

Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido

(Visual text and critical reading: what is said, omitted, and suggested)

Sara OLIVEIRA
Universidade de Brasília

ABSTRACT: The purpose of this paper is to report on a project carried out with undergraduate students of English for Specific Purposes, at the University of Brasília, Brazil. The project aimed at introducing and strengthening the concept of image as text, deepening critical awareness while reading visual texts; and increasing the students' level of motivation and interaction. The collaborative pedagogy, critical discourse analysis principles and those principles of visual grammar developed by authors like Kress & Van Leeuwen, and Lemke served as the theoretical referential for the development of the project. The quality of the analysis carried out by the participants along their presentation demonstrated that the aims have been fully achieved. Finally some pedagogical implications are presented drawing attention to the positive use of visual texts to construe critical stance, an opportunity to become aware of social relations marked by ambiguities, dominance and implied meanings.

TEXTO VISUAL E LEITURA CRÍTICA

RESUMO: Este trabalho relata experiência realizada com alunos universitários, dentro da disciplina Inglês Instrumental, cujos objetivos foram: 1) Introduzir e fortalecer o conceito de imagem como texto; 2) Aprofundar o aspecto crítico na leitura de textos visuais; 3) Incrementar o nível de envolvimento dos alunos com a disciplina e a interação entre seus pares. A pedagogia de projetos colaborativos serviu como referencial teórico. Os resultados sugerem que a dinâmica colaborativa pode mostrar-se positiva para estabelecer níveis acentuados de interação e envolvimento dentro do processo ensino-aprendizagem. O texto visual por si também pareceu fomentador de maior participação e compartilhamento nas discussões em sala de aula. O trabalho conclui que o contexto mundial cada vez mais visual em que nos encontramos impõe uma maior consideração da imagem como alternativa de aproximação entre aluno e conteúdo acadêmico.

KEY-WORDS: visual text, critical reading, literacy.

PALAVRAS-CHAVE: texto visual, leitura crítica, letramento.

INTRODUÇÃO

“Imagem é tudo”, apregoa o comercial de TV. Realmente, estamos vivendo intensamente a era do visual. Cada vez mais percebemos o mundo por meio de imagens, ícones, símbolos, gráficos e desenhos. Cada vez mais a linguagem escrita, tradicional e linear como a conhecemos, comunicadora de práti-

cas sociais através dos mais variados tipos de discursos, cede espaço para a ‘mensagem-imagem’ – é a imagem criando/reproduzindo/comunicando valores, crenças e ideologias. Kress (2000, p.158-159) chama a atenção para o fato de que os multiletramentos que compõem nossa vida contemporânea exigem sistemas semióticos multimodais que contemplem o potencial

de todos os modos representacionais e comunicativos em culturas particulares (...). Uma nova teoria semiótica terá que reconhecer e considerar os processos sinestésicos, a transferência de significado de um modo semiótico para outro modo semiótico, uma atividade constantemente desempenhada pelo cérebro. [Minha tradução].

Aliado a tal contexto some-se a característica típica de nossa sociedade contemporânea, qual seja a do imediatismo lúdico-hedonista. Cada vez mais sentimos a urgência do olhar como fonte voyerística de prazer: é preciso digerir imagens rapidamente, consumir mensagens consubstanciadas em símbolos de internalização muitas vezes efêmera e de alta volatilidade disponíveis na TV, na Internet, nos jornais, etc.

De que forma podemos utilizar esse contexto para o desenvolvimento de um letramento visual positivo e inclusivo, dotado de atividades menos volúveis e descartáveis e mais significativas, criativas e construtivas de sala de aula, de modo que nossos alunos possam “explorar e analisar, pensar e refletir, propor e agir” (Maddux et al. 1997, p.81) utilizando a imagem?

Assim, é objetivo deste trabalho demonstrar como, a partir da perspectiva do texto visual, podemos ativar e fortalecer o posicionamento crítico de nossos alunos. Utilizando uma abordagem colaborativa, onde alunos e professor se engajam simultaneamente em um contexto horizontalizado de ensino-aprendizagem, um projeto de leitura crítica foi conduzido com alunos

TEXTO VISUAL E LEITURA CRÍTICA

da disciplina Inglês Instrumental, da Universidade de Brasília.). A temática (“bias”) já perpassava intensivamente as discussões em sala de aula, bem como servia de referencial de análise crítica dos textos utilizados para o desenvolvimento de estratégias de leitura.

