



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

ENEDINA CRISTINE DA SILVA

**A UTILIZAÇÃO DA IMAGEM VISUAL NA
DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA NO
ENSINO MÉDIO**

JOÃO PESSOA

2014

ENEDINA CRISTINE DA SILVA

**A UTILIZAÇÃO DA IMAGEM VISUAL NA
DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA NO
ENSINO MÉDIO**

Dissertação a ser apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: **Prof^a. Dra. María del Pilar Roca Escalante.**

JOÃO PESSOA

2014

S586u *Silva, Enedina Cristine da.*
A utilização da imagem visual na disciplina
língua portuguesa no ensino médio / Enedina
Cristine da Silva.-- João Pessoa, 2014.

74f. : il.

Orientadora: Maria Del Pilar Roca Escalante
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA

1. Linguística. 2. Formas de linguagem. 3.
Imagem visual - língua portuguesa - ensino médio.
4. Imagem visual - práticas - educador.

UFPB/BC

CDU:



TERMO DE APROVAÇÃO

ENEDINA CRISTINE DA SILVA

A UTILIZAÇÃO DA IMAGEM VISUAL NA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, aprovada em

___/___/___

Profª Dra. María del Pilar Roca Escalante - UFPB (orientadora)

Profª Dra. Andrea Silva Ponte - UFPB

Profª Dra. Maria Ester Vieira de Sousa - UFPB

Profª Dra. Socorro Cláudia Tavares de Sousa – UFPB (suplente)

JOÃO PESSOA

2014

A Deus, cuja misericórdia permitiu mais um objetivo alcançado na minha vida. Aos meus pais, Maria Valdinete da Silva e Gustavo Félix da Silva como exemplos de amor e superação. A Welygton Kleber, o Pequeno Príncipe. À Profª Maríá del Pilar Roca Escalante por sua incessante LUZ.

Dedico

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela sua santa presença em todos os momentos de minha vida.

A minha querida mãe, **Maria Valdinete da Silva**, que sempre estimula os seus com palavras de sabedoria.

Ao meu esposo, **Welygton Kleber da Silva** pelo apoio e pela compreensão constantes.

Aos meus irmãos, sobrinhas e amigos que, na vida diária, sempre nos alimenta com palavras de estímulo.

A minha orientadora **Prof^a. Dra. María del Pilar Roca Escalante** que nos enxerga através do ouvir.

A todos os Professores Doutores que de forma significativa contribuíram no aprimoramento dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento dessa Dissertação.

A todos os colegas do curso que de uma maneira especial souberam estimular uma convivência de constante aprendizagem.

A todos os Professores que fizeram parte da minha trajetória escolar.

Aos Professores que, na realização dessa pesquisa, contribuíram de forma valiosa.

Aos meus alunos que, nas travessuras diárias, sempre me motivam a não fazer tudo, mas do pouco, o melhor.



RESUMO

A necessidade em se comunicar levou o ser humano a criar e a desenvolver várias formas de linguagem e a imagem é uma delas. Presente desde os primórdios, a imagem é um signo que possibilita a construção e a transmissão de saberes tão comuns em um ambiente escolar. Dessa forma, objetivou-se, com este trabalho dissertativo, identificar quais os tipos de imagens visuais que são utilizados na disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio, seguido dos seguintes objetivos específicos: verificar a frequência que é utilizada a imagem visual, em sala de aula, pelo educador que ministra a disciplina Língua Portuguesa; analisar se as imagens utilizadas são as indicadas pelo Currículo ou pelo Livro Didático; verificar a receptividade da imagem pelos educandos; definir qual o objetivo do educador ao fazer uso da imagem visual; verificar se a imagem visual é utilizada para ser interpretada ou na abordagem de algum conteúdo indicado pelo Currículo da disciplina Língua Portuguesa. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se enquanto metodologia qualitativa, a prática de um questionário semiestruturado aplicado a um número de 6 (seis) professores colaboradores que lecionam a disciplina Língua Portuguesa nas séries do Ensino Médio. A quantidade docente especificada corresponde a 3 (três) escolas estaduais do município de Aliança/PE, nosso campo de estudo. Os resultados foram analisados, tendo por fundamentação teórica autores como Lúcia Santaella (2005, 2007, 2008) e Martine Joly (1996) enquanto referências sobre imagem, Ferdinand de Saussure (2006) que aborda a semiologia, Charles Sanders Peirce (1978) que apresenta a semiótica norte-americana e Boris Schnaiderman (2010) que delineia uma discussão sobre a semiótica russa. Observou-se, nas respostas depreendidas, que os tipos de imagens utilizados na disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio são os indicados pelo Livro Didático e pelo Currículo de Português para o Ensino Médio (2012c), além de outras fontes, como sites na internet. A utilização da imagem está mais para ferramenta, na abordagem de um conteúdo, do que ser o próprio conteúdo.

Palavras-chave: Imagem. Linguagem. Docência.

ABSTRACT

The need to communicate has led humans to create and develop various forms of language and the image is one of them. Present from the beginning, the image is a sign that allows the construction and transmission of knowledge so common in a school environment. Thus, the objective was with this argumentative work, identify what types of visual images that are used in the discipline Portuguese Language in High School, followed by the following specific objectives: to determine the frequency that the visual image is used in the classroom by educator who teaches discipline Portuguese; analyse if the images used are those indicated by the Curriculum or Textbook; verify the receptivity image by learners; which define the purpose of the educator to make use of the visual image; verify that the visual image is to be construed or used in any content indicated by the discipline Portuguese Language Curriculum approach. To develop the research, it was used as a qualitative methodology, the practice of a semi-structured questionnaire administered to a number of six (6) employees to discipline teachers who teach English Language in high school series. The teacher specified amount corresponds to three (3) state schools in the city of Alliance / PE, our field of study. The results were analyzed, with the theoretical foundation authors as Lucia Santaella (2005, 2007, 2008) and Martine Joly (1996) as references above image, Ferdinand de Saussure (2006) which deals with semiotics, Charles Sanders Peirce (1978) which presents American semiotic Schnaiderman and Boris (2010) which outlines a discussion about Russian semiotics. It was observed in the inferred responses, the types of images used in the discipline Portuguese Language in Secondary Education are appointed by the Textbook and the Portuguese Curriculum for Secondary Education (2012), among other sources, such as web sites. The use of the image is more tool in a content approach, than to be the content itself.

Key words : Image. Language. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	20
Figura 2	26
Figura 3	26
Figura 4	27
Figura 5	30
Figura 6	54
Figura 7	55

LISTA DE TABELA

Tabela 1	49
----------------	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. LINGUAGEM E IMAGEM	16
1.1 A Imagem Visual	22
1.2 Outras Imagens	34
2. PARÂMETROS CURRICULARES DO ESTADO DE PERNAMBUCO	41
3. A UTILIZAÇÃO DA IMAGEM VISUAL	
3.1 No Currículo de Português para o Ensino Médio	47
3.2 No Livro Didático	50
3.3 Na Prática Pedagógica do Professor	56
4. CONSIDERAÇÕES	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
ANEXOS	71
APÊNDICE	73

INTRODUÇÃO

O estudo a que se propõe este trabalho dissertativo diz respeito à linguagem visual, especificamente, a sua utilização em salas de aula, no Ensino Médio, na disciplina Língua Portuguesa. Entendida enquanto signo, a imagem é um elemento comum na vida dos indivíduos porque se trata de um código dotado de significados que retrata um contexto social, histórico, político e cultural. Criada pelo e para o homem, a imagem é estruturada por elementos que, juntos, formam um todo coerente, atendendo aos propósitos e ao estilo de quem a criou. Portanto, o signo imagético sempre terá subjacente uma intenção de quem produz e de quem a escolhe.

Segundo Martine Joly (2008, p. 18), o termo imagem, imago em latim, “[...] designa a máscara mortuária usada nos funerais na Antiguidade romana”. Hodiernamente, se refere não apenas a desenhos, pinturas, ilustração, mas, também, às produzidas para serem veiculadas pela mídia, tendo por suporte a televisão, jornal, vídeos e a tela do computador. Portanto, há uma diversidade de imagens que permeia nosso espaço físico, diariamente, estabelecendo relações sociais entre indivíduos. No espaço escolar, não é diferente.

Conforme estejamos inseridos em uma cultura visual, é comum ao educador e ao educando um contato constante com imagens visuais, seja para serem analisadas, seja para servirem de suporte na abordagem de algum conteúdo. Dessa forma, o objetivo geral que induziu a realização dessa dissertação é identificar quais os tipos de imagens visuais que são utilizados na disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio, seguido pelos seguintes objetivos específicos:

- verificar a frequência que é utilizada a imagem visual, em sala de aula, pelo educador que ministra a disciplina Língua Portuguesa;
- analisar se as imagens utilizadas são as indicadas pelo Currículo ou pelo Livro Didático;
- verificar a receptividade da imagem pelos educandos;
- definir qual o objetivo do educador ao fazer uso da imagem visual;
- verificar se a imagem visual é utilizada para ser interpretada ou na abordagem de algum conteúdo indicado pelo Currículo da disciplina Língua Portuguesa.

Com a finalidade de atender aos objetivos apresentados, escolhemos enquanto metodologia uma pesquisa qualitativa, pois, entendemos que

Na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc (GOLDENBERG, 2004, p. 14).

Para chegarmos ao resultado, fizemos uso de um questionário semiestruturado – nosso instrumento metodológico – aplicado a 6 (seis) professores que, gentilmente, concordaram em respondê-lo. Os dados depreendidos foram fundamentados teoricamente por autores que balizam todo o percurso discursivo dessa dissertação.

O processo de entrega dos questionários consistiu em uma breve conversa com os professores colaboradores sobre o motivo da pesquisa e o objeto de estudo. A escolha desses educadores teve por critério todos serem efetivos e ministrarem a disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio. Essa exigência deve-se a compreensão de não se correr o risco do profissional ser substituído e, como tal, estar apenas de passagem pelas escolas. Quanto à escolha da modalidade de ensino, diz respeito ao cenário atual, assumido pelo governo do estado, que é oferecer o Ensino Médio, o Ensino Técnico e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para os estudantes. O Ensino Fundamental está sob a responsabilidade do governo municipal de acordo com o que é estabelecido no Art. 11, parágrafo V da Lei de Diretrizes e Bases (1996).

Foram 6 (seis) a quantidade de professores colaboradores, sendo esse número correspondente a 3 (três) escolas selecionadas. Cada educador foi representado por uma letra do alfabeto, tendo, dessa maneira, sua identidade preservada.

O campo de pesquisa selecionado diz respeito a três escolas estaduais do município de Aliança/PE, sendo 2 (duas) regulares e 1 (uma) de referência.¹

Faz-se importante ressaltar que esse município foi emancipado em 11 de setembro de 1928. Está localizado na Mesorregião da Mata Pernambucana, possuindo limites ao Norte com os municípios Ferreiros e Itambé, ao Sul com Nazaré da Mata, ao Leste com Condado e a Oeste com as cidades de Vicência e Timbaúba. Segundo o Censo de 2010, sua população é de 37.415 habitantes,

¹ Deve-se compreender que Escola Regular, apresentada nesse trabalho, refere-se à escola que mantém seu sistema de ensino em um horário de três turnos e Escola de Referência é a que mantém um horário integral. As Escolas de Referência em Ensino Médio foram criadas pela Lei Estadual Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008 (PERNAMBUCO, 2008).

considerando as zonas urbana e rural. Sua distância para Recife, capital pernambucana, são de 72km².

Retomando nosso campo de estudo, a escolha dessas três escolas se justifica por meio de duas questões:

1º. por apenas existirem três escolas estaduais nesse município;

2º. por esse município – Aliança/PE – ser a cidade na qual a autora desse trabalho dissertativo leciona.

Portanto, a escolha das três escolas configura-se não apenas na necessidade de se ter um campo para atender à realização dessa prática investigativa, mas, sobretudo, para compreender o processo de ensino-aprendizagem comum em cada escola, sendo em especial, no que condiz na utilização da imagem visual.

O interesse pelo tema justifica-se pela evidência da utilização da linguagem visual no espaço escolar, sobretudo, nas disciplinas que compõem o currículo. No caso dessa dissertação, na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio, por ser a escolhida para essa prática investigativa. Nossa hipótese é que a utilização da imagem visual esteja mais como suporte na abordagem de conteúdos do que ser o próprio conteúdo. Nesse caso, a imagem acaba assumindo um papel de coadjuvante diante dos conteúdos sugeridos ao longo do percurso letivo, além de não ser compreendida enquanto um signo, portanto, enquanto uma linguagem. Mesmo que a imagem visual contribua de maneira significativa para o entendimento de abordagens conteudísticas, que não ela mesma, é preciso, ainda sim, uma atenção na sua constituição e na funcionalidade de sua existência.

Essa dissertação teve por estruturação três capítulos – **Linguagem e Imagem, Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco e A Utilização da Imagem Visual**. No primeiro capítulo, o objetivo é apresentar a imagem enquanto um signo e, portanto, uma linguagem que tem por finalidade a comunicação. Por ser um signo, trazemos ao centro da discussão a Semiologia, segundo Ferdinand de Saussure (2006) e a Semiótica norte-americana postulada por Charles Sanders Peirce (1978), bem como a russa, por Viesselovski e Potiebniá (2010). Além da apresentação enquanto signo, tentamos também demonstrar como a interpretação da imagem visual é investigada por esses quatro autores.

Ao abordarmos a imagem visual enquanto signo, não estamos fazendo com o intuito de determiná-la como uma arte ou uma técnica, mas enquanto uma

² Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013.

linguagem carregada de sentidos e significados que tem subjacente uma intenção, tanto de quem a produz, quanto daquele que a escolhe. A imagem visual, em seus diferentes tipos (desenho, filme, escultura, holografia, dentre outros), possui uma estrutura que a define diante de outros tipos de linguagens, o que a mantém singular, com propósitos e estilos próprios. Além da imagem visual, esse capítulo traz a lume outras imagens, como a mental e a verbal.

Segundo Lúcia Santaella e Winfried Nöth (2008), a imagem mental é objeto de pesquisa da Ciência Cognitiva porque faz parte do domínio da cognição humana, instaurada ao longo dos anos pelo desenvolvimento da percepção. A imagem, compreendida por esse viés, diz respeito não apenas a constituição do ser pela interação social, mas também pelo biológico. Em um conjunto de complementação, o indivíduo precisa perceber o que vive à maneira consciente, o qual só é possível quando todos os elementos cognitivos e biológicos atuarem na constituição da percepção e do pensamento.

A imagem mental pode ser considerada como um resultado de estímulos para o desenvolvimento de fantasias, lembranças, ideias, tendo do mundo real seu principal referente, não para a construção de uma imagem cópia, mas para sua reformulação e surgimento de uma nova imagem, sempre a depender da consciência e experiências individuais.

Quanto à imagem verbal, podemos afirmar, segundo Martine Joly (2008), que é comum o indivíduo se exprimir por imagens quando quer convencer ou ser compreendido. Em construções narrativas orais e escritas, há uma imagem que se delinea contribuindo na composição dos gêneros textuais. Perfazendo uma tessitura verbal, a imagem, ao lado da tematização, pode ser percebida, de acordo com José Luiz Fiorin (2008), enquanto uma ilustração e enquanto uma figurativização, sempre a depender do estilo e dos propósitos de cada autor. Conforme se observa, a imagem não se limita apenas ao visual, mas, também diz respeito ao mental e ao verbal.

No segundo capítulo, o objetivo é trazer a lume as diretrizes que fundamentam o documento adotado para a prática de ensino nas escolas estaduais de Pernambuco – o Currículo de Português para o Ensino Médio (2012c). É esse documento que sistematiza os conteúdos de acordo com os eixos Oralidade, Leitura, Letramento Literário, Escrita e Análise Linguística, indicados nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa.

Em relação ao terceiro capítulo – **A Utilização da Imagem Visual** - é demonstrado como esse uso se processa no Currículo de Português para o Ensino Médio (2012c), no Livro Didático e na Prática Pedagógica do Professor. Portanto, investigar a utilização da imagem visual na disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio diz respeito em investigá-la, a princípio, nessas duas ferramentas, o Currículo e o Livro, que contribuem no processo de ensino-aprendizagem. O trabalho docente não é desvinculado desses dois elementos, sobretudo, do Currículo de Português para o Ensino Médio (2012c) porque é esse documento que prescreve o planejamento anual de cada série. Ainda nesse capítulo são analisados os discursos dos professores colaboradores no que condiz na utilização da imagem visual, por eles, em sala de aula. Dessa maneira, a verificação do uso da imagem visual é feita desde os documentos que a prescrevem, passando pelo Livro Didático, até pelos agentes que correspondem ao contexto escolar.

Convém enfatizar que temos consciência do muito que ainda se tem para pesquisar, entretanto, esse trabalho atende a um sentido significativo na existência profissional de quem o produziu.

1. LINGUAGEM E IMAGEM

Podemos iniciar esse capítulo definindo linguagem enquanto “[...] todo e qualquer sistema de signos de um tipo definido, que serve para o fim da comunicação” (SCHAFF, 1968, p.311). É coerente, portanto, afirmamos, sem fazer uso de uma tautologia, que toda forma de linguagem tem por finalidade a comunicação e se manifesta por meio de signos. Compreendida dessa maneira, a ciência que estuda os sistemas sígnicos é a Semiologia, segundo Ferdinand de Saussure (2006) e a Semiótica, segundo Charles Sanders Peirce (1978)³. É importante destacar, contudo, que a linguagem, a qual faremos referência, dirá respeito à linguagem visual e não a outros tipos de linguagens, como a linguagem verbal, por exemplo. Muito embora, algumas imagens façam uso da palavra.

Conforme Philip Hallawell (2008), um estudo voltado para a linguagem visual teve início no século VI a.C, pelos gregos, cujo objetivo da linguagem visual consistia em representar a realidade através de imagens outras, que não aquelas já recorrentes em rituais, pelos egípcios. Para tanto, ainda segundo Hallawell (2008), serviram de base epistemológica para a investigação da linguagem visual a Matemática e as Ciências da Natureza que favoreceram a definição da perspectiva, da harmonia e da estética, cujos conceitos ainda são utilizados nos dias atuais. Como se pode inferir, o tipo de imagem a que Hallawell (2008) faz referência é a imagem considerada arte.

A linguagem visual diz respeito a variados tipos de imagens. Segundo Lúcia Santaella (2005, p. 27), é comum a separação entre imagens artísticas, de um lado, e imagens técnicas, de outro. As primeiras são identificadas enquanto desenho, pintura, gravura e, as segundas, em foto, holografia, cine, tv, vídeo, computação gráfica, confundindo-se o tipo de imagem com o seu suporte.

De acordo com Jacques Aumont (2008), não há uma definição exata e precisa daquilo que se pode considerar uma obra de arte. É passível que ocorram alterações em sua definição no decorrer dos anos, porque “[...] há muitas maneiras diferentes de definir a arte, cada uma correspondente à primazia de uma ou outra ideologia”(AUMONT, 2008, p.207).

Ainda conforme Aumont (2008), o conceito de arte, atualmente, demonstra menos rigidez, quando aceita a ideia de sua relatividade. Antes, o academismo

³ Faremos referência a essa ciência no subitem 1.1.

considerava a arte da pintura, por exemplo, a partir de dois valores: a não intenção utilitária e a perfeição formal. Hoje, o que determina um objeto ser ou não uma arte é sua exposição em museus ou galerias.

A arte hoje aparece, portanto, como instituição social, e por isso muito variável historicamente, cuja função é conferir o status aurático de obra de arte a determinadas produções materiais. Isso porque a arte responde a uma necessidade das sociedades, inicialmente ligada à necessidade religiosa, ao sagrado, mas sempre ligada a um desejo de 'superar' a condição humana, de chegar a uma experiência e a um conhecimento de ordem transcendental (AUMONT, 2008, p 300-301).

Já a imagem técnica, Ondina Pereira (1999, p. 297) a define como sendo

[...] uma imagem produzida por um aparelho em cuja constituição está embutido um texto científico que se chama perspectiva *artificialis*. Essa perspectiva, construída com base nas leis objetivas do espaço formuladas pela geometria euclidiana, busca obter uma ilusão de profundidade. Ela pretende fornecer a imagem mais fiel da realidade visível.

Embora a imagem, considerada técnica, tenha sido elaborada para uma representação visual objetiva, científica e fiel à realidade que pretende reproduzir, isso não a isenta de sofrer manipulação pelo homem com o objetivo de que se faça visível apenas o que ele deseja mostrar. Assim como a imagem artística, a imagem técnica também (re)produz ideologias.

Diante dos pontos de vistas expostos, faz-se necessário cautela ao determinar uma imagem como sendo técnica e artística. Até porque uma mesma fotografia, a depender da instituição na qual circule, pode estar na condição de arte ou de uma técnica. Como vimos, há uma relatividade quanto ao seu julgamento.

Conforme seja, artística ou técnica, o fato é que cada imagem detém um poder expressivo, recuperável através de elementos visuais, como sua plasticidade (cor, textura, linha, ponto), dimensão, forma, direção e movimento, funcionando através de representações ou de analogias.

Consideramos importante ressaltar, entre os diferentes aspectos da imagem, seu caráter de representação, de analogia. Se tomarmos a imagem enquanto uma representação, isso quer dizer que a imagem está na condição de estar para algo que não ela mesma.

Se ela parece é porque ela não é a própria coisa: sua função é, portanto, evocar, querer dizer outra coisa que não ela própria,

utilizando o processo da semelhança. Se a imagem é percebida como representação, isso quer dizer que a imagem é percebida como signo (JOLY, 2008, p.39).

E, sendo um signo, portanto, uma linguagem, a imagem está na condição de comunicar algo para alguém. Seja esse alguém seu produtor ou seu destinatário.

Em consonância com Martine Joly (2008), Lúcia Santaella (2008) concorda com Nelson Goodman (1972) e Mario Bunge (1969), quanto à definição do conceito de representação. Para esses autores, representação é um signo icônico que tem por característica a analogia. O objeto, além de representar aquilo que o originou, pode, eventualmente, estar representando a si mesmo. Podemos inferir que a representação, de certo modo, já está inscrita tacitamente na sua própria condição de imagem, de signo ou se preferir de linguagem. A representação não apenas assume uma característica de cópia, mas, também de comparação. E sendo uma semelhança, a imagem não é a própria coisa que a originou, mas serviu-se do objeto representado para ter existência própria. Pela consonância apresentada e compreendendo que signo é representação, é necessário, portanto, um entendimento sobre o que é um signo.

Dois estudiosos apresentaram para o Ocidente uma concepção de signo ainda recorrente nos dias atuais. Um, nos Estados Unidos – Charles Sanders Peirce, o outro, na Europa – Ferdinand de Saussure. Distanciados geograficamente, entretanto, próximos em seus propósitos, tanto um quanto o outro investigaram e estabeleceram uma noção geral de signo.

Segundo Lucia Santaella (2007, p.58), o signo, para Peirce, “[...] é uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele”. Por exemplo: a fotografia de um gato. A fotografia é considerada um signo porque está na condição de representar um objeto, nesse caso, um gato. Ainda segundo a autora (2007, p. 58)

A partir da relação de representação que o signo mantém com seu objeto, produz-se na mente interpretadora um outro signo que traduz o significado do primeiro (é o interpretante do primeiro). Portanto, o significado de um signo é outro signo – seja este uma imagem mental ou palpável, uma ação ou mera reação gestual, uma palavra ou um mero sentimento de alegria, raiva...uma ideia, ou seja lá o que for – porque esse seja lá o que for, que é criado na mente pelo signo, é um outro signo (tradução do primeiro).

Assim posto, o que Peirce (1978) estabeleceu foi um entendimento de signo a partir de uma tríade: o signo é constituído por um *representamen* ou significante; um objeto ou referente; o interpretante ou significado. Ainda há de considerar que, a depender do contexto, o signo irá assumir diferentes acepções.

No caso do signo visual, podemos citar como exemplo a fotografia da bandeira nacional brasileira. A fotografia é o significante, a bandeira revelada na fotografia é o referente que, a depender do contexto, pode significar exaltação à pátria, xenofobia, protestos.

No entendimento saussureano, a concepção de signo diverge da de Peirce. Primeiro, porque Peirce estabeleceu um estudo geral do signo e, segundo, pela apresentação do signo enquanto uma tríade.

Ferdinand de Saussure, em seu livro *Curso de Linguística Geral* (2006), apresenta-nos um estudo do signo linguístico que acaba servindo de base teórica para o estudo de outros tipos de signos, pela ausência de uma ciência – a Semiologia – que investigasse de fato as demais linguagens. Conforme Saussure se ateuve ao estudo e emancipação da Linguística, ele não se deteve em investigar uma ciência geral que respondesse por todos os tipos de signos, muito embora, ele acreditasse que a Linguística compunha uma parte de uma ciência geral e, por isso, investigar a língua dizia respeito a uma investigação semiológica, pois qualquer outro signo (gestual e visual) utiliza-se de um sistema linguístico para mediação de significados entre os indivíduos.

Nesse período do século XX, a Semiologia era compreendida como parte das investigações da Psicologia Social, que se prestava muito mais ao estudo dos processos mentais de desenvolvimento da linguagem do que ao estudo da linguagem enquanto sistema simbólico, o que veio a ser a principal preocupação de Saussure.

Para Ferdinand de Saussure (2006), o signo linguístico é composto por um significante (imagem acústica) e por um significado (conceito) como duas partes indissociáveis. Da mesma forma, é a composição do signo semiológico. Toda linguagem não verbal, quando analisada semiologicamente, recorre à postura dicotômica da Linguística proposta por Saussure, e, portanto, revela um signo constituído de significante e de significado, estabelecendo, segundo Roland Barthes (2009), uma equivalência. Para exemplificar, tomemos a figura a seguir:

Figura 1



Fonte: Savoi & Boanerges (2012).

Podemos afirmar que a figura 1 é um signo porque traduz um sentido. Analisado semiologicamente, seu significante é a coloração vermelha que também presentifica o significado e, em um processo de equivalência, apresenta possíveis significações: paixão, morte, masculinidade, vida, preferência por um partido político. Essas significações se apresentam a depender de uma época histórica, do costume e da cultura na qual estamos inseridos. Tomando como base este exemplo, podemos perceber que a cor predominante, no caso a vermelha, pode representar diversas significações. Esta plasticidade do signo visual demonstra sua principal característica: a arbitrariedade.

A arbitrariedade, segundo Ferdinand de Saussure (2006), é o primeiro princípio que sustenta o signo. Para esse linguista genebrino (2006, p. 82), “[...] todo meio de expressão aceito numa sociedade repousa em princípio num hábito coletivo ou, o que vem a dar na mesma, na convenção”. Portanto, os signos têm por princípio a arbitrariedade, com exceção do signo em seu caráter de símbolo, pois, para Saussure (2006, p. 82),

O símbolo tem como característica não ser jamais completamente arbitrário; ele não está vazio, existe um rudimento de vínculo natural entre o significante e o significado. O símbolo da justiça, a balança, não poderia ser substituído por um objeto qualquer, um carro, por exemplo.

O que devemos, entretanto, ponderar nessa citação, é que o símbolo da justiça é resultado de uma primeira relação arbitrária. Foi designado convencionalmente que a balança serve para determinar o peso de um objeto e, nessa medida, é possível saber quantos quilos (kg) tem o objeto aferido. A balança, portanto, é o objeto, dentre tantos outros, que mais se aproxima do sentido de uma equidade. Obviamente, tomar esse objeto enquanto um símbolo de justiça, é o resultado de uma primeira relação arbitrária, o que faz repensar sobre “um rudimento de vínculo natural” citado por Saussure (2006, p.82). Portanto, mais do que a visibilidade de um objeto, o que está visível é a ideia que sustenta o objeto escolhido (nesse caso, a balança).

Contrário a Ferdinand de Saussure, Peirce (1978) defendia que o signo enquanto símbolo não consegue por si só referendar o sentido ao qual se refere, sendo isto possível apenas através de uma associação de ideias. Da mesma forma, Lúcia Santaella (2008, p. 63) defende que

[...] é por força de uma ideia na mente do usuário que o símbolo se relaciona com o seu objeto. Ele não está ligado àquilo que representa através de uma similaridade (caso do ícone), nem por conexão causal, factual, física, concreta (caso do índice). A relação entre o símbolo e seu objeto se dá através de uma mediação, normalmente uma associação de ideias que opera de modo a fazer com que o símbolo seja interpretado como se referindo àquele objeto. Essa associação de ideias é um hábito ou lei adquirida que fará com que o símbolo seja representativo de algo diferente dele.

Atualmente, há de se definir a balança enquanto sendo símbolo da justiça ou sendo digital, em virtude da existência de novos modelos, pois, sendo balança digital, o sentido de equidade manifestado pela **forma** da balança judicial é comprometido.

Em oposição à arbitrariedade do signo, temos casos de signos visuais que podem ser considerados motivados. Devido ao avanço tecnológico, é possível uma transmissão de vídeo bidirecional, em tempo real, entre pessoas que não estejam dividindo o mesmo espaço – a exemplo da videoconferência.

A videoconferência possibilita um ambiente semelhante ao que é comum em uma sala de aula ou em uma sala de reunião. A imagem, por ser transmitida em tempo real, se configura tal qual é capturada, dificultando um processo de manipulação. Presenciamos aquilo que está sendo transmitido ao mesmo tempo em que é produzido. O tempo é comum para os interlocutores separados geograficamente e próximos virtualmente.

A videoconferência não pode ser editada e, portanto, não dá margem a conotações, por isso seu caráter denotativo.

Essa imagem, sempre altamente icônica, não tem nenhuma analogia com as representações simbólicas. Enquanto estas estão num espaço abstrato, aquelas estão num espaço físico submetido às leis da lógica, da tela e da luz, mas uma luz que não joga mais nenhum papel morfogenético na realização da imagem, servindo apenas para transmiti-la (SANTAELLA; NÖTH, 2008, p. 167).

Portanto, nesse caso em particular, o signo capturado se mostra tal qual se apresenta, impossibilitando outra interpretação que não seja a que presenciamos. Entretanto, é importante salientar, que a videoconferência traz em si o olhar de quem a produz. Nesse tipo de imagem, há uma câmera que capta apenas um recorte do ambiente no qual está sendo produzida. Mesmo que a imagem se mostre tal como é, o restante do espaço é inacessível.

É importante salientar, contudo, que o signo motivado, a que estamos nos referindo, é a imagem transmitida virtualmente e não os instrumentos que possibilitam essa transmissão.

1.1 A IMAGEM VISUAL

Segundo Lucia Santaella e Winfried Nöth (2008), a imagem visual é um dos meios de expressão da cultura humana desde as pinturas pré-históricas nas cavernas. Podemos compreender, então, que a imagem visual foi um dos primeiros tipos de linguagem que contribuiu na manifestação expressiva do homem em se comunicar e de se identificar, ou seja, a produção da imagem visual nunca existiu de maneira gratuita e, desde sempre, reflete uma cultura particular a cada momento histórico.

Hodiernamente, é comum nos depararmos com uma diversidade de imagens visuais que diferem quanto ao seu tipo, propósito de criação e veiculação, suportes e estilos. Podemos citar, dentre tantas imagens visuais, a pintura, a gravura, a xilogravura, a infografia e a holografia que refletem a criatividade própria do homem e suas possíveis finalidades (informar, persuadir, doutrinar, satirizar, entreter).

Mas, o que é imagem visual? Como defini-la?

Podemos, inicialmente, responder essas perguntas fazendo uso da posição assumida por Martine Joly (2008, p.13) sobre o termo imagem:

[...] que indica algo que, embora nem sempre remeta ao visível, toma alguns traços emprestados do visual e, de qualquer modo, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou reconhece.

A mesma autora, em páginas posteriores nesse mesmo livro, diferencia as imagens em fixas e animadas, mentais e virtuais, além de fazer referência às metáforas verbais enquanto um tipo de imagem.

Conforme se observa na definição e na diferenciação das imagens supracitadas, a imagem visual está sendo considerada de maneira concreta, apresentando-se ora fixa, ora animada e ora virtual. Já em relação à citação “nem sempre remeta ao visível” e “imaginária”, percebe-se outro tipo de representação imagética que não o da imagem visual. Podemos inferir, ao definir o termo imagem, que Martine Joly especifica três tipos de imagens: como representação mental, como representação visual, conforme já citado, e como representação verbal.

Semelhante a Martine Joly, Lúcia Santaella e Winfried Nöth (2008) defendem que as imagens possuem duas representações: uma mental e outra visual. Ambos, Santaella e Nöth determinam que a imagem apresenta dois domínios – imaterial e material. O primeiro domínio (imaterial) se refere a fantasias, lembranças, imaginação, ou seja, a todo tipo de imagem produzida mentalmente. O segundo domínio (material) diz respeito a desenhos, filmes, fotografias, gravuras, isto é, imagens enquanto representações visuais. Os autores defendem que “[...] os domínios da imagem não existem separados, pois estão inextricavelmente ligados já na sua gênese (2008, p.15).” Seria como se o ser humano produzisse uma imagem visual a partir do que é representado em sua mente e o que é produzido mentalmente dependesse daquilo que é apreendido ao seu redor. Uma dependente da outra.

Ocorre que, se considerarmos o desenvolvimento humano, segundo a teoria sociointeracionista⁴ proposta por Lev Semenovitch Vygotsky (2002), o sujeito cresce em um ambiente já pré-estabelecido convencionalmente e culturalmente, isto é, o

⁴ Teoria que defende o desenvolvimento humano por meio da interação e da mediação. Para maiores esclarecimentos indicamos a leitura do livro *Pensamento e Linguagem*, disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>>.

indivíduo, dotado de funções psicológicas elementares, acaba apreendendo, por meio da interação, os sistemas simbólicos de representação de uma realidade já existente. Podemos supor, portanto, que os sujeitos têm acesso, primeiramente, ao domínio material e, posteriormente, o domínio imaterial passaria a compor o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (a consciência, por exemplo), isto é, as imagens visuais acabariam precedendo as imagens mentais.

Assumida, pelos autores já citados, enquanto um domínio material, portanto, concreta, é importante analisarmos a imagem visual quanto a sua constituição e a sua especificidade, o que dirá respeito, conseqüentemente, a sua significação, ao seu modo de produção de sentidos. A ciência que tem por objeto de estudo os signos e, conseqüentemente, os signos visuais, é a Semiótica, conforme já citado no capítulo 1 – Linguagem e Imagem.

Segundo Martine Joly (2008), a origem da Semiótica nos remonta à Grécia Antiga, notadamente, a Hipócrates e a Aristóteles, isto é, às áreas da Medicina e da Filosofia da Linguagem. Conforme os pesquisadores, dessa época, estivessem investigando todas as manifestações que os cercavam, atribuindo-lhes significados, fora criado o termo grego semeion, que significa signo, sinal.

Roberto Lauro Lana (2004) chama a atenção para o fato de alguns fundamentos teóricos da Filosofia da Linguagem terem tido origem no Tratado dos ares, das águas e dos lugares (século V a.C.) produzido pelo médico Hipócrates. Nesse tratado, discute-se que as doenças que abatem o homem não são de origem divina, mas de causas ambientais, o que leva a necessidade de uma investigação dos sinais e dos sintomas das diferentes enfermidades. Ainda segundo Roberto Lauro Lana (2004), Aristóteles teria sofrido influência dessa postura hipocrática e investigado a linguagem enquanto uma categoria dos signos. Surge, então, uma semiótica em contraponto a uma semiologia.

No entanto, nos dias atuais, a Semiótica passou por modificações, ampliando seu campo de estudo e de pesquisa.

A Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido (SANTAELLA, 2007, p. 13).

Instituída com essa nova acepção, a Semiótica passa a ser considerada enquanto ciência, apenas no início do século XX, sendo apresentada ao mundo através de quatro representantes: Charles Sanders Peirce nos Estados Unidos, A.

N. Viesselovski e A. A. Potiebniá na União Soviética e Ferdinand de Saussure na Europa Ocidental. Esse último, no entanto, adota o termo Semiologia. Todos os quatro, diante de uma inquietação investigativa, formulam um novo conceito científico de signo capaz de atender ao surgimento de novos tipos de linguagens provocados pela Revolução Industrial.

Não se tem, nesse trabalho dissertativo, a pretensão de explicitar todo o estudo da Semiótica e da Semiologia elaborado e defendido por esses quatro pesquisadores, até porque essa ação não compõe o nosso principal objetivo dissertativo. Entretanto, é interessante investigarmos como **a ciência geral dos signos aborda a imagem visual**. Começamos, então, pelo teórico Peirce, isto é, pela Semiótica norte-americana.

Segundo Martine Joly (2008, p. 33), ao definir o signo, Charles Sanders Peirce o considerava enquanto

[...] uma relação solidária entre pelo menos três polos (e não apenas dois como em Saussure): a face perceptível do signo, 'representamen' ou significante; o que ele representa, 'objeto' ou referente; e o que significa, 'interpretante' ou significado.

Compreendido dessa forma, o signo é, então, segundo Peirce, diferenciado em três tipos: ícone, índice e símbolo. A imagem visual compõe o primeiro tipo – o ícone – enquanto uma subcategoria.

A categoria da imagem reúne, então, os ícones que mantêm uma relação de analogia qualitativa entre o significante e o referente. Um desenho, uma foto, uma pintura figurativa retomam as qualidades formais de seu referente: formas, cores, proporções, que permitem reconhecê-los (JOLY, 2008, p. 37).

Dessa maneira, segundo Peirce, a imagem visual se enquadra na 2ª tricotomia, dentre as 10 tricotomias estabelecidas. Especificamente, a imagem seria considerada enquanto um quali-signo, pois o signo visual estaria sendo interpretado a partir de sua relação com o seu objeto.

Uma xilogravura, por exemplo, com os traços que a definem, mantém uma relação de semelhança com o objeto que ela representa. Na leitura que o xilógrafo faz de um encontro com violeiros, por exemplo, estão imbricados tanto a sua percepção diante daquilo que presencia, quanto o seu referente. Dito de outro modo, a imagem delineada visualmente mantém a interpretação de quem a produziu e o

objeto que serviu para ser capturado pelo olho do observador. Podemos ilustrar essa afirmação com o exemplo⁵ abaixo:

Figura 2



Fonte: Almeida (2012)

Figura 3



Fonte: Correa (1980)

Em relação às figuras 2 e 3, é importante destacar que a figura 2 acaba assumindo um caráter de semelhança com a figura 3. A figura 2 não é o próprio objeto que a denota (figura 3), mas mantém uma relação de representação, de analogia, o que a torna um ícone. Entretanto, ao mesmo tempo em que a figura 2 se assemelha à figura 3, ela (figura 2) estabelece uma qualidade que lhe é própria, diferenciando-lhe de outros tipos de signos, de outros tipos de imagens visuais, o que resulta na representação de si mesma, assumindo uma existência própria.

Essa afirmação pode ser observada fazendo uso da figura 2 em comparação à figura 4.

⁵ Temos consciência que a figura 3 é uma fotografia, portanto, um signo que está no lugar daquilo que a originou. Entretanto, como não podemos situar uma real apresentação de violeiros, pela sua natureza impossível de ser inscrita, atemporalmente, em uma folha em branco, fizemos uso de uma fotografia, com a justificativa do seu grau de proximidade com o real. Apelamos para a compreensão dos leitores para que observem a figura 3 enquanto um recorte de um momento real.

Figura 2



Fonte: Almeida (2012)

Figura 4



Fonte: Noblat (2014)

A figura 2 é considerada uma xilogravura por apresentar, enquanto característica básica, uma impressão gráfica reproduzida diretamente da madeira. Já a figura 4 é classificada enquanto uma charge, por possuir, dentre tantas peculiaridades, a sátira.

É pertinente destacar que a imagem visual pode ainda assumir um caráter de símbolo ou de índice. Segundo Joly (2008), Peirce, quando estabeleceu uma categoria para os signos, esclareceu que nenhum signo é puro o suficiente para se bastar em apenas uma categoria, entretanto, é possível perceber características dominantes que permitem uma classificação planejada e coerente. A título de exemplo, o índice pode ser entendido enquanto um ícone quando se assemelha ao objeto que o originou: as pegadas na areia e sua semelhança com os pés. É inegável a contribuição que a Semiótica Peirciana proporcionou para o estudo dos diversos tipos de linguagens (e não apenas para a linguagem visual), ampliando a concepção de signo e sua relação com aquilo que o origina e aquele que o interpreta. Passemos, agora, para a investigação do signo visual, considerando os preceitos epistemológicos da Semiótica oriunda da União Soviética.

Podemos afirmar que a difusão da Semiótica Russa no Brasil se deu, primeiramente, por meio de pesquisas realizadas pelo professor, tradutor e ensaísta Boris Schnaiderman. Por ter domínio da língua russa, esse professor traduziu diversas obras que possibilitaram, no território brasileiro, o conhecimento de determinadas teorias. A Semiótica Russa foi uma delas, conforme já citado.

Segundo Boris Schnaiderman (2010, p. 11) “uma consciência semiótica” estava se desenvolvendo na Rússia ao mesmo tempo em que estava sendo desenvolvida

no mundo, a partir de meados do século XIX. Nomes como A. N. Viesselóvski e A. A. Potiebniá são considerados como os precursores de uma ciência que tinha por objeto de investigação o signo.

É importante salientar, contudo, que Boris Schnaiderman (2010) chama a atenção para o fato de que outros pesquisadores – L. H. Morgan e I. A. Baudouin –, que antecederam os filólogos Viesselóvski e Potiebniá, terem pronunciado, embora de maneira sutil, a existência de elementos linguísticos organizados em um sistema.

Com o passar dos anos, esse cenário intelectual propiciou um terreno fértil o suficiente para o nascimento de pesquisas sobre “a relação entre a linguagem e os ritos antigos, assim como entre a linguagem dos gestos e a língua articulada”(SANTAELLA, 2007, p.74) realizados pelo linguista N. I. Marr, que influenciou o psicólogo L. S. Vygotsky e o cineasta S. M. Eisenstein.

No último período de sua vida, Marr estava trabalhando em íntima conexão com o psicólogo L. V. Vigotsky e o cineasta S. M. Eisenstein, enquanto no campo da Linguística o seu continuador direto era I. I. Mechcháninov (SCHNAIDERMAN, 2010, p. 15).

Conforme se observa, uma preocupação com os sistemas dos signos teve início pela língua, adentrando a literatura, o cinema, o teatro e a pintura, isto é, a cultura soviética, entendida enquanto um conjunto unificado de sistemas. Com o fim do período stalinista, em fins da década de 1950, esse estudo é intensificado, tornando o nome de Lúri Lotman e a Escola de Tártu mundialmente conhecidos.

Segundo Irene Machado (2003, p. 27), “[...] a Escola de Tártu-Moscou se constituiu nos anos 60 na Universidade de Tártu, Estônia, como espaço de discussão entre pesquisadores que procuravam compreender o papel da linguagem na cultura”. Teve por incentivador máximo Lúri Lotman, professor de Literatura Russa, que promoveu diversos encontros entre semioticistas da Universidade de Tártu e também os de Moscou. Dessa forma, tinha início uma abordagem Semiótica da Cultura definida enquanto uma Semiótica Sistêmica que consistia em defender a noção de traço enquanto elemento constituinte de diferentes sistemas de signos.

A Semiótica da Cultura procurava compreender

[...] o caráter singular da linguagem na cultura, em favor de uma compreensão de seus extratos não linguísticos propriamente ditos, mas semióticos. Quer dizer, não se trata de considerar linguagem do ponto de vista linguístico e, conseqüentemente, da codificação gráfico-sonora do alfabeto verbal. Trata-se de sistematizar a presença de outros códigos culturais (visuais, sonoros, gestuais,

cinésicos) criadores de sistemas semióticos específicos (MACHADO, 2003, p. 35).

A Escola de Tártu-Moscou promoveu não uma pesquisa voltada para a cultura propriamente dita, mas para sistemas de signos da cultura que, juntos, formam um texto, isto é, o texto da cultura. Esse, por sua vez, consistia em um sistema modelizante. Ainda segundo Machado (2003, p. 37), podemos depreender que o sistema modelizante consiste em “[...] manifestações, práticas ou processos culturais cuja organização depende da transferência de modelos estruturais, tais como aqueles sob os quais se constrói a linguagem natural”. Assim, a língua acaba servindo de modelo estruturante para o sistema modelizante, ou seja, para o texto da cultura. Dessa maneira, há dois sistemas modelizantes: um de primeiro grau – a língua – e outro de segundo grau – sistemas visuais, sonoros, gestuais, cinésicos. Modelização, portanto, é a leitura de sistemas sígnicos a partir de uma organização, de uma estrutura, comum à língua natural. E o signo, elemento fundamental desse sistema, é compreendido, à luz da Semiótica Russa, como algo que só existe em relação a outro signo. Assim como a Semiologia de Ferdinand de Saussure, a Semiótica Russa teve no estudo da língua seu aparato epistemológico.

Quanto à imagem visual, a Semiótica Russa a considera, segundo Irene Machado (2003), enquanto um sistema figurativo modelizante de segundo grau. Sua composição consiste na união de elementos considerados paradigmas (cores, perspectivas, molduras) e sintagmas (recodificação do significado das figuras, sintaxe geométrica), isto é, há uma combinação desses elementos resultando em um signo visual icônico.

A título de exemplo, vejamos a relação paradigmática e sintagmática na pintura abaixo, isto é, em um signo visual icônico, segundo os preceitos conceituais de B. A. Uspênski, (apud Boris Schnaiderman, 2010). Antes, porém, é importante situar que a pintura representada foi produzida entre os anos de 1510 a 1511 por Rafael Sanzio, artista renascentista. Intitulada A Escola de Atenas, nesse afresco há uma referência ao debate da antiga filosofia grega, representada por Platão (Aristocles) e por Aristóteles.

Figura 5



Fonte: Wikipedia (2014).

A partir da semiótica russa, podemos afirmar, **de forma sucinta**, que o signo icônico apresenta enquanto perspectiva, um ponto de vista externo⁶, pois a imagem está sendo apresentada conforme é percebida de fora, ou seja, de como um observador a olha estando de fora da realidade representada. Outra indicação dessa perspectiva é que as figuras no fundo do quadro são menores do que as de primeiro plano.

Em relação à moldura, percebemos duas – uma propriamente dita, a que limita o olhar do observador – e a outra, a forma composicional que serve de fronteira. A moldura composicional da figura 5 são os arcos e as paredes desenhadas, contribuindo também para que a imagem visualizada acabe assumindo um caráter de representação e, portanto, semiótico.

⁶ Embora Rafael Sanzio o tenha representado (ele próprio) no interior da pintura, a perspectiva predominante é a externa e não a inversa. Na posição geométrica no qual está representado, não daria para visualizar todo o quadro do fundo para a frente, mas sim, apenas o observador externo.

Uma paisagem sem moldura não significa praticamente nada, mas é suficiente colocar-se uma fronteira qualquer (um caixilho, uma janela, um arco, e assim por diante), e ela passa a ser percebida como representação. Para se ver o mundo sob forma de signo é indispensável (embora nem sempre suficiente) antes de mais nada demarcar fronteiras: são justamente elas que conformam a representação (CHESTERTON, 1928, p. 152 apud SCHNAIDERMAN, 2010, p. 177).

Tanto o emolduramento quanto a moldura composicional acabam definindo o domínio da imagem, propondo-lhe um limite. A imagem é separada do que não é imagem, isto é, do que está fora dela. O que acaba contribuindo para singularizar a percepção do observador.

Outro item que contribui para o estabelecimento da representação é o fundo pictórico. No caso da figura 5, o fundo foi construído com fins de decoração, estabelecendo um cenário da realidade representada – nesse caso, a Escola de Atenas. Nesse espaço tridimensional, o imaginário faz referência ao real pela analogia.

A escolha e a maneira como os personagens estão geometricamente localizados possibilitam leituras que atendem o que está sendo mostrado. Há uma informação ou informações visíveis no texto artístico dependentes da interpretação dialógica de cada observador. Uma dessas informações é a representação de Platão (Arístocles) e Aristóteles no centro do quadro – um defendendo seu mundo inteligível e o outro o mundo sensível.

Conforme se observa, tentamos sublinhar o signo icônico como é proposto pela Semiótica Russa. Verifiquemos, agora, como é proposto o estudo da imagem visual pela Semiologia suíça.

Temos conhecimento da Semiologia por meio do linguista europeu Ferdinand de Saussure, em seu livro *Curso de Linguística Geral* (2006). Publicado postumamente em 1916, esse livro, de acordo com a crítica atual, reflete

[...] um pensamento em evolução, no qual as teses que hoje atribuímos a Saussure estão ainda tomando forma, de maneira tensa e, às vezes, pouco clara – exatamente o contrário do que sugere a exposição chapada do *Cours* (ILARI, 2011, p. 56)

Portanto, embora estejamos recorrendo ao livro em questão (*Curso de Linguística Geral*, 2006), é primordial enfatizarmos que as colocações em relação à imagem visual poderão ou não, posteriormente, sofrer alterações significativas diante de novos posicionamentos. É importante que fique claro também que esse

trabalho dissertativo não assumirá um posicionamento em relação à imagem visual, na obra de Saussure, de maneira gratuita, e sim, alicerçada em respaldos já aceitos cientificamente.

