



**IMAGEM E PALAVRAS: PRATICANDO ON-LINE A LEITURA LITERÁRIA**  
**IMAGES AND WORDS: THE PRACTICE OF LITERARY READING IN AN**  
**ONLINE COURSE**

Ellem Kyara Pessoa dos Santos<sup>1</sup>

Nilma Barros Silva<sup>2</sup>

Rildo José Cosson<sup>3</sup>

Recebido em: 16 jul. 2020

Aceito em: 22 out. 2020

DOI: 10.26512/aguaviva.v5i3.32620

**RESUMO:** Apesar de as imagens estarem por todo lugar em nossa sociedade, a leitura de imagens na escola encontra-se comumente associada às ilustrações dos livros didáticos ou dos livros de literatura infantil, sendo pouco utilizada com alunos maiores do ensino fundamental e médio. Neste estudo, apresentamos uma prática de leitura literária que articula a leitura de imagens com a leitura da palavra escrita, guardando a autonomia dos dois tipos de texto. Para exemplificar o seu funcionamento, trazemos os resultados obtidos com alunos de pós-graduação em um curso realizado on-line.

**Palavras-chave:** Leitura literária. Leitura de imagens. Letramento literário.

**ABSTRACT:** While images are everywhere in our society, reading images at school is commonly associated with the illustrations of textbooks or children's literature books, being little used with older students of elementary and high school. In this study, we present a literary reading practice that articulates the reading of images with the reading of the written words, keeping the autonomy of the two types of text. As an example of this literary practice in classroom, we bring the results obtained with graduate students in an online course.

**Keywords:** Literary reading. Reading of images. Literary literacy.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB, 2016). Especialista em Gramática, Produção e Revisão de Textos pela Faculdade do Sertão (UESSBA, 2018) e Neuropsicopedagogia (Faculdade Metropolitana, 2019). Mestra em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2020). Atualmente, cursa doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB. É integrante do Grupo de Pesquisa Estágio, Ensino e Formação Docente (GEEF). E-mail: [ellem\\_kyara@hotmail.com](mailto:ellem_kyara@hotmail.com)

<sup>2</sup> Licenciada em Letras UEPB, 2018. Especialista em Língua: linguagem e literatura pelo Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa. Atualmente, cursa mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB. É integrante do Grupo de Pesquisa Estágio, Ensino e Formação Docente (GEEF). E-mail: [nilma-jp@hotmail.com](mailto:nilma-jp@hotmail.com)

<sup>3</sup> Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 1998) e Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2015). Atualmente é professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPB. E-mail: [rcosson@gmail.com](mailto:rcosson@gmail.com)



## INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico disseminou uma cultura digital que hoje permeia praticamente todas as ações humanas. A educação não poderia ficar imune a essa nova realidade e novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem envolvendo recursos presentes na Internet são cada vez mais frequentes em pesquisas, artigos acadêmicos, livros e estudos aliando áreas específicas de conhecimento com questões pedagógicas.

Um dos aspectos mais comumente abordados é a necessidade de atualização da escola frente o uso de ferramentas tecnológicas e a necessidade de interação com novos formatos de linguagem ou mais propriamente a multimodalidade dos textos digitais. O argumento é que dada a presença obsedante desses textos da cultura digital no cotidiano de alunos e professores não seria mais possível permanecer com teorias e conceitos que direcionam o ensino de leitura a um único caminho por meio da escrita alfabética.

De fato, até recentemente, o ensino da leitura tinha por objeto exclusivo o texto escrito. Hoje, porém, o caminho para o desenvolvimento da leitura precisa incluir elementos que ficavam de fora ou eram considerados meros coadjuvantes como é o caso das imagens. Ainda que seja certamente mais antiga que a escrita e tenha caminhado sempre ao seu lado, a leitura de imagens assume contemporaneamente uma posição independente ou pelo menos de maior relevo junto ao ensino da escrita. Isso porque ler passar a ser considerado mais uma atividade de interpretação do que de decifração e as imagens, como mostram os muitos textos da cultura digital, demandam ser lidas por si mesmas.

Neste estudo vamos considerar que, ao mesmo tempo que se busca ensinar a leitura de imagens e palavra escrita em textos multimodais tão em voga na apropriação da cultural digital pela escola, é fundamental também reconhecer que tanto imagem quanto escrita possuem sua própria forma de configuração textual. Por isso, ler a imagem por si mesma e ler a imagem em relação a escrita de maneira simultaneamente distinta e complementar pode ser uma prática relevante de letramento literário. Para refletir sobre a articulação do texto verbal com o texto não verbal, respeitando as características individuais de cada um, vamos compartilhar uma prática de leitura literária realizada em uma turma de Pós-Graduação em Letras. O suporte teórico para essa reflexão vem de contribuições dada ao tema por vários autores, a exemplo de Belmiro (2010) e Cosson (2007).



Nosso estudo está dividido em três seções. Na primeira, *A narratividade da imagem e o letramento literário: discussões necessárias*, buscamos explicitar as relações sobre letramento literário e a leitura de textos imagéticos. Na segunda, *Da imagem ao texto, do texto à imagem: uma proposta de leitura*, tratamos do planejamento de uma prática de letramento literário a partir de dois textos, um imagético e outro escrito, baseados no mesmo encadeamento narrativo. Na terceira, *Caminhos da leitura literária entre o imagético e o escrito*, apresentamos os resultados da experiência on-line dessa prática de leitura literária com alunos de um curso de pós-graduação em Letras.

## **1. LETRAMENTO LITERÁRIO E A NARRATIVIDADE DA IMAGEM: DISCUSSÕES NECESSÁRIAS**

Se letramento se refere a um conjunto de práticas sociais centradas na escrita e a escola é uma das mais importantes agências de letramento em nossa sociedade, como nos informam vários autores (Soares, 1998; Kleiman, 1995), o letramento literário não pode deixar de participar da formação escolar. É por esse caminho que se pode pensar o letramento literário como uma prática de formação de leitores relacionada ao processo de escolarização da literatura. Nesse caso, trata-se de uma prática essencialmente vinculada à experiência do literário. Cosson (2007) destaca que o letramento literário é um compromisso da escola, haja vista que se trata de uma prática social. Para o autor:

Se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta ler. (...) É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2007, p. 29-30).