A tendência cada vez mais orientada para o visual, marca patente de nossa sociedade contemporânea, foi aproveitada como ‘gancho’ catalisador para incrementar o nível geral de motivação e aprendizagem em sala de aula. A pergunta central que perpassa todas as questões acima apresentadas é: como podemos ajudar nossos alunos a ler criticamente tendo o texto visual como base? Este trabalho apresenta pesquisa em andamento que investiga o uso do texto visual para o desenvolvimento de estratégias que sirvam de alternativa ao tradicional ensino da leitura crítica por meio de textos lineares em sala de aula.

Quanto à relevância desse estudo, podemos apontar para a urgente necessidade da inserção de práticas pedagógicas no currículo escolar que tentem sistematizar o que nosso aluno já faz aleatória e inadvertidamente fora de sala de aula, ou seja, a utilização da imagem para o lúdico e o social junto a seus pares. A utilização de uma ‘gramática visual’ que possa vir a dar tal sistematização buscaria desenvolver no aluno um desempenho de leitura e análise onde ele pudesse fazer uso de

- qualidades lexicais (ex. cores, saturação, nitidez);
- qualidades sintáticas (ex. aparência e movimento: linhas, padrões, tamanhos e formas);
- qualidades semânticas (ex. objetos representados explicitamente ou apenas sugeridos e como podem ser interpretados);
- qualidades pragmáticos (ex. inteligibilidade geral da imagem, utilidade, função)

com o propósito fundamental de construir interpretações socialmente significativas (cf. Shneiderman, 1998).

Este artigo apresenta três seções. A seção 1 trata da questão do texto visual, discutindo como essa modalidade de sistema semiótico é dotado de estrutura, características e convenções, o qual funciona à semelhança dos sistemas lingüísticos, como alguns autores (cf. Macken-Horarik, 2004; Lemke, 1997, Kress & Van Leeuwen, 1996; Browett, 2002) apontam, fornecendo interessantes *insights* para a criação de significados e servindo de base para o desenvolvimento de uma postura crítica em sala de aula. A seção 2 relata experiência onde tais conceitos e abordagem são aplicados, quando alunos de Inglês Instrumental analisam fotos jornalísticas provenientes do meio impresso ou eletrônico, demonstrando como as imagens são realizações semióticas de práticas sociais. Na seção 3, concluímos considerando os efeitos da incorporação de aspectos da gramática do visual no currículo escolar e as implicações do uso do texto visual em sala de aula.

A base teórica para o presente trabalho, e que serviu de insumo para a análise visual promovida no projeto aqui relatado, busca revelar aspectos relacionados a fontes discursivas de poder, dominação e tendenciosidade (van Dijk, 1998, Fairclough, 1992); busca referencial na gramática sistêmico-funcional de Halliday (1978), tentando estabelecer uma analogia entre as três funções da linguagem (ideacional/interpessoal/textual) ali propostas e o contexto visual, conforme trabalhado por Kress & Van Leeuwen (1996), Lemke (1997), sem esquecer que o uso de qualquer código é resultado de escolhas feitas pelo usuário/autor/emissor e ideologicamente moldadas; e, finalmente, utiliza uma pedagogia colaborativa a qual dá o referencial para o trabalho centrado em projetos.

TEXTO VISUAL E LEITURA CRÍTICA

LETRAMENTO VISUAL

As configurações de significado deste início de século incluem modalidades que vão do código lingüístico (escrito e verbal) tradicional, passando pelo visual, gestual, espacial proporcionando uma tendência multimodal ao ensino-aprendizagem. Tais modalidades são delimitadas pelas tecnologias da informação, bem como pelas características da sociedade pós-moderna, a qual privilegia a fragmentação e a diversidade (cultural e de estilos de aprendizagem, dentre outros) e visam a instrumentalizar os alunos para atender às demandas dessa sociedade. Segundo Pennings (SD), o letramento visual é a área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto. É abordado a partir de várias disciplinas que buscam: estudar os processos físicos envolvidos na percepção visual; usar a tecnologia para representar a imagem visual; desenvolver estratégias para interpretar e entender o que é visto.

