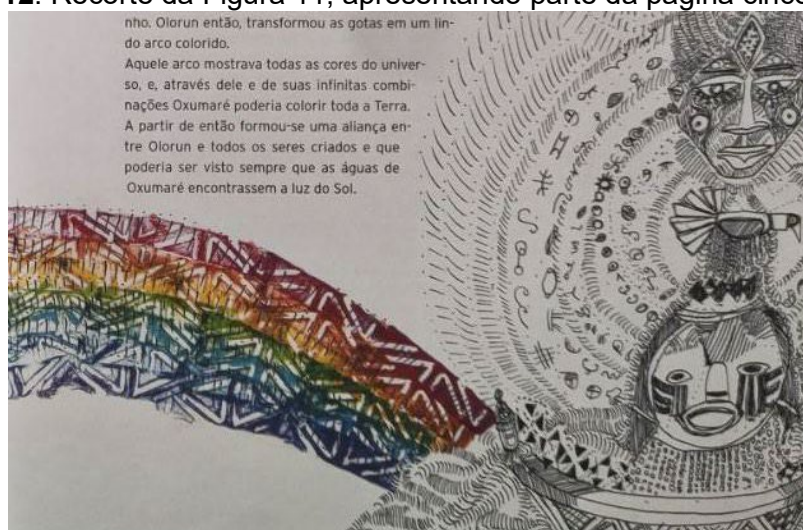


Fonte: *Encontros de Histórias: do Arco-Íris à Lua, do Brasil à África* (Claro, 2014).

A imagem, portanto, nos estimula em nosso processo de leitura a “atravessar a ponte”, transitar entre uma cultura e outra, e a compreender que ambas se relacionam e entrecruzam, em especial no que toca à construção de nossa identidade nacional. Em relação às narrativas, a parte da imagem que se encontra à esquerda, na página quatro, apresenta um movimento construído por formas e linhas duras e afiadas, que conduzem o olhar de cima para baixo, onde, no nível mais baixo da composição, nos deparamos com a figura de Iacá deitada, com seu corpo se fundindo a pequenas linhas que caminham em direção ao arco-íris.

A imagem, desta forma, complementa a leitura do texto verbal, pelo qual descobrimos que o sangue da indígena, ao tentar encontrar uma última vez com seu amado Tupá nos céus, se mistura com o Céu, o Sol e o Mar para formar as cores do arco-íris (Claro, 2014). Imagem e texto verbal, dessa forma, se completam e reforçam conjuntamente a beleza da narrativa indígena. Da mesma forma, a parte da imagem que se encontra à direita, na página cinco, também apresenta um movimento que direciona o olhar do leitor para o encontro com o arco-íris, em especial pelas pequenas linhas e pontos que criam um movimento semelhante ao respingar da água. A narrativa africana descreve a formação do arco-íris quando Oxumaré, em uma viagem aos céus, deixa derrubar algumas gotas de água de sua cabaça, as quais Olorun transforma em um lindo arco-íris (Claro, 2014).

Figura 12. Recorte da Figura 11, apresentando parte da página cinco do livro.



Fonte: *Encontros de Histórias: do Arco-Íris à Lua, do Brasil à África* (Claro, 2014).

5.1.2. Significados: interpretação das imagens em Encontros de Histórias: do Arco-Íris à Lua, do Brasil à África

Partindo das etapas de descrição e análise em relação ao livro, interpretamos a potencialidade dessa obra literária no sentido de promover encontros interculturais entre as culturas indígenas, africana e, no tocante à construção de identidade, a cultura brasileira. As imagens, em todo o livro, compõem-se quase em uma completa fusão com o texto escrito, permeando as páginas de maneira fluida e orgânica, rompendo fronteiras em relação a essas duas linguagens: verbo e imagem. O olhar do leitor é constantemente convidado a transitar entre as palavras e os elementos visuais, enriquecendo seu processo de leitura e compreensão dos fenômenos culturais que o livro apresenta em seu conteúdo.

As imagens presentes na obra se apropriam de aspectos estéticos que nos transportam ao fazer artístico tanto de povos indígenas quanto africanos, em especial por seu caráter essencialmente gráfico e linear, configurado na padronização de elementos (como na sequência de linhas, na formulação de formas geometrizadas, na construção da ilusão de volumes a partir do grafismo, na utilização de cores mais planas e “puras” etc.) que se assemelham a produções artísticas desses povos, como exemplificado pelas imagens expostas anteriormente, e a seguir pela imagem abaixo:

Figura 13. Imagem de pintura corporal indígena, linear e gráfica.

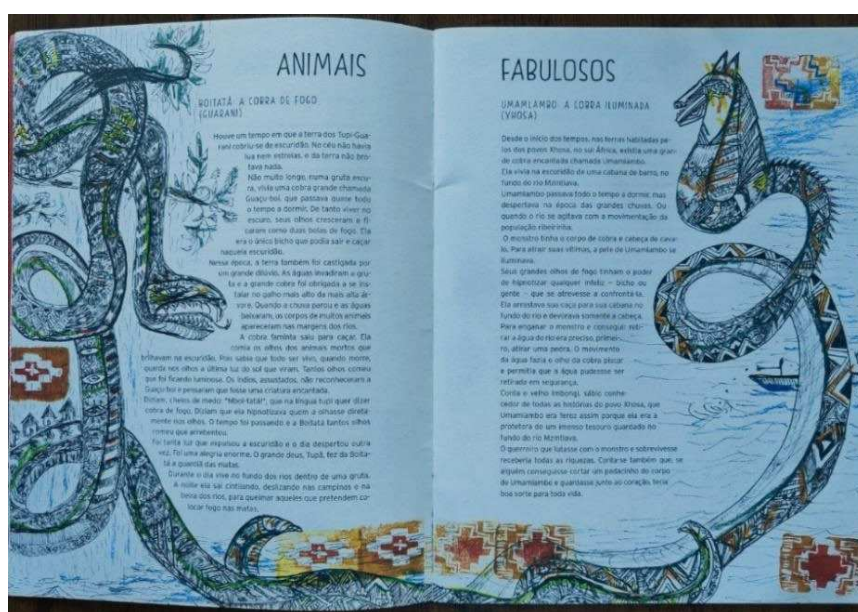


Fonte: Ministério dos Povos Indígenas, site de internet. Disponível em: <https://shorturl.at/aoL06>. Acesso em: 02 jul. 2023.

Verificamos, dessa forma, que os “encontros e histórias” não se restringem apenas ao título do livro, mas, de fato, se materializam tanto pelo encontro entre imagem e texto verbal quanto pela maneira como se constroem as imagens. O conteúdo imagético da obra apresenta características reais da arte e cultura dos povos indígenas e africanos, sendo capaz de estimular o leitor não apenas a imergir nas narrativas desses povos, mas principalmente a fruir, experienciar e valorizar esses aspectos culturais.

Desta forma, pensando em relação à identidade brasileira, as imagens afirmam (Wolff, 2012) que existem, de fato, encontros interculturais na construção da identidade brasileira, e o fluxo de leitura possibilitado pela relação entre imagem e texto na obra opera uma movimentação de ir e vir, de caminhar entre diferentes perspectivas, de transitar entre diferentes aportes culturais, enfim, de se entrelaçar nos elementos visuais que nos fazem embarcar em uma viagem de uma origem à outra, de um ser mitológico a outro, de uma narrativa indígena a uma narrativa africana que se conectam e, juntas, constroem uma identidade em comum: a nossa identidade brasileira. Outro exemplo desse movimento de trocas e encontros é perceptível na imagem abaixo, que une, num mesmo corpo, o ser mitológico Boitatá, do povo indígena Guarani, com a “cobra iluminada” Umamlambo, do povo africano Xhosa (Claro, 2014):

Figura 14. Registro fotográfico das páginas seis e sete do livro *Encontros de Histórias: do Arco-Íris à Lua, do Brasil à África*.



Fonte: *Encontros de Histórias: do Arco-Íris à Lua, do Brasil à África* (Claro, 2014).

Assim, a imagem afirma a fusão entre essas diferentes culturas, comprovando aos olhos do leitor os encontros e interrelações entre indígenas e africanos, conectados e unidos por um mesmo território, pelas relações históricas que envolvem a construção e desenvolvimento cultural do Brasil. Em ambas as narrativas, tanto Boitatá quanto Umamlambo são cobras de fogo, que levam a luz por onde passam, e que protegem aquilo que é mais precioso e sagrado para ambos os povos indígenas e africanos: a natureza (Claro, 2014).

Concluimos, portanto, que os encontros interculturais promovidos pela obra *Encontros de Histórias: do Arco-Íris à Lua, do Brasil à África* (2014), enriquecem o repertório cultural e estético dos leitores, ampliando suas percepções e reflexões acerca de duas identidades essenciais à construção da identidade brasileira, contribuindo de maneira significativa ao desenvolvimento da alteridade e da criticidade sobre a realidade do território brasileiro e da importância de valorizarmos as culturas que estruturam a nossa identidade nacional.

5.2. Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos: *A Cachoeira de Paulo Afonso*

Figura 15. Capa do livro *A Cachoeira de Paulo Afonso*.



Fonte: Pallas Editora, site de internet. Disponível em: <https://shorturl.at/iqvS8>. Acesso em: 08 jan. 2024.

A obra *A Cachoeira de Paulo Afonso* (código 0656L20606 do PNLD Literário 2020), de adaptação e ilustração de André Diniz, da editora Pallas, publicada em 2011, trata de uma adaptação em história em quadrinhos de um poema de Castro Alves, de mesmo título, publicado junto a obra *Os escravos* em 1876. As imagens, nesta obra, apresentam-se de maneira bastante expressiva, por se tratar de uma história em quadrinhos, superando, em quantidade, a presença da linguagem verbal. A capa e contracapa do livro apresentam, a partir das linguagens visual e verbal, alguns elementos narrativos que estimulam, já em um primeiro contato, o processo de leitura e investigação da narrativa desta obra.

A imagem da capa (figura 15) ilustra a personagem Maria em um bote, descendo pelas águas em meio a uma paisagem calma e bucólica, onde encontramos uma pequena casa simples ao fundo, isolada sob as estrelas de uma noite serena. O que nos chama atenção nessa primeira imagem se concentra na figura de Maria: a profusão de linhas e texturas que constroem o seu cabelo volumoso e comprido, que inferimos remeter à diversidade presente na maneira como as pessoas negras utilizam e se expressam a partir de seus cabelos – sejam em tranças, modelagens, texturizações etc.; e o rosto da personagem, que é construído a partir de formas bem geometrizadas e linhas mais rígidas, ao qual inferimos uma relação de semelhança às máscaras tradicionais da arte de diversos povos africanos, a exemplo daquelas que tanto influenciaram algumas vanguardas europeias, como o cubismo.

Figura 16. Máscaras africanas.



Fonte: Toda Matéria, site de internet. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/mascaras-africanas/>. Acesso em: 08 jan. 2024.

Visualizamos uma aproximação direta entre a construção estética da personagem, em especial em seu rosto, e as máscaras expostas na figura 16. A respeito da paleta de cores da capa do livro, inferimos que a sua construção por tons terrosos evoca sensações e emoções que remetem ao bucólico, à conexão com a natureza e, além, à própria ancestralidade, “aproximando dos leitores contemporâneos a atmosfera emocional da obra original” (trecho retirado da sinopse da contracapa, sem informação de autoria e sem paginação).

Notamos como o texto verbal da contracapa mobiliza o leitor a se conectar com as narrativas visuais e verbais a partir de uma relação emocional e poética. Ademais, a sinopse da contracapa proporciona informações a respeito do autor da obra original, Castro Alves, em especial a respeito de sua relação com o movimento pela abolição da escravidão, e a respeito da cachoeira que inspira a narrativa da obra:

Localizada na Bahia, a Cachoeira de Paulo Afonso é um conjunto de imensas quedas d'água do Rio São Francisco. Com quedas de até 80 metros de altura, o tamanho monstruoso da natureza serviu de inspiração ao poeta, que retrata a fuga desesperada de um casal de negros perseguidos. Ao mesmo tempo trágico e lírico, A Cachoeira de Paulo Afonso é uma linda adaptação que irá, com certeza, encantar cada um dos leitores.

O “tamanho monstruoso” da cachoeira, mencionado no texto de sinopse da contracapa, é também narrado visualmente em diversos momentos da narrativa no livro, a exemplo da imagem que encerra a história, quando os personagens principais, Maria e Lucas, despencam na cachoeira em seu bote.

Tanto a imagem quanto o texto verbal constroem, juntos, o peso emocional e lírico da narrativa. A imagem se constrói por um forte contraste entre o preto e o branco, alocando na parte superior da composição um grande bloco de cor preta, recortado apenas pela figura simplificada da lua e dos balões de fala, que contrasta com a parte inferior da composição, na qual há dois grandes blocos de cor branca que sustentam, ao centro, uma construção abstrata da cachoeira, a partir de formas, linhas e texturas que evocam o movimento e a fluidez da queda de Maria e Lucas.

Figura 17. Registro fotográfico da página 58 do livro *A Cachoeira de Paulo Afonso*.



Fonte: *A Cachoeira de Paulo Afonso* (Diniz, 2011).

O texto verbal que acompanha esta imagem corrobora à construção emocional da narrativa, como nos trechos “um beijo infindo suspirou nos ares” (Diniz, 2011, p. 58), retratando simbolicamente o último momento de romance entre os personagens em meio à trágica queda na cachoeira, e “a canoa rolava!... Abriu-se um tempo O precipício!... e o céu!...” (Diniz, 2011, p. 58), que remetem à sensação de movimento e ao peso construído pelo contraste entre os blocos de cor preta e branca, entre o céu e o precipício.

5.2.1. Descrição e inferência: composição dos elementos visuais em *A Cachoeira de Paulo Afonso*

Em nosso processo de descrição e inferência das imagens, ressaltamos duas questões principais que suscitaram a partir da leitura imagética da obra: a conexão simbólica e poética com a natureza e com a ancestralidade negra. Nas figuras a seguir, exemplificamos a construção visual da relação espiritual e lírica da narrativa com os elementos da natureza:

Figura 18. Registros fotográficos da página 12 do livro *A Cachoeira de Paulo Afonso*.



Fonte: *A Cachoeira de Paulo Afonso* (Diniz, 2011).

Figuras 19 e 20. Recortes da página 12 do livro *A Cachoeira de Paulo Afonso*.



Fonte: *A Cachoeira de Paulo Afonso* (Diniz, 2011).

Nas imagens da página 12 (figura 18), visualizamos como as formas que constroem as figuras se mesclam, de maneira orgânica e fluida, estabelecendo uma relação simbiótica entre os personagens, a narrativa e os elementos da

natureza. A figura do corpo de Maria (figura 19), deitada no bote sobre o leito das águas, que repete o movimento sinuoso e orgânico ao seu redor, quase como se estivessem em um processo de fusão; e, na parte inferior da composição, as linhas que formam o leito do rio indo ao encontro dos olhos enormes e expressivos de Maria (figura 20), como se fossem lágrimas da personagem, representando o seu estado emocional em sua conexão com a natureza e com a sua própria história.

