

# Processos comunicacionais em ambiente escolar: o potencial de sentidos de representações visuais

Luciana Coutinho Pagliarini de Souza\*  
Maria Ogécia Drigo\*\*

## Resumo

Este artigo, resultado de pesquisa em desenvolvimento sob os auspícios da FAPESP, trata de interseções entre Comunicação e Educação inseridas no ambiente educacional a partir de recursos pedagógicos disponibilizados, como o livro didático. Objetiva-se refletir sobre o potencial de sentidos engendrados em representações visuais sobre masculino/feminino que constam de livros didáticos e para tanto apresentam-se reflexões sobre imagens; sobre a alteridade e o processo de construção da identidade cultural na pós-modernidade, enquanto o instrumental para análise das representações visuais selecionadas está baseado na semiótica peirceana. As representações visuais cumprem o propósito de abrir caminho para reflexões no campo Comunicação/Educação capazes de gerarem ações que podem redundar na possibilidade de construção de um pensamento crítico em relação às representações visuais.

**Palavras chave:** Comunicação. Educação. Representação visual. Produção de sentidos. Alteridade. Identidade cultural.

## Communicational processes in school setting: the potential of meanings of the visual representations

### Abstract

This paper is result of a research that is being developed under the auspices of FAPESP and it shows intersections between Communication and Education in the educational environment with teaching resources available, such as the

---

\* Professora doutora do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura, Pró-Reitoria Acadêmica, Universidade de Sorocaba (UNISO) – Sorocaba-SP, Brasil. E-mail: luciana.souza@prof.uniso.br

\*\* Professora doutora do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura, Pró-Reitoria Acadêmica, Universidade de Sorocaba (UNISO) – Sorocaba-SP, Brasil. E-mail: maria.drigo@prof.uniso.br

textbook. In order to think about the potential of visual representations about male/female that are in textbooks and, for that, it shows some reflections about images; about the process of the construction of cultural identity are presented, while the semiotics analyses of the visual representation is made from peircean semiotics. Visual representations fulfill the purpose to make way for reflections in the field Communication / Education capable of generating actions that could result in the possibility of building critical thinking in relation to visual representations.

**Keywords:** Communication. Education. Visual representation. Otherness. Cultural identity.

## Procesos comunicacionales en ambiente escolar: potencial de los significados en las representaciones visuales

### Resumen

Este artículo, resulta de una investigación en desarrollo apoyada por la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de São Paulo - FAPESP, trata de intersecciones entre la Comunicación y la Educación inserta en el ámbito educativo con recursos didácticos disponibles, tales como el libro de texto. Objetivase la reflexión sobre el potencial de los sentidos engendrados en representaciones visuales de sexo masculino/feminino contenidos en los libros de texto. Para tanto se presentan reflexiones sobre las imágenes en la contemporaneidad; la alteridad y la construcción de la identidad cultural en la postmodernidad, mientras el instrumental de análisis de las representaciones visuales se basa en la semiótica peirceana. Las representaciones visuales cumplen el propósito de dar paso a las reflexiones de la Comunicación / Educación capaz de generar acciones que pueden resultar en la posibilidad de construir un pensamiento crítico en relación a las representaciones visuales de campo.

**Palabras clave:** Comunicación. Educación. Representaciones visuales. Representaciones de otro. Identidad cultural.

### Introdução

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa, desenvolvida sob os auspícios da FAPESP, cujo contexto se faz de interseções entre Comunicação e Educação – campo de diálogo que delinea, segundo Soares (2011), um espaço voltado para o conhecimento crítico e criativo, para a cidadania e a solidariedade a partir do mundo editado devidamente conhecido e criticado.

A interdiscursividade, vale dizer, o diálogo com outros discursos, é a garantia da sobrevivência do novo campo e de cada uma das áreas de intervenção, ao mesmo tempo que vai permitindo a construção de sua especificidade. Esse interdiscurso é multivocal e o seu elemento estruturante é a polifonia. A alteridade é a dimensão constitutiva deste palco de vozes que polemizam entre si, dialogam ou complementam-se (SOARES, 2011, p.13).

Na esteira de Baccega (2011, p.33), considerando a interseção Comunicação/Educação como o “lugar onde os sentidos se formam e se desviam, emergem e submergem: a sociedade, com seus comportamentos culturais, levando-se em conta, principalmente, a pluralidade de sujeitos – a diversidade de identidade que habita em nós” –, interessa-nos refletir sobre a questão de gênero, mais especificamente, deslindar como é tratado o feminino na relação com o masculino em representações visuais de livros didáticos.

No tratamento dessa interface, partimos do princípio de que a imagem invade o contexto pós-moderno até de modo anárquico, mas pela natureza ecológica de sua construção, estabelece correspondências sociais e naturais, que favorecem interações. Tais interações podem ser percebidas também no ambiente educacional a partir de recursos pedagógicos disponibilizados, no caso desta pesquisa, o livro didático.