Hoje em dia, apesar do uso intensivo da imagem fora do ambiente escolar (jogos eletrônicos, publicidade, entretenimento, por exemplo), ainda é incipiente a sistematização de seu uso para fins pedagógicos no currículo. O que se percebe é que a utilização da imagem socialmente está ainda bem distante do que poderia ser feito academicamente. Sem dúvida, em termos curriculares, o conceito tradicional de texto linear ainda é o dominante, tanto nos conteúdos curriculares quanto entre o próprio alunado, onde o letramento ainda está predominantemente centrado na conceituação tradicional de texto. Por outro lado, a imagem, em sala de aula, costuma ser aceita como a representação simples e estática da realidade. Seu status é secundário, ou seja, o aluno ao ler o texto acadêmico encara o linear como texto e a imagem como apenas apêndice ilustrativo

do texto. Nossa intenção é justamente trabalhar uma abordagem de criação de significados ‘image-centered’, ou seja, a imagem é o texto e onde o escrito/verbal possa ser utilizado apenas para desfazer ambigüidades, acrescentar informações e enriquecer o contexto da mensagem pretendida pelo autor.

Entender o conceito de texto para além do linear costuma surpreender os alunos em um primeiro momento. Exemplo disso é relatado em Oliveira (2003), onde freqüentemente a utilização de quadros famosos ou fotos premiadas para demonstrar o que se pretende com a abrangência do conceito de texto e de leitura, é recebida com uma certa incredulidade, até um certo desdém, freqüentemente acompanhada do comentário de que a professora está ‘viajando’ (sic) quando “lê fluentemente” esses textos em sala de aula. Parece-nos que falta ao aluno uma certa “sintonia fina” no olhar para ler as imagens sob uma perspectiva mais cuidadosa e sensível, a qual lhe forneça a percepção de que, como afirma Kress & Van Leeuwen (2000, p.200) as imagens também produzem e reproduzem relações sociais, comunicam eventos ou questões e interagem com o espectador com força semelhante à do texto linear, além de serem dotados de mensagens organizadas e estruturadas independentemente deste.

A sociedade pós-moderna e tecnologicamente cambiante em que vivemos hoje coloca constantemente em xeque nossas crenças, métodos e objetivos em relação à educação. Sendo assim, a pergunta constante neste início de século refere-se ao tipo de ensino-aprendizagem ao qual devemos expor nossos alunos para que possam conviver e competir de forma positiva e bem sucedida em tal sociedade. A necessidade da prática crítica vem se revelando uma das facetas da resposta que buscamos e tem se mostrado exigência da moderna pedagogia em todos os níveis de ensino.

TEXTO VISUAL E LEITURA CRÍTICA

No que diz respeito à leitura, dentro de um conceito amplo de letramento crítico (Lankzheer & Knobel, 2003; Cope & Kalantzis, 2000), é cada dia mais evidente que precisamos preparar nossos alunos para construir significados que vão além do simplesmente denotativo (decodificar). De fato, do aluno será exigido também ler o conotativo (interpretar); ler o dito, mas saber perceber o valor do que foi omitido, apontar motivos (avaliar), perceber intenções (fazer inferências) e, tirar conclusões acerca do que foi lido, com a clara intenção de atuar sobre situações, visando à sua transformação, tanto em meio monomodal (texto linear tradicional) quanto e cada vez mais no meio multimodal (hipertexto, por exemplo). Morrell (2002) define letramento crítico como

a habilidade não somente de ler e escrever, mas também de avaliar textos a fim de entender a relação entre poder e dominação que subjaz e inspira esses textos (Hull, 1993). A pessoa criticamente letrada pode entender o significado socialmente construído embutido nos textos, como também os contextos político e econômico nos quais os textos estão inseridos. Em última instância, o letramento crítico pode levar a uma visão de mundo emancipadora e até a uma ação social transformadora. [Minha tradução].

Hoje, essa perspectiva crítica se coaduna com uma abordagem construtivista que enfatiza uma participação questionadora, mesclada de competências colaborativas, que valoriza a diversidade e entende a sociedade como uma metáfora caleidoscópica de perspectivas e interpretações. Tal qual um caleidoscópio, o qual, ao ser girado, produz diferentes configurações dos mesmos elementos, também o texto visual fornece a possibilidade de diferentes visões de mundo, cujas percepções dependem em grande parte do contexto cultural em que os especta-

res estejam inseridos. Em outras palavras, ao procurarmos construir junto com os alunos os alicerces de significados que privilegiem um posicionamento crítico de mundo, estamos buscando o fortalecimento de um contexto onde os leitores percebam a imagem como um modo de representação o qual pode e deve ser interpretado segundo a perspectiva particular de cada um (cf. Lankshear, 1997, p.45), segundo o todo e segundo a parte, privilegiando a diversidade e a unidade, dentro dos contextos global e local.