O texto verbal narrado pelos personagens nos balões de fala vai ao encontro dessa relação de unidade com os elementos da natureza: “Leva-me agora a mocidade Pelos ermos do rio ao longe... ao longe...” (Diniz, 2011, p. 12), narra o movimento entre Maria e o rio, em uma relação íntima e cúmplice; “Maria `stás a chorar! Onde vais? Por que assim foges, Rio abaixo a deslizar?” (Diniz, 2011, p. 12), corrobora com a imagem que apresenta o encontro dos olhos de Maria com as águas, fortalecendo a narrativa de que suas lágrimas se encontram com o rio, como se fossem um só.

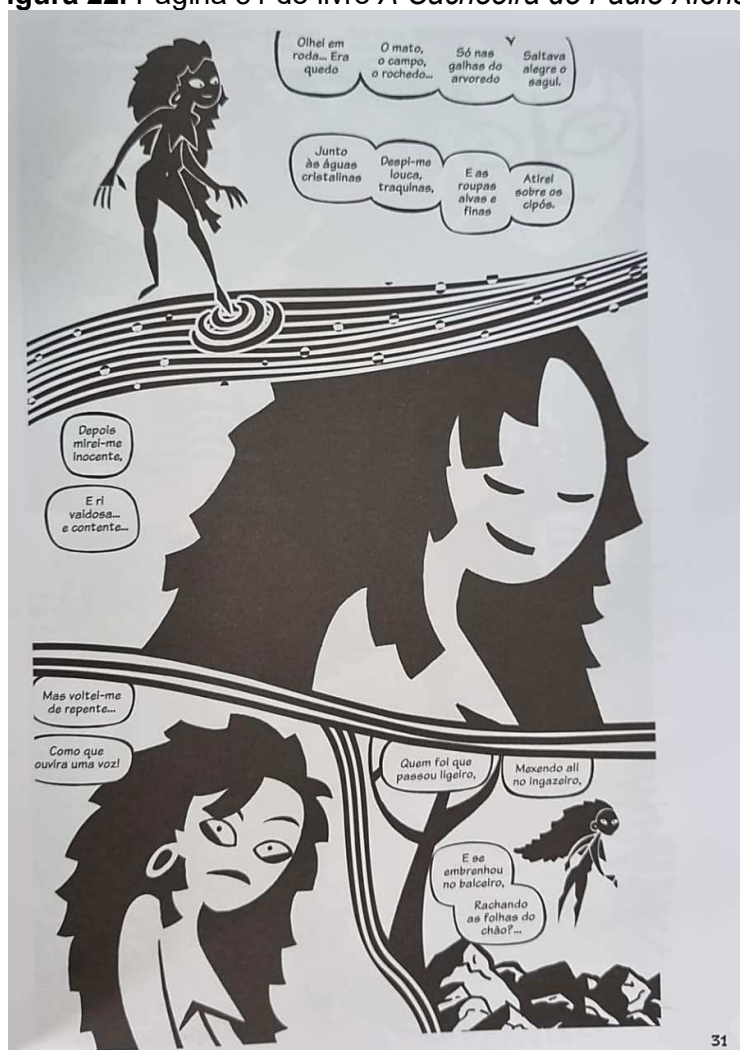
Figura 21. Página 27 do livro *A Cachoeira de Paulo Afonso*.



Fonte: *A Cachoeira de Paulo Afonso* (Diniz, 2011).

Na imagem da página 27 (figura 21), notamos novamente essa relação na composição da imagem, em que a fluidez do leito do rio realiza um movimento circular no espaço virtual da imagem, indo ao encontro e direcionando o olhar do leitor para os cabelos de Maria, em uma relação de completa fusão e unicidade. O texto verbal desta página, bem como da página seguinte, auxilia no fortalecimento da relação entre os personagens, que representam os povos negros, com as águas: “Pelo moreno rosto deslizaram (...) Não vês o rio?... é negro!...” (Diniz, 2011, p. 27-28).

Figura 22. Página 31 do livro *A Cachoeira de Paulo Afonso*.



Fonte: *A Cachoeira de Paulo Afonso* (Diniz, 2011).

Nas imagens da página 31 (figura 22), visualizamos como a composição em formas ainda mais simplificadas e abstratas, bem como o forte contraste entre as linhas, formas e a dualidade do preto e do branco constroem a relação

espiritual de Maria com a natureza e, a partir dela, com a sua própria ancestralidade. A personagem, ao se despir e tocar os pés no leito do rio, assume uma figura etérea, representada visualmente pela abstração e simplificação dos elementos que compõem a sua silhueta: os cabelos perdem a textura e se resumem a um grande bloco orgânico de cor puramente preta; seu rosto e corpo apresentam uma redução dos traços, em poucas linhas e formas bem geometrizadas.

Maria, neste sentido, é “abstraída” no sentido de “reduzir à essência”, como se fosse, neste momento, apenas seu próprio espírito, em sintonia e simbiose com o leito do rio. Desta forma, inferimos que a imagem constrói a narrativa espiritual de Maria, expressa em sua própria essência e ancestralidade a partir do contato íntimo com a natureza. Os trechos de sua fala, que acompanham a imagem e continuam nas páginas seguintes, corroboram a essa construção narrativa:

O mato, o campo, o rochedo (...) Junto às águas cristalinas Despi-me louca, traquinas (...) Depois mirei-me inocente, E ri vaidosa... e contente (...) Mas voltei-me de repente... Como que ouvira uma voz! (...) Da mata sombria Uma vermelha cutia Saltou tímida e bravia, Em procura do sertão (...) Chamei-me então de criança; A meus pés a onda mansa Por entre os juncos s’entrança Como uma cobra a fugir! Mergulho o pé docemente; Com o frio fujo à corrente... De um salto após de repente Fui dentro d’água cair. (...) Das ondas nas espanadas Banhar-se despida e só! Rugitavam os palmares... Em torno dos nenufares Zumbiam pejando os ares Mil insetos de rubim... Eu naquele leito brando Rolava alegre cantando... (Diniz, 2011, p. 31 a 33).

Lemos, nos trechos, a conexão de Maria com a natureza, ao citar, por exemplo, o mato, o campo, o rochedo, as águas cristalinas, a cutia etc. A personagem ainda narra que, em meio à natureza, “rugitavam os palmares”, evocando uma relação com sua ancestralidade, a qual inferimos conexões com a importância do Quilombo dos Palmares à luta da emancipação negra no processo histórico brasileiro da abolição da escravatura. Por fim, em relação à página 31 (figura 22) do livro, percebemos que é o próprio rio, desenhado por linhas paralelas, que cria a separação de cada quadro que compõe a narrativa, estabelecendo simbolicamente a importância da natureza ao desenvolvimento narrativo da obra.

5.2.2. Significados: interpretação das imagens em *A Cachoeira de Paulo Afonso*

Figura 23. Página 39 do livro *A Cachoeira de Paulo Afonso*.



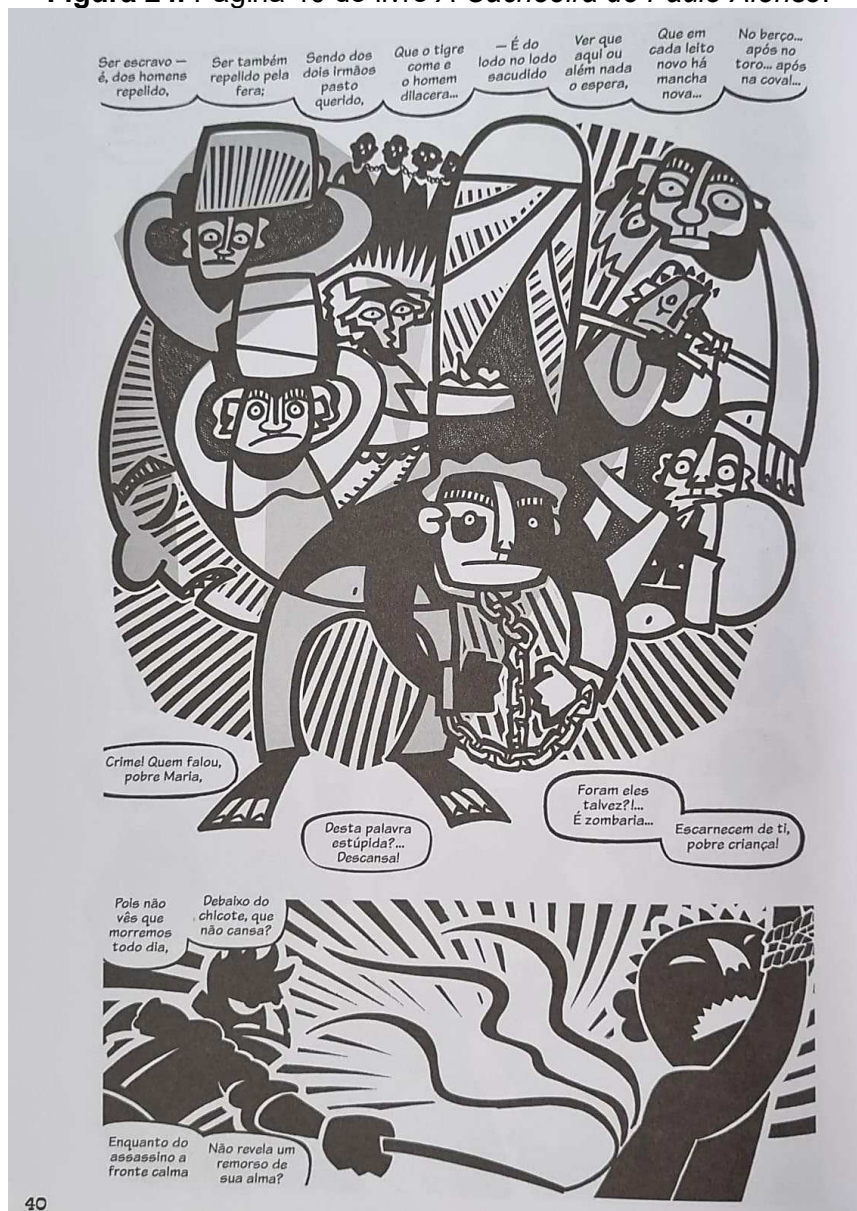
Fonte: *A Cachoeira de Paulo Afonso* (Diniz, 2011).

A página 39 do livro (figura 23) expressa bem tais relações: o texto verbal que acompanha as imagens deixa claro, na fala de Lucas, a realidade do negro escravizado, e aborda tal realidade em relação à natureza:

Crime! Pois será crime se a jiboia Morde silvando a planta, que a esmagara? Pois será crime se o jaguar nos dentes Quebra do índio a pérfida taquara? Sim! Nós somos reptis... Qu'importa a espécie? — A lesma é vil, — o cascavel é bravo. E vens falar de crimes ao cativo? Então não sabes o que é ser escravo!... (Diniz, 2011, p. 39).

O personagem se utiliza de uma comparação com a natureza para defender a luta dos escravos contra os abusos da escravidão, ao estabelecer que, assim como a própria natureza luta contra aqueles que porventura a oprimem, aqueles que sabem, por vivência, o que é a escravidão, também podem fazer. A parte inferior da composição, separada em quadro pela figura de uma corrente, dos grilhões que os negros escravizados eram obrigados a carregar, apresenta, junto à figura de Lucas, uma infinidade de símbolos que remetem mais uma vez às máscaras africanas e, a partir delas, à ancestralidade dos povos negros.

Figura 24. Página 40 do livro *A Cachoeira de Paulo Afonso*.



Fonte: *A Cachoeira de Paulo Afonso* (Diniz, 2011).

Na página 40, por fim, temos novamente contato com a ancestralidade e sua relação com a realidade dos negros escravizados no Brasil. A imagem, no quadro superior da página, apresenta diversas pessoas negras em condição de escravidão, representadas mais uma vez por formas simples e abstraídas, com linhas marcadas que criam um forte contraste na imagem, além de formas geometrizadas e blocos bem planejados de cor preta, remetendo às esculturas tradicionais de povos africanos, a exemplo da figura a seguir:

Figura 25. Escultura em madeira de Iemanjá, de Oju Orobi (República Popular do Benin).

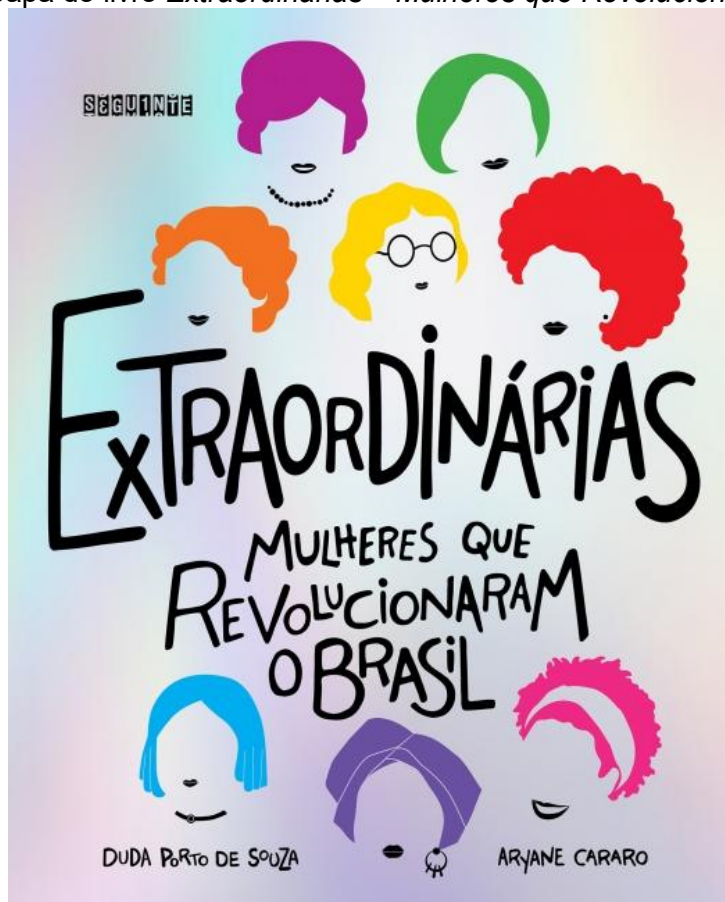


Fonte: MAFRO (Museu Afro-Brasileiro UFBA). Disponível em: <https://shorturl.at/efowM>. Acesso em: 10 jan. 2024.

Em suma, os processos de descrição e inferência das imagens nos levam a interpretação de que a obra *A Cachoeira de Paulo Afonso* (2011) se constitui como uma adaptação em história em quadrinhos que tem, por essência, uma abordagem lírica e espiritual em relação à narrativa original de Castro Alves, evocando uma atmosfera lúdica ao processo de leitura, convidando o leitor a mergulhar, tal qual os personagens fizeram na cachoeira, em elementos culturais e ancestrais que conectam os povos negros à natureza no contexto histórico brasileiro.