Levamos, ainda, em consideração o fato de que a onipresença da imagem em todos os níveis de representação e da psique do homem ocidental ou ocidentalizado torna premente um olhar mais especializado para este fenômeno, inscrito sobretudo na imagem midiática que, no dizer de Durand (2004, p.34):

Está presente desde o berço até o túmulo, ditando as intenções de produtores anônimos ou ocultos: no despertar pedagógico da criança, nas escolhas tipológicas (a aparência) de cada pessoa, até nos usos e costumes públicos ou privados, às vezes como ‘informação’, às vezes velando a ideologia de uma ‘propaganda’, e noutras escondendo-se atrás de uma ‘publicidade’ sedutora.

Assim, a imagem impregna nosso cotidiano, quer nos recônditos da “teatralidade urbana”, quer nas nossas lembranças. Para Maffesoli (1996), as imagens podem ser agregadas aos fatores que tecem as relações que configuram a sociedade contemporânea.

Trata-se de imagens que brincam, num jogo irônico, com aspectos do cotidiano e que permeiam todas as relações, quer seja por se deixarem ver ou se apresentarem – as representações visuais, de modo geral –, quer seja por incorporarem, em algum aspecto, o imaginário das pessoas.

Segundo Santaella e Nöth (2001, p.15), as imagens podem ser agrupadas em dois domínios: o das imagens na nossa mente e o das imagens como representações visuais. As imagens na nossa mente são representações vinculadas à imaginação, à fantasia, ao sonho, ou a modelo e conjugam a impressão dupla de visualização e semelhança. O segundo domínio do estudo das imagens, que nos importa nessas reflexões, é o das representações visuais ou materiais. Imagens enquanto representações visuais são signos que representam nosso ambiente visual: pinturas, gravuras, desenhos, imagens cinematográficas, televisivas, holo e infográficas. Contudo, esses dois domínios da imagem estão interligados, afinal, segundo os mesmos autores, não há como conceber uma imagem representativa desvinculada da imagem mental que a iluminou; da mesma forma, a gênese da imagem mental está na experiência do concreto.

Nesse sentido, considerando-se que “precisamos ler os signos com a mesma naturalidade com que respiramos (SANTAELLA, 2002, p.11)”, torna-se premente educar o nosso olhar para a leitura de representações visuais.

Pois bem, dentre as imagens presentes no “despertar pedagógico da criança” estão as que constam dos livros didáticos. Partindo do pressuposto que a imagem, enquanto representação visual, guarda na sua casca, na sua epiderme, na sua materialidade todo o seu potencial significativo e que este pode vir à tona independente da possibilidade de um sujeito lhe atribuir significados, buscaremos nela apreender o modo como a questão da alteridade se mostra, mais especificamente, como na imagem se apresenta a relação masculino/feminino. Caberia a ela reforçar estereótipos ou construir uma teia de novos sentidos que viria a romper com o instituído?

O entendimento de gênero que permeia essas reflexões destaca-se pela ambivalência. De um lado, acentua as fendas entre masculino e feminino, ampliando as diferenças; de outro,

inscrito num construto identitário movente, advindo de ideias da pós-modernidade, promove a diversidade. Afinal, qual dessas instâncias o livro didático reproduz ou produz?

Para a análise desse material, lançamos mão de livros didáticos de Português destinados ao Ensino Fundamental, dentre os resenhados no Guia de Livros Didáticos – PNDL 2011 –, para adoção na Escola Pública. Dentre os critérios de avaliação do Guia, figura a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico e consta ainda do Guia para Língua Estrangeira (1998) a prerrogativa de que as obras deveriam reconhecer as marcas identitárias dos diversos alunos brasileiros, tais como gênero, raça e classe social, entre outras, além da diversidade de contextos de ensino e aprendizagem do Brasil, prevendo a diversidade do público alvo ao qual ele se destina. Consta ainda que:

O livro didático influencia a formação das identidades dos indivíduos, que são construídas e reconstruídas a partir da relação com o outro. Portanto, é fundamental que os livros contribuam para a desnaturalização das desigualdades e promovam o respeito às diferenças. Em síntese, o livro precisa contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, desprovidos de preconceitos, capazes de respeitar a si mesmos e a outros, a sua própria cultura e as dos outros, partindo de experiências críticas e reflexivas com a língua estrangeira (BRASIL, 1998, p.12).

Estendemos essas considerações também para o livro didático de língua portuguesa, de modo que as representações visuais neles presentes possam, de algum modo, contribuir para a construção dessa visão crítica no educando. Nesse sentido, procedimentos para interpretação de imagens seriam adequados tanto como instrumental de análise para os livros didáticos, como para o professor como um conhecimento adequado para sua prática em sala de aula. Para tal empreita, nos valem da semiótica de Charles Sanders Peirce, por trazer um conceito de signo que abarca, além de signos arbitrários, signos que têm por fundamento mera qualidade ou o simples fato de existir; que produzem numa mente desde a apreensão lógica de um fenômeno até um sentimento vago e indefinido ou uma reação. Tal amplitude abarca todas as formas

de linguagem possíveis que se constituem em sistemas sociais e históricos de representação do mundo.