O grande mérito atribuído a Ferdinand de Saussure foi o estudo da constituição da língua por meio de oposições, onde cada qual possui um valor.

Para Saussure, portanto, a língua é um sistema de valores diferenciais, isto é, a língua é uma forma na qual cada elemento, desde um simples som elementar (f, por exemplo, na palavra fato, ou g, na palavra gato), só existe e adquire seu valor e função por oposição a todos os outros (SANTAELLA, 2007, p. 77).

Dessa forma, Saussure estabeleceu a noção de valor diante de distinções teóricas como língua x fala, significante x significado, forma x substância, diacronia x sincronia, constituindo um aprimoramento dos estudos linguísticos do século XIX.

A investigação saussureana apenas se manteve em torno do signo linguístico com a justificativa de que “a língua sempre foi abordada em função de outra coisa, sob outros pontos de vista” (SAUSSURE, 2006, pp. 24-25). Dessa maneira, o estudo de outros signos foi deixado à posteriori, dando relevância ao estudo da língua. Saussure tinha consciência da importância da existência de uma ciência que atendesse todos os sistemas de signos manifestados socialmente e, por isso, a nomeou Semiologia. Ocorre que Saussure apenas nomeou, sem, contudo, dar-lhe existência.

Como tal ciência não existe ainda, não se pode dizer o que será; ela tem direito, porém, à existência; seu lugar está determinado de antemão (SAUSSURE, 2006, p. 24).

Na visão desse autor, a Semiologia deveria constituir a Psicologia Social porque é dada à Semiologia propriedades para investigar os signos correspondentes à vida social. Em outras palavras, a Semiologia estuda a realidade cultural de uma sociedade e não a realidade natural, por isso, caberia ao psicólogo a tarefa de investigá-la. Já a Linguística, seria uma parte da Semiologia, cabendo ao linguista estudar a língua enquanto um sistema semiológico.

Devido ao seu objetivo principal de fundar uma ciência da linguagem verbal, Ferdinand de Saussure acabou transformando a Semiologia em uma sombra da Linguística e, portanto, um estudo de fato sobre as particularidades dos demais signos acabou não existindo.

[...] desde sua origem, a Semiologia tomou de empréstimo a Linguística. Nessa medida, a teoria semiológica de extração linguística caracteriza-se pela transferência dos conceitos que presidem à análise da linguagem verbal-articulada para o domínio de todos os outros processos de linguagens não-verbais (SANTAELLA, 2007, p. 79).

No livro *Curso de Linguística Geral* (2006), as poucas páginas nas quais há uma referência ao entendimento do signo no âmbito da Semiologia dizem respeito ao caráter arbitrário do signo (p.82) e sua continuidade ligada à alteração no tempo (p.91). O que nos permite supor em relação à imagem visual (considerando-a enquanto um signo) é que essa é construída convencionalmente, o que subentende uma cultura, além de sofrer alterações atendendo às realidades históricas e sociais.

A título de exemplificação, podemos citar o intercurso histórico das Tiras Humorísticas. No século XIX, esse signo visual compunha apenas os jornais, ocupando todo o espaço de uma folha. Atualmente, sua diagramação limita-se a três ou quatro quadros numa única faixa horizontal, além de fazer uso de outros suportes como revistas, livros e sites. Entretanto, a compreensão da Tira Humorística, enquanto signo e funcionalidade, permanece inalterada.

O percurso semiótico e semiológico, que fizemos, demonstra que é plausível o estudo da imagem também de maneira investigativa e interpretativa, ressaltando seu caráter de produção e de argumentação, nela inscritos, ou seja, a imagem visual, fixa ou animada, artística ou técnica, não está apenas como um dispositivo na compreensão e no entendimento de outros conteúdos (muito embora, em alguns casos, seja de suma importância), mas, na construção do conhecimento e da inteligência a partir dela.

A utilização da imagem visual, em práticas educativas, poderá contribuir, sobremaneira, no desenvolvimento de uma consciência crítica-reflexiva, a partir da realidade concernente a cada indivíduo e explorando outras não tão próximas. Dessa forma, dirá respeito, não apenas, ao entendimento de uma interpretação imediata, mas ao contexto motivacional de sua construção e de seu agente criador.

Entendida enquanto um meio de comunicação, portanto, uma linguagem, a imagem visual tem muito a dizer, além do que está imediatamente visível aos sentidos. Portanto, trazê-la para o convívio escolar diz respeito em não tomá-la de maneira gratuita, mas com a consciência do seu devido uso e importância, pois, sem a consciência do que é visto, não há interpretação.

1.2 OUTRAS IMAGENS

O termo imagem não apenas faz referência ao visual, mas, também está em íntima relação com o mental e com o verbal. Começamos, pois, a deslindar a imagem em seu caráter mental.

Segundo Martine Joly (2008), é comum a utilização da palavra imagem quando alguém faz referência a alguma atividade psíquica, como um sonho, uma fantasia, uma imaginação, uma impressão.

Enquanto uma atividade psíquica “[...] a imagem mental corresponde à impressão que temos quando, por exemplo, lemos ou ouvimos a descrição de um lugar, de vê-lo quase como se estivéssemos lá” (JOLY, 2008, p. 19).

Ao referir-se à imagem mental desse modo, a autora em questão, traz a lume representações mentais. A ciência que se propõe em responder questões que dizem respeito a modelos de representações estruturalmente mentais é a Cognitiva. Portanto, não seria leviano pensarmos na Ciência Cognitiva enquanto aliada à Semiótica, porque se entendermos que a imagem é uma das formas de representação mental e também um signo, temos, então, uma relação possível entre a Semiótica e a Ciência Cognitiva, conforme já salientado.

Em páginas anteriores, detemo-nos no estudo da Semiótica. O que propomos agora é trazer para o palco das discussões **uma noção** da Ciência Cognitiva, o que nos levará ao entendimento do porquê de sua presença nesse trabalho.

Conforme Howard Gardner (2003), uma investigação voltada para a natureza da mente humana, no que concerne ao universo do conhecimento, teve origem na Grécia Antiga, sobretudo, no período socrático. A partir desse período, essa investigação se estendeu durante a Idade Média, através das atividades dos teólogos, passando depois pela Renascença e pelo Iluminismo nas figuras de Descartes, Locke e Kant, tendo no século XX, especificamente o ano de 1956, o cenário propício para sua definição, muito embora uma discussão voltada para uma concepção cognitiva já estivesse acontecendo desde o ano de 1940, mas que foi sufocada pela concepção epistemológica behaviorista.

Defino a ciência cognitiva como um esforço contemporâneo, com fundamentação empírica, para responder questões epistemológicas de longa data – principalmente àquelas relativas à natureza do conhecimento, seus componentes, suas origens, seu desenvolvimento e seu emprego. Embora o termo ciência cognitiva seja às vezes ampliado, passando a incluir todas as formas de

conhecimento – tanto animado como inanimado, tanto humano como não humano – aplico o termo, sobretudo, a esforços para explicar o conhecimento humano (GARDNER, 2003, pp. 19-20).

Howard Gardner (2003) socializa que o Simpósio sobre Mecanismos Cerebrais do Comportamento, realizado em 1948 no California Institute of Technology, propiciou a gênese de uma nova epistemologia da Ciência Cognitiva que reunia concepções da matemática (John von Neumann), da neurofisiologia (Warren McCulloch) e da psicologia (Karl Lashley). Cada um desses pesquisadores apresentaram inovações teóricas consubstanciais capazes de dirimir a concepção epistemológica behaviorista, até então vigente. Portanto, não seria leviano considerar que a investigação do controle do comportamento humano, pelo sistema nervoso, não aconteceu por acaso, mas, foi fruto de uma decisão coletiva entre cientistas de determinadas áreas.

A partir do século XX,

[...] um cientista cognitivo baseia sua disciplina sobre o pressuposto de que, para fins científicos, a atividade cognitiva humana deve ser descrita em termos de símbolos, esquemas, imagens, ideias, e outras formas de representação mental (GARDNER, 2003, p. 54).

Conforme se observa, falar sobre imagem mental é argumentar sobre representação mental e atividade cognitiva. Devemos recordar, contudo, que já foi sublinhado nesse trabalho dissertativo, especificamente no subcapítulo 1.1, que a imagem mental apresenta um domínio imaterial que se refere a fantasias, lembranças, imaginação e, segundo Santaella e Nöth (2008), está “inextricavelmente” ligada ao domínio material que, por sua vez, diz respeito a desenhos, filmes, fotografias, gravuras e demais representações visuais. Foi salientado, também, que o indivíduo, antes de apresentar o desenvolvimento de funções superiores (a consciência, por exemplo), participa de um convívio de interação, no qual irá propiciar uma emancipação, de uma atividade cognitiva elementar a uma atividade cognitiva superior. O que queremos dizer, ao relembrar esse percurso discursivo, é que, necessariamente, na mente humana, a imagem mental tem sua formação cognitiva a partir da imagem visual. Essa opinião é alicerçada desde a contribuição filosófica dos epicuristas para o pensamento ocidental.

Os autores Lucia Santaella e Winfried Nöth (2008, p. 28) afirmam que “[...] no ápice da tradição empiricista, Hume também vê, nas ideias e cognições, imagens

mentais, cuja origem se encontra na percepção prévia pelos sentidos”. A imagem mental seria, nesse caso, considerada um modelo da imagem visual.

Ainda segundo Santaella e Nöth (2008), o entendimento da imagem mental enquanto cópia da realidade também foi defendido pelos pesquisadores marxistas, Klaus (1969) e Neuman (1976). O primeiro compreende que a cópia mental e a realidade significadas compõem uma relação sígnica denominada homomorfia, enquanto o segundo, nessa mesma relação, a define como uma relação de similaridade. Ambos diferem na nomenclatura, entretanto, são convergentes em seus princípios epistemológicos quanto à imagem mental funcionar como um tipo de espelhamento das imagens visuais apreendidas na realidade imediata.

Contrário a esse posicionamento epistemológico, temos a concepção da psicologia cognitiva, sobretudo, na presença científica de Jean Piaget (1970) que defende a compreensão de imagem mental como imagem interior e não como cópia da realidade. A presença da Semiótica, nesse preceito, se processa quando Piaget (1970) socializa o pressuposto de que o ser humano é capaz de representar algo através de um signo, o que ele denomina de função semiótica. Trocando em miúdos, a imagem interna (ou mental) proporciona a retomada daquilo que, primeiramente, é percebido e, por meio do qual, o pensamento é construído, ocorrendo uma ressignificação. Esse entendimento piagetiano, a nosso ver, complementa o posicionamento dos autores marxistas, pois estamos diante de fatores externos e internos que contribuem na formação das imagens mentais. Acreditamos que, por meio da interação, o indivíduo, em contato com o mundo cultural, internaliza elementos visuais que favorecem o desenvolvimento cognitivo.

Já vimos que as imagens visuais contribuem no desenvolvimento da cognição. Vejamos, agora, como a imagem se delineia fazendo uso da linguagem verbal.

Segundo Martine Joly (2008), o indivíduo, quando quer ser compreendido ou convencer outros, se exprime por imagens. É na riqueza vocabular, que a mensagem, a que se propõe o interlocutor em proferir, seduz os destinatários, atendendo ao objetivo pretendido. É comum, ainda segundo Joly (2008, p. 22), o emprego da metáfora.

Pode-se dizer que, na língua, a ‘imagem’ é o nome comum, dado à metáfora. A metáfora é a figura mais utilizada, mais conhecida e mais estudada da retórica, à qual o dicionário dá ‘imagem’ como sinônimo. O que se sabe da metáfora verbal, ou do falar por ‘imagens’, é que consiste em empregar uma palavra por outra em virtude de sua relação analógica ou de comparação.

O emprego da metáfora acaba sendo usual, não apenas em textos literários, poéticos, mas, também em discursos comuns.

Conforme Zanotto et al (2002), a partir da década de 1970, surgiram diversas teorias sobre a metáfora. Dentre essas, a teoria da metáfora conceptual iniciou-se, vindo a tomar força no ano de 1980, por meio das pesquisas do linguista George Lakoff e do filósofo Mark Johnson. Através desses autores, a metáfora passa a ser considerada também como uma característica peculiar de uma linguagem informal, cotidiana. É comum, por exemplo, ouvirmos ou pronunciarmos enunciados como:

Frase (1): “Não consigo tirar essa música da minha cabeça” ou

Frase (2): “Você encontrará ideias melhores que essa na biblioteca”.

Conforme se nota, as frases 1 e 2 são expressões linguísticas metafóricas que constituem metáforas conceptuais, como atribuir à mente condição de recipiente (frase 1) e a ideias, condição de objetos (frase 2).

A metáfora compreendida enquanto uma linguagem informal, cotidiana e, não apenas, enquanto uma linguagem própria de textos literários, é defendida pela Teoria da Metáfora Conceptual que teve como marco inicial o livro *Metaphors We Live By* (Metáforas da Vida Cotidiana, 2002), dos autores George Lakoff e Mark Johnson. Esse livro, publicado em 1980, rompe com o enfoque objetivista que era dado à metáfora, desde o século IV a.C por Aristóteles, em detrimento de um status epistemológico ao qual a metáfora contribui enquanto uma operação cognitiva usual em uma linguagem cotidiana.

A metáfora conceptual consiste, basicamente, no emprego de enunciados que sinalizam formas de pensar e de agir dos sujeitos. Esses enunciados são próprios da linguagem cotidiana e revelam um sistema conceptual metafórico comum ao pensamento.

Os conceitos que governam nosso pensamento não são meras questões do intelecto. Eles governam também a nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais. Eles estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos no mundo e o modo como nos relacionamos com outras pessoas. Tal sistema conceptual desempenha, portanto, um papel central na definição de nossa realidade cotidiana (LAKOFF; JOHNSON, 2002, pp. 45-46).

Com a finalidade de ilustrar e ratificar seu argumento, os autores supracitados (2002, p. 46) apresentam-nos a metáfora conceptual – Discussão é Guerra – e a

variedade de expressões linguísticas comuns no nosso dia a dia, a partir desse conceito. Conforme observamos abaixo:

DISCUSSÃO É GUERRA

1. Seus argumentos são indefensáveis.
2. Ele atacou todos os pontos fracos da minha argumentação.
3. Suas críticas foram direto ao alvo.
4. Destruí sua argumentação.
5. Jamais ganhei uma discussão com ele.
6. Se você usar essa estratégia, ele vai esmagá-lo.
7. Ele derrubou todos os meus argumentos.

Sem nos darmos conta, fazemos uso de metáforas para narrar uma experiência vivida, em termos de outro tipo de situação que, embora nunca tenhamos experienciado, tomamos o conceito como comum na compreensão e na cultura apreendidos.

Nos enunciados exemplificados de 1 a 7, Lakoff e Johnson (2002) chamam a atenção para o entendimento de que, quando falamos sobre discussão em termos de guerra, estamos utilizando conceitos próprios de uma vivência de guerra.

Conforme se observa, estamos diante de procedimentos argumentativos que são utilizados na construção do discurso com a finalidade de expressar-se e convencer o outro sobre o que é dito. José Luiz Fiorin (2008, p. 75) defende que “a argumentação consiste no conjunto de procedimentos linguísticos e lógicos usados pelo enunciador para convencer o enunciatário”.

Podemos afirmar, portanto, que, além da metáfora, temos também outros elementos que conjugam o persuadir por meio de uma imagem. Fiorin (2008) apresenta dois – a ilustração e a figurativização.

Basicamente, podemos afirmar que a ilustração é recorrente **em narrativas** quando se quer reforçar o que já fora dito, isto é, **há uma afirmação geral seguida de exemplos com a finalidade de comprová-la**. Como podemos observar no excerto que se segue, retirado do livro *A mulher que matou os peixes* (1999, p. 3) de Clarice Lispector.

Eu sempre gostei de bichos. Tive uma infância rodeada de gatos. Eu tinha uma gata que de vez em quando paria uma ninhada de gatos. E eu não deixava se desfazerem de nenhum dos gatinhos.

O resultado é que a casa ficou alegre para mim, mas infernal para as pessoas grandes.

Clarice⁷ (1999), ao afirmar que sempre gostou de bichos, **ilustra** essa assertiva recorrendo a sua infância para mostrar que o convívio com os animais teve início desde cedo. O fato de não permitir que ninguém se desfizesse dos gatinhos reforça a imagem de que, para mantê-los por perto, Clarice foi de encontro à família. Esse pormenor não surge apenas como interpretação do próprio escritor, mas enquanto um reforço daquilo que já fora dito.

