

OS CAMINHOS DO LETRAMENTO VISUAL: UMA ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO VIRTUAL

Sâmia Alves Carvalho

Universidade Federal do Ceará

Cleudene de Oliveira Aragão

Universidade Estadual do Ceará

RESUMO: O objetivo central do estudo é tentar lançar luzes sobre quais os caminhos do letramento visual na sala de aula virtual. Para tanto, analisamos o material didático online de quatro disciplinas de um Curso de Licenciatura em Letras (inglês) – modalidade a distância. Desenvolvemos a análise à luz dos conceitos de multiletramentos e letramento visual (THE NEW LONDON GROUP, 1996), das metafunções da linguagem visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e das relações texto-imagem de Roland Barthes (1977). Primeiro fizemos um levantamento das ocorrências de imagens no material didático, em seguida, dividimos essas imagens em três categorias de acordo com os tipos de imagens que foram encontradas; por último, analisamos as imagens em busca de elementos que apontassem no sentido da exploração para o desenvolvimento do letramento visual e crítico. Os resultados mostram que, embora haja uma tentativa de uso das imagens no material (foram encontradas setenta e duas imagens), não existe trabalho sistemático ou teoricamente embasado que trabalhe na direção do letramento visual ou letramento visual crítico. Não foram encontradas propostas de atividades que trabalhem com as funções que as imagens desempenham nas construções de sentido e de ideologias. O que reforça, portanto, a ideia de que, apesar da invasão das imagens nos contextos online de interação, ainda existe uma supremacia do texto verbal escrito, mesmo em materiais que são utilizados via internet – um dos meios nos quais mais se encontram composições visuais construindo sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Material didático; Letramento visual; Multimodalidade.

ABSTRACT: The aim of the study is to shed light on the ways teachers are working with visual literacy in the virtual classroom. Therefore, we analyzed four online courses of a distance learning undergraduate language program. We developed the analysis based on the concepts of multiliteracies and visual literacy (THE NEW GROUP LONDON, 1996), the visual language metafunctions (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) and text-image relations (BARTHES, 1977). First, we did a survey of the occurrences of visual images in the teaching material, and then we classified the images into three categories according to the types of images that we found. Finally, we analyzed the images looking for elements that indicated the development of visual and critical literacy. The results showed that, although there is an attempt to use the images in the material (seventy-two images were found), there is no systematic or theoretically grounded work towards the development of visual literacy or critical visual literacy. These findings reinforce the idea that, despite the invasion of images in the context of online interaction, there is still supremacy of the verbal written text over visual texts, even in materials used on the Internet, an environment where we can find many multimodal texts making meaning.

KEYWORDS: online learning materials; visual literacy; multimodality.

As novas tecnologias de comunicação têm modificado drasticamente nossa forma de interagir. No contexto educacional, especificamente, essas tecnologias proporcionaram aos educadores novas maneiras de ensinar e avaliar seus alunos. Praticamente todas as instituições de ensino têm páginas na rede e não é incomum os alunos criarem grupos nas redes sociais para compartilharem informações sobre o que estão estudando em suas salas de aula. Muitas universidades já oferecem cursos de graduação a distância e o governo federal já anunciou ter enviado ao congresso o projeto de criação da primeira Universidade Federal a Distância (FOREQUE, 2013). O ensino via computador, portanto, já constitui uma realidade em crescente implementação no campo da educação superior no Brasil. Esse novo contexto de ensino tem exigido dos professores o desenvolvimento de habilidades e competências que antes não lhes eram necessárias. Os professores atualmente se deparam com a necessidade de letramentos que compreendem desde a habilidade de manuseio operacional do computador até leitura crítica de textos visuais e multimodais.

Nesse contexto em que a sala de aula é virtual e o material didático é digital, muito pouco se conhece sobre a natureza dos materiais utilizados com o fim de desenvolver o letramento visual nos professores em formação. Existe ainda uma escassez muito grande, por exemplo, de estudos sobre o letramento visual inserido em programas curriculares a distância. O presente estudo propõe-se, então, a investigar o material didático online de um Curso de Licenciatura em Letras (inglês) – modalidade a distância, mais especificamente no que se refere à promoção do letramento visual.

Ao entendermos a comunicação não mais como realização monomodal, exclusivamente verbal, mas como multimodal, ou seja, constituída a partir de uma ampla gama de modos de realização, entenderemos também que a Universidade, como agente fomentador do saber, deve tomar posicionamento ativo perante estas recentes

alterações nas manifestações da linguagem. Se a construção dos sentidos depende não apenas dos códigos semióticos, mas também das suas construções e interpretações, se tanto o produtor quando o receptor precisam ter conhecimento dos modos disponíveis para a projeção e recepção dos discursos, os professores precisam ter esses aspectos contemplados na sua formação.

O estudo foi desenvolvido sob a perspectiva de que somente tornando-se competentes e fluentes na habilidade de se comunicar utilizando textos verbais e visuais é que os professores poderão atuar no desenvolvimento consciente desta fluência em seus alunos. É na busca de uma melhor percepção de como está se dando essa formação com relação ao letramento visual que a presente pesquisa se situa e é na necessidade da busca por análise e reflexão a respeito dos caminhos do letramento visual na sala de aula de língua estrangeira que ela se justifica. A pesquisa justifica-se ainda pela escassez de estudos sobre letramento visual inseridos em programas curriculares de formação profissional.

O propósito central da pesquisa é lançar luzes sobre que tratamento didático-pedagógico é dado aos textos visuais na busca pelo desenvolvimento do letramento visual dos professores em formação. Para tanto, na primeira parte do trabalho, construímos um referencial teórico que engloba os conceitos de multiletramentos, letramento visual e letramento visual crítico. Achamos pertinente também discorrer um pouco sobre a Gramática do Design Visual e sobre as possíveis relações entre texto visual e texto verbal. Esses dois últimos na tentativa de perceber se existe alguma metalinguagem utilizada para o trabalho com os textos visuais nas disciplinas analisadas.

Procuramos no referencial teórico descrever que características são necessárias para que um indivíduo seja letrado visualmente no que tange às habilidades necessárias

para esse tipo de letramento e procuramos no material didático propostas de situações de aprendizado que pudessem desenvolvê-las. Em seguida, na metodologia, descrevemos a natureza da pesquisa, o seu objetivo central e o corpus analisado. Por último, tabulamos e analisamos os dados e tecemos considerações sobre o resultado das análises.

2. Fundamentação Teórica

2.1. Multiletramentos

“Letramentos são legiões”¹. Essa afirmação feita por Lemke (1998, p. 283) traz-nos a concepção de que, em um mundo cada vez mais globalizado e tecnológico, as pessoas precisam estar preparadas para lidar com as mais diversas situações e cada situação pode exigir um conjunto de práticas sociais interdependentes que ligam pessoas, objetos de mídia e estratégias para construção de significado. Sob essa perspectiva, os letramentos são sempre plurais. Os letramentos, portanto, não são fixos, estão em constante transformação, são práticas sociais que nascem e se modificam no seio da sociedade em que são praticadas. Como afirmam Anstey e Bull (2006), os letramentos são o domínio flexível e sustentável de um repertório de práticas que englobam textos tradicionais e as novas tecnologias de comunicação.

Para Lemke (1998, p. 283), “as nossas tecnologias estão nos movendo da era da escrita para a era da autoria multimidiática na qual o som, as imagens e o próprio texto escrito são meros elementos em uma composição maior de significado”². Nesse novo mundo de letramentos plurais entendemos a comunicação não mais como realização monomodal, exclusivamente verbal, mas como multimodal, ou seja, constituída a partir

¹ *Todas as traduções de citações são de autoria da pesquisadora. Os originais são fornecidos em notas.* No original: Literacies are legion.

² But today our technologies are moving us from the age of 'writing' to an age of 'multimedia authoring' (see the chapters by Purves and Bolter in this volume) in which voice-annotated documents and images, and written text itself, are now merely components of larger meaning-objects.

de uma ampla gama de modos de realização. Ainda segundo o autor (LEMKE, 1998, p. 283),

os significados expressos de forma multimodal não são fixos e adicionais (o significado construído pelo texto verbal adicionado ao significado construído pela imagem), são multiplicativos (o significado construído do texto verbal modificado pelo contexto da imagem; o significado construído pela imagem modificado pelo contexto do texto verbal), construindo, assim, um *todo* que é maior que a soma de suas partes. Além disso, todo letramento é um letramento multimídia: não se pode construir sentido com a linguagem verbal por si só, sempre há uma percepção visual ou vocal de signos linguísticos que também carregam sentido não-linguístico (por exemplo, o tom de voz, ou o estilo de ortografia) (grifo do autor).³

Para os autores do *The New London Group*⁴ uma pedagogia de multiletramentos “(...) concentra-se em modos de representação bem mais amplos que a linguagem verbal e esses modos diferem de acordo com a cultura e com o contexto e tem efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos”⁵ (*THE NEW LONDON GROUP* 1996, p.03). O termo letramento (no singular) é tradicionalmente associado ao ensino da escrita e da leitura e, em geral, restrito a um contexto formal, monolingual e monocultural. O termo multiletramentos surge na tentativa de dar conta de formas diversas de construir sentido em nossas sociedades com culturas variadas e cada vez

³ Meanings in multimedia are not fixed and additive (the word-meaning plus the picture-meaning), but *multiplicative* (word-meaning modified by image-context, image-meaning modified by textual context), making a whole far greater than the simple sum of its parts (see Lemke 1994a, in press). Moreover *all* literacy is multimedia literacy: you can never make meaning with language alone, there must always be a visual or vocal realization of linguistic signs that also carries non-linguistic meaning (e.g. tone of voice, or style of orthography).

⁴ O *The New Group London* é um grupo de dez acadêmicos de diferentes países que se reuniu em Londres em 1996. Preocupados em como o ensino poderia enfrentar a rápida mudança nas diversas formas de construir sentido, mudança esta propulsionada pela globalização, o desenvolvimento tecnológico e aumento da diversidade cultural e social, eles cunharam os termos "Pedagogia dos multiletramentos"

⁵ (...) focuses on modes of representation much broader than language alone. These differ according to culture and context, and have specific cognitive, cultural, and social effects.

mais plurais e globalizadas. Assim, o termo encapsula dois aspectos importantes da vida pós-moderna: a multiplicidade de mídias e canais de comunicação e a diversidade linguística e cultural. Segundo os autores do The New London Group, multiletramentos, ensino e aprendizagem são processos sociais extremamente interconectados. Os sujeitos letrados devem ser capazes de compreender e manipular de maneira competente as diversas formas de representação que estão se tornando frequentes em nossa aldeia global de comunicação, dentre elas, o uso integrado de imagens e texto para comunicar sentido. Em oposição ao termo letramento (no singular), o termo multiletramentos aplica-se às diversas práticas de letramento em diferentes contextos socioculturais. É essa combinação de letramentos necessários para a leitura em um mundo multimodal que os estudiosos do The New London chamam de multiletramentos.

2.2. Letramento Visual

É de fácil percepção que nos dias atuais a imagem disputa espaços antes ocupados majoritariamente pelas construções verbais de significado. Para Kress e Van Leeuwen (2006), as estruturas visuais realizam significados, assim como as estruturas linguísticas e, em consequência, destacam interpretações diferentes da experiência e diferentes formas de interação. Fernandes e Almeida (2008, p. 11), por sua vez, apontam que “as imagens produzem e reproduzem relações sociais, comunicam fatos, divulgam eventos e interagem com seus leitores com a força semelhante à de um texto formado por palavras”. As imagens podem ilustrar, argumentar, narrar, complementar, etc. Dessa forma, os códigos não verbais são dotados de real significado polissêmico. De acordo com Sturkene Cartwright (2001, p. 10), “uma única imagem pode servir a múltiplos propósitos, aparecer em uma variedade de situações e significar coisas diferentes para diferentes pessoas”⁶. Ou seja, uma única imagem pode produzir várias

⁶ A single image can serve a multitude of purposes, appear in a range of settings, and mean different things to different people.

interpretações individuais. De maneira similar ao que acontece com a linguagem verbal, os significados de uma imagem são construídos numa complexa relação entre os participantes: o produtor, o expectador, a imagem e o contexto social. Sob essa perspectiva, as imagens refletem o mesmo princípio bakhtiniano do dialogismo observado no código verbal, em que o significado é construído na interação entre o escritor e o leitor através do texto. No caso das imagens, entre o produtor, expectador, a imagem e o contexto.

O termo letramento visual faz parte desse conjunto de novos multiletramentos que, como sugerido pelos teóricos do *New London Group*(1996), refere-se às competências no uso da linguagem verbal, no uso das imagens (estáticas e em movimento) e no uso de recursos computacionais para construir e interpretar significados. Nesse contexto atual de multiletramentos, o desenvolvimento das novas tecnologias de informação deu às imagens (estáticas e em movimento) o poder de invadir as nossas vidas de formas novas e significativas. Van Leuween (2011) destaca que as imagens têm sido cada vez mais usadas em interações com outros modos de comunicação, constituindo as chamadas composições multimodais, ou seja, textos que transmitem sentido utilizando mais de um meio semiótico. As novas tecnologias de comunicação estão, portanto, remodelando as formas de escrever, ler e pensar e ainda a natureza dos textos, da linguagem e dos letramentos. Com isso, criou-se a necessidade de uma recategorização da comunicação textual para incluir a natureza multimodal dos textos contemporâneos. As fronteiras entre o visual e o verbal estão cada vez mais tênues, exigindo uma concepção de texto que abranja várias semioses. Para ler na atualidade precisa-se ser letrado também visualmente.

De acordo com Bamford (2003), o termo letramento visual foi usado pela primeira vez pelo escritor John Debes (1968). Desde então, o crescente uso orquestrado

de imagens e textos para construir sentido tem fomentado os estudos sobre a comunicação visual na atualidade - Kress (2010); O'Halloran (2004); Sturkene Cartwright, (2001). Devido a essa invasão das imagens em nossa vida cotidiana e ao seu poder ideológico muitas vezes imperceptível, muitos estudos - Williams e Hasan (1996), Kleimane Baltar (2008), The New London Group (1996), Unsworth, (2001) e Kress (2003) – têm destacado o letramento visual como uma prática social de fundamental importância para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Para esse trabalho entendemos o letramento visual de forma similar a Anstey e Bull (2006), como um conjunto que envolve habilidades em lidar com a tecnologia, habilidades de leitura e habilidades de escrita. Essas habilidades devem unir o verbal o visual e outras formas de se produzir significados. Incorporamos também a definição de letramento visual feita por Messaris (1994), que, por sua vez, definiu letramento visual como a experiência e o conhecimento ganhos através do manejo de trabalhos visuais aliado à elevada consciência desse manuseio.

Para Newfield (2011, p.82), “o letramento visual é a educação que melhora a compreensão do papel e da função das imagens na representação e na comunicação; promove o engajamento com textos visuais de vários tipos e a compreensão de como as formas visuais constroem sentido”.⁷

De acordo com Bamford (2003, p.01)⁸, para ser visualmente letrado um indivíduo precisa:

⁷ Visual literacy is education that enhances understanding of the role and the function of images in representation and communication. It promotes engagement with visual texts of all kinds and it also promotes understanding of how visual forms construct meanings.

⁸ (...) understand the subject matter of images; analyse and interpret images to gain meaning within the cultural context the image was created and exists; analyse the syntax of images including style in composition; analyse techniques used to produce the image; evaluate the aesthetic merit of the work; evaluate the merit of the work in terms of purpose and audience and grasp the synergy, interaction effective impact and or feel of an image.

- ✓ ter algum conhecimento do assunto da imagem;
- ✓ analisar e interpretar as imagens para apropriar-se do significado dentro do contexto cultural em que a imagem foi criada e existe;
- ✓ analisar as técnicas utilizadas para produzir a imagem;
- ✓ avaliar o mérito da imagem com relação ao seu propósito e a sua audiência e
- ✓ compreender a sinergia, a interação e o teor afetivo da imagem.

Desta forma, o letramento visual envolve o desenvolvimento de um conjunto de habilidades necessárias para se interpretar os conteúdos visuais das imagens, avaliar seus aspectos sociais, seus propósitos, suas audiências e suas autorias.

Letramento visual pode, portanto, ser facilmente vinculado à multimodalidade, uma vez que a semiótica social chama a atenção para todas as formas de construção dos sentidos. Para Kress (2010 p. 79), “modos diferentes carregam potenciais diferentes para a construção do significado e estes potenciais afetam de forma fundamental as escolhas de modos específicos para cada situação de comunicação.”⁹

Segundo Dionísio (2006), entende-se multimodalidade como a utilização de pelo menos duas formas de representação do conhecimento. O conceito de multimodalidade se baseia na ideia de modo enquanto um “meio semioticamente articulado de representação e de comunicação” (KRESS, 2006, p.185).

Achamos pertinente considerarmos o conceito de multimodalidade por ele estar intimamente conectado com o letramento visual, pois muitas das composições visuais se apresentam em diálogo com outros modos semióticos.

2.3. Letramento Visual e a Gramática do Design Visual

Kress e van Leeuwen (2006) salientam que a linguagem visual é aprendida, assim como a linguagem verbal e, portanto, deveria ser ensinada nas escolas. Na

⁹ Different modes offer different potentials for making meaning. These differing potentials have a fundamental effect on the choice(s) of mode in specific instances of communication.

tentativa de oferecer um arcabouço teórico e uma metalinguagem que pudesse ser utilizada para o ensino de textos visuais, Kress e Van Leeuwen (2006), apoiados nas metafunções delineadas por Halliday (1978) para a linguagem verbal, desenvolveram a Gramática do Design Visual (GDV).

Segundo Halliday (1978, 1985), existem três funções presente nos usos que fazemos da linguagem: a função ideacional, a função interpessoal e a função textual. Através da *função ideacional*, as pessoas constroem representações sobre o mundo, sobre suas ideias e experiências. A *função interpessoal* expressa as relações sociais entre os envolvidos no evento comunicativo. E através da *função textual*, é expressa a organização dos elementos que compõe os significados.

De acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), semelhante ao que acontece com o texto verbal, as imagens também expressam significados através dessas três metafunções desenvolvidas por Halliday (1998, 1985), renomeadas por eles como *representacional*, *interacionale organizacional*, respectivamente. Desta forma, ao construirmos significados através das imagens, estamos realizando de forma similar as três meta-funções da linguagem: estamos representando o mundo, as ideias e as experiências que temos do mundo (função representacional); estamos estabelecendo relações sociais com os observadores e com a própria imagem (função interacional) e organizamos os elementos dentro da imagem de forma intencional (função composicional). O pressuposto é que, como a gramática da língua verbal, a gramática da comunicação visual pode ser descrita como um sistema de escolhas semântico-funcionais. Contudo, como destaca Van Leeuwen (2011 p. 673) “nem todos os significados que podem ser realizados verbalmente podem ser realizados visualmente e

vice-versa, e que, mesmo quando os dois modos podem realizar os mesmos significados, cada um irá adicionar seu tom próprio e sua ressonância. ”¹⁰.

Com relação à semântica das imagens, pode-se destacar que a semântica se refere à forma como as imagens relacionam-se com seus contextos para adquirir significado. Os letrados visualmente devem, portanto, ser capazes de (re)construir os sentidos expressos pela imagem através da observação da forma e da estrutura, das ideias construídas culturalmente e da interação com a própria imagem.

Para ser letrado visualmente há ainda que compreender e utilizar de forma consciente as relações entre os modos visual e verbal, uma vez que a maioria dos textos visuais são acompanhados de texto verbal e estes textos interagem para produzir significado.

Roland Barthes (1977) foi um dos primeiros teóricos a elaborar estudos sobre as relações entre texto e imagem. Segundo ele, as imagens relacionavam-se com os textos de três formas distintas. A primeira forma ele chamou de *ancoragem*. Nesse tipo de relação, o texto conota e direcionar a leitura, servindo de apoio à imagem. Segundo Barthes (1977, p. 39), “todas as imagens são polissêmicas, pois em uma cadeia flutuante de significados, o leitor pode escolher uns e ignorar outros. (...) Assim, cada sociedade desenvolve várias técnicas para fixar a cadeia flutuante de significados, de modo a combater o terror dos signos incertos; a mensagem linguística é uma destas técnicas¹¹. O autor alerta que a ancoragem pode ser ideológica e que, na verdade, essa é a sua principal função. O texto direciona o leitor pelos significados da imagem, guiando-o através dessa cadeia de significados para que ele escolha alguns e evite outros. A

¹⁰ (...) not all meanings that can be realized verbally can be also realized visually, and vice-versa, and that, even when two modes can realize the same meaning, each will add its own overtone and resonances.

¹¹ All images are polysemous; they imply, underlying their signifiers, a 'floating chain' of signifieds, the reader able to choose some and ignore others. (...) Hence, in every society, various techniques are developed intended to fix the floating chain of signifieds in such a way as to counter the terror of uncertain signs; the linguistic message is one of these techniques.

segunda forma foi denominada de *ilustração* e nela o processo é inverso: é a imagem que dá suporte à leitura do texto. Neste caso, o texto é o principal elemento e a imagem o interpreta em um contexto específico. A última relação foi chamada de *relay*. Neste caso, um modo apoia o outro, ou seja, eles são complementares, como por exemplo, nas revistas em quadrinhos. Nesse caso, os modos dependem um do outro para construir o significado. As palavras, assim como as imagens, funcionam como fragmentos de um sintagma maior, digamos, uma anedota ou uma história.

O letrado visualmente deve, portanto, ser capaz de perceber essas relações entre os componentes de um texto formado pelo visual e o verbal, pois em muitos casos os dois modos semióticos trabalham juntos para construção do sentido do texto.

2.3. Letramento Visual Crítico

Como destaca Russel (2000), todos os textos são posicionados e são posicionamentos. Com os textos visuais não é diferente. Cada escolha feita nos textos visuais é motivada para produzir o efeito desejado pelo autor. Os elementos que formam a imagem são orquestrados para criar a realidade intencionada pelo compositor. Os agentes envolvidos na construção dos significados levam para a composição e para a interpretação seu conhecimento de mundo, sua cultura e seu propósito composicional. Portanto, a leitura e a produção de significados através de imagens permeiam as mais diferentes culturas. Como afirma Rose (2001, p. 6), “o que é visto e como é visto é culturalmente construído”¹².

Se as imagens são construídas dentro de uma cultura e com um propósito específico, então não são isentas de ideologias. Segundo Vieira (2007, p. 19), “O olhar é fruto da experiência individual, mediada por afetos, rancores, preconceitos, padrões morais e posturas ideológicas”. Portanto, a neutralidade é ilusória. O texto visual

¹² What is seen and how it is seen are culturally constructed.



Figura 1

também é ponto de vista como podemos perceber na figura 1. Nos textos visuais também são feitas escolhas de elementos composicionais da imagem de acordo com ideologias. Na figura 1, por exemplo, o enquadre está selecionado de acordo com o que se quer transmitir, ou seja, sob a perspectiva do autor da imagem.¹³

Se há ideologias por trás da escolha e na interpretação das imagens e, se os textos visuais são influenciados pelas culturas, valores, ideologias e visões de mundo no qual eles são criados e consumidos, isso pede de todos nós um novo olhar em relação ao papel do letramento visual na formação de pessoas capazes de ler as ideologias contidas nas imagens de forma consciente; pessoas que sejam capazes de interpretar os sentidos de forma crítica; pessoas que sejam capazes de lidar com os significados que resultam do encontro de vários modos de linguagem. Newfield (1993, p. ii) destaca a importância de que nós, enquanto espectadores, sejamos capazes de refletir criticamente a respeito das ‘entrelinhas da imagem’ e que nos questionemos acerca dos seguintes aspectos: Quem construiu a imagem? No interesse de quem? Onde a imagem apareceu? A quem é endereçada? O que está sendo mostrado e o que está sendo omitido? De que outras formas o mesmo evento poderia ser mostrado? Esse tipo de questionamento pode nos levar a compreender que as representações da realidade partem de diferentes perspectivas e que, portanto, se constituem como realidades ideologicamente determinadas e não a realidade em si. Desta forma, tão importante quanto a habilidade de apreender e construir sentido através de textos visuais (letramento visual) é a habilidade de desvendar os interesses sociais e políticos na produção e recepção das imagens em relação aos efeitos sociais de poder e dominação (letramento crítico).

¹³ A imagem foi retirada da rede social *Facebook* e não apresenta autoria definida. A imagem estava acompanhada do texto de um usuário da rede que alertava para a manipulação da mídia ao reportar protestos do povo nas ruas.

2.4. Os Materiais de Ensino de Inglês como Língua Estrangeira e o Letramento Visual.

Nos materiais didáticos de ensino de língua inglesa, as imagens vêm sendo mais e mais utilizadas desde a década de setenta com o advento do método audiovisual e, depois, com a disseminação da abordagem comunicativa nas décadas seguintes. As imagens vêm sendo utilizadas com diversos fins didáticos como, por exemplo, para introduzir novas formas lexicais, para explicar conceitos abstratos, para complementar a compreensão de uma determinada situação etc. Todavia, o aumento do uso de imagens não significa que seu potencial esteja sendo utilizado de forma adequada. Utilizar uma imagem é diferente de exercer sua capacidade crítica sobre ela. Essa habilidade só é obtida através do exercício crítico da leitura de modos semióticos diversos.

O Ministério da Educação, em suas Diretrizes Curriculares Nacionais (2001) para os cursos de graduação em Letras orientam sobre o perfil do formando:

É preciso levar em conta não somente os elementos culturais e sociais, mas a diversas tecnologias digitais que, independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. (BRASIL, 2001, p.30).

Entendemos que o papel que o ensino de língua inglesa deve desempenhar na formação dos cidadãos precisa partir de uma compreensão a respeito da forma como nos comunicamos hoje, uma vez que os aprendizes estudam uma língua estrangeira com o objetivo de se comunicar. Se os códigos não-verbais carregam ideologias e traços

culturais e se, como afirma Vieira (2007), não aprendemos nem ensinamos a ler imagens na escola, existe uma lacuna entre o que os cursos de formação em Letras ensinam e as orientações curriculares postuladas pelo MEC para esses cursos.

Nessa seção, apresentamos os conceitos-chave de multiletramentos, letramento visual e letramento visual crítico que nortearão a análise do material didático online objeto de estudo dessa pesquisa. Na seção a seguir, descreveremos os passos metodológicos tomados para execução do estudo.

3. Metodologia da Pesquisa

3.1. Natureza da pesquisa

A pesquisa é de natureza qualitativa na medida em que busca entender o fenômeno de ensino aprendizagem a distância dentro de seu contexto específico e, a partir daí, situar a interpretação do fenômeno. O estudo também é indutivo na perspectiva de que não partiremos de nenhuma hipótese pré-concebida a ser testada. Primeiro, analisaremos o objeto de estudo (o material didático online), depois hipotetizaremos a procura de relações causais que o esclareçam.

A pesquisa se caracteriza ainda como exploratória na medida em que se propõe a explorar o material didático virtual das disciplinas com a intenção de descobrir quais as dimensões que a leitura visual toma no material didático online utilizado para formar professores no curso investigado.

3.2. Objetivo

O propósito central da pesquisa é buscar entender que tratamento é dado aos textos visuais na busca pelo desenvolvimento do letramento visual ou do letramento visual crítico dos professores de um Curso de Licenciatura em Letras (inglês) - modalidade a distância.

3.3. Questões de pesquisa

Para nortear o estudo, estabelecemos três questões de pesquisa: 1. Como se dá o trabalho com textos visuais nesses materiais? 2. Existe nos materiais alguma proposta de atividade que promova o desenvolvimento de habilidades para a compreensão e geração de textos visuais (letramento visual) ou para o desenvolvimento do letramento visual crítico? 3. Se existem, como estão delineadas essas atividades?

3.4. Corpus

O material do curso é composto por vinte e quatro disciplinas distribuídas nas unidades curriculares de Língua Inglesa, de Literatura em Língua Inglesa, de Linguística Aplicada e de Prática de Ensino e Estágio. Por razões de tempo e espaço, realizamos um recorte de nosso objeto de estudo e escolhemos quatro disciplinas para análise.

Escolhemos a disciplina de Compreensão e Produção de Textos Acadêmicos, por acreditarmos que, como a proposta da disciplina é o estudo do texto, poderíamos ter mais exemplos de textos interagindo com imagens. Essa também foi a razão pela qual escolhemos as disciplinas estudo de Língua Inglesa 3 sobre Compreensão e Produção Escrita. A disciplina de Gêneros Textuais e Ensino foi escolhida por sua proposta em trabalhar com Gêneros Textuais, portanto, poderíamos encontrar também exemplos de gêneros textuais que se utilizassem de imagem e texto, como é o caso das tirinhas. A disciplina Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa Mediada por Tecnologias Digitais foi escolhida por se tratar de uma disciplina que se propõe a dar subsídios para que os alunos entendam o ensino mediado por computador e poderia apresentar proposta de trabalho com o uso das imagens no meio digital. Dada à ausência de um arcabouço teórico que dê conta das interações entre elementos visuais em movimento e texto

verbal e ainda as limitações de tempo para execução da pesquisa, optamos por analisar somente imagens estáticas.

3.5. Procedimentos de Análise

Primeiramente fizemos um levantamento de todas as imagens que aparecem nas disciplinas para termos uma ideia do montante de imagens utilizadas em cada uma delas. Ao elencarmos as imagens, observamos que elas naturalmente se caracterizavam de três formas: aquelas que eram meramente ilustrativas e não apresentavam relação direta com o conteúdo verbal ou com a proposta da atividade; as que eram utilizadas como ilustração, porém relacionavam-se com apenas um termo do texto verbal; e aquelas que, em um grau maior ou menor, apresentavam relações com mais de um termo dos textos verbais ou com os conteúdos propostos para estudo. Na impossibilidade de apresentarmos todos os exemplos dessas três caracterizações que as imagens apresentaram nas disciplinas, escolhemos algumas para exemplificar cada uma das três.

Após categorizar as imagens de acordo com as características que naturalmente surgiram no processo de elencar as mesmas, avaliamos a existência das relações imagem-texto usando os três tipos de relação apontados por Barthes (1977) – *ancoragem*, *ilustração* e *relay* – e procuramos por menções às metafunções delineadas por Kress e Van Leeuwen (2006) na Gramática do Design Visual. Por último, analisamos atividades à procura de propostas para o desenvolvimento das habilidades envolvidas no letramento visual e no letramento visual crítico apontadas por Bamford (2003) e elencadas no referencial teórico desse trabalho.

4. Resultados

Considerando as quatro disciplinas, foram encontradas setenta e duas imagens. Quinze dessas imagens eram meramente ilustrativas e não apresentavam relação direta com o conteúdo presente no texto verbal trabalhado na atividade. Como o exemplo abaixo em que no final da proposta de uma atividade o professor deseja boa sorte ao aluno.¹⁴



Good Luck!
Boa Sorte

Não foram encontradas nessas imagens nenhuma menção às relações apontadas por Barthes (1977); ou menção à GDV; ou ainda propostas de atividades para o desenvolvimento do letramento visual ou do letramento visual crítico.

Quarenta e duas imagens apresentaram algum tipo de relação com o texto; contudo, a relação ainda é de ilustração, uma vez que essas imagens se relacionam apenas com um termo ou uma ideia apresentada pelo texto. Como vemos no exemplo abaixo em que a professora aborda o discurso indireto e coloca uma foto de alguém prestes a



The use of indirect **speech** is very common in critical reviews. The author uses it to report dialogues, situations or ideas present in books, movies, articles etc.
O uso do **discurso** indireto é muito comum em resenhas críticas. O autor usa para reportar diálogos, situações ou ideias presentes em livros, artigos etc

fazer um discurso.

Podemos observar abaixo outro exemplo claro desse tipo de ilustração em uma atividade na qual a professora pergunta quais os tipos de participante do ensino a distância e coloca uma imagem de alunos aparentemente estudando através de material didático online.

¹⁴ Os textos que acompanham as imagens serão apresentados em caixas de texto com suas respectivas traduções.

Who are the participants in distance learning? Quem são os participantes da educação a distância?



Em nenhuma das atividades nas quais as imagens tinham papel majoritariamente ilustrativo havia menção a essas imagens, ao seu conteúdo, ou a qualquer tipo de relação que elas pudessem ter com o texto verbal. Também não foram encontradas nenhuma menção às metafunções da linguagem apresentadas por Kress e Van Leeuwen na Gramática do Design Visual (2006) ou propostas de atividades para o desenvolvimento do letramento visual ou do letramento visual crítico.

As demais imagens (quinze) apresentavam, em um grau maior ou menor, relações com os textos verbais e com os conteúdos propostos para estudo.

Algumas das imagens claramente construía sentidos associados aos conteúdos ensinados, como no exemplo abaixo em que a proposta é ensinar padrões de organização textual:



Here are examples of each pattern of organization. The topic is friendship.
Aqui estão alguns exemplos de padrão de organização. O tópico é amizade.



A imagem escolhida claramente evoca aspectos da amizade quando apresenta duas mãos se entrelaçando. Os sentimentos de confiança e companheirismo comuns às relações de amizade são expressos pela imagem. O mesmo acontece na imagem apresentada logo em seguida em que uma criança se abraça a um cão. Em nenhuma das imagens dessa natureza foram encontradas menções às metafunções da linguagem ou foram exploradas as possíveis relações dessas imagens com as propostas das atividades ou com os textos verbais. Foram encontradas também, nessa categoria, imagens que

poderiam facilmente ser utilizadas para o desenvolvimento do letramento visual crítico como, por exemplo, a imagem a seguir.



Para ser cidadão e exercer a cidadania é necessário conhecer e entender a sua realidade para saber intervir nela.

Essa imagem carrega potencial para uma proposta de atividade para o desenvolvimento do letramento visual crítico através de perguntas. Caberiam, portanto, questões que pudessem desvendar ideologias contidas nas entrelinhas das imagens como as propostas por Newfield (1993, p. ii). Questões tais como: quem construiu a imagem; no interesse de quem; onde a imagem apareceu; a quem é endereçada; o que está sendo mostrado e o que está sendo omitido; de que outras formas o mesmo evento poderia ser mostrado etc.

Na composição, podemos observar claramente os sentidos expressos pelo texto verbal e pelo texto visual na construção da noção de cidadania. Temos um texto multimodal construído em três planos. No plano de fundo da imagem, observamos a bandeira nacional representando a realidade brasileira e interagindo com o texto verbal que está fora da imagem. O texto verbal por sua vez, também interage com a imagem ao enunciar que, para ser cidadão, é necessário conhecer sua realidade – a realidade brasileira. Pode-se também inferir a audiência de destino da imagem - os brasileiros. Em um segundo plano, vemos a imagem de uma criança, completando o sentido do texto verbal de que a cidadania começa na infância e, em primeiro plano, o próprio conceito de cidadania. Nessa composição, embora possamos identificar facilmente tanto as metafunções ideacional, interacional e composicional, quanto lançar perguntas que levariam a uma reflexão crítica sobre o contexto da imagem, nenhuma dessas duas esferas do letramento (visual e visual crítico) foi abordada.

Encontramos também textos visuais com uma forte relação de *relay* como é o caso da imagem ao lado na qual está expressa claramente a ideia de que a leitura envolve uma série de passos e processos similares ao deslocamento de um lugar para outro, podendo inclusive haver mais de caminho para se chegar ao destino - ou seja, à construção do sentido do texto. Nesse caso, a composição só constrói sentido com a interação entre os modos visual e verbal caracterizando-se como uma composição multimodal.



Um outro exemplo de composição multimodal é a construção abaixo na qual o texto constrói seus significados pela interação entre três modos semióticos o visual, escrito e oral. Nesse exemplo de atividade, o professor estava ensinando a construção de resumos de narrativas de ficção.

The UglyDuckling – O patinho feio

In order to practice summarizing fiction narratives, choose one of the stories below and write a summary for it.
Para praticar a construção de resumos de narrativas de ficção, escolha uma das histórias abaixo e escreva um resumo.



Ao clicar no link contido no título da história, o aluno era direcionado para um site que apresenta um livro virtual que em cada página tinha uma imagem se relacionando com o texto escrito e com o texto oral. O aluno tinha a opção de clicar e ouvir o mesmo texto escrito narrado pela voz de uma criança. Um texto multimodal como este oferecesse inúmeras oportunidades de se trabalhar os aspectos envolvidos no letramento visual apresentados por Bamford (2003, p.01), como, por exemplo, o conhecimento do assunto da imagem; o contexto cultural da imagem, a sinergia e o teor afetivo da imagem; que tipo de relação era estabelecida entre o verbal, o visual e o oral e etc. Contudo, nenhuma menção é feita a nenhum desses elementos. Outro tipo de composição encontrada nas quatro disