

# 03

## **A relação entre reprodução de pinturas e texto literário no livro didático de português**

**Kerley Duarte**

**Instituto Federal do Tocantins**

**[EMAIL](#) | [LATTES](#)**

**Lia Testa**

**Adriana Martins**

**Recebido em: 25 agosto 2022**

**Aprovado em: 19 março 2024**



DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/198431782012024e0053>

eLocation-id: e0053



Esta revista está licenciada com uma *Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional*.

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software | iThenticate*

## **A relação entre reprodução de pinturas e texto literário no livro didático de português**

A importância de pesquisar sobre as representações de pinturas e sua utilização, se confirma, ao depormos com a sua imensa quantidade presente nos livros didáticos de português. Nosso objetivo é investigar como as representações de pinturas estão sendo utilizadas no Livro Didático “Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso” (PNLD 2018 a 2020). A multimodalidade está presente para compreendermos o processo de formação do aluno, sobre a relação entre o texto verbal e o texto não verbal. Metodologicamente, esse trabalho privilegia uma análise documental e com viés qualitativo interpretativista. Este estudo é teoricamente fundamentado pelos seguintes autores, a saber: Barbosa (1989, 2003); Praz (1982); Joly (2007) e Maroun et al (2007). Para analisar a função de cada representação de pintura, criamos, categorias de análises, baseadas em Torreão, 2014, que nos apontaram as diferentes perspectivas sobre a função de cada uma delas. Assim, constatamos que as representações de pinturas cumprem a função de uma ilustração imatura, inconsistente e desconexa, marcando a produção de sentido que, infere uma hierarquização entre o texto verbal e o imagético. As representações de pinturas, presentes nos livros didáticos, precisam ser lidas e/ou exploradas em suas dimensões comunicativas, semióticas e estéticas.

**Palavras-chave:** Representação de Pintura; Literatura; Livro Didático de Português; Texto Multimodal.

## **The relation between reproduction of paintings and literary text in the Portuguese textbook**

The importance of investigate the representations of paintings and it use is affirm when we testify with its immense quantity present in Portuguese textbooks. Our objective is to investigate how representations of paintings are being used in the Didactic Book “Contemporary Portuguese: dialogue, reflection and use” (PNLD 2018 to 2020). The term multimodality is present to understand the students training process, from the perspective of the relation between the verbal text and the non-verbal text. Methodologically, this work favors adocumental analysis, with an interpretive qualitative bias. This study is theoretically based on the following authors, namely: Barbosa (1989, 2003); Praz (1982); Joly (2007) and Maroun et al (2007). To analyze the function of each painting representation, we created categories of analysis, based on Torreão, 2014, which pointed out the different perspectives on the function of each one of them. Thus, we found that the representations of paintings fulfill the function of an immature, inconsistent and disconnected illustration, marking the production of meaning, which implies a hierarchy between the verbal and the picture text. The representations of paintings, present in textbooks, need to be read and / or explored in their communicative, semiotic and aesthetic dimensions.

**Keywords:** Representation of Painting; Literature; Portuguese Textbook; Multimodal text.

## INTRODUÇÃO

O estético em arte diz respeito, dentre outros aspectos, à compreensão sensível-cognitiva do objeto artístico inserido em um determinado tempo/espaço sociocultural.

*Ferraz e Fusari*

As imagens estão presentes em uma grande parte dos livros didáticos dos componentes curriculares do Ensino Básico. Sua presença foi praticável devido ao desenvolvimento de tecnologias imprescindíveis para a confecção dos livros, aos moldes que dispomos atualmente, com textos verbais e textos não verbais. Adventos tecnológicos e ferramentas, como a máquina fotográfica e o computador, permitiram a representação imagética do mundo real nos livros didáticos. Contudo, desse coletivo de textos não verbais, dedicaremos atenção às fotografias de obras de arte, que denominaremos de representações de pinturas, as quais compõe a história da arte.

Neste contexto, o presente artigo propõe investigar as possibilidades de comunicação entre o conteúdo de literatura e as representações de pinturas no livro didático “Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso” (PNLD 2018 a 2020), autores William Roberto Cereja, Carolina Assis Dias Vianna e Christiane Damien Codenhoto (2016), do 1º ano do Ensino Médio, adotado em uma escola da rede estadual do Tocantins. Acreditamos que o estudo desse manual didático se faz pertinente, por nos depararmos com o grande número de representações de pinturas nele.

Mobilizamos a teoria de texto multimodal que orienta o processo de ensino aprendizagem, para uma relação de integração (e/ou de comunicação) entre o texto verbal e o não verbal. Todavia, sabemos que esta integração (ou inter-relação de textos) pode acontecer ou não, especialmente, a depender dos direcionamentos das atividades presentes no Livro Didático de Língua Portuguesa (LDLP)[1].

[1] Adotaremos a sigla LDLP ao longo do texto.

A integração que mencionamos se trata do contexto que insere a arte visual na forma de fotografias de pinturas, com os textos literários. Acreditamos que outros ambientes de instrução formal podem relacionar conteúdos da disciplina de Artes, abordando uma interdisciplinaridade, que remete a períodos históricos equivalentes. Por isso, nosso foco é considerar, ao longo de nosso texto, a presença de representações de pinturas de modo relacional.

Dito isso, problematizamos, a partir da análise do LDLP, a operacionalização dos textos não verbais integrados aos textos verbais. Em especial, as representações de pinturas reconhecidas perante a história da arte, que estão dispostas nas páginas do livro didático (presente em quase todas as páginas) ao lado dos textos literários. Por isso, buscamos analisar de que modo podem contribuir os diferentes textos visuais e verbais à formação dos estudantes.

É nesta disponibilidade de textos não verbais, ao lado dos textos verbais, presentes no manual didático selecionado como *corpus* de análise deste trabalho, que nos levaram a elaborar a seguinte questão norteadora: Quais possíveis relações podem ser concretizadas entre o texto literário e o pictórico, para que se justifique a presença das representações de pinturas no LDLP? Contudo, será que as representações de pinturas se encontram aleatoriamente nas páginas do livro didático? Ou, será que cabe, apenas, ao estudante relacioná-las de modo interdisciplinar?

A partir do empenho em construir um diagnóstico sobre as inter-relações, desenvolvemos as categorias de análises, principalmente para apurarmos qual é a função de cada uma das representações de pinturas. Isso nos permitirá discutir acerca do papel das artes visuais no LDLP, uma vez que podemos perceber o uso de textos não verbais associados à fruição, à experiência estética e à formação mais ampla dos estudantes.

Entretanto, o que temos visto comumente são obras pictóricas utilizadas apenas como “pretexto” (e não como contexto de linguagem visual) somente para inserir diferentes linguagens no manual didático. Por consequência, muitas das especificidades da área de artes visuais estão sendo ignoradas (ou até mesmo negadas ou relegadas a categoria textual menos importante), em alguns livros didáticos de língua portuguesa.

## PERCURSO METODOLÓGICO

O *corpus* de análise deste trabalho compreende todas as imagens que se tratam de representações de pinturas presentes no LDLP já mencionado na introdução. Lembramos que este material foi escolhido por alguns professores das escolas da cidade de Araguaína-TO, a partir do Plano Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLD), no triênio 2018-2020. Este é um estudo de análise documental, com viés qualitativo e interpretativista. Além disso, criamos categorias de análise para descobrir a função de cada uma das representações de pintura. Assim, a partir da análise, buscamos observar como se dão as interações entre o texto verbal e o texto não verbal.

## A EDUCAÇÃO DO OLHAR PARA AS IMAGENS

Para compreendermos a função das imagens no LDLP, precisamos que o nosso entendimento sobre imagem possa comungar com o conceito proposto Martine Joly (2007) que assevera o seguinte:

No domínio da arte, com efeito, **a noção de imagem está ligada essencialmente à representação visual**: afrescos e pinturas, mas também iluminuras, ilustrações decorativas, desenho, gravura, filmes, vídeo, fotografia e mesmo imagens compostas. (JOLY, 2007, p. 19, grifo nosso).

Assim, em consonância com a autora também compreendemos imagem como representação visual. Por isso, a importância da educação do olhar, como instrumento pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, apresentamos também as teorias que embasam o conceito de imagem, presentes nos eixos orientadores da Base Nacional Comum Curricular Artes, apresentando algumas competências e habilidades pertinentes a leituras de imagens.

Ana Mae Barbosa (1998, p.31) elaborou uma metodologia para o ensino de artes intitulada Proposta Triangular, é concebida “inter-relacionando o fazer artístico, a leitura da obra de arte e contextualização”. Uma vez que, isolado, qualquer um dos elementos da tríade não corresponde à epistemologia da arte. Nesse viés, o conhecimento da arte somente torna-se possível por meio da interseção entre experimentação, interpretação e conhecimento, de modo síncrono.

Ancorados na “proposta triangular”, de Barbosa (1998), consideramos que a elaboração e a realização de uma produção artística estão condicionadas a métodos de desenvolvimento processuais, os quais exigem um exercício de etapas, como explica, a seguir, Lucia Gouvêa Pimentel (2013):

A elaboração e a fruição de produções artísticas dependem da articulação entre percepção, imaginação, emoção, investigação, sensibilidade e reflexão. A vivência de experiências estéticas significativas depende de intencionalidade responsável inerente à ação corpórea, tanto na legitimação dos propósitos quanto na clareza do que se pretende avaliar ao final do tempo de trabalho. (PIMENTEL, 2013, p. 99).

Nesse sentido, a contribuição de Pimentel (2013) nos ajuda a compreender os mecanismos que envolvem a produção artística acabam por permear o processo de socialização dos indivíduos. Assim, o sujeito em contato com a obra de arte vivencia uma experiência estética, que de alguma maneira pode trazer à tona os desejos que os constituem, a imaginação, a criatividade e a expressão dos sentimentos para a vida.

Em caminhos similares, Fayga Ostrower (1987) também defende que:

[...] a natureza criativa do homem é elaborada no contexto cultural. Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores da vida. (OSTROWER, 1987, p. 05).

Assim, considerar o “contexto cultural” é papel fundamental da arte. Além disso, valorizar os sujeitos em suas agências psicossociais frente as realidades diversas, que demandam valores diferentes e singulares, também é um modo de respeitar “a natureza criativa do homem”. Nesse sentido, valores sólidos advindos da arte ajudam a favorecer a liberdade de pensamento e a autonomia crítica.

Ademais, o contexto cultural faz parte do processo histórico, em que cultura e seres humanos estão imbricados existência e no mundo. Portanto, os sujeitos por meio da arte traduzem (ou transcriam) da realidade social os eventos e os transformam em literatura, em canções, em filmes, em pinturas, em esculturas etc., construindo as tramas da cultura. Esse processo de (re)criar a realidade, justifica-se pela necessidade de os sujeitos têm em demonstrarem o que sentem.

[a] pesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e **não existe visão desinfluciada e isolada**. (BARBOSA, 1989, p. 178, grifo nosso).

Conforme defende a autora, a arte existe como um todo e está presente na vida. Assim, ela ocupa diferentes espaços, dentre esses a escola. Por isso, a presença de pinturas no LDLP, que aparecem sem orientações específicas de letramento visual, e são inseridas, apenas, para “ornar” as páginas no manual didático, acabam por subestimar a arte, como ciência e como texto passível a ser lido e vivido.

[a]queles que defendem a Arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. **Por ambas a escola deve se responsabilizar**. (BARBOSA, 2003, p. 21, grifo nosso).

Dessa maneira, como explicita Barbosa (2003), a arte, muitas vezes, não é encarada com seriedade na educação (na escola, nos manuais didáticos etc.) e ela se transforma, apenas, em um *laissez-faire*<sup>[2]</sup>.

**Nós temos professores dando aulas de arte que nunca leram nenhum livro sobre arte-educação** e pensam que arte na escola é dar folhas para colorir com corações para o Dia das Mães, soldados no Dia da Independência, e assim por diante. (BARBOSA, 1989, p. 177, grifo nosso).

Nesse contexto, a escola enfrenta grandes desafios, como aponta a autora. Essa ausência de formação implica numa forma disfórica da arte na escola. No entanto, com a implantação da BNCC (BRASIL, 2018) depreende-se mudanças nas orientações curriculares, já que fica obrigatório ministrar conteúdo da disciplina de Arte, no Ensino Médio. Também em relação às áreas de conhecimento, o ensino da Arte deverá estar presente nas disciplinas de Linguagens e suas Tecnologias.

<sup>2</sup>Laissez-faire é parte da expressão em língua francesa (“laissez-faire, laissez-aller, laissez-passar”), que significa literalmente “deixai fazer”. É o mote do liberalismo clássico. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Laissez-faire>. Acesso em: 10 out. 2008.

Ao estudarmos o documento da BNCC (BRASIL, 2018), no que se refere ao ponto 5.1.1. LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS NO ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES, identificamos que a competência dois, a qual trata da “compreensão e análise das situações e contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem, na recepção ou na produção de discursos, percebendo conflitos e relações de poder que as caracterizam” (BRASIL, 2018, p. 484), considera as situações e os contextos nas práticas de letramento visual e na recepção das imagens.

Além disso, o modo como a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta a segunda competência, implica uma demanda em que o ensino de Artes seja desenvolvido de uma forma interdisciplinar nos LDLP e/ou nas salas de aulas. À vista disso, é sempre necessário relacionar o texto visual com o texto de literatura.

**[...] os estudantes de Ensino Médio precisam analisar e compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos.** Isso significa interpretar de modo contextualizado tanto produções artísticas (uma pintura como Guernica, uma peça teatral como Macunaíma, uma obra literária como Terra sonâmbula, uma peça musical para coro e orquestra como Choros nº 10 ou uma canção como O bêbado e a equilibrista, [...] determinado projeto de lei ou uma notícia acompanhada de artigos de opinião em algum veículo jornalístico. (BRASIL, 2018, p. 484, grifo nosso).

Assim, nessa perspectiva dos documentos da BNCC (BRASIL, 2018), e mediante a estratégia metodológica (se bem planejada e orientada) de inter-relacionar globalmente o pictórico e o verbal, a tendência é que os estudantes acabem por desenvolverem habilidades de apreciação de imagens, e, ainda, alçassem ampliar as suas capacidades interpretativas e discursivas nas práticas sociais e nas leituras propostas pelo LDLP.

Além do mais, parte do conteúdo do LDLP, destinado ao ensino de literatura, está permeado por imagens/gravuras/representações de pinturas famosas. De modo geral, os textos literários e as representações de pinturas expressam um período histórico semelhante, mas causam efeitos de sentidos diferentes. Estas representações de pinturas, também transferem muitas informações, revelam valores, descortinam conhecimentos de mundo etc. Basta pararmos por um determinado tempo diante de uma imagem e a observarmos, um mundo “novo” pode se abrir diante dos nossos olhos. Seria impossível não entrarmos num processo subjetivo de leitura e/ou de deleite. Claro, tudo a partir de determinadas circunstâncias singulares de cada sujeito.

## AS CONTRIBUIÇÕES DA INTEGRAÇÃO DA LITERATURA E AS REPRESENTAÇÕES DE PINTURA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM PELA PERSPECTIVA DE TEXTOS MULTIMODAIS

Ler, escrever, expressar, criar, criticar e articular são algumas habilidades que o contato com as disciplinas na área da Linguagem busca estimular na escola. Como exemplo desse processo, podemos citar uma atividade de produção textual: uma redação, que pode ter como início condutor um texto não verbal. Assim, as imagens podem engendrar diferentes produções verbais e não verbais na escola.

Desse modo, sobre a inserção de elementos (ou textos) visuais no LDP, Cristiane Maroun et al. (2007) explicita que:

[a] utilização da modalidade visual nas práticas de escrita tem provocado efeitos nas formas e nas características dos textos multimodais, ou seja, aqueles que empregam duas ou mais modalidades semióticas em sua composição (palavras e imagens, por exemplo), daí resultando a noção de multimodalidade (MAROUN et al, 2007, p. 78)

Nesse sentido, a autora apresenta uma noção de multimodalidade e nos aponta uma reflexão de como podem ser amplas as modalidades semióticas.

O primeiro cuidado, ao apresentar o conceito de texto, é garantir que os alunos não o vinculem apenas a textos escritos. É importante que reconheçam, desde o início, a existência de textos orais e escritos, verbais e não-verbais, porque, ao longo de sua vida, terão de lidar com todos eles, seja como produtor ou receptor. (MAROUN et al, 2007, p. 85).

Dessa maneira, a autora elucida que diante dos mais variados textos encontrados no LDLP, podemos adotar o termo “texto multimodais”, pois se trata dos diferentes gêneros textuais. Os textos multimodais são compreendidos por imagens pictóricas, fotografias, imagens de obras de arte, imagens de recortes de jornais, tirinhas, trechos de textos literários com visualidade (ou não), dentre outros. Neste contexto da multimodalidade, percebemos o motivo de inserir imagens nos LDLP, como defendem Ana Gláucia Seccato e Flaviana Gasparotti Nunes (2015) é termos uma:

[...] sociedade é cada vez mais visual; cotidianamente nos deparamos com uma grande quantidade de imagens em circulação. O advento da globalização aumentou consideravelmente o número e a difusão dessas imagens, devido o surgimento de novos instrumentos de produção das imagens, como modernas câmeras fotográficas, aparelhos de edição e também dos meios por onde elas se propagam, como as televisões, a internet, os meios impressos e entre outros. Esses meios estão transmitindo comunicação por meio de imagens, pois elas como outras linguagens são transmissoras de comunicação e nos permitem ver, compreender e extrair delas mensagens e interpretações. (SECCATO; NUNES, 2015, p. 73).

À vista disso, vivemos em um mundo bombardeado por imagens de todas as naturezas e mídias, que se abrigam em diferentes plataformas e mais do que nunca em écrans variados. E ainda podemos apontar que são elas as maiores responsáveis pelos nossos modos de ver/sentir o mundo, de construirmos perspectivas sócio históricas e culturais. Por isso seria fundamental,

[...] refletir sobre a importância que a imagem fotográfica vem assumindo na sociedade contemporânea, com suas características comunicativas e potenciais no desenvolvimento da compreensão do mundo, **destacando a necessidade de haver a alfabetização e letramento visual dos sujeitos, para estarem aptos a ler a imagem fotográfica de maneira mais questionadora.** (SECCATO; NUNES, 2015, p. 71, grifo nosso).

Sendo assim, quem poderia ajudar a construir este letramento visual? A escola, sem dúvidas, é umas das instituições que mais se alcança esta formação, esta “alfabetização” de imagens. A imagem fotográfica inunda as redes sociais, a nossa vida, as *selfies* etc., por isso, necessitamos cada vez mais empenho na escola que efetivem o letramento visual.

Desta maneira, a partir da perspectiva de multimodalidade no LDLP, cabe ao professor apresentar aos estudantes uma ampla rede de conexões/comunicações que há entre os textos verbais e não verbais (partilhados do mundo das artes ou não). Lembremos que as imagens estão nas práticas sociais. Por isso, no cotidiano escolar, estratégias de ensino a partir dos imbricamentos do texto verbal e do não verbal acaba por fazer parte de um consistente planejamento, visto ainda como um processo contínuo nas aulas de Língua Portuguesa ou Artes.

Ressaltamos ainda que a relação entre a literatura e as artes visuais não é nova, Mario Praz (1982), na obra “Literatura e artes visuais”, comenta o seguinte:

A idéia de artes irmãs está tão enraizada na mente humana desde a antigüidade remota que deve nela haver algo mais profundo que a mera especulação, algo que apaixona e que recusa a ser levemente negligenciado. Poder-se-ia mesmo dizer que, com sondar essa misteriosa relação, os homens julgam poder chegar mais perto de todo o fenômeno da inspiração artística. (PRAZ, 1982, p. 1).

Desse modo, poderíamos dizer que quando a disciplina de artes visuais e de literatura caminham juntas em profícua e profunda integração, indubitavelmente, elas podem contribuir potencialmente às experiências estéticas e ao fenômeno da criação, ou à “inspiração artística” (PRAZ, 1982). Além disso, o aluno-leitor vai ler/olhar as palavras e as diferentes imagens em vias de construção de sentidos. Esta construção é uma prática exigente e demanda formação contínua.

Também nesta perspectiva Celdon Fritzen (2017) defende as múltiplas possibilidades de contribuição pela inter-relação da disciplina de Literatura e a de Artes, principalmente, quando o autor afirma que as áreas: “[...] não são sempre o da negação de uma pela outra” (FRITZEN, 2017, p. 187). Dessa forma, a literatura e as artes visuais podem cumprir o papel de “[...] reforçar, combinar, divergirem ironicamente, suplementarem-se entre outras possibilidades nessa recomposição de relações”. Nesse sentido, podemos perceber diferentes diálogos entre as duas disciplinas (ou linguagens), uma vez relacionadas podem ser consideradas elementos fulcrais e estimulantes para a constituição humana, a qual lida, constantemente, com palavras e imagens.

O autor ainda nos apresenta em seu estudo “As relações entre literatura e pintura nos manuais: Brasil e Portugal depois das novas diretrizes curriculares”, a presença de representações de pinturas em livros didáticos também em Portugal pode ser percebida com a função ilustrativa.

No que se refere à relação entre literatura e pintura, observando uma amostragem da produção de livros didáticos para o Ensino Médio de Portugal e do Brasil o que se percebe de maneira mais frágil é que o uso da pintura ou de pormenor seu para ilustrar textos literários é frequente, mas geralmente sem proposta de diálogo e busca de compreensão, iluminação mútua. (FRITZEN, 2017, p. 205).

Desse modo, considerando o que Fritzen (2017) e Praz (1982) dizem acerca da relação literatura e pintura, temos que considerar as instâncias de complementaridade, que podem ser muito mais significativas e propícias por reforçarem, e, ainda, potencializarem diferentes possibilidades de leituras e de interação textuais. Assim, quando estas duas artes estão em consonâncias podem, especialmente, estimular o desenvolvimento sensível e cognitivo dos estudantes, de modo mais profundo e dinâmico.

Além do mais, é importante destacar que o desenvolvimento analítico-crítico do aluno não depende somente da recepção (ou da sua apreciação) de obras de artes visuais e literárias, antes, é preciso também investir na qualidade das vivências estéticas e nos tensionamentos que estas linguagens artísticas podem engendrar.

[o]s significados e os padrões culturais do cotidiano não são suficientes para garantir o aprendizado de arte e ampliar os horizontes de conhecimento na área. Em arte, há necessidade de ampliar o âmbito e a qualidade da experiência estética. Essa ampliação é complexa e caracteriza-se pelo tensionamento constituído de ações, percepções, expressões, experiências internas e sensações individuais com a forma, seja ela visual, tátil, gestual, sonora etc. É a transformação de determinados objetos/formas em outras. (PIMENTEL, 2013, p. 98).

Sobre a metodologia do ensino de literatura no LDLP, William Roberto Cereja (2004) comenta que:

[a] prática de ensino de literatura mais comum hoje, que pode ser observada nos planejamentos escolares, nos manuais didáticos existentes no mercado e no relato direto de professores e alunos, consiste em, primeiramente, circunscrever o conteúdo a ser desenvolvido no ensino médio em dois domínios essenciais. Primeiramente, logo nas primeiras aulas da 1ª série do ensino médio, a construção de alguns conceitos básicos da Teoria Literária e da Teoria da Comunicação, considerados “ferramentas” indispensáveis para lidar com o texto literário. Esses conceitos, no geral, são os seguintes: da Teoria Literária: linguagem literária/ linguagem referenciais gêneros literários, verso e prosa, noções de versificação, ponto de vista narrativo, etc.; da Teoria da Comunicação e da Lingüística: os componentes do ato de fala (emissor, receptor, código, canal, mensagem, referente), funções da linguagem, signo/significante/significado, denotação e conotação, polissemia, etc. [...] Em segundo lugar, construídos esses conceitos, o aluno supostamente estaria preparado para lidar com um novo objeto, o texto literário de época, visto agora não mais esporádica e ocasionalmente, mas de modo sistematizado e por uma perspectiva histórica. A partir daí, então, tem início o estudo da história da literatura, que perdurará até o fim do ensino médio. (CEREJA, 2004, p. 74-75).

Contudo, acreditamos que a perspectiva histórica deve estar voltada às práticas de multiletramentos na escola. Por isso, se faz necessário uma abordagem de ensino que acione textos multimodais, pois o processo de ensino e de aprendizagem, por meio da multimodalidade, tende a ser mais enriquecedor e mais próximo da realidade do aluno. É importante que o aluno aprenda a mobilizar a leitura crítica de diversos gêneros textuais, uma vez que, ele vai receber no seu dia a dia, uma gama imensa de informações repletas de palavras e de imagens, ou seja, de textos multimodais.

A prática de leitura de textos multimodais demanda metodologias variadas para que ela ocorra em sua integralidade e de modo mais adequado. Por isso, a “proposta triangular” (BARBOSA, 1989), pode ser uma estratégia metodológica de leitura de imagens em consonância com o texto de literatura. O texto literário também é compreendido como arte, assim, acreditamos que caberia à estruturação entrelaçada da metodologia da “proposta triangular” à leitura literária também, para que os alunos passem a usufruir a experiência estética na relação texto-imagem.

Destacamos também que a presença das representações de pinturas no LDLP, é parte integrante das atividades do ensino de literatura e/ou de língua/gramática. Sendo assim, poderíamos levantar, *a priori*, duas questões: 1- Haveria um uso adequado à representação de pintura na formação de leitores de literatura?; 2- As presenças de representações de pinturas são meramente ilustrativas? Ao longo das nossas análises tentaremos responder (ou problematizar) essas questões.

## **ANÁLISE DE DADOS: AS REPRESENTAÇÕES DAS PINTURAS**

Baseando-nos em Alice D’Albuquerque Torreão (2014), construímos as categorias para analisar as representações de pinturas, com isso, quantificar e classificar sua função, no contexto em que ela se encontra. Igualmente, cabe ressaltar que o foco da análise é, sobretudo, questionar os modos de uso, em vias de construção das propostas de atividades do LDLP. Além disso, ainda buscaremos discutir os possíveis efeitos de sentido que podem ser desencadeados.

A seguir, tratamos de separar as representações de pinturas, presentes no LDLP em análise, de acordo com a categoria a qual se insere. Os objetos de análise estão elencados pelos

nomes das obras de arte, o autor e ano de produção dentro de quadros, em cada categoria de análise. As páginas em que se encontram cada representação de pintura, estão como nota de rodapé. Destacamos as categorias do seguinte modo, a saber:

**Categoria 01** – Compreende as representações de pintura, mencionadas somente no texto, de forma direta e pertencente ao mesmo contexto histórico do texto literário. Podemos ainda encontrar representações de pinturas acompanhadas (ou não) por textos explicativos. Há sete representações de pinturas[3], apontadas por seus títulos no quadro 01 abaixo.