No que se refere ao procedimento da figurativização, esse cria “[...] um efeito de realidade, pois constrói um simulacro da realidade, representando, dessa forma, o mundo”(FIORIN, 2008, p. 91). A figurativização diz respeito também, ao uso de figuras que mantêm uma relação de similaridade com elementos do mundo natural.

Percebemos, então, que o aspecto da semelhança presente na figurativização faz com que a imagem verbalizada se aproxime da imagem visual no que condiz a essa característica, ou seja, no que condiz na analogia, na representação, conforme visto no **capítulo 1, intitulado Linguagem e Imagem**.

O procedimento da figurativização é importante quando se quer concretizar os sentidos do texto. **Todos os textos possuem um tema**, entretanto, esse **tema poderá ou não ser figurativizado**.

Em todo texto, temos um nível de organização narrativa, que será tematizado. Posteriormente, o nível de organização temática poderá ou não ser figurativizado. O nível temático dá sentido ao figurativo e o nível narrativo ilumina o temático. A tematização pode ser manifestada diretamente, sem a cobertura figurativa. Temos então os textos temáticos. No entanto, não há texto figurativo que não tenha um nível temático subjacente, pois este é um patamar de concretização do sentido anterior à figurativização (FIORIN, 2008, p. 94).

Quando a figurativização está presente no texto, tem por função a descrição ou a representação. Vejamos enquanto exemplo, o excerto retirado do livro *Romance d'a pedra do reino e o príncipe do sangue do vai-e-volta* (2007, p. 31) de Ariano Suassuna.

⁷ A referência à própria Clarice Lispector enquanto narrador-personagem consiste no fato de que, segundo Nádia Battella Gotlib (2009), o livro *A Mulher que Matou os Peixes* (1999) ter sido produzido a partir de uma história real. Ao fazer uma viagem de um mês, Pedro, seu filho, lhe pede que alimente os peixes em sua ausência. Concentrada em produções literárias, Clarice acaba esquecendo-se de alimentá-los, no que resulta na morte dos peixes. Nesse seu segundo livro infantil, “trata-se, de fato, de uma reunião dos bichos que lhes são familiares” (GOTLIB, 2009, p. 479).

Daqui de cima, no pavimento superior, pela janela gradeada da Cadeia onde estou preso, vejo os arredores da nossa indomável Vila sertaneja. O Sol treme na vista, reluzindo nas pedras mais próximas. Da terra agreste, espinhenta e pedregosa, batida pelo Sol esbraseado, parece desprender-se um sopro ardente, que tanto pode ser o arquejo de gerações e gerações de Cangaceiros, de rudes Beatos e Profetas, assassinados durante anos e anos entre essas pedras selvagens, como pode ser a respiração dessa Fera estranha, a Terra – esta Onça-Parda em cujo dorso habita a Raça piolhosa dos homens. Pode ser, também, a respiração ferosa dessa outra Fera, a Divindade, Onça-Malhada que é dona da Parda, e que, há milênios, acicuta a nossa Raça, puxando-a para o alto, para o Reino e para o Sol.

É no plano da narração – em seu caráter argumentativo, descritivo ou discursivo – que a imagem emerge enriquecendo não apenas o enunciado, mas, também, a capacidade leitora interpretativa. As imagens apreendidas através da palavra transformam-se nos próprios fatos e trazem para o leitor/ouvinte um plano imagético vislumbrado mentalmente. A imagem mental acaba contextualizando imaterialmente aquilo que é material, o que acaba unindo a imagem verbal à imagem mental. O importante no estudo da imagem não é a imagem por ela mesma, mas o sentido apreendido em sua escolha.

Perceber as imagens, tacitamente, inscritas nos textos, diz respeito a uma ação de reflexão crítica porque, necessariamente, estará presente, no texto, um aspecto histórico, social e cultural condizente com uma realidade imediata ou com uma realidade fantasiada.

2. PARÂMETROS CURRICULARES DO ESTADO DE PERNAMBUCO

É coerente pensarmos que as escolas, de um modo geral, inicia seu calendário escolar determinando os dias reservados para a realização do planejamento. É nesse momento que ocorre a escolha dos conteúdos que irão permear a prática docente durante o ano letivo.

Nas escolas estaduais de Pernambuco, o planejamento é orientado pelos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco para a Educação Básica (2012a). Embora esteja na condição de uma “orientação”, os Parâmetros são cobrados no Monitoramento dos Conteúdos Curriculares disponível no Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE⁸), para que o educador informe os conteúdos trabalhados por bimestre.

Lançado em 2012, os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco são apresentados como um documento curricular que têm por objetivo

[...] contribuir para a qualidade da educação de Pernambuco, proporcionando a todos os pernambucanos uma formação de qualidade, pautada na Educação em Direitos Humanos, que garanta a sistematização dos conhecimentos desenvolvidos na sociedade e o desenvolvimento integral do ser humano (PERNAMBUCO, 2012a, p.16).

Trata-se de um documento cujas diretrizes visam subsidiar o planejamento e, conseqüentemente, a prática pedagógica docente. Os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (2012a) foram produzidos por uma representação de professores da rede estadual, da rede municipal, das Universidades Públicas (UFPE, UFRPE e UPE) e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/Caed, que também estava na condição de orientar o processo de produção.

Cada disciplina, do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º anos) e do Ensino Médio, possui um parâmetro específico que apresenta uma proposta de ensino própria a cada área. **No caso da disciplina Língua Portuguesa**, a proposta de ensino se apresenta considerando a linguagem em sua natureza social e interacional, privilegiando a prática textual no desenvolvimento das capacidades de ler, escrever,

⁸ O SIEPE é uma página de internet que compõe o sítio eletrônico da Secretaria Estadual de Educação, com a finalidade de manter registrados conteúdos, notas, faltas, além de demais informações sobre a vivência escolar tanto do professor quanto do educando.

ouvir e falar, a serem vivenciados em cada unidade didática. Os Parâmetros Curriculares (PERNAMBUCO, 2012a, p.16), mantêm “sintonia com as diretrizes nacionais, articulação entre as etapas e níveis de ensino”.

Conforme se observa na última citação, os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (2012a) não estão desvinculados de um documento curricular nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, mesmo instituindo os seus próprios conteúdos. Desse modo, é pertinente investigarmos qual o documento que serviu de sustentação para os Parâmetros em estudo.

Os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (2012a), tiveram como documento norteador a Base Curricular Comum para a Rede Pública do Estado de Pernambuco (BCC-PE,2008). A Base Curricular Comum foi pensada e elaborada entre os anos de 2004 a 2006 (atualizada em 2007), através de reuniões e seminários regionais, nos quais foram discutidos temas que iriam contemplar o documento em questão. Em virtude disso, segundo a Base Curricular Comum (2008), foram convidados profissionais das áreas de Sociologia, Educação, Ciências Políticas, História, Arte, Ciências, Língua Portuguesa e Matemática, além de demais professores das redes estaduais e municipais, bem como, membros da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), da União de Dirigentes Municipais (UNDIME), da Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), do Conselho Estadual de Educação e Conselhos Municipais de Educação.

A Base Curricular Comum (2008) é estruturada em duas partes: pressupostos teóricos e metodológicos e as bases legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Constituição do Estado de Pernambuco de 1989, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio de 1998 e o Plano Nacional de Educação de 2001. A recorrência a essas bases legais justifica-se pelo fato de estabelecerem orientações curriculares obrigatórias para o país. Quanto aos pressupostos teóricos e metodológicos, esses consistem em ressaltar um trabalho pedagógico voltado para a emancipação da solidariedade e da identidade, porque se entende que é por meio desses que se firmam a cidadania, a diversidade e a autonomia. Portanto, para chegar a esse fim, a Base Curricular Comum (2008) apresenta uma metodologia estruturada em eixos que visam mobilizar saberes e competências construídas ao longo de um processo de

aprendizagem alicerçado na interdisciplinaridade, na contextualização, flexibilidade e avaliação.

O grupo responsável pela elaboração dos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (2012a), ao recorrer à Base Curricular Comum (2008), também recorre a todos os documentos de bases legais nacionais e estaduais que dizem respeito à educação pública brasileira, uma vez, como foi possível perceber, terem composto a estrutura da Base Curricular Comum (2008).

Cientes do documento que embasa os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (2012a), é salutar agora sabermos, embora de maneira sucinta, quais as concepções de ensino-aprendizagem que esses Parâmetros se propõem em orientar.

Conforme já fora dito, os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco foram lançados no ano de 2012, sendo, porém, adotados pelas escolas no ano de 2013. Esse documento considera o conhecimento a ser apreendido e desenvolvido pelo estudante enquanto uma “expectativa de aprendizagem”. A escolha dessa expressão é assim justificada nos Parâmetros Curriculares Concepções (2012b, p. 27).

De Almeida e Silva (2012), tomamos três argumentos muito significativos a favor da adoção da expressão: (i) ressignificação da perspectiva de currículo ainda vigente, de uma lista de conteúdos, habilidades e competências; (ii) compreensão de currículo como percurso formativo que implica tempos necessários para aprendizagens significativas; (iii) expectativas de aprendizagem como expectativas de ‘direito à aprendizagem’, em termos de ‘capital’ cultural, científico, histórico, tecnológico, estético, moral.

De acordo com essa citação, o conhecimento estabelecido por esse documento é entendido como algo a ser apreendido, respeitando o tempo necessário a essa construção, bem como o direito a tê-lo, considerando as habilidades e as competências próprias a cada estudante. Em relação a essas habilidades e competências, os Parâmetros Curriculares Concepções (2012b, p. 26) as define enquanto “[...] uma capacidade de mobilização de saberes para resolução de situações inusitadas” e completa citando Pierre Perrenoud (2000) quando afirma que a competência “[...] pode ser entendida como uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”.

É importante atentarmos, diante do explicitado, para o entendimento que esse documento se propõe em divulgar sobre o que sejam “situações inusitadas” e “mobilização de saberes”. Se a escolha dos conteúdos “sugeridos” considera

possíveis situações, então o que se tem é um ensino simulado consubstancializado em uma uniformização: as mesmas situações para salas heterogêneas. Outra questão pertinente é a respeito do que se propôs primeiro: os conteúdos ou as situações? Se considerarmos que as competências manifestadas pelos educandos são provenientes de uma situação pré-estabelecida e/ou imaginada, então os Parâmetros Curriculares estão alocados enquanto um modelo e não enquanto um referente.

El referente, a diferencia del modelo, se extrae de una situación dada, nunca de una abstracción o como fruto de una acción mental previa, que apela una uniformidad que se revela siempre imposible y que quiere encerrarse en actividades cuando se trata de llevarlo al campo de la enseñanza. El empleo de modelos en el enfoque actual del estudio de lenguas es consecuencia de una visión y una práctica filosófica que entiende la lengua como un constructo capaz de ser adoptado e incorporado según su concepción abstracta y universal del mundo. [...] Lo que queremos evidenciar aquí es que la diferencia que hay entre adoptar un modelo y llevar en cuenta el referente es la que hay entre un decir algo y un referirse. El primero remite a una concepción de lengua como estructura mientras que el segundo lo hace a un momento dado que trajo el flujo de los acontecimientos, ya sean cotidianos o excepcionales, pero siempre auténticos porque provienen de la intención de quien habla o se refiere (ROCA, 2012, p. 212-123).

Instituir um elemento que contribua no ensino-aprendizagem é importante, desde que esse elemento esteja como um referente e não enquanto um modelo. O referente possibilita adequações a cada situação inesperada porque pode servir de referencial ou não. Já o modelo é baseado em uma situação que parece comum a todos e sempre da mesma maneira. A condição do referente é a liberdade de escolha, enquanto do modelo é a dependência.

Os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (2012a), ao determinar cada conteúdo para as séries de ensino, o faz considerando uma nova concepção de currículo. Essa concepção sugere o currículo *stricto sensu*, ou seja, o currículo entendido como as disciplinas selecionadas e seus respectivos conteúdos, em uma tentativa de aproximar o prescrito e o vivido. O currículo, portanto, “[...] como um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências traduzido em expectativas de aprendizagem” (PERNAMBUCO, 2012a, p. 23). Portanto, determinar o tipo de currículo que deve configurar nos Parâmetros é definir quais os tipos de conhecimentos, habilidades e competências que se pretende estimular nos educandos.

O Parâmetro, ora abordado, na escolha de um currículo, o faz tornando-o um currículo formal, mas, em contrapartida, sugere uma dinâmica democrática quanto a sua organização e a sua elaboração, pois, conforme já fora citado, houve uma participação coletiva de diferentes instâncias, totalizando uma participação de 4.000 pessoas. O resultado é a indicação de um currículo para cada disciplina. Como a de Língua Portuguesa, a qual iremos nos deter.

O Currículo de Língua Portuguesa está dividido em dois documentos: um para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o outro para o Ensino Médio. Ambos têm por objetivo “[...] facilitar o trabalho sistemático dos conteúdos didáticos apresentados ao professor” (PERNAMBUCO, 2012a, p. 4).

Esses documentos apresentam cinco eixos: Oralidade, Leitura, Escrita, Letramento Literário e Análise Linguística, sendo esse último, o eixo que perpassa todos os demais, com a justificativa de atribuir ao estudo gramatical um novo sentido: a de análise e a de reflexão do uso da língua.

O Currículo “sugere” os conteúdos e as expectativas de aprendizagem por bimestre, atendendo aos conhecimentos que devem ser desenvolvidos a cada ano, isto é, a cada série. O Currículo acaba indicando uma abordagem do conhecimento em forma de espiral, pois, além do aumento gradativo da complexidade do conteúdo, esse é retomado em anos subsequentes. O conhecimento, dessa maneira estabelecido, indica em quais etapas do processo de escolarização devem ocorrer a abordagem, a sistematização e a consolidação das expectativas de aprendizagem por meio de um sistema de cores – branca, azul clara, azul celeste e azul escura – conforme podemos verificar na legenda abaixo:

Quadro 1

• a cor branca indica que a expectativa não precisa ser objeto de intervenção pedagógica naquela etapa de escolarização, pois será trabalhada posteriormente;
• a cor azul clara indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa deve começar a ser abordada nas intervenções pedagógicas, mas sem preocupação com a formalização do conceito envolvido;
• a cor azul celeste indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa deve ser abordada sistematicamente nas intervenções pedagógicas, iniciando-se o processo de formalização do conceito envolvido;
• a cor azul escura indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) se espera que uma expectativa seja consolidada como condição para o prosseguimento, com sucesso, em etapas posteriores de escolarização.

Tomemos como exemplo, para uma maior compreensão, duas (2) expectativas de aprendizagens integrantes do eixo oralidade.

Quadro 2

ORALIDADE – PRODUÇÃO ORAL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EA1 – Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão).												
EA6 – Produzir textos argumentativos orais (debates, propagandas, respostas a questões, justificativas, defesa de ponto de vista).												

Fonte: PERNAMBUCO, 2012a

A referência EA1 significa expectativa de aprendizagem número 1 e a EA6 refere-se à expectativa de aprendizagem número 6. Ambas indicam o tipo de expectativa que deve ser vivenciado pelos educandos. Os números cardinais de 1 a 12 referem-se às séries do Ensino Básico e as cores indicam em qual série a expectativa de aprendizagem deve ser vivenciada em caráter de abordagem, sistematização e consolidação.

No caso do nosso exemplo, a EA1 deve ser consolidada desde o 1º ano do Ensino Fundamental, sendo sempre retomada em graus de complexidade nas séries subsequentes. Já a EA6 deve ter sua abordagem no 2º ano do Ensino Fundamental, tendo o início da sua consolidação no 8º ano do Ensino Fundamental. Assim demonstrado, percebemos que o documento acaba organizando em categorias as práticas de linguagem.

A inclusão do estudo dos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (2012a) e o do Currículo de Português (2012c), nesse trabalho dissertativo, justifica-se pelo fato de ambos serem os documentos oficiais indicados para orientação pedagógica do educador, conforme já salientado. Por estarmos investigando a utilização da imagem visual na disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio, vejamos, no Currículo de Português Para O Ensino Médio (2012c), quais os tipos de imagens indicadas.

3. A UTILIZAÇÃO DA IMAGEM VISUAL

3.1 NO CURRÍCULO DE PORTUGUÊS PARA O ENSINO MÉDIO

Já foi discutido que as escolas estaduais de Pernambuco têm por referência curricular os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (2012a) e que são esses documentos prescritivos que traçam os conteúdos que devem ser vivenciados durante o percurso escolar de cada série e disciplina. Portanto, investigar quais os tipos de imagens utilizados na disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio diz respeito também em saber quais as indicadas pelo Currículo de Português Para O Ensino Médio (2012c). Mas, antes, vejamos como se instituiu a disciplina Língua Portuguesa nas escolas brasileiras.