A análise que uma imagem requer clama por um percurso do olhar que, centrado na materialidade ou na concreção do signo, nos permita entrar nas camadas mais profundas do processo interpretativo. O percurso analítico sugerido por Santaella (2002, p.29-43) com base nos fundamentos do signo para Peirce e por nós aqui adotado, centra-se nos três modos que capacitam qualquer coisa a funcionar como signo: a qualidade, o atributo de ser existente e o caráter de lei. Tem por finalidade identificar os signos em si, os objetos dos signos/imagens, ou seja, aquilo que ele indica, sugere, designa ou representa e, ainda, a potencialidade de interpretação.

Inicialmente, espera-se que o olhar colha da imagem as qualidades que constituem sua materialidade sógnica: cores, formas, textura, dimensão, movimento... Esses aspectos qualitativos do objeto podem ser convertidos pela consciência, que nessa instância se mantém em estado tênue, porosa, em qualidades de sentimentos.

O segundo olhar – observacional – discrimina, colhe existentes. Existente na linguagem visual é tudo o que podemos captar com o olho, tudo o que se apresenta e insiste em entrar na nossa percepção, tudo o que é possível de ser nomeado.

O olhar interpretativo ou generalizante – terceiro olhar – apreende os sentidos do signo a partir de hábitos associativos, culturais que o intérprete aciona de seu repertório. São aspectos capazes de incitar propriedades compartilhadas culturalmente. É o olhar responsável por fazer a síntese, por interpretar efetivamente a partir das qualidades incorporadas em cada existente analisado.

Assim, este método de análise semiótica faz falar o signo e, por permitir elaborar um inventário do potencial significativo de representações visuais, mostra-se profícuo como instrumental para nos locomovermos nesse manancial de signos que a contemporaneidade nos lega.

### A questão do ‘outro’

Para situar a problemática da alteridade, Todorov (1999, p.223), apresenta três eixos que devem dar conta das diferenças

existentes no real. O primeiro deles corresponde a um julgamento de valor (o outro é bom ou mau, gosto ou não dele), o que pressupõe que quem julga é bom e tem autoestima; o segundo eixo corresponde a uma ação de aproximação ou distanciamento, na qual há adoção dos valores do outro, ou submissão, ou ainda indiferença, e, no terceiro eixo, ignora-se a identidade do outro.

As imagens representativas do “outro” terão, neste artigo, o gênero como foco. De certo modo, se situarmos a alteridade na seara do gênero, prepondera o segundo eixo, entre os preconizados por Todorov (1999). A compreensão de gênero, de um lado, assenta-se na dicotomia sexista de masculino/feminino. Essa concepção binária que sustenta o ideário da sociedade machista dissemina a ideia da diferença, polariza as relações e reforça a ideia da oposição entre um e outro dominado, na qual o primeiro elemento exerce a superioridade, o outro, em sendo derivado do primeiro, se submete.

Outra concepção de gênero é a ligada à questão das identidades moventes e plurais tratada pelos estudos culturais referentes à pós-modernidade. Tal instabilidade é decorrente da mudança estrutural que, no fim do século 20, segundo Hall (2006, p.9), fragmentou as “paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”, provocando no sujeito a incerteza da própria identidade ou a “descentração do sujeito”.

Nessa perspectiva, dissolvem-se os papéis fixos e com eles a ideia de um modelo fechado de masculinidade e feminilidade. A identidade de gênero ou a sexual está sempre se constituindo, são instáveis e passíveis de transformação. Numa aproximação aos estudos culturais e também aos feministas, Louro afirma:

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também se transformando na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe (LOURO, 1997, p.28).

Giddens conjectura que a sexualidade tem sido, atualmente, desvelada e proporciona estilos de vida diversificados.

É algo que cada um de nós “tem”, ou cultiva, não mais uma condição natural que um indivíduo aceita como um estado de coisas preestabelecido. De algum modo... a sexualidade funciona como parte do processo de construção de identidade, que envolve o corpo e as normas sociais (GIDDENS, 1993, p.25).

Nesta perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) preconizam a aceitação da diversidade e recomendam cuidado na escolha do material didático, a fim de não produzir ou reproduzir diferenças de gênero.

Outro ponto que merece atenção é o material didático escolhido para o trabalho em sala de aula, que muitas vezes apresenta estereótipos ligados ao gênero, como a mulher predominantemente na esfera doméstica e realizando trabalho não remunerado, enquanto o homem é associado ao desempenho de atividades sempre na esfera pública. A atenção, o questionamento e a crítica dos educadores no trato dessas questões é parte de seu exercício profissional, que contribui para o acesso à plena cidadania de meninos e meninas (BRASIL, 1998, p.325).

Contudo, à escola coube, tradicionalmente, o papel de promover desigualdades. Conforme Louro (1997, p.57), “desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entram distintos dos outros, os que a ela não tinha acesso”. Para o autor (1997, p. 58), aqueles a quem havia sido negado o ingresso à escola, passaram a requisitá-la, o que provocou adequações internas que também produziram separação: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações. Assim, lançando mão de códigos e de símbolos, a escola delimita espaços: ao determinar o poder fazer e o não poder, ela separa e institui.

Esse paradoxo anunciado na fronteira entre a tradição e os parâmetros que ora vigoram leva-nos a buscar na representação de gênero que se desvela no livro didático qual das facetas ou concepções de masculino/feminino predomina no material aqui analisado.



## Representações de 'gênero' no livro didático

O primeiro contato com os livros de Português dentre os indicados pelo Guia Nacional de Livros Didáticos (PNLD - 2011) levou-nos a dimensionar a quantidade de vezes em que aparecia, separadamente, cada um dos gêneros por página. O resultado dessa primeira visada revelou números muito elevados da presença masculina nos livros didáticos: nas coleções das séries iniciais do Ensino Fundamental, das 521 imagens, 331 representavam o gênero masculino, totalizando 63,5%; enquanto que nas séries finais do Ensino Fundamental, encontramos 531 figuras masculinas num total de 777 imagens, o que corresponde a 68%.

Um fator significativo foi o número de autores masculinos dos textos verbais escolhidos para essas coleções. Dos 231 autores que compunham as coleções das séries iniciais do Ensino Fundamental, 142 pertenciam ao gênero masculino, ou seja, 61% deles; nada discrepante ocorre nas séries finais, pois dos 508 autores, 391 eram homens ou 71% do todo.

Também os protagonistas desses textos foram contabilizados: nas séries iniciais do Ensino Fundamental, 67 dos 94 protagonistas pertenciam ao gênero masculino (71%); nos anos seguintes, 130 de 177, implicando também numa porcentagem de 71%. Considerando-se que as imagens, na sua maioria, são redundantes ou funcionam como eco do texto verbal, não surpreende o predomínio de imagens do gênero masculino.

Cumprida essa primeira etapa, buscou-se verificar como era concebida a noção de gênero, tendo como parâmetro a manutenção da diferença ou respeito à diversidade. Empreendeu-se uma classificação, tendo em vista os modos de constituição do feminino/masculino no espaço público – a) atividades amadoras ou profissionais; b) tipos de brincadeira –, bem como a postura diante do outro revelada; c) nas fragilidades demonstradas nessas relações; e d) na existência de relações de dominação. Os resultados serão expostos, obedecendo-se ao critério de no mínimo três aparições da modalidade nas coleções examinadas. O primeiro a ser apresentado será o Ensino Fundamental I. A primeira modalidade,

centrada nas atividades amadoras ou profissionais, trouxe uma mostra diversificada. Dentre as 29 atividades representantes do gênero masculino, as que se destacaram foram: jogador de futebol, músico, astronauta, bombeiro, pescador e trabalhador rural. As do gênero feminino, dentre as 15, foram: dona de casa e professora.

Nove foram as brincadeiras de menino que apareceram no total. Dentre as que se sobressaíram estão carrinho, roda, cambalhota e cavalinho de pau. Dos 11 tipos de brincadeira de menina, o que se repetiu foi a de roda.

Foram computadas 20 diferentes maneiras como os meninos se portaram em situações de interação e 27 maneiras como as meninas apareceram na mesma situação. Contudo, tanto do lado masculino quanto do feminino, poucas foram as que se repetiram. Parecer curioso(a) ou observador(a) foram as mais concorridas para ambos.

Também poucas as situações em que se revelou fragilidade na relação com o outro, tanto por parte dos meninos quanto das meninas. Os meninos mostraram-se, nessas poucas vezes, medrosos ou adoentados. As meninas mostraram-se chorosas.

Finalmente, as relações de dominância, a última modalidade de análise, não se fizeram presentes nos livros observados.

Nas séries finais do Ensino Fundamental, essas mesmas categorias foram aplicadas. Na primeira modalidade, 64 foi o número de atividades amadoras ou profissionais que se pôde observar nas coleções analisadas. As ligadas às práticas de esporte se destacam – jogador de futebol, de vôlei, lutador, velejador, nadador, velocista, além de esportes radicais –, seguidas por chef de cozinha, músico, dentista e carteiro. Do lado das meninas, 34 foram as atividades apresentadas. Têm maior destaque a professora, a dona de casa e as que executam trabalho voluntário.

A segunda modalidade, brincadeiras, apareceu com mais insistência no sexto e sétimo anos. Nas séries finais – oitava e nona – as brincadeiras enquanto jogos concorrem com imagens de jovens casais; é quando tem início o envolvimento amoroso. De 15 variedades de brincadeiras de meninos, ressaltam-se duas delas: jogo de futebol e jogo de bola, de modo geral. Do lado das meninas são 10 tipos de brincadeiras, dentre as quais a amarelinha é a mais concorrida.

A coragem, a valentia e a relação de amizade se sobrepõem entre as oito variedades em que a postura diante do outro é a modalidade observada. O “tomar conta do outro” interpretado como sendo maternal é a postura que avulta entre as cinco examinadas nas meninas.