#### Quadro 01 – Representações de pinturas mencionadas no texto

- "Palas domando o Centauro" (1482), de Sandro Botticelli;
- "Cosme de Médici" (1518), de Jacopo Pontormo;
- "Medusa", (1596-7), de Caravaggio, um dos expoentes da pintura barroca aparece apenas para abrir a da Unidade 3: Palavras em movimento e pertence ao mesmo período histórico do texto;
- "Padre Vieira convertendo os índios do Brasil" (1746), de André de Barros;
- "A noiva do vilarejo" (1761), de Jean-Baptiste Greuze;
- "O amante coroando sua amante" (1773), de Joseph-Marie Vien;
- "Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão" (1789), de Jean-Jaques-François Le Barbier.

Fonte: quadro 01 elaborado pelos autores deste texto.

**Categoria 02** – Compreende as representações de pintura mencionadas somente nas atividades e requer do professor (ou do aluno) conhecimentos específicos da área de Artes. Porém, o livro didático não traz uma metodologia de leitura destas imagens, encontramos treze representações de pinturas[4], expressas por seus títulos no quadro 02.

[3] Representações de pinturas encontradas, respectivamente, nas seguintes páginas: 99, 106, 172, 224, 259, 259, 263.

[4] Representações de pinturas encontradas, respectivamente, nas seguintes páginas: 39,39, 131, 182, 182, 161, 161, 161, 161, 166, 168, 175 e 256.

#### Quadro 02– Representações de pinturas mencionadas nas atividades

- "A anunciação" (1333), de Simone Martini;
- "São Francisco dá seu manto a um homem pobre", um dos 28 afrescos pintados por Giotto, na igreja São Francisco de Assis, entre 1296 e 1300, em Assis, na Itália;
- "Circe" (aproximadamente 1889), de Wright Barker (1864-1941);
- "Gôngora". Anônimo (cópia de Velázquez), datado de, aproximadamente 1622
- "Quevedo", por Juan van der Hammen, datado de meados do século XVII.
- Quatro representações de pinturas de Cândido Portinari, contempladas em uma proposta de atividade, porém, as pinturas não apresentam títulos e nem referências (datas, técnicas e dimensões);
- "A mulher com o unicórnio", de Rafael Sanzio (1483-1520);
- "O descobrimento do Brasil", (1956), de Cândido Portinari (o LDP apresenta técnica e dimensão);
- "Mulher com a balança" (1664), Jan Vermeer, pertence ao mesmo estilo artístico do qual trata o capítulo;
- "A morte de Sócrates" (1787).

Fonte: quadro 02 elaborado pelos autores deste texto.

**Categoria 03** – Concentra apenas uma representação de pintura[5], mencionada no texto e na atividade a qual está descrita aqui por seu título, no quadro 03.

#### Quadro 03 – Representações de pinturas mencionadas no texto e na atividade

- "A primeira missa no Brasil" (1860), apresenta a mesma temática em relação ao texto Carta Aberta, do líder indígena Jairo Saw Munduruku, exigindo do professor competências de leitura de imagem.

Fonte: quadro 03 elaborado pelos autores deste texto.

**Categoria 04** – Concentra um total de 35 representações de pinturas, que não foram mencionadas no texto, não ilustram os textos literários, não são citadas nas atividades nem há indicações de leitura de imagem. Algumas imagens de pinturas também comparecem, apenas, para abrir unidades do LDP. Somente ocupam a função ilustrativa da página do LDLP, de modo que a imagem e o texto literário não compreendem a mesma temática. Observamos ainda que as representações de pinturas datam de uma época anterior ou posterior à época do poema, cabendo ao aluno relacionar aspectos semelhantes entre o texto verbal e o texto não verbal. Assim, ao refletirmos sobre a relação literatura e pintura, verificamos que o texto pictórico não foi utilizado para facilitar a compreensão do texto verbal, nem o texto verbal mantém um diálogo direto com o texto pictórico. Além disso, o LDLP não apresenta uma contextualização mais abrangente do período histórico nem das características estéticas destas pinturas.

[5]Representação de pintura encontrada na página 149

Então, não há uma simultaneidade de trabalho entre a literatura e a pintura, o que implica em uma desvalorização do texto visual, além de uma ausência de letramento visual e da “real” exploração dos textos multimodais. Apresentadas no quadro 04 por seus títulos.

Quadro 04 – Representações de pinturas mencionadas no conteúdo do capítulo

- “O jardim das delícias”, de Hieronymus Bosch;
- “A primavera”, (1482), de Sandro Botticelli, abre a Unidade 2;
- Detalhe do afresco “Escola de Atenas” (1510-1511), de Rafael;
- “Descobrimento do Brasil” (1954), de Cândido Portinari, que está presente no capítulo 3 “Literatura de Informação (II) – Carta pessoal e Carta de Apresentação”. Este capítulo traz informações sobre o processo de colonização e a literatura de informação deste período histórico. Contudo, a pintura de Portinari mesmo que traga como título *Descobrimento do Brasil* vai causar um paradoxo porque a representação da pintura apresenta tema de circo, seria preciso o professor fazer uma mediação de leitura de imagem;
- “Juízo final” (1525), de Jean Bellegambe;
- “Juízo final” (1591) de Jacob Backer;
- “A morte da Virgem” (1605-1606), de Caravaggio;
- “Francis Bacon” (1618), obra de artistas desconhecidos;
- “Luís XIV”, por Hyacinthe Rigaud (1659-1743), em Versalhes;
- “Dante e Virgílio no inferno” (1826), obra de Delacroix inspirada na Divina comédia de Dante, está ao lado do texto literário “Inferno” do compositor Arnaldo Antunes, ambos apresentam a mesma temática, mas cabe ao professor fazer a mediação de leitura de imagem entre a literatura e a pintura;
- “Carnaval em Madureira” (1924), de Tarsila do Amaral;
- Detalhe do teto da capela-mor da Igreja de Nossa senhora do Rosário dos Pretos (1779), de José Soares de Araújo;
- “Pastores da Arcádia” (1637-39), de Nicolas Poussin;
- “Um verão pastoral” (1749), de François Boucher (1703-1770);
- “A morte de Marat” (1793), de Jacques-Louis DAvid (1748-1825).
- “Marília de Dirceu” (1946), de Guignard, aparenta uma relação com a literatura por meio dos títulos, todavia, não há propostas de leitura da pintura;
- “Pelourinho” (1826), de Debret.
- “Díptico de Wilton” (1395), de autor desconhecido aparece apenas para abrir a Unidade1;
- “Mulher jovem no campo”, de Jules Breton;