5.3. Memória, diário, biografia, relatos de experiências: *Extraordinárias – Mulheres que Revolucionaram o Brasil*

Figura 26. Capa do livro *Extraordinárias – Mulheres que Revolucionaram o Brasil*.



Fonte: Companhia das Letras, site de internet. Disponível em: <https://shorturl.at/qAM57>. Acesso em: 12 jan. 2024.

A obra *Extraordinárias – Mulheres que Revolucionaram o Brasil* (código 0339L20604 do PNLD Literário 2020), de autoria de Duda Porto de Souza e Aryane Cararo e ilustração de diversas artistas, da editora Seguinte (selo jovem da Companhia das Letras), publicada em 2022, apresenta-se como um livro de biografias de inúmeras mulheres, de diferentes etnias e contextos históricos que tiveram e/ou ainda têm grande contribuição ao desenvolvimento da história, cultura e sociedade brasileira. Segundo o parágrafo da seção pós-textual do livro (sem menção de autoria e sem página):

Esta obra é um trabalho conjunto de várias mulheres. Foi escrita por Duda Porto de Souza e Aryane Cararo, editada por Mell Brites e Nathália Dimambro, preparada por Lúgia Azevedo, produzida por Gisela Creni e Fernanda Belo, revisada por Carmen T. S. Costa, Adriana Moreira Pedro e Natália Mori, e teve o design de capa e de miolo criados por Tamires Cordeiro, usando as fontes Nofret (de Gudrun Zapf- von Hesse), Tarzana e Solex (de Zuzana Licko).

As páginas 206 e 207 do livro, ademais, apresentam breves biografias sobre as ilustradoras da obra, que seguem em ordem alfabética: Adriana Komura, Bárbara Malagoli, Bruna Assis Brasil, Helena Cintra, Joana Lira, Laura Athayde, Lole, Veridiana Scarpelli, Vitória Ribeiro e Yara Kono. As imagens, nesta obra, acompanham cada capítulo, sempre com o total de uma imagem por biografia. Desta forma, a linguagem verbal, em caráter quantitativo, tem maior presença no conjunto da obra em relação à linguagem visual; entretanto, consideramos que as imagens que compõem o livro ocupam um peso significativo na totalidade da obra, marcando sua presença em cada narrativa biográfica e ocupando, sempre, a totalidade de cada página em que se encontram, ricas em recursos visuais – linhas, formas, texturas, cores etc.

A capa do livro apresenta uma composição simples, com formas orgânicas e cores planificadas que representam, simbolicamente, algumas mulheres que têm suas biografias abordadas na obra. O texto verbal que apresenta o título da obra se encontra como parte da composição da imagem, emoldurado pelos ícones das “mulheres extraordinárias”. O formato geral da composição entre imagem e texto verbal encontra equilíbrio e harmonia em um movimento circular, e se assemelha ligeiramente ao formato do mapa do Brasil, o que faz sentido às narrativas que compõem a obra.

O plano de fundo da capa e contracapa tem um efeito levemente espelhado, criando uma relação com o leitor na qual ele é capaz de enxergar, mesmo que de maneira sutil, o seu próprio reflexo, em meio às silhuetas dos rostos das mulheres ilustradas na capa. Consideramos, desta forma, como um convite ao leitor imergir nas biografias da obra a partir, também, de si próprio, estabelecendo uma relação de diálogo com as narrativas históricas, sociais, culturais e políticas que envolvem as biografias em questão.

5.3.1. Descrição e inferência: composição dos elementos visuais em *Extraordinárias – Mulheres que Revolucionaram o Brasil*

Para o processo de descrição e inferência das imagens, selecionamos algumas que sintetizam a diversidade de biografias femininas presentes no livro, visto que, no total, a obra conta com ilustrações de quarenta e cinco biografias, e não teríamos tempo hábil para realizar a análise de todas. Desta forma,

iniciamos com a primeira biografia do livro: a de Madalena Caramuru, a primeira brasileira alfabetizada, com ilustração de Joana Lira, exposta a seguir:

Figura 27. Registro fotográfico da ilustração de Madalena Caramuru, por Joana Lira.



Fonte: *Extraordinárias – Mulheres que Revolucionaram o Brasil*
(Souza e Cararo, 2022)

A imagem é composta por linhas e formas (em geral, orgânicas) abstraídas, retratando a imagem de Madalena de maneira estilizada. As cores são blocadas, planificadas, apresentando apenas duas manchas de sombra no rosto de Madalena, a fim de construir uma leve sensação de volume; porém, a composição geral do retrato é plana.

As vestes de Madalena apresentam linhas e pequenos pontos dispostos à formação de um padrão gráfico, que remete sutilmente às padronagens típicas da arte indígena; o tom de pele de Madalena, no retrato, é bastante avermelhado. Inferimos, por estes dois elementos da composição, uma alusão direta à ancestralidade indígena de Madalena, que, segundo Souza e Cararo (2022, p. 12), “era uma das filhas do naufrago português Diogo Álvares Correia, mais conhecido como Caramuru, e da indígena tupinambá Paraguaçu, que adotou o nome cristão de Catarina do Brasil”.

Figura 28. Retrato de Ailda Harika Yanomami, cineasta indígena brasileira.
Fotografia de Marília Senlle.



Fonte: Amazônia Real, site de internet. Disponível em: <https://shorturl.at/cdfoO>.
Acesso em: 12 jan. 2024.

Destacamos, desta forma, como a imagem remete a características indígenas, valorizando, em certa medida, o fato de Madalena, como mulher indígena, ter sido a primeira a ser alfabetizada no Brasil: para além das características já citadas, a forma orgânica de cor preta que constitui o cabelo de Madalena, bem como o formato de seus olhos (alongados nas extremidades), nariz (largo) e boca (lábios grandes), remetem a características de um corpo indígena, como podemos comparar com a figura 28.

Ademais, destacamos os adornos que emanam de sua cabeça, remetendo à conexão com a natureza, tradicional de culturas indígenas, e a presença de duas palavras que se colocam, nesta composição, como desenhos, aludindo à uma das primeiras práticas do processo de alfabetização: a escrita do próprio nome. O texto verbal que narra a biografia de Madalena Caramuru corrobora à importância de sua ancestralidade indígena ao seu processo de alfabetização:

[...] o indígena que via na mulher uma companheira não via razão para as diferenças de oportunidades educacionais. Não viam o perigo que pudesse representar o fato de suas mulheres aprenderem a ler e a escrever, como os brancos os preveniam. Condenar ao analfabetismo e à ignorância o sexo feminino lhes parecia uma ideia absurda. (Ribeiro, 2007, p. 13)

Ressaltamos, ainda a respeito da contribuição do texto verbal junto à imagem para a construção das leituras, que o texto biográfico apresenta informações relevantes a respeito da importância de Madalena à história da educação brasileira, como podemos verificar no trecho a seguir:

Depois de instruída, Madalena se manifestou em defesa do povo diante dos portugueses. Em 26 de março de 1561, ela escreveu uma carta para o padre Manuel de Nóbrega, chefe da primeira missão jesuítica enviada ao Brasil, em 1549. No documento, ela exigia o fim dos maus-tratos às crianças indígenas e o início da educação feminina, oferecendo uma ajuda financeira para que isso acontecesse. (...) Madalena não se tornou apenas a primeira mulher a interpretar e usar o código linguístico na história do país, como também a primeira a usá-lo para lutar pela ampliação da educação. (Souza e Cararo, 2022, p. 12).

Inferimos, assim, que a imagem em questão fortalece a narrativa biográfica de Madalena Caramuru no que toca à importância de sua ancestralidade indígena ao fato de ter sido a primeira mulher alfabetizada no Brasil.

Figura 29. Registro fotográfico da ilustração de Nísia Floresta, por Bruna Assis Brasil.



Fonte: *Extraordinárias – Mulheres que Revolucionaram o Brasil*
(Souza e Cararo, 2022)

Outra questão discutida imagetivamente no livro, pela ilustração de Bruna Assis Brasil sobre Dionísia Pinto Lisboa, conhecida como Nísia Floresta, é a respeito da relação de subversão do lugar da mulher na sociedade.

Ela lutou pela educação das mulheres, a abolição da escravatura, a República, os indígenas e a liberdade religiosa. Nísia abandonou o primeiro marido, publicou o primeiro livro feminista no país, introduziu o ensino igualitário e desfilou com desenvoltura nos círculos intelectuais europeus, sendo amiga do filósofo positivista Auguste Comte e outros tantos. Sua contribuição foi tão grande que em 1948 sua cidade natal passou a se chamar Nísia Floresta. (Souza e Cararo, 2022, p. 36).

Figura 30. *A Morning Call* (1901), de Charles Edward Wilson.



Fonte: Artnet, site de internet. Disponível em: <https://shorturl.at/beFOY>. Acesso em: 13 jan. 2024.

A ilustração (Figura 29) retrata Nísia com uma postura polida, discreta, disciplinada, marcando uma expressão facial serena, reservada, com uma vermelhidão nas maçãs do rosto como se demonstrasse até mesmo uma timidez ou um aspecto contido. Tal silhueta corresponde ao que se esperava da mulher na sociedade do século XIX: um lugar doméstico, interno, recatado, sem grande expressão de si mesma enquanto individualidade, pensamento, opinião

etc. Inferimos uma relação de referência às pinturas que retratavam o cotidiano feminino nas sociedades ocidentais do século XVIII e XIX, a exemplo da figura 30, que representa os afazeres domésticos destinados às mulheres no espaço interno de suas casas.

Esta, porém, não foi a história de Nísia, que se consolidou como uma das primeiras ativistas feministas em território brasileiro; inferimos, desta forma, que a imagem que ilustra o retrato da ativista feminista apresenta uma certa contradição subversiva, pois “afirma” (Wolff, 2005) imagetivamente a representação do lugar doméstico da mulher, entretanto, o texto verbal que narra a biografia de Nísia Floresta afirma o contrário. Assim, a imagem adota uma natureza irônica, assumindo uma postura provocativa, mobilizando o leitor, a partir da contradição entre imagem e texto verbal, a refletir a respeito do lugar da mulher historicamente no âmbito social.

Ademais, destacamos a estampa da vestimenta de Nísia na ilustração, que apresenta um padrão quadriculado que nos remete às folhas de caderno utilizados para fins geométricos e matemáticos na educação básica, aludindo, simbolicamente, à contribuição de Nísia à educação de mulheres no Brasil, conforme exposto também pelo texto verbal:

No Rio, Nísia mostrou novamente seu pioneirismo ao fundar o Colégio Augusto para meninas, com aulas de inglês, italiano, francês, história, geografia, matemática, caligrafia, latim, português, música, dança, desenho e até educação física. (...) Para se ter ideia de quão revolucionária foi sua escola, basta dizer que, na educação tradicional da época, as meninas só eram preparadas para ser boas esposas, aprendendo português, francês, contas básicas e bordado, isso quando estudavam: em 1852, de 55 mil alunos das escolas públicas, apenas 8,4 mil eram garotas. (Souza e Cararo, 2022, p. 38).

Tensionamos, entretanto, que a imagem é ainda sutil na construção dessa ironia e subversão que mencionamos, apresentando poucos elementos que mobilizam tal leitura. Desta forma, salientamos, primeiramente, a importância do professor no processo de mediação da leitura de imagem, para que os alunos leitores não reproduzam, a partir da imagem, discursos conservadores em relação ao lugar da mulher na sociedade; e, em segundo lugar, salientamos também a relação entre texto visual e texto verbal, percebendo a relevância das informações verbais, neste caso, à construção de leituras mais críticas e menos alienadas.

5.3.2. Significados: interpretação das imagens em *Extraordinárias – Mulheres que Revolucionaram o Brasil*

Figura 31. Registro fotográfico da ilustração de Chiquinha Gonzaga, por Veridiana Scarpelli.



Fonte: *Extraordinárias – Mulheres que Revolucionaram o Brasil* (Souza e Cararo, 2022)

Notamos, a partir dos processos de descrição e análise das imagens, que elas, em geral, colocam-se de maneira simbólica em relação a determinadas questões que dizem respeito às narrativas biográficas das mulheres representadas na obra. A partir de uma leitura de imagem inicial da ilustração de Chiquinha Gonzaga, conseguimos visualizar diretamente a relação que ela tem com a música, a partir das partituras que compõem sua vestimenta, e em especial com o piano, que ocupa um peso central na composição da imagem.

Essa leitura se completa, porém, quando tomamos contato com o texto verbal da obra, que enriquece a leitura de imagem e consolida a interpretação sobre a narrativa de Chiquinha Gonzaga:

Graças à sua personalidade subversiva, o Brasil ganhou algumas de suas primeiras músicas populares, quando era de bom-tom tocar e compor apenas ritmos estrangeiros. Mais do que isso, ganhou sua primeira maestrina, sua primeira compositora para peças de teatro e uma defensora fervorosa do fim da escravidão e da instituição da República. (...) Para se sustentar, Chiquinha passou a dar aula de piano e idiomas, tocar em festas, cabarés e rodas de choro, além de vender suas composições de porta em porta. (Souza e Cararo, 2022, p. 52-54)

O texto verbal salienta constantemente a essência moderna, brasileira e não-elitista de Chiquinha Gonzaga, destacando sua contribuição ao “abrir alas” – com sua famosa marchinha “Ó abre alas” feita para o Carnaval de 1899 (Souza e Cararo, 2022) – à música moderna no Brasil, em sua enorme contribuição às festividades brasileiras, como o Carnaval, questão essa que, visualmente, podemos interpretar pela presença das penas de pavão no plano de fundo da composição, como se formassem um adorno que vem a “coroar” e consagrar Chiquinha Gonzaga neste sentido.

Figura 32. Registro fotográfico da ilustração de Margarida Maria Alves, por Laura Athayde.



Fonte: *Extraordinárias – Mulheres que Revolucionaram o Brasil* (Souza e Cararo, 2022)

Na ilustração da figura 32, a composição da imagem que coloca os elementos narrativos da luta da rendeira Margarida Maria Alves pelos direitos dos trabalhadores rurais como se fizessem parte do próprio corpo de Margarida, que tem seu rosto no ponto mais alto da composição, com uma expressão calma e determinada, mobiliza-nos a interpretar a importância dessa mulher à narrativa dos trabalhadores rurais, algo que, para além de ser visto na imagem, é narrado pelo texto verbal que fortalece a compreensão desta narrativa:

Um tiro no rosto, de espingarda de calibre doze, carregada de pregos enferrujados. Para desfigurar, mandar recado, impor medo. Foi assim que acabou a trajetória da rendeira Margarida Maria Alves, que tinha acabado de completar quarenta anos. Ela estava na janela, vendo o filho pequeno brincar. A líder dos trabalhadores rurais de Alagoa Grande, na Paraíba, morreu na frente de toda a vizinhança. Mas sua luta contra a exploração dos camponeses permanece viva, e a Marcha das Margaridas, em defesa da reforma agrária e dos direitos dos trabalhadores rurais, é uma homenagem a ela. Margarida virou também nome da Fundação de Defesa dos Direitos Humanos da capital paraibana, João Pessoa. (Souza e Cararo, 2022, p. 136)

Estes elementos narrativos são vistos na composição da imagem, “sob o manto” do próprio corpo de Margarida: a união dos trabalhadores rurais, mais acima na composição; a silhueta de Margarida tendo voz, junto aos seus companheiros em luta; a figura simbólica da justiça, no canto inferior esquerdo da composição; e, por fim, a representação do assassinato da líder dos trabalhadores rurais. Apesar da estética estilizada e lúdica da ilustração, interpretamos que esta construção narrativa, junto ao semblante firme e forte do rosto de Margarida, corrobora ao texto verbal no processo crítico e reflexivo a respeito das questões sociais e políticas que envolvem a biografia de Margarida.