Outra definição de leitura crítica inclui a avaliação da autenticidade e validade do texto (tradicional ou eletrônico), bem como a formulação de opinião acerca dele. Ao lidar com questões controversas, é essencial que o leitor seja capaz de se posicionar criticamente. O leitor deve entender o significado implícito como também o explícito; deve avaliar a fonte de onde o texto provém; deve diferenciar fatos relevantes de irrelevantes, saber fazer previsão e antecipar fatos, testar hipóteses acerca do que lê; deve ser capaz de diferenciar tratamentos marcados pela tendenciosidade e preconceito; e, finalmente, deve julgar, em suas conclusões, se o autor privilegiou todos os fatos apresentados (Bond, G.L. & Wagner, E.B. 1966; Spache, G.D. 1964).

A criação de tais significados, que até há pouco tempo só focavam o texto monomodal (escrito e linear), passou a abranger também outras modalidades comunicativas dentro de uma concepção multimídia de texto, a qual trabalha o linear, mas também o não linear; a sentença, mas também a imagem; considera as marcas tipográficas, topológicas e pictóricas; mas também faz uso do som e do movimento, das cores e dos gestos, dos gráficos, diagramas e desenhos, e da simulação virtual dentro de estruturas hipertextuais.

Assim, texto é percebido agora como semioticamente

TEXTO VISUAL E LEITURA CRÍTICA

multimodal. O mesmo conteúdo pode ser expresso de diferentes formas e comunicado através de diferentes meios, conjuntamente ou em separado. Ainda, o texto é concebido como um conjunto amplo e articulado de elementos que podem incluir a combinação do simplesmente linear ao som, à imagem, ao movimento, cada um em particular ou todos simultaneamente e ordenado por princípios comunicativos que vão além dos princípios lingüísticos da gramática tradicional. Esta opera apenas ao nível do linear, do texto escrito e falado e não dispõe de recursos que possam explicar as funções comunicativas de outros itens recém incorporados aos conceitos de texto e leitura. A comunicação multimodal opera segundo princípios semióticos comuns realizados de diferentes modos e “baseadas em maior ou menor grau nas teorias semióticas de Halliday (1978, 1985), e Hodge and Kress (1988)” (Kress & Van Leeuwen, 2001, p.3) dentre outros.

Lemke (1997) esboçou sua visão da ‘gramática’ baseada no moto da multimodalidade comunicativa. De acordo com Lemke, “a comunicação humana normalmente usa de recursos de sistemas semióticos múltiplos que são combinados de acordo com princípios essencialmente funcionais” (p.1) e analisados de acordo com três funções semióticas simultaneamente integradas para a criação de significados. As funções de representação, orientação e organização, as quais são enfatizados diferentemente, em diferentes graus, em qualquer sistema semiótico e corresponderiam aproximadamente às metafunções lingüísticas de Halliday (1978): ideacional, interpessoal e textual, respectivamente.

Em termos visuais, por exemplo, Lemke (1998) afirma que a função representacional indica o que nos está sendo mostrado, o que se supõe esteja “ali”, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos

apresentados. A função orientacional posiciona o espectador em relação à cena (ex. intimidade, distância, superioridade, subordinação, credibilidade, importância), estabelecendo algum tipo de orientação avaliativa do produtor/interprete em relação à cena propriamente dita (trágica, cômica, normal, surpreendente) e o faz também em função do espectador/leitor (ex. solidariedade, antagonismos, deferência, condescendência), bem como em relação a outros possíveis pontos de vista e imagens semelhantes da comunidade intertextual (opositor, aliado, complementaridade). A terceira função – organizacional – segundo Lemke, ocorre quando a construção do significado cria um “sistema de relações que organizam o texto visual em elementos e regiões por meio de aspectos tais como cores e textura que interagem definindo partes e unindo-as dentro de uma rede de ecossistemas onde os objetos são vistos e usados.” (p.11).