- “Mona Lisa ou Gioconda”, de Leonardo da Vinci;
- “Retrato de uma Jovem” (1485), de Domenico Guirlandaio, está de forma aleatória pois, o contexto trabalhado no livro fala do renascimento e de poemas de Camões século XVI;
- “Retrato da Jovem nobre Simoneta de Vespucci”, de Sandro Botticelli em 1475;
- “A Torre de Belém em Lisboa” (1833), de Clarkson Stanfield (1864-1941);
- “Natureza-morta com crânio” (1898), de Paul Cézanne;
- “Tocadora de alaúde” (séc. XVII), de Il Genovesino, tela que se encontra no Palácio Vermelho, em Gênova, Itália;
- “São Francisco em meditação” (1606), de Caravaggio;
- “P. Mortier, Cidade do Salvador”, vista da Bahia de Todos os Santos, século XVII/Museu de Arte da Bahia, Salvador, Brasil;
- “Baile da Ilha Fiscal” (1905), de Francisco Figueiredo;
- “Dança dos Tapuias”, de Albert Eckhout (1610-1666);
- “Mulher africana” (1641), Albert Eckhout, representação da imagem de um detalhe da pintura no teto da capela-mor da Igreja de Nossa senhora do Rosário dos Pretos (1779), José Soares de Araújo;
- “A cascata, de Hubert Robert” (1733-1808) está acompanhada por um texto que aborda o conteúdo sobre poemas árcades e a representação de pintura pode ser percebida como ilustrativa de texto;
- “Vista de Vila Rica” (1820), de Johann Nepomuk e Thomas Enders;
- “10 de agosto de 1792” (1794), de François Gérard (1770-1837).
- “Mineração de ouro por lavagem perto do morro do Itacolomi” (c. 1825), de Rugendas (1802-1858).
- Representação do detalhe da pintura do teto da Igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto.

Fonte: quadro 04 elaborado pelos autores deste texto.

Constatamos que somente treze dessas pinturas descritas no quadro 04 apresentam descrições, tais como: data, autor (pintor), tamanho, tipo de suporte e técnica e o museu em que se encontra a obra.

Todavia, foi a partir da constatação da presença de várias representações de pinturas que aparecem no LDLP, de modo aleatório, que partimos para realizar este trabalho. E cabe, a nós, verificar o quanto as representações de pinturas, que se encontram aleatoriamente nas páginas do manual didático, implicam em *déficit* no processo de leitura multimodal.

Assim, poderíamos ainda questionar: Será que cabe apenas ao estudante relacionar as pinturas de modo interdisciplinar? Do LDLP *corpus* desta análise constatamos que sim, caberia ao aluno ter um amplo repertório das pinturas representativas da história do mundo Ocidental. O que pode gerar e/ou representar um grande efeito no processo de leitura de textos multimodais, pois acreditamos que as representações de pinturas, comumente, presentes nos manuais didáticos podem ampliar e potencializar processos de leituras e de letramentos sociais.

Contudo, podem ser frustradas as tentativas de o jovem discente relacionar imagem ao texto verbal, pois como ele ainda está em formação pode não conseguir fazer esta ponte entre duas disciplinas, sem uma mediação do professor ou do LDLP. As representações de pinturas clássicas transmitem muitas informações, revelam valores, descortinam conhecimentos de mundo etc., igualmente podemos dizer dos textos literários; ambos provocam, nos jovens olhadores/leitores, diferentes efeitos de sentido. Basta que paremos, por um determinado tempo diante de uma imagem e a observemos (independe do seu suporte ou mídia). Seria impossível não entrarmos num processo subjetivo e de relação de leitura (s) com a imagem, mas, claro, tudo a partir de determinadas circunstâncias propícias, que possam possibilitar o (re) conhecimento das figuras que compõem a pintura.

Neste contexto, é de suma importância reforçar a ideia de uma integração entre as disciplinas, por exemplo, o professor de língua portuguesa poderia trabalhar junto ao de Artes Visuais. Dessa maneira, poderiam explorar as pinturas inseridas no LDLP, de modo bastante amplo e aprofundado, considerando ainda as especificidades de formação de cada profissional.

A seguir, elaboramos o quadro 05, que demonstra a quantidade de representações de pinturas de todas as quatro categorias.