A respeito das sutilezas simbólicas presentes nas imagens da obra, destacamos a ilustração de Marielle Franco, feita por Vitória Ribeiro, que apresenta linhas afiadas e pontiagudas que contornam os cabelos de Marielle, como uma espécie de coroa de espinhos. O texto verbal da biografia de Marielle nos mobiliza, também, a essa leitura: “A última mensagem que ela me mandou [...] era uma matéria sobre cuidados com o cabelo. A mensagem era assim: ‘Para a gente nunca esquecer de cuidar da nossa coroa’. Esse é o legado dela” (Franco, 2020 *apud* Souza e Cararo, 2022, p. 160).

Figura 33. Registro fotográfico da ilustração de Marielle Franco, por Vitória Ribeiro.



Fonte: *Extraordinárias – Mulheres que Revolucionaram o Brasil* (Souza e Cararo, 2022)

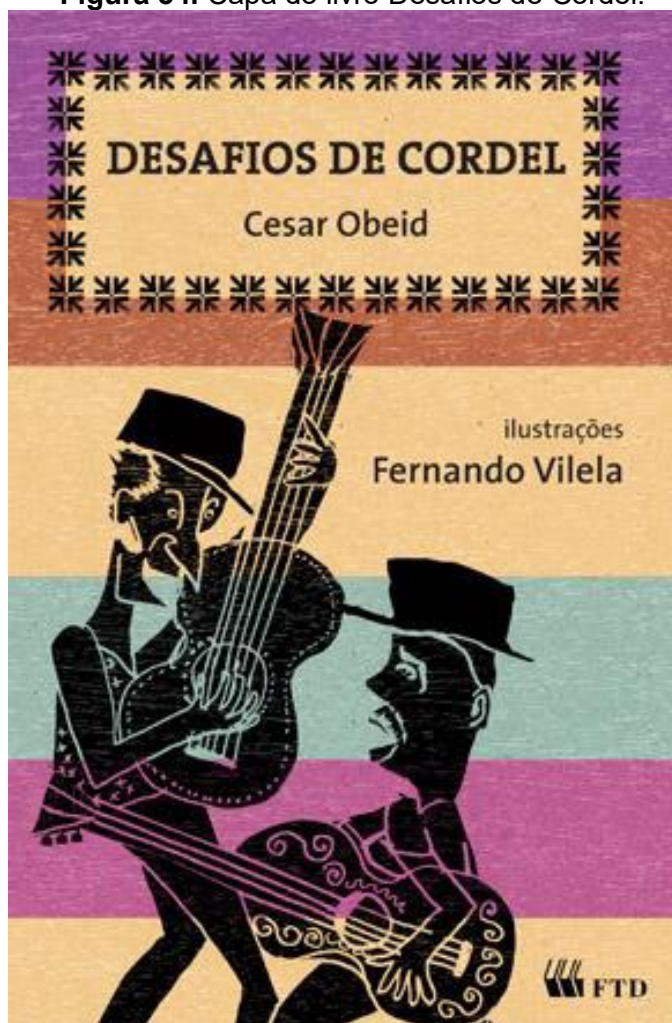
A partir do texto e da imagem, interpretamos a construção simbólica do cabelo de Marielle como uma coroa, no sentido do empoderamento negro, porém, sendo uma coroa de espinhos, aludindo ao símbolo católico de Jesus Cristo, que, segundo a narrativa bíblica, foi violentado, torturado e morto na cruz, usando uma coroa que perfurava a sua cabeça a fazendo sangrar. Interpretamos, neste sentido, as linhas afiadas e espinhosas no cabelo de Marielle como alusão ao seu assassinato, em especial por tal ato ocorrido como um silenciamento de Marielle, que era “uma das principais vozes de denúncia dos abusos cometidos pela polícia do Rio de Janeiro contra a população negra, feminina, LGBTQIAPN+ e favelada” (Souza e Cararo, 2022, p. 160). As formas

fluidas e vermelhas, ao fundo, aludem ao sangue derramado de Marielle ao ter sido assassinada.

Interpretamos, por fim, que as imagens desta obra, em geral, mobilizam o imaginário do leitor a respeito das narrativas de cada mulher representada no livro, porém, necessitam sobremaneira da relação visual/verbal para que as leituras sejam, de fato, contextualizadas, enriquecidas e críticas. Ademais, o papel do professor se mostra de fundamental importância na mediação dessas leituras, em especial pela presença de imagens que “afirmam” (Wolff, 2005) discursos dúbios, subversivos em relação às narrativas, que exigem um olhar mais consciente e crítico.

5.4. Poema: *Desafios de Cordel*

Figura 34. Capa do livro *Desafios de Cordel*.



Fonte: Fernando Vilela, site de internet. Disponível em: <https://shorturl.at/syKPR>. Acesso em: 06 jan 2024.

A obra *Desafios de Cordel* (código 0345L20601 do PNLD Literário 2020), de autoria de César Obeid e ilustração de Fernando Vilela, da editora FTD, publicada em 2022, trata de questões referentes à cultura do sertão nordestino a partir da estética e narrativa de cordel, construindo suas narrativas, tanto pela linguagem verbal quanto pelas imagens, desde a capa, através de elementos típicos e características desses aportes culturais, como podemos notar já na capa, conforme a figura 34, e no texto de abertura do livro:

Para quem não conhece o cordel
Apresento esse livro bem rimado.
Cada verso que fiz foi hospedado
Numa estrofe servindo de hotel
Se a rima está presa no papel
Está louca para ter sua própria vida
E pegar uma estrada tão florida
Pra seguir seu caminho livremente.
Use o corpo, use a voz e sua mente
Pro cordel ter a vida colorida.
(Obeid, 2022, p. 7)

As imagens, nesta obra, fazem-se presentes em todas as páginas do livro, incluindo capa e contracapa, construindo as narrativas a partir das imagens tanto quanto a linguagem verbal. Na capa, visualizamos alguns elementos da literatura de cordel: as marcas da xilogravura, a partir das linhas deixadas pelo trabalho com as goivas sobre a madeira; as formas mais simplificadas e parcialmente abstratas na construção das figuras; o trabalho com as cores de maneira planejada, além de elementos decorativos que emolduram o título da obra.

5.4.1. Descrição e inferência: composição dos elementos visuais em *Desafios de Cordel*

Iniciamos o processo de descrição das imagens deste livro literário a partir das duas páginas que compõem o sumário da obra. Ambas se complementam em um sentido de continuidade: da primeira à segunda página, as linhas horizontais que separam os blocos de cores no plano de fundo direcionam o olhar do leitor em um movimento que inicia ao lado esquerdo, na primeira página, e se completa ao lado direito, na segunda página. Tal movimento faz com que o olhar do leitor transite, primeiramente, pelas figuras gravadas na primeira página para, por fim, chegar ao sumário emoldurado por

uma padronagem de formas simples, no qual encontramos o texto verbal que apresenta as informações dos capítulos e suas respectivas páginas.

Figura 35. Registro fotográfico das páginas do Sumário da obra *Desafios de Cordel*.



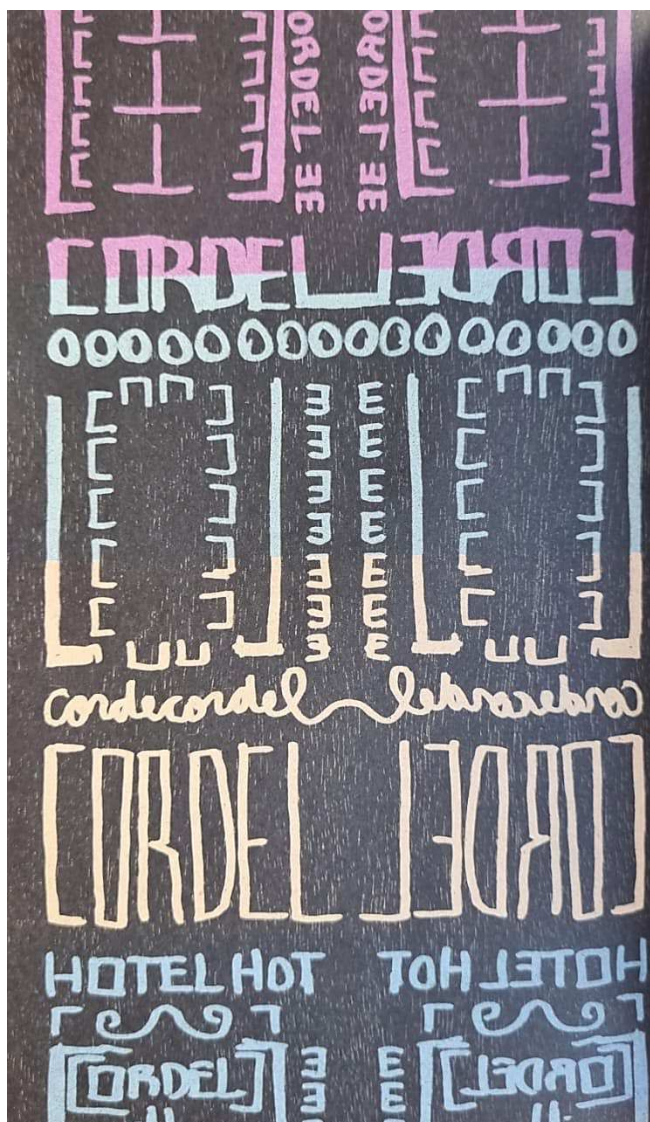
Fonte: *Desafios de Cordel* (Obeid, 2022)

As imagens destas duas páginas ilustram elementos típicos dos aportes culturais que envolvem a literatura de cordel, como, neste caso, a figura do entregador de cordéis; os instrumentos musicais ligados à prática do repente e à música típica do sertão nordestino; a figura do pavão, que remete tanto ao animal quanto a um cordel tradicional intitulado *O Romance do Pavão Misterioso*, de autoria e produção incertas, datada da década de 1920; e as figuras de dois cangaceiros, remetendo à tradicional narrativa de Lampião e Maria Bonita. Desta forma, inferimos que a leitura parte dessas imagens para a construção das narrativas, antes de lermos os títulos dos capítulos que complementam esse movimento inicial de investigação dos poemas que compõem a obra.

Já na página seis do livro, encontramos uma imagem de página inteira que representa, a partir de formas simples e que remetem às práticas de

xilogravura típicas da literatura de cordel, uma relação íntima entre linguagem visual e linguagem verbal: a composição da imagem constrói uma “brincadeira” com as palavras, de modo a fazer com que o texto verbal se transforme em texto visual, conforme podemos visualizar na imagem a seguir:

Figura 36. Registro fotográfico da página seis da obra *Desafios de Cordel*.

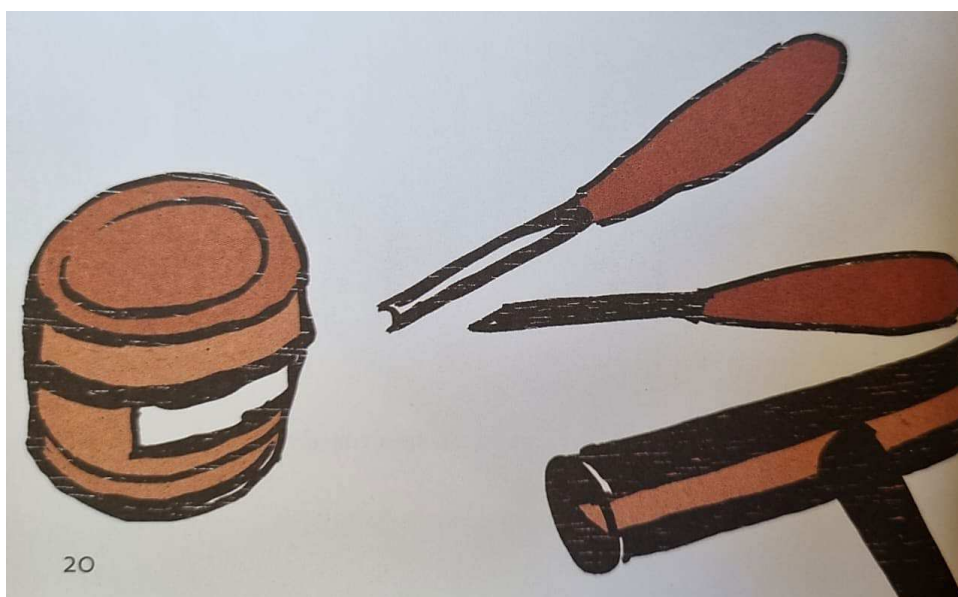


Fonte: *Desafios de Cordel* (Obeid, 2022)

Visualizamos, nesta imagem, novamente algumas características estéticas das imagens que constroem os cordéis: as formas mais abstratas e simplificadas, a construção de padronagens gráficas, as cores planejadas e as marcas da xilogravura replicadas na impressão da imagem, que criam uma textura característica das imagens de cordéis. Encontramos essas características em todas as imagens que compõem o livro, a exemplo também

das imagens a seguir, que narram, junto ao poema *Um cordel sobre xilogravura*, a essência artística e estética da literatura de cordel através da técnica de gravura em madeira:

Figuras 37, 38 e 39. Registros fotográficos das ilustrações do poema *Um cordel sobre xilogravura*.



Fonte: *Desafios de Cordel* (Obeid, 2022)

As imagens do poema em questão narram os processos da xilogravura: a gravação da imagem na matriz em madeira, o processo de entintamento da matriz e, por fim, o resultado da impressão sobre papel, além de apresentarem, com destaque, os instrumentos utilizados pelo gravurista: as goivas, instrumentos afiados que são utilizados para a gravação das imagens na matriz; o pote de tinta e o rolo utilizado para o entintamento. O texto verbal que acompanha as imagens completa a narrativa, de forma tanto poética quanto informativa, para uma melhor compreensão e valorização da xilogravura enquanto processo artístico e cultural:

Chamam de xilogravura
Esta arte muito pura
Que há milênios já perdura
A gravura na madeira
Arte séria ou brincadeira
Porém nunca falta o amor
Para o xilogravador
Ter a arte verdadeira.

O artista que faz xilo
Ele vive tão tranquilo.
Na madeira o seu estilo
Num desenho faz brotar.
Com a goiva vai talhar
O desenho invertido
Mas nem tudo resolvido
A matriz falta entintar.

Na madeira entintada
Uma folha é colocada
E depois logo é prensada
Da maneira que quiser
Com uma prensa ou colher.
Está pronta a gravura
Resultado é a arte pura
Pro desenho que vier.

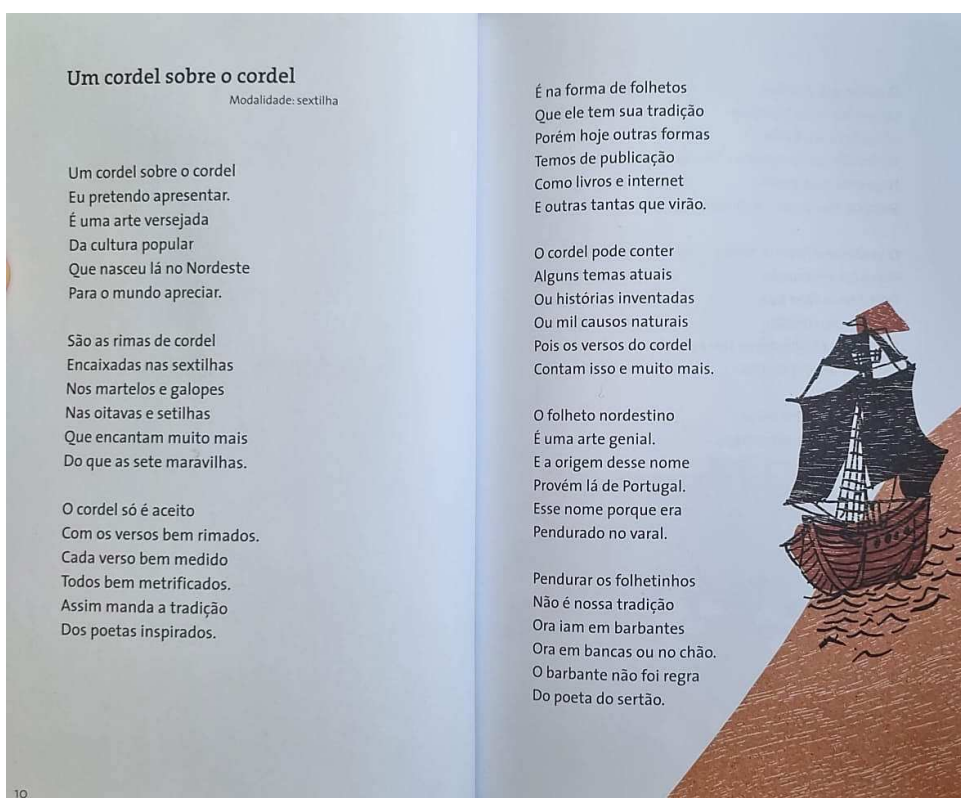
No Nordeste brasileiro
Seguiu um lindo roteiro
E a xilo bem ligeiro
O folheto ilustrou.
Tradição que fixou
O cordel e a gravura
Uma dupla muito pura
Que ao mundo encantou.
(Obeid, 2022, p. 19-20)

Na primeira estrofe tomamos conhecimento que a xilogravura é uma arte milenar, já na segunda estrofe que a imagem impressa fica invertida em relação

à imagem gravada, indo ao encontro de uma das ilustrações deste poema, que apresenta, conforme visto na figura 38, a imagem impressa e invertida em relação à matriz. Na terceira estrofe, tomamos conhecimento do processo de prensa que, por sua vez, não é visto nas ilustrações; consideramos que o processo de leitura das imagens se tornaria mais significativo se esse processo de prensa também estivesse ilustrado nas imagens. A última estrofe estabelece uma relação poética entre a linguagem visual e a linguagem verbal para a construção do cordel, ao escrever que o cordel e a gravura, como uma dupla, encantam o mundo.

Inferimos, portanto, que há uma relação significativa e complementar entre as imagens e o texto verbal que constroem o poema em questão, pois ambas as linguagens caminham juntas no sentido de evocar informações, emoções e poesia a respeito da arte da xilogravura dentro do contexto da literatura de cordel. Ponderamos, entretanto, a ausência do processo de prensa nas ilustrações, mas que é narrado pelo texto verbal, sendo o único ponto de divergência entre ambas as linguagens.

Figura 40. Ilustração do poema *Um cordel sobre o cordel*.



Fonte: *Desafios de Cordel* (Obeid, 2022)

Por sua vez, no poema *Um cordel sobre o cordel*, que ocupa quatro páginas do livro, questionamos a relação estabelecida entre imagem e texto verbal, nos seguintes aspectos: a relação desigual entre ambas, pois, no total de quatro páginas, apenas duas apresentam imagens, porém o texto verbal se encontra em todas; e os sentidos evocados pelas imagens, que não correspondem de maneira significativa à natureza metalinguística deste poema.

Nas duas primeiras páginas do poema, o texto verbal nos apresenta inúmeras características do cordel em relação a sua estrutura textual e outros elementos típicos: a questão das rimas encaixadas em sextilhas, oitavas e setilhas; a metrificação dos versos; o formato tradicional de folhetos (salientando, porém, que no contexto contemporâneo há formatos alternativos, como os digitais); os temas e narrativas abordados nos cordéis; e a importância dos cordões e varais nos quais são pendurados os cordéis. A única imagem que se encontra nessas duas páginas, porém, ilustra uma caravela de Portugal, atrelando-se à seguinte frase do poema: “E a origem desse nome Provém lá de Portugal” (Obeid, 2022, p. 11).

Assim, inferimos que a imagem não oportuniza uma leitura enriquecida a respeito das várias características do cordel descritas no texto verbal, e acaba por ilustrar, de maneira decorativa, a relação da literatura de cordel com Portugal, algo que, dentro do contexto do poema, não se mostra tão significativo quanto os aspectos metalinguísticos que o poema propõe discutir.

A questão das rimas e da inversão de palavras que constituem o aspecto verbal dos cordéis também é abordada pelas imagens. No poema *Desafio das palavras invertidas*, somos recepcionados com uma imagem que apresenta dois homens invertidos em relação um ao outro, como numa carta de baralho: um está de pé e o outro de ponta cabeça. Ademais, a escolha da paleta de cores também corrobora à ideia de inversão: o homem que está de pé apresenta cores contrastantes em suas vestimentas, enquanto o homem que está de ponta cabeça apresenta uma paleta com pouco contraste. O primeiro, ainda, é construído por formas mais pontiagudas, enquanto o segundo, por formas mais arredondadas.

Figura 41. Ilustração do poema *Desafio das palavras invertidas*.



Fonte: *Desafios de Cordel* (Obeid, 2022)

Desta forma, inferimos que a composição da imagem completa as inversões de palavras contidas no texto verbal do poema em questão, como podemos verificar no trecho a seguir:

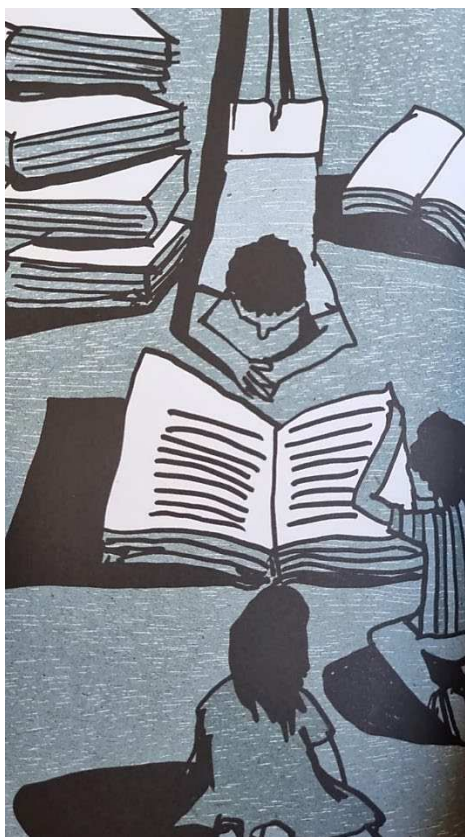
Sei brincar com ao contrário
Que meu verso é genial
A palavra “lavo” inverteo
E transforma-se em “oval”
A palavra “lava” inversa
Não tem dúvida que é “aval”
(Obeid, 2022, p. 51)

5.4.2. Significados: interpretação das imagens em *Desafios de Cordel*

A partir dos processos de descrição e inferência das imagens que compõem a obra *Desafios de Cordel* (2022), interpretamos que as imagens, de um modo geral, são significativas ao contexto da obra e promovem leituras contextualizadas e enriquecidas em relação às características da literatura de cordel e à estética da xilogravura.

Podemos visualizar, nas imagens, a presença de características típicas da estética dos cordéis, que partem especialmente da técnica da xilogravura: as formas mais simplificadas e, em muitos casos, abstratas; as cores, assim como as formas, mais planificadas, sem a construção da ilusão de volume; a textura provocada pelas marcas do processo de gravação das imagens nas matrizes em madeira; e, por fim, o equilíbrio nas imagens em relação ao peso visual dos elementos, que se sustenta a partir da harmonia entre os contrastes e a linearidade das figuras ilustradas, como podemos visualizar na imagem a seguir:

Figura 42. Ilustração do poema *A leitura no Brasil*.



Fonte: *Desafios de Cordel* (Obeid, 2022)

Interpretamos que, de modo geral, as imagens presentes na obra *Desafios de Cordel* (2022) estabelecem diálogos interessantes com os textos verbais dos poemas, tanto no sentido de valorização de aspectos culturais do sertão nordestino quanto por sua capacidade de mobilizar discussões e reflexões acerca de tais aspectos e de outras questões sociais, políticas e culturais, a exemplo, novamente, da imagem do poema *A leitura no Brasil* (figura 42), que conversa com alguns trechos do poema que tensionam questões sobre educação e leitura no contexto contemporâneo brasileiro.

Vejam só essa notícia
Que o meu verso agora traz:
As pesquisas revelaram
De um modo tão capaz
Que o povo brasileiro
Está lendo muito mais
(...)

Mesmo o povo lendo mais
Temos muito o que fazer
Pois ainda temos jovens
Que mal podem entender
O que eles estão lendo
E o futuro, o que vai ser?

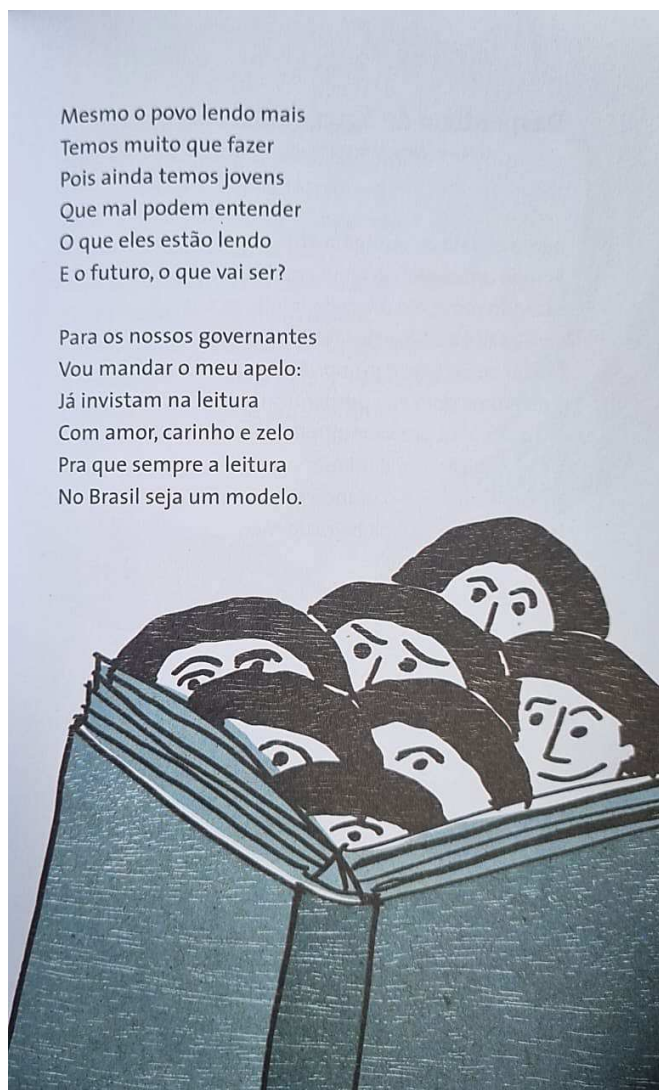
Para os nossos governantes
Vou mandar o meu apelo:
Já invistam na leitura
Com amor, carinho e zelo
Pra que sempre a leitura
No Brasil seja um modelo.
(Obeid, 2022, p. 31-33)

O texto verbal do poema provoca algumas questões: na primeira estrofe, um contraponto ao discurso baseado em senso comum e muito difundido em nossa sociedade: que os brasileiros não leem. Não discordamos da necessidade de ampliarmos e fortalecermos as práticas de leitura na educação brasileira, entretanto, consideramos interessante que o poema traga essa discussão, afirmando se basear em pesquisas recentes, pois provoca um confronto interessante a ser mobilizado junto aos alunos.

Na segunda estrofe, as discussões continuam: mesmo que os brasileiros estejam lendo mais, é necessário questionarmos como se dá essa leitura, assim como as problemáticas que envolvem os processos de alfabetização e letramento na educação brasileira. Na última estrofe, o texto

verbal provoca o questionamento a respeito da responsabilidade e dever dos governantes em relação ao desenvolvimento da leitura no Brasil. A imagem que acompanha o poema (figura 42), neste sentido, estabelece um diálogo com os questionamento e enriquece o imaginário do leitor ao apresentar crianças com livros no chão, remetendo a realidade de muitos espaços escolares brasileiro, especialmente na rede pública de ensino, que carecem de infraestrutura e melhores condições para as práticas de ensino e aprendizagem.

Figura 43. Ilustração do poema *A leitura no Brasil*.



Fonte: *Desafios de Cordel* (Obeid, 2022)

Outra imagem que constitui a narrativa do poema em questão, exposta na figura 43, amplia tais discussões, ao ilustrar várias crianças amontoadas, assim como ocorre na maior parte das salas de aula brasileiras da rede pública

de ensino, lendo, todas juntas, em um único exemplar, assim como corresponde à precariedade das bibliotecas das escolas brasileiras e mesmo das práticas pedagógicas dos professores, que acabam por trabalhar com falta de materiais e recursos didáticos ou paradidáticos.

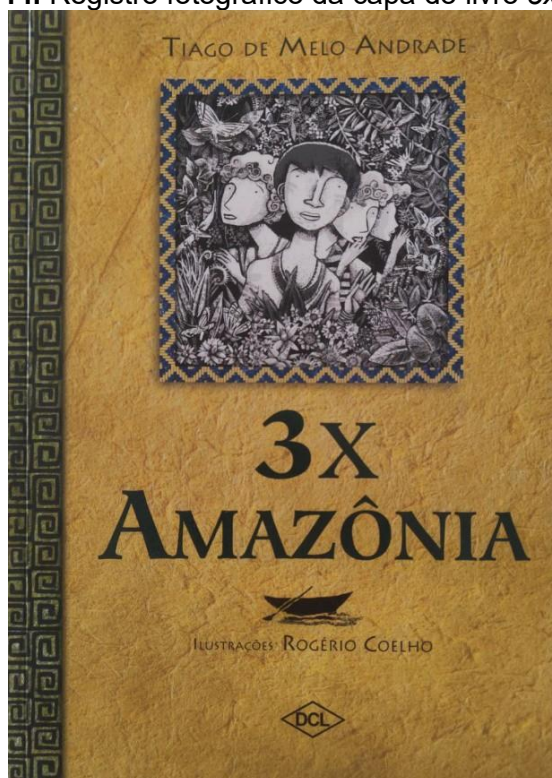
Interpretamos, desta forma, que as imagens na obra *Desafios de Cordel* (2022) estabelecem diálogos significativos com os aspectos estéticos e culturais que envolvem a literatura de cordel no contexto do sertão nordestino, ao se construírem a partir de elementos visuais que conversam e valorizam a prática da xilogravura, essencial e tradicional à literatura de cordel. Porém, salientamos que algumas imagens não estabelecem de maneira tão significativa essas relações, a exemplo da discussão que levantamos sobre a imagem que acompanha o poema *Um cordel sobre o cordel*, exposta na figura 40.

A partir dela, ressaltamos que as imagens têm um “poder” de afirmação sobre determinados discursos, conforme Wolff (2005), e, portanto, é importante que elas não apenas dialoguem com a linguagem verbal, quando acompanhadas, mas que sejam construídas levando em consideração a sua possibilidade de enriquecer o processo de leitura dos sujeitos para que sejam capazes de compreender e refletir a respeito das narrativas e discursos que envolvem essas imagens.

5.5. Romance: *3x Amazônia*

Representando o último gênero literário do PNLD Literário 2020, a obra *3x Amazônia* (código 0391L20603 do PNLD Literário 2020), de autoria de Tiago de Melo Andrade e ilustração de Rogério Coelho, da editora DCL, publicada pela primeira vez no ano de 2005, aborda aspectos da biodiversidade da Amazônia e de cultura indígena a partir de uma jornada de aventura guiada por um olhar estrangeiro, apresentando, neste sentido, questionamentos críticos sobre estereótipos que foram historicamente “construídos pelo europeu em relação aos povos nativos, o que possibilita ao professor e aos alunos um debate franco e amplo sobre os sentidos e limites da alteridade” (Aurélio, 2018, p. 6). As imagens, nesta obra, ocupam um lugar de complementariedade à linguagem verbal, em geral se colocando na abertura ou encerramento de cada ciclo narrativo.

Figura 44. Registro fotográfico da capa do livro *3x Amazônia*.



Fonte: *3x Amazônia* (Andrade, 2005).

A narrativa da obra é construída pelo suspense, enquanto os personagens desbravam os mistérios da Amazônia e as descobertas culturais que têm pelo contato com indígenas. Tais questões são ilustradas por Rogério Coelho, resultado de um processo de “pesquisas sobre a selva amazônica, os povos indígenas e os seres mitológicos do nosso folclore, [que] optou por realizar desenhos a lápis, para em seguida finalizar com nanquim” (Aurélio, 2018, p. 7). Para além das questões indígenas e da biodiversidade nacional, o livro, segundo o Material do Professor complementar a ele, ainda trabalha os seguintes temas, previstos pelo PNLD Literário 2020: autoconhecimento, sentimento e emoções; família, amigos e escola; encontros com a diferença; o mundo natural e social; aventura, mistério e fantasia.

Dentre as competências específicas do componente curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, previstas pela BNCC (2017) que o Manual do Professor do livro *3x Amazônia* afirma contemplar, destacamos a competência número seis: “Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem

direitos humanos e ambientais” (BNCC/MEC, 2017, p. 85 *apud* Aurélio, 2018, p. 7). Buscaremos verificar, a partir da análise das imagens presentes no livro, se elas contemplam a competência citada, visto a importância e necessidade de desenvolvermos as habilidades de análise das linguagens e o reconhecimento da diversidade cultural em nosso território.

O enredo de *3x Amazônia* narra a história dos jovens trigêmeos James, Jane e Sarah, filhos de um casal de exploradores: Mr. Christopher Yank e Mrs. Mary Yank. Os trigêmeos são presenteados pelo pai com um balão de viagem, e a partir de uma decisão despreparada, empreendem uma viagem que os leva acidentalmente até o centro da Floresta Amazônica. Começam, assim, uma aventura na qual “o acolhimento dos povos nativos se mistura com criaturas do folclore, seres fantásticos que entram em choque com o estilo de vida e os padrões culturais dos três pequenos ingleses” (Aurélio, 2018, p. 8), conhecendo a cultura indígena presente na região amazônica, o folclore nacional e aspectos da biodiversidade da floresta amazônica a partir do encontro com o indígena Kawê, os lendários Boitatá e Mapinguari, e até mesmo biopiratas que se aproveitam e utilizam de maneira criminosa e prejudicial com os recursos naturais da floresta.

5.5.1. Descrição e inferência: composição dos elementos visuais em *3x Amazônia*

Iniciamos a análise dos elementos visuais já a partir da capa do livro, no primeiro movimento de descrição, conforme Bardin (1979), a partir da ilustração dos personagens Kawê (representando os povos indígenas da região amazônica) e dos trigêmeos James, Jane e Sarah, envoltos por um emaranhado de folhas, flores, plantas e animais nativos da floresta amazônica. A ilustração é emoldurada por uma padronagem indígena com linhas e formas geométricas azuis e amarelas, referenciando o artesanato de cestaria tradicional entre diferentes povos indígenas.

Nesta ilustração, assim como em várias outras presentes nos livros, é importante atentarmos ao caráter gráfico e linear que estrutura a construção da imagem: as figurações são construídas a partir da delimitação nítida das linhas, ou seja, apresentam relações diretas com a transposição do pensamento

intelectual através da delimitação lógica de cada figura, que estabelece claramente as fronteiras entre as diferentes figuras numa mesma composição.

Para além da ilustração, a capa e contracapa do livro apresentam ainda outras imagens que inferimos (Bardin, 1979) serem estimuladoras, como a padronagem tipicamente indígena na lateral do livro, ou o pequeno bote abaixo do título da obra. Estas figuras, já na apresentação inicial do livro, contribuem para estimular o interesse e a curiosidade para a leitura, uma vez que o leitor é capaz de, previamente, estabelecer uma leitura a partir da imagem a respeito do que pode desvelar pela posterior leitura completa da obra.

O carácter linear da construção das figuras presentes no livro é bastante perceptível na arte de diferentes povos indígenas, em especial nas padronagens de seu artesanato. Como já citado anteriormente, o Manual do Professor da obra nos revela que o ilustrador Rogério Coelho decidiu finalizar as ilustrações à nanquim, uma tinta preta muito utilizada na área da ilustração e que permite, justamente, uma delimitação gráfica construída pelo contraste entre as fronteiras que a linha define, o que, neste sentido, também se assemelha às produções indígenas em seu carácter geométrico e essencialmente gráfico:

Figura 45. Exemplos de padronagens de grafismos indígenas.

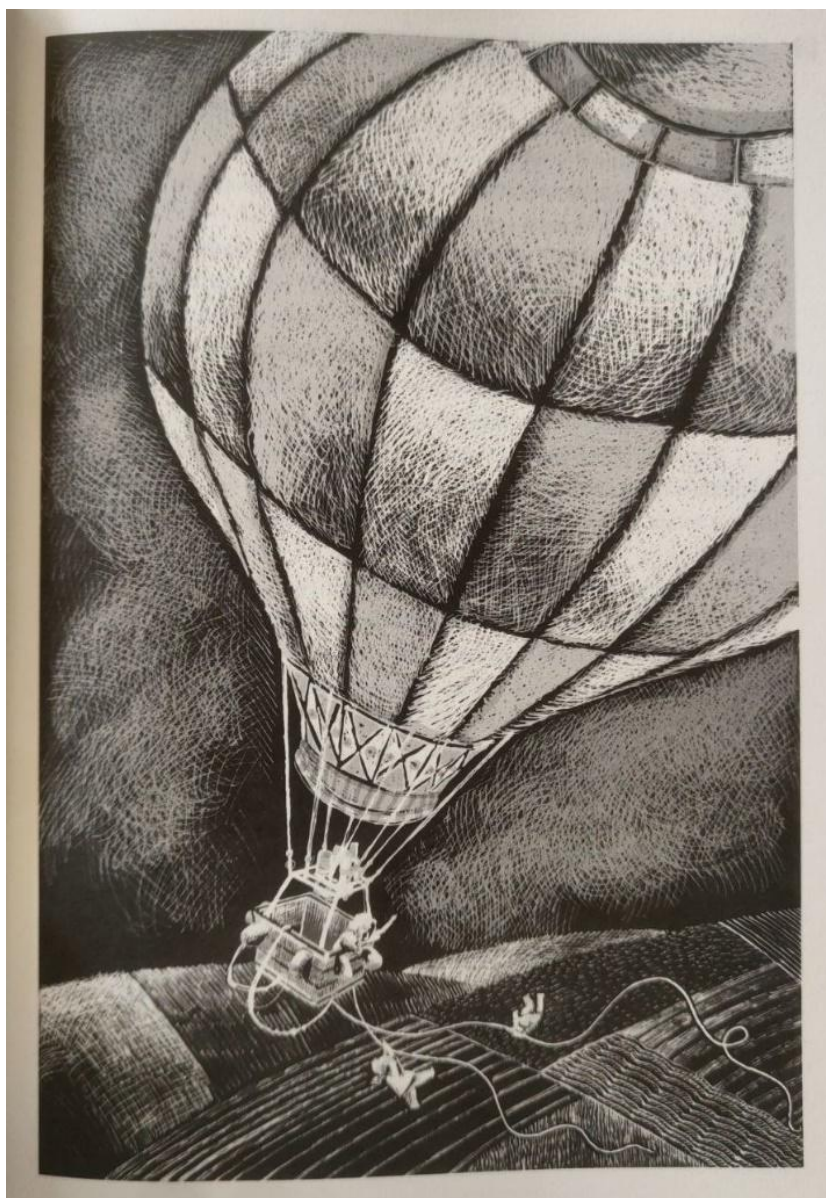


Fonte: Funbio, site de internet. Disponível em: <https://shorturl.at/mzPS1>.
Acesso em: 22 jun. 2023.

As imagens, em geral, apresentam um carácter figurativo – remetendo a elementos do mundo real, com grau baixo de abstração. Ainda assim, se

constroem, de maneira expressiva, pela geometrização das formas, como podemos perceber na ilustração da página 13 do livro, que narra as intempéris da viagem de balão, realizada pelos jovens trigêmeos protagonistas: a figura do balão é construída por um círculo quase perfeitamente geométrico, os campos, abaixo, por recortes de outros círculos; os cabos que sustentam a caixa onde se encontra uma das crianças ao balão superior, configuram-se numa forma trapezoidal; logo acima das cabeças dos personagens, no balão, percebemos padronagens configuradas pela intersecção entre formas triangulares, o que nos remete novamente às padronagens indígenas.

Figura 46. Registro fotográfico da página 13 do livro *3x Amazônia*.



Fonte: *3x Amazônia* (Andrade, 2005).

Outro aspecto a ser notado, neste sentido, está na estampa do balão, que apresenta uma ordenação entre diferentes retângulos com variação de tonalidades, delimitados por linhas bem demarcadas. Os cabos soltos do balão, nos quais as crianças se seguram para não cair, são os únicos elementos lineares a destoar das padronagens de grafismos indígenas; porém, contribuem à composição para a sensação de movimento e para estimular o caráter lúdico da narrativa, como podemos identificar na figura 46.

A composição da imagem é bem equilibrada e racional, seguindo a lógica da linearidade que traça conexões com a arte indígena. Na imagem acima, o balão ocupa a maior parte da composição, em um ângulo aéreo, ou seja, visto de cima, inclinando-se em uma diagonal que provoca a sensação de movimento e dinamicidade.

A caixa onde se encontra uma das crianças é o elemento central da composição que conecta o plano superior ao inferior, no qual vemos os campos abaixo e as outras duas crianças voando junto a outros cabos soltos do balão, o que estimula a sensação de aventura e ludicidade na imagem. Ela ainda nos revela a forma como o ilustrador constrói o volume das figuras, também de maneira fortemente gráfica e linear, pelo trabalho com hachuras (marcas lineares que interseccionadas, que constroem a ilusão de densidade da matéria do objeto ilustrado).

Estas questões também são percebidas na imagem da página 31, que retrata o momento em que os trigêmeos começam a explorar a floresta amazônica, após a queda de seu balão, conforme o trecho da narrativa a seguir:

- Vocês estão bem? – perguntou Jane, abraçando os irmãos.
 - Sim, estamos bem, mas esta foi por pouco! – Que barulho é esse?
 - perguntou Sarah, ainda se refazendo da queda.
 - São os bichos da floresta. Acho que se assustaram com a queda do balão
 - explicou James.
 - Nossa! Vocês já olharam ao redor?
- Eles tinham caído na parte mais densa da floresta. A selva ali era tão prodigiosa que sensibilizou os trigêmeos. Estavam mudos de admiração. (Andrade, 2005, p. 30 e 32).

Figura 47. Registro fotográfico da página 31 do livro *3x Amazônia*.



Fonte: *3x Amazônia* (Andrade, 2005).

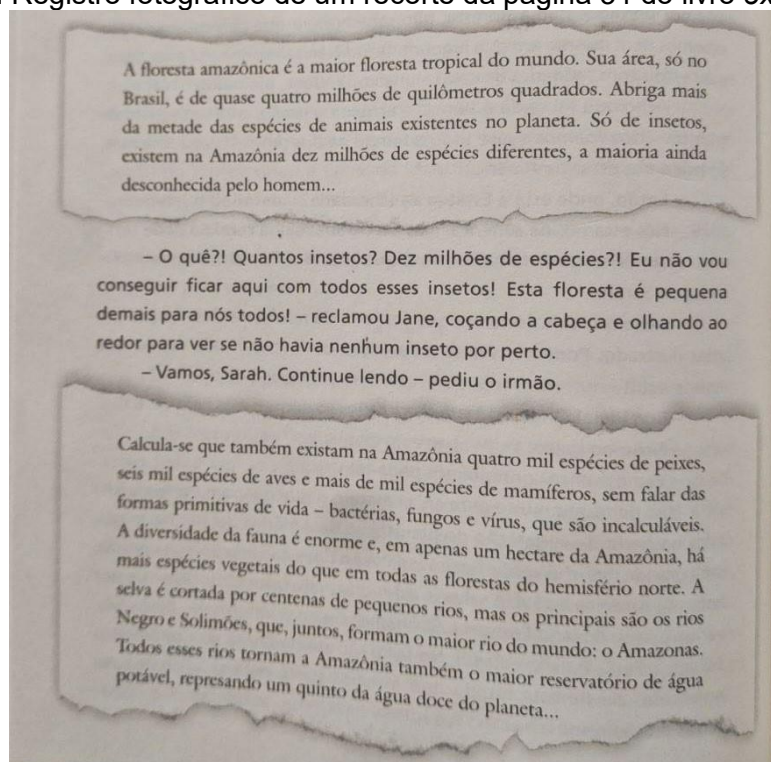
A imagem é composta por uma profusão de elementos visuais: linhas, formas, diferentes tonalidades de uma escala de cinza, preto e branco, diferentes texturas e volumes majoritariamente bidimensionais se entrelaçam na composição, apresentando uma riqueza absurda de detalhes, retratando de forma muito próxima o que a escrita do texto nos oferece: uma selva tão prodigiosa que sensibiliza tanto os trigêmeos da narrativa quanto o leitor, nos fazendo prender o fôlego ao primeiro contato e nos provocando a empreender bastante tempo para investigarmos cada detalhe e riqueza da biodiversidade da floresta amazônica retratada pela imagem.