Por fim, as relações em que um gênero exerce domínio sobre o outro se fez notar algumas poucas vezes nas coleções analisadas. Dentre as cinco situações em que o masculino se faz notar estão as que o menino/homem assume a condição de guerreiro. Trata-se de uma forma lúdica de (con)viver, não ocasionando constrangimentos como os ocorridos em situações que aparecem uma única vez, mas que merecem ser mencionadas: um menino apontando o dedo para a menina, pai impondo ao filho brinquedo de “macho”, foram as mais intensas. Já com as meninas, essas mesmas relações de domínio sobre o outro também se fazem notar em seis passagens que não se repetem: numa ilustração do *Soneto da separação* de Vinicius de Moraes, mulher faz gesto com o braço, ordenando a um homem que se retire; menina faz gesto para que colegas de classe se calem; mulher mostrando a um homem o relógio, queixando-se, certamente, de seu atraso; mulher com dedo em riste; Mulher Maravilha espanca Superman e, finalmente, considera-se a sensualidade de Sherazade, personagem das Mil e uma noites, e também a da mitológica Sereia uma forma de domínio dado seu poder de sedução.

Levando em conta as modalidades dos modos de constituição do feminino/masculino no espaço público e da postura diante do outro em relações de interação, é possível inferir, de modo geral, que as atividades – produtivas ou não – apresentadas nas coleções examinadas não fogem ao padrão do que se espera cabível a um ou outro gênero. Não há surpresa em se deparar com o fato de que ser jogador de futebol ou dona de casa e professora são atividades consagradas aos respectivos gêneros. Da mesma forma, brincar de carrinho, de roda; jogar bola ou pular amarelinha remetem a tempos remotos. Ainda que uma vez ou outra se encontrem meninos e meninas no computador, a maneira como aparecem não se enquadra na modalidade da brincadeira. Também não surpreende que o menino seja curioso, valente, mas quanto à menina, espera-

-se que a postura da delicadeza se sobreponha à da curiosidade que ganhou aqui maior espaço. Mas se por um lado nota-se um recuo à obviedade, de outro ela é retomada ao se rever na postura de “tomar conta do outro” o sentimento maternal. Assim, num jogo de mostra/esconde, vislumbra-se, vez ou outra, uma menina jogando futebol, uma mulher presidindo uma reunião; um menino lavando louças ou contemplando as estrelas... timidamente, essas manifestações apontam para um desvio, frágil, que não tira do resultado do exame das imagens o peso dado à manutenção das diferenças, mas introduz uma novidade...

Vejam com mais cuidado na análise de algumas imagens o que se apreende da sua materialidade.

### O que ‘dizem’ as imagens...<sup>1</sup>

As imagens que apresentamos para análise caracterizam-se, de modo geral, pelo alto grau de referencialidade, ou seja, elas não apresentam ambiguidade, deixam poucas brechas para que uma mente construa possibilidades de interpretação.

Não é possível a afirmação de que tais imagens primem pela qualidade estética, nem pelo grau de informatividade que acrescentam aos textos. A impressão que se tem é a de que elas cumprem o papel de acompanhar o texto, reproduzindo sua temática, adornando-o e exercendo a função de deixar o livro mais atraente. O que não se releva é que, independente do texto verbal, a imagem produz efeitos enquanto sistema sótico e que, mesmo sem a intenção do ilustrador ou do próprio autor, ela significa, quer sugerindo, dando pistas ou construindo padrões de sentido imbuídos de dados culturais. Seguindo o percurso do olhar que cumpre essas três determinações – contemplar, observar e interpretar – seguem as análises.

As figuras 1, 2 e 3 ilustram, entre outras, uma unidade da coleção *Trabalhando com a linguagem*, v.6, que trata da questão de gênero. O texto *Menino brinca de boneca* de Marcos Ribeiro é

---

<sup>1</sup> Nota da revisora: as cores descritas neste item do texto referem-se às imagens na versão original.

o condutor das discussões, contudo, são as imagens que acolhem nosso olhar e dela buscaremos extrair os sentidos.

Figura 1: Não pertencimento



Fonte: Ferreira (et. al.) (2007, v. 6, p. 115)

Figura 2: Menino não brinca de boneca



Fonte: Ferreira (et al.) (2007, v. 6, p. 118)

Figura 3: Homem não chora



Fonte: Ferreira (et al.) (2007, v. 6, p. 119)



Começamos pela figura 1 que contextualiza a temática trabalhada. Dividida em duas partes, a página apresenta, respectivamente, um grupo de meninos; outro de meninas. Ainda que os balões com o verbal sejam ignorados, as expressões fisionômicas das crianças de ambos os grupos, os gestos, as posições ocupadas, apontam para a recusa do outro de pertencimento ao grupo. O referente ou existente capturado pelo olhar observacional leva uma mente interpretante a constatar a rejeição. Resulta num reforço às diferenças, quando a intenção do autor seria a de promover a união ou condenar atitudes discriminatórias por parte das crianças.