É comum a crença de que para aprender a Língua Portuguesa faz necessário irmos à escola. Na verdade, ninguém aprende na escola uma língua a qual já se fala. O que ocorre é uma escolarização dessa língua, um processo de ensino-aprendizagem do que já fora normatizado, sistematicamente, por um grupo de pessoas. Vamos à escola não para compreender e discutir sobre os fenômenos comuns à língua materna, mas, para apreender um código alfabético e fazer parte de um grupo que já possui o domínio da leitura e da escrita. Não fazer parte de um grupo letrado e alfabetizado é estar à margem de um determinado tipo de conhecimento, de um determinado grupo social.

[...] o surgimento da instituição *escola* está indissociavelmente ligado à instituição de *saberes escolares*, que se corporificam e se formalizam em currículos, disciplinas, programas, exigidos pela invenção, que a escola criou, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem (SOARES, 2004, p. 141).

É a escola, portanto, o espaço reservado para a sistematização de saberes, na qual os educandos são separados por idade, série e turnos, devendo atender “as expectativas de aprendizagem”, estabelecidas para cada nível de ensino.

Segundo Magda Soares (2004), a disciplina Língua Portuguesa apenas compôs o currículo escolar a partir do século XIX com o fim do Império Português no Brasil.

Nos primeiros tempos de nosso país, a língua portuguesa estava ausente não só do currículo escolar, mas também, de certa forma, do próprio intercurso social (e certamente esta segunda ausência

explica, ainda que parcialmente, a primeira). É que três línguas conviviam no Brasil Colonial, e a língua portuguesa não era a prevalente: ao lado do português trazido pelo colonizador, codificou-se uma língua geral, que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (estas, embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o tupi, o que possibilitou que se condensassem em uma língua comum); o latim era a terceira língua, pois nele se fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas (SOARES, 2004, p. 157).

Por ainda não se constituir enquanto bem cultural e por não ser a língua oficial (nessa época, o latim tinha maior destaque), a Língua Portuguesa assumia um caráter de desprestígio social, apenas ganhando primazia após a reforma pombalina⁹. Foi a partir desse acontecimento que a Língua Portuguesa, de fato, se torna a língua oficial e obrigatória nas escolas, sendo ensinada através das disciplinas Retórica, Poética e Gramática. Vale salientar que o estudo da Língua Portuguesa ocorria de maneira instrumental e que ainda servia para o aprendizado da gramática latina.

A partir do século XX, quando o latim, definitivamente, é excluído do Ensino Fundamental e Médio por não ter mais nenhum valor social em decorrência do seu desuso, a gramática de Língua Portuguesa passa a ter autonomia sendo incluída no currículo escolar. De acordo com Magda Soares (2004), a mudança pela qual passara o ensino da língua, em decorrência da Língua Portuguesa ter sido instituída enquanto currículo, deve-se a mudanças de ordem social, política, cultural e a evolução do conhecimento sobre a língua. Inicialmente, a língua era entendida enquanto sistema, depois como comunicação e, atualmente, enquanto discurso.

Visualizado o processo histórico pelo qual passara a disciplina Língua Portuguesa, passemos agora a investigar, na tabela 1, a imagem visual sugerida nessa disciplina, especificamente, no Currículo de Português Para o Ensino Médio (2012c), adotado nas escolas estaduais de Pernambuco.

⁹ A Reforma Pombalina é assim denominada por ter sido realizada pelo então ministro da época Sebastião José de Carvalho – o Marquês de Pombal. Influenciado por uma nova tendência política – a do despotismo esclarecido – o Marquês de Pombal estabelece reformas administrativas com o objetivo de fortalecer o Estado Monárquico.

Tabela 1: A imagem visual no Currículo de Português para o Ensino Médio

1º ano – 1º Bimestre	
CAMPOS OU EIXOS	CONTEÚDOS
LEITURA	Análise de poemas, cordéis, roteiros de vídeos, filmes ou peças teatrais e histórias em quadrinhos.
ESCRITA	Produção de roteiros de vídeos, filmes ou peças teatrais.
1º ano – 4º Bimestre	
CAMPOS OU EIXOS	CONTEÚDOS
LEITURA	Análise de textos de anúncios publicitários, cartazes educativos e de divulgação e resenha.
ESCRITA	Produção de campanha publicitária, cartazes educativos e de divulgação e resenha.
3º ano – 2º Bimestre	
CAMPOS OU EIXOS	CONTEÚDOS
LEITURA	Análise de história em quadrinhos.
3º ano – 3º Bimestre	
CAMPOS OU EIXOS	CONTEÚDOS
LEITURA	Análise de Dissertação Escolar e Cartum.
3º ano – 4º Bimestre	
CAMPOS OU EIXOS	CONTEÚDOS

LEITURA	Análise de Dissertação Escolar, Charge Impressa e Virtual.

Fonte: Adaptado do Currículo de Português para o Ensino Médio (2012c).

De acordo com o que é exposto, a referência à imagem visual ocorre no 1º e no 3º anos do Ensino Médio, nos eixos Leitura e Escrita (posto dessa maneira, é coerente afirmarmos que a imagem visual é proposta para ser interpretada e também para ser produzida), estando ausente no 2º ano, ou seja, a linguagem visual é proposta no 1º ano do Ensino Médio e retomada no último ano.

A imagem visual, disposta no Currículo de Português para o Ensino Médio (2012c) como conteúdo, acontece de forma didática e está para ser interpretada. Não há uma referência ao estudo da constituição de cada imagem em particular. Uma maior ênfase dependerá, exclusivamente, da iniciativa docente.

Entendemos que a imagem visual torna-se um recurso pedagógico quando sugere questionamentos de ordem ética e estética, levando educador e educando a pensar e fazer pensar constituídos em um mesmo processo educativo permeado por uma dialogicidade, ou seja, a imagem assumiria, não apenas um caráter didático, mas, também, um caráter científico porque está para a construção do conhecimento. Entretanto, esse conhecimento que é social deve considerar as experiências individuais para que o real que circunda o sujeito faça sentido. Portanto, a imagem, enquanto elemento pedagógico, precisa, de alguma forma, projetar uma memória pessoal, mesmo que seja apreendida a partir de uma memória coletiva, histórica. “Nesse sentido, a utilização das imagens na educação só se justifica na medida em que o educador, guardião da ética, do didático, seja também um criador de imagens, de formas” (LEANDRO, 2001, p. 32).

Além do Currículo de Português para o Ensino Médio (2012c), o educador ainda dispõe do Livro Didático enquanto ferramenta no processo de ensino-aprendizagem. No próprio Parâmetro para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2012a), há uma referência sobre a importância do Livro Didático no contexto escolar. Portanto, seria interessante analisarmos a imagem visual nesse instrumento pedagógico.

3.2 NO LIVRO DIDÁTICO

O Livro Didático é uma ferramenta pedagógica indispensável no contexto escolar. Mesmo que alguns educadores façam uso de outros instrumentos e utilizem o Livro Didático de maneira esporádica, ainda sim, a escola precisa ter em seu acervo esse material de ensino. Porém, nem sempre houve a inserção do Livro Didático na esfera educacional pública brasileira.

De acordo com Bárbara Freitag et al (1987, p. 5),

[...] o livro didático não tem uma história própria no Brasil. Sua história não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas).

O Livro Didático, conforme se percebe, foi fruto de uma ação restrita a uma política que tentava estabelecer um instrumento pedagógico que servisse de orientação no ensino-aprendizagem. Portanto, no ano de 1930, é criado o Instituto Nacional do Livro (INL), órgão destinado a legislar sobre políticas concernentes ao Livro Didático.

A partir do Decreto-Lei nº 1.006 de 30 de dezembro de 1938, em seu Art. 2º, o Livro Didático passa a ser objeto de uma proposta de regulamentação da produção e de distribuição nas escolas para as disciplinas que compunham os programas escolares. Para esse fim e por meio desse mesmo decreto, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)¹⁰.

Cabia a essa comissão examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros de valor para tradução e sugerir abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livros didáticos ainda existentes no país (FREITAG et al, p. 6).

Ainda segundo Freitag et al (1987), a Comissão Nacional do Livro Didático era composta por 7 (sete) membros designados pelo Presidente da República e tinha muito mais a função de um controle político e ideológico do que uma função didática.

¹⁰ Segundo Witzel (2002), a CNLD foi outorgada no período do Estado Novo, momento histórico marcado por uma política autoritária, opressora e ideológica. Nos anos 60, a sigla CNLD é substituída pela sigla COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – estabelecendo um acordo entre o MEC/USAID, ou seja, entre o governo brasileiro e o governo americano. Devido a escândalos de corrupção, a COLTED é extinta em 1971, cabendo ao Instituto Nacional do Livro a responsabilidade de promover o Programa Nacional do Livro Didático, que durou até 1976, passando agora a responsabilidade para o FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar. Na década de 80, mais uma vez, por questões políticas, o gerenciamento da distribuição do Livro Didático fica a encargo do PLIDEF – Programa do Livro Didático Ensino Fundamental, que perdurou até 1997 com a criação do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, vigente até os dias atuais.

Até o ano de 1971, o Livro Didático era distribuído, gratuitamente, atendendo apenas às séries do Ensino Fundamental. Com o fim do convênio MEC/USAID, o governo exige a contrapartida financeira pelas Unidades da Federação. Devido às insuficiências dos recursos, pois nem todos os municípios atendem essa contrapartida, a maioria das escolas municipais fica sem o recebimento do Livro Didático.

A partir do decreto nº 91.542 de 19 de agosto de 1985, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ocorre, dentre algumas mudanças, o fim da participação financeira dos estados e municípios, passando o controle para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Entretanto, apenas em 1993, os recursos destinados para a aquisição do Livro Didático tornam-se de fato regulares por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

De forma gradativa, volta a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental. Em 1995, são contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a de ciências e, em 1997, as de geografia e história (BRASIL, 2012).

A distribuição do Livro Didático para o Ensino Médio só aconteceria no ano de 2004, de maneira, ainda sim, gradativa, pois apenas as disciplinas de Português e de Matemática foram contempladas das séries do 1º ano, nas regiões Norte e Nordeste. Uma distribuição efetiva que contemplasse todo o Ensino Médio, em todas as regiões do país, só aconteceu em 2010, a partir da publicação do Decreto 7.084 de 27 de janeiro desse mesmo ano, que “[...] regulamentou a avaliação e distribuição de materiais didáticos para toda a educação básica, garantindo, assim, a regularidade da distribuição”¹¹.

É importante ressaltar que os Livros Didáticos são avaliados por 192 comissões de especialistas de 10 Universidades Federais e que os professores da rede pública de ensino têm acesso a resenhas que avaliam o grau de complexidade de cada livro, concernente a eixos de ensino como leitura, literatura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos.

Diferentemente de 1938, os educadores têm, atualmente, “liberdade” em uma melhor escolha de um material didático que deve ser visto como mais um subsídio no desenvolvimento de saberes de cada educando.

¹¹ Guia de Livros Didáticos PNLD, 2012.

No caso das escolas estaduais de Pernambuco, especificamente, em 2 (duas) Escolas Regulares e 1 (uma) Escola de Referência, no município de Aliança/PE, nossos campos de estudo, o Livro Didático **escolhido pelos educadores de Língua Portuguesa do Ensino Médio dessas 3 (três) Escolas** é Português Linguagens dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2010), vol. 1, 2 e 3, sendo cada volume correspondente a cada série do Ensino Médio. Esse livro é estruturado em cinco eixos: leitura, literatura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos. Foi avaliado pelo Guia do Livro Didático (2012, p. 54) da seguinte maneira:

Seguindo o formato de manual, esta coleção destaca-se pela articulação entre os eixos de ensino, promovida por atividades que, ancoradas em textos diversificados, envolvem o aluno em práticas sociais de linguagem. Gêneros textuais estruturam o ensino, em uma proposta que apresenta textos de esferas como a jornalística, a acadêmica, a literária e a publicitária, entre outras.

Em seguida, apresenta enquanto pontos fortes “[...] exploração pertinente de textos de diferentes linguagens. Articulação da historiografia literária com propostas de leitura do texto literário” e, enquanto pontos fracos, “[...] exercícios de análise linguística a partir de frases isoladas. Ênfase em atividades de classificação de termos da oração” (BRASIL a, 2012, p. 55).

Quanto às imagens visuais, o livro Português Linguagens (2010), do 1º ao 3º anos, traz em suas páginas tiras humorísticas, charges, cartuns, pinturas, histórias em quadrinhos, indicação de filmes e publicidades, reforçando o que é salientado no Guia do Livro Didático (2012, p. 55), ao afirmar que “[...] imagens e outras informações visuais também se acham destacadas na obra”. Assim posto, o livro em questão atende, embora não fielmente, ao Edital do PNL D 2012 no que concerne aos pressupostos da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Estudos de diferentes naturezas têm realçado a função extremamente significativa das linguagens na construção, expressão e preservação do conhecimento e da cultura de todos os grupos sociais. Com efeito, as linguagens, em suas múltiplas manifestações – do linguístico ao gestual – possibilitam ao homem, no exercício de suas atividades, atribuir sentidos a todas as coisas, expressar esses sentidos e fazê-los partes constitutivas da realidade e da história de cada sociedade humana. Cada atividade de linguagem é uma forma de atuação do homem sobre sua própria realidade e sobre a realidade de seus grupos, dos mais remotos aos mais próximos. Expressar-se pelas linguagens constitui o exercício da mais representativa faculdade humana: a de intervir na permanente criação e recriação do mundo. (BRASIL, 2012, p. 22).

Embora o Edital (2012) realce a importância do estudo das diferentes linguagens, a imagem, no Livro Didático Português Linguagens (2010) ocorre enquanto elemento principal a ser interpretado e também como elemento secundário para exemplificar¹² algum conteúdo. Nesse caso, a imagem acaba se tornando um suporte, e o propósito para a qual fora criada não se realiza, conforme exemplificado na figura 6.

Figura 6

CAPÍTULO 9 **Língua: uso e reflexão**

A expressão escrita: acentuação

Construindo o conceito

Leia esta tira:



(O Estado de S. Paulo, 29/7/2006.)

A tira provoca humor por meio do jogo entre as palavras *camelos* e *camelôs*.

a) Destaque a sílaba tônica de cada uma dessas palavras e classifique-as quanto à posição da sílaba tônica.
Exemplos: barcelonês; camelô; camelos; camelos.

b) Embora as duas palavras terminem em -o(s), somente *camelôs* tem acento gráfico. Tente deduzir a regra que determina a acentuação gráfica dessa palavra. Como a palavra *camelôs* é oxítona, deduz-se que todas as oxítonas terminadas em -o(s) são acentuadas.

Conceituando

Ao ler a tira e ao responder às questões acima, você deve ter observado que:

- algumas palavras têm *acento gráfico* e outras não;
- na pronúncia das palavras, ora se dá maior *intensidade sonora* a uma sílaba, ora a outra.

Assim, as palavras da nossa língua têm dois tipos de acento, de naturezas distintas:

- o *acento tônico*, que corresponde à maior intensidade sonora com que se pronuncia certa sílaba das palavras – a *sílaba tônica*;
- o *acento gráfico*, sinal utilizado para indicar a sílaba tônica de certas palavras.

Na tira houve emprego de *camelos* e *camelôs*. Na fala, essas palavras distinguem-se pela maior intensidade sonora com que se pronuncia a sílaba tônica: *camelos*, *camelôs*. Na escrita, como as palavras têm a mesma grafia, a distinção entre elas é feita por meio do acento gráfico.

O papel do acento gráfico é, assim, evitar, na escrita, possíveis confusões quanto à leitura e à compreensão de certas palavras.

Recentemente, entrou em vigor uma nova reforma ortográfica. Esse processo de mudanças no sistema de escrita da língua portuguesa teve início em 1990, quando os países que falam português – Brasil, Portugal, Moçambique, Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Timor Leste e São Tomé e Príncipe – assinaram em Lisboa um acordo ortográfico. A partir de 2009, esse acordo passou a vigorar no Brasil.

241

Fonte: Cereja (2010,p. 241)

O livro Português Linguagens, vol. 1 (2010) indica o conteúdo Acentuação Gráfica tendo por item introdutório uma tira humorística. Em nenhum momento, há uma abordagem para sua leitura com fins de interpretação, investigar seu suporte de

¹² Quando a imagem é dessa forma utilizada, o propósito da sua existência não se realiza. O critério de sua escolha se dá pelo conteúdo que poderá ser abordado considerando os enunciados transcritos.

veiculação, seu propósito comunicativo, a história que a constituiu, mas, sim, a escolha é pela possibilidade de um estudo normativo da língua. Já na figura 7, embora a tira escolhida esteja na condição de elemento introdutório para a abordagem dos conteúdos “Linguagem, comunicação e interação”, ainda sim, há um estudo interpretativo da construção textual imagética. Diferentemente do propósito da inserção da tira humorística observada na figura 6.

Figura 7

Língua:
uso e reflexão

CAPÍTULO 3

Linguagem, comunicação e interação

 **Construindo o conceito**

Você conhece Mafalda? Ela é personagem de Quino, cartunista e quadrinista argentino. Leia esta tira com a personagem:

Joaquín Salvador Lavado (Quino). Toda Mafalda. Martins Fontes, 1991.

(Quino. Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1998. v. 2, p. 25.)

- A mãe de Mafalda encontra uma amiga na rua. Observe as falas e os gestos da mulher nos dois primeiros quadrinhos. O que sugerem expressões como *filhinha*, *gracinha*, *querida* e *meu bem*? E os gestos da mulher em relação a Mafalda? *Sugerem educação, cortesia, gentileza, amabilidade.*
- A mulher faz uma pergunta a Mafalda.
 - O que expressa o gesto de Mafalda no 3º quadrinho? *Dúvida.* Professor: Se quiser, pergunte aos alunos "Dúvida sobre o quê?", pois a pergunta de Mafalda, no último quadrinho, quebra a expectativa inicial.
 - Por que a resposta de Mafalda surpreende a mulher? *Porque ela não esperava uma pergunta tão inteligente vinda de uma criança tão pequena.*
- Quando duas pessoas se comunicam, elas levam em conta não apenas o que é dito, mas também outros elementos da situação. Tais elementos são, por exemplo, o contexto, quem fala e com quem se fala, a imagem de si própria que cada uma das pessoas tem ou deseja transmitir para a outra, etc. Esses vários elementos da situação fazem parte do jogo social da linguagem.
 - Que tipo de imagem de si mesma a mulher deseja transmitir para Mafalda e sua mãe? Justifique sua resposta. *A imagem de uma mulher simpática, educada, gentil, amável, etc.*
 - Ao se comunicar com Mafalda, que imagem ela parece fazer da menina e das crianças em geral? *Ela faz uma imagem de que Mafalda e as crianças em geral não pensam, não têm senso crítico e não são capazes de perceber o jogo social da linguagem.*
 - E Mafalda? Ela está disposta a participar do tipo de jogo social da linguagem iniciado pela mulher? Por quê? *Não, pois, ao explicitar sua verdadeira dúvida (que é sobre o que deve dizer, e não se gosta mais do pai ou da mãe), rompe com o jogo.*

Joaquín Salvador Lavado (Quino)

35

3.3 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Vimos a indicação da imagem visual no Currículo de Português para o Ensino Médio (2012c) e no Livro Didático, vejamos agora, em uma quantidade de 6 (seis) educadores, como é a utilização da imagem visual em sua prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa.

O campo de estudo escolhido, conforme já citado, foram três escolas estaduais de Pernambuco no município de Aliança, sendo 2 (duas) Regulares e 1 (uma) de Referência. A metodologia empregada consistiu em uma pesquisa empírica qualitativa, sendo o instrumento utilizado um questionário semiestruturado. É importante salientar que o instrumento metodológico foi aplicado aos 6 (seis) professores da disciplina Língua Portuguesa, com o critério de todos serem efetivos. Essa exigência deve-se a compreensão de não se correr o risco do profissional ser substituído e, como tal, estar apenas de passagem pelas escolas. Com a finalidade de preservar a identidade de cada professor colaborador nas respostas desse questionário, seu reconhecimento se dará pelas letras do alfabeto latino.

O questionário aplicado foi estruturado em duas partes: uma dedicada aos dados profissionais de cada educador e a outra sobre a utilização da imagem visual na disciplina Língua Portuguesa. Esse instrumento foi escolhido com o propósito de atender o seguinte objetivo geral – identificar quais os tipos de imagens visuais que são utilizados na disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio, além dos objetivos específicos que consistiram em verificar a frequência que é utilizada a imagem visual, em sala de aula, pelo educador que ministra a disciplina Língua Portuguesa; analisar se as imagens utilizadas são as indicadas pelo Currículo ou pelo Livro Didático; verificar a receptividade da imagem pelos educandos; definir qual o objetivo do educador ao fazer uso da imagem visual; verificar se a imagem visual é utilizada para ser interpretada ou na abordagem de algum conteúdo.

A imagem, em sala de aula, tem se tornado, gradativamente, uma forma que contém em si um saber. Uns dos documentos que primeiro oficializou a utilização da imagem enquanto prática de ensino foi o Parâmetro Curricular Nacional - PCN (2008). Especificamente nos

[...] PCN para o ensino médio destacam a importância dos diversos gêneros dos quadrinhos como fontes histórica (2008:73) e de pesquisa sociológica (2008:130). No segundo caso, assinalam que, charges, cartuns e tiras são dispositivos visuais gráficos que

veiculam e discutem aspectos da realidade social, apresentando-a de forma crítica e com muito humor (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 11).

É esperado que o educando passe a desempenhar um domínio de leitura, não apenas do código verbal, mas, também, de outras formas de linguagem. Portanto, tivemos por hipótese o fato dos professores terem conhecimento dessas novas exigências, haja vista, conforme já salientado e, de acordo com Lúcia Santaella e Winfried Nöth (2008), a imagem visual ter sido um dos meios de expressão da cultura humana desde as pinturas pré-históricas nas cavernas. Dessa maneira, é coerente afirmarmos que a imagem visual é uma linguagem, há muito tempo, familiar aos sujeitos.

Passemos, então, à análise das respostas de cada item com o propósito de compreendermos como é a Utilização da Imagem Visual nas Aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio, bem como sua receptividade pelos estudantes e qual o objetivo de sua utilização pelo educador.

Na primeira parte do questionário – Dados Pessoais – as perguntas foram elaboradas sobre:

1. Sexo.
2. Anos de docência.
3. Disciplina(s) que leciona, horário, quantidade de turmas e de alunos.
4. Formação acadêmica.
5. Participação em alguma formação e seu tema.

Estas questões foram apresentadas para visualizarmos por quanto tempo esses profissionais atuam, com quantos alunos é exercida sua prática docente e a busca pela continuidade de uma atualização. Em correspondência às análises depreendidas, podemos afirmar que todos os educadores colaboradores são do sexo feminino e metade possui acima de 15 (quinze) anos de docência, e a outra metade, 3 (três) professores, tem o tempo de ensino de 6 (seis) a 10 (dez) anos. Estamos diante de educadores com anos de experiência na docência e expectadores de modificações ocorridas no processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, a indicação da utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a possibilidade de sua substituição pelos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (2012a), nas escolas estaduais, como de fato já ocorre desde 2013. E

também a falta do Livro Didático para as séries do Ensino Médio, pois, conforme já visto, foi no ano de 2010 que, de fato, os livros foram distribuídos para todo o Ensino Médio.

Todos os educadores colaboradores ministram a disciplina Língua Portuguesa. Duas (2) lecionam também Língua Estrangeira, sendo 1 (uma) delas professora de Artes. Uma (1) professora, além de ensinar no Ensino Médio, também ensina no Ensino Fundamental, o que nos leva a pensar que essa possui dois vínculos empregatícios. O horário dessa atividade docente é, em sua maioria, manhã e tarde, com exceção de 1 (uma) professora que trabalha nos turnos diurno e noturno. Em média, essas educadoras ensinam a uma quantidade de 225 alunos.

Quanto à formação acadêmica de cada professora colaboradora, todas possuem **graduação em Letras e o curso Lato sensu na área que atende sua disciplina**, com exceção de 1 (uma) professora que tem o curso de especialização em Educação Infantil, conforme podemos verificar na retextualização das respostas abaixo:

Profº A: Língua, Linguagem e Literatura.

Profº B: Língua e Literaturas de Língua Inglesa.

Profº C: Educação Infantil.

Profº D: Linguística.

Profº E: Língua Portuguesa.

Profº F: Literatura Brasileira.

Embora sendo todas especialistas, as educadoras ainda mantêm práticas de estudos, por meio de formação continuada, promovida pelo Governo do Estado de Pernambuco, com vistas a uma atualização, pois

[...] a docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade (VEIGA, 2008, p. 14).

O educador ensina e, ao mesmo tempo, estuda, tornando-se um sujeito inacabado em virtude das constantes mudanças sociais. Ciente de que é um eterno aprendiz, a formação continuada para o professor representa a necessidade “[...] de uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui uma

valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação” (VEIGA, 2008, p. 14). A formação continuada, da qual participaram as educadoras colaboradoras, consistiu sobre:

Profª A: Descritores de Língua Portuguesa.

Profª B: Parâmetros Curriculares de Pernambuco.

Profª C: Educação Interdimensional.

Profª D: Educação Interdimensional.

Profª E: Um espaço nas aulas atividades para discussão e reflexão acerca do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa.

Profª F: O currículo escolar em ação: articulando escola e família para formação cidadã.

Conforme se percebe, as formações tiveram por eixo a Educação e, sobretudo, o que diz respeito à disciplina Língua Portuguesa, desde os documentos que a sistematizam, como os Parâmetros Curriculares, até textos que refletem sobre seu ensino e aprendizagem.

A segunda parte do questionário consistiu em investigar a utilização da imagem visual na disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio e foi estruturada com as seguintes perguntas:

1. Com que frequência você utiliza atividades com imagens visuais em sala de aula?
2. Qual o tipo de imagem visual que você mais utiliza em suas aulas?
3. Essas imagens que você utiliza são as indicadas pelo Currículo de Português para o Ensino Médio (2012c) ou pelo Livro Didático?
4. Como é a receptividade dos alunos em relação à imagem?
5. Qual é o seu objetivo ao fazer uso da imagem visual?
6. Você utiliza as imagens visuais para serem interpretadas ou na abordagem de algum conteúdo?

A escolha das perguntas teve por finalidade perceber se há uma recorrência às imagens visuais, seus tipos, se o educador as utiliza para atender alguma indicação – seja pelo Currículo ou pelo Livro Didático, ou se é uma iniciativa comum ao professor -, se a recorrência à imagem é porque os alunos gostam, qual o objetivo

que permeia o uso da imagem e se nesse uso as imagens são interpretadas ou se são utilizadas na explicação de algum conteúdo.

Para as professoras colaboradoras, as imagens visuais sempre são utilizadas em sala de aula porque:

Profª A: É uma ferramenta muito importante no processo de ensino aprendizagem da língua materna.

Profª B: As imagens visuais tais como figuras, desenhos, vídeos em geral são de fundamental importância para aprendizagem dos meus alunos.

Profª C: Quando utilizo slides voltados para o assunto a ser abordado.

Profª D: É indispensável para atividades que envolvem linguagem/comunicação.

Profª E: A utilização dessas imagens ocorre, principalmente, em minhas aulas expositivas.

Profª F: Faço uso de imagens visuais sempre que possível para enriquecer minhas aulas.

A imagem visual, pelas respostas depreendidas, é importante porque se trata de uma ferramenta que contribui na aprendizagem dos educandos. Podemos inferir que há uma preocupação das educadoras com a aprendizagem dos conteúdos indicados, previamente, para cada série do Ensino Médio, e a imagem contribui para facilitar a apreensão do saber próprio a cada assunto. Se a imagem está na condição de facilitadora na construção do conhecimento, então ela não é o próprio conteúdo. Estando enquanto uma ferramenta, a imagem deixa de ser um signo.

Os tipos de imagens visuais utilizados são

Profª A: Charges, cartuns, tirinhas, slogans, releituras de obras, publicitárias, gráficos, caricaturas, rótulos.

Profª B: Principalmente vídeos e slides, pois através dessas imagens consigo obter uma maior atenção dos alunos.

Profª C: Slides.

Profª D: Corporal e imagens em slides (ppt).

Profª E: Slides com textos verbais e não verbais. Imagens que remetem a temas literários e charges, pois auxiliam na compreensão de conteúdos e interpretações textuais.

Profª F: Faço uso de imagens diversas, porém as mesmas devem ter relação com o conteúdo.

Inicialmente, podemos observar que há uma referência a imagens consideradas artísticas e técnicas. Conforme já visto no Capítulo 1 Linguagem e Imagem, é comum essa separação e, segundo Lúcia Santaella (2005), os desenhos, as gravuras e as pinturas se enquadrariam como sendo uma arte. Portanto, as professoras A e E fazem uso de uma imagem visual artística. Quanto às imagens técnicas, a professora B utiliza aquelas produzidas para serem veiculadas em vídeos. Um elemento interessante nas respostas diz respeito ao suporte. As professoras C, D e E, ao serem indagadas para citarem o tipo de imagem visual utilizado, fazem referência aos slides. Nesse suporte poderá conter um desenho, uma gravura, uma charge, uma publicidade e até mesmo um vídeo ou um infográfico. Há uma ocorrência da metonímia, quando citam o suporte pelo elemento nele apresentado.

Outra resposta peculiar é a da professora D, quando nos apresenta a imagem visual corporal. A inferência que fazemos é a questão da identidade construída no e pelos sujeitos, isto é, ao citar o corpo como um tipo de imagem visual utilizado em sala de aula, ela assim o faz, por entender que o primeiro tipo de imagem visual que o ser humano tem acesso é o corpo. Conforme Tavares (2003, p. 15),

A imagem corporal engloba todas as formas pelas quais uma pessoa experiencia e conceitua seu próprio corpo. Ela está ligada a uma organização cerebral integrada, influenciada por fatores sensoriais, processo de desenvolvimento e aspectos psicodinâmicos.

É por meio da imagem corporal que o indivíduo tem de si, agregada ao ordenamento de suas ações, que a individualidade vai se formando, determinando uma identidade.

Essas imagens visuais elencadas ora são indicadas pelo Currículo de Português para o Ensino Médio (2012c), ora são as indicadas pelo Livro Didático, com exceção da imagem corporal. Já foi abordado nesse trabalho dissertativo que ambos possibilitam um estudo da imagem, sendo que, no Livro Didático, a imagem não apenas está na condição de ser interpretada, favorecendo seu estudo, mas enquanto elemento coadjuvante na aprendizagem de um determinado conteúdo.

Embora as educadoras colaboradoras afirmem fazer uso tanto do Livro Didático quanto do Currículo de Português para o Ensino Médio (2012c), elas não se

limitam a nesses dois subsídios didáticos, mas buscam outros suportes contendo outras imagens:

Profª A: Além das indicadas pelo currículo e pelo livro, utilizo outras.

Profª B: Não necessariamente. Muitos desses materiais são selecionados por mim de acordo com a temática da aula.

Profª C: Pelo Currículo de Português, e também nas pesquisas feitas para diversificar as aulas usando materiais diversificados para estimular os alunos.

Profª D: Ambos e pelas pesquisas extras que faço.

Profª E: O livro didático contempla a imagem em suas explanações e o currículo a contempla ao referir-se aos gêneros textuais.

Profª F: Por ambos e por meio de pesquisas em sites.

Pelas respostas depreendidas, podemos inferir, sobretudo das repostas emitidas pelas professoras B e C, que o uso da imagem está na condição, mais uma vez, de ferramenta. Outra resposta que chama atenção, a da professora E, é o seu posicionamento em estabelecer uma diferença entre as imagens indicadas pelo Livro Didático das indicadas pelo Currículo. No segundo, a imagem estaria como um conteúdo e no primeiro, como um elemento para ser interpretado e/ou produzido. Dessa forma, ela está considerando a imagem como um texto.

A utilização da imagem visual, pelas educadoras, tem uma boa receptividade pelos alunos, o que, de certa maneira, atende ao objetivo de cada uma, conforme relatado abaixo:

Profª A: Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.

Profª B: Principalmente atrair a atenção do aluno, pois o estímulo visual contribui para uma melhor aprendizagem.

Profª C: Estimular e prender a atenção dos alunos nos assuntos explicados.

Profª D: Tornar a aula mais dinâmica e atrativa.

Profª E: Proporcionar ao aluno mais uma ferramenta de compreensão textual.

Profª F: Deixar as aulas mais diversificadas e atrativas.

A Utilização da Imagem Visual na Disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio, pelas respostas depreendidas, é estimular os alunos a prestarem atenção

sobre o que vai ser abordado na aula, portanto, a imagem não se torna um conteúdo, mas uma ferramenta que contribui em caracterizar a aula como sendo atrativa, diversificada e dinâmica. Pormenorizando esse cenário, no Currículo de Português para o Ensino Médio (2012c), na série do 1º ano, unidade 1, temos a indicação do gênero crônica enquanto conteúdo. Podemos inferir pelas respostas depreendidas que as professoras podem fazer uso de um vídeo sobre o assunto citado, ou ainda recorrerem a uma tira humorística que faça uma referência à crônica, ou seja, a imagem visual estaria à disposição para estruturar uma aula, sem ser seu conteúdo. Conforme ocorreu na figura 6.

De acordo com Jacques Aumont (2008, p. 80), a função da imagem é estabelecer uma relação com o mundo por meio de três modos

O modo simbólico: inicialmente as imagens serviram de símbolos; para ser mais exato, de símbolos religiosos, vistos como capazes de dar acesso à esfera do sagrado [...], além de veicular também novos valores (a Democracia, o Progresso, a Liberdade etc) [...]; o modo epistêmico: a imagem traz informações (visuais) sobre o mundo, que pode assim ser conhecido, inclusive em alguns de seus aspectos não-visuais [...]; o modo estético: a imagem é destinada a agradar seu espectador, a oferecer-lhe sensações específicas.

Ao fazer uso da imagem enquanto uma ferramenta, as educadoras colaboradoras a utiliza em seu modo epistêmico, destinando à imagem visual um caráter de explicitação e reforço da nossa relação com o mundo perceptível.

A única resposta que está em disposição contrária ao que supomos é a da professora A. Pela sua resposta, a imagem visual é também interpretada.

Conforme se observa, a imagem visual é recorrente nas aulas de Língua Portuguesa, sendo utilizada, em alguns momentos, para ser interpretada, em outros, como recurso na abordagem dos conteúdos destinados à aprendizagem. Nesse último caso, a imagem acaba destituída de seu objetivo original – a comunicação.

Vimos no subitem 1.1 – A Imagem Visual – que é possível um estudo da imagem de maneira significativa a estimular a aprendizagem e a construção do conhecimento. Entretanto, um estudo assim, só será possível quando a imagem for de fato percebida como uma linguagem, portanto, enquanto um texto detentor de uma história, de um contexto histórico, de um autor e de possíveis leitores dispostos a compreendê-lo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Longe de apresentar uma ideia conclusiva, podemos afirmar, contudo, que a linguagem visual é bastante recorrente em diversos espaços sociais, sobretudo, em contextos de ensino. A imagem visual foi objeto de estudo desde o século VI a.C. e sua importância não diminuiu no decorrer dos acontecimentos históricos e sociais.

Devido à Revolução Industrial e à Tecnológica, a imagem deixa de ser vista apenas como arte e passa a ser considerada como técnica, correspondendo aos seus novos suportes, finalidades e características. Nesse novo cenário, a linguagem visual, carregada de sentidos, comunica e influencia os indivíduos que dela fazem uso. Portanto, a imagem estará na condição de uma representação e/ou de uma analogia, não apenas no que concerne ao aspecto visual, mas, ao mental e ao verbal. Sendo a imagem uma representação mental, essa é resultado de um processo cognitivo e perceptivo, tendo por princípio a interação do indivíduo com o mundo que o rodeia.

Embora ocorra uma ressignificação do que é apreendido materialmente, é necessário ao indivíduo, primeiro, um convívio social. É por meio da interação que os sujeitos se apropriam de elementos que irão contribuir no desenvolvimento da consciência que esse terá de si, dos outros e do mundo, até porque as experiências não se sucedem independentes dessa relação triangular: sujeito – meio – sujeitos.

A imagem mental, necessariamente, estará inscrita em um pensamento passado ou em uma projeção de desejos futuros, ou se preferir, em planos a serem almejados. Individual, a representação mental só existe para um outro, quando aquele que a produz mentalmente, resolve materializá-la verbalmente ou visualmente, porém, nunca com a certeza da veracidade, pois, impossível saber de fato, quais as reais imagens mentais produzidas.

Quanto à imagem verbal, essa é percebida em narrativas que fazem uso de metáforas, da figurativização e da ilustração, contribuindo no processo do falar por imagens. A escolha das palavras e a estrutura verbal acabam contribuindo na materialização de uma imagem que primeiro fora escolhida mentalmente, seja proveniente de uma experiência vivida ou ocular, seja de uma ficção intencionalmente produzida.

O fato é que tanto a representação mental quanto a representação verbal podem contribuir na significação dos discursos, na percepção da criatividade e no

desenvolvimento da sensibilidade, tanto no exercício do reconhecimento quanto no exercício da produção, pois os sujeitos não podem e não devem ser vistos como meros receptores e, sim, enquanto indivíduos ativos na construção do seu próprio conhecimento. Porém, como estamos investigando a imagem visual na disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio, é prudente deixarmos para segundo plano, sem, contudo, diminuir sua importância, as imagens manifestadas à maneira mental e verbal. Uma concisa referência já foi o suficiente para expressar a existência de ambas.

É importante voltarmos a atenção para o fato de que é inegável a existência de uma cultura imagética e, como tal, é coerente e necessário o seu estudo. No caso das escolas estaduais de Pernambuco, sobretudo, nas Escolas Regulares e de Referência, o planejamento, que é orientado pelo Currículo de Português para o Ensino Médio (2012c), faz menção apenas a imagem visual nos eixos Leitura e Escrita, portanto, a imagem é indicada para ser interpretada e produzida. Não há uma referência ao estudo das imagens no que concerne a sua constituição e a sua história. Esse estudo estará à mercê do professor que tem a liberdade de fazer ou não esse ensino da melhor maneira que desejar.

O mesmo ocorre no Livro Didático, outro instrumento recorrente na prática pedagógica do educador. No Livro Didático, adotado pelas escolas pesquisadas, a imagem visual é a indicada, e, em algumas páginas, está disposta enquanto elemento principal a ser interpretado e, em outras, também como elemento secundário na exemplificação de algum conteúdo.

A utilização da imagem visual pelos professores, na disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio, ocorre da maneira como é indicada tanto no Currículo quanto no Livro Didático. Entretanto, os educadores que ministram essa disciplina também recorrem a outros suportes, como por exemplo, sítios eletrônicos.

A maneira como se processa esse uso tem por objetivo, segundo os educadores, facilitar a compreensão dos conteúdos determinados para cada nível de ensino pelo currículo. Assim, a imagem visual acaba assumindo a condição de um instrumento e não de um conteúdo. A condição de a imagem ser uma arte ou uma técnica acaba ficando em segundo plano. O que sobressai é a contribuição que a imagem visual favorece no ensino-aprendizagem.

A preocupação dos educadores colaboradores está centrada no atendimento das expectativas de aprendizagens determinadas tanto pelos Parâmetros

Curriculares do Estado de Pernambuco (2012a) quanto pelo Currículo de Português para o Ensino Médio (2012c)

É delimitada pelo Currículo de Português para o Ensino Médio (2012c), expectativas de aprendizagem que precisam ser correspondidas pelos educandos. Portanto, tipos de imagens, como tiras humorísticas, charges, publicidades, dentre outros, sendo convergentes com os conteúdos sugeridos, são utilizados com a finalidade de atrair a atenção dos educandos e facilitar o entendimento. Por ter uma boa receptividade pelos alunos, é comum o educador fazer uso constante das imagens, por atender aos seus objetivos.

Objetivos que poderiam dizer respeito também ao conhecimento da imagem visual como um texto de sentidos próprios e indicador de informações sobre um tempo histórico, social, cultural e, sobretudo, indicador da criatividade humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jaciara. Codecom – PMG. **Brejo.com**: o portal da região. [S.l.], 2012. Disponível em: <<http://brejo.com/2012/11/20/ivanildo-vila-nova-e-raimundo-caetano-sera-uma-das-duplas-do-encontro-de-violeiros-na-sexta-feira/html>>. Acesso em 2 mar. 2014.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Tradução de Estela dos Santos Abreu e Cláudio C. Santoro. 13ª ed. São Paulo: Papirus, 2008.

ATLAS do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/perfil/alianca_pe>. Acesso em: 15 set.2014.

BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia**. Tradução de Izidoro Blikstein. 21ª ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Programas. Livro Didático – PNLD. Guia do Livro Didático, 2012.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Programas. Livro Didático – PNLD, 2012.

_____. **Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2012 – Ensino Médio**. Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Didáticas PNLD 2012 – Ensino Médio, 2012, p. 51.

BUNGE, Mario. Analogy, simulation, representation. **Revue internationale de philosophie**, v. 87, p. 16-34, 1968.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**: volume 1, 7ª ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2010.

CORREA, Roberto. **Album itaú cultural**, 1980. Disponível em: <<http://albumitaucultural.org.br/secoes/moda-de-viola-com-requeijao-e-goiabada/>>. Acesso em: 2 mar.2014.

ESCOLA DE ATENAS. In: **WIKIPÉDIA**: a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_de_Atenas>. Acesso em 6 abr. 2014.

FREITAG, Bárbara et al. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1987.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso**. 14ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

GARDNER, Howard. **A Nova Ciência da Mente**: uma história da revolução cognitiva. Tradução de Cláudia Malbergier Caon. 3 ed. São Paulo: Edusp, 2003.

GOODMAN, Nelson. **Problems and projects**. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1972.

GOTLIB, Nádya Battella. **Clarice**: uma vida que se conta. 6ª ed. rev. e aum. São Paulo: Edusp, 2009.

HALLAWELL, Philip. **Visagismo – Harmonia e Estética**. São Paulo, Senac, 2008.

ILARI, Rodolfo. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 53-92.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 12ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.

LANA, Roberto Lauro. Medicina hipocrática e a semiótica da linguagem na Grécia antiga. **Revista AMRIGS**, Porto Alegre, v. 48, n. 4, p. 271-274, 2004.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Coordenação de tradução Mara Sophia Zanotto, São Paulo: Mercado de Letras, Educ, 2002.

LEANDRO, Anita. Da imagem pedagógica à pedagogia da imagem. **Comunicação & Educação**, São Paulo, p. 26 – 36, 2001.

LISPECTOR, Clarice. **A mulher que matou os peixes**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MACHADO, Irene. **Escola de Semiótica**: A Experiência de Tártu-Moscou para o Estudo da Cultura. São Paulo: Ateliê, Fapesp, 2003.

NOBLAT, Ricardo. A charge de Chico Caruso. **Blog do Noblat**, 2014. Disponível em: <<http://oglobo.com/pais/noblat/posts/2014/03/02/a-charge-de-chico-caruso-522628.asp>>. Acesso em 2 mar. 2014.

PEIRCE, Charles Sanders. **Écrits sur le signe**. Paris: Seuil, 1978.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares**. Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco/Secretaria de Educação. Recife: SE, 2012a.

_____. **Parâmetros Curriculares**. Parâmetros Concepções para a Educação Básica do Estado de Pernambuco/Secretaria de Educação. Recife: SE, 2012b.

_____. **Currículo de Português para o Ensino Médio**: Com Base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco. Recife: SE, 2012c.

_____. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco**: língua portuguesa/ Secretaria de Educação. Recife: SE, 2008.

PEREIRA, Ondina Pena. Homo photographicus. In: PEREIRA, Ondina Pena et al. (Org.) **A margem**: coletânea de textos na margem da filosofia. Brasília: Thesaurus, 1999. p. 106-125.

PERRENOUD, Pierre. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Petrópolis: Vozes, 1970.

ROCA, María del Pilar. Modelo y referencia em la enseñanza y aprendizaje de E/LE. **Abehache**, ano 2, nº 2, 1º semestre, p. 207 – 224, 2012.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. 1ªed. São Paulo: Iluminuras, 2008.

_____. **O que é semiótica**. 26ª reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. **Matrizes da Linguagem e Pensamento: sonora, visual e verbal**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVOI, Carlos; BOANERGES, Joaquim. **Escritório de Arte**, 2012. Disponível em: <<http://teiadesign10.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 23 mar.2014.

SCHAFF, Adam. **Introdução à Semântica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1968.

SCHNAIDERMAN, Boris (Org.) **Semiótica Russa**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da Norma**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.p. 141 – 160.

SUASSUNA, Ariano. **Romance d'a pedra do reino e o príncipe do sangue do vai-e-volta**. 10ª ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

TAVARES, Maria da Consolação Gomes da Cunha Fernandes. **Imagem corporal: conceito e desenvolvimento**. São Paulo: Manole, 2003.

USPÊNSKI, B. A. Elementos estruturais comuns às diferentes formas de arte. Princípios gerais de organização da obra em pintura e literatura. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini. In: SCHNAIDERMAN, Boris (Org.). **Semiótica Russa**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (Org.) **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008. p. 13-22.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. EbooksBrasil, 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>>. Acesso em 3 mar. 2014.

WITZEL, Denise Gabriel. **Identidade e livro didático**: movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa. 2002. 175f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2002.

ANEXOS

ANEXO I

Assunto: Carta de Apresentação – Solicitação para desenvolvimento de pesquisa.

A/C: Direção/Coordenação da Escola _____

Pela presente, apresentamos o Projeto de Pesquisa **A Utilização da Imagem Visual na Disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio** da aluna-pesquisadora

_____,
Estudante do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal da Paraíba, a fim de que possamos desenvolver uma pesquisa empírica (coleta de dados) nesta instituição, junto aos sujeitos ora contatada e que consentiram em participar desta investigação, parte essencial para a realização da dissertação. Esta investigação intenciona o levantamento de dados junto aos sujeitos por meio de um questionário semiestruturado. Destacamos que os dados coletados são sigilosos e será preservada a identidade dos participantes, bem como o nome da instituição de ensino, locus de investigação. Esclarecemos, outrossim, que a referida aluna-pesquisadora está devidamente matriculada nesta Universidade/Curso e que as contribuições que a sua instituição de educação poderá oferecer serão de grande valor para a pesquisa. Subscrevo-me agradecendo, desde já, a colaboração dos senhores para o desenvolvimento desta pesquisa e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Profª Drª responsável pela Disciplina Metodologia Científica.

Proling – Programa de Pós-graduação em Linguística.

João Pessoa, _____ de _____ 2013.

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em responder o questionário referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) **A Utilização da Imagem Visual na Disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio** desenvolvida por **Enedina Cristine da Silva**. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela **Profª Drª María del Pilar Roca Escalante**, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail **pilarocaes@hotmail.com**.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é **verificar a frequência e a forma de utilização da imagem na contribuição da aprendizagem**.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio da prática de um questionário semiestruturado. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo(a) pesquisador(a) e/ou seu(s) orientador(es).

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Aliança, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____

APÊNDICE

Questionário sobre a Utilização da Imagem Visual na Disciplina Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Prezado(a) professor(a), sendo aluno(a) do curso de Mestrado Stricto Sensu em Linguística Aplicada na UFPB, espero contar com seu apoio quanto ao preenchimento deste questionário, que tem como principal objetivo a realização de um trabalho acadêmico. Antecipadamente agradeço sua valiosa colaboração.

Dados Pessoais

1. Sexo: () Masculino () Feminino

2. Anos de docência

() De 1 a 5 anos. () De 11 a 15 anos

() De 6 a 10 anos () Acima de 15 anos

3. Disciplina(s) que leciona _____

Horário: _____

Quantidade de turmas: _____

Quantidade de alunos por turma: _____

4. Formação acadêmica

Graduação em _____ Ano: _____

Especialização em _____ Ano: _____

Mestrado em _____ Ano: _____

Doutorado em _____ Ano: _____

Pós-doutorado em _____ Ano: _____

5. Último ano em que participou de uma formação (curso, congresso, atualização).

Tema da formação _____

Dados sobre a utilização da imagem visual na disciplina Língua Portuguesa no Ensino Médio.

1. Com que frequência você utiliza atividades com imagens visuais em sala de aula?

Raras vezes utilizo Nunca utilizei Sempre utilizei

Justifique sua escolha _____

2. Qual o tipo de imagem visual que você mais utiliza em suas aulas? Justifique.

3. Essas imagens que você utiliza são as indicadas pelo Currículo de Português para o Ensino Médio (2012) ou pelo Livro Didático?

Justifique sua resposta _____

4. Como é a receptividade dos alunos em relação à imagem?

Ótima Boa Ruim

5. Qual é o seu objetivo ao fazer uso da imagem visual em suas aulas?

6. Você utiliza as imagens visuais para serem interpretadas ou na abordagem de algum conteúdo?