Como podemos observar, pensar no letramento literário é abandonar a leitura como pretexto para o ensino da gramática ou de simplesmente ler por ler, isto é, o ato de ler sem nenhuma finalidade. As práticas de letramento literário na escola devem, pautadas na experiência do literário, levar os alunos a ultrapassar a mera decodificação, ajudando-os a



interpretar os textos de maneira mais aprofundada, ou seja, realizando uma leitura interpretativa que vai além da mera compreensão do significado do texto.

Vale ressaltar, ainda, que Cosson assevera que o princípio maior do letramento literário é a construção de uma comunidade de leitores. Segundo o autor, tal comunidade é capaz de propiciar um repertório cultural dentro do qual o leitor se mobiliza, construindo, assim, o mundo e a si mesmo. Todavia, para que essa comunidade seja edificada “é necessário que o ensino da literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente” (COSSON, 2007, p. 47-48).

Portanto, o letramento literário vai além da leitura fragmentada dos textos do livro didático e do mero consumo descompromissado de obras literárias que são os usos mais comuns do texto literário na escola. Uma formação leitora nos moldes do letramento literário nos mostra que a literatura tem o potencial de nos tornar sujeitos da linguagem e assegurar um espaço único de liberdade, pois “na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (COSSON, 2007, p. 17).

As imagens também fazem parte do letramento literário, não apenas porque acompanhem os textos como ilustrações, mas porque podem ser literárias em si mesmas, sobretudo quando apresentam uma narratividade. Sobre isso, Belmiro (2010) nos mostra que “texto e imagem caminham juntos brincando com os sentidos, com as percepções, nos convocando ao estado de criação” (BELMIRO, 2010, p. 416). Ao explicar sua concepção, a autora evidencia a natureza discursiva das imagens, haja vista que para ela toda imagem é um convite às múltiplas possibilidades de interpretação, isso porque há uma relação forte e estreita entre o imagético e o verbal.

Nesse viés, Belmiro também explicita que a relação entre imagem e textos verbais se dá a partir de elementos constitutivos – a enunciação e a intertextualidade – os quais contribuem para a construção das dimensões narrativa e descritiva. A respeito da enunciação, a autora assevera que esta introduz a força do narrador na orientação da leitura, enquanto a intertextualidade se apresenta como um expediente para atualização do enredo. Acerca das dimensões descritiva e narrativa podemos inferir que o conjunto de componentes descritivos na imagem culmina na narratividade. O diálogo entre imagem e palavra, seja pela enunciação



e/ou intertextualidade, convida o leitor a construir os vários sentidos do texto. Isso é promovido pela conversão do descritivo (imagem) para o discursivo (escrito).

Outro ponto que merece importância é a correlação entre texto escrito e imagético, haja vista que ambos são fatores que garantem consistência discursiva ao texto, direcionando os leitores à elaboração dos sentidos. Sobre isso, Ramos e Nunes (2013) argumentam:

Assim como a palavra é organizada pelo escritor, cada uma das linguagens tem essa função na construção discursiva, tentando estabelecer um vínculo como leitor. Por isso, palavra e ilustração precisam acolher o leitor e permiti-lhe encontrar no texto uma brecha para dele fazer parte, interagir, interferir, exercendo o papel de leitor aqui entendido como produtor de sentido (RAMOS E NUNES, 2013, p. 254).

Desse modo, a imagem convida e permite ao leitor descortinar o texto, abrindo margem para criar histórias a partir da interação daquilo que vê/lê. Nas palavras de Ramos e Nunes, “a fresta aberta pela imagem torna-se uma brecha para viver experiências sensoriais imaginativas, desafiadoras, estéticas e de total fruição” (RAMOS e NUNES, 2013, p. 255).

Os livros de imagens e as narrativas imagéticas são um espaço privilegiado para a expressão literária. Na concepção de Belmiro e Dayrell (2011) esses gêneros constituem:

Um espaço em que as imagens estão a serviço da narrativa, cuja natureza traduz um modo particular de o homem se constituir, seja pela memória, pela imaginação, por uma memória imaginativa, mas certamente pela denúncia do que marca a trajetória da humanidade, o tempo. Dessa forma, tempo e espaço coexistem nos livros de imagens, contando histórias, caracterizando personagens, criando situações de tensão e propondo soluções (BELMIRO E DAYRELL, 2011, p. 178).

Conforme a explanação das autoras, as imagens possuem narratividade, ou seja, há uma composição de elementos dispostos numa configuração espaço-temporal que apresentam coerência, atribuindo-lhes, assim, a condição de narrativa. Desse modo, compete ao leitor, a partir de seu repertório de mundo, ler as imagens narrativas tal como ler o texto narrativo escrito, apropriando-se da discursividade da imagem para a produção de sentidos.

Nesse sentido, a leitura de uma imagem pode ser feita a partir das visões de mundo, do repertório de leitura, das expectativas frente ao texto que está sendo analisado, da busca



pela identificação de diferenças e semelhanças ao verossímil, e, sobretudo, a partir dos elementos descritivos e intertextuais presentes no texto. Esse esforço em reconhecer algo familiar se dá em razão de as imagens estarem presentes em nosso cotidiano, físico e virtual. Logo, quando exercitamos o nosso olhar para ler textos visuais, automaticamente buscamos referências em nosso repertório numa tentativa de explorar e ampliar ainda mais as nuances que há em torno dos textos imagéticos. Desse modo, podemos inferir que por vivermos cercados de textos visuais, torna-se cada vez mais necessário que o professor oportunize a seus alunos o contato com essa diversidade imagética por diversas perspectivas, possibilitando-lhes, dessa maneira, experiências múltiplas. A esse respeito, Paiva (2016) afirma que

A leitura de imagens pode e deve ser objeto de ensino por duas razões. Primeiramente porque existem regularidades e tipificações no curso de processamento da leitura das informações pelos leitores de textos imagéticos que podem ser sistematizadas para o ensino. Segundo, porque parece faltar àquele leitor com menos experiência em eventos de letramento com textos imagéticos a habilidade complexa de relacionar informações não verbais e ainda, quando necessária, relacioná-las com outras informações verbais. Essa habilidade é imprescindível [...] para ler diferentes outros textos visuais informativos encontrados sobremaneira no cotidiano dos leitores na contemporaneidade, publicados em sites, portais, aplicativos, revistas e jornais (PAIVA, 2016, p. 46).

Também Santaella (2012) nos alerta que para ler imagens é preciso nos alfabetizarmos visualmente, isso se faz necessário para que o leitor consiga atribuir significação à imagem. Para esta autora, ler imagens nada mais é que interpretar a imagem a partir da observação sobre seus aspectos e traços constitutivos. Em suas palavras, para lermos uma imagem, “deveríamos ser capazes de desmembrá-la parte por parte, como se fosse um escrito, de lê-la em voz alta, de decodificá-la, como se decifra um código, e de traduzi-la, do mesmo modo que traduzimos textos de uma língua para outra” (SANTAELLA, 2012, p. 19). Em consequência, a importância de aprendermos a ler imagens tal como aprendemos a ler a escrita e a necessidade de que no âmbito escolar haja a promoção de meios que desenvolvam habilidades para a leitura de textos imagéticos.

Face ao exposto, compreendemos que o ato de ler quando sistematizado pode ir muito além da simples fruição estética, pois através da leitura o sujeito também elabora o sentido do mundo ao seu redor. Todavia, é importante frisar que para a leitura adquirir essa outra



função é preciso que seja ensinada em uma perspectiva mais ampla do que aquela que a restringe ao texto escrito e à decifração das palavras. É preciso que contemple também outras formas de ler outros textos como os imagéticos, isto é, que se use na escola estratégias e práticas de leitura que guiem os alunos a trilhar caminhos mais significativos para sua formação de leitor literário.

## **2. DA IMAGEM AO TEXTO, DO TEXTO À IMAGEM: UMA PROPOSTA DE LEITURA**

Para dar concreticidade ao que apresentamos teoricamente acima, elaboramos uma prática de letramento literário envolvendo dois textos: um imagético e outro escrito. Optamos por trabalhar com dois textos que tivessem uma forte relação de complementariedade existente entre eles para que os alunos pudessem não só fazer a leitura da imagem e da escrita respeitando a individualidade de cada tipo de texto, como também estabelecer relações de intertextualidade entre eles de forma a fortalecer e aprofundar a leitura literária.

O primeiro texto escolhido foi o conto *De cima para baixo* do escritor Artur Azevedo (1855-1908). Também jornalista, teatrólogo, contista e poeta, Artur Azevedo, natural de São Luís/MA, é considerado, entre os escritores brasileiros do final do século XIX, como: “um nome à parte, pelo tom humorístico que soube dar à sua magra mas viva produção poética”, cuja temática revela “nos mostra um retrato fiel da sociedade carioca dos últimos vinte anos do século, precisamente a face boêmia, o avesso daquela gravidade burocrática com que posavam os medalhões parnasianos” (BOSI, 1994, p. 230). A respeito de seus contos, Josué Montello (1956) registra que o autor primava não apenas pela exploração do cômico, como também da leveza e precisão, de forma que a leitura “não exige, para que o entendamos, o esforço de uma iniciação”, nem no texto se “alonga um período, para entediar-nos. Nem emprega palavra rebuscada, para nos impelir ao tropeço da leitura” (MONTELLO, 1956, p. 12).

O conto escolhido para esta prática literária integra a obra *Vida Alheia*, de autoria de Artur Azevedo (1929). O conto apresenta, de modo geral, uma retroalimentação de opressão. No conto, percebemos o hábito das pessoas não conseguirem assumir seus erros justificando com várias desculpas, bem como procurando culpados para tirar a culpa das costas. Além disso, há uma relação de poder entre os funcionários que exercem cargos mais elevados frente



aos seus subordinados. É notória, ainda, a passividade e humildade frente aos superiores, por outro lado há arrogância e autoridade com os subalternos, fato que atesta a relação de opressão entre os funcionários. O conto revela uma hierarquia burocrática: imperador, ministro, diretor geral, chefe de seção, amanuense, contínuo, servente e o cachorro. O título do conto *De cima para baixo* justifica-se pelo diálogo entre opressor e oprimido que se repete a cada bloco, no qual um transfere a humilhação vivenciada anteriormente ao outro funcionário de categoria inferior. Como em uma escala, a cada bloco desce-se de categoria, contrastando o topo (imperador) com o último da escala hierárquica (cachorro).

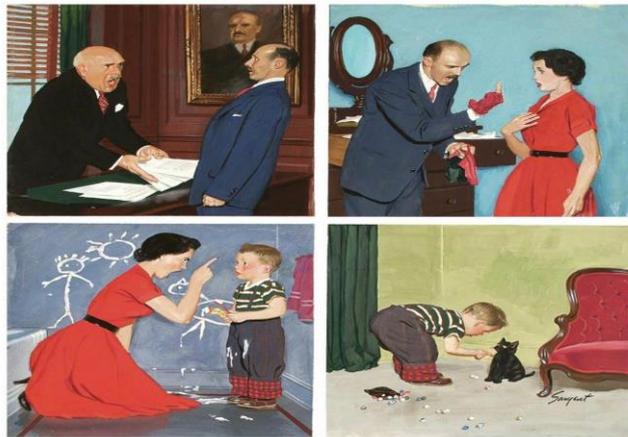
A partir dessa primeira escolha, buscamos na internet textos imagéticos que pudessem dialogar de alguma maneira com o conto. Foi assim que chegamos à narrativa visual criada por Dick Sargent (1911-1978). Segundo as revistas *The Saturday Evening Post* (2020) e *Artland* (2020), Dick Sargent foi um ilustrador americano considerado um dos mais produtivos de sua época. Seu trabalho artístico, publicado em jornais e revistas, é inspirado tanto no cotidiano suburbano de sua vida familiar quanto influenciado pelos grandes temas da primeira metade do século XX.

Na narrativa imagética de Sargent, reproduzida abaixo, temos a mesma temática e sequência presente no texto de Azevedo. No primeiro quadro, há um senhor de terno preto (provavelmente o patrão/chefe) que está dando uma bronca no senhor de terno azul (hipoteticamente, um funcionário), o motivo da bronca nos leva a crer que são os papéis que o senhor de terno preto mostra de forma exaltada. Notamos, ainda, uma relação de passividade, haja vista que o de terno azul não retruca, fica inerte frente ao seu chefe. Outro elemento importante na imagem é o espaço, possivelmente um escritório de uma organização ou instituição tradicional como indica o retrato pendurado na parede. No segundo quadro, verificamos que o marido ao abrir a primeira gaveta da penteadeira da esposa constata que uma de suas meias está furada. Enfurecido pelo fato de a esposa ter guardado uma meia com defeito, ele mostra a peça introduzindo um de seus dedos no furo, evidenciando o tamanho do rasgão.

A esposa, por sua vez, fica desatinada diante da reação tempestiva do marido por apenas um furo na meia. Novamente, reproduz-se a cadeia de opressão. Já no terceiro quadrinho, a mãe ao flagrar a travessura do filho de estar desenhando na parede com creme dental fica irritada e repreende o filho, veementemente, pela traquinagem feita. Mais uma vez, constatamos a cadência da raiva sendo transmitida de forma hierárquica. Por fim, no

quarto quadro, a criança, ao constatar que seu saquinho de bola de gudes foi rasgado, deduz que quem fez aquilo foi o gatinho que estava ao lado, assim como sua mãe fez com ele, a criança repreende o gatinho pela travessura feita. Constatamos, assim como no conto, que há um ciclo de raiva e submissão, em que aqueles que se encontram em uma escala menor reagem de forma passiva, enquanto aquele que detém o poder age de forma autoritária, causando, desse modo, um efeito dominó.

Figura 1- Narrativa imagética de Sargent



Fonte: <https://www.saturdayeveningpost.com/artists/richard-sargent/>

Selecionados os textos, organizamos a prática em três etapas. A primeira delas ocorreu anterior à aula. Encaminhamos o texto imagético de Dick Sargent para que os alunos o traduzissem livremente em um texto escrito. Como se tratava de uma turma com um número elevado de alunos, pedimos que formassem duplas para dinamizar o processo. Além do mais, definimos um prazo para o envio dos textos aos nossos e-mails também antes da aula. O objetivo desse envio era analisar previamente as narrativas, observando o diálogo que as duplas conseguiram estabelecer entre os dois suportes: o visual e o escrito.

A segunda etapa da prática consistiu na aula propriamente dita, isto é, um encontro em sala virtual da plataforma *Zoom*. Essa etapa foi dividida em quatro pequenos momentos. No primeiro, buscamos retomar alguns elementos do texto imagético com o objetivo de recuperar e compartilhar a leitura que havia sido feita pelas duplas antes da produção textual. Para isso, elaboramos algumas perguntas para ajudar os alunos a explicitar a leitura feita do texto imagético: a) do que trata a sequência de imagens? b) quais componentes nas imagens revelam sua temática? c) o que mais chamou sua atenção durante a leitura?



O segundo momento da aula foi a apresentação oral dos textos construídos livremente pelos alunos em diálogo com o texto imagético. Para ordenar essa apresentação, adotamos como critério a quantidade de elementos do texto imagético presentes nos textos dos alunos em ordem decrescente, ou seja, os primeiros textos a serem apresentados eram aqueles que contemplavam menos elementos, enquanto os últimos eram os que mais contemplavam do texto imagético. Com tal estratégia, pretendíamos que os alunos fossem aprofundando a partir da própria produção a leitura que haviam feito do texto imagético.

Após a apresentação das produções feitas, partimos para o terceiro momento da aula: a introdução do conto *De cima para baixo*, de Artur Azevedo. Para começar, fizemos uma breve introdução acerca da vida e obra do autor. Logo em seguida, demos um intervalo de dez minutos para que os alunos lessem o conto silenciosamente. Realizada a leitura, compartilhamos uma leitura performática do conto pelo ator Matheus Natchergaele (NASCIMBENI, 2019), disponível no *Youtube*. O propósito dessas atividades era fazer com que os alunos tivessem um encontro pessoal com o texto verbal duplamente reforçado pela leitura silenciosa e o vídeo com a performance, podendo assim realizar com mais facilidade a atividade do próximo momento.

No quarto momento da aula, solicitamos que os alunos buscassem identificar semelhanças e diferenças entre os três textos trabalhados até então: o texto imagético de Dick Sargent, o texto produzido pela dupla e o conto de Artur Azevedo. Para essa atividade, os alunos dispuseram de um intervalo de vinte minutos para organizarem as ideias e em seguida retornar para a discussão oral do correlacionamento dos três textos. Ao colocar os textos em uma relação de intertextualidade, pretendíamos não apenas que os alunos reconhecessem os elementos correlacionados nos diferentes textos, mas também, e sobretudo, que percebessem como haviam interpretado o texto imagético ao traduzirem a sequência de imagens para a escrita e como o texto de Azevedo havia contribuído para essa interpretação inicial.

A terceira e última etapa da prática consistiu em demandar dos alunos uma imagem que poderia ser usada na internet ou uma fotografia que se relacionasse com o conto *De cima para baixo*. A imagem que seria encaminhada em um momento posterior para os professores deveria ser acompanhada de uma explicação que justificasse/confirmasse a relação entre a imagem escolhida e o texto de Azevedo. Nosso intento com essa atividade foi o de fazê-los experienciar um retorno ao texto fazendo um movimento inverso ao movimento inicial, ou



seja, como haviam iniciado traduzindo para a escrita o texto imagético, agora iriam traduzir a leitura que fizeram do texto escrito em um texto verbal.

No conjunto dessa sequência de atividades do texto imagético ao texto verbal e deste de volta ao texto imagético, o aluno manipula o texto literário de diversas formas, assumindo as posições de recepção e produção, articulando diferentes leituras e aprofundamento em cada movimento a sua interpretação do texto.

### 3. CAMINHOS INTERCAMBIÁVEIS ENTRE O IMAGÉTICO E O ESCRITO

A turma com a qual realizamos essa prática era composta por um total 24 alunos (incluindo as alunas ministrantes da prática), equitativamente divididos entre mestrado e doutorado, sendo 20 mulheres e 04 homens, dentro de uma faixa etária que vai de 23 a 54 anos. Nossa expectativa era que os alunos apresentassem uma performance de leitura adequada ao nível de ensino, cumprindo as tarefas de maneira conscienciosa, como seria de esperar de alunos-professores de um programa de pós-graduação em Letras. Os resultados, porém, mostraram um movimento criativo surpreendente e um engajamento intenso com os textos imagético e verbal. São esses resultados, os textos produzidos na primeira e na terceira etapa, que vamos agora apresentar sinteticamente.

Na atividade da primeira etapa, que demandava uma tradução do texto imagético para um texto verbal, foram produzidos 11 textos em gêneros diversos e com registros estilísticos inovadores: oito contos, uma história em quadrinhos, um poema e um texto analítico. De um modo geral, todos os textos registraram a sequência hierárquica de opressão, vários deles adotando uma perspectiva narrativa criativa na interpretação das imagens.

Temos assim no conto 1, que recebeu o título de *Exploração Compulsória*, uma longa reflexão feita pelo gato sobre a sua condição de ponto final na hierarquia da opressão para a qual promete vingança: “Eles não têm ideia do que se passa em minha cabeça. Eles não imaginam o quanto posso ser perverso. Eu também sou capaz de envenená-los! Aprendi a lição com bons professores” (Dupla 1). O curioso é que o narrador não só assume a consciência do gato na forma de fluxo de consciência, como também acrescenta detalhes que fazem do conto uma espécie de glosa do texto imagético que é referido no texto sintetizado em forma invertida, ou seja, do gato para o menino e assim sucessivamente: “Não tenho culpa se ele apanha da mãe que apanha do marido que apanha do chefe” (*idem*).



No conto 2, intitulado como *Briga de gente pequena*, a narrativa é basicamente constituída pelas falas do menino que passa uma descompostura no gato e pela reflexão do marido sobre o trabalho. Nesse caso, a dupla de autores preferiu centrar sua interpretação sobre dois dos quatro quadros da narrativa imagética, tornando os outros auxiliares da história. O ponto alto desse conto é o contraste entre a reflexão irritada do marido sem fala e a fala zangada do menino com seu gato, plena de oralidade: “Jabuticaba, seu bichano, seu nojento, seu cabra véi, tu num tem vergonha não? Fazer uma...uma bagunça dessas?” (Dupla 2).

O conto 3 não tem título e sua organização narrativa remete a uma fábula, com o acréscimo de um epílogo que não está no texto imagético: o gato força a família a repensar suas ações fazendo um emaranhado de linhas com os novelos que lhe eram destinados para brincar. O resultado é que “aquelas três criaturas que não entendiam nada com nada da vida, uniram suas forças por um bem comum. As opressões continuaram, mas talvez algo tenha mexido na mente daqueles indivíduos, talvez. O gato gargalhou” (Dupla 3).

No conto 4, intitulado *Vida de gato*, o gato assume o lugar de protagonista e a narrativa imagética original é enquadrada dentro de suas peripécias que ressaltam o seu caráter de animal indomável. Dessa forma, a despeito do nome carinhoso, Mimi, o gato, é uma verdadeira fera que, impossibilitado de responder à altura à cadeia de opressão na qual figura como último elo, resolve fugir de casa causando ainda mais confusão. Aqui o conto assume as características de uma narrativa endereçada a crianças.

O conto 5, cujo título é *Dedo duro*, traz o gato novamente como protagonista e narrador da história. Centrado no quadro final da narrativa imagética em que o menino lhe aponta o dedo acusador, o conto retoma os quadros anteriores como recados que passam hierarquicamente entre as personagens até ser finalmente despejado sobre o gato pelo menino. Para o gato narrador-protagonista aquela situação é cíclica e mostra que todos, a partir de seu dono, têm dificuldade de aceitar as limitações que são próprias do modo de ser de cada um.

No conto 6, denominado *Matrioska*, a ordem da narrativa imagética é seguida linearmente, enfatizando-se o efeito cascata que vai dos dois homens no escritório ao menino e o gato na casa. A inovação aqui é que cada personagem é nomeada e recebe um contexto próprio para justificar a sua ação. Nessa linha contextual, a mulher recebe maior destaque ao transitar entre dois quadros e o quadro final tem um arremate que parece indicar o reverso de



toda a situação que é, após a bronca, um gesto de carinho do menino para com o gato: “No entanto, a urgência de ser confortado era maior, então agarrou seu amigo felino – seu acalento – e o abraçou forte enquanto chorava. O gatinho preto, como se entendesse, miou e ronronou contra o peito do garoto” (Dupla 6).

O conto 7, *A corrente do estresse*, o texto imagético é fielmente observado com cada quadro funcionando como um núcleo narrativo pelo qual a história é sucessivamente encadeada. Ao final, a posição do gato que deveria ser o último da cadeia é ironicamente estendida pelo narrador para um novo ciclo: “Não temos certeza, mas dizem por ali, que o gato cresceu e judiou com muitas ‘catitas’” (Dupla 7).

Por fim, no conto 8, que adota uma pergunta como título – *E se rompêssemos a linha?* – a narrativa também é estreitamente observada, sem nenhum acréscimo, ou seja, encerrando com o querela do menino com o gato. Ao longo do texto, entretanto, cada personagem recebe uma história que justifica a sua ação e aponta para o rompimento indicado no título. Aqui o ponto é a alternância entre o narrador e os diálogos com um endereçamento próximo aos textos da literatura juvenil.

A narrativa imagética também foi transformada em uma história em quadrinhos com o título de *Frustrações da pandemia cotidiana*, reorientando o contexto inicial dos anos 1950 indicado pelas roupas das personagens e ambientes dos quadros para o momento atual do ano de 2020. Dessa forma, no primeiro quadro, o chefe opressor reclama: “Chefe: Não interessa isso de isolamento, precisamos movimentar a economia trabalhando!”. No segundo quadro a fala do marido é: “Marido: Como você quer que eu trabalhe com essas máscaras, mulher?”. No terceiro, a mãe diz: “Mãe: Não aguento mais! Você já riscou todas as paredes da casa! Não vejo a hora de você voltar à escola! Pare com isso, não vou repetir! Entendeu?”. No quarto, finalmente, o menino repreende o gato dizendo: “Criança: Gatinho feio! A culpa é sua por não brincar comigo!” (Dupla 9).

Outra produção textual foi um poema que uniu a narrativa imagética com o poema *E agora José?*, de Carlos Drummond de Andrade, assumindo a forma de uma paródia. Nesse caso, o lugar do José é ocupado sucessivamente pelo marido, a mulher e o menino. No final, a reflexão que retorna ao marido:

E agora, José?



Você, tua mulher, teu filho, teu bicho

Seguem?

Para onde?

O ciclo recomeçou. (Dupla 10)

O último texto é uma análise dos quadros que compõem a narrativa imagética. Em lugar de adotar a instância narrativa, a dupla de alunos descreve com riqueza o que se passa em cada quadrinho da imagem, dando a cada detalhe um sentido a exemplo da descrição do escritório: “As cores predominantemente utilizadas são escuras, fato que indica força e reitera o ambiente de rigidez e pomposidade (uso da madeira no painel da parede e prováveis folhas de ouro na moldura do quadro)” (Dupla 11). Entre os detalhes, são embutidos comentários que ampliam a descrição já em um registro analítico: “O contraste entre azul e vermelho sugere que há uma oposição não mais entre classe social como no quadrinho anterior, mas baseada nos sexos. Na nossa sociedade, o azul é tido como uma cor viril, associada ao masculino...” (*idem*).

Por sua vez, nas produções da terceira etapa, que consistiu na tradução inversa da primeira passando do escrito para o imagético a partir do conto de Azevedo, os alunos, beneficiados pelas discussões e interpretações compartilhadas em sala de aula na segunda etapa, não foram menos criativos. Todas as imagens foram retiradas ou montadas a partir de sites da internet e capturaram de alguma forma o elemento central do conto de Artur Azevedo e propuseram formas diferenciadas de visualizar a cadeia de opressão.

Dessa forma, ao encaminhar a Imagem 1, na qual fez uma colagem que junta várias informações e procura sintetizar os dados dos dois textos lidos na aula, o aluno justifica dizendo que por meio dessa imagem “é possível perceber arrogância e controle por parte das personagens em posição superior através do dedo indicando ordens” e que “no conto, o que fica evidente são as comunicações trabalhistas que fluem no decorrer da narrativa”, de maneira que “sempre há alguém acima daquele trabalhador, que se encontra em um emaranhado sistemático e sintomático, ou seja, algo os envolve, sob proporções maiores que eles mesmos” (Aluno 1).

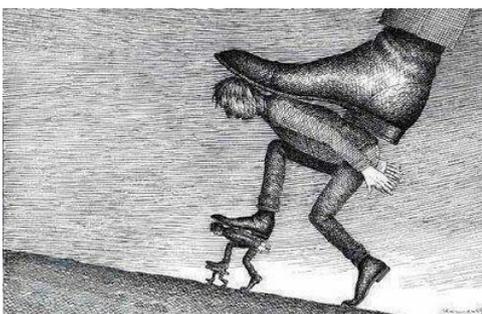
Imagem 1



*Fonte: Aluno 1- Imagem composta por recortes de imagens de site da internet.*

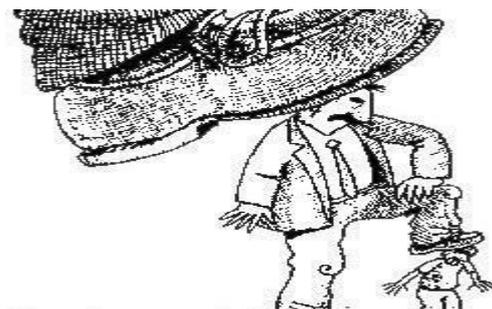
Dois alunos enviaram a mesma imagem (Imagem 2) de uma bota pressionando um homem que pressiona outro homem numa representação quase que imediata do circuito opressivo do conto, que é similar à Imagem 3, enviada por outro aluno. Nas justificativas, há as seguintes afirmações: “A imagem relaciona-se com o conto por demonstrar uma hierarquia de opressão, a qual tem intensidade diretamente proporcional ao tipo de relação estabelecida *De cima para baixo*” (Aluno 2); “A escolha se deu porque achei que é a que mais se aproxima da hierarquia retratada no conto, considerando o processo de desumanização de quem está na base da cadeia social” (Aluno 3); e “Escolhi essa imagem porque acredito que representa bastante a ideia da cadeia de opressão e de reprodução do ciclo de poder apontada no conto” (Aluno 4).

Imagem 2



*Fonte: Alunos 2 e 3 – Imagem retirada de site da internet*

Imagem 3

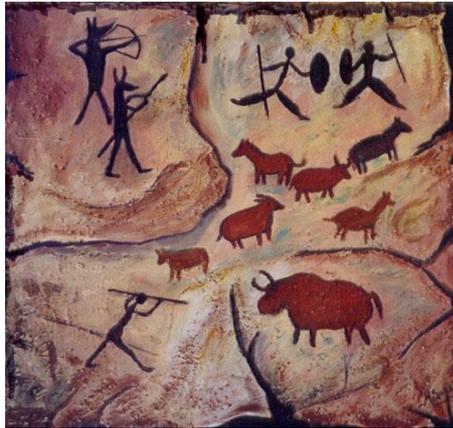


*Fonte: Alunos 4 – Imagem retirada de site da internet*

Um aluno resolveu se apropriar de uma reprodução de arte rupestre (Imagem 4) justificando que “a pintura rupestre que retrata o cotidiano dos humanos primitivos tem tudo a ver com o

conto lido, pelo simples fato de que, apesar de termos evoluído, insistimos na permanência de relações de poder” (Aluno 5).

Imagem 4



*Fonte: Aluno 5 – Imagem retirada de site da internet*

Já outros dois alunos escolheram imagens retiradas de filmes. A Imagem 5 é do filme *12 anos de escravidão* (MCQUEEN, 2014) relacionando “a opressão sofrida pelo negro na época escravocrata” com o final do conto de Azevedo que traz “um personagem que ocupa a posição de ‘servente preto’, não tendo ninguém abaixo de si, a não ser o cão, para pisar” (Aluno 6). A Imagem 6, por sua vez, é retirada do filme *O diabo veste Prada* (FRANKEL, 2006), no qual a chefe, tal como no conto, justifica o aluno 7, “utiliza de todos os seus artifícios para diminuir todos os seus empregados constantemente, sendo recorrente o tema das relações de poder e das imposições violentas”.

Imagem 5



*Fonte: Alunos 6 – Imagem retirada de site da internet*

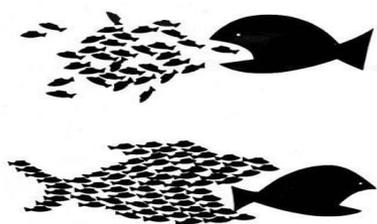
Imagem 6



*Fonte: Alunos 7 – Imagem retirada de site da internet*

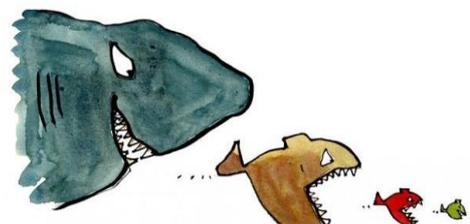
Nas imagens 7 e 8, há uma mesma representação de um peixe maior engolindo o menor. Para o aluno 8, a relação com o conto é evidente, pois “embora seja retratada através de animais, podemos relacionar [essa situação] com o processo de desumanização por que passa o homem ao se encontrar na condição de oprimido”. Já para o aluno 9, “O conto e a imagem possuem a autoridade, facilitada pela organização hierárquica, como ponto de contato. Na instituição descrita por Artur Azevedo o mais forte “engole” o mais fraco, também na imagem isso ocorre, e, nela, literalmente”.

Imagem 7



Fonte: Alunos 8 – Imagem retirada de site da internet

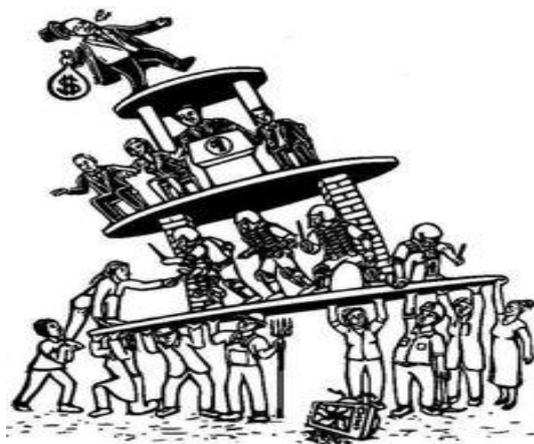
Imagem 8



Fonte: Alunos 9 – Imagem retirada de site da internet

Para a Imagem 9, que mostra uma espécie de torre ou camadas de um bolo confeitado oscilando, o aluno justifica a relação com o conto sugerindo que mesmo sendo comum a cadeia de opressão, pode haver um momento em que a parte de baixo se movimenta e assim provoca a queda daqueles que estão no topo. (Aluno 10)

Imagem 9



Fonte: Aluno 10 – Imagem retirada de site da internet

Nessa mesma direção, a Imagem 10, traz uma mão na qual se escreveu “pare” numa referência à transferência de frustrações entre as pessoas. Na relação com o conto, destaca-se que “a violência poderia ter parado na primeira agressão, se a resposta de quem levou a reclamação tivesse sido mais adequada”, mas como isso não acontece, ao contrário, a violência é repassada, “a agressividade é como um vírus, vai contagiando tudo. Talvez, a resposta para os infectados também seja o isolamento social” (Aluno 11).

Imagem 10



*Fonte: Aluno 11– Imagem retirada de site da internet*

A imagem 11 volta-se para as relações familiares e assim recupera também parte do texto imagético trabalhado na primeira etapa da prática. A justificativa é de que “a imagem foi escolhida porque está diretamente ligada à ideia de repetição vista nos textos lidos e discutidos”, ou seja, “é perceptível que o pai grita com a mãe, a mulher grita com o filho e ele desconta em seu ursinho de brinquedo, que é indefeso tal qual o gato e o cachorro dos textos distribuídos na aula” (Aluno 12).

Imagem 11



*Fonte: Aluno 12– Imagem retirada de site da internet*

As relações de trabalho enfocadas no conto de Artur Azevedo são retomadas em duas imagens. Na primeira, Imagem 12, o foco é sobre os elos da cadeia e não exatamente sobre a opressão. Dessa forma, ela mostra que “os funcionários estão um jogando a responsabilidade para o outro, essa responsabilidade em forma de bomba, passando de um departamento para o outro” (Aluno 13). Na segunda, Imagem 13, a relação volta a centrar sobre a opressão, “pois mostra o dedo em riste de pessoas que estão em uma posição de liderança e demonstra o tipo de relação que estabelece com os subordinados. Todos estão em fúria” (Aluno 14).

Imagem 12



Fonte: Aluno 12 – Imagem retirada de internet

Imagem 13



Fonte: Aluno 13 – Imagem retirada de site da internet

A imagem 14 traz uma ilustração de Pawel Kuczynski, ilustrador polonês conhecido por abordar temas que envolvam a sociedade. Na justificativa, explica-se que a imagem “apesar de não evidenciar uma ordem (do maior para o menor, ou o que está mais no alto para o que está abaixo dele), deixa claro a ideia de hierarquia, demonstrando através das figuras de presa (ratos) e predador (gatos)” (Aluno 15).