Buscando qualidades que se instalam na epiderme da imagem, a partir do olhar contemplativo, vislumbramos faixas retangulares em tons de verde que ambientam ambos os grupos. A dureza da forma assenta-se na simbologia anunciada por Champeaux de que “o quadrado é uma figura antidinâmica, ancorada sobre quatro lados. Simboliza a interrupção (ou parada), ou o instante antecipadamente retido [...] implica uma ideia de estagnação, de solidificação; e até mesmo de estabilização na perfeição” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1982, p.750). Já a cor verde, mistura de cores simbolicamente opostas – amarelo/luz e azul/sombra – ganha o atributo do equilíbrio. Segundo Kandinsky (1991), “o verde é o ponto ideal de equilíbrio da mistura dessas duas cores diametralmente opostas e em tudo diferentes. Os movimentos horizontais anulam-se. Assim como se anulam os movimentos excêntricos e concêntricos. Tudo fica em repouso” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1982, p.87-89).

Cor do equilíbrio e da esperança, a simbologia do verde instaura nessa composição um contraponto à dureza da forma retangular, à ideia de solidificação tão inerente ao tabu. Atenua, assim, o tom agressivo que as figuras assumem, aponta para uma revisão do processo interpretativo. Mas a força das qualidades é gentil... há que se embrenhar na leitura de signos para poder (a)colhê-las.

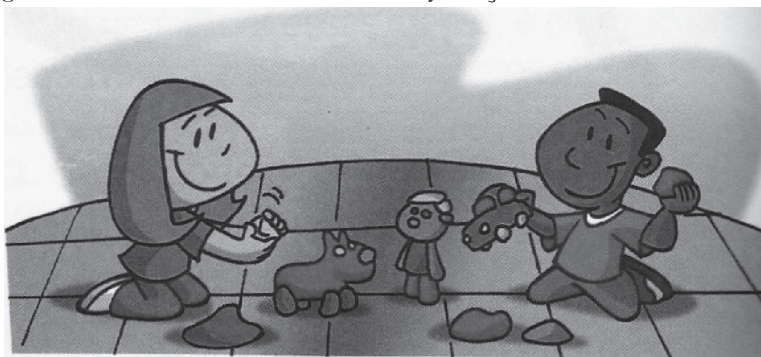
O traço hiperbólico dá forma às figuras 2 e 3 que apresentam situações análogas. A dimensão dada ao adulto diante da criança acentua-lhe o poder, intensifica-lhe a força sobre o outro. Este, por sua vez, se mostra fragilizado em todos os aspectos: tamanho, posição – sentado no chão, caído – além de revelar sensibilidade. A agressividade ainda se impõe na figura 2 pela expressão fisionô-

mica do adulto, pelo gesto; enquanto na Figura 3, ela se dá pelo arranjo metonímico que amplia o âmbito da significação: parte de um homem, sem rosto, segurando uma pasta, impassível, se posta diante de um menino caído no chão. Usando roupas masculinas, boné, brincando com coisa de menino, só um fato pode desaboná-lo em sua masculinidade: ele chora... Essas imagens reforçam o ideal da “macheza”, fazem apologia à brutalidade, acentuam as diferenças e, conseqüentemente, a separação de gêneros.

Então nos perguntamos, haveria alguma qualidade nas imagens capaz de perfurar tanta dureza? No primeiro caso (figura 2), a cor marrom ou castanho-escuro, cujas tonalidades predominam na composição, carrega significados que balizam a separação: numa concepção cristã, esta cor é símbolo da humildade; na Irlanda, entretanto, contém todo o simbolismo infernal ou militar, sendo ainda, segundo Chevalier e Gheerbrant (2008, p.198-9) a cor predileta dos sádicos. No caso desta imagem, tanto um lado quanto o outro estão representados, logo, não há brechas. Na figura 3, o céu azul quebra a sisudez do marrom e do cinza que se sobrepõem. Mas segundo os mesmos autores, a relação entre céu e terra se mostra polarizada: “o Céu é princípio ativo, masculino, em oposição à Terra, passiva e feminina” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2008, p.229). Sendo assim, nenhuma ruptura com os padrões instituídos é sugerida.

Vejamos a próxima imagem extraída do 3º volume, da coleção “A grande aventura”.

*Figura 4: Prenúncio do convívio das diferenças*



Fonte: Carvalho (et al.) (2008, v.3, p.74)