Essas funções também encontram ressonância no trabalho de Kress e Van Leeuwen (1996), o qual se constitui de três sistemas principais para análise da *interação de significados* em imagens (Macken-Horarik, 2004, p.11): sistema de contato (imagens agem sobre o espectador de algum modo, buscando reação ou oferecendo ‘informação’ visual); sistema de *distância social* (o espectador é convidado a se aproximar dos participantes representados (distância social de intimidade), a se manter a uma certa distância (distância social), ou manter-se afastado (distância impessoal); e dois conjuntos de sistemas relativos a *atitude*: dimensão horizontal, a qual cria o envolvimento do espectador (frontalidade) ou separação através da obliquidade, e uma dimensão vertical, que cria uma dimensão de poder entre espectador e participantes representados (hierárquica ou solidária). Todos esses elementos foram considerados em maior ou menor escala na análise das imagens em nosso projeto, apenas os alunos usaram uma terminologia própria, menos sofisticada

TEXTO VISUAL E LEITURA CRÍTICA

do que a acima mencionada. Na próxima seção procuraremos ilustrar como essa “gramática visual“ foi adaptada para ser utilizada durante a análise de fotos jornalísticas em contexto de sala de aula.

PROJETO ZÁS-TRÁS

Projetos são formas de explorar pedagogias variadas que possam criar oportunidades, experiências ou ambientes que propiciem o desencadeamento de motivação intrínseca. Segundo Garibaldi (2004, p.16), “os projetos são sugeridos como alternativa viável, cuja função é a de transformar a aprendizagem em algo contextualizado, significativo, mais dinâmico e motivador”.

O projeto de leitura crítica com base em textos visuais foi conduzido no primeiro semestre de 2004, na Universidade de Brasília, em duas turmas da disciplina Inglês Instrumental (leitura), com aproximadamente 35 alunos cada. Foi denominado *Zás-Trás* porque uma de suas características seria a apresentação rápida (10 minutos) buscando a condensação e escolha de relevâncias com relação ao material apresentado por cada participante. Além disso, o fator tempo também foi limitador no sentido de dar oportunidade a todos os alunos de apresentarem seus trabalhos e ainda assim a professora dispor de tempo para o restante das atividades de aula voltadas para o ensino de estratégias de leitura de textos em inglês.

A temática do projeto – *tendenciosidade em fotos* – foi escolhida porque acreditamos, como coloca Kress (2000), que precisamos despertar em nossos alunos a consciência de que são transformadores e re-fazedores de recursos representacionais, onde as situações que compõem os diversos textos

SARA OLIVEIRA

podem se apresentar multimodalmente. Para tanto, precisam saber avaliar o que vêem/lêem, enxergar para além do linear e do estável, reformar e reformular sistemas e códigos de comunicação, descobrindo nuances e intenções.

As fontes de pesquisa de imagens (impresso ou eletrônico) foram deixadas a critério dos alunos. Dois deles, inclusive, preferiram apresentar fotos de sua própria autoria (uma delas encontra-se no Anexo 1. A maioria apresentou material retirado de jornais internacionais e nacionais obtido via Internet; alguns optaram por recortar a foto de jornais de circulação local ou nacional e trazê-la para a sala de aula (Anexos 2 e 3).

As turmas eram bastante heterogêneas (origem do curso principal e também quanto ao nível de conhecimento da língua inglesa), sendo compostas de alunos provenientes dos cursos de Psicologia, Estatística, Biologia, Biblioteconomia, dentre outros. Um grupo um pouco maior era formado por alunos de Artes Plásticas em uma turma e de Informática em outra.

O projeto teve duração de um semestre (60 horas) e constituiu-se de quatro fases:

- a) pesquisa de foto não retocada, atual (2004), com assunto a escolha de cada aluno;
- b) apresentação do material em sala de aula, onde o aluno deveria analisar a imagem buscando elementos que denotassem a presença de tendenciosidade (*bias*);
- c) discussão plenária sobre os itens apresentados pelo aluno, que incluíram a interpretação do conteúdo da imagem, impacto sobre o espectador e outros argumentos relativos à presença de tendenciosidade.
- d) organização de exposição (computada formalmente como atividade de extensão) das fotos no hall de entra-

TEXTO VISUAL E LEITURA CRÍTICA

da da universidade, acompanhadas de pequenos textos explicativos, escritos por cada um dos participantes, onde apontavam e interpretavam a tendenciosidade encontrada nas fotos.

