# UNIVERSIDADE DE SOROCABA

## PRÓ-REITORIA ACADÊMICA

## PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO E CULTURA

**Graziela Soares de Arruda Santos**


# A RELAÇÃO ENTRE PALAVRA E IMAGEM QUE SE DESCORTINA NO LIVRO DIDÁTICO


**Sorocaba/SP**

**2011**

**Graziela Soares de Arruda Santos**

# A RELAÇÃO ENTRE PALAVRA E IMAGEM QUE SE DESCORTINA NO LIVRO DIDÁTICO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Comunicação e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Coutinho Pagliarini de Souza

**Sorocaba/SP**

**2011**

**Graziela Soares de Arruda Santos**

# A RELAÇÃO ENTRE PALAVRA E IMAGEM QUE SE DESCORTINA NO LIVRO DIDÁTICO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Comunicação e Cultura.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

Ass.:_____

Pres.: Profª. Drª. Luciana C. Pagliarini de Souza

Ass.:_____

1º Exam.: Profª. Drª. Maria Ogécia Drigo

Ass.:_____

2º Exam.: Prof. Dr.Antonio Roberto Chiachiri Filho

# DEDICATÓRIA

Dedico à minha Marina, que me ensinou a ler
os aspectos qualitativos da vida.

# AGRADECIMENTOS

À equipe – família – da minha vida, que me completa, me dá força e motivação para seguir.

À minha orientadora, professora Luciana, que cuidou de mim de uma maneira além da merecida, me incentivou e me iluminou para que fosse possível chegar até aqui.

À professora Maria Ogécia pela importante contribuição durante o curso, me ensinando a ler o mundo pela semiótica e também no momento de qualificação.

E a todos os amigos que também me apoiaram nesse percurso, em especial ao Elton Caramante, companheiro de leituras noturnas e Luciana Platero, minha revisora preferida.

# RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto os livros didáticos de Língua Portuguesa, do 5º ano, do Ensino Fundamental, recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ministério da Educação e Cultura. Nosso propósito é investigar como a relação entre palavra e imagem se estabelece nesse suporte, de forma a cumprir a prerrogativa dos Parâmetros Curriculares Nacionais na formação de leitores de múltiplas linguagens e verificar se é explorado, nestes livros, o potencial comunicativo que essa relação pode permitir. Nesse sentido, valemo-nos das reflexões teóricas sobre Comunicação e Imagem, com um breve histórico e reflexões sobre o espaço que a imagem ocupa no pensamento comunicacional, amparados por Gombrich, Durand e Miège. A relação semântica entre palavra e imagem fundamenta-se em Nöth. Ancorados ainda pela classificação das matrizes de linguagem visual e verbal de Santaella, por sua vez alicerçadas nas ideias de Charles Sanders Peirce, empreendemos as análises da relação entre palavra e imagem nos livros didáticos, buscando verificar qual dessas relações predomina: se redundância, dominância do texto ou da imagem, complementaridade ou se discrepância. Refletir sobre a relação palavra/imagem constitui a relevância desse trabalho que, por sua vez, pode despertar a atenção de profissionais da área da comunicação e da educação para o potencial comunicativo das representações visuais que se firmam com a presença da palavra.

Palavras-chave: Comunicação visual. Leitura. Relação palavra&imagem. Semiótica.

# ABSTRACT

The object of the present research is the Portuguese course books for the 5th grade of the Brazilian Educational System, which are recommended by the National Course Book Program from the Ministry of Education. Our purpose is to investigate how the relationship between word and image is established in this medium in order to follow the indications of the National Curriculum Parameters for the formation of readers of multiple languages, as well as to question if the communicative potential of this relationship is explored in this context. Considering this, we take into consideration the theoretical reflections about Communication and Image, with a brief history and considerations of the place which the image takes in the communicational thought, inspired by Gombrich, Durand and Miège. The semantic relationship between word and image is guided by Nöth. Using the classification of the matrix of visual and verbal languages by Santaella, supported by the ideas of Charles Sanders Pierce, we make the analysis of the relationship between word and image in the selected course books to verify which of these relationships is predominant: redundancy, dominance, complementarity and discrepancy.

Reflecting about the relationship word/image is the core relevance of this dissertation, what may attract the attention of professionals from both the communication and education areas for the communicative potential of the visual representations established with the presence of the word.



Key Words: Visual communication. Reading. Word/image relationship. Semiotics.

# LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cena da Pré-história .....13
Figura 2 – Afresco da Tumba de Senefer ..... **Erro! Indicador não definido.**
Figura 3 – Bíblia Antiga da Idade Média em diamante, 595 × 424 cm .....15
Figura 4 - “Quaterni nigri” – 232 x 320 cm.....16
Figura 5 – A primeira máquina de impressão de Gutemberg.....16
Figura 6 – Impressão Digital.....17

# SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO ..... 10

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE COMUNICAÇÃO E IMAGEM ..... 13

2.1 Reflexões sobre o Imaginário à Luz de Durand ..... 18

2.2 O lugar da Imagem no Pensamento Comunicacional ..... 28

2.3 Palavra e imagem em foco: um diálogo possível ..... 31

2.4 A imagem no Livro Didático ..... 33

3 IMAGEM, LINGUAGEM E PENSAMENTO ..... 38

3.1 Imagem e Representação ..... 38

3.2 A Linguagem Visual como Matriz de Linguagem e Pensamento ..... 45

3.3 Linguagem Verbal como Matriz de Linguagem e Pensamento ..... 49

4 A RELAÇÃO ENTRE PALAVRA & IMAGEM NOS LIVROS DIDÁTICOS ..... 55

CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 95

5 REFERÊNCIAS ..... 99

# 1 INTRODUÇÃO

Anunciar a motivação pela pesquisa apresentada é recorrer ao tempo e lançar mão de um percurso profissional que teve início no final de 1999, quando enfrentei meu primeiro e maior desafio pedagógico, alfabetizar dezoito crianças que pertenciam a antiga primeira série do Ensino Fundamental I.

O colégio na época tomava como proposta norteadora o trabalho com projetos geridos por livros didáticos. No entanto, sem me distanciar do propósito central, a alfabetização, me acompanhava o incômodo de ter que trabalhar com livros que alternavam entre a qualidade estética e intenções puramente pedagógicas. Ao final do mesmo ano, as crianças se tornaram leitoras, cada qual a seu tempo, porém leitoras de palavras, o que mesmo sem muita consciência ainda me incomodava.

Em busca de ampliar meu entendimento sobre minha prática, em 2009, já trabalhando com a formação de professores, o desafio imposto no passado se materializa em formato de mestrado, pois o incômodo deixa espaço para a responsabilidade de formar leitores/professores que formarão leitores/alunos. No mestrado, entrei em contato com a semiótica e com a tese de doutorado de minha orientadora, que virou livro em 2010 – “A trama do texto e da imagem: um jogo de espelhos” – e tive a oportunidade de refletir sobre o processo interpretativo que tanto buscava.

A questão que despertou o estudo com livros didáticos se deveu ao seguinte contexto: as diretrizes estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996**)**, preconizavam a necessidade de formar leitores que transitassem por diferentes linguagens. Isso abria espaço para a ruptura da hegemonia da linguagem verbal e da abertura para outras formas de representação do mundo. A linguagem visual apareceu como foco de interesse, e vem daí a busca de verificar se a imagem que se encontra incluída nos livros didáticos tem a intenção de desenvolver a competência leitora. E mais, como tem sido o tratamento da imagem que divide espaço com a palavra? Esse tratamento propicia a formação de um leitor mais perspicaz? Essas são as questões geradoras do nosso trabalho.

Interessa-nos, então, verificar qual relação entre palavra e imagem predomina nos livros didáticos indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Ministério da Educação e Cultura e, assim, refletir sobre um aspecto que, a nosso ver, interessa aos estudiosos da comunicação: o modo como essa mensagem híbrida se constrói e o que ela potencialmente acena para sua apreensão. Nesse sentido, a teoria peirciana será a lente por meio da qual examinaremos as linguagens verbal e visual que tecem a relação palavra/imagem.

A escolha pela semiótica peirciana se deve à amplitude de seu conceito de signo, que abarca todas as linguagens, pertinente, portanto, para a análise de um veículo cuja linguagem se constitui em meio à mistura sígnica.

Por ser nosso objeto de pesquisa o livro didático, fizemos uma seleção desse material para análise, centrando-nos nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental indicados pelo Ministério da Educação e Cultura às escolas estaduais. Tais escolhas submetem-se a critérios bastante significativos, os quais nos indicarão os procedimentos cabíveis para a elaboração de um livro didático que atenda às prerrogativas dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para averiguarmos a eficácia dessas imagens na relação com os textos no livro didático, a estratégia metodológica teve os seguintes procedimentos: primeiro, optamos por livros do último ano do Ensino Fundamental (5º. ano), por entendermos que, nesta fase da escolaridade, a imagem não tem a função de facilitar a leitura do texto verbal, mas a de possibilitar novas relações entre palavra e imagem que produzam leituras mais significativas. Essa era a nossa expectativa.

Da lista de vinte e seis livros indicados pelo Ministério da Educação e Cultura às escolas do Estado, 25% foram escolhidos – aleatoriamente – como corpus desse estudo. O próximo passo consistiu em um levantamento bibliográfico que nos auxiliasse na reflexão sobre os elos entre comunicação e imagem, sobre a relação semântica entre palavra e imagem, sobre o potencial significativo entre essas linguagens que nos permitisse aventar sobre o cumprimento ou não do propósito dos Parâmetros Curriculares Nacionais na formação de leitores proficientes – leitores de várias linguagens, mas sobretudo a visual em contato com a verbal. E mais, um instrumental teórico que pudesse contribuir na análise de imagens e textos verbais para, então, empreendermos a verificação do tipo de relação que as caracteriza. Para isto, conforme dissemos, lançamos mão da semiótica de Charles Sanders Peirce e da classificação das matrizes de linguagem e

pensamento teorizadas por Lucia Santaella (2001) a partir dos fundamentos da semiótica peirciana.

No capítulo I, apresentamos algumas reflexões sobre Comunicação e Imagem, baseando-nos em Gombrisch. A seguir, amparados por Durand, apresentamos breve histórico da Imagem e reflexões sobre o imaginário. Mostraremos que a Imagem ganha espaço no pensamento comunicacional, a partir de Miège, bem como a relação entre palavra e imagem advinda daí. Esta última fundamenta-se em Nöth. Finalmente, considerações sobre a imagem no livro didático encerram o capítulo.

O capítulo II – Imagem, Linguagem e Pensamento – traz alguns conceitos da semiótica peirciana que fundamentam nosso trabalho. Apresentamos a classificação de Santaella (2001) para as matrizes de linguagem e pensamento, sobre as quais nos debruçamos como instrumental metodológico para as análises dos livros didáticos: a visual e a verbal.

Por fim, ao capítulo III cabem as análises da relação entre palavra e imagem nos livros didáticos escolhidos, segundo critérios do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Quanto à relevância desse trabalho, pensamos que ele reside no modo como a relação entre palavra e imagem pode contribuir para a formação de leitores mais perspicazes e, com isso, despertar a atenção de comunicólogos e educadores para essa questão de tanta importância.

Comecemos, assim, a leitura desse trabalho em busca de “quase”-respostas que pensamos poder contribuir para a reflexão de como as linguagens verbal e visual convivem no livro didático e tentar descortinar o quanto significativa é a relação que se estabelece entre esses códigos na formação de leitores proficientes, como idealizam os Parâmetros Curriculares Nacionais.

# 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE COMUNICAÇÃO E IMAGEM

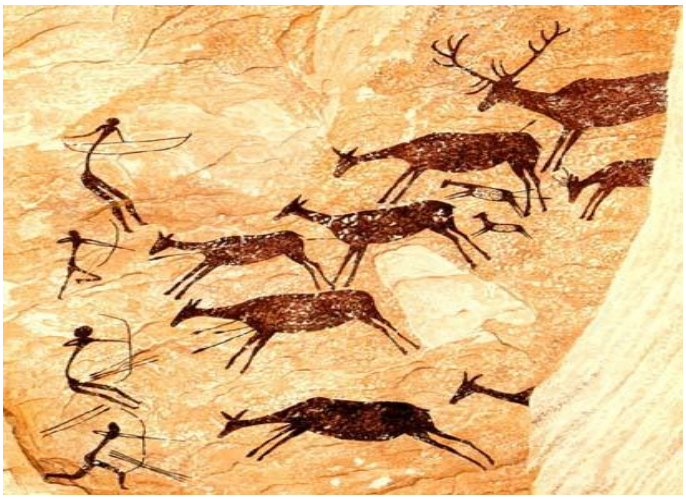
A leitura de mundo precede a leitura da palavra

PAULO FREIRE

Neste capítulo, apresentamos breve histórico dos primeiros registros das impressões humanas, ora por meio da imagem, ora da palavra, a partir de Gombrich (1999) para, então, expormos um panorama de como o imaginário ou o mundo das imagens foi concebido no mundo Ocidental. Em seguida, algumas considerações acerca do pensamento comunicacional empreendidas por Miège (2000) encerram nossas reflexões sobre comunicação e imagem.

Nos primórdios, devido à ausência de registros, o homem se comunicava por grunhidos. Para eternizar suas impressões, surge a necessidade de registrá-las, vêm daí as primeiras representações visuais a partir de desenhos nas paredes das cavernas.

Figura 1 – Cena da Pré-história

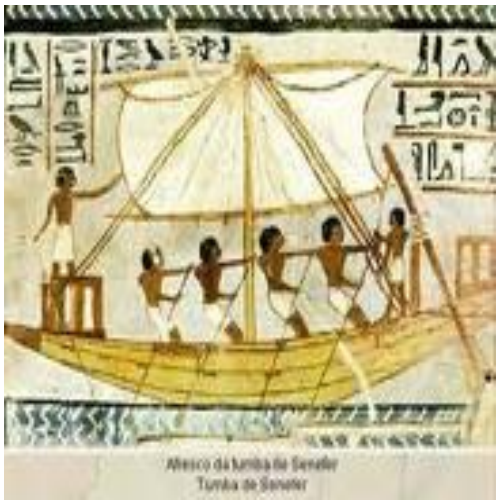


Fonte - http://infograficos-a-pintura-rupestre-do-seculo-xxi

Concomitante a esse movimento de registro, surge a fala, a comunicação oral, que dá origem aos idiomas e às variadas formas de escrita. A interação entre visual e verbal surgiu no Egito, aproximadamente no segundo milênio a.C. A escrita egípcia cria padrões estéticos que facilitam a reprodução e a compreensão entre os povos.

> É uma das maiores façanhas da arte egípcia que todas as estátuas, pinturas e formas arquitetônicas parecem encaixar-se nos lugares certos, como se obedecessem a uma só lei. A essa lei, a qual todas as criações de um povo parecem obedecer, chamamos de “estilo”. É difícil explicar em palavras o que produz um estilo, mas é muito menos difícil observá-lo. As regras que regem a arte egípcia conferem a cada obra individual um efeito de equilíbrio, estabilidade e austera harmonia. (GOMBRICH, 1999: 41 e 42)

Figura 2 – Afresco da Tumba de Senefer




Fonte - http://cms-oliveira.sites.com.br/pinturas_egipcias.html

Na Idade Média, a escrita era privilégio de um grupo monárquico e religioso, o texto era elaborado à mão, texto rico em ornamentos, ilustrações detalhadas, até em ouro, como sinal de devoção, respeito e poder. Com exceção das partituras, só existia a linguagem oral, que precisava apenas da memória e da tradição para sobreviver.

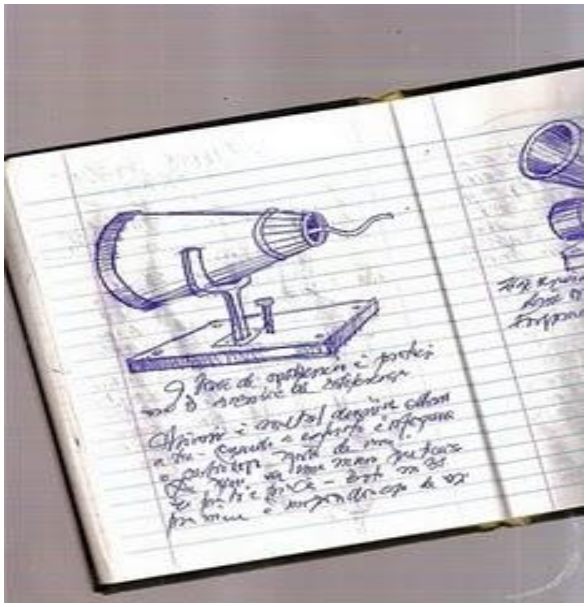
Figura 3 – Bíblia Antiga da Idade Média em diamante, 595 × 424 cm

Fonte - http://correiodopovo-al.com.br

Já no século XV surge a imprensa e aquele registro que antes era para poucos, passa a ser um produto de massa, ainda semelhante às origens, com tipos móveis que imitavam a escrita a bico de pena. Mesmo com a multiplicação dos idiomas, a linguagem escrita sofre adaptações para a necessidade de comunicação e documentação histórica.

Com a utilização de peles de animais, folhas flexíveis após secagem, surge o caderno, palavra derivada de “quaterni”, ou dobradura em quatro. Ocupando o lugar dos frágeis papiros egípcios, com dificuldade de manuseio e conservação. Assim, com os cadernos o registro passa a ser feito em capítulos, ganhando outro ritmo de leitura.

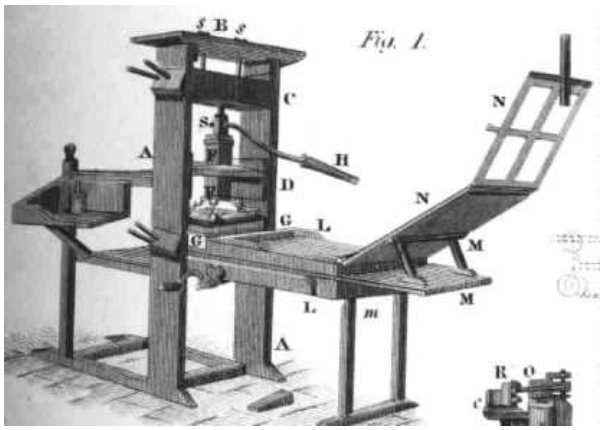
Figura 4 - “Quaterni nigri” – 232 x 320 cm



Fonte - http://geraldorobertodasilva.com/2009_07_01_archive.html

Os escritos e documentos ganham um avanço tecnológico, percorrendo desde os tipos móveis de Gutemberg, silk-screen até a impressão digital. Assim, livros e documentos ganham novo formato e volume de produção.

Figura 5 – A primeira máquina de impressão de Gutemberg




Fonte - http://tipografos.net/tecnologias/maquinas-antigas.html

Figura 6 – Impressão Digital

Fonte - http://www.classificados-brasil.com

Como percebemos, muito antes do aparecimento do registro da palavra escrita, a imagem já se constituía como meio de expressão da cultura humana, inscrita desde a Pré-história nas cavernas. Desnecessário afirmar sua presença maciça no nosso cotidiano – dentro e fora de casa somos constantemente bombardeados por imagens advindas da TV, das revistas, dos *outdoors*, do cinema, do vídeo, dos livros infantis e dos livros didáticos.

O século XX protagonizou a “civilização da imagem” e incomodou toda uma geração que primava pela supremacia da imprensa e da comunicação escrita, a denominada Galáxia de Gutemberg – expressão cunhada por Marshall Mc Luhan (1977). Enquanto a Galáxia de Gutemberg propagou pesquisas sobre a natureza e a estrutura da “mídia palavra”, os estudos sobre a imagem não conseguiram se firmar. Explica-se essa questão pelo fato de a língua, constituída de metalinguagem, permitir sua autoapresententação, podendo servir como meio de comunicação de si mesma, enquanto a imagem não tem esse poder autorreflexivo.

A investigação sobre a imagem, segundo Santaella e Nöth (1998:12), se distribui por várias disciplinas de pesquisa, constituindo o caráter interdisciplinar do estudo da imagem, que por sua vez, não dispensa o discurso verbal como porta-voz de uma teoria que lhe seja própria. Dentre essas disciplinas estão a história, as teorias antropológicas, sociológicas e psicológicas da arte, a crítica de arte, o estudo das mídias, a semiótica visual e as teorias da cognição.

Passemos, então, para as considerações sob a ótica da antropologia a partir de Gilbert Durand (2010) acerca das concepções que o mundo Ocidental tinha do

“museu de imagens” ou do imaginário, bem como para reflexões sobre o lugar da imagem no pensamento comunicacional empreendidas por Miège (2000).

## 2. 1 Reflexões sobre o Imaginário à Luz de Durand

Retomando parte da história das imagens, Durand (2010: 6-7) lembra que, diferentemente das civilizações ocidentais que davam à palavra o valor de “verdade” única, as civilizações não-ocidentais nunca separaram as informações (ou “verdades”) pela escrita daquelas fornecidas pela imagem. Os ideogramas, os hieróglifos egípcios e os caracteres chineses são exemplos de signos que não dissociam palavra e imagem. Por outro lado, civilizações como a América pré-colombiana, a África negra e a Polinésia jamais utilizaram código escrito, mas um sistema rico em objetos simbólicos. Assim, todas essas civilizações não-ocidentais estabeleceram seu universo mental, individual e social em fundamentos pluralistas e não numa verdade única, num modelo absoluto. Segundo o autor, nessas civilizações,

> [...] toda a diferença (alguns mencionam um “politeísmo de valores”) é percebida como uma figuração diferenciada com qualidades figuradas e imaginárias. Portanto, todo “politeísmo” *ipso facto* é receptivo às imagens (iconófilo) quando não aos ídolos (*eidôlon,* em grego, significa imagem) (ibidem).

Em contrapartida, a civilização ocidental – sustentada pelo batismo cristão e pelo raciocínio socrático – investida da única verdade, quase sempre desafiou as imagens. Nisso reside um paradoxo: a mesma civilização que demonstrou do lado da filosofia fundamental, grande desconfiança iconoclasta, propiciou ao mundo as técnicas de reprodução da comunicação das imagens.

O primeiro indício de repúdio em relação à criação de imagens pode ser encontrado nas páginas da Bíblia. Tal negação se deve à possibilidade de um substituto para o divino, conforme consta na passagem do Êxodo, a lei de Moisés; no Cristianismo, com o apóstolo João; bem como no Corão, do Islamismo. Ao iconoclasmo religioso ou censura ao uso de imagens, liga-se o método da verdade, proveniente de Sócrates que, baseado numa lógica binária constituída de apenas

dois valores – um falso e um verdadeiro – tornou-se o único processo eficaz para a busca da verdade no ocidente.

> Durante muitos séculos e especialmente a partir de Aristóteles (século IV a. C.), a via de acesso à verdade foi a experiência dos fatos e, mais ainda, das certezas da lógica para, finalmente, chegar à verdade pelo raciocínio binário que denominamos de dialética e no qual se desenrola o princípio "da exclusão de um terceiro" (DURAND, 2010: 10).

Sendo impossível à imagem se reduzir a um argumento verdadeiro ou falso, ela passa a ser desvalorizada, desacreditada. Logo, a imaginação passa a ser considerada "a amante do erro e da falsidade". Enquanto a lógica aristotélica exige "claridade e diferença", a imagem se revela incapaz de se submeter a um enunciado claro do silogismo; ela se presta à contemplação, ao devaneio, à ambiguidade, a uma descrição sem fim...

A partir do século VIII, o uso das imagens é considerado com maior intencionalidade no Oriente Bizantino; a região mais helenizada da cristandade. Sob o pretexto de fazer frente à pureza iconoclasta do ameaçador Islã, os imperadores de Bizâncio destruíram imagens santas guardadas pelos monges que foram perseguidos como idólatras, durante quase dois séculos. No entanto, a vitória coube aos iconoclastas ou adoradores de ícones. Essa disputa constitui-se num exemplo das razões que levaram o Ocidente, ao longo nos séculos, a "minimizar e perseguir as imagens dos seus defensores".

A escolástica medieval também protagoniza momento significativo na construção do iconoclasmo. Filósofos e teólogos cristãos se dedicaram à leitura das traduções de Aristóteles feitas por Averroes de Córdoba (1126-1198), sábio muçulmano da Espanha conquistada pelos mouros. Entre eles, destacou-se São Tomás de Aquino, que buscava conciliar o racionalismo aristotélico e as verdades da fé numa 'suma' teológica. Nessa tentativa, ele elabora um sistema que passaria a ser a filosofia oficial da Igreja Romana e o eixo da reflexão de toda a escolástica, ou a doutrina das universidades controladas pela Igreja, nos séculos XIII e XIV.