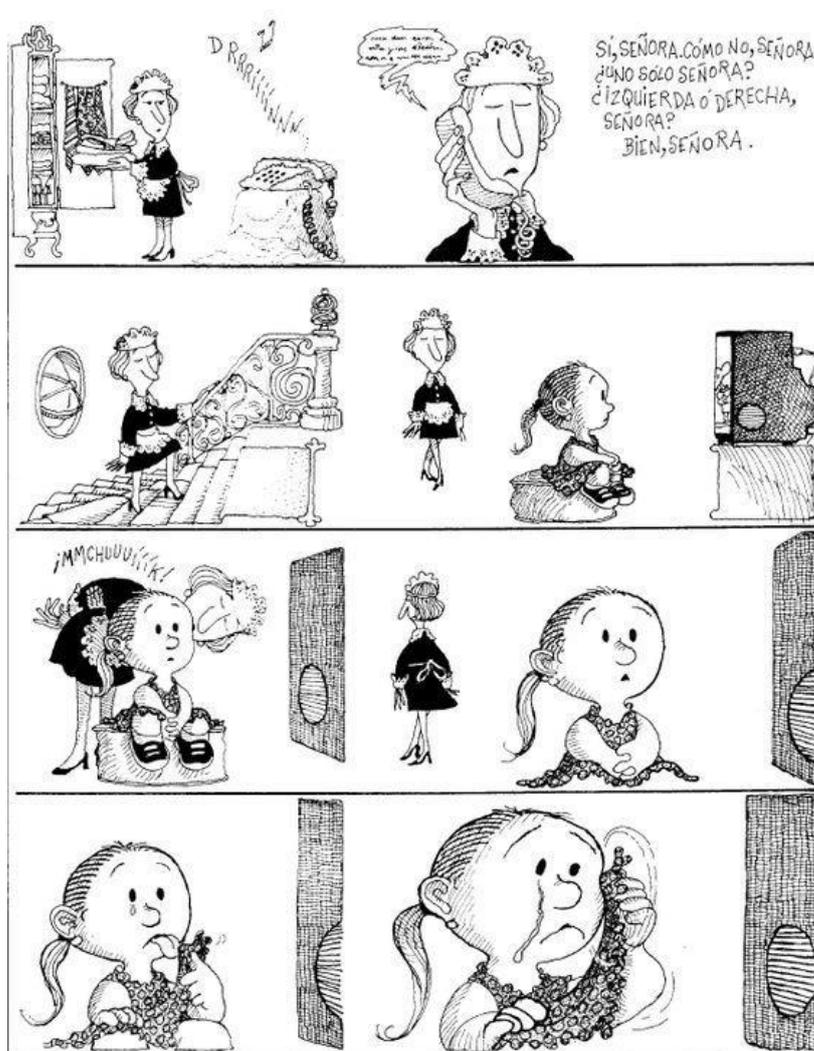
Imagem 14



Fonte: Aluno 15 – Imagem retirada de site da internet

Por fim, um aluno escolheu uma sequência de quadrinhos de Quino para relacionar com o conto de Azevedo. O aluno, influenciado pelo conto, considera que nos quadrinhos “as relações de transmissão *de cima para baixo* não são na dimensão da agressividade, mas da indiferença”, isto é, “a mãe trata a empregada com indiferença, que trata a filha com indiferença, que por sua vez, é indiferente à empregada. Moto contínuo: aprende-se desde pequeno a reproduzir os valores de uma sociedade elitista e pós-escravocrata” (Aluno 16). No entanto, como a menina chora no final, ela não é de todo indiferente, embora seu choro possa ser relacionado com o que ela assiste na televisão e não exatamente com a ação da empregada.

Imagem 15



Fonte: Aluno 16 – Imagem retirada de site da internet



Em suma, quer nos textos escritos em que os alunos traduziram o texto imagético de Dick Sargent, quer nas imagens que eles relacionaram com o conto de Artur Azevedo, podemos observar uma multiplicidade de leituras que giram em torno da cadeia de opressão tematizada nos dois textos. Tantos nos textos que produziram quanto nas discussões feitas em sala de aula os alunos aprofundaram suas interpretações, demonstrando que ler a imagem é tão desafiador quanto ler o texto escrito e que um tipo de leitura não substitui a outra, antes reforça a competência literária dos alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Elaborar uma prática de leitura literária não é algo simples. Requer várias leituras tanto no campo teórico como no literário, mudar maneiras da condução tradicional de conduzir uma aula e procurar novos caminhos para a literatura na escola. Todavia é um processo com muitas recompensas para o professor.

A primeira delas é ampliação do repertório de leituras. A seleção dos textos para ser trabalhados com a turma passa por vários ajustes e nem sempre as primeiras escolhas são as mais adequadas. Outra recompensa é que planejar uma prática com todo o seu detalhamento para que os alunos executem as atividades em uma determinada sequência ajuda a deixar de lado o viés mecanicista dos livros didáticos, os quais nos direcionam a sempre ter que ensinar algo já dado, próprio do processo de ensino-aprendizagem conteudista. A maior de todas, como acreditamos ter alcançado nessa proposta de articulação do escrito com o imagético, é possibilitar uma experiência verdadeiramente literária para nossos alunos.

No planejamento da prática, nossa maior preocupação foi sistematizar todas as etapas para que a aula fluísse e os alunos se sentissem confortáveis para realizar as atividades. Na execução, ficamos alertas para que a turma não ficasse dispersa e conseguisse dar sentido às suas produções sem que tudo acabasse virando pretexto para escrita e os alunos acabassem sem entender nada. Para isso foi importante garantir que os alunos pudessem interagir com seus colegas e construir suas próprias interpretações.

Os resultados mostrados acima permitem dizer que nossa prática de leitura literária foi exitosa e superou nossas expectativas. Sabemos que para isso muito contou o repertório do público-alvo, que neste caso tratava-se de alunos-professores, mas estamos certos de que pode



ser adaptada sem grandes alterações para jovens que consomem rotineiramente textos imagéticos diversos nas redes sociais. Afinal, tanto eles como nós precisamos aprender a ler o texto imagético em paralelo com as leituras que já fazemos com o texto verbal na escola, compreendendo que nossas interpretações são perpassadas pelas experiências literárias que compartilhamos em nossas comunidades de leitores.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, A. **Vida alheia**. Rio de Janeiro: Leite Ribeiro, 1929. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91582>. Acesso em: 22 de jun. 2020.
- BELMIRO, C. A. e DAYRELL, M. Formação de professores e os desafios contemporâneos dos livros de literatura. In: MARTINS, A. A. *et al* (orgs). **Livros e Telas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.
- BELMIRO, C. A. A multimodalidade na literatura infantil e a formação de professores leitores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 403-420, 2010.
- ARTLAND. **Biografia do artista: Richard Sargent**. Disponível em: <https://www.artland.com/artists/richard-sargent> Acesso em: 01 de jul. 2020
- BOSI, A. **História concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1994.
- COSSON. R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.
- KLEIMAN, A. B. **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.
- MCQUEEN, S. **12 anos de escravidão**. São Paulo: River Road Entertainmen, 2014.
- MONTELLO, J. **Artur Azevedo e a arte do conto**. Rio de Janeiro: São José, 1956.
- NASCIMBENI, C. **De cima para baixo, de Artur Azevedo, com Matheus Natchergaele**. 2019. Vídeo (6m53s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ANghA57e5XE&t=16s>. Acesso em: 22 de jun. 2020
- FRANKEL, D. **O diabo veste Prada**. Produção de Wendy Finerman. Los Angeles: Century Fox Film Corporation, 2006.
- PAIVA, F. A. Leitura de imagens em infográficos. In: COSCARELLI, C.V. **Tecnologias para aprender**. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 43-59.
- RAMOS, F. B. NUNES, M. F. Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil. Editora UFPR: n. 48, p. 251-263, abr./jun. 2013.
- SANTAELLA, L. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.



SOARES, M. **Letramento**: um tema e três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1998.

THE SATURDAY EVENING POST. **Richard Sargent**. Disponível em:  
<https://tecnoblog.net/247956/referencia-site-abnt-artigos/>. Acesso em: 01 de jul. 2020.