O modo de apresentação em sala ficou a critério de cada um: transparência, cartaz, folhas individualizadas, data show, etc. Em uma das turmas o retroprojetor foi bastante utilizado, enquanto na outra houve opção maior pelos cartazes com a foto ampliada para melhor visualização. Cada apresentação teve duração de dez minutos, com direito a mais dez minutos de discussões e perguntas por parte dos colegas.

Os temas mais recorrentes foram aqueles focados pela mídia à época e voltados para fatos políticos de repercussão nacional/internacional, meio-ambiente e violência.

À medida que as apresentações iam se seguindo, o nível de sofisticação dos comentários e interpretações foi se aprofundando. Da pura interpretação denotativa, os alunos passaram a trabalhar o conotativo e daí a calcular o valor de informações omitidas, quem sairia beneficiado ou prejudicado com tais informações, o que ficou sugerido na foto e quais os artifícios utilizados para explicitar tais sugestões, identificando os níveis de poder e subordinação demonstrados pelos personagens ou objetos fotografados, apontando a influência das cores e formas, dos olhares e gestos, posição ocupada na foto, etc. O quadro 1, adaptado de Browett (2002) e Lemke (1997), sistematiza os questionamentos trabalhados com os alunos e focados em suas apresentações.

Quadro 1. Guia para a análise do texto visual (Baseado em Browett, 2002, Lemke, 1997)

Texto visual

Função representacional

Onde essa imagem aparece?
Quem a criou?
Qual a audiência pretendida?
Qual a temática da imagem?
O que é mostrado na imagem? O que está acontecendo?
Que valores/atitudes a imagem comunica?
De quem / de qual grupo é a visão de mundo apresentada?
Que tipo de situações sociais / realidades são apresentadas?
O que a imagem revela acerca de grupos dominantes / relações de poder no contexto onde se insere?
Que histórias/experiências são incluídas? Que histórias são omitidas? Que alternativas poderiam ser apresentadas?
Que tipo de conhecimento prévio é necessário para que a imagem seja compreendida?
O que faz parte e o que não faz parte da sua própria experiência?
Há contrastes/semelhanças com outras imagens que você já viu sobre o mesmo tema?

Função orientacional

Como é / são crianças / adultos / heróis / vilões / gênero / outros personagens construídos / apresentados?
Por que são retratados dessa maneira?
Quem se beneficia com esse tipo de retratação?
Como a imagem convida o espectador a pensar?
Que tipo de espectador tenderia a interpretar a imagem dessa forma?

TEXTO VISUAL E LEITURA CRÍTICA

Quadro 1. Guia para a análise do texto visual (Baseado em Browett, 2002, Lemke, 1997) (cont.)

Haveria outras interpretações possíveis? Há alguma ligação de humor comunicada pela imagem ao espectador?

Que ações/comportamentos/emoções/valores/relações são demonstradas pela imagem? Quais são positivas? Quais são negativas?

Que tipo de proximidade entre espectador / personagens é estabelecida na imagem?

Função organizacional

Como o uso de elementos tais como layout, cor (e seus valores), textura, linhas, formas, luz, movimento, som, símbolos, vestimentas, linguagem corporal, gestos, expressões faciais, disposição dentro da imagem (primeiro plano, fundo, tamanho, ponto focal) direção do olhar, etc. são combinados para criar os personagens, o ambiente, a atmosfera, as ações, a história, os valores, o humor, etc.)?

Se você mudasse (personagem / cor / características / comportamento / símbolo, etc.), de que maneira/sob que aspectos a imagem seria modificada?

Como os personagens são apresentados? (frontalmente ou obliquamente, à altura do olhar?)

As discussões foram intensas e, às vezes, apaixonadas. Nem sempre houve consenso quanto à interpretação das imagens, o que foi visto como muito positivo. O nível de participação dos alunos foi excelente, tendo todos eles demonstrado empenho em apresentar imagens realmente significativas para cada um. O fato de haver uma exposição como fecho da atividade movimentou o interesse e participação da maioria dos alunos. Vieram fora de seu horário de aula para ajudar na dis-

SARA OLIVEIRA

posição dos cartazes (a essa altura todos homoganeamente apresentados com layout assemelhado, resultado de consulta entre eles próprios e que foi acatada pela professora). Os alunos de Artes Plásticas ajudaram alguns colegas menos hábeis na confecção dos cartazes.

A repercussão foi maior do que esperávamos. A divulgação do evento em jornal interno da universidade atraiu o interesse da comunidade acadêmica. Um canal de televisão procurou a professora para solicitar informações acerca da temática em relação ao programa da disciplina e um aluno do curso de Comunicação também entrevistou a professora acerca da exposição, como atividade de uma disciplina de seu próprio curso.

COMENTÁRIOS FINAIS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Não há dúvidas de que a atividade atingiu plenamente seus objetivos. O nível de motivação e de participação dos alunos superou a expectativa inicial. As discussões demonstraram que os alunos internalizaram o espírito da atividade e do conteúdo. Os comentários que fizeram posteriormente dão conta de que ficaram mais atentos quanto à importância do posicionamento crítico, da abrangência do conceito de texto (*“professora, desde aquele dia, eu agora estou ‘lendo tudo’: gestos, pessoas, comportamentos, imagens, etc.”*).

Ao executar o projeto, em todas as suas fases, os alunos

- perceberam que estavam analisando valores, ideologias, rituais e relações de poder do contexto social onde vivem.

TEXTO VISUAL E LEITURA CRÍTICA

- Observaram que a associação do texto linear com o visual pode, em muitas situações, resolver ambigüidades, mas que a imagem é autônoma em seu significado, podendo perfeitamente apontar tendenciosidades, criar metáforas e estabelecer humor.
- Notaram que tanto o contexto onde a imagem se insere, quanto o conhecimento de mundo do espectador mostram-se essenciais para uma percepção mais acurada da mensagem pretendida (conscientemente ou não) pelo autor da imagem.
- Tiveram consciência de que nunca mais passariam incólumes por uma imagem novamente; nunca mais veriam uma imagem de forma passiva e desengajada, onde uma rosa é uma rosa e apenas uma rosa.
- Compreenderam a importância da discussão coletiva para alcançar posições individuais mais firmes.
- Tiveram a oportunidade de questionar a credibilidade de fontes, ao comparar/contrastar um mesmo fato divulgado em fontes diferentes e refletir sobre o grupo dominante dentro do qual a imagem foi produzida.
- Concluíram que o que/quem foi omitido muitas vezes mostrou-se mais importante e essencial do que o que foi explicitamente dito ou sugerido, bem como puderam inferir as razões para tal.

Finalmente, podemos apontar algumas implicações pedagógicas relativas ao uso do texto visual em sala de aula. Sem dúvida, é desencadeador e fortalecedor de motivação, comunica ludicamente, atrai a atenção do aluno, ajuda na reflexão crítica, associa facilmente escola e mundo real, aprendizagem e engajamento social, e funciona como um jogo onde descobrir cores,

SARA OLIVEIRA

formas, linhas, ângulos, focos, luz e sombra pode levar também a descobrir visões de mundo complexas e sutis. Com relação à facilitação de uma postura crítica utilizando o texto visual, poderíamos parafrasear Leu Jr et al. (2004, p.1) quando afirmam que “ler [um livro] nos modifica para sempre (...). Ensinar um aluno a ler criticamente também é uma experiência transformadora. Abre janelas para o mundo e cria uma infinidade de oportunidades de participação e fortalecimento de sua identidade como cidadão do mundo.”

REFERÊNCIAS

- BOND, G.L. & WAGNER, E.B. *Teaching Children to Read*. NY: Macmillan, 1966.
- BROWETT, J. Critical Literacy and visual texts: Windows on Culture. *Impact*, v.11, n.2, p.24-29, 2002.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Oxford: Polity Press, 1992.
- GARIBALDI, A.B. *Interação em Projetos Colaborativos em Rede em Ambientes de Inglês como LE*. Dissertação de Mestrado. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2004.
- HALLIDAY, M.A.K. *Language as Social semiotic: The Sociological Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold, 1978.
- KRESS, G. Designs and Transformation. In: KOPE, B. & KALANTZIS, M. (Eds). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge, 2000.

TEXTO VISUAL E LEITURA CRÍTICA

KRESS, G & VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge. 1996.

_____. *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold. 2001.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press. 2003.

LEMKE, J.L. Multiplying Meaning. In: MARTIN, J.R. & VEEL, R. (Eds.). *Reading Sciences*. London: Routledge. 1998.