Para Durand (p. 12), a partir de Galileu e Descartes, dá-se o terceiro momento do iconoclasmo ocidental. Seguidores das ideias de Aristóteles e de São Tomás de Aquino, ambos consideravam a razão como único acesso à verdade e, em sendo assim, o imaginário era excluído dos processos intelectuais. O método de Descartes, a partir do século XVII, passa a permear todas as áreas de pesquisa do

“verdadeiro” saber. A imagem é novamente relegada a um plano inferior, sendo suplantada pela arte de persuasão dos pregadores e poetas. Para o autor, a imagem “[...] nunca ascenderá à dignidade de uma arte demonstrativa” (DURAND, 2010: 13). As experiências de Galileu e o sistema geométrico de Descartes representam um universo mecânico que não dá passagem à poética.

O quarto momento do iconoclasmo – com início no século XVIII –, na esteira de nomes como David Hume e Isaac Newton, é marcado pelo empirismo factual no qual são delineados os limites entre “fatos” e fenômenos.

> O “fato”, aliado ao argumento racional, surge como outro obstáculo para um imaginário cada vez mais confundido com o delírio, o fantasma do sonho e o irracional. Este “fato” pode ser de dois tipos: o primeiro, derivado da percepção, poderá ser tanto o fruto da observação e da experiência como um “evento” relacionado ao fato histórico (ibidem: 13-4).

O autor ainda menciona Emmanuel Kant, que colocou

> [...] um limite intransponível entre o que pode ser explorado (o mundo do fenômeno) pela percepção e a compreensão, pelos recursos da Razão pura, e o que permanecerá desconhecido para sempre, como o campo das grandes questões metafísicas [...]” (ibidem: 14).

As duas filosofias que rejeitaram o imaginário, o pensamento simbólico e o raciocínio por semelhança foram o cientificismo e o historicismo. O cientificismo é a doutrina que reconhece a verdade comprovada por métodos científicos; já o historicismo é a doutrina que reconhece as causas reais como as que são expressas concretamente por um evento histórico. Nesse contexto, qualquer “imagem” que não passe de clichê de um fato não é confiável. Sendo assim, são banidas da ciência as digressões dos poetas, as visões dos místicos, as alucinações dos loucos e as obras de arte.

Contudo, essa rejeição tão ferrenha dos valores e poderes do imaginário em nome da razão encontrou resistência no próprio Ocidente. A primeira delas vem com o pensamento platônico que abre espaço para o imaginário por meio do mito ou o que se denominou de entidade visionária da alma.

> Ao contrário de Kant, e graças à linguagem imaginaria do mito, Platão admite uma via de acesso para as verdades indemonstráveis: a existência da alma, o além, a morte, os mistérios do amor... Ali onde a dialética bloqueada não consegue penetrar, a imagem mítica fala diretamente (ibidem: 16-7).

Essa volta à linguagem imaginária do mito faz renascer a antiga disputa entre os iconoclastas e os avessos à imagem. Imbuído do idealismo platônico, São João, o Damasceno (século XVIII), defendeu as imagens contra uma teologia da abstração, pois o ícone possibilitava a recondução para 'outro lugar', diferente do mundo considerado vil, da corrupção e da reprodução.

A cristandade se caracterizou, portanto, pelo iconoclasmo racionalista, por uma estética da imagem "santa" que a arte bizantina perpetuou por séculos, bem como pela oração diante dos ícones privilegiados.

A grande propagadora do culto da imagem sacra foi a ordem de São Francisco de Assis. A época das catedrais substitui o iconoclasmo gentil da estética cisterciense do século XII e aos poucos, suplantam os monastérios isolados e fechados. Os franciscanos propagaram uma nova sensibilidade religiosa com "transposições para imagens dos mistérios da fé". Isso se deu com representações teatrais dos "Mistérios", das quatorze estações do "Caminho da Cruz", com a criação da devoção do presépio da Natividade, a encenação no *Sacro Monte* dos episódios da vida do santo fundador, e também com a divulgação das "bíblias moralizadas" ricamente ilustradas, entre outras. Assim, toda representação da natureza e da criação convida para seguir o caminho até o Criador.

São três os graus de representação na recondução da alma até o Deus Criador: vestígio, imagem e semelhança. O vestígio está em qualquer visão da criação ou contemplação, mas é com a imagem que a alma humana representa com maior exatidão as virtudes da santidade. Finalmente, a mais sublime etapa, aquela em que Deus concede à alma santa uma semelhança à sua própria imagem.

Assim, no sentido inverso da estética de Bizâncio, centrada na figuração e contemplação da imagem de Jesus Cristo – enquanto homem transfigurado pela santidade –, uma nova estética da imagem se esboça: São Francisco de Assis e a Roma pontifical introduziram a natureza nas pinturas. Essa abertura para a natureza e suas representações provocou um efeito duplo. Por um lado, o homem não se faz representar, uma vez que paisagens de florestas, águas e montanhas prevalecem;

por outro, o culto à natureza favorece o retorno às divindades do paganismo, atmosfera do *Quattrocento* (século XV).

A Reforma Luterana vem romper com os “maus hábitos” adquiridos pela Igreja, sobretudo pela contaminação humanista dos papas do Renascimento. Em decorrência disso, o combate à estética da imagem se intensifica, além da instituição do sacrilégio no culto aos santos.

Tomando posição oposta à Reforma protestante, cujo imaginário volta-se para o texto literário ou musical, surge a Contra-Reforma potencializando o papel espiritual concedido à imagem com o *trompe l’oeil* e o Barroco, que se estendeu por três séculos pela Itália, Europa Central e América do Sul.

Com o neo-racionalismo, no século XVIII, mais uma vez o imaginário sofre danos com a retomada da estética de um ideal clássico.

> No entanto, apesar da concorrência tão proveitosa do imaginário da Reforma e da Contra-Reforma, a ruptura definitiva com a cristandade medieval, as “Guerras das Religiões” e a Guerra dos 30 Anos particularmente – que arruinou e cobriu de sangue toda a Europa até o tratado da Westfália (1648) – obrigou os valores visionários do imaginário a procurarem refúgio longe dos combates fratricidas das Igrejas. Eram individualismos reivindicando a independência, hostilidades contra os jesuítas e calvinistas ou movimentos à margem de qualquer instituição religiosa (DURAND, 2010: 26).

Ao reintroduzir o desequilíbrio iconoclasta entre os poderes da Razão e a parte devida à imaginação no século das Luzes, esse imaginário autônomo levou ao enfraquecimento do poder da imagem. Ainda assim, movimentos como o Pré-romantismo e o Romantismo na Alemanha foram searas privilegiadas no mesmo século das Luzes. A estética pré-romântica e os movimentos românticos delineiam a quarta resistência do imaginário face às investidas do racionalismo e do positivismo. Essa estética descreve e reconhece um “sexto sentido” com a faculdade de atingir o belo, que, ao lado da razão e da percepção, cria uma terceira via para o conhecimento, a que privilegia a intuição pela imagem em detrimento da demonstração pela sintaxe. Esse procedimento de conhecimento pelo “juízo do gosto” será teorizado por Emmanuel Kant com a Razão pura e prática.

> No âmago do processo do juízo racional da razão pura, e para permitir a união entre as “formas a priori” da percepção (espaço e tempo) e as categorias da Razão, Kant reabilita a imaginação como uma “esquematização” preparando, de certa forma, a integração da simples percepção nos processos de Razão (ibidem: 27-8).

No século XIX, terão grande importância nas obras da imaginação e da estética os sistemas filosóficos de Schelling, Schopenhauer e Hegel. Poetas como Hölderlin e mais tarde Baudelaire e Rimbaud reabilitam o papel do poeta, do imaginário, do poético. No final do século XIX, “a arte passa a uma ‘religião’ autônoma, revezando-se com seus cenáculos e suas capelas, a nova Igreja positivista e o esgotamento das religiões tradicionais do ocidente” (DURAND, 2010: 28-9).

Embora a doutrina romântica e, mais tarde, o parnasianismo consolidassem o território do “sexto sentido”, foi a chegada do simbolismo que trouxe à baila a imagem poética, icônica e também musical, em detrimento da perfeição formal preconizada até então, sobretudo pelo parnasianismo. No simbolismo, a obra de arte começa a se libertar da ligação subserviente com a religião e, mais tarde, com a política.

Entretanto, o resultado natural e mais conhecido do Simbolismo, ocorrido na primeira metade do século XX, foi o Surrealismo. Com ele o “sexto sentido”, que no século das Luzes “revelou ingenuamente a estética, desabrochou numa filosofia de um universo ‘completamente diferente’ do pensamento humano, uma vez que tratou do funcionamento realista do pensamento. Tal movimento foi marginalizado, pois estava na contracorrente do empirismo e do positivismo, tanto que a busca por uma pintura e uma música não imaginárias cresceu com o Cubismo, o dodecafonismo e o desconstrutivismo, até o último quarto do século passado.

Para Durand (2004: 31-2), a revolução do vídeo surge na confluência do iconoclasmo ocidental e do papel “cognitivo” da imagem. A fotografia inaugura a explosão da “civilização da imagem”, em seguida, vem a animação da imagem produzida quimicamente, a transmissão instantânea das imagens e filmes à distância como fruto da aplicação das telecomunicações, depois as imagens na televisão e, por fim, a descoberta da onda eletromagnética que possibilitou a “explosão da comunicação” e difusão de imagens.

A “explosão” do imaginário provocada pela profusão de meios técnicos de produção, reprodução e transmissão de imagens não chegou a inquietar a

consciência moral de um Ocidente marcado na raiz pelo iconoclasmo. Para Durand, isso se deveu ao fato de a imagem ter sido sempre tão desvalorizada.

Delimitada ao campo do entretenimento, não se levou tão a sério a onipresença da mídia em todos os níveis de representação e da psique do homem ocidental.

> A imagem midiática está presente desde o berço até o túmulo, ditando as intenções de produtores anônimos ou ocultos: no despertar pedagógico da criança, nas escolhas econômicas e profissionais do adolescente, nas escolhas tipológicas (a aparência) de cada pessoa, até nos usos e costumes públicos ou privados, às vezes como "informação", ás vezes velando a ideologia de uma "propaganda", e noutras escondendo-se atrás de uma "publicidade" sedutora... (DURAND, 2004: 33-4)

Ainda assim, segundo Durand, a manipulação da imagem não incomoda aos muitos que a consideram sem valor. Contudo, alguns pesquisadores – não muitos – se interessaram pelo estudo da imagem e não deixaram passar despercebida a revolução cultural que tal fenômeno social ocasionaria.

Foi no âmago dos movimentos que afrontaram o cientificismo racionalista – Romantismo, Simbolismo e Surrealismo – que, no campo da Psicologia, mais especificamente da Psicanálise, se deu a descoberta do inconsciente por Freud. Isso trouxe à baila as imagens irracionais do sonho e a constatação de que o psiquismo humano funciona muito além da percepção imediata e de um encadeamento racional de ideias; está no sonho, na alucinação, na criação poética. Comprovado por Freud está o papel das imagens como mensagens que afloram do inconsciente para o consciente. Conforme Durand (p.36),

> Qualquer manifestação da imagem representa uma espécie de intermediário entre um inconsciente não manifesto e uma tomada de consciência ativa. Daí ela possuir o status de um símbolo e constituir o modelo de um pensamento indireto no qual um significante ativo remete a um significado obscuro.

Diante disso, a imagem se despe da veste de "louca da casa" e passa a ocupar lugar de destaque no "aposento mais secreto e recalcado do psiquismo". Enquanto para Freud e seguidores, a imagem consistia na sublimação de um recalcamento neurótico, para Jung (1875-1961) havia formas e metamorfoses da libido, ou seja, o psiquismo continha uma função construtiva e poética, no sentido de *poiesis*, como criação.

O estudo anatomofisiológico do sistema nervoso, segundo Durand (2004: 40-1), em particular do encéfalo, confirmou o fato de que todo pensamento humano é uma *re*-presentação, ou seja, o imaginário constitui o conector obrigatório pelo qual é formada qualquer representação. Também os etólogos constataram a existência de grandes imagens primordiais, diretrizes de gestos e atitudes específicas no comportamento dos animais.

O autor (ibidem: 45) menciona também a possibilidade de uma teoria epigenética da representação, partindo do fato de que neurologistas comprovaram que o "grande cérebro" humano tem uma formação muito lenta – a ligação simbólica ocorre a partir dos dezoito meses; a articulação dos símbolos por volta de quatro ou cinco anos, a formação anatômica do cérebro se encerra aos sete anos e as reações encefalográficas se estabilizam por volta dos vinte anos – o que permite ao meio, sobretudo o meio social, desempenhar um grande papel no aprendizado.

No campo da Sociologia, a partir de influências científicas, o pensamento eurocêntrico, voltado a um historicismo fruto do determinismo de mão única, vê-se contrariado pela abertura da história à pré-história decorrente da confirmação da existência da espécie *homo* na África e de sua habilidade para fabricar ferramentas e de acompanhar a morte com um conjunto de signos e objetos rituais. Conclui-se daí que, desde suas origens mais remotas, o cérebro do homem o transforma num *homo symbolicus.*

Imediatamente depois da reabilitação de termos antes pejorativos como o "pré-lógico", o "primitivo", o "pensamento mítico", a Sociologia passou a abordar todas as derivações do pensamento imaginário. Todas essas áreas mantidas à distância pelas ciências sociais clássicas readquirem dignidade. Nesses novos ventos, as ideias de Levi-Strauss destacaram-se por requererem uma "sociologia do imaginário". Em suas pesquisas o homem se destaca, primeiramente, pela capacidade que sempre teve de pensar e também pelo fato de que em cada homem persiste um patrimônio "selvagem" respeitável e precioso. A partir de então, esta posição filosófica fez escola.

Essa reviravolta abalou o eurocentrismo e possibilitou ramificações. A primeira delas é advinda dos estudos de Roger Bastide. A partir do final da década de 50, o sociólogo francês introduziu no centro dos estudos da pesquisa sociológica o "pensamento obscuro e confuso" do sonho, das doenças mentais, dos transes religiosos, dos símbolos, dos mitos, das utopias. Na esteira de Bastide, outros

teóricos contribuíram na busca pela sondagem do “longínquo” e na reabilitação do “selvagem” e do “primordial”.

A outra ramificação faz caminho contrário: desdobra-se na sondagem do mais próximo e dos mais comuns, “reabilitando o cotidiano dos ‘desfavorecidos’” (p. 54). Destacam-se nessa ramificação o sociólogo alemão George Simmel e o francês Michel Maffesoli. Simmel, por atrair, no início do século, a reflexão filosófica para as futilidades como a “moda”, o “galanteio”, das “grandes cidades” (Roma, Florença, Veneza), o “aventureiro”, o “jogador”, do “retrato” etc.” (p. 54-5). Maffesoli, por sua vez, fundou uma “estética sociológica” que se volta a “menores imagens do cotidiano, ao frívolo, efêmero, conquistadora do presente e do atual e de um neobarroquismo epistemológico ligado ao vazio das aparências (ibidem: 56).

Para Durand, há, nas sociologias recentes, uma busca do “reencantamento” do mundo da pesquisa e seu objeto social tão desencantado pelo positivismo. Esse “reencantamento” passa, acima de tudo, pelo imaginário o lugar-comum do próximo, da proximidade e do longínquo “selvagem”.

> A partir de agora, a sociologia passará a ser “figurativa” (P.Tacussel), fundamentando-se num “conhecimento comum” (M. Maffesoli) onde sujeito e objeto formam um só no ato do conhecer e no qual o estatuto simbólico da imagem constitui o paradigma (o modelo perfeito, a demonstração satisfatória pelo exemplo (ibidem: 56-7).

Todavia o papel da imagem também repercutiria junto com toda uma corrente literária e artística denominada “a nova crítica irritada” cuja figura de Gaston Bachelard é paradigmática. Também o papel da imagem se fortalece na ciência e ela passa a ser considerada o embrião imaginário da criação científica – regra particularizadora de uma lógica, uma estratégia, um método de invenção, tal como constataram quase todos os sábios desde Francis Bacon, no século XVII, a Poincaré, em 1908, entre outros. Bachelard, em “A formação do espírito cientifico”, tenta separar a ciência das imagens, em vão. Segundo Durand (Ibidem: 68) “as imagens, expulsas pela porta da frente, reentravam pela janela para atacar os conceitos científicos mais modernos como as ondas, os corpúsculos, as catástrofes...”.

Atualmente, o pensamento científico que tanto repudiou as imagens vê-se constrangido ao ter de recorrer a elas. O autor exemplifica com a física que, tendo se voltado, durante muito tempo, apenas para o seu mecanismo, vê-se obrigada a

reconhecer que as imagens irreconciliáveis da onda (contínua) e do corpúsculo (descontínuo) se associam a um “mecanismo ondulatório”. Fica clara a impossibilidade de o conhecimento científico abrir mão de uma “imagem velada”, na qual os símbolos servem como modelo.

Por fim, quanto à possibilidade da imagem e do absoluto do símbolo refugiar-se no *homo religiosus,* Durand explica que as manifestações religiosas sempre foram consideradas como provas da principal faculdade de simbolização da espécie; no entanto, isso não é pertinente, pois “no Ocidente, tanto o domínio do religioso como o do profano passaram pelas mesmas perversões positivistas e materialistas.” (p. 72).

Sobre a lógica do imaginário o autor conclui que ela está distante da lógica ocidental. Nas palavras de Durand:

> A identidade não-localizável, o *tempo* não-assimétrico e a redundância e metonímia “halográfica” definem uma lógica ‘inteiramente outra’ em relação àquela, por exemplo, do silogismo ou da descrição eventualista, mas muito próxima, por alguns lados, daquela música. A música, da mesma forma como o mito e o onírico, repousa sobre as inversões simétricas dos “temas” desenvolvidos ou variados, um sentido que somente pode ser conquistado pela redundância (o refrão, a sonata, a fuga, o *leitmotiv* etc.) persuasiva de um tema. A música, acima de qualquer coisa, procede por uma ação de imagens sonoras “obsessivas”. (ibidem, p.72)

Entre outras conclusões do autor, salientamos a sua preocupação com o “efeito perverso” das imagens. Durand explica que a “‘civilização da imagem’ permitiu a descoberta dos poderes da imagem há tanto tempo recalcados, aprofundou as definições, os mecanismos de formação, as deformações e as elipses da imagem” (ibidem: 118). No entanto, adverte que, com a “explosão do vídeo”, há efeitos perversos e perigosos que ainda nos ameaçam. Três são os perigos descritos: 1) quando a imagem sufoca o imaginário; 2) quando ela nivela os valores do grupo 3) quando “os poderes constitutivos de toda a sociedade são submersos e erodidos por uma revolução civilizacional que escapa ao seu controle...” (ibidem: 120).

O autor adverte ainda do efeito de anestesiamento provocado num espectador passivo por uma imagem pronta ou “enlatada”. Esse espectador vê da mesma maneira cenas das mais diversas naturezas, demonstrando o nivelamento de valores e a indiferença. A esses efeitos o autor acrescenta o perigo do anonimato

da “fabricação” das imagens, de modo geral. É de tal ordem sua profusão que não se tem o controle de quem as gerou. Ninguém se torna responsável por elas, o que facilita manipulações éticas ou “desinformações” por produtores não-identificados.

> Elas são distribuídas com tanta generosidade que escapam de qualquer “dignitário” responsável, seja ele religioso ou político, interditando assim qualquer delimitação e qualquer estado de alerta, permitindo, portanto, as manipulações éticas ou “desinformações” por produtores não-identificados. A famosa “liberdade de informação” é substituída por uma total “liberdade de desinformação”. Sub-repticiamente os poderes tradicionais (éticos, políticos, judiciários e legislativos...) parecem ser os tributários de uma única veiculação de imagens “pela mídia” (DURAND: 119).

A imagem teve lugar efetivo no pensamento comunicacional a partir do método estrutural. Sobre essa questão, lançamos mão de Miège.

## 2.2 O lugar da Imagem no Pensamento Comunicacional

Para Miège (2000, p. 43), são três as correntes fundadoras do pensamento comunicacional: o modelo cibernético, a abordagem empírico-funcionalista dos meios de comunicação de massa, e o método estrutural e suas aplicações linguísticas, extraídas do modelo de Ferdinand Saussure.

O pensamento de Claude Lévi-Strauss, altamente significativo na corrente representada pelo método estrutural, trazia a comunicação como centro. Segundo Lévi-Strauss, “em toda sociedade, a comunicação atua, pelo menos, em três níveis: comunicação das mulheres, comunicação dos bens e dos serviços, comunicação das mensagens. Por conseguinte, entre o estudo do sistema de parentesco, do sistema econômico e o do sistema linguístico existem certas analogias” (LÉVI-STRAUSS apud MIÈGE, 2000: 44). E mais adiante, na obra Antropologia Estrutural:

> Sem reduzir a sociedade ou a cultura à língua, podemos iniciar essa ‘revolução copernicana’ que consistirá em interpretar a sociedade em seu conjunto em função de uma teoria da comunicação. A partir de agora, essa tentativa é possível em três níveis: regras do parentesco e do casamento servem para garantir a comunicação das mulheres entre os grupos, as regras econômicas servem para garantir a comunicação dos bens e dos serviços, e as regras linguísticas para a comunicação das mensagens (MIÈGE: 44).

Criticado por dar à comunicação importância maior que às relações sociais de produção, considerou-se que seu pensamento era uma contestação à sociologia em geral e ao marxismo em particular. Segundo Miège, o que Lévi-Strauss não conseguiu foi dar à comunicação uma definição extralinguística.

Ainda assim, o método estrutural impactou profundamente o pensamento comunicacional, especialmente em três direções. A primeira delas foi o desenvolvimento da análise estrutural das narrativas aplicada, inicialmente, em textos literários. A partir daí, textos comunicacionais passaram a ser analisados sob essa nova ótica, em detrimento da tradicional análise de conteúdo.

A segunda consequência do impacto do método estrutural recaiu na análise das mensagens visuais, cuja inserção amplia o quadro da comunicação essencialmente centrada na mensagem verbal. As especificidades da mensagem visual – codificação analógica, contiguidade, entre outras – passaram a ser relevantes para a comunicação. Miège cita Christian Metz (ibidem: 46) que, ao abordar a linguagem cinematográfica, ressalta nela a ausência de arbitrariedade e imutabilidade – traços estes característicos da mensagem verbal. Ele afirma que existe na linguagem do cinema uma organização ou uma 'espécie de gramática'. Metz argumenta sobre a autonomia da imagem na relação com a linguagem verbal. Sua insistência em aprofundar as fronteiras entre as linguagens verbal e visual é anunciada:

> A nosso redor, não distante de nós, delineia-se todo um caminho de reflexões, de impressões, de observações, de reflexos – toda uma vulgata difusa, múltipla, no limite do anonimato – que avança obstinadamente até estabelecer entre a 'linguagem das imagens' e a 'linguagem das palavras' uma intransponível linha de demarcação, cujo traçado excluiria formas intermédias, assim como incursões recíprocas (METZ, 1973, p. 8-9).

O embate sobre a dependência, ou não, da palavra para que a imagem possa significar é instaurado. Do lado oposto a Metz, teóricos apregoam o domínio da linguagem verbal sobre a imagem, como Roland Barthes, Roman Jakobson, Umberto Eco.

> Imagens (...) podem significar (...), mas isso nunca acontece de forma autônoma. Cada sistema semiológico tem a sua mistura lingüística. Onde existe uma substância verbal, por exemplo, seu significado é confirmado pelo fato de que ele é duplicado por uma mensagem visual de tal forma que, no mínimo, uma parte da mensagem icônica seja redundante ou aproveitada de um sistema lingüístico (BARTHES, 1969, p. 10).

> (...) a linguagem é de fato o próprio fundamento da cultura. Em relação à língua, todos os outros sistemas de símbolos são acessórios ou derivados. (JAKOBSON 1995, p. 18)

> Além do mais, o signo icônico nem sempre é tão claramente representativo quanto se crê, o que se confirma pelo fato de que o mais das vezes, é acompanhado de inscrições verbais (...) exige, nas comunicações que visem à precisão referencial, o estar ancorado num texto verbal (ECO apud PEREIRA 1976, p. 53).

Conforme Miège, o projeto semiológico como encarado na época não foi bem sucedido. Na década de 1980, ao se interessar por objetos pouco suscetíveis ao "tratamento linguístico" – discurso publicitário, desenhos animados, programas televisivos – a semiologia passou a diversificar problemas, já que tais abordagens integravam elementos extra-semiológicos.

Outro fato que corrobora a problemática enfrentada pelo método estrutural foi a crítica feita ao modelo de Ferdinand Saussure por Hjelmslev, Greimas, Jakobson e, sobretudo, Peirce cujo pensamento ainda é de grande interesse aos estudiosos da comunicação por trazer um conceito de signo que abarca, além de signos arbitrários, signos que têm por fundamento mera qualidade ou o simples fato de existir; que produzem numa mente desde a apreensão lógica de um fenômeno até um sentimento vago e indefinido ou uma reação.