Percebemos, novamente, o caráter linear e gráfico da construção da imagem, que permite uma organização lógica e racional mesmo com o acúmulo de informações visuais. Ressaltamos, ainda, o cuidado do ilustrador Rogério Coelho com a diversidade de texturas e formas que utilizou para desenhar os elementos da natureza nesta imagem: a partir dela, tomamos contato com o

quão diversa é a flora da floresta amazônica, tomados por uma atmosfera lúdica, onírica, fantasiosa, que nos provoca encantamento e nos mobiliza à valorização da diversidade natural retratada na imagem. Na composição da imagem, os trigêmeos são colocados no ponto central, emoldurados por uma variedade de folhas, plantas e árvores, e abaixo, no canto inferior esquerdo, por uma borboleta rica em linhas, formas e tonalidades, quase numa composição abstrata dentro de sua asa.

A composição geral da imagem é tão bem equilibrada, que mesmo os protagonistas ocupando o centro da imagem, os elementos periféricos não ocupam um “segundo plano” no aspecto psicológico da obra, pois a área marginal da composição ocupa uma porcentagem muito maior do que a área central. Mesmo assim, destacamos que a imagem poderia contar com outras espécies animais, para além da gigantesca borboleta e das espécies de plantas ilustradas, a fim de afirmar com maior ênfase a biodiversidade da região. Ainda a respeito da biodiversidade da floresta, é interessante analisarmos as imagens da página 34, que retratam, com simplicidade, recortes do atlas que a personagem Sarah consulta para buscar informações a respeito do local desconhecido no qual se encontram:

Figura 48. Registro fotográfico de um recorte da página 34 do livro *3x Amazônia*.



Fonte: *3x Amazônia* (Andrade, 2005).

Ao representar os recortes do atlas que existe, a princípio, apenas na narrativa, o ilustrador traz ao leitor a oportunidade de imergir na história do livro, que por essa travessia lúdica, ainda é presenteado com informações a respeito da floresta amazônica, garantindo o caráter também pedagógico da obra. Cria, portanto, um movimento de cumplicidade entre leitor e narrativa, enriquecendo o processo de leitura e aquisição de conhecimento dos leitores.

Sobre a abordagem a respeito dos povos indígenas nativos da região amazônica, a imagem da página 72 representa bem o contraste entre as diferentes culturas. Neste momento da narrativa, os trigêmeos e seu amigo indígena Kawê entram em conflito com uma tribo de mulheres indígenas, que haviam prendido Sarah e Jane. As garotas conseguiram se desvencilhar da situação em que se encontravam e foram resgatadas por James e Kawê; o indígena, ao observar mais de perto as mulheres daquela tribo, percebeu que a líder carregava um muiraquitã (artefato simbólico entre povos indígenas, como amuletos espirituais), e correu para roubá-lo. A ilustração abaixo retrata o momento em que Kawê tenta fugir, enquanto as indígenas buscam recuperar o artefato roubado e os trigêmeos assistem a tudo atônicos:

Figura 49. Registro fotográfico da página 72 do livro *3x Amazônia*.



Fonte: *3x Amazônia* (Andrade, 2005).

A composição da imagem apresenta três planos de profundidade bem delimitados pelo caráter linear e geométrico das figuras: no primeiro plano, encontram-se os trigêmeos, quase como se estivessem “recortados” do restante. No segundo, elementos da biodiversidade da floresta amazônica; e no terceiro plano, Kawê e as mulheres indígenas da outra tribo, colocados no ponto mais central da composição. O destaque, aqui, se dá pelo forte contraste entre o primeiro e o último plano – inferimos, aqui, a representação do distanciamento cultural entre os trigêmeos ingleses e os indígenas da narrativa.

Ademais, as figuras em primeiro plano constroem um movimento em diagonal na imagem, que por sua vez evoca uma sensação de dinamismo que corrobora com o sentimento de aventura e adrenalina deste momento da narrativa. Ainda, tal diagonal mobiliza o olhar do leitor para o ponto central da imagem, que representa os aspectos culturais brasileiros abordados na obra.

Figura 50. Registro fotográfico da página 102 do livro *3x Amazônia*.



Fonte: *3x Amazônia* (Andrade, 2005).

O folclore brasileiro também é abordado no livro, com os seres Mapinguari e Boitatá. No encontro dos protagonistas com o primeiro, tanto a narrativa escrita quanto a imagem da página 102, exposta pela figura 50, deixam claro o estranhamento e a idealização do olhar estrangeiro perante a cultura brasileira, retratada aqui pela mitologia do folclore nacional:

O monstro era horripilante! Tinha o corpo parecido com o de homem, mas exibia o dobro do tamanho e era coberto de pêlos [sic] cinzentos. Tinha apenas um grande olho, redondo e vermelho, bem no meio da cara, lembrando um ciclope. Entretanto a boca não ficava na cara, mas sim na barriga, bem onde deveria estar o umbigo! As crianças ficaram imobilizadas, fitando o olho vermelho, que parecia tê-las hipnotizado. (Andrade, 2005, p. 100/101).

A composição da imagem apresenta uma valorização intensa dos aspectos relacionados ao folclore indígena, muito forte na região Amazônica, abordados pela narrativa: a figura do Mapinguari ocupa todo o centro da composição, e à margem, ocupando também uma porcentagem considerável do espaço, apresentam-se elementos da biodiversidade amazônica. As figuras dos trigêmeos, entretanto, ocupam a menor porcentagem do espaço, reduzidos a uma fusão entre as formas, sem apresentarem muitos detalhes. Inferimos, desta forma, uma hierarquização dos elementos na composição, na qual aqueles que representam a identidade regional prevalecem.

Tais aspectos são reforçados também pela narrativa verbal, como podemos perceber pelo desenrolar da conversa entre os personagens, em que Jane questiona se o “monstro” desapareceu por medo dela, mas Kawê explica que ele sumiu ao ver a preguiça que o grupo adotou como companheira de aventura:

- O Mapinguari não é bem um animal, como os outros, como a onça e a cobra, por exemplo. É um ser encantado da floresta, um ser do mal. Pode aparecer onde e bem quiser, além de ter outros poderes mágicos.
- Ele queria nos comer? – perguntou Sarah, ainda muito assustada.
- Não sei... O Mapinguari é imprevisível. Fosse lá o que fosse, eu tenho certeza de que ele ia fazer algo mau. Coisa boa não era! Mas não se preocupem: com a preguiça, estamos livres dele! O Mapinguari morre de medo dela!
- É engraçado um monstro terrível como aquele ter medo de um bicho tão mansinho como a Quick! – disse Sarah, fazendo cafuné no animalzinho, que dormia em seu colo.
- Eu acho que é porque não perturba ninguém, fica apenas comendo suas folhinhas. É um bicho que só de olhar transmite paz – tentou explicar Kawê. (Andrade, 2005, p. 104)

Neste trecho, percebemos mais uma vez o caráter pedagógico da obra, que nos ensina sobre o Mapinguari e a relação que estabelece com a natureza, ao ser violento com os seres humanos estranhos àquela terra, que poderiam representar um perigo à natureza da região, mas ter medo – e até, talvez, respeito – pela preguiça Quick, pois sua paz e tranquilidade representava justamente o curso natural dos seres, sem a intervenção da “civilidade” humana. Neste sentido, junto à imagem, inferimos a possibilidade da abordagem pedagógica a respeito da relação dos povos indígenas com os recursos da biodiversidade amazônica, em contraste com a maneira como a sociedade “civilizada” tem utilizado esses recursos, bem como as concepções estigmatizadas que carregam em relação à cultura indígena.

5.5.2. Significados: interpretação das imagens em *3x Amazônia*

Figura 51. Registro fotográfico da página 102 do livro *3x Amazônia*.



Fonte: *3x Amazônia* (Andrade).













A partir das etapas de descrição e inferência das imagens analisadas, compreendemos e interpretamos que o conteúdo imagético da obra *3x Amazônia*, elaborado pelo ilustrador Rogério Coelho em consonância com a narrativa criada por Tiago de Melo Andrade, aborda de maneira significativa questões referentes à biodiversidade brasileira pela perspectiva da floresta amazônica, bem como aspectos culturais do folclore brasileiro e de povos indígenas nativos deste território.

A figura 51, que retrata o encontro de Kawê com o Boitatá, exemplifica a valorização composicional que interpretamos nas imagens desta obra literária, apresentando, também, a característica de movimento em diagonal que evoca e fortalece o sentimento de aventura, movimento e vida da narrativa. O aspecto linear e gráfico dos elementos visuais que constroem as imagens provocam relações com os grafismos indígenas, em especial pela presença de padronagens em parte do livro, como na própria capa, que dá o tom inicial do contato subjetivo entre obra e leitor.

As composições das imagens, além disso, apresentaram um equilíbrio entre os aspectos culturais nacionais (indígenas, do folclore e biodiversidade) e os personagens que representam o olhar cultural estrangeiro perante o território brasileiro; em algumas, inclusive, os aspectos culturais nacionais tomaram maior presença e ocuparam uma configuração mais privilegiada na hierarquia da composição imagética, denotando o reconhecimento, valorização e protagonismo da cultura nacional pela configuração estética da obra.

Neste sentido, a construção de significados (como os de ordem psicológica, sociológica, política e histórica descritos por Bardin (1979)), não demonstram estereótipos, estigmas ou preconceitos para com as culturas indígenas e sobre o folclore e biodiversidade nacionais; ao contrário, buscam e estimulam a valorização destes aspectos culturais, promovendo uma “vivência” visual ao leitor (Dondis, 2003), ao afirmar a cultura indígena e a biodiversidade brasileira de maneira imponente, grandiosa, rica e interessante.

Figura 52. Registro fotográfico do Sumário do livro 3x Amazônia.

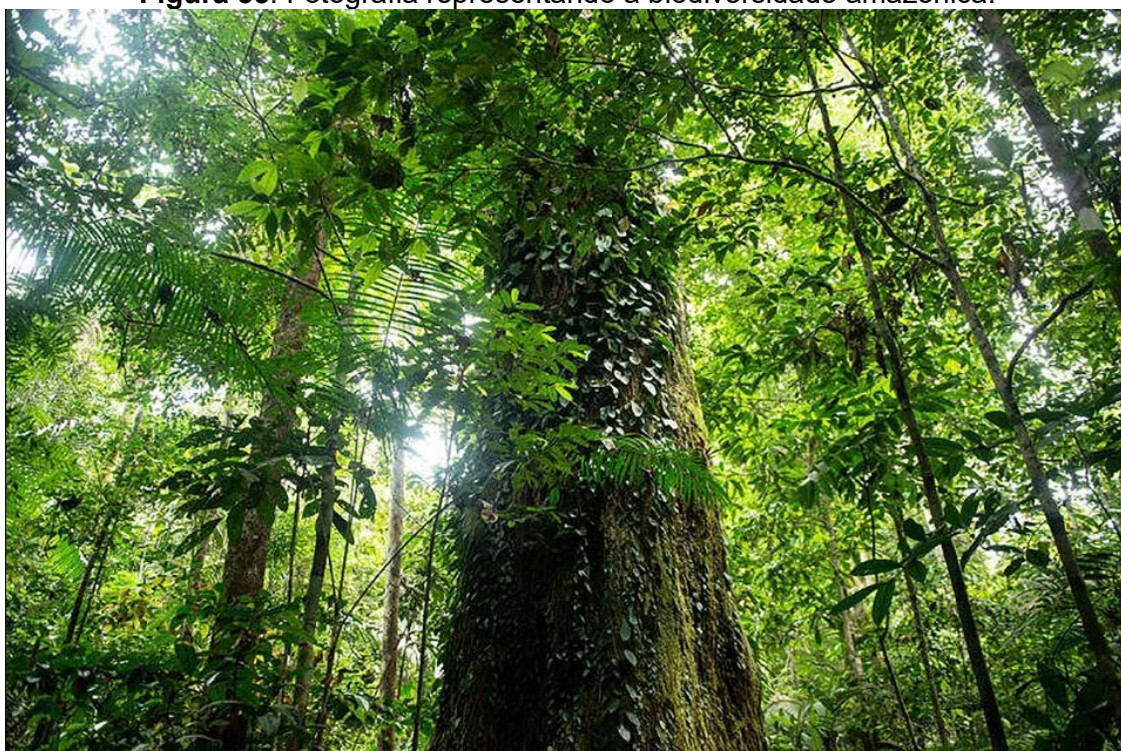
SUMÁRIO		
CAPÍTULO 1		4
CAPÍTULO 2		18
CAPÍTULO 3		27
CAPÍTULO 4		63
CAPÍTULO 5		74
CAPÍTULO 6		88
CAPÍTULO 7		93
CAPÍTULO 8		105
CAPÍTULO 9		117
CAPÍTULO 10		130
CAPÍTULO 11		136
CAPÍTULO 12		141

Fonte: *3x Amazônia* (Andrade, 2005).

A obra também valoriza o papel da imagem na construção das leituras, tanto pela qualidade conceitual e estética das imagens elaboradas para o livro, quanto pelas estratégias utilizadas, a exemplo da construção do sumário por imagens simbólicas, ao invés do uso da linguagem verbal, conforme podemos observar na figura 52, acima. Estas imagens simbólicas estimulam o leitor, já no momento inicial de leitura, ao desdobramento do enredo, instigando sua imaginação a respeito das possível narrativa em cada capítulo, interpretando os aspectos referentes à biodiversidade e mitologia (folclore) pelas figuras que constroem as imagens neste sumário, tais como as árvores nos capítulos três e quatro, as caveiras e a silhueta monstruosa nos capítulos seis e sete, por exemplo.