_____. (SD). *Visual and Verbal Resources for Evaluative Meaning in Political Cartoons*. Disponível em: <http://www.personal.umich.edu/~jaylemke/papers/polcart.htm>. Acessado em 21/10/2004.

LEU JR., D.J.; KINZER, C.; COIRO, C. & CAMMACK, D.W. *Toward a Theory of New Literacies Emerging from the Internet and Other Information and Communication Technologies*. Disponível em: <http://www.readingonline.org/newliteracies/leu/.2004>. Acessado em 28/10/2004.

MACKEN-HORARIK, M. Interacting with the multimodal text: reflections on image and verbiage in ArtExpress. In: *Visual Communication*, v.3, n.1, p.5-26, London: Sage Publications, 2004.

MADDUX, C.D.; JOHNSON, D.L. & WILLIS, J.W. *Educational Computing*. Boston: Allyn & Bacon, 1997.

MORRELL, E. Toward a Critical Pedagogy of Popular Culture: Literacy Development Among Urban Youth. Online version of Lori Norton-Meier's Media Literacy department published in the September 2002 issue of the *International*

SARA OLIVEIRA

Reading Association's Journal of Adolescent & Adult Literacy. 2002. Acessado em 17/11/2004.

OLIVEIRA, S. *Para Ler e Entender*. Edição. independente. Brasília, DF, 2003.

O'REGAN, J. Knowledge, Discourse and Text: Critical Reading in Academic Contexts. In: *KD2 Proceedings Website*: <http://ec.hku.hk/kd2proc/default.asp> [Eds. BARRON, C.; BENSON, P. & BRUCE, N.]. 2003. Acessado em 11/11/2004).

PENNINGS, A.J. (SD). *What is Visual Literacy?* <http://www.academic.marist.edu/pennings/viswhatis.htm> Acessado em 13/11/2004.

SHNEIDERMAN, B. *Designing the user interface: strategies for effective human-computer-interaction*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley, 1998.

SPACHE, G.D. *Reading in the Elementary School*. Boston, MA: Allyn & Bacon. 1964.

TEXTO VISUAL E LEITURA CRÍTICA

Anexo 1



©2004. A foto chama-se Shark: “Atrela o significado de ‘TUBARÃO’ (peixe grande e voraz); empresário ou político envolvido em escândalo financeiro, fraude, e/ou corrupção) à imagem quase que freqüentemente desgastada do parlamentar nacional, junto a grande parcela da população”. Autor da foto: Leonardo Castro de Andrade – aluno da disciplina Inglês Instrumental, UnB, 2004/1 Matrícula 03/82451

SARA OLIVEIRA

Anexo 2

Ana Carolina Fernandes / Folha Imagem



Policiais mantêm patrulhamento na favela da Rocinha, no Rio

“A foto traz a seguinte manchete: “Policiais mantêm patrulhamento na favela da Rocinha, no Rio”. Mostra dois policiais em um momento de distração, como se esse comportamento fosse contínuo e generalizado dos policiais. Essa é a tendenciosidade da foto, que foi tirada por uma mulher e geralmente as mulheres desaprovam esse tipo de ação dos homens. No Brasil, em geral, os policiais têm uma imagem desgastada, desacreditada, e a foto parece reforçar essa imagem, sendo veiculada na Internet e, portanto, com penetração mundial”. (Carliane Nery, aluna da disciplina Inglês Instrumental, UnB, 2004/1, matrícula 04/13062)

TEXTO VISUAL E LEITURA CRÍTICA

Anexo 3



“Por meio desta foto, podemos perceber que o autor da mesma quis passar a idéia de um presidente mais despojado e informal e que os integrantes da foto não tivessem a intenção de cometer o que percebemos – a indiscrição – h torna-se válido ao ser citado que finalmente um brasileiro comum chegou ao poder. Um presidente mais engraçado e mais do povo”. (Michelly de Souza Rodrigues, aluna da disciplina Inglês Instrumental, UnB, 2004/1, matrícula 0434922).

SARA OLIVEIRA

Recebido: Janeiro de 2005.

Aceito: Março de 2005.

Endereço para correspondência:

Sara OLIVEIRA
SHIN QL 09 Conj. 04 Casa 08
75515-245 – Brasília DF
saraolive@terra.com.br