Tal amplitude abarca todas as formas de linguagem possíveis:

> Existe uma linguagem verbal, linguagem de sons que veiculam conceitos e que se articulam no aparelho fonador, sons estes que, no Ocidente, receberam uma tradução visual alfabética (linguagem escrita), mas existe simultaneamente uma enorme variedade de outras linguagens que também se constituem em sistemas sociais e históricos de representação do mundo (SANTAELLA, 1999, p. 28).

Segundo Santaella, estudiosa de Peirce e ela própria teórica criadora da classificação da linguagem visual que adotaremos nesse trabalho, falar sobre linguagem implica referir-se a uma "gama incrivelmente intrincada de formas sociais de comunicação e de significação que inclui a linguagem verbal articulada, mas absorve também, inclusive, a linguagem dos surdos-mudos, o sistema codificado da moda, da culinária e tantos outros" (ibidem, p. 28). São, portanto, linguagens todos

os sistemas de produção de sentido que têm, cada vez mais, propiciado meios de reprodução para sua enorme difusão.

Observados os dois campos do método estrutural que impactaram a comunicação, há um terceiro campo no qual as técnicas de análise dos discursos permitiram uma evolução significativa da pesquisa: o da documentação informatizada.

Segundo Miège, no final dos anos 1960, o pensamento comunicacional que tinha essas três correntes como eixos se propagou para além dos círculos intelectuais reduzidos e ganhou o interesse de comunidades acadêmicas e de certos meios profissionais, acabando por ocupar espaço significativo nos sistemas intelectuais.

Localizado o estudo da imagem no pensamento comunicacional, passemos às relações entre palavra e imagem na produção de sentido.

## 2.3 Palavra e imagem em foco: um diálogo possível

Conforme foi possível vislumbrar anteriormente, alguns autores tratam como verdadeira guerrilha no mundo dos signos a relação que se estabeleceu entre palavra (texto verbal) e imagem. Barthes se posiciona nesta questão:

> De fato, a oposição histórica não se estabelece entre a escrita e a imagem (...), mas de preferência entre uma comunicação puramente icônica e uma comunicação mista (imagem e linguagem), que é a de hoje; o sentimento muito vivo que temos atualmente de uma ‘ascensão’ das imagens nos faz esquecer que nesta civilização da imagem, a imagem, precisamente, por assim dizer não está jamais privada da palavra (fotografia, legenda, publicidade anunciada, cinema falado, fummeto) (BARTHES apud PEREIRA, 1976: 53-4).

De outro lado, ouçamos a voz de Enrico Fulchignoni:

> Eu relembrarei um principio que me é caro, o principio da autonomia das imagens no nosso mundo atual. Um dia ou outro, ser-nos-á necessário eliminar o conceito de auxiliares audiovisuais que se encontra em todos os manuais, e estudar enfim uma formulação estético-psico-sociológica das realidades autônomas perfeitamente e misteriosamente estruturadas (FULCHIGNONI apud PEREIRA, 1976: 58).

Neste trabalho, palavra e imagem convivem no mesmo suporte – o livro didático. Por essa razão a maneira como se dá esse convívio é o que de perto nos toca.

Baseando-se em teóricos das mais diversas tendências e mapeando o território da maneira como essas linguagens convivem num mesmo suporte, Nöth (2001) apresenta um panorama das relações semânticas que se estabelecem entre essas duas linguagens: a verbal e a visual.

São as seguintes relações que se dão na divisão do espaço entre as duas linguagens: redundância, dominância (ora da palavra, ora da imagem), complementaridade e discrepância.

A redundância entre palavra e imagem se estabelece através de um diálogo em que nenhum dos códigos predomina sobre o outro. Essa instância caracteriza-se pelo eco que a imagem faz do texto e é pequeno o nível de dificuldade na apreensão da mensagem, já que texto e imagem praticamente se repetem. Vale ressaltar, ainda, que nada se exige do leitor; pelo contrário, a intenção é facilitar a apreensão da mensagem.

Na relação de informatividade ora a imagem se faz proeminente, ora o texto. Nessa relação, o diálogo se estabelece num nível de subordinação do texto e da imagem. Entre eles não há uma contribuição para a constituição da mensagem de modo a exigir a articulação entre os códigos.

Para Barthes (1969: 07-8), toda imagem é *polissêmica* por permitir uma gama de significados, podendo o receptor/leitor escolher alguns significados em detrimento de outros.

A essa função de dirigir ou orientar o leitor na escolha de significados, Barthes (ibidem) dá o nome de *ancoragem*. Em todos os casos de ancoragem a linguagem verbal tem função de elucidar, sendo seletiva e, portanto, ideológica.

A complementaridade está entre a redundância e a informatividade. Essa relação se notabiliza pela equivalência entre os dois códigos. Palavra e imagem informam seu potencial mediático específico: a imagem possui lacunas que são preenchidas pelo texto ou vice-versa. O olhar do observador dirige-se, na mesma medida, de um código para outro e a mensagem, dotada de um nível de dificuldade

maior, exige do leitor/receptor conhecimento que apreenda a potencialidade de cada um.

A discrepância ou contradição caracteriza a relação em que palavra e imagem estão em discordância, provocada tanto pela não-intencionalidade do produtor da mensagem, que não estabelece vínculos de sentido entre palavra e imagem, quebrando a contiguidade contextual quanto pela intencionalidade do autor que, ao provocar estranhamento no receptor, desencadeia um novo olhar.

Neste último caso, o leitor/receptor é convidado a refletir sobre a relação palavra/imagem num nível mais profundo, que requer repertório ou conhecimento anterior. Há que se reconhecer a intencionalidade que se imprime nessa relação e no grau de entendimento da ironia que advém do nível de discrepância, para que o processo interpretativo efetivamente aconteça.

Finalmente, o caráter plurissignificativo das imagens exige que a relação com o texto seja redimensionada. Não há nada pronto e acabado, tudo pode ser interpretado infinitamente. O estranhamento, as circunstâncias singulares de percepção (CHLOVSKI apud FERRARA, 2009) vão exigir um esforço maior para sua apreensão, exigindo mais do leitor/receptor.

## 2.4 A imagem no Livro Didático

Vários recursos didáticos visuais são aplicados em nossas escolas, contudo sem muita assiduidade, tais como: gráficos, cartazes, mapas, vídeos e outros. Ao lado desses recursos, a imagem fixa, ora na forma de ilustrações que acompanhavam os gêneros trabalhados: poesias, prosas literárias ou não passam a freqüentar os livros didáticos; ora extraída de veículos da cultura de massa e trazidas para o espaço escolar. Estas últimas trazem para o espaço da sala de aula o universo do consumo, da informação massiva, resultando numa pluralidade de significados devido a sua densidade de índices sociais de valor.

O conhecimento da imagem não fica apenas a cargo da percepção, mas exige que se acione o processo interpretativo e que o leitor esteja atento à pluralidade de sentidos que ela pode suscitar, já que a imagem é por natureza

polissêmica e, por essa razão, não apresenta para o leitor um conteúdo fechado para a apreensão.

Portanto desafiar esse mesmo leitor à leitura de uma imagem é dirigir-lhe um apelo à consciência propriamente dita e não à memória, à questão e não resposta mecânica, à formulação de hipótese e não informação condicionante, instigando-o a encontrar a solução para o problema que ele colocou ou para a hipótese que ele próprio levantou. Esse caráter lúdico da leitura da imagem é sempre desafiador e, consequentemente, motivador de aprendizagem.

Sendo assim, o papel da imagem no ensino não é apenas o de “transmitir” uma mensagem, nem ilustrar um conceito, tão pouco comunicar um conteúdo qualquer que seja. Seu papel é fazer com que o educando compreenda que o mundo apresentado e representado na imagem é um objeto que deve ser decifrado. Além disso, a partir de um enquadramento e de um recorte semiológico da realidade social, revela a decisão ideológica do grupo que a produziu.

Assim Cao (2005: 208) adverte em seus apontamentos que:

> As imagens não são neutras. Tampouco o olhar que projetamos sobre elas. Não existem imagens denotativas, nas quais não exista um grau retórico de informação. Dito de outra maneira, não existe imagem que somente transmita informação sobre si mesma.

Para detectar tal revelação, a postura crítica do educador não pode ser conivente ao apresentar um produto da cultura de massa, disfarçado em embalagem escolar, reforçando no educando o jogo da ideologia publicitária e o condicionamento cultural dos meios de comunicação social para o consumismo. Ler a imagem é captar, com critério, a multiplicidade dos seus aspectos e funções e correlacioná-los aos contextos em que são produzidos.

Muito mais que um ornamento ou desenho, a ilustração conduz o leitor para além do texto verbal. Uma fotografia, uma escultura podem ser ilustração, desde que estejam escoltadas por um texto verbal.

Mas a ilustração nem sempre participou da elaboração de livros didáticos. A inclusão da imagem é “historicamente” recente, isso porque o valor dado à imagem estava ligado às ideias que distinguiam cada época e que são possíveis de serem vislumbradas no panorama traçado por Durand, no início deste capítulo.

O livro didático nasce na década de 1930 e, desde então, vem sendo consumido como fonte primordial de ensino nas escolas cuja proposta deve obedecer aos programas curriculares nacionais (PCNs). O termo em questão – Livro Didático – apareceu pela primeira vez no Decreto-Lei nº 1.006 de dezembro de 1938 – Art 2, da seguinte forma:

> Compêndios são os livros que expõem total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares (...) livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (OLIVEIRA, 1980, p.22).

Esse decreto criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) com a determinação de regulamentar uma política nacional do livro didático, marcando a primeira iniciativa governamental nessa área da política educacional. Essa comissão tinha a função de examinar, avaliar e julgar os livros didáticos, concedendo ou não a autorização para o seu uso nas escolas, controlando a adoção dos livros, garantindo que os mesmos atendessem aos propósitos de formação nacional, o que implicou na escolha de critérios que valorizaram mais aspectos políticos do que pedagógicos.

De acordo com Belmiro (2000), nas décadas de 1960 e 1970, o contexto escolar se organiza a partir da mudança de paradigma entre o poder do professor e o processo de ensino-aprendizagem. Concomitantemente a escola enfrenta a mudança também de sua clientela, devido o acesso à educação das camadas populares. Diante desse cenário, o livro didático abandona a característica monocromática e ganha uma iniciativa tímida da inserção da cor, que gradativamente ocupa lugar concreto em suas páginas, tornando esse processo irreversível desde então.

No mesmo ritmo, percebe-se a inserção da ilustração no livro didático, que, na época, se aproxima muito das ilustrações de literatura infantil e juvenil, ocupando caráter de cópia. Cronologicamente podemos observar o avanço na qualidade da imagem do livro de literatura infantil, avanço que não pode ser identificado no livro didático. A modernização da imagem, contudo, não contempla nenhuma intenção pedagógica, apenas a atualização do livro didático, por não declarar a relação de aprendizagem desse material.

Diante do movimento da indústria cultural, na década de 1970, é notável a presença de novas cores e imagens que invadem o contexto escolar, na intenção de propagar as teorias da comunicação, agora impressas em materiais pedagógicos e didáticos. A inclusão de novos códigos e o uso abusivo dessa imagem no livro didático ocasionam uma relação esquizofrênica entre palavra e imagem no mesmo suporte.

Instala-se nos anos 1990 uma nova relação entre a imagem e a palavra no livro didático: o uso abusivo da imagem passa a dar lugar ao uso frequente dos variados recursos (fotografias, desenhos, reproduções de pinturas, charges, propagandas etc.) no mesmo suporte. A ilustração passa a ocupar lugar de destaque nessa nova relação.

O livro didático constitui-se, na verdade, como um suporte para os gêneros que se manifestam na esfera escolar. É tal a diversidade de informações cruzadas entre si – textos verbais e não-verbais, gráficos, boxes infográficos, símbolos – que ele se aproxima da hipertextualidade. Por esse seu caráter interseccional (de um gênero embrenhando-se em outro), não há como ignorar sua natureza híbrida.

A década de 1990 trouxe a valorização da leitura de diferentes linguagens preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, um interesse maior pelas “ilustrações” passou a ser verificado.

> É recente, contudo, o interesse dos educadores no Brasil em constatar que o mundo moderno é uma realidade marcada pelas imagens. Isto, de certo modo, já representa um avanço para quem durante muito tempo ignorava (ou fazia que) e sequer admitia discutir a imagem do ponto de vista pedagógico. (ALMEIDA,1989: 52)

> (...) utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; (PCN, 1998:5)

Diante disso são requisitados leitores aptos a articular as associações possíveis que estabelecem essas linguagens, capazes de ler a multiplicidade de signos a que são submetidos.

O avanço que se verifica nessa nova competência é o reconhecimento de um leitor múltiplo, não mais confinado à escritura, mas às diversas formas de produção

de sentido advindas dos meios de comunicação. Nesse ponto, tomemos Santaella que descreve esse leitor:

> Fora e além do livro, há uma multiplicidade de modalidades de leitores. Há o leitor da imagem, desenho, pintura, gravura, fotografia. Há o leitor do jornal, revistas. Há o leitor de gráficos, mapas, sistemas de notações. Há o leitor da cidade, leitor da miríade de signos, símbolos em sinais em que se converteu a cidade moderna, a floresta de signos de que já se falava Baudelaire. Há o leitor espectador, do cinema, televisão e vídeo. A essa multiplicidade, mais recentemente veio se somar o leitor das imagens evanescentes da computação gráfica, o leitor da escritura que, do papel, saltou para a superfície das telas eletrônicas, enfim, o leitor das arquiteturas líquidas da hipermídia, navegando no ciberespaço.

Nosso intento nesse trabalho é verificar se os livros didáticos de Língua Portuguesa, especialmente os do 5º ano, vêm atendendo à proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Buscaremos verificar se a maneira como as imagens são incorporadas nos livros didáticos atuais e se respeitam a proposta pedagógica que entende a imagem como material exploratório, para uma leitura científica e crítica. Da mesma forma, buscaremos verificar o tipo de relação que se estabelece entre a imagem e o texto.

O próximo capítulo apresenta conceitos da semiótica peirciana que fundamentam nosso trabalho. A seguir, apresentamos a classificação de Santaella das matrizes de linguagem e pensamento sobre as quais nos debruçamos como instrumental metodológico para as análises dos livros didáticos.

# 3 IMAGEM, LINGUAGEM E PENSAMENTO

Vivemos em um mundo visualmente complexo,
por isso a importância de aprender a ler imagens.
Aprender a comunicar-se é uma exigência na atualidade
e esta comunicação articula as diferentes manifestações da imagem.

LUCIANA BORRE NUNES

## 3.1 Imagem e Representação

A discussão sobre a imagem enfrenta o tempo, desde Platão e Aristóteles, como centro de reflexões filosóficas. Inicialmente, com Platão, a imagem somente era válida se estivesse constituída de aspectos da sombra e do reflexo, ou seja, no seu "natural"; caso contrário enfatizava a fraqueza humana. E para Aristóteles, a imagem é a única possibilidade de conhecimento.

> Ora, no que concerne à alma pensante, as imagens tomam o lugar das percepções diretas; e, quando a alma afirma ou nega que essas imagens são boas ou más, ela igualmente as evita ou as persegue. Portanto a alma nunca pensa sem uma imagem mental. (ARISTÓTELES apud MANGUEL, 2001, p.21).

Assim Aristóteles, em um discurso visionário, anuncia os dois domínios sobre o estudo da imagem: o primeiro é o domínio imaterial das imagens. Imagens imateriais correspondem à instância das impressões, pela imaginação, sonho e fantasia. Já as representações visuais ou materiais caracterizam o segundo domínio do estudo das imagens. Essas representações são signos, imagens que representam o contexto visual: pinturas, desenhos, imagens holográficas e infográficas.

Segundo Santaella e Nöth, os dois domínios são indissociáveis, pois,

> Ambos os domínios da imagem não existem separados, pois estão inextricavelmente ligados já na sua gênese. Não há imagens como representações visuais que não tenham surgido de imagens na mente daqueles que as produziram, do mesmo modo que não há imagens mentais que não tenham alguma origem no mundo concreto dos objetos visuais. (1997, p.15)

Este capítulo apresenta ideias da obra de Lúcia Santaella (2001), Matrizes da Linguagem e Pensamento – sonora, visual e verbal, na qual a autora apresenta as três matrizes que conduzem nossa compreensão acerca da linguagem e pensamento em seus aspectos mais profundos. Sendo nosso propósito a relação entre palavra e imagem no livro didático, as matrizes visual e verbal e suas respectivas classificações ancoram nossas leituras.

Santaella constrói toda sua classificação das linguagens alicerçada pela teoria de Charles Sanders Peirce, com sua base fenomenológica e tríade sígnica. Não temos, contudo, a menor pretensão de esgotar essa teoria ou de nos aprofundarmos na sua complexa trama, nossa intenção é fazer um breve recorte das ideias de Peirce, pinçando alguns conceitos que cremos serem fundamentais no entendimento das matrizes. Começamos pelo conceito de representação. Para Peirce, representar é “estar para, quer dizer, algo está numa relação tal com outro que, para certos propósitos, ele é tratado por uma mente como se fosse aquele outro” (CP 2.273).

O processo de representação se dá numa escala que tem início no reconhecimento de meras qualidades, percorre relações de resistência até o domínio da lei. O que se estabelece é a relação triádica entre o signo, o objeto e seu interpretante, revelando o fenômeno à luz das categorias que nos permitem ler o mundo como linguagem: primeiridade, secundidade e terceiridade.

> Primeiridade é o modo de ser daquilo que é tal como é positivamente e sem referência a outra coisa qualquer. Secundidade começa quando um fenômeno primeiro é relacionado a um segundo fenômeno qualquer, é a relação, efeito, compulsão. A terceridade relaciona um fenômeno segundo a um terceiro, é a mediação, continuidade, a representação. (CP 1337-359)

No âmbito da primeiridade, estamos em contato com a possibilidade, a pura qualidade de sentimento. Trata-se da potencialidade, do vir a ser, dos momentos poéticos, do espontâneo, da imediaticidade. Estamos diante de um fenômeno ainda sem materialidade, esta última é condição para a secundidade.

Na secundidade estamos diante do conflito, da resistência, prevalecendo a experiência, ainda como sensação. Segundo Santaella e Nöth (2010, p.92),

> A secundidade, ou díada, é o determinado, terminado, final, correlativo, necessitado, reativo, estando ligado às noções de relação, polaridade, negação, matéria, realidade, força bruta e cega, compulsão, ação-reação, esforço-resistência, aqui e agora, oposição, efeito, ocorrência, fato, vividez, conflito, surpresa, dúvida, resultado.

A terceiridade, por sua vez, é cognitiva, traz a interligação da primeiridade e da secundidade. Nas palavras de Santaella e Nöth (idem, p.92), é “o meio, o devir, o que está em desenvolvimento, dizendo respeito à generalidade, continuidade, crescimento, mediação, infinito, inteligência, lei, regularidade, aprendizagem, hábito, signo”. Aqui predomina a consciência, a lei, a representação ou o signo genuíno.

O signo, para Peirce, tem natureza triádica: constitui-se de signo, objeto e interpretante. Vejamos como Santaella, didaticamente, explicita o papel dos elementos da tríade:

> O signo é qualquer coisa de qualquer espécie (uma palavra, um livro, uma biblioteca, um grito, uma pintura, um museu, uma pessoa, uma mancha de tinta, um vídeo etc.) que representa uma outra coisa, chamada objeto do signo, e que produz um efeito interpretativo em uma mente real ou potencial, efeito este que é chamado de interpretante do signo (SANTAELLA, 2004, p.8).

O signo se classifica a partir dos seus elementos constitutivos: primeiro, classifica-se na relação com ele mesmo (nível de significação); segundo, na sua relação com o objeto (nível de objetivação) e, finalmente, na relação com o interpretante (nível de interpretação). Importa lembrar que na base da constituição do signo estão as três categorias fenomenológicas, conforme podemos conferir no diagrama abaixo. (SANTAELLA, 1999:62)

| | **Signo em relação a si mesmo** | **Signo em relação ao objeto** | **Signo em relação ao interpretante** |
|---|---|---|---|
| **1** | Qualissigno | Ícone | Rema |
| **2** | Sinsigno | Índice | Dicente |
| **3** | Legissigno | Símbolo | Argumento |

No nível de significação, o signo se relaciona com seu fundamento, ou melhor, com aquilo que lhe permite funcionar como signo: uma qualidade, o fato de ser existente e seu caráter de lei. Uma qualidade que funciona como signo é denominada qualissigno. No âmbito da imagem, elementos como a cor, as formas, a textura, o volume, a dimensão, enfim, elementos próprios da linguagem visual, são qualidades. No texto verbal, a qualidade pode vir do aspecto formal – o tamanho ou o formato das letras são qualidades – mas também a maneira como a mensagem se constrói, sobretudo se poética, apresenta qualidades.

O fato de existir, entendido como o fato de ocupar um lugar no espaço/tempo, ou como o fato de agir/reagir ou de estabelecer conexão com algo caracteriza o sinsigno. Exemplo de sinsignos são as imagens fixas – pintura, fotografia.

À medida que essa materialização torna-se associação e adquire o caráter de lei, temos o legissigno. Mas retomemos Santaella na explicitação do que seria lei:

> Uma lei é uma abstração, mas uma abstração que é operativa. Ela opera tão logo encontre um caso singular sobre o qual agir. A ação da lei é fazer com que um singular se amolde à sua generalidade. É fazer com que, surgindo uma determinada situação, as coisas ocorram de acordo de acordo com aquilo que a lei prescreve (...) Quando algo tem a propriedade de lei, recebve na semiótica o nome de legi-signo (2002, p. 13).

No nível da objetivação – relação entre signo e objeto – importa dizer que há dois tipos de objeto: o dinâmico e o imediato. O dinâmico está fora do signo, no mundo “real”, pronto para ser capturado pelo signo. Mas o signo não dá conta de capturar por inteiro o objeto dinâmico, ele só é capaz de apreender uma faceta desse objeto. Essa faceta que ele captura corresponde ao objeto imediato. Imediato é, portanto, o objeto que aparece dentro do signo, perceptível pelas especificidades de cada linguagem que o abriga.

A maneira como o objeto dinâmico será capturado vai depender da experiência colateral ou da familiaridade com o objeto que o leitor/receptor tiver. Quanto mais o leitor tiver conhecimento do objeto, mais próxima da completude ele estará. Mas a completude nunca será alcançada: a incompletude do signo faz parte de sua natureza.

Na relação signo/objeto, os fundamentos do signo já estão embutidos. Assim, o signo que é uma qualidade – qualissigno – nessa nova relação passa a ser um ícone. Ícone é, então, um qualissigno que se refere a seu objeto por semelhança ou similaridade. É no ícone que repousam as puras qualidades e os processos de criação.

Peirce postula níveis de iconicidade: o ícone puro, o atual, o hipoícone ou signo icônico. Grosso modo, o ícone puro configura-se como algo puramente mental, virtual ou potencial. Algo que ainda está em gestação e passível de inúmeras atualizações.

O atual é o ícone que se manifesta na percepção. São aqueles estados em que, diante de um cheiro inebriante, de um sabor, somos tomados, pelo sentimento dessas qualidades.

O signo icônico ou hipoícone refere-se a algo que já se apresenta como signo, pois representa alguma coisa. Regido pelas relações de comparação, o signo icônico já se apresenta triádico, pois liga-se ao objeto por relações de semelhança. Certamente não é uma tríade genuína, mas um tipo de representação bastante frágil, pois a mediação que se estabelece numa relação de comparação tem a natureza de uma hipótese, passível de ser contestada.

O hipoícone, por sua vez, terá três faces: imagem propriamente dita, diagrama e metáfora.

Para explicitar as imagens propriamente ditas, lançamos mão de Santaella (1996, p.156): “são as qualidades primeiras – forma, cor, textura, volume, movimento etc. – que entram em relações de similaridade e comparação, tratando-se, portanto, de similaridades na aparência”. Exemplo de imagem propriamente dita pode se dar em pinturas abstratas. Nelas, apenas a matéria-prima que a constitui se mostra – cores, formas, textura, volume... – e sugere comparações, sugere um objeto possível.

Nos diagramas, a similaridade não ocorre no nível da aparência, mas das relações entre as partes do signo que remetem a partes do objeto. São exemplos de diagrama os gráficos, mapas.

Por fim, temos as metáforas cuja semelhança se dá com o caráter representativo do signo. As metáforas “fazem o paralelo entre o caráter

representativo do signo com o caráter representativo de um possível objeto (...). Caráter representativo refere-se àquilo que dá ao signo poder para representar algo diverso dele" (SANTAELLA, 1996: 120). Elas aproximam o significado de duas coisas diferentes e transferem, transformam, mudam a linguagem literal para a figurada.

Voltando à classificação dos signos, um sinsigno na relação com o objeto é um índice. Seu caráter é dominantemente referencial e pertence à secundidade. O índice age como ímã em relação ao objeto: aponta, indica, leva-nos até o objeto. Nas palavras de Peirce, o índice,

> (...) se refere a seu objeto não tanto em virtude de uma similaridade ou analogia qualquer com ele, nem pelo fato de estar associado a caracteres gerais que esse objeto acontece ter, mas sim por estar numa conexão dinâmica (espacial inclusive) tanto com o objeto individual, por um lado, quanto, por outro lado, com os sentidos ou a memória da pessoa a quem serve de signo. (CP 2.305)

Finalmente, um legissigno – fundamento que faz morada na terceiridade – na relação com o objeto é um símbolo, que representa seu objeto nos domínios da lei. Os símbolos são signos genuínos ou triádicos pela seguinte razão: eles produzirão um interpretante que para ser interpretado exigirá um outro signo, que por sua vez produzirá outro interpretante... instalando uma cadeia sem fim, a semiose ou processo de ação dos signos. Obedecendo à lógica semiótica de Peirce, o símbolo é um terceiro que traz embutido o segundo e o primeiro, conforme atesta Santaella (1999: 93):

> Símbolos crescem e se disseminam, mas eles trazem, embutidos em si, caracteres icônicos e indicais. O que seria de uma frase, por exemplo, sem o diagrama sintático, ordem das palavras, padrão de sua estrutura, isto é, justamente seu caráter icônico que nos leva a compreendê-la? O que seria de uma frase, sem índices de referências? Esses caracteres, contudo, estão embutidos no símbolo, pois o que lhe dá o poder de funcionar como signo é o fato proeminente de que ele é portador de uma lei de representação.

Após analisarmos esses aspectos da representação – a significação e objetivação – daremos prosseguimento ao terceiro aspecto da classificação dos

signos, a interpretação. Lembra-nos Santaella (1995: 88) que “nenhum signo fala por si mesmo, mas exclusivamente por outro signo. Assim não há nenhum modo de se entender o signo a não ser pelo interpretante”.

Os interpretantes estão organizados em três tipos. O primeiro, o imediato, está relacionado com a primeiridade, onde tudo é mera possibilidade. A mera potencialidade interpretativa é o que o caracteriza. Ou seja, todo signo tem potencial para significar; ainda que não tenha encontrado uma mente para dar início ao processo interpretativo, ele já é “prenhe” de sentidos.

O segundo, o interpretante dinâmico, é o que efetivamente produz efeitos numa mente. Ao atingir o intérprete, o signo produz três tipos de efeitos que se traduzem em sentimentos, esforços e mudanças de hábito. Trata-se dos interpretantes emocional, energético e lógico.

O interpretante emocional está envolto na qualidade de sentimento inexplicável, intraduzível. O interpretante energético tem como base a ação/reação física ou mental como resposta ao signo. Esta ação despende energia, principalmente se o signo é desconhecido. Vale lembrar que essa ação pode ser física; no entanto, é geralmente de ordem mental. Já para clarificar o interpretante lógico citamos Santaella (ibidem: 106): “um hábito de ação que pode ser expresso em palavras”, ou seja, trata-se de um movimento cíclico em que o interpretante sempre será a tradução do pensamento de um signo anterior para outro signo da mesma natureza.

Assim, nesse processo, o interpretante lógico subdivide-se em três níveis: primeiramente a hipótese, em seguida, a definição e, por fim, o argumento. Novamente, para Santaella (1995:106) hipóteses “são construídas por desempenhos voluntários do mundo interior, imaginando-se diferentes situações e linhas de conduta alternativas”. No tocante à definição, “esse interpretante é identificado com o significado que é descrito como um hábito de ação imaginativa” e o argumento “consiste numa mudança de hábito”.

Adentrando a análise semiótica, Santaella (2002:39) vem lembrar que “sempre ocupamos a posição lógica do interpretante dinâmico, pois analisar significa também interpretar”.

O terceiro e último tipo de interpretante, o interpretante final, segundo Santella (1995: 113), é como “limite ideal a ser atingido pelo signo, limite este regrado ou governado por um padrão ou forma lógica de entendimento do signo”, porém, é carregado de provisoriedade, pois se trata da verdade relativa e incompleta.

Pois bem, voltando à classificação dos signos na relação com o interpretante – nível de interpretação – chegamos à terceira e última tríade. Se estivermos diante de um signo que tem na qualidade sua essência, um qualissigno, então na relação com o objeto ele será um ícone e provocará numa mente conjeturas, hipóteses, dada a ambiguidade de que essa seara se investe. Trata-se do rema.

Se o signo tem como fundamento o fato de existir, sinsigno, então ele será um índice na relação com o objeto e provocará numa mente uma quase-proposição ou uma constatação. Caso se trate de um legissigno, obteremos um *símbolo* na relação entre signo e objeto e o interpretante será um *argumento*.

Feita essa breve apresentação de alguns conceitos da semiótica peirciana, passemos para a classificação das matrizes de linguagem e pensamento edificadas por Santaella e fundamentadas nesse escopo teórico. São apenas três as matrizes lógicas de linguagem e pensamento e cada uma delas corresponde a uma das categorias fenomenológicas: a linguagem sonora está para a primeiridade; a visual está para a secundidade e a linguagem verbal, para a terceiridade. A classificação das linguagens visual e a verbal, por tocarem de perto nosso trabalho como instrumental metodológico, será apresentada a seguir. Buscaremos privilegiar as modalidades e submodalidades em que se encaixam nosso objeto de estudo: imagens e textos de livros didáticos de Língua Portuguesa, do 5º ano do Ensino Fundamental I, cuja relação entre palavra e imagem se dê num nível de não redundância.

## 3.2 A Linguagem Visual como Matriz de Linguagem e Pensamento

Ocupando o segundo lugar entre as matrizes, a linguagem visual se notabiliza pela proeminência da secundidade, sem desconsiderar, contudo, a onipresença das demais categorias. Nela, a relação entre signo e objeto é a predominante, assim como o aspecto indicial. Assim, um signo cujo fundamento é ser um existente –

sinsigno – vai intercambiando pelas três categorias, conforme podemos observar na lógica da classificação.

Seguindo esta lógica, a primeira das formas visuais está ancorada no ícone ou na primeiridade: as **Formas Não-Representativas**; em seguida, as **Formas Figurativas**, num nível indicial (secundidade) e, finalmente, ancoradas no simbólico (terceiridade), estão as **Formas Representativas**. Vale lembrar que existem, para cada uma dessas modalidades, outras submodalidades, que também operam nas três categorias de primeiridade, secundidade, terceiridade. Ainda que cada uma dessas submodalidades se divida novamente em três, nós não nos deteremos, por hora, nessa subdivisão. Esse aprofundamento poderá ocorrer nas análises, quando se fizer necessário. A título de permitir a visualização da classificação das formas visuais, apresentamos o diagrama da matriz visual com suas modalidades e variações.

**2.1 Formas Não Representativas**

2.1.1 A qualidade reduzida a si mesma: a talidade
2.1.2 A qualidade como acontecimento singular: a marca do gesto
2.1.3 A qualidade como lei: a invariância

**2.2 Formas Figurativas**

2.2.1 A figura como qualidade
2.2.2 A figura como registro: a conexão dinâmica
2.2.3 A figura como convenção: a codificação

**2.3 Formas Representativas**

2.3.1 Representação por analogia: a semelhança
2.3.2 Representação por figuração: a cifra
2.3.3 Representação por convenção: o sistema

Passemos, então, à exposição das **Formas Não-Representativas**, que estão relacionadas a elementos visuais “puros”: cor, volume, forma, movimento, textura. Esses elementos não se prestam a informar ou a representar nada, apenas se apresentam...

Santaella propõe que as **(2.1) Formas Não-Representativas** sejam divididas nas seguintes modalidades: **(2.1.1) a qualidade reduzida a si mesma: talidade;**

**(2.1.2) a qualidade como acontecimento singular: a marca do gesto e (2.1.3) a qualidade como lei: a invariância.**

A primeira modalidade, a **qualidade reduzida a si mesma (2.1.1)**, está para a qualidade *tal qual é,* pura qualidade, sem nenhuma relação com o que é externo. São texturas, formas, massas que simplesmente se apresentam. Pelo descompromisso de informar alguma coisa do mundo real, elas não se assemelham a nada e podem se assemelhar a qualquer coisa. Cada leitor/receptor está livre para construir o objeto que essas formas sugerem.

A qualidade como acontecimento singular, **a marca do gesto (2.1.2)**, caracteriza as qualidades que, por nada representarem, apenas indicam o gesto que lhes deu origem. O gesto pode ser revelador do tipo de instrumento utilizado – pincel, dedos –, do tipo de matéria-prima – tinta a óleo, aquarela etc. São vestígios que tornam perceptíveis a maneira como tais formas foram produzidas. A denominação "marca do gesto", não se trata apenas de um gesto corporal, (...) mas de marcas físicas imprimidas na qualidade das formas (p. 216).

Na **invariância (2.1.3)**, a qualidade se submete a leis. Assim, as cores, as formas, por mais que pareçam desordenadas ou desregradas, estruturam-se de acordo com leis que lhes são intrínsecas. As cores, por exemplo, apresentam diferentes graus de pureza, tonalidade, de acordo com a posição que ocupam no círculo cromático. Assim, "qualquer declaração visual, mesmo quando reduzida a seus elementos básicos, tende para a organização de uma estrutura de acordo com leis que se manifestam nas relações de repetição, variação, contraste e integração. (...)"(p.220-221)

Nas **(2.2) Formas Figurativas**, a figura é entendida nos limites do binômio figura-fundo. Ao contrário do fundo que é amorfo, indefinido, a figura possui contornos, forma, organização. A identificação de qualquer figura está atrelada às "diferenças de excitação" que separam a figura do fundo. Ainda que dependam da distinção entre figura e fundo, as formas figurativas notabilizam-se por reproduzir o objeto ou situação visível a que se referem de maneira o mais próxima do real. "Nessas formas que buscam reproduzir o aspecto exterior das coisas, os elementos visuais são postos a serviço da vocação mimética, ou seja, produzir ilusão de que a imagem figurada é igual ou semelhante ao objeto real" (p. 228).

Portanto, são formas que funcionam como réplicas do objeto que representam. Por estarem imbuídas de referencialidade, essas formas estão situadas na secundidade, mas apresentam variações nos graus de referencialidade, daí a gradação em níveis que pendem para a primeiridade, para a secundidade e para a terceiridade: **(2.2.1) a figura como qualidade, (2.2.2) a figura como registro e a (2.2.3) figura como convenção**.

No primeiro nível **(2.2.1)**, a figura se apresenta enquanto **qualidade**, não apenas nos aspectos qualitativos em si (cor, traço, textura, volume etc.), mas na maneira como ela representa o objeto que está fora dela. É a figura como figura que se apresenta, seu caráter de signo indicial qualitativo é determinante no entendimento dessa classificação.

O nível da figura como **registro (2.2.2)**, ou conexão dinâmica, apresenta o registro mais fiel do objeto. A imagem notabiliza-se pelo seu caráter indexical, "pois ela mostra seu objeto, aponta para ele como algo singular e existente na realidade física, micro ou macroestrutural" (Ibidem, p. 230). Enquadram-se nessa modalidade a fotografia e todas as imagens produzidas tecnicamente como cinema, televisão, computação gráfica, vídeo, entre outras.

A figura como **convenção (2.2.3)**, ou codificação, é caracterizada pela forma mais exemplar de princípio regrado: a perspectiva monocular. Há que se obedecer a todo um sistema de convenções gráficas para a reprodução de um objeto.

De acordo com Santaella (p. 246), as **Formas Representativas (2.3)** também são conhecidas como simbólicas, pois reproduzem as coisas visíveis por meio de uma regra ou uma convenção. Essa relação está no nível de terceiridade e o entendimento dessas formas depende de uma convenção de conhecimentos culturais específicos. São os seguintes os níveis das **Formas Representativas – (2.3.1) semelhança**, **(2.3.2) cifra e (2.3.3) sistema.**

Na representação por **analogia (2.3.1)**, predomina a relação de semelhança entre o signo e o objeto. Para que ocorra a associação dos elementos de semelhança entre signo e imagem, faz-se necessária a aplicação de convenções culturais para sua compreensão. Podemos exemplificar essa relação através dos pictogramas e ideogramas, na medida em que estes representam significados por convenção estabelecida culturalmente.

A representação por figuração, ou **cifra (2.3.2)**, é caracterizada pela ausência de semelhança entre signo e objeto e também pela representação por figuras que são sempre cifradas, que podem variar dependendo da convenção, como por exemplo, os hieróglifos egípcios, partituras musicais, ou seja, há a impossibilidade de tradução ou decifração por leigos, de algo que foi estabelecido convencionalmente.

No tocante à representação por **convenção (2.3.3)**, percebe-se o grupo de formas cujo significado está atrelado ao uso em um sistema culturalmente convencional. O poder de representar não está mais ligado às relações de similaridade ou figurativas do objeto. O melhor exemplo de tal representação é a escrita alfabética:

> À luz dessas definições, não é difícil constatar que "representação por convenção: o sistema" tem seu protótipo na escrita alfabética, prolongando-se nos sistemas culturalmente convencionais de notação musical, nos símbolos químicos, lógicos e matemáticos. Todos esses estabelecem analogias com os sistemas convencionais de escrita, pois são precisamente codificados e neles cada elemento cumpre sua função significativa pela posição que ocupa em relação ao sistema inteiro. (p. 256)

Por fim, visualizar é ser capaz de articular sensações, desencadear reações, resgatar, despertar e provocar novos sentidos através de um estímulo visual. A seguir, tem lugar a matriz verbal.

## 3.3 Linguagem Verbal como Matriz de Linguagem e Pensamento

A matriz verbal carrega a marca da arbitrariedade e convencionalidade própria da linguagem que frequenta a seara da terceiridade, do legissigno que se materializa no símbolo e que produz numa mente interpretadora um argumento.

Para delinearmos as modalidades da matriz verbal, faz-se necessário revisitar o conceito de legissigno, signo que se notabiliza pelo caráter de lei.

> Legissigno é uma lei que é um signo. Antes de tudo, é preciso considerar que a noção peirciana de lei é muito original. Lei não se confunde com necessidade, nem estritamente com norma, pois esta é apenas uma tradução convencional da lei (ibidem: 262). Para Peirce, lei é uma força viva, uma "força condicional permanente"(CP 3.435), que diuzer, é uma "regularidade no futuro indefinido" (CP 2.293). sem o governo da lei, fatos e ações são brutos e cegos. (SANTAELLA, 2001, p. 262)

Um legissigno estabelece uma regra, que produzirá um interpretante. De acordo com Ransdell (apud SANTAELLA, p. 262) "legissigno é um signo considerado no que diz respeito a um poder que lhe é próprio de agir semioticamente, isto é, de gerar signos interpretantes tão gerais quanto ele próprio, através do qual, seu caráter de signo se realiza".

Ao legissigno liga-se o símbolo. Vale lembrar que, para Peirce (CP 2.308), símbolo é um signo que se conecta "com seu objeto por meio de uma convenção de que ele será assim entendido, ou ainda por meio de um instinto ou ato intelectual que o toma como representando seu objeto, sem que qualquer ação necessariamente ocorra para estabelecer uma conexão factual entre signo e objeto." O símbolo é o signo que se constitui como tal pelo seu caráter representativo e tem na linguagem verbal seu exemplo mais expressivo.

A linguagem verbal tem como eixo fundamental o discurso. Santaella esclarece que toma a palavra "discurso" no sentido mais primitivo, como "o princípio de sequência que está implícito em um argumento, este entendido como aquilo que garante a coesão sequencial da linguagem verbal" (p.287). O argumento pode assumir a forma da **descrição**, da **narração** e da **dissertação**: são estes os três princípios organizadores da sequencialidade discursiva e as três modalidades postuladas por Santaella em que se classifica a linguagem verbal. A autora também propõe três subdivisões para cada modalidade, que refletem os níveis dos signos, a saber:

### 3.1 Descrição

3.1.1 Descrição qualitativa
3.1.2 Descrição indicial
3.1.3 Descrição conceitual

**3.2 Narração**

3.2.1 Narração espacial
3.2.2 Narração sucessiva
3.2.3 Narração casual

**3.3 Dissertação**

3.3.1 Dissertação conjectural
3.3.2 Dissertação relacional
3.3.3 Dissertação argumentativa

A **(3.1) descrição** corresponde à primeira modalidade da matriz verbal No passado, foi considerada como uma forma de definição degenerada, pois descrevia aquilo que não poderia ser definido, ou seja, um conhecimento superficial sobre algo. Ao longo dos anos, a descrição foi sendo redefinida – no positivismo, ocupa a função de sequenciar fenômenos; já na fenomenologia, é o entorno do cerne dos fatos.

Descrever é apreender por meio dos sentidos as qualidades das coisas, pessoas, ambientes e situações e apresentá-las, via palavras. Por tentar traduzir a qualidade das coisas, a descrição se enquadra na primeiridade da terceiridade. São suas subdivisões: a **(3.1.1) descrição qualitativa**, **(3.1.2) descrição indicial** e a **(3.1.3) descrição conceitual.**

A **(3.1.1) descrição qualitativa** trata do nível da primeiridade dessa modalidade. Torna-se evidente na escrita poética, onde o autor destila do verbal o convencional e o linear e faz uso de marcas que corporificam qualidades sensíveis do objeto.

A segunda subdivisão, a **(3.1.2) descrição indicial**, está no nível de secundidade e tem como base uma construção linguística que no ato da descrição fragmenta o objeto para reconstruí-lo, devolvendo sua integridade. O objeto é “dissecado pela linguagem verbal e passa a ser composto em partes que indiciam o todo” (p.306).

Por fim, a última subdivisão da descrição, a **(3.1.3) conceitual**, está na terceiridade e por isso tem caráter convencional; generaliza as qualidades e aponta para a representação de uma classe de coisas e não para a singularidade. Nesse

nível, a descrição descreve conceituando. Exemplos desse tipo estão nas enciclopédias.

A **(3.2) narração** é a segunda modalidade da matriz verbal proposta por Santaella. Ela se inscreve na secundidade da terceiridade por traduzir ações, eventos e conflitos entre dois elementos (normalmente protagonista e antagonista). Uma narrativa tem início quando verbos de ação são encadeados e provocam um conflito, de qualquer espécie. Tais conflitos se desenvolvem no tempo e impulsionam a história.

Assim como na descrição, Santaella apresenta as subdivisões da narração. Na **(3.2.1) narrativa espacial** está presente a quebra da linearidade que provoca uma ruptura da sequência lógica de começo, meio e fim. Em vez de apresentar uma coisa após a outra, a narração espacial estabelece um modo mais complexo de narrar, responsável por uma multiplicidade simultânea de visões de um mesmo evento. A narrativa espacial salienta o aspecto qualitativo das configurações possíveis do enredo. A quebra da contiguidade imprime o poético, daí essa modalidade se fazer presente na literatura. Exemplo dado por Santaella é “Em busca do tempo perdido”, de Proust.

A **(3.2.2) narração sucessiva**, segunda subdivisão da narração, é constituída de condutores temporais, cronológicos que ora anunciam os acontecimentos internos da história (narração propriamente dita), ora esclarecem o tempo do processo de quem conta a história (narrador). Ao contrário da espacial que rompia com a linearidade, aqui ela é mantida e responsável por desencadear fatos que sucedem uns aos outros (uma coisa após a outra).

> São textos de secundidade (narração) em nível de segundo (indicial), que se constituem, nessa classificação, como exatamente na modalidade central da narrativa, ponto em que a narrativa fica reduzida a si mesma, pois, nesse caso, tem-se apenas fatos agindo sobre fatos, sem quaisquer interpretações que avaliem implicações e determinações de uma ação sobre a outra (p.331)

Exemplo desse tipo de narração é a notícia.

A **(3.2.3) narração causal**, terceira e última subdivisão desta modalidade, está caracterizada pela conexão das partes muito mais pela lógica do que pela sequência cronológica. Nela está presente a relação da ação que provoca uma consequência e que determina uma nova sequência de fatos. Se a lógica é a marca

dessa narração, a abstração portanto, então é o nivel da terceiridade que se impõe. A autora cita como exemplo a novela de Boccaccio, *Decameron*.

A **(3.3) dissertação**, por sua vez, é a modalidade da matriz verbal que se caracteriza pela terceiridade. Ela se encontra no âmbito do intelecto, das abstrações racionais. Como todo discurso dissertativo tem origem no raciocínio que, por sua vez, se constitui em um argumento, podemos concluir que as regras inferenciais que permitem a passagem de premissas a conclusões geram três tipos de argumento, classificados por Peirce como abdução, indução e dedução. A partir dessa classificação, Santaella (p. 339) sugere a tríade que subdivide esta modalidade.

A **(3.3.1) dissertação conjectural** refere-se ao nível de primeiridade dessa modalidade. É marcada pela manifestação da criatividade para explicar no cotidiano o que não temos respostas. Isso porque é fruto da abdução, "que consiste basicamente nas operações do raciocínio (...), responsáveis pela formulação de hipóteses explicativas para as coisas. (...) A abdução faz uma mera sugestão de que algo pode ser" (p. 351).

Localizada no nível da secundidade - dentro da terceiridade a **(3.3.2) dissertação relacional** é caracterizada pela "indução, que é um modo de raciocínio que adota a conclusão aproximada, porque ela resulta de um método de inferência que deve geralmente levar à verdade no longo curso do tempo" (CP 1.67). Segundo Santaella (p. 357), "na dissertação relacional, suposições ou teorias são correlacionadas com fatos, e, através desses fatos, o discurso pretende testar a comprovação da teoria. Nesse caso, os fatos concretos funcionam como índices de suporte da teoria".

A última subdivisão da modalidade da matriz verbal, a dissertação, encontra-se no nível da terceiridade dentro da terceiridade, "uma vez que não dá margem a interpretações outras senão aquela que o próprio texto já deixa explícita" (ibidem: 362). Trata-se da **(3.3.3) dissertação argumentativa**, na qual está presente o raciocínio dedutivo. "Na dedução, uma inferência é válida se e somente se existe uma relação entre o estado de coisas suposto nas premissas e o da conclusão. O objetivo de tal raciocínio é determinar a aceitação da conclusão" (p. 361). Daí a relação que se estabelece entre o raciocínio dedutivo e o raciocínio matemático, posto que neste as conclusões possuem relações essenciais já inclusas nas premissas.

Encerrada essa breve explanação sobre a classificação proposta por Santaella para as matrizes de linguagem e pensamento visual e verbal, passaremos, no próximo capítulo, à análise da relação entre palavra e imagem no contexto do livro didático, à luz dessas matrizes e da classificação da relação semântica entre essas linguagens fundamentadas em Nöth.

# 4 A RELAÇÃO ENTRE PALAVRA & IMAGEM NOS LIVROS DIDÁTICOS

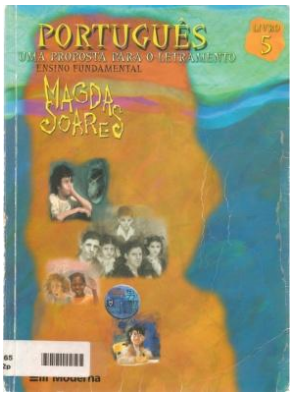
A escola prevê sujeitos com formação homogênea,
regulados e normatizados,
quando a realidade impõe sujeitos autônomos,
criativos e mutáveis em uma sociedade onde o amanhã é incerto.

FERNANDO HERNÁNDEZ

Os livros apresentados neste capítulo compõem a lista do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que faz parte de uma das ações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) para assegurar o acesso à leitura nas escolas públicas. Sendo assim, fizemos uma seleção desse material, centrando-nos nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental. A referida lista traz vinte e seis indicações, dentre os quais destacamos 25% do total para análise.

Os textos escolhidos são poesias acompanhadas de imagem e prosas literárias – contos infantis, contos populares, fábulas, lendas – também ilustradas. São estes os gêneros mais encontrados nos livros didáticos, daí nossa preferência por eles. Nem todos, contudo, serão analisados, apenas aqueles que trouxerem uma relação entre palavra e imagem que seja **não redundante**, isso é, uma relação que produza sentidos de fato significativos, que motivem um novo olhar e, consequentemente, que requeira um leitor mais perspicaz. Tomamos por relação não redundante: a complementaridade, a discrepância e as que se notabilizam pelo caráter altamente polissêmico, por isso, prenhe de sentidos possíveis, dado o alto grau de iconicidade.

O livro “Português: uma proposta para o letramento” de autoria de Magda Soares e ilustração de Carlos Fonseca, Chico Marinho, Duke e Rubem Filho inaugura este capítulo de análises. Quarenta e seis textos se distribuem em dezessete poesias, sete prosas literárias, dezessete textos informativos entre reportagens, entrevistas; três anúncios publicitários e duas histórias em quadrinhos.




Das dezessete poesias, doze apresentam relação de redundância, isto é, as imagens apenas reproduzem o que já estava inscrito no texto verbal, funcionam, pois, como ornamentos do texto. E mais,

> As imagens simplesmente duplicam as informações contidas no texto (...) não acrescentam informações, não exigem tempo de espera para a sua apreensão já que o curso do olho não se detém, podem simplesmente contribuir para sua memorização e, por essa razão, são inferiores ao texto (SOUZA, 2010, p. 40).

Ainda que não seja nossa intenção analisar as relações redundantes entre palavra e imagem, a título de exemplo, apresentamos a poesia “Infância” (p.42), de Lalau, ao lado da ilustração que a acompanha.

leitura oral

## INFÂNCIA

*Lalau*

Chutei bola na chuva,
Roubei laranja, banana,
Goiaba e uva,
Xinguei a professora,
Apanhei dos mais velhos,
Bati nos mais novos,
Quebrei uma dúzia de ovos,
Rachei a cabeça,
Cortei o dedo,
Tremi de medo,
Escorreguei na lama,
Fiz xixi na cama,
Soltei pipa,
Esfolei o joelho,
Criei um coelho,
Andei no mato,
Perdi um sapato,
Pesquei na represa,
Ganhei um presente,
Tive dor de dente,
Caí do muro,
Chorei no escuro,
Faltei na escola,
Descobri um tesouro,
Sonhei com besouro,
Libertei passarinho,
Fui uma história em quadrinho.

*Bem-te-vi e outras poesias.*
São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994, p. 28-29.

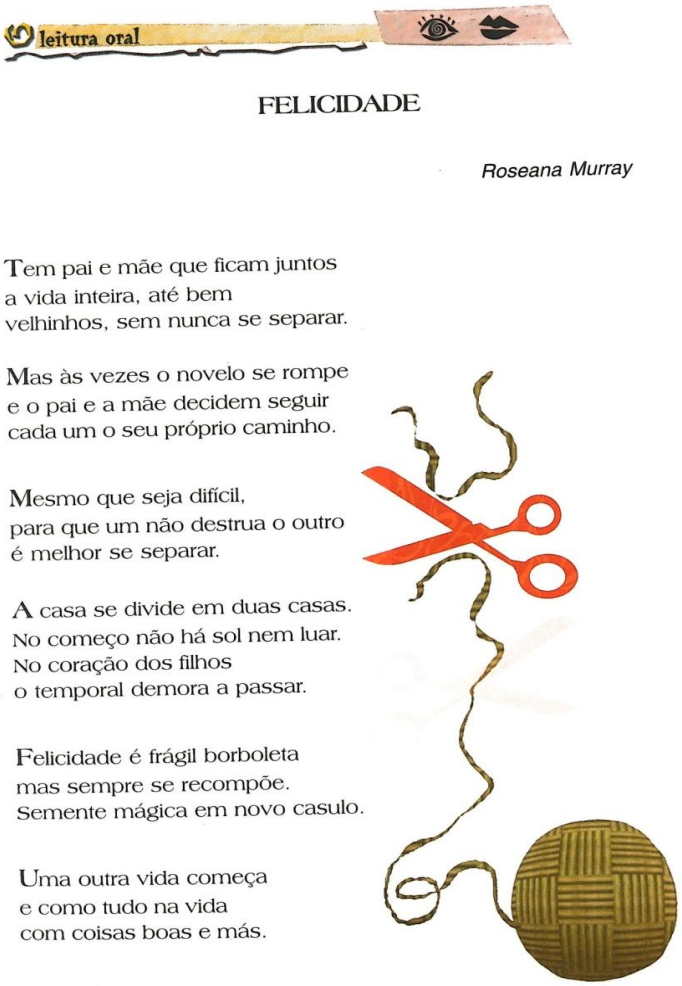
Uma série de verbos de ação – chutei, roubei, xinguei, apanhei, bati, quebrei... entre outros – justapostos em períodos curtos, acelera a narrativa e traduz não apenas o ritmo que a vitalidade do menino imprime ao texto, mas intensifica também a rapidez da passagem do tempo que ficou para traz – a infância.

As imagens que ilustram essa poesia recortam cinco momentos narrados no texto: a criança chuta bola na chuva, esfola o joelho, solta pipa, pesca na represa, cria um coelho. Essas ações são facilmente reconhecíveis e não levam o leitor a qualquer reflexão, senão à constatação. O caráter de índice é dominante, daí produzir interpretantes dessa ordem.

Cinco poesias deste livro apresentam relações não redundantes. Para análise dessas poesias e de suas respectivas ilustrações, tomaremos como instrumental

metodológico a classificação das linguagens visual e verbal empreendidas por Lucia Santaella e apresentadas no capítulo dois.

Comecemos por “Felicidade” (p.128, 129), de Roseana Murray.



leitura oral

FELICIDADE

*Roseana Murray*

Tem pai e mãe que ficam juntos
a vida inteira, até bem
velhinhos, sem nunca se separar.

Mas às vezes o novelo se rompe
e o pai e a mãe decidem seguir
cada um o seu próprio caminho.

Mesmo que seja difícil,
para que um não destrua o outro
é melhor se separar.

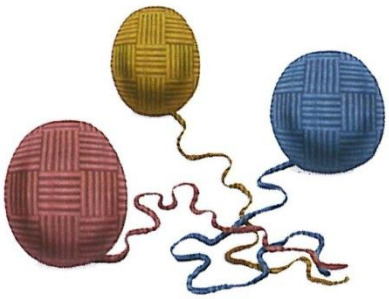
A casa se divide em duas casas.
No começo não há sol nem luar.
No coração dos filhos
o temporal demora a passar.

Felicidade é frágil borboleta
mas sempre se recompõe.
Semente mágica em novo casulo.

Uma outra vida começa
e como tudo na vida
com coisas boas e más.

A namorada do pai,
o namorado da mãe, os filhos dos
outros casamentos que a
gente olha enviesadamente como
um navio de bandeira
inimiga até a desconfiança passar.

Seja qual for o caso da sua casa,
tire do casulo mágico a borboleta
felicidade, porque felicidade é
sempre palavra azul, mar,
montanha, vento, e a gente é quem
escolhe se vai ou não vai usar.



*Felicidade.*
São Paulo: FTD, 1995. [s.p.].

Uma situação nada banal, mas bastante comum nas famílias – a separação – é tratada nessa poesia. A metáfora de um novelo aparece na segunda estrofe e representa a união do casal, e a ruptura dessa união (“Mas às vezes o novelo se rompe / e o pai e a mãe decidem seguir / cada um o seu próprio caminho”). A partir daí, o clima de “desconstrução” se impõe até que um novo momento em que as coisas se recompõem passa a existir. A felicidade apresenta-se metaforizada em borboleta (“semente mágica em novo casulo”) e em meio às novidades (“coisas boas e más”) que um novo casamento dos pais possa acarretar, o eu-lírico sugere que se tire do casulo a palavra felicidade – palavra azul, mar, montanha, vento – e que se escolha qual desses sentidos usar.

A metáfora é a terceira das facetas do hipoícone – signo icônico que representa o objeto via semelhança de significados. Ela surge como resultante das relações que um intérprete estabelece com a linguagem analógica e sua conformação sígnica.

Trata-se de uma poesia que conta fatos da vida e, sendo assim, nela predomina a narração. Também um tom de aconselhamento é perceptível. Uma coisa após a outra... Primeiro a ruptura do novelo que metaforiza a separação, depois o temporal que abate a família, em seguida a (re) construção de um novo lar

com as adaptações cabíveis à nova vida, com novos parceiros e, finalmente, o aconselhamento da escolha da felicidade.

Cabe à narrativa registrar, através da convencionalidade do código escrito, fatos existenciais marcados pela ação/reação desencadeadas pelo conflito inerente à sua natureza textual. O conflito apresentado nesse poema é a ruptura de uma relação familiar e as consequências que ela desencadeia. Por imprimir entre cada sequência narrativa uma relação de causalidade, é a **narrativa causal (3.2.3)** a modalidade que podemos localizar esta poesia.

São figurativas as formas que ilustram esta poesia de Roseana Murray. Ainda que referenciais, há no traçado dessas figuras a presença do gesto. A maneira como o gesto se manifesta no desenho potencializa a qualidade. **Figura da qualidade (2.1.2),** mais especificamente, **(2.2.1.2) figura do gesto**, é a classificação de Santaella em que esta ilustração se encaixa. A maneira como a figura indica o que está fora dela, se ambígua ou não, se reveladora de um estilo especial, se construída pelo gesto, caracterizam a figura da qualidade. Nesse desenho que acompanha a poesia, podemos perceber a marca do gesto na elaboração de um círculo imperfeito – os novelos – feito à mão livre.

Ainda que remetam ao texto, as imagens fisgam dele o que o torna poético: o metafórico. Neste ponto, façamos ouvir Oliveira (1998:133): “A metáfora é um elemento valioso também da organização do texto visual: ela carrega as marcas da relação entre o símbolo e o ícone peirceanos, permitindo, na fatura da imagem, o afloramento do conceito.”

Qualidades do visual e do verbal que se espreitam e se tocam. O novelo que, no texto verbal, metaforiza o casal e consequentemente a família unida, (re)aparece como ilustração, e seu sentido conotativo ou figurado só é conhecido pela leitura do poema.

Tem-se na imagem que acompanha a primeira parte do texto um novelo, cujo fio é cortado por duas tesouras de cores diferentes. As tesouras estão abertas, o que nos leva a pensar que ainda estão em plena ação: cortando... Na parte final do poema, vemos três novelos de cores diferentes – vermelho, amarelo, azul – cujos fios se misturam no centro.

As imagens sozinhas não dão conta de dizer o que se desenrola exatamente no texto escrito; por outro lado, sugerem rupturas – a sugestão, sabemos ser proveniente da seara do icônico –, e também nova junção que, seja lá do que seja,

dialoga com o conteúdo narrado na poesia. Assim, formas visuais e texto verbal dialogam, se complementam, cada um com sua especificidade.

Lembremos que a relação de complementaridade caracteriza-se pela equivalência entre os códigos visual e verbal: cada um deles informa com seu potencial midiático. Segundo Souza (idem, p. 40-1), “neste caso, são potencializados os vários recursos de expressão semióticos de cada sistema de linguagem e ambos tornam-se necessários para se compreender o significado global da mensagem”.

Barthes (apud NÖTH 2001) define complementaridade com o conceito de *relais*: “Aqui, as palavras, juntamente com as imagens, não passam de fragmentos de um sintagma mais geral, e a unidade da mensagem se realiza numa instância mais elevada”.

Vejamos a próxima poesia, “Anatomia” (p. 134), de José Paulo Paes.

## Anatomia

*José Paulo Paes*

A careca do palhaço
é a lona do circo.

Os olhos do palhaço
são duas margaridas.

O nariz do palhaço
é um sol vermelho.

A boca do palhaço
é uma caixa de surpresas.

O coração do palhaço
é o jardim da infância.

*Um passarinho me contou.*
São Paulo: Ática, 1996. [s.p.].

O texto poético de José Paulo Paes é tecido de metáforas a cada estrofe. O palhaço se identifica com circo e infância, metonimicamente... Ele se fragmenta em careca, olhos, nariz, boca e coração e a cada uma dessas partes corresponde outra imagem. Lembremos que metáfora não é mera semelhança, é transferência, transposição do sentido denotativo para conotativo ou próprio para figurado. Mais uma vez falando sobre metáforas, ouçamos agora Santaella (1999: 88).

> (...) Estas nascem da justaposição de duas ou mais palavras, justaposição que põe em interseção o significado convencional destas palavras. “Olhos oceânicos”, por exemplo. Quando essas duas palavras são justapostas, o significado de olhos entra em paralelo com o de oceano e vice-versa, fazendo emergir uma relação de semelhança entre ambos.

Oliveira (1998) ressalta a capacidade que tem a metáfora de emprestar ao texto visualidade: ela provoca aparecimento de “quadros de palavras”, levando o signo simbólico (palavra) para a esfera da imagem (ícone):

> Há uma especial aptidão para evocar, na mente do leitor, imagens semelhantes àquelas produzidas pelo sentido da visão. É o signo verbal integrado à sua potencialidade icônica atribuindo à metáfora uma intensidade de imagem capaz de recuperar o enigma velado (que ela carrega) e de fazer conhecer. (idem. P.123)

A poesia descreve um palhaço que vamos construindo em nossa mente, visualizando-o. A descrição é a modalidade de texto que, como vimos, busca traduzir o mundo sensível das aparências, traduz o mundo em qualidades. É, assim, a mais icônica das três modalidades do discurso verbal – descrição, narração, dissertação – sem esquecer, é claro, que a iconicidade aparece em todas elas, em diferentes graus. Mas é tarefa da descrição “fotografar” o referente ou o objeto dinâmico – o que está fora do signo – e transformá-lo em palavras. A poesia “Anatomia”, título bastante sugestivo, já que anuncia que partes do corpo serão contempladas – não da forma convencional, é certo – caracteriza-se por ser descritiva. Logo, a classificação que a acolhe é a **(3.1) descrição**. Dentre as submodalidades que apresenta, a **descrição indicial (3.1.2)** é, a nosso ver, a que mais se aproxima do texto que analisamos.

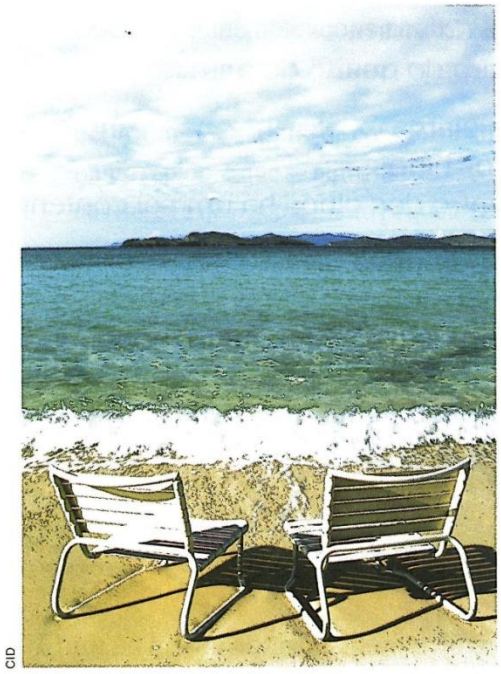
Trata-se da segunda modalidade da descrição que se caracteriza por dissecar o referente ou objeto descrito, fragmentar o objeto e o reconstruí-lo pelas partes. Por essa razão está nos domínios das relações metonímicas sintagmáticas.

“A ação perceptiva e observacional enquadra-se nitidamente na secundidade e a necessária correspondência indicativa das partes do objeto com as partes dele descritas evidencia a dominância da indexicalidade” (SANTAELLA, 2001, p. 307). Essas partes do todo que é o palhaço vão se metaforizando, conforme pudemos ver.

Se o texto descritivo nos permite visualizar o referente ou o objeto, então enxergamos um palhaço que tem na careca a lona de um circo; tem nos olhos duas margaridas; no nariz, um sol vermelho; na boca uma caixa (de surpresas) e no coração um jardim de infância. A ilustração que temos ao lado da poesia não traz esse palhaço que as palavras buscaram fotografar; mas um outro palhaço.

O lápis que termina por finalizar o desenho do palhaço ainda está presente. Gesto em ato. Nada mais natural que classifiquemos essa imagem também como **figura do gesto (2.1.1.2)**. Figuras que, como quer Santaella, “só o gesto pode criar, pois nelas fica imprimido o traçado do ato motor” (idem, p.230). Estando o lápis ainda em ação, nada o impede de colocar pétalas de margarida nos pontos quadradinhos que são os olhos do palhaço, ou completar com raios o nariz vermelho como sol, que parecem ter escorregado para a cabeça do palhaço, transformando-se em cabelos. Enfim, tudo pode ser recomeço, mas no dado instante em que apreendemos a imagem e a colocamos em relação ao texto, parece ser a relação de **discrepância** a que se revela. Sem o texto, a imagem faz referência a um palhaço; contudo, quando lemos o texto, não reconhecemos no desenho o palhaço descrito. A imagem brinca com o leitor, ludibria nossos olhos, provoca certo estranhamento e isso chama o leitor para o texto e para a imagem. Ao lado da relação de complementaridade, a de discrepância entre palavra/imagem suscita atenção, dinamiza a leitura e se distancia da mesmice que a redundância acarreta.

Também discrepante é a relação entre palavra e imagem que acontece na poesia “A onda” (p. 187) de Manuel Bandeira. Vejamos por quê.




A ONDA

a onda anda
onde anda
a onda?
a onda ainda
ainda onda
ainda anda
aonde?
aonde?
a onda a onda

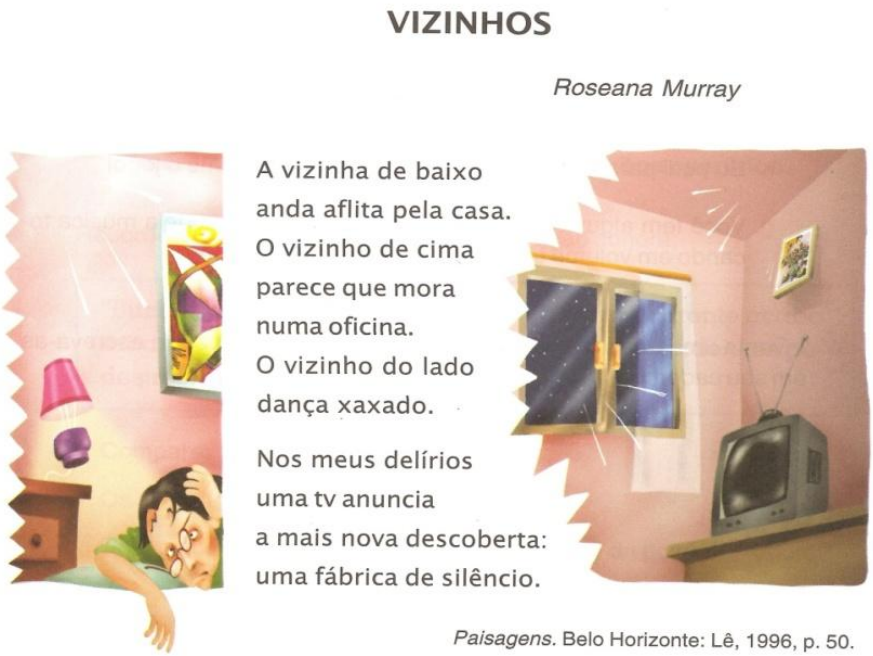
Esta poesia de Bandeira é bastante explorada, quer nos livros didáticos, que na teoria literária como exemplo de texto que reproduz o objeto a que se refere: as ondas do mar. Mais que falar sobre o objeto, o poema mostra o objeto, recria seu som, seu incessante vai-vem, seu infinito movimento. Em termos peircianos, estamos diante de um poema em que se dá a projeção do ícone (figura) sobre o símbolo (palavra) e, por essa razão, ele se encaixa na classificação de Santaella como sendo uma **descrição qualitativa (3.1.1).** Indo mais fundo, é possível dizer que se trata de uma **descrição qualitativa imagética (3.1.1.1)**. Não existe uma intenção de ser fiel ao objeto de representa ou de verbalizar sobre ele: o importante é sugeri-lo enquanto forma, enquanto som, enquanto movimento... qualidade mais qualidade. São sensações auditivas, visuais emocionais que o poema provoca e o faz de modo ambíguo, sugestivo.

Essa modalidade da descrição corresponde, segundo Santaella, às formas não-representativas da classificação das formas visuais. Bastante diferente do que podemos ver na escolha do projeto gráfico deste livro. Uma fotografia ilustra a poesia e tira a possibilidade de o leitor continuar a penetrar no universo do ícone, do sugestivo, do sensorial. A fotografia ocupa o centro da classificação de Santaella por se tratar da forma mais indexical na relação entre signo e objeto. Ela se encaixa na modalidade **(2.2) figura como registro: conexão dinâmica** relação na qual signo e objeto estão intimamente ligados, em perfeita ligação físico-química. Nesse tipo de

relação, não há que se fazer muito esforço para reconhecer ou interpretar o signo, cabe ao interprete constatar sua existência. A fotografia tem lugar na submodalidade **(2.2.2) registro físico** ou o limite da indexicalidade da imagem, dada a conexão dinâmica e direta com o referente.

Vislumbramos na fotografia que ilustra “A onda” duas cadeiras lado a lado, abandonadas frente ao mar. Elas parecem indiciar outro tipo de abandono: o da contemplação do mar, da audição do barulho das ondas, do acompanhamento do olhar do vai-e-vem das ondas, incessantemente... Descuido do projeto gráfico? Indiferença em suscitar no leitor algum tipo de associação interessante? Se considerarmos que cabia como ilustração dessa poesia uma imagem que reproduzisse a natureza do texto verbal, que levasse o leitor a se voltar para as sensações que a sonoridade do poema de Bandeira provoca, a se enlevar com a astúcia do poeta na escolha das palavras; então podemos dizer que, ao contrário da ilustração anterior, cuja discrepância suscitava estranhamento e convidava ao riso, ao lúdico, podemos dizer que houve descuido na escolha. O nível de iconicidade do poema pedia uma imagem que também suscitasse sensações, que despertasse emoções, o que não ocorre.

Na página 184, encontramos o poema “Vizinhos”, de Roseana Murray.



VIZINHOS

Roseana Murray

A vizinha de baixo
anda aflita pela casa.
O vizinho de cima
parece que mora
numa oficina.
O vizinho do lado
dança xaxado.

Nos meus delírios
uma tv anuncia
a mais nova descoberta:
uma fábrica de silêncio.

*Paisagens*. Belo Horizonte: Lê, 1996, p. 50.

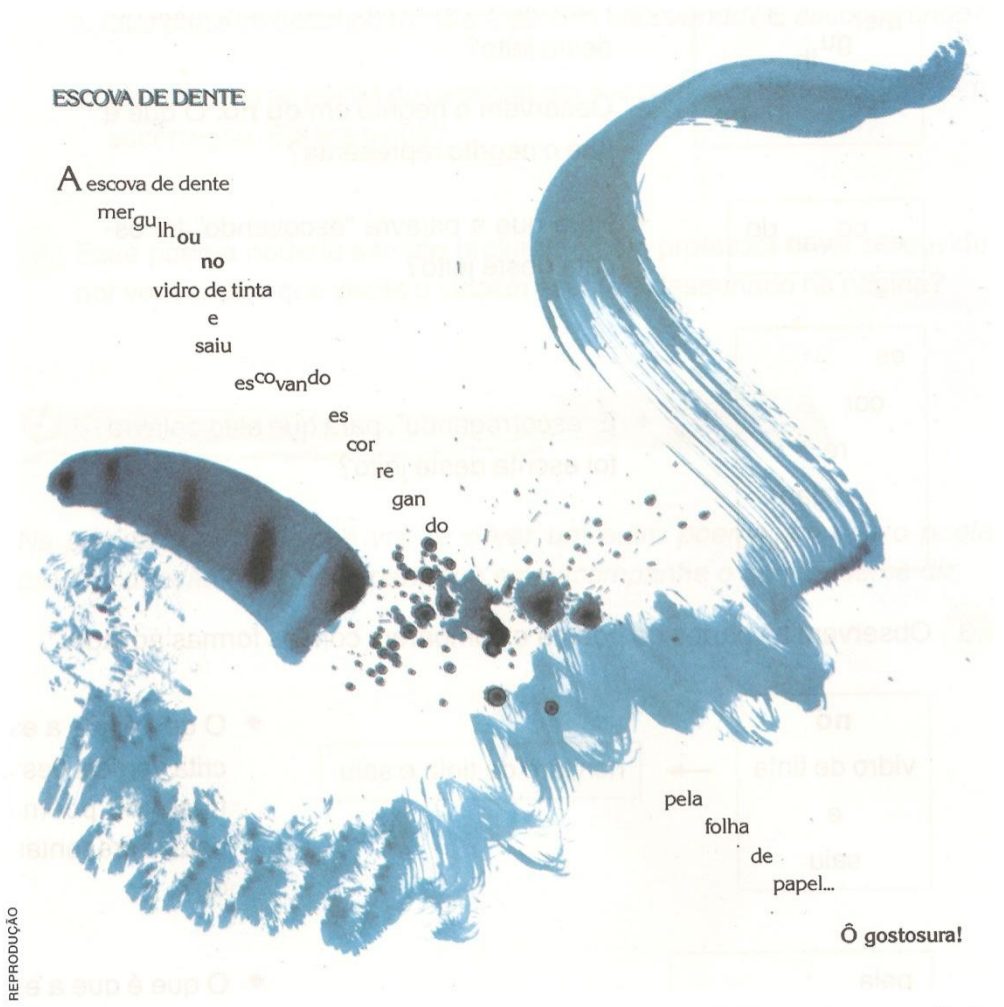
Entre uma imagem que literalmente parece se quebrar ou se estilhaçar, encontra-se o poema. Essa sugestão é dada pelo formato denteado das bordas de cada uma das metades da imagem. A sensação é de que uma coisa passa a integrar a outra, a imagem interfere na seara da palavra e vice-versa...

Essa maneira de formatar poesia e ilustração é que traz a novidade e permite classificar como complementar a relação entre palavra e imagem. Vejamos.

Formas figurativas também com qualidades que o gesto imprime são as que compõem a ilustração. Do canto esquerdo da página, vê-se o pedaço de um quarto cujos objetos trepidam, uma mulher meio atrapalhada sobre a cama, com os óculos que repetem o movimento do abajur, veem-se traços na parede que reproduzem barulho que vem de fora.

Do canto direito, um quadrinho tremula na parede que também traz os mesmo traços que representam barulho, também na janela. Vidro estilhaçado é a aparência da borda esquerda de cada um dos quadros de imagens.

No centro, está a explicação de tanto tremular ou estilhaçar: o barulho que os vizinhos fazem, por todos os lados, e o sonho do eu-lirico de uma fábrica de silêncio. A descrição de um lugar em que o barulho vem debaixo, de cima, do lado é a tipologia textual que percebemos. O barulho vem de lados em que se pode apontar, reconhecer de imediato, característica do índice, daí a **descrição** classificar-se como **indicial**.




*O cata-vento e o ventilador.*
São Paulo: FTD, 1994, p. 16-17.

A quinta e última poesia neste livro, “Escova de dente”, de Luis Camargo (p.253) é a única que traz ao seu lado uma imagem não-representativa, altamente icônica que, mais que tentar reproduzir fielmente seu referente, o sugere, de forma plástica, nada convencional. Da mesma forma, a disposição das palavras no poema também torna concreto o movimento do ato de escovar os dentes, intensificando o grau de iconicidade. Contudo, o que vemos é a reprodução literal do livro “O cata-vento e o ventilador”, do mesmo autor. Por entendermos que foge à nossa alçada a análise de peças não produzidas para este livro didático, deixaremos de nos aprofundar em sua análise.

Passamos, agora, à análise da única prosa literária – dentre as sete encontradas – que apresenta relação entre palavra e imagem não redundante. Trata-se do texto “Mãe que faz e acontece” (p. 70), de Edy Lima.

leitura silenciosa

## MÃE QUE FAZ E ACONTECE

*Edy Lima*

A mãe da gente é sempre muito alta. Conforme a gente cresce, ela vai diminuindo de tamanho. Às vezes é magra, outras vezes é gorda, de vez em quando faz regime e fica comendo fora de hora o dia inteiro.

É sempre muito bonita, mas fica meio estranha no dia em que vai ao cabeleireiro.

Há mães de todas as cores e em todos os lugares do mundo. Podem viver em qualquer clima, tanto nas regiões geladas como onde faz muito calor. É como na cozinha, onde mexem na geladeira e no forno do fogão.

No temperamento também são assim, passam de um extremo ao outro e mudam muito de opinião:

— Por que você está tão quieto?

— Por que se agita tanto?

— Saia da frente da TV e vá fazer outra coisa.

— Não tome sol demais, entre e venha ver TV.

— Vá arrumar seu quarto.

— Saia desse quarto e vá tomar um pouco de sol.

Se as mães fossem melhor programadas, seriam mais previsíveis e menos interessantes. Talvez a gente nem gostasse tanto delas.

*Mãe que faz e acontece.*
São Paulo: Scipione, 1996, p. 5-6.

O texto descreve a “mãe da gente”. Ela é alta, mas diminui de tamanho quando a gente cresce; magra ou gorda, de muitas cores em todos os lugares do mundo. São bem temperamentais, mudam muito de opinião, mas no final, o tal filho conclui que se fosse diferente “a gente nem gostasse tanto delas”.

Encaixa-se na classificação de Santaella como **(3.1.2) descrição indicial,** segunda modalidade da descrição, mais especificamente, **(3.1.2.3) índice denotativo**, isso porque é o índice que busca ser fiel ao objeto, caracterizando uma descrição que almeja o “grau zero da escritura” (Barthes 1972). A imagem da mãe é o referente ou objeto que se busca construir e, na tentativa de “desenhá-la” com palavras, de fazer-nos enxergá-la, há busca de aproximar-se do referente, de retratá-lo com fidelidade.

As imagens que ilustram este texto em prosa são fotografias justapostas e sobrepostas das mais variadas expressões fisionômicas da mesma mulher – provavelmente, a mãe do narrador. Sorrindo, xingando, pensativa, tristonha, brava... são momentos do cotidiano capturados pelos olhos do narrador. A variedade de tons que aparecerem nas fotos pode ser interpretada como sendo “mães de todas as cores”. Assim, ele torna sua mãe universal: ela representa todas as mães. A variação de humor também se verifica nas diferentes cores.

A fotografia, como já mencionamos anteriormente, é a mais indexical das formas visuais. Ela captura o objeto de maneira que não se pode contestar que ele esteve ali. O ato fotográfico consiste do registro das características visíveis do referente diretamente na película sensível à luz. Por sua gênese, enfatiza a questão, o que lhe confere o poder de indexicalidade.

> A imagem da foto torna-se inseparável de sua experiência referencial, do ato que a funda. Sua realidade primordial nada diz além de uma afirmação de existência. A foto é *em primeiro lugar índice.* Só *depois* ela *pode* tornar-se parecida (ícone) e adquirir sentido (símbolo). (DUBOIS, 1990: 30)

Também para Barthes a fotografia deve ser tratada como marca da impressão dos raios luminosos refletidos pela cena na superfície sensível, como traço do real. Para este autor (1981) *“a fotografia adere ao real*” devido ao seu método de produção.

> O referente da fotografia não é o mesmo que o dos outros sistemas de representação. Chamo de ”Referente fotográfico”, não a coisa facultativamente real a que remete uma imagem ou um signo, mas a coisa necessariamente real que foi colocada diante da objetiva, sem a qual não haveria fotografia (BARTHES, 1981: 114).

O que a fotografia captura e representa foi chamado por Barthes (1981) de *noema* “isso foi”. Ao se contemplar uma imagem fotográfica se olha para algo que, de fato, ocorreu. Pois bem, todas essas fotografias justapostas atestam a existência da mãe multiplicada e representante de todas as outras mães. Esses dados ampliam o sentido da ilustração em relação ao texto, o que torna a relação de complementaridade a mais pertinente.

O livro “Aprendendo sempre Língua Portuguesa”, de Cláudia Miranda e Vera Lucia Rodrigues, ilustrado por Adalberto Cornavaca e Lucia Brandão, apresenta oito prosas literárias e nove poesias. Dentre os textos em prosa, dois são contos populares e os seis restantes são contos infantis. Apenas um deles não traz ilustração. A relação entre palavra e imagem que se estabelece entre seis dos textos em prosa elencados é a redundância. As imagens apenas pontuam trechos da história, sem nada acrescentar. Desse modo, apenas um dos textos em prosa será analisado.

Das nove poesias encontradas, três apresentam a redundância como modo de relação ente palavra e imagem; cinco se caracterizam por uma relação de complementaridade e apenas uma delas traz a marca da discrepância. Lembremos que a relação de complementaridade, ao contrário da redundância, propicia que texto e imagem tragam informações que enriqueçam o processo interpretativo. Da

mesma forma a discrepância pode surpreender por provocar relações inusitadas de sentido, mas pode também revelar descuido por parte do ilustrador que se distancia do sentido do texto. Apresentamos, a seguir, ao lado da prosa já anunciada, a análise de duas das cinco poesias que apresentam a relação de complementaridade e também daquela que apresenta relação de discrepância. O texto em prosa é “Faca sem ponta, galinha sem pé”, de Ruth Rocha.

**Antes de ler**

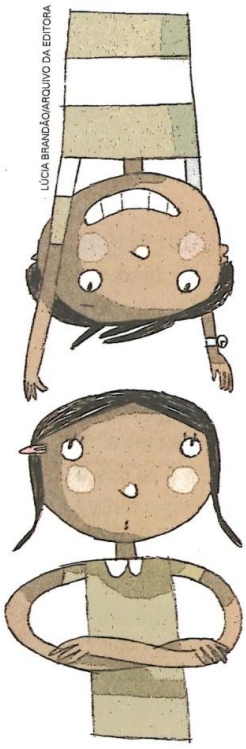
O texto que você vai ler agora apresenta dois irmãos como personagens: um menino e uma menina. Que relação pode existir entre essa história e a tirinha da página anterior?

Você já leu outras narrativas escritas por Ruth Rocha? Quais?

**Texto 1**

## Faca sem ponta, galinha sem pé

Ruth Rocha


LÚCIA BRANDÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Esta é a história de dois irmãos.

Com eles aconteceu uma coisa muito esquisita, muito rara e difícil de acreditar.

Pois eram dois irmãos: um menino, o Pedro. E uma menina, a Joana.

Eles viviam com os pais, seu Setúbal e dona Brites.

E os problemas que eles tinham não eram diferentes dos problemas de todos os irmãos.

Por exemplo...

Pedro pegava a bola para ir jogar futebol, lá vinha Joana:

— Eu também quero jogar!

Pedro danava:

— Onde é que já se viu mulher jogar futebol?

— Em todo lugar.

— Eu é que não vou levar você! O que é que meus amigos vão dizer?

— E eu estou ligando pro que os seus amigos vão dizer?

— Pois eu estou. Não levo e pronto!

Joana ficava furiosa, batia as portas, chutava o que encontrasse no chão, fazia cara feia.

Dona Brites ficava zangada:

— Que é isso, menina? Que comportamento! Menina tem que ser delicada, boazinha...

LÚCIA BRANDÃO/ARQUIVO DA EDITORA

— Boazinha? Pois sim! — respondia Joana de maus modos.

Às vezes Pedro chegava da rua todo esfolado, chorando.

— Que é isso? — espantava-se seu Setúbal. — O que foi que aconteceu?

— Foi o Carlão! Foi o besta do Carlão! Me pegou na esquina — choramingava Pedro.

Seu Setúbal ficava furioso:

— E você? O que foi que você fez? Por acaso fugiu? Filho meu não foge! Volte pra lá já já e bata nele também. E vamos parar com essa choradeira! Homem não chora!

Pedrinho desapontava:

— Eu estou chorando é de raiva! É de ódio!

Joana se metia:

— Homem é assim mesmo! Quando a gente chora é porque é mole, é boba, é covarde. Agora, homem quando chora é de ódio...

Pedro ficava furioso, queria bater na irmã.

Dona Brites entrava no meio:

— Que é isso, menino? Numa menina não se bate nem com uma flor...

Pedro ia embora, pisando duro:

— Só com um pedaço de pau...

E as brigas se repetiam sempre.

Quando Joana subia na árvore para apanhar goiaba, Pedro implicava:

— Mãe, olha a Joana encarapitada na árvore. Parece um moleque!

— Moleque é o seu nariz! — gritava Joana. — Você toda hora está em cima da árvore, por que é que eu não posso?

— Não pode porque é mulher! Por isso é que não pode. E não adianta vir com conversa mole, não! Mulher é mulher, homem é homem! [...]

Um dia...

Tinha chovido muito e os dois vinham voltando da escola.

De repente, Pedro gritou:

— Olha só o arco-íris! [...] — Vamos passar por baixo? Vamos! [...]

— Tia Edith disse que se a gente passar por baixo do arco-íris, antes do meio-dia, homem vira mulher e mulher vira homem...

— Que besteira! — disse Pedro. Quem é que acredita numa coisa dessas?

O texto conta a história de Pedro e Joana, dois irmãos briguentos, criados segundo os parâmetros mais estereotipados possíveis: homem não chora – só se for de ódio –, não se bate em mulher nem com uma flor; mulher não joga futebol, não pode agir como moleque, deve ser delicada, boazinha. Um dia, ambos passam debaixo do arco-íris e a lenda se efetiva: Pedro vira mulher e Joana vira homem... O texto termina nesse ponto e não é retomado em momento algum. Apenas o fragmento apresentado se presta para ilustrar a unidade temática que se anuncia na unidade intitulada “Garoto e garotas”.

O texto de Ruth Rocha, ainda que sem o desfecho, encaixa-se na última modalidade da narrativa proposta por Santaella (2001), a **narrativa causal (3.2.3).** Esta modalidade imprime entre uma e outra sequência narrativa uma relação de causalidade: uma ação só encontra seu lugar porque outra a determinou, e essa organização implica lógica e abstração, o que justifica a inclusão de um segundo (narrativa) no nível do terceiro (abstração conceitual). Assim, temos que o comportamento das crianças era decorrente de uma educação dada pelos pais que cultuava essas diferenças entre menino e menina eivadas de preconceitos. A transformação que se dá ao fim, a troca de sexos, é decorrente da passagem debaixo do arco-íris. O que virá depois, só buscando o original... Mas causa e consequência pontuam as ações dessa história.

As imagens que ilustram o texto se mesclam entre ser complementares ou redundantes. São formas figurativas que se caracterizam pela qualidade (2.1). Mais especificamente, são **figuras do gesto (2.2.1.2)**. Tais formas, segundo Santaella (idem, p. 230), “registram a qualidade do movimento e da energia que foi imprimida ao traço no instante de sua feitura”. São figuras que só o gesto pode criar e ficam nelas as marcas do criador. Casos exemplares dessas formas são o desenho infantil e as garatujas.

As duas primeiras imagens trazem um menino e uma menina em posições contrárias como devem ser: a menina aparece em posição normal e o menino, de “ponta cabeça”... Outros traços que opõem “uma” e “outro” são a posição dos braços: os dele erguidos para o alto, em festa; os dela cruzados, quietos, comportados. Ele esboça o sorriso daqueles que podem se esbaldar, fazer todas as estripulias possíveis, todas elas autorizadas; ela traz a expressão de quem se priva da diversão ou é privada dela... diversão não autorizada. Mas essas interpretações são apenas sugeridas pelas qualidades que a imagem apresenta, logo, a novidade

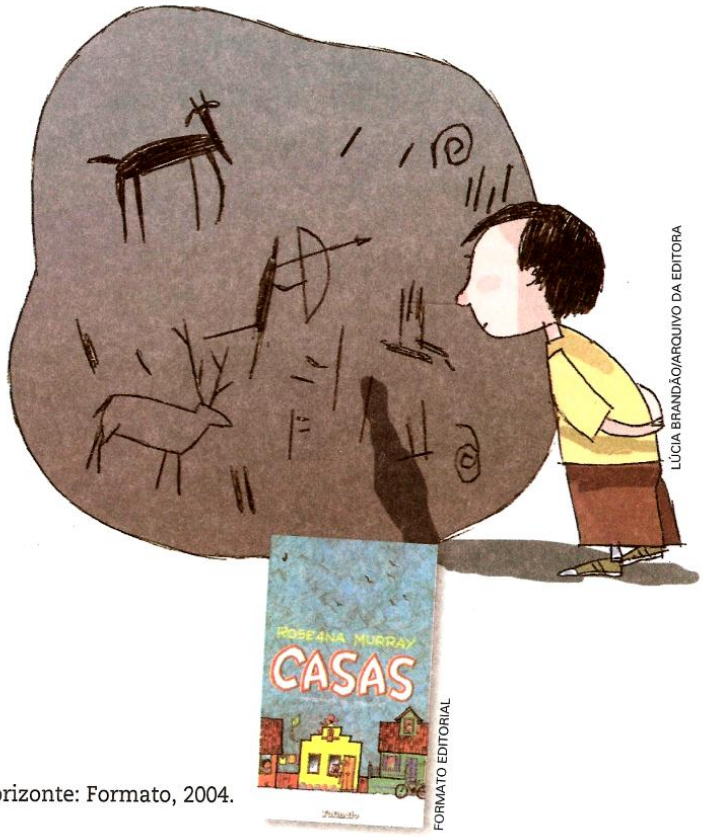
que elas trazem ao texto. Daí o caráter de complementaridade na relação entre palavra e imagem: essas imagens informam sem os clichês que aparecem nas duas outras imagens que ilustram o texto. Nas imagens que ilustram a parte final do texto, outros elementos concorrem para mostrar as diferenças entre os dois irmãos. O menino joga bola; a menina, toda emperiquitada, aparece sentada num banco, com o olhar para o nada. Ambas reproduzem momentos descritos no texto, funcionam então como eco, são redundantes, portanto.

Passamos agora às **três** poesias. A primeira delas é “Caverna”, de Roseana Murray.

## Caverna

Roseana Murray

Houve um dia,
no começo do mundo,
em que o homem
ainda não sabia
construir sua casa.
Então disputava
a caverna com bichos
e era aí a sua morada.
Deixou para nós
seus sinais,
desenhos desse mundo
muito antigo.
Animais, caçadas, danças,
misteriosos rituais.
Que sinais
deixaremos nós
para o homem do futuro?




LÚCIA BRANDÃO/ARQUIVO DA EDITORA

FORMATO EDITORIAL

Roseana Murray. *Casas*. Belo Horizonte: Formato, 2004.

Trata-se de uma história contada em versos: nos primórdios, o homem disputava com animais as cavernas e, em suas paredes, deixou os desenhos mais antigos de que se tem conhecimento. Os últimos três versos trazem uma indagação: que sinais deixaremos para o homem do futuro? A narrativa se mistura com uma reflexão, contudo, ela predomina sendo essa a razão pela qual buscaremos classificá-la na matriz da linguagem verbal proposta por Santaella. É possível identificar, logo no início do texto, que a história a ser contada ficou no passado e vai se desenrolando no tempo. Uma ação se sucede à outra, linearmente. Isso torna esta narrativa em versos **sucessiva** (2.3.2). Santaella (idem, p.331) explicita a **narrativa sucessiva** a partir da modalidade que a abarca:

> (...) a linguagem narrativa segmenta um evento em partes e vai roteirizando no tempo a compleição do todo. Desse modo, temos ações seguidas de outras, cuja ligação obedece à ordem proposta pelo tempo daquilo que é narrado. São textos de secundidade (narração) em nível de segundo (indicial), que se constituem, nessa classificação, exatamente na modalidade central da narrativa, ponto em que a narrativa fica reduzida a si mesma, pois, nesse caso, tem-se apenas fatos agindo sobre fatos, sem quaisquer interpretações que avaliem implicações e determinações de uma ação sobre a outra.

A imagem que acompanha o conto de Ruth Rocha traz um menino observando os desenhos que remetem às primeiras representações encontradas nas cavernas, e nisto elas são complementares ao texto. Essas representações que se delineiam como figuras traçadas pelo gesto ampliam a informação sobre esses desenhos históricos, ampliam as informações dadas pelo texto e, por essa razão, enriquecem o diálogo com a poesia.

As duas poesias seguintes têm a mesma temática: as saudades da pátria, mas o espelho deformante da paródia coloca ao avesso esse ufanismo, se não vejamos.

A primeira delas é a célebre “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias.

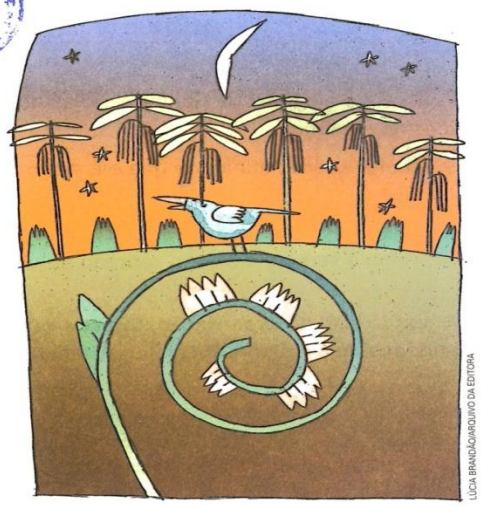
Texto 2

## Canção do exílio

Gonçalves Dias

1
Minha terra tem palmeiras,
onde canta o Sabiá;
as aves, que aqui gorjeiam,
não gorjeiam como lá.
2
Nosso céu tem mais estrelas
nossas várzeas têm mais flores,
nossos bosques têm mais vida,
nossa vida mais amores.
3
Em cismar, sozinho, à noite,
mais prazer encontro eu lá;
minha terra tem palmeiras,
onde canta o Sabiá
4
Minha terra tem primores,
que tais não encontro eu cá;
em cismar — sozinho, à noite —
mais prazer encontro eu lá;
minha terra tem palmeiras,
onde canta o Sabiá
5
Não permita Deus que eu morra,
sem que eu volte para lá;
sem que desfrute os primores
que não encontro por cá;
sem qu'inda aviste as palmeiras,
onde canta o Sabiá.

Gonçalves Dias. *Poesia lírica e indianista*. São Paulo: Ática, 2003.



LUCIA BRANDÃO/ARQUIVO DA EDITORA

**Glossário**
**Cismar:** pensar insistentemente em algo.
**Desfrute:** aproveite com gosto.
**Gorjeiam:** emitem sons agradáveis.
**Primores:** perfeições.
**Qu'inda:** que ainda.
**Várzeas:** planícies extensas.

**Antônio Gonçalves Dias** nasceu no Maranhão em 1823 e morreu em 1864. Considerado um dos mais importantes poetas brasileiros, foi o iniciador da corrente indianista na poesia e marcou a geração romântica como um de seus principais representantes no Brasil. Após a morte de seu pai, em 1837, foi enviado a Portugal por sua madrasta para estudar Direito. Lá, Gonçalves Dias, com saudades de seu país, escreveu "Canção do exílio".

EDITORA ÁTICA



As saudades do Brasil do poeta, no período em que esteve afastado da pátria para estudar Direito em Portugal, impregnaram de romantismo as páginas dos muitos livros didáticos de língua portuguesa. Suas paráfrases e paródias também são recorrentes. "Canção do Exílio" já é por si só exemplo de paráfrase, à medida que ela remete ao Hino Nacional e mantém do hino o ufanismo que o caracteriza. A poesia de Gonçalves Dias toma de empréstimo versos deste texto base a fim de salientar as qualidades que só o Brasil tem: o céu tem mais estrelas; as várzeas, mais flores; os bosques, mais vida e nossa vida mais amores.

O poeta não conta uma história, mas descreve a terra natal. Estamos, então, diante de outra modalidade discursiva que não a narração: a **descrição**. Esta se caracteriza por pinçar as qualidades do objeto a que se dispõe a fotografar com

palavras. Os aspectos qualitativos nos levam ao universo do icônico, do sugestivo, da relação de semelhança na representação do objeto. Remetendo-nos à classificação de Santaella, encontramos, dentro da modalidade Descrição (3.1), a submodalidade **descrição indicial** (3.1.2), que cremos ser aquela em que a poesia em questão se encaixa. A partir da relação metonímica como a responsável pela reprodução do objeto representado, esse tipo de descrição reconstrói as partes do objeto, daí ser predominantemente indicial – aponta partes de um todo e o reconstrói. Nas palavras de Santaella (idem, p.306),

> (...) a descrição indicial se refere a um tipo de construção linguística que, no ato de escrever, quebra em partes o objeto descrito, isto é, decompõe o objeto, reconstruindo o todo pelas partes. Chamamos tal descrição de indicial ou indicativa porque se trata de um tipo de representação que dirige imediatamente a retina mental do receptor para o objeto em questão, objeto que, dissecado pela linguagem verbal, passa a ser composto em partes que indiciam o todo.

A descrição envolve uma espécie de reconstrução do todo perceptivo. “A ação perceptiva e observacional enquadra-se nitidamente na secundidade e a necessária correspondência indicativa das partes do objeto com as partes dele descritas evidencia a dominância da indexicalidade” (SANTAELLA, idem, p. 306).

Assim, partes da imagem da pátria distante são capturadas pelo poeta via substantivos: palmeiras, sabiá, céu, várzeas, flores, bosques que se adjetivam no corpo do poema, construindo um todo cheio de primores: a terra natal do poeta.

A imagem que acompanha este poema também se encaixa na modalidade (2.1) **figura como qualidade** e, ainda que apresente elementos presentes no texto, o faz de modo *sui generis*. Dessa forma, a submodalidade **figura sui generis** (2.2.1) é a que a abarca, visto que se caracteriza por abrigar figuras que apontam para seus referentes ou objetos de modo ambíguo, isto é, não há a intenção de reproduzir fielmente a realidade externa ao signo, mas apresentá-la de maneira a sugeri-la.

As palmeiras que se enfileiram ao fundo, não são desenhadas convencionalmente. Parecem asas de libélula; da mesma forma, o pássaro que voa sugere um bulmerangue. O sabiá, traçado sem muitos detalhes, repousa sobre uma espécie interessante de folhagem. Um caule que, ao invés de tomar a direção vertical natural, se enrola numa forma circular e labiríntica. A forma circular é significativa. Dentro da linguagem visual, segundo Dondis (2007), a circularidade

carrega significados como infinitude, calidez, proteção. Vejamos sua simbologia nos registros de Chevalier (2008: 254):

> Em sua qualidade de forma envolvente, qual circuito fechado, o círculo é um símbolo de proteção, de uma proteção assegurada dentro de seus limites.

A proteção é, nesse caso, o sentido proeminente na representação da terra mãe. A imagem amplia e enriquece o texto, daí a complementaridade ser a classificação cabível nessa relação.

Finalmente, a outra poesia que divide com “Canção do Exílio” o mesmo campo semântico é “Nova canção do exílio” de Carlos Drummond de Andrade.

Para gostar de ler

Nova canção do exílio

Carlos Drummond de Andrade

Um sabiá
na palmeira, longe.
Estas aves cantam
um outro canto.
O céu cintila
sobre flores úmidas.
Vozes na mata
e o maior amor.
Só, na noite,
seria feliz:
um sabiá,
na palmeira, longe.
Onde é tudo belo
e fantástico,
só, na noite,
seria feliz.
(Um sabiá,
na palmeira, longe.)
Ainda um grito de vida e
voltar
para onde é tudo belo
e fantástico:
a palmeira, o sabiá,
o longe.

LÚCIA BRANDÃO/ARQUIVO DA EDITORA

Carlos Drummond de Andrade. *A rosa do povo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

Tomando o poema de Gonçalves Dias como texto base, Drummond expõe seu desencanto: agora o sabiá canta outro canto, noutro canto, longe... distante da felicidade daquele tempo. Essa nova versão se constitui em paródia. Segundo Kothe (1980, p. 98),

> Paródia, segundo o étimo, significa 'canto paralelo': é um texto que contém outro texto em si, do qual ela é uma negação, uma rejeição e uma alternativa. Ela geralmente diz o que o outro texto deixou de dizer e ela insiste no fato de não ter sido dito. A paródia é um texto duplo, pois contém o texto parodiado e, ao mesmo tempo, a negação dele. Ela é, portanto, a síntese de uma contradição, dando prioridade à antítese, em detrimento da tese proposta pelo texto literário.

A poesia de Drummond traz significativa carga poética, sobretudo no que diz respeito à construção de imagens metafóricas: enquanto o texto de Gonçalves Dias construía a pátria distante por meio de relações metonímicas, Drummond constrói um mundo distante da felicidade por meio de metáforas. O poeta se refere a uma realidade marcada pelo pessimismo, pelo desencantamento.

Já a poesia de Gonçalves Dias que se encaixava na classificação de Santaella como descrição indicial, a "Nova canção do exílio" traz o predomínio da **narrativa espacial (3.2.1**), pelas seguintes razões que ora expomos. Não há nesse tipo de narrativa uma linearidade – começo, meio, fim. Há sim uma ruptura dessa sequência. O que se sobressai nessa submodalidade é o aspecto qualitativo do espaço – elemento constituinte da narração. Se nos aprofundarmos na classificação de Santaella, chegaremos à **espacialização simbólica (3.2.1.3):** nela, a narrativa se ambienta num espaço cuja finalidade é cumprir a função simbólica. Não é um espaço qualquer o exposto na narrativa, mas um símbolo do conteúdo narrado. Assim, no poema em foco, o poeta remete a um espaço – o espaço do "longe" em que habitam o sabiá e a palmeira. Todos esses elementos já carregam uma carga significativa e simbólica que o texto original – Canção do exílio – lhes imprimiu. Trazem a conotação de um espaço primoroso onde a natureza se sobressai num tempo que era bom. E deixa de sê-lo, dadas as condições em que o país se encontrava naquele momento histórico.

A imagem que ilustra o poema de Drummond se encaixa, na relação entre palavra e imagem, como complementaridade, ou seja, o diálogo entre essas linguagens se dá num nível que favorece a percepção do nível informacional que ambos buscam deixar patente na materialidade que os abriga. O esboço de uma

palmeira – que mantém dos galhos apenas sua estrutura, sem o viço das folhas, sem a robustez do tronco – apresenta apenas traços do objeto no mundo real e o torna frágil, como se torna frágil a simbologia de vida e beleza que ela carrega. As estrelas que na outra imagem aparecem na sua configuração convencional, vêm agora apenas sugeridas por traços amarelos de “luz” a cintilar. O lugar deserto sugere o “longe”... e o sabiá, solitário, cantando um “outro canto”, noutro canto, aparece num galho da palmeira. A imagem poderia redundar em informações apresentadas no poema, mas ela também faz uso do poético na maneira como captura o objeto: ancora-se na sugestão e não na preocupação em ser fiel ao objeto a que faz referência. É do icônico de que ela se impregna. Mais uma vez estamos diante de uma figura que tem a marca da qualidade, mais especificamente, da **figura sui generis** (2.2.1).

O último texto deste livro a ser analisado é a canção “Meu brinquedo”, de Daniela Mercury. A letra desta canção, na forma de poesia, é escrita na primeira pessoa: um menino, morador do gueto (“na contramão da cidade”), começa por contar a vida difícil de quem trabalha (acorda cedo) em vez de brincar. Troca a bola, a fantasia (a cidade para ele, “já é de verdade”), o brinquedo pelo trabalho. Mas o trabalho do menino não é especificado em momento algum, na verdade, ele faz “samba pra você sambar”. E assim, cantando, ele faz a vida ficar menos triste, pois “vai que pinta/ vai que rola/ outra maneira de cantar” ou “vai que pinta/ vai que rola/ outro canto pra morar”.

## Para gostar de ler

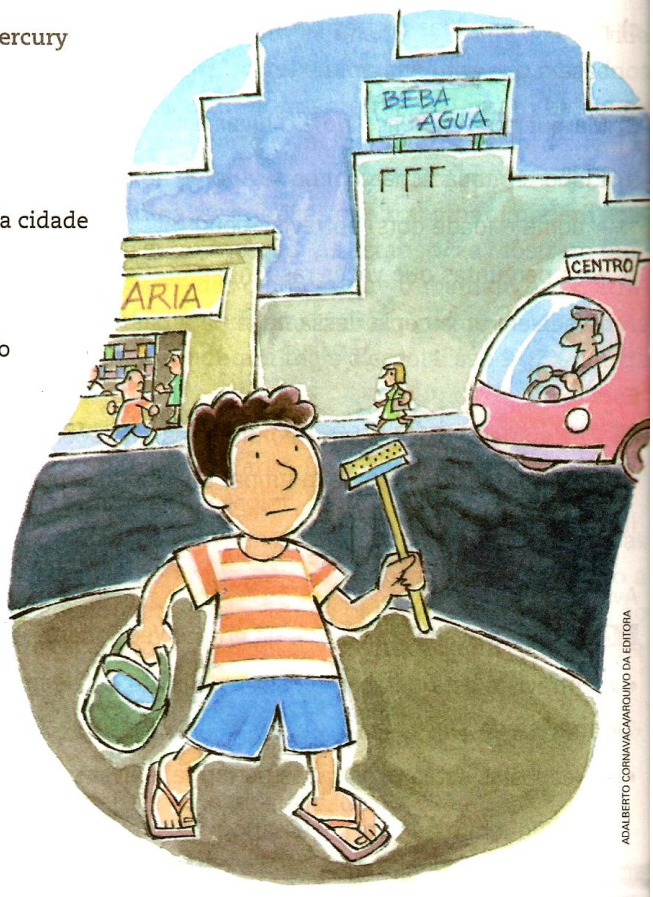
### Meu brinquedo

Daniela Mercury

Já é de manhã
Vou acordar cedo
Procurar brinquedo
Nessa rua sem fim
Eu moro na contramão da cidade
Que já é de verdade
Pra mim

Eu sou o menino do gueto
E o meu brinquedo
Hoje é trabalhar
Enquanto
O feijão não chega
Vou fazendo samba
Pra você sambar

Rebola que essa vida
É jogar bola
Vai que pinta
Vai que rola
Outra maneira de cantar
Rebola que essa vida
É jogar bola
Vai que pinta
Vai que rola
Outro canto pra morar




ADALBERTO CORNAVACA/ARQUIVO DA EDITORA

CD *Meninos do Pelô – Adota Eu*. Columbia/Sony Music, 1993.

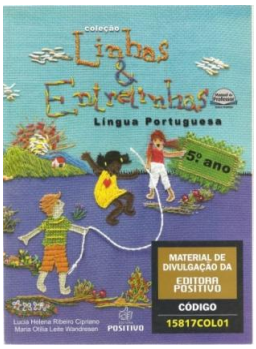
Algumas poucas passagens do texto revelam o lúdico na escolha lexical: **canto** (emissão de sons melodiosos), **canto** (lugar qualquer) e **canto** (no futebol, corresponde ao “escanteio”, ou seja, à reposição em jogo da bola, com pontapé, concedida à equipe adversária no canto do terreno de jogo em consequência dessa falta). Também a palavra **rola** liga-se à bola e à vida. No segundo sentido (a vida rola), rolar conota a passagem da vida ou pela vida. Fora isso, não há fortes marcas poéticas. Trata-se de uma poesia narrativa que, por estar conectada entre suas partes mais pela relação de lógica que pela sequência cronológica, caracteriza-se como **narração causal (3.2.3)**. A ação provoca uma consequência, ou seja, o ato de trabalhar impede que o menino brinque e, a partir daí, ele tenta driblar a vida, fazendo samba.

Também classificada como **figura da qualidade (2.1.2),** mais especificamente, **(2.2.1.2) figura do gesto** – formas bastante comuns no livro didático, conforme pudemos observar até então – a imagem que ilustra esse texto notabiliza-se pela ausência de dinamismo que os traços retos, horizontais, verticais, que compõem tanto o fundo – a paisagem urbana recortada por prédios, estabelecimento comercial – quanto a figura – as listras da camiseta do menino, o formato quadrado de suas sandálias, a forma retangular da escova que carrega – parecem representar. A simbologia do quadrado reitera essa estaticidade:

> (...) o quadrado é uma figura antidinâmica, ancorada sobre quatro lados. Simboliza a interrupção (ou parada), ou o instante antecipadamente retido (...) implica uma idéia de estagnação, de solidificação; e até mesmo de estabilização na perfeição (CHEVALIER 2001: 750).

A expressão do menino é outro aspecto que reforça a seriedade, a ausência da esperança de uma vida melhor que, contrariamente, o texto verbal apresenta como mensagem. Nada do menino que faz samba aparece nessa imagem. Apenas um menino que trabalha, lavando para-brisas no centro da cidade, é mostrado. Essa imagem serviria para ilustrar qualquer texto que trouxesse o tema “criança que trabalha”, mas, especificamente, a criança apresentada no texto de Daniela Mercury, a imagem não possibilita visualizar. Daí a relação de **discrepância** que, a nosso ver, se estabelece entre texto e imagem.

O próximo livro – Linhas & entrelinhas – de Lucia Helena Ribeiro Cipriano e Maria Otília Leite Wandresen, com ilustrações de Agueda Horn e outros, traz ao todo quarenta textos, distribuídos da seguinte maneira: vinte e três informativos, sobretudo advindos de jornal; três histórias em quadrinhos; cinco prosas literárias (retirados de livros de contos infantis); seis poesias; uma entrevista e dois anúncios publicitários.



Todas as poesias são ilustradas, contudo, apenas uma apresenta entre texto e imagem relação de complementaridade. No tocante as cinco prosas literárias, todas apresentam a redundância como tipo de relação.

Começando pela poesia que apresenta essa relação, trazemos “Sem casa”, de Roseana Murray.

**Sem casa**

Tem gente que não tem casa,
mora ao léu, debaixo da ponte.
No céu a lua espia
esse monte de gente
na rua
como se fosse papel.

Gente tem que ter
onde morar,
um canto, um quarto,
uma cama,
para no fim do dia
guardar o corpo cansado,
com carinho, com cuidado,
que o corpo é a casa
dos pensamentos.

MURRAY, Roseana. *Casas*. Belo Horizonte: Formato, 1994.

A poesia apresenta uma reflexão sobre a necessidade que as pessoas têm de ter uma casa para morar, uma cama para “guardar o corpo cansado” porque o “corpo é a casa dos pensamentos”.

Na primeira estrofe há uma apresentação do tema ou assunto – pessoas que moram na rua – e, em seguida, é descrita a cena em que a lua as espia “ao léu”.

A poetisa estabelece uma comparação: o “monte de gente na rua como se fosse papel”. Gente que se descarta como se descarta papel, entulho, coisas que perderam a utilidade. Sendo assim, podemos encaixar o texto na modalidade da **descrição indicial (3.1.2)** por seu caráter revelador e instantaneidade ao apresentar o objeto. No tocante à imagem, trata-se de uma **figura como qualidade: o *sui***

***generis* (2.2.1)** não apenas por apresentar cores, traços e formas de qualidade, como também pela sua qualidade indicial de apontar para o referente/objeto que está fora do signo, mas assim o faz de modo especial, daí ser *sui generis*.

O livro “LER – Leitura, Escrita e Reflexão” de autoria de Márcia Leite e Cristina Bassi e ilustração de Adelmo Nacari, Eduardo Palomin, Kanton, Luiz Maia, Michele Iacocca, Paulo César Rocha, Renato Moriconi, Ricardo Dantas, Ricardo Girotto, Roberto Avarenga e Rogério Borges. Apresenta dez unidades, com quatro textos cada uma, que se distribuem em treze poesias, dez prosas literárias, nove textos informativos entre reportagens, entrevistas; cinco anúncios publicitários e quatro histórias em quadrinhos.

Das treze poesias, todas trazem imagens que apenas reproduzem a palavra, tendo como função colorir ou enfeitar a página. Dessa forma, mesmo não sendo nossa intenção com essa pesquisa, anunciamos a análise de duas poesias que apresentam a imagem com a mesma função do texto, no entanto com um grau de redundância diferenciado, se assim podemos definir. Vale lembrar o sentido de redundância proposto por Barthes (1969): a imagem duplica algumas informações do texto; ora a imagem recorta o texto verbal; ora a imagem amplia o texto verbal, acrescentando elementos que enriquecem a rede de sentidos.

A poesia de Lalau, páginas 54 e 55 extraida do livro “Uma cor, duas cores, todas elas” apresenta as variadas formas e lugares onde podemos encontrar a cor vermelha. O texto é uma lista de situações rápidas e curtas de representação imediata do que é vermelho, se encaixa na modalidade de **(3.1.2) descrição indicial**, e as imagens estão “soltas” ocupam a modalidade de **figura como**

**qualidade (2.2.1)** ao lado das estrofes e funcionando como base para as páginas que estão separadas. Essas imagens soltas que estão na primeira página seguem a sequência anunciada no texto, primeiramente um vulcão em erupção cuja base invade a segunda página. Observamos também um morango pequeno “caído” em frente ao vulcão e, em seguida, um soldado oriental em seu cavalo com seus bigodes finos, portando uma espada com sangue. Na próxima página uma pequena parte da base do vulcão aparece e como o texto também anuncia temos três grandes morangos “caindo” na vertical. Mais uma vez anunciado pelo texto segue a silhueta de um “japonês” facilmente reconhecido por marcas específicas como cabelos, roupas, sapatos e carregando a bandeira do Japão. Como preenchimento da base da página, percebemos três rosas vermelhas entre o vulcão e o japonês. Fica evidente a relação de redundância entre palavra e imagem, pois o leitor apenas constata as ações pelas imagens que ilustram o texto, imagens que representam exatamente o que está escrito.

TEXTO

Veja como a linguagem poética é capaz de representar a cor vermelha com imagens e emoção.

## Vermelhos

Vermelha
É a cor do sangue.
É a cor do vinho.
É a cor da guerra.

Vermelha
É a cor do fogo
Que, sozinho,
Arde no centro da Terra.

É cor vaidosa,
O vermelho.
Adora mirar-se
No espelho.

Vermelha é a rosa,
Lava de vulcão,

54

Pele de morango.
Vermelho é o pelo do orangotango
E o bafo do dragão.

Vermelho
Está na bola vermelha
Da bandeira do Japão.

Vermelha
É a cauda dos cometas,
Que passam
Assustando planetas.

Nariz de palhaço,
Olhos de quem chora,
Calor de um abraço,
Geleia de amora.

Quando teve a ideia
De inventar a cor da paixão,
Deus inventou
O vermelho
E, com essa cor,
Pintou
Nosso coração.

Lalau. *Uma cor, duas cores, todas elas.*
São Paulo, Companhia das Letrinhas, 1997.

O QUE SIGNIFICA?
**Lava:** massa líquida que ferve e se derrama de um vulcão em atividade.

55

A próxima poesia da mesma autora Lalau e do mesmo livro “Uma cor, duas cores, todas elas”, página 59, anuncia agora a presença de todas as cores, e

escolheu as manifestações populares para representar o colorido dos lugares. A forma como anuncia a tradução do singular de maneira reveladora, leva-nos a encaixá-la na modalidade **descrição indicial (3.1.2)**.

Qual é a cor do Carnaval? E a do pomar? E a da paisagem?
Este poema vai mostrar para você que as cores estão em todo lugar.

# Todas

Todas estão
Nos pincéis dos pintores,
Nas caras pintadas
Dos atores,
Na sabedoria das flores.

Todas estão
Misturadas no saquinho
De confete,
Num pote de confeitos,
No baú de brinquedos,
Na alegoria do bumba meu boi,
Na romaria do interior,
Nas fantasias de Carnaval,
No fundo dos oceanos
E suas colônias de coral.

**O QUE SIGNIFICA?**

**Alegoria do bumba meu boi:** representação visual do bumba meu boi.

**Bumba meu boi:** bailado popular nordestino que conta a história da morte de um boi e de sua volta à vida.

**Romaria:** viagem feita por grupo de pessoas a um lugar religioso.

Diferente da poesia anterior, as imagens que ilustram o texto precedem as palavras e não estão molduradas por limites da página. No entanto são imagens ambíguas que primam pelos aspectos qualitativos, suas tonalidades assemelham-se

a pinturas de giz, seus traços estão interligados de modo que as imagens se sustentam umas nas outras.

São formas que têm na tradução do objeto em qualidade sua marca, encaixando-se assim na modalidade de **figura sui generis (2.2.1).** São figuras que não buscam reproduzir o objeto com fidelidade, ao contrário, representam o objeto impregnando-o de ambiguidade. O signo, assim, busca sugerir o objeto e deixa proeminente o aspecto icônico.

Visualizamos logo depois de flores bastante estilizadas, que de acordo com Chevalier (2001, p. 437) *simbolizam as virtudes da alma como o amor, a harmonia, a infância*, algo que se assemelha a um olho. Ainda com Chevalier (idem, p. 653), o olho *é o símbolo da percepção intelectual*, sendo o único elemento que varia da mera ornamentação à comprovação.

Ainda assim, há pouca preocupação com a reflexão do leitor sobre o processo de ver e significar as diferentes cores. Mesmo assim, ainda estamos tratando de uma relação de redundância, ou seja, o que está escrito é constatado pelas imagens.

Dentre os textos em prosa, encontramos contos populares e infantis. Constatamos que a relação entre palavra e imagem que se estabelece entre nove dos textos em prosa elencados é a redundância, ou seja, as ilustrações apenas representam partes da história. Desse modo, apenas um dos textos em prosa será analisado.

O texto em prosa é “O dia em que meu primo quebrou a cabeça de meu pai” de Ruth Rocha. Trata-se de uma narrativa que conta a história de um primo muito certinho e exemplar, por isso muito chato chamado Armandinho. Quando visita o tio Pacheco, seu primo – o narrador – sofre inúmeras comparações, obviamente onde Armandinho é destacado como espetacular. Porém, num certo dia, Armandinho cria uma situação inusitada que o título da história anuncia, fazendo o leitor levantar muitas hipóteses sobre o assunto, e somente no final percebemos que o exemplar Armandinho quebrou uma escultura de seu tio Pacheco. Esse formato enquadra a modalidade de **narrativa sucessiva (2.3.2**), pois sequencia fatos temporais articulados.

O referido texto apresenta em suas três páginas duas imagens de Michele Iacocca, que configuram **a marca do gesto (2.1.2),** pois indicam como as formas foram produzidas. A primeira imagem antecede a história, seguida do título que

anuncia o personagem principal, e a segunda aparece após o desfecho na próxima página, ambas com traços finos que imitam o desenho infantil. A primeira apresenta um menino no centro de uma conversa, vestido uma camiseta listrada para reforçar sua seriedade, sendo apontado por uma mulher que está com os olhos arregalados, e é observado por um casal. O menino no centro está um pouco envergonhado, percebemos por estar com a cabeça baixa.

O dia em que meu primo quebrou a cabeça de meu pai

Michele Iacocca

Vocês precisavam conhecer o meu primo, puxa vida! Que chato que ele é!

Ele é tão certinho, mas tão certinho, que eu tenho sempre vontade de chutar a canela dele...

E nem isso eu posso, que ele é maior do que eu e é faixa marrom de caratê.

E joga futebol...

Ele é goleiro, e tem luva de goleiro e camisa de goleiro e uma joelheira de verdade que a Juju falou que é cotoveleira de gente grande e que criança usa de joelheira.

E na escola? Primeiro da classe perde. Ele sabe tudo! Só tira 10. Nunca vai pra fora da classe, nunca tem anotação na caderneta.

E quando ele vai na minha casa, puxa vida!

A segunda imagem que aparece em outra página no final do texto refuta a hipótese de Armandinho ter machucado alguém, levantada após o título que é seguido pela primeira imagem, pois o mesmo personagem principal está no centro

novamente, só que agora, no centro de uma confusão, gritando e olhando para pedaços de alguma coisa quebrada no chão, ainda sendo observado por uma senhora, uma mulher mais jovem e uma menina.

Sendo assim, precisamos do texto ou parte dele para entender a primeira imagem, que após a leitura do título parece representar alguém levando uma bronca. Já a última imagem representa exatamente a sequência do texto. Podemos perceber que as imagens mesmo em páginas diferentes misturam a relação de redundância e complementaridade, ora complementam a interpretação, ora constatam aquilo que a palavra já tratou de apresentar.

Eu podia perceber que a minha vó estava muito sem jeito. Pudera! Pacheco é meu pai. Se o Armandinho tinha quebrado a cabeça do meu pai...

Eu não sabia o que fazer e eu só ouvia o Armandinho chorando feito um bezerro desmamado.

Aí eu fiquei preocupado, que eu nem sabia que o meu pai estava em casa e eu não ouvia a voz dele...

"Será que meu pai morreu?", eu pensei, e fiquei aflitíssimo com essa ideia.

E aí eu cheguei na sala e estava aquela zona!

O Armandinho chorando, no colo da minha vó.

Minha mãe abaixada junto do piano catando uma coisa que eu não sabia o que era.

E eu já entrei gritando:

— Cadê meu pai? Meu pai morreu?

Minha mãe ficou muito assustada e correu para mim:

— Seu pai morreu? Que é que você está dizendo?

E eu então percebi o que tinha acontecido e comecei a rir que não parava mais.

Cheguei a sentar no chão de tanto rir.

É que o Armandinho tinha quebrado a cabeça do meu pai, sim. Mas não era a cabeça dele mesmo. Era uma cabeça de gesso que tinha em cima do piano e que era de um tal de Beethoven...