A riqueza nos detalhes que constroem a composição das imagens deste livro nos faz verificar o estudo, cuidado e consideração do ilustrador em relação à biodiversidade da floresta amazônica. Esta interpretação encontra fundamento pela identificação de uma diversidade de formas e texturas utilizadas na ilustração das árvores, plantas, folhas e flores que buscaram retratar cenas em que os personagens desbravaram a floresta amazônica; a imagem, desta forma, estimula o leitor a imergir, imaginar e refletir esta diversidade e, acompanhada de trechos didáticos que contribuem com informações científicas a respeito da biodiversidade da região (como exemplificado pela figura 48 anteriormente), promovem um enriquecimento da leitura tanto no sentido estético quanto para outros significados, conforme categorizado por Bardin (1979).

Figura 53. Fotografia representando a biodiversidade amazônica.



Fonte: Ciclo Vivo, site de internet. Disponível em: <https://shorturl.at/aprW4>. Acesso em: 03 jan. 2024.

Por fim, vale salientarmos o papel de mediação do professor durante o processo de leitura das imagens (bem como do texto verbal), em especial pelo foco narrativo da história, que se constrói pelo olhar estrangeiro perante as culturas indígenas e a biodiversidade amazônica. Tal questão se encontra explicitada no Manual do Professor da obra:

A aula deve se concentrar em pontos fundamentais do livro, a saber, o sentido de alteridade, o “olhar estrangeiro”, as relações entre mito e realidade, a ideia do índio genérico em contraposição com a variedade cultural, linguística e social dos povos da região, além de outros aspectos como a preservação do meio ambiente. O livro, portanto, seria o eixo para uma exposição interdisciplinar do professor, que vai contar com o apoio das intervenções dos estudantes, com suas opiniões, críticas, ponderações e questionamentos. (Aurélio, 2018, p. 13)

Desta forma, compreendemos a necessidade da constante contextualização e reflexão crítica a respeito das leituras que se desenvolvem sobre as imagens, buscando romper com visões estigmatizadas e provocar nos alunos o entendimento de que o olhar estrangeiro para as culturas indígenas é idealizado e mistificado, assim como o olhar do próprio brasileiro quando desconhece e ignora a realidade cultural desses povos. Salientamos, portanto, o papel da leitura de imagem como instrumento de transformação e resignificação de sentidos.

Considerações finais

Partimos novamente da premissa que o contexto contemporâneo é um espaço-tempo da diversidade e pluralidade de ideias, realidades, sujeitos, identidades. Em uma sociedade diversificada, consideramos de fundamental importância o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como um dos principais objetivos da educação básica, em especial no que toca ao reconhecimento dessas diversidades para que os sujeitos sejam capazes de respeitá-las, valorizá-las e, desta forma, construir um contexto social mais justo e menos desigual.

Destacamos, primeiramente, a relevância das temáticas analisadas nesta pesquisa, que se voltam a questões importantes sobre identidade brasileira. Consideramos que as obras pertencentes aos acervos do PNLD Literário 2020 aqui analisadas contemplam, em grande medida, aspectos históricos, culturais, sociais e políticos que fazem parte da construção identitária do território brasileiro. Pudemos investigar o papel da imagem na construção de leituras a partir de perspectivas africanas e afro-brasileiras, indígenas, de elementos culturais e simbólicos do sertão nordestino, da importância da mulher brasileira à construção e desenvolvimento do Brasil e, por fim, da biodiversidade da floresta amazônica.

Percebemos, desta forma, que há uma preocupação, mesmo que ainda não totalmente suficiente, por parte dos agentes envolvidos na construção e organização do PNLD Literário 2020 no que toca às questões de diversidade no território brasileiro. Entretanto, acreditamos que tal abertura às diversidades ainda deve ser ampliada, para que outras diversidades se vejam contempladas

nos materiais paradidáticos, a exemplo das identidades LGBTQIAP+, de narrativas sociais e culturais oriundas de outras regiões do país, de uma maior presença do folclore brasileiro, da discussão sobre as diversas maneiras que o povo brasileiro encontra para expressar e cultivar sua espiritualidade – como no caso das religiões afrodescendentes e de matrizes orientais –, de uma presença mais expressiva das culturas de periferia etc.

Salientamos, ainda, que esta pesquisa encontrou algumas limitações, no sentido da possibilidade de investigar e discutir mais a respeito do lugar das diversidades nos materiais paradidáticos analisados, das relações sociais, econômicas e culturais que envolvem as biografias femininas analisadas no livro *Extraordinárias: Mulheres que Revolucionaram o Brasil* (), assim como da possibilidade de espaço e tempo para analisar outras biografias desta obra, e, por fim, a respeito da possibilidade de analisar outros materiais do edital selecionado. Desta forma, destacamos tais limitações também como possíveis ampliações futuras desta pesquisa.

Assim, neste momento de considerarmos a pesquisa realizada nesta dissertação de Mestrado, revisitamos nosso objetivo central de pesquisa: investigar o papel da imagem no âmbito no PNLD Literário 2020, em obras que discutem questões sobre identidade brasileira, a partir dos seguintes questionamentos como problema norteador: o papel dos conteúdos imagéticos presentes nos materiais paradidáticos literários analisados para a construção de leituras significativas e de que maneira as imagens, nesses materiais, podem contribuir para o desenvolvimento dessas leituras.

A respeito dos questionamentos que levantamos como problema norteador da pesquisa, verificamos a importância das imagens nos materiais paradidáticos para a construção de leituras mais significativas, mais críticas e menos alienadas. Ademais, **ressaltamos a necessidade de que haja um diálogo bem construído entre imagem e texto verbal**, em especial no âmbito dos materiais literários, uma vez que pudemos verificar o impacto significativo que tem a relação dialógica entre imagem e verbo; em contrapartida, quando a imagem é apenas acessória ao texto verbal, ou quando ele contradiz o que “afirma” (Wolff, 2005) a imagem, notamos que o processo de leitura perde sua

potencialidade em compreender, refletir e provocar significações a respeito da narrativa que se constrói tanto pela imagem quanto pelo texto verbal.

Neste sentido, confirmamos, a partir desta pesquisa, a necessidade de que o processo de leitura das imagens, bem como em consonância ao texto verbal, seja mediado e orientado pela figura do professor, pois levamos em consideração que o processo de reflexão e ressignificação para a construção de sentidos se dá a partir de uma **relação**, como afirma Vigotski (2018), tanto entre o sujeito e o objeto de estudo, quanto entre os sujeitos envolvidos na ação – alunos e seus pares, alunos e professores. Ao contrário, um processo de leitura no qual não há mediação e orientação por parte daquele que tem maior experiência e conhecimento científico sobre os objetos de estudo e leitura – o professor –, perde-se em sua própria potencialidade e enfraquece o desenvolvimento de habilidades de leitura essenciais à formação do aluno, a exemplo da capacidade de reflexão, da criticidade, da capacidade de construir relações de diálogo entre diferentes conhecimentos, de ressignificá-los etc.

Entretanto, tal ação pedagógica não surtirá efeitos significativos, de fato, se o próprio professor não tiver domínio a respeito do objeto de estudo e leitura. Em especial, destacamos, a partir dos resultados desta pesquisa, a necessidade de que o professor esteja apto a ler imagens para que seja capaz de mediar e orientar seus alunos a tanto, conforme defendido por Barbosa (1998 / 2005) e Schlichta (2011); em outras palavras, é essencial que o professor desenvolva o seu próprio processo de **letramento visual** (Silvino, 2014); (Xavier, 2015). Neste sentido, tensionamos também o papel das políticas públicas em todos os níveis: municipais, estaduais e federais, assim como o papel das instituições privadas de ensino, no que toca à formação inicial e continuada de professores, pois eles não devem caminhar sozinhos em sua jornada profissional: é dever do sistema educacional prover oportunidades de formação e profissionalização aos docentes e demais agentes educacionais.

Afinal, em uma sociedade complexa, diversificada e plural, na qual as imagens se fazem onnipresentes, consideramos, por fim, que o desenvolvimento do letramento visual se coloca como uma necessidade e uma urgência para que possamos construir e desenvolver uma sociedade menos

alienada, mais crítica, reflexiva e consciente; a fim de colaborarmos, a partir do ensino por imagens, à ressignificação de discursos e práticas que, historicamente, têm promovido e mantido uma diversidade de injustiças e violências sociais. *Que as imagens “afirmem”, portanto, as diversidades a partir de um outro viés: da pluralidade de identidades, do direito às diferentes formas de ser e existir no mundo, da justiça social, enfim, de uma sociedade menos desigual e mais significativa a todos.*

Referências

ADORNO, T; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ANDRADE, T. M. **3x Amazônia** / Tiago de Melo Andrade; ilustração Rogério Coelho. – 1. ed. – São Paulo: Editora DCL, 2005.

ARAUJO, G. C.; OLIVEIRA, A. A. **Sobre Métodos de Leitura de Imagem no Ensino da Arte Contemporânea**. *Imagens da Educação*, v. 3, n. 2, p. 70/76, 2013.

AURÉLIO, D. R. **3X Amazônia: Manual do professor**. São Paulo: Farol Literário, 2018.

BARBOSA, A. M. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte: Anos Oitenta e Novos Tempos**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BIELLA, J. C. SILVA, M. C. C. **Os diários de leitura e a expressão da subjetividade do aluno-leitor: uma experiência no ensino remoto**. *Olhares & Trilhas: Uberlândia*, vol. 24, n. 1, jan.-abr.-2022.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador – introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

_____. **Decreto no 9.099**, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 7, 19 de jul. de 2017.

_____. **Edital de Convocação 02/2018 – CGPLI**. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o programa nacional do livro e do material didático – PNLD 2018 literário. *Diário Oficial da União: seção 3*, Brasília, DF, no 75, p. 40, 19 de abr. de 2018.

_____. **LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

CAMPELLO, B.; SILVA, M. A. **Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático**. *Ribeirão Preto*, v. 6, n. 1, p. 64-80, 2018.

- CARVALHO, M. M. F. **A representação da deficiência por meio de personagens de obras literárias do PNLD 2018**. Pau dos Ferros: Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), 2020.
- CAVAGNOLI, F.; KORFMANN, M.; SCHNEIDER, V. **Texto, imagem e suas iluminações recíprocas**. Revista Contingentia, vol. 3, n. 2, nov. 2008.
- CHAVES, J. H.; LENCASTRE, J. A. **Ensinar pela Imagem**. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. N. 8 Ano 7 – 2003.
- CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o Estado da Arte. In: Educação e Pesquisa. Volume 30, nº 3, São Paulo, 2004.
- CLARO, R. **Encontros de histórias**: do arco-íris à lua, do Brasil à África. Ilustração de Anita Ekman. Campinas: Cereja Editora, 2014.
- DINIZ, A. **A Cachoeira de Paulo Afonso** / Castro Alves; adaptação e ilustrações de André Diniz. – Rio de Janeiro: Pallas, 2011.
- DONDIS, D. **“alfabetismo visual”**: como e por quê. In: DONDIS, D. A sintaxe da imagem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **As artes visuais**: função e mensagem. In: DONDIS, D. A sintaxe da imagem. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FERREIRA, V. E. **Sobre o Livro Paradidático**: caracterizações e possibilidades de intervenção no Ensino e no Ensino de História e do espaço da História Afro-Brasileira e das Relações Étnico Raciais. XII Encontro Perspectivas do Ensino de História. UFPA: Belém, 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 5ª ed., 2010.
- JOLY, M (1994) — **Introdução à Análise da Imagem**, Lisboa, Ed. 70, 2007 — Digitalizado por SOUZA, R.
- LAGUNA, A. G. J. **A contribuição do livro paradidático na formação do aluno-leitor**. Augusto Guzzo Revista Acadêmica, São Paulo, n. 2, p. 43-52, aug. 2012.
- LARA, G. M. P. **A Imagem como Objeto de Ensino**. Cadernos de Semiótica Aplicada, vol. 9, n. 1, julho de 2011.
- LOIZOS, P. Video, filme e fotografias como documentos de pesquisa (Peter

Loizos). In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** / Martin W. Bauer, George Gaskell (editores); tradução de Pedrinho A. Guareschi - Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MARTONI, A. **Texto, imagem e visualidade na literatura contemporânea brasileira**. Letras de Hoje: Porto Alegre, v. 55, n. 1, p. 39-50, jan. – mar. 2020.

MINISTÉRIO da Educação. **PNLD**. Site de internet, 2018. Disponível em: <https://shorturl.at/fuvH3>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MOTTA, C. E. S. **Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo**. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 54, p. 82-89, ago. 2001.

OBEID, C. **Desafios de cordel** / César Obeid; ilustrações Fernando Vilela. – 1. ed. – São Paulo: FTD, 2022.

OLIVEIRA, E. R. **Imagem eu sei ler e uso para escrever: o potencial da Imagem na elaboração do Conhecimento na Educação Básica**. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), 2006.

PINTO, A. J. A; PONTES, F. E. C. **Programas de Incentivo à Leitura no Brasil: Uma Análise do PNLD Literário**. Revista ALERE – PPGEL: Ano 13, vol. 21, nº 01, jul. 2020.

RIBEIRO, A. I. M. **Mulheres e Educação no Brasil-Colônia: Histórias entrecruzadas**. Revista HISTEDBR On-line, v. 1, p. 1-26, 2007.

ROSSETI, L. C.; VITORINO, R. R. **Narrativas com imagens**. Cinema, literatura e fotografia. Caracol: São Paulo, n. 15, jan-jun 2018.

ROUXEL, A. **Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor**. Revista Criação & Crítica, (9), 13-24, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1984-1124.v5i9p13-24>.

SANTAELLA, L. **O que é Semiótica**. Editora Brasiliense: São Paulo, 2004.

SCHLICHTA, C. A. B. D. **Independência ou Morte (1888), de Pedro Américo: A Pintura Histórica e a elaboração de uma Certidão Visual para a Nação**. ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História: Fortaleza, 2009.

_____. **A Leitura da Imagem no Ensino da Arte e a Persistência da Releitura**. 20 Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2011.

SILVA, E. V. K. **Composições Familiares na Literatura Infantil Contemporânea**. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), 2021.

SILVINO, F. F. **Letramento Visual**. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, vol. 7, n. 1, 2014.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação – GT Alfabetização, Leitura e Escrita, 26ª Reunião Anual da ANPED: Poços de Caldas, MG, out. 2004.

SOUZA, D. P.; CARARO, A. **Extraordinárias**: Mulheres que Revolucionaram o Brasil. – 4ª ed. rev. e ampl. – São Paulo: Seguinte, 2022.

TOLENTINO, J. M. A. **A Literatura para Crianças e Jovens sob Coerções**: uma Análise Crítica do PNLD Literário. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – Mestrado em Estudos de Linguagens: Belo Horizonte, 2020.

WOLFF, F. Por trás do espetáculo: o poder das imagens. In: NOVAES, Adauto. **Muito além do espetáculo**. São Paulo: Editora Senac, 2005.

XAVIER, J. P. **Letramento visual crítico**: leitura, interpretação e apropriação das imagens dos livros didáticos. Faculdade de Letras da UFMG: Belo Horizonte, 2015.

Anexos

Lista completa de obras do PNLD Literário 2020:

https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020_literario/pnld_2020_literario-categoria-acervos-colecoes