Quadro 05 – Quantidade de representações de pinturas em cada categoria

Categorias de análise	Quantidade
Categoria 1 - mencionadas somente no texto, de forma direta e pertencente ao mesmo contexto histórico do texto literário.	07
Categoria 2 - mencionadas somente nas atividades.	13
Categoria 3 - mencionada no texto e na atividade.	01
Categoria 4 - não foram mencionadas no texto, não ilustram os textos literários, não são citadas nas atividades nem há indicações de leitura de imagem.	35
Total de representações de pinturas	56

Fonte: quadro 05 elaborado pelos autores deste texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao problematizarmos as relações entre as representações de pinturas e a literatura verificamos que não há uma grande quantidade de trabalhos que discutem esta relação nos Livros Didáticos de Língua Portuguesa. Por isso, fomos motivados a escrever o presente artigo.

Destacamos ainda que as atividades analisadas no LDLP *corpus* deste trabalho, parecem não terem sido pensadas e elaboradas a partir das contribuições que cada área pode trazer para as práticas de leituras de textos multimodais. Assim, a heterogeneidade dos textos ou a multimodalidade acaba perdendo o sentido na escola ou no LDLP, e o letramento visual fica comprometido e em *déficit*.

Também é importante destacar que os modos de integrar/relacionar as diferentes linguagens no LDLP podem contribuir para uma formação mais ampla do jovem aluno. Por isso, é necessário se pensar em estratégias didáticas que envolvam atividades de literatura (ou de língua portuguesa) indissociáveis à representação de pinturas, para uma construção de saberes múltiplos.

Ressaltamos ainda que as múltiplas possibilidades de leituras oferecidas pelas imagens (ou seja, pelas representações de pinturas), podem servir também de fonte de estudo e de compreensão de um rico patrimônio histórico e cultural. Contudo, apontamos que as

representações de pinturas não podem aparecer nos manuais didáticos de língua portuguesa, apenas, de modo ilustrativo ou aleatoriamente, pois no processo de ensino e de aprendizagem a presença de outras linguagens e suas leituras são fundamentais para possibilitar os múltiplos letramentos, tão necessários aos estudantes em suas práticas sociais.

Lembremos ainda que cada texto tem sua recepção, por exemplo, textos poéticos e textos pictóricos podem requerer metodologias de leituras diferentes, exigindo também respostas ou recepções distintas. Então, pensar em metodologias de trabalho que insiram o LDLP, como instrumento fundamental de trabalho, é imprescindível na escola. Contudo, se o livro didático não contempla propostas e/ou atividades multimodais, o professor precisa buscar estratégias de mediação para que o aprendizado se efetive. Além disso, muitas vezes, o manual didático é o único livro que o jovem estudante da rede pública de ensino tem disponível, seja na escola ou fora dela.

Então, ao pensarmos caminhos e possibilidades para esta situação (de uma quase ausência de relação entre as representações de pinturas e da literatura), que constatamos a partir da análise do livro didático: “Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso” (PNLD 2018 a 2020), do 1º ano do Ensino Médio, adotado em uma escola da rede estadual de ensino do Tocantins, sugerimos que as aulas de Artes e as de Literatura estejam em contextos de interdisciplinaridade, já que o LDLP pode apresentar um *déficit* em relação ao entrelaçamento dos textos verbais e não verbais, caberia, então, aos professores realizar um planejamento em conjunto levando, principalmente, em consideração as especificidades de formação de cada docente.

Dito isso, aos professores é indicado que levem em consideração um conhecimento que contextualize, ao mesmo tempo, a história da arte, as representações de pinturas inseridas no LDLP e as produções verbais literárias de modo indissociável, para que o campo de formação dos estudantes fique mais abrangente e suas práticas sociais se vinculem expansivamente ao mundo contemporâneo, com suas “novas” realidades tecnológicas e socioculturais.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536>. Acesso em: 15 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 4 abr. 2019.

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio**. 2004. 308 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/William\\_Cereja.pdf](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/William_Cereja.pdf). Acesso em: 12 fev. 2019.

CEREJA, William Roberto; VIANNA, Carolina Assis Dias; CODENHOTO, Christiane Damien. **Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. São Paulo: Saraiva, 2016.

FRITZEN, Celdon. As relações entre literatura e pintura nos manuais: Brasil e Portugal depois das novas diretrizes curriculares. **Letras & Letras**. Uberlândia, v. 33 n. 2, jul. /dez. 2017 p. 185-208. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/37454/21189> Acesso em: 15 fev. 2019.

JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. Lisboa, Ed. 70, 2007 — Digitalizado por SOUZA, R.

MAROUN, Cristiane R. G. Bou; VIEIRA, Josenita A; ROCHA, Harrisson da; FERRAZ, Janaina de A. **Reflexões Sobre a Língua Portuguesa: Uma abordagem multimodal**. v. 1. 1. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007. 148 p.

MEC. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD**. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 06 jan de 2018.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Cognição Imaginativa. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da EBA /UFMG**, Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 96-104, novembro, 2013. Disponível em: <<https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/118/93>> Acesso em: 06 jan. 2018.

PRAZ, Mario. **Literatura e Artes Visuais**. Trad. José Paulo Paes. São Paulo, SP: Cultrix; Ed. Universidade de São Paulo, 1982.

SECCATO, Ana Gláucia; NUNES, Flaviana Gasparotti. A educação pelas imagens: diálogos sobre as potencialidades da linguagem fotográfica. **Espaço Plural**. Ano XVI. n. 32, 2015, p. 68–99. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/12837>. Acesso em: 10 jun. 2022.

TORREÃO, Alice D'Albuquerque. **Texto multimodal nas atividades de leitura do livro didático**. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) -Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/7607> Acesso em: 04 abr. 2019.

@revistaecai

revistaeducacao  
arteinclusao@  
gmail.com

(48) 3321-8314

revista   
**eai** educação,  
artes &  
inclusão