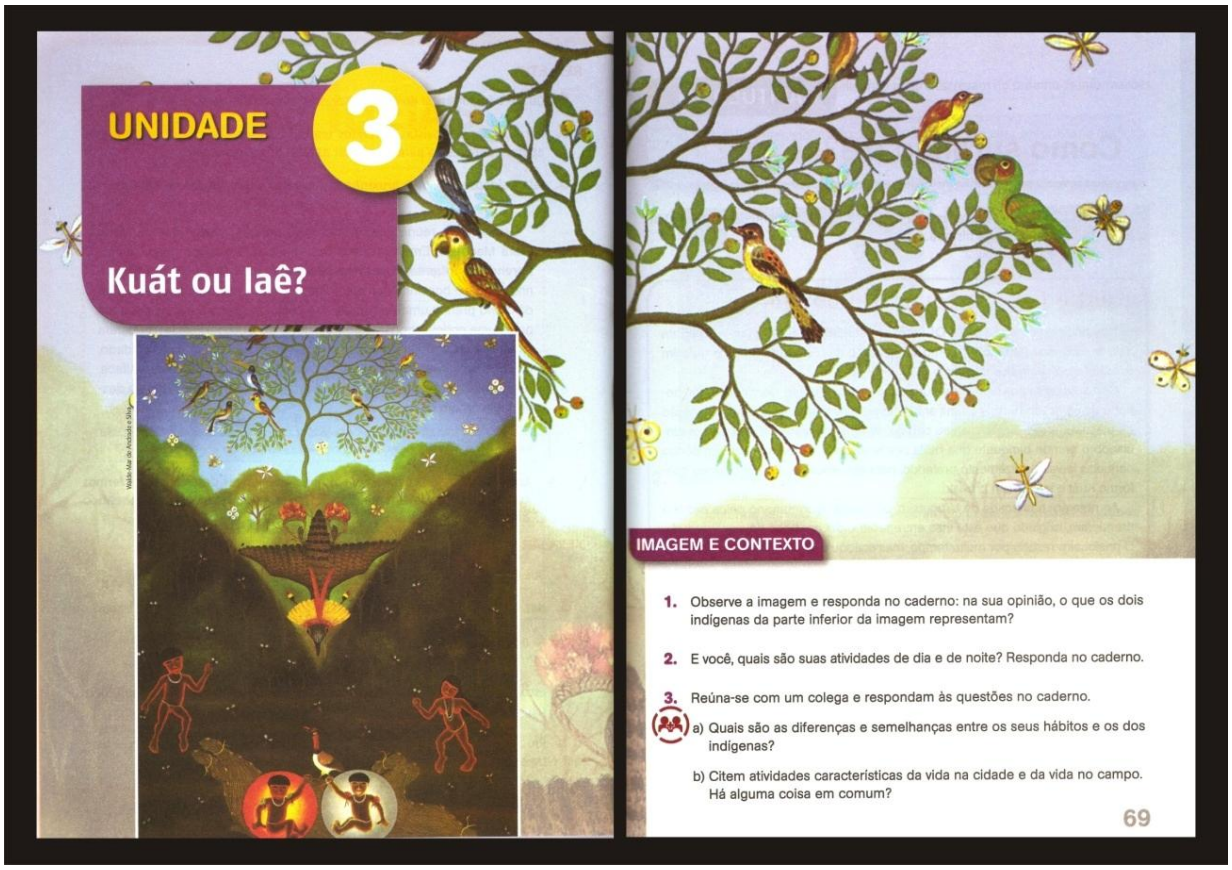
Ruth Rocha. *O dia em que meu primo quebrou a cabeça de meu pai.* In *Historinhas malcriadas* (© Ruth Rocha Serviços Editoriais S/C Ltda; representada por AMS Agenciamento Artístico, Cultural e Literário Ltda.) São Paulo, Salamandra, 1998.

O próximo livro é "Projeto Prosa: língua portuguesa" de autoria de Angélica Prado e Cristina Hülle e ilustração de Brambila, Bruna Brito, Eliana Delarissa, Fabi Groi, Glair Arruda, Graphorama, Kanton, Márcia Széliga, Murilo silva, Rosinha

Campos, Teresa Berlinck, Wilson Jorge Filho. Apresenta oito unidades, em cujas aberturas trazem imagens que introduzem o trabalho a ser desenvolvido, convidando o leitor a observar os elementos da imagem e relacioná-los com seus conhecimentos sobre o tema ou com o seu dia a dia. Cada unidade é dividida em dois capítulos, que exploram e desenvolvem os conteúdos estudados. Cada capítulo é composto de seções. Em cada seção propõe-se desenvolver atividades variadas, escritas e orais, em dupla com um colega ou em grupo. Essa organização traz trinta e seis textos que se distribuem em seis poesias, quinze prosas literárias, nove textos informativos entre reportagens, entrevistas; sete anúncios publicitários e três histórias em quadrinhos.

As poesias, em sua totalidade, revelam relação de redundância com a imagem. Também dos quinze textos em prosa, que são contos populares e infantis, mitos e lendas, quatorze também revelam a mesma relação. Assim, apenas um dos textos será analisado.

O texto em prosa “Kuát ou Iaê? – A conquista do dia” de Walde-Mar de Andrade e Silva conta, na forma de lenda, o surgimento do dia. Pela presença de condutores temporais e por sequenciar fatos, trata-se de uma **narrativa sucessiva (2.3.2)** que traz como personagens os irmãos Kuát e Iaê – Sol e Lua, que resolvem capturar o chefe dos pássaros – Urubutsim – pois a ele pertencia o dia. Assim fizeram, e após acordos libertaram o pássaro e conseguiram que tudo ficasse aos poucos iluminado, desde a manhã até o dia radiante.



UNIDADE 3

Kuát ou Iaê?

IMAGEM E CONTEXTO

1. Observe a imagem e responda no caderno: na sua opinião, o que os dois indígenas da parte inferior da imagem representam?

2. E você, quais são suas atividades de dia e de noite? Responda no caderno.

3. Reúna-se com um colega e respondam às questões no caderno.

a) Quais são as diferenças e semelhanças entre os seus hábitos e os dos indígenas?

b) Citem atividades características da vida na cidade e da vida no campo. Há alguma coisa em comum?

69

# Como surgiu o dia?

Os mitos são histórias contadas para explicar algum fenômeno da natureza. Têm algo de verdadeiro, o resto é história...

Leia o que este mito conta.

## Kuát e Iaê – A conquista do dia

No princípio só havia a noite. Os irmãos Kuát e Iaê – o Sol e a Lua – já haviam sido criados, mas não sabiam como conquistar o dia. Este pertencia a Urubutsim (Urubu-rei), o chefe dos pássaros.

Certo dia os irmãos elaboraram um plano para capturá-lo. Construíram um boneco de palha em forma de uma anta, onde depositaram detritos para a criação de algumas larvas. Conforme seu pedido, as moscas voaram até as aves, anunciando o grande banquete que havia por lá, levando também a elas um pouco daquelas larvas, seu alimento preferido, para convencê-las. E tudo ocorreu conforme Kuát e Iaê haviam previsto.

Ao notarem a chegada de Urubutsim, os irmãos agarraram-no pelos pés e o prenderam, exigindo que este lhes entregasse o dia em troca de sua liberdade. O prisioneiro resistiu por muito tempo, mas acabou cedendo. Solicitou então ao amigo Jacu que este se enfeitasse com penas de araras vermelhas, canitar e brincos, voasse à aldeia dos pássaros e trouxesse o que os irmãos queriam.

Pouco tempo depois, descia o Jacu com o dia, deixando atrás de si um magnífico rastro de luz, que aos poucos tudo iluminou. O chefe dos pássaros foi libertado e desde então, pela manhã, surge radiante o dia e à tarde vai se esvaindo, até o anoitecer.

Walde-Mar de Andrade e Silva. *Lendas e mitos dos índios brasileiros*. São Paulo: FTD, 1999. p. 48.

**Detrito:** sobras ou restos de uma ou mais substâncias.
**Canitar:** adorno de penas.
**Esvair-se:** desfazer-se, desaparecer.

A imagem precede o texto, se amplia e se sobrepõe, ocupando duas páginas, deixando espaço, conforme anunciado anteriormente, ao trabalho com imagens que introduz o estudo do texto. Etapa que iremos em nossa pesquisa desconsiderar, pois não atende nosso foco de estudo. Vale lembrar que o texto, numa outra página, é apresentado ao leitor separado da imagem.

Suas formas se encaixam na modalidade de **figura como qualidade (2.2.1),** percebemos que suas cores e traços assemelham-se a pinturas primitivas. Na parte superior do espaço formato, a imagem apresenta o céu azul, uma árvore, pássaros e insetos. É a representação do dia.

No espaço inferior, a imagem escurece como a noite e se afunila, com a presença de índios envolvidos em círculos, um escuro e outro claro. E de acordo com Chevalier (2000: 251-2): “o círculo exprime o sopro da divindade sem princípio nem fim. O plano circular é associado ao culto ao fogo, dos heróis, da divindade. É símbolo do tempo diurno e noturno. Também representam as fases da Lua”.

No centro da imagem um pássaro grande, com corpo escuro e penas em volta do pescoço amarelas e vermelhas, atravessa a paisagem e invade a escuridão carregando algo em suas patas, levando luz à escuridão da imagem.

Percebemos nessa ilustração a relação de complementaridade com o texto, pois ainda que ela capture passagens da história, acrescenta elementos – os círculos que envolvem os índios, por exemplo – que são simbólicos e, assim, completa o conteúdo do texto.

O livro “De olho no futuro – língua portuguesa” de autoria de Cássia Garcia de Souza e Lúcia Perez Mazzio e ilustração de PhotoDisc/ Getty Imagens, Ana Elisa e N. Akira, apresenta dez unidades, e traz trinta e três textos que se distribuem em treze poesias, nove prosas literárias, cinco textos informativos entre reportagens, entrevistas; quatro anúncios publicitários e duas histórias em quadrinhos.

Dentre os textos em prosa, está presente a relação de redundância com a imagem. Já as treze poesias também apresentam a mesma relação, no entanto uma poesia que é ilustrada em duas páginas abarca as duas relações, ora a redundância e ora a complementaridade. Sendo assim, passaremos à análise.

A poesia “Picasso” de Adriana Abujamra conta, rimando em onze estrofes, a vida de Pablo Picasso. Em meio a uma **narrativa sucessiva** que, mantendo a ordem cronológica, vai descrevendo as fases da vida do pintor, a modalidade **descrição indicial (3.1.2)** se verifica, à medida que fragmenta o objeto para reconstruí-lo, ou seja, o objeto, no caso Picasso, é “dissecado pela linguagem verbal e passa a ser composto em partes que indiciam o todo” (SANTAELLA, p.306). A poesia apresenta o pintor em seus tempos de criança curiosa, suas viagens, sua autenticidade, sua fase cubista entre outras fases, enfim sua genialidade em registrar a realidade.

Leia o poema a seguir e fique sabendo um pouco sobre a vida de um dos artistas mais famosos de todos os tempos: Pablo Picasso. Professor, antes de solicitar aos alunos que leiam o texto, pergunte se eles sabem quem foi Pablo Picasso. Depois disso, forneça algumas informações sobre o pintor: Pablo Ruiz Picasso (1881-1973) nasceu na Espanha e é considerado um dos maiores artistas do século XX. Ele destacou-se por possuir um estilo próprio e uma carreira dividida em várias fases. Um período bem conhecido foi o da fase azul, no qual Picasso estava triste por causa da morte de um amigo. A obra mais importante dessa fase foi *A vida*. Uma das obras mais conhecidas de Picasso é o mural *Guernica*, que é apresentado no Manual do Professor, em *Comentários e Sugestões*, página 28.

Picasso

Picasso
Desde pequeno
Fazia troça
Com traços

Parece piada,
Mas dizem que é pura verdade
A primeira palavra que disse foi:
“Lápis”

E zapt!
Não parou mais
Desenhava as touradas da Espanha,
Cavalos, bonecas
Menino levado

Cresceu,
Foi pra Paris
Impressionado com a cidade,
Registrou tudo que viu

Mas um grande amigo partiu
E com ele as cores
Sobrou o azul
Quadros de dores

**troça**: brincadeira, zombaria
**traços**: riscos, rabiscos, desenhos
**impressionado**: admirado

Logo conheceu uma moça
Na tela branca
A paixão vermelha
Corou de rosa sua paleta

Mas a fase mais engraçada
Foi a cubista
Picasso embaralhou as formas
Brincou com as normas

Cubismo
Mosaicos
Caquinhos
Pedaços

Na época
Foi aquele estardalhaço
Desenhou perfil de frente
Pôs bumbum no lugar dos braços
Fez tudo diferente

Arte não é fotografia
Que registra o modelo real
tal e qual

Na tela
A imagem que fica
É Picasso e
Não tem igual

Adriana Abujamra Aith. In: *Nova Escola*, ano 15, nº 134. São Paulo, Abril, agosto/2000.

**corou**: deu cor, coloriu
**paleta**: chapa de madeira na qual os pintores colocam as tintas
**cubista**: participante do cubismo
**cubismo**: movimento e estilo de arte
**mosaico**: arte feita com pequenas peças coloridas
**estardalhaço**: choque, confusão

Ilustrações: Maurício Loyola

Em volta do texto as imagens, como a maioria analisada até então, se adequam à modalidade **figura como qualidade (2.2.1)**. O ilustrador Maurício Loyola sobrepõem as imagens que avançam com o texto, também sequenciadas cronologicamente. O personagem principal é ilustrado como criança, em seguida já um adulto, com traços e formas retas, sendo representado, finalmente, por uma de suas obras, o *Auto-retrato*.

As imagens também apresentam o artista em diferentes fases artísticas registrando em formato de pintura situações em que está vivendo. Percebemos que a imagem vai além do texto e traz réplicas das obras conhecidas de Picasso (Guernica; A família de Sole; Les Demoiselles d'Avignon), obras essas que o texto não menciona. Portanto, fica notável a função de complemento das informações presentes na poesia. Talvez oportunizando para o leitor a primeira possibilidade de conhecer e relacionar o autor à obra.

E assim, apresentadas as análises dos seis livros didáticos, pudemos perceber que das várias imagens/ilustrações apresentadas em cada um desses livros, poucas mantinham com o texto relação de não-redundância.

As relações fundadas na redundância tornam automático o processo de percepção, não exigem do leitor um olhar mais atento, que rompa com hábitos perceptivos. Sendo redundante a grande maioria das ilustrações, a possibilidade de se criar uma ambiência no livro didático que favoreça a formação de um leitor de imagens ou de um leitor que relacione esses códigos de maneira eficaz é bem pequena.

Cumprido o propósito dos Parâmetros Curriculares Nacionais de levar o aluno a navegar por diferentes linguagens? Pelo que pudemos deduzir dos interpretantes colhidos nas nossas análises, essa ainda é uma meta a se alcançar, pelo menos no tocante à relação entre imagens e texto que seja realmente significativa e que exija do leitor novas formas de articular sentidos.

# 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento, retomamos nossa pergunta norteadora para ilustrar aqui as “quase-respostas” que alcançamos, tendo como foco a intenção dos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura – Parâmetros Curriculares Nacionais (l996) – de formar leitores capazes de transitar por diferentes linguagens. Importava-nos ver em que medida a intenção de desenvolver a competência leitora de alunos do Ensino Fundamental – no caso especifico, de alunos do 5º. ano – trazia resultados efetivos perceptíveis nos livros didáticos, sobretudo no que se refere à inclusão da imagem e na relação que ela estabelece com a linguagem verbal.

Em busca de desatar esses nós, percorremos um caminho que incidiu em, num primeiro momento, apresentar de maneira sucinta os primeiros registros das impressões humanas; em seguida, amparados por Miège, expor a maneira como a imagem encontra lugar no pensamento comunicacional e os aspectos que delineiam sua relação com a palavra. Até chegar ao apoio de Durand, para oferecermos um breve cenário sobre o histórico da Imagem e considerações do Imaginário.

Essa trajetória deu abrigo ao ponto em que o livro didático, historicamente, incorpora a imagem e levou-nos, a partir de Belmiro, a refletir sobre o tratamento que a imagem recebe no livro didático ao dividir espaço com a palavra, de modo a atender à proposta pedagógica dos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura. Todo esse panorama contribuiu para ampliar o contexto que o objeto da nossa pesquisa requeria.

A relevância da leitura da imagem – do não-verbal – deve ser levada em conta na formação do leitor, sobretudo porque vivemos a “civilização da imagem”, conforme nos diz Barthes, e não podemos fechar os olhos para o mundo. Da mesma forma, não articular as linguagens verbal e visual na produção de sentidos é desdenhar procedimentos eficientes para a construção de um leitor critico. A semiótica foi o instrumental metodológico que poderia nos amparar para ver/ler essa relação, pois segundo Pignatari (2004, p. 31):

> (...) a semiótica serve para ler o mundo não-verbal: “ler” um quadro, “ler” uma dança, “ler” um filme – e para ensinar a ler o mundo verbal com ligação com o mundo icônico ou não verbal. A arte é o oriente dos signos: quem não compreende o mundo icônico e indicial não compreende o Oriente, não compreende poesia e arte (...).

Sobre essa escolha metodológica discorreu o segundo capítulo, o qual traz conceitos da semiótica de Charles Sanders Peirce que fundamentam nosso estudo. Amparados por Santaella que nos apresenta as três matrizes de linguagem e pensamento: sonora, visual e verbal, também alicerçadas na teoria peirciana, pudemos nos debruçar sobre duas delas: a visual e a verbal, para assim analisarmos os modos como eram tratadas nos livros didáticos elencados dentre os que compunham a lista dos livros didáticos de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental I, indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático – MEC.

Pudemos empreender nossas análises quando destacamos um percentual de 25% do total da lista. Identificamos, inicialmente, quais tipos de recursos visuais eram empregados nos livros didáticos; em seguida fizemos um levantamento de todos os gêneros encontrados e fizemos a opção pelas poesias e prosas literárias – contos infantis, contos populares, fábulas e lendas – por serem os mais comuns entre todos.

Chamou atenção a abundância de ilustrações que reproduzem o que é dito no texto. A função dessas imagens é, sobretudo, a de replicar, a de funcionar como duplo, como eco do verbal. Sendo redundante, nada acrescenta e, se nada acrescenta, não contribui para a formação de leitores mais perspicazes. Fizemos, então, um recorte no material disponível que veio a se configurar como nosso *corpus*: optamos por textos/imagens que apresentavam relações não redundantes e o que conseguimos foram relações pautadas na complementaridade (11) e na discrepância (03).

Ainda no tocante à trama da palavra e imagem que se descortina no livro didático, constatamos que não há espaço para o olhar contemplativo. As (2.1) Formas Não-representativas, altamente icônicas, sequer aparecem. O alto teor polissêmico, ou seja, a potencialidade para produzir sentidos imprevistos que essas imagens apresentam, rompem com a estabilidade que se requer. A imprevisibilidade que provoca o estranhamento, esta sim, pode propiciar novas circunstâncias de

percepção e levar a reflexões mais interessantes que as propostas pelas imagens que repetem o já visto.

Também as (2.3) Formas Representativas que propiciam uma leitura para além da imagem não aparecem. Apenas as (2.2) Formas Figurativas, por garantirem apreensão imediata do leitor, têm espaço nesses livros. Por serem ilustrações para um público infantil, as formas que têm no gesto sua marca – imagens semelhantes às produzidas por crianças –, a modalidade **figura como qualidade (2.2.1)**, mais especificamente, a submodalidade **figuras do gesto (2.2.1.2)** predominaram nesses livros. São as que trazem alguma novidade em relação ao texto e que podem propiciar um olhar mais atento para a imagem. Das relações de discrepância que apareceram, apenas uma delas desperta uma relação interessante entre texto e imagem, as outras revelam certo descuido no tratamento dado à produção gráfica ou às relações de sentido que elas poderiam produzir.

O que se quer é garantir o entendimento do texto... e para isso, a imagem se presta a reforçar a mesma mensagem. No tocante aos textos analisados, a maioria encaixou-se na modalidade **(3.2) narrativa**, quer **espacial (3.2.1),** quer **sucessiva (3.2.2)** ou **causal (3.2.3)**. Algumas poesias apresentaram **descrições qualitativas (3.1.1)** – seara do icônico –, mas predominou na maior parte a modalidade narrativa. Tendo escolhido poesias e prosas literárias, não nos surpreendeu que a narrativa fosse proeminente.

Ao trazer a imagem para fazer eco ao texto, desconsidera-se a capacidade leitora dos alunos e a impossibilidade de formação do leitor múltiplo de que nos fala Santaella (2010)

> Fora e além do livro, há uma multiplicidade de modalidades de leitores. Há o leitor da imagem, desenho, pintura, gravura, fotografia. Há o leitor do jornal, revistas. Há o leitor de gráficos, mapas, sistemas de notações. Há o leitor da cidade, leitor da miríade de signos, símbolos e sinais em que se converteu a cidade moderna, a floresta de signos de que já falava Baudelaire. Há o leitor espectador, do cinema, televisão e vídeo. A essa multiplicidade, mais recentemente veio se somar o leitor das imagens evanescentes da computação gráfica, o leitor da escritura que, do papel, saltou para a superfície das telas eletrônicas, enfim, o leitor das arquiteturas líquidas da hipermídia, navegando no ciberespaço.

Sendo o livro o suporte de leitura desse novo leitor assolado por imagens que vêm desde o acordar e permanecem durante dia e noite, em diferentes meios, ele

deve primar pela preocupação de se aproximar do universo desse leitor, procurando minimamente dar às imagens o valor que elas merecem.

Esperamos, com este trabalho, trazer alguma luz para refletirmos sobre o entendimento das práticas de leitura entre palavra e imagem, que têm origem nos livros didáticos e contribuir, de alguma forma, com a formação de leitores proficientes.

# REFERÊNCIAS


ALMEIDA JÚNIOR, J. B. **Ter olhos de ver.** Dissertação de mestrado, pós-graduação em Educação, UNICAMP, 1989.

BARTHES, R. **A retórica da imagem.** Trad. Isabel Rodrigues e Renina Katz Pedreira. São Paulo: FAV, 1969.

_____. **A câmera clara.** Lisboa: Edições 70, 1981.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BELMIRO, Celia Abicolil. **A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português.** Educação e Sociedade – Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, anoXXI/72 agosto – 2000.

CAO, Marián López F. **Lugar do outro na educação artística: o olhar como eixo articulador da experiência: uma proposta didática.** In: Barbosa, Ana Mae. *Arte/Educação Contemporânea*: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

CAMARGO, L. **Ilustração de livro infantil.** Belo Horizonte: Ed. Lê, 1995.

CHEVALIER, J. **Dicionário de símbolos.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

DONDIS, D.A (1976) - **A sintaxe da linguagem visual.** Martins Fontes, 2007.

DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios.** Campinas: Papirus, 1993.

DURAND, G. O **Imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem.** Tradução de Renee Eve Levie. 3ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

_____. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ECO, U. **Obra Aberta.** São Paulo: Perspectiva, 1976.

FERRARA, L. **Estratégia dos signos.** São Paulo: Perspectiva, 2ª ed. 2009.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 27 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GIBSON, J. J. **La percepción Del mundo visual.** Buenos Aires: Ediciones Infinito, 1951.

GOES, L. P. **Olhar de descoberta.** São Paulo: Mercúrio, 1996.

GOMBRICH, E. H. J. **A história da arte**. São Paulo: LTC, 1999.

GUIMARÃES, L. **A cor como informação: a construção biofísica, lingüística e cultural da simbologia das cores.** 2 ed.São Paulo: Annablume, 2000.

JAKOBSON, R. **Lingüística e comunicação.** São Paulo: Cultrix, 1995.

KOTHE, F. R. **Paródia & Cia. In *Sobre a Paródia*.** Revista Tempo Brasileiro,nº 62, 1980.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem.** Campinas: Papirus, 1996.

LOJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6 ed.São Paulo: Ática, 2004.

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

MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutemberg**. Ed. Nacional, 1977.

METZ,C. (org.). **A análise das imagens.** Petrópolis: Vozes, 1973.

MIÈGE, B. **O pensamento comunicacional.** Petróplis: Vozes, 2000.

MORTATTI, M. **Os sentidos da alfabetização: de 1876 a 1994.** São Paulo: UNESP, 2000.

NÖTH, W. **Word and image: intermedial aspects in Handbuch der Semiotik.** Stuttgart: Metzler. (TRADUÇÃO BRASILEIRA NO PRELO).

_____. **Panorama da semiótica: de Platão a Peirce.** São Paulo: Annablume, 1990.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org). **Pesquisa no / do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes** – Rio de Janeiro: DP & A 1980.

OLIVEIRA, V. S. **Poesia e pintura: um diálogo em três dimensões**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

PEIRCE, C. S. **CD-ROM Collected Papers (CP) C. Hartshorne, P. Weiss and A. W. Burks** (eds.), 8 vols. Cambridge, MA, Harvard University Press (1931 – 1966).

_____. **Semiótica e filosofia**. Seleção de Octanny S. da Mota e Leônidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1972.

_____. **Semiótica.** Trad. J. Teixeira Coelho. 3 ed., São Paulo: Perspectiva, 1999.

PEREIRA, W. J. **Escritema e figuralidade.** Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, 1976.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIGNATARI, D. **Informação, linguagem e comunicação.** São Paulo: Perspectiva, 1968.

_____. **Semiótica e Literatura.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1974.

SANTAELLA, L. **A teoria geral dos signos.** São Paulo: Ática, 1995.

_____. **O que é semiótica.** São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal.** São Paulo: Iluminuras, 2001.

_____. **Semiótica aplicada.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Produção de linguagem e ideologia.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **A leitura fora do livro.** Disponível em http://www.pucsp.br/pos/cos/epe/mostra/santaell.htm. Acesso em: 15 de agosto de 2010.

_____e NÖTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia.** São Paulo: Iluminuras, 2004.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA. L. **A trama entre palavra e imagem: matrizes, categorias, semiose.** Tese de doutorado, pós-graduação em Comunicação e Semiótica, PUCSP, 2003.

_____. **A trama do texto e da imagem: um jogo de espelhos.** São Paulo: Annablume, 2010.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem : Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** Campinas: Papirus, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed. 2009.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento.** São Paulo: Vozes, 2008.