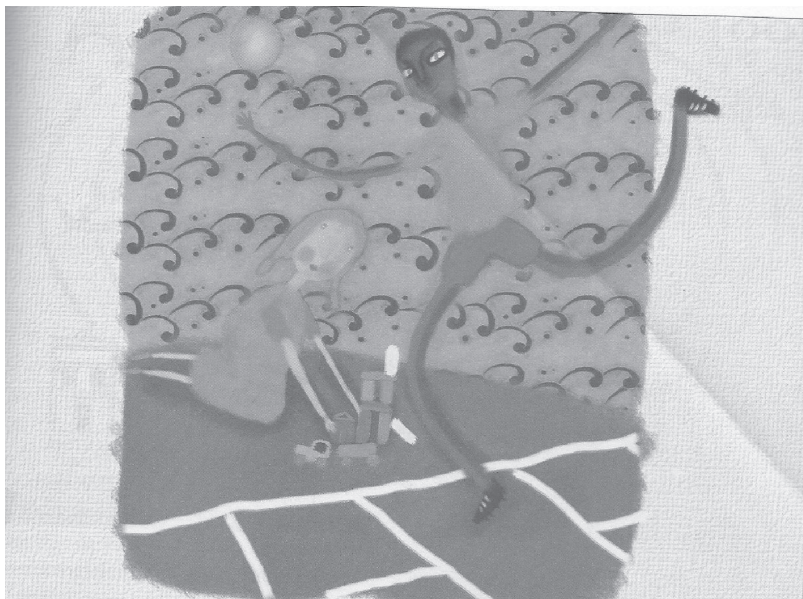
Linhas arredondadas e sinuosas em contraste com retas se fazem contorno para as formas e o cenário de que a Figura 4 se compõe. Estas qualidades da imagem (qualissignos) se encorpam em existentes (sinsignos) e se imbuem de sentidos que o incluem numa classe geral, ou seja, os contornos arredondados ou circulares que se divisam na forma das crianças, do chão em que brincam, dos brinquedos que modelam têm um sentido vincado na tradição, na cultura que conota, segundo Chevalier e Gheebrant (2008, p.250), “ausência de distinção ou de divisão”. É símbolo, portanto, da unidade. Já as linhas retas que, cruzando-se, formam os quadrados do chão, se opõem às formas circulares. Os quatro lados, como visto anteriormente, representam “o símbolo do mundo estabilizado” (CHEVALIER; GHEEBRANT, 2008, p.750), da parada do desenvolvimento cíclico, à medida que ele fixa o espaço. Esse jogo de formas instaura a diferença.

Mas as cores vivas, em contraste com a sombra amarronzada que se projeta na parede, atraem nosso olhar. O vermelho com sua natureza vibrante divide espaço com um azul turquesa, também vibrante, entretanto é o rosa que, ocupando a maior parte do cenário, clama pelo nosso olhar. O rosa é uma cor culturalmente associada ao feminino, dela vêm os predicados de fragilidade, delicadeza, ternura, romantismo. É essa cor que permeia o menino e a menina que brincam e imprime a feminilidade, como que dissolvendo as marcas deixadas pelo contraste das formas, marcas das diferenças. É a imagem, em sua materialidade, que aponta caminhos, reformulando os sentidos.

Finalmente, a figura 5, extraída do livro *Trabalhando com a linguagem*, (v.7, p.135) fecha nossas análises.

É a mais leve entre todas as outras e é também a que demonstra preocupação com a estética. As formas arredondadas, cujo valor simbólico já se mostrou, apresentam réplicas espalhadas na parede, no movimento das pernas e braços do menino, no sol que ilumina a cena. Vê-se intensificada a ideia de harmonia, de unidade. Ainda que as linhas retas formadoras de quadrados e retângulo dividam o chão em que uma menina e um menino brincam, elas fazem parte da brincadeira. É o lúdico quebrando a rigidez das

Figura 5 : O convívio das diferenças



Fonte: Ferreira (et al.) (2007, v. 7, p. 135)

formas. Menina/rosa; menino/azul – repetição do instituído, mas menina/lego, caminhãozinho... menino/ “amarelinha”, rompem com ele. A menina, compenetrada, brincando no chão, de uma “casinha” estilizada; o menino, como num bailado, pula “amarelinha”: ambos materializam uma inversão que aponta para um novo rumo da maneira de olhar as coisas. Há um estreitamento da fratura entre os gêneros cuja inversão remete à “revolução sexual” dos últimos quarenta anos. Aos olhos de Giddens (1993, p.38):

Ela envolve dois elementos básicos. Um deles é a revolução na autonomia sexual feminina – concentrada naquele período, mas possuindo antecedentes que remontam ao século XIX. Suas consequências para a sexualidade masculina são profundas e trata-se mais de uma revolução inacabada. O segundo elemento é o florescimento da homossexualidade, masculina e feminina.

## Considerações finais

Considerada a inter-relação Comunicação/Educação como um novo campo de intervenção social, debruçamo-nos na possibilidade de, a partir de análise de imagens presentes nos livros didáticos, sustentada pela semiótica, apontar para aspectos no tratamento dado ao gênero que são merecedores de atenção.

Interessava-nos desenredar qual concepção de gênero prevalecia num território permeado por ideias paradoxais: de um lado a escola, enquanto instituição, a quem sempre coube a disseminação de diferenças, a reprodução de preconceitos, de uma visão de mundo que separa o que deve representar a masculinidade e a feminilidade; de outro, os novos Parâmetros Curriculares Nacionais que consideram a identidade de gênero como um processo, sempre se constituindo, instável e, portanto, passível de transformação.

O levantamento das imagens, num primeiro momento, trouxe como resultado a proeminência do universo masculino tanto na quantidade de figuras deste gênero por página, no número de autores dos textos que compõem os livros e no de seus protagonistas. Submetidas essas imagens a categorias que verificavam os modos de constituição do feminino/masculino no espaço público, bem como a postura diante do outro, mais uma vez vislumbramos a manutenção das desigualdades: revelaram-se os estereótipos sobre profissões e atividades, sobre preferências de brinquedos/brincadeiras, sobre a existência de fragilidades, sobretudo, das meninas ou a dominação masculina exercida sobre o outro.

Contudo, adentrando a excessiva referencialidade das imagens e penetrando as camadas de sentido até a percepção das qualidades veio à tona um novo olhar que fraturou a polaridade inicial. Cores, formas impregnaram a materialidade da imagem de sentidos não previstos. Ainda que tímida, pois que a qualidade age como mera sugestão, essa ruptura abre espaço para que a diversidade possa ser contemplada e brechas sejam abertas para a dissuasão da rigidez do estabelecido.

Talvez seja este um território propício para a nova exotopia que preconizava Todorov (1999, p.303), ou seja, a “afirmação da

exterioridade do outro que vem junto com seu reconhecimento enquanto sujeito” e que implica não apenas em uma nova maneira de viver a alteridade, mas um traço característico do nosso tempo.

Assim, na “afirmação da exterioridade do outro” está a perspectiva de um tratamento respeitoso das diferenças, que se espera seja possível inscrevê-lo no “despertar pedagógico” da criança e nas relações comunicacionais que se depreendem desse processo.

Neste sentido, as representações visuais, tais como a Figura 5, cumprem o propósito de abrir caminho para reflexões no campo Comunicação/Educação capazes de gerarem ações pela organização dos marginalizados, dos excluídos ou invisíveis, cuja inserção pode redundar na comunicação para a cidadania, efetivando um dos grandes desafios de atuação nesse campo preconizado por Baccega (2011, p.41): “revivificar o passado, construir uma nova história, que inclua a todos, dando-lhes vez e voz para o grito e para a canção”.

A relevância dessas reflexões está, pois, na apresentação de facetas da inter-relação Comunicação/Educação e na possibilidade de construção de um pensamento crítico em relação às representações visuais.

## Referências

BACCEGA, M. A. Comunicação/Educação e a construção de nova variável histórica. In: CITELLI, A. O; COSTA, M. C. (Orgs.). **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2001. p.31-41.

CARVALHO, R; ANSON, V. **A grande aventura: língua portuguesa**. São Paulo: FTD – Coleção A grande aventura – 2008.

CITELLI, A. O; COSTA, M. C. (Orgs.) **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2001.

CHEVALIER, J. ; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2008.

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

FERREIRA, G; CORDEIRO, I.C; KASTER, M.A.A. (et al.) **Trabalhando com a linguagem**. São Paulo: Quinteto Editorial. – Coleção Trabalhando com a linguagem – 2009.

GIDDENS, A. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor& erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KANDINSKY, W. **Do espiritual na arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade, educação – uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.

MAFFESOLI, M. **A contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e ofícios, 1996.

SANTAELLA, L. **Semiótica Aplicada**. São Paulo: Thompson, 2002.

\_\_\_\_\_. ; NÖTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. In: CITELLI, A. O; COSTA, M. C. (Orgs.) **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2001. p.13 – 29.

TODOROV, T. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1999, 324 p.

## Documentos

1. BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais (5º a 8º séries). MEC- Secretaria de Educação Básica. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf>>.
2. BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998.
3. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares – temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
4. Guia de livros didáticos: PNLD 2011 – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010 (para todas as disciplinas escolares). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12389&Itemid=1129](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12389&Itemid=1129)

**Luciana Coutinho Pagliarini de Souza**

Doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-doutora com estágio na Universität Kassel/Alemanha. É representante no Brasil, pela Universidade de Sorocaba-SP, da Red Internacional ALEC América, Europa, Caribe - relaciones de género y prácticas sociales sediada na Universidade de Limoges (França). Desenvolve pesquisas vinculadas à produção de sentidos em processos e produtos midiáticos, dentre os quais os que abarcam interfaces da Comunicação com outras áreas do conhecimento, tais como Educação e Arte. É autora dos livros *A trama do texto e da imagem: um jogo de espelhos* (2010), *Publicidade no contexto intercultural de São Paulo antes e depois da lei Cidade limpa* (2012) e *Aulas de semiótica peirceana* (2013), todos publicados pela editora Annablume.

**Maria Ogécia Drigo**

Doutorado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002) e estágio pós-doutoral na Universidade de Kassel, Kassel, Alemanha (2008), sob a supervisão de Winfried Nöth. Atualmente, realiza pós-doc na ECA/USP desenvolvendo a pesquisa *Publicidade e Consumo: caminhos e descaminhos da juventude enquanto valor*, com apoio da FAPESP. É autora dos livros *Semiótica e Cognição* (editora Sulina, 2007), *Publicidade no contexto intercultural de São Paulo antes e depois da lei Cidade limpa* (2012) e *Aulas de semiótica peirceana* (2013), ambos da editora Annablume.

Recebido em: 27.07.2013

Aceito em: 12.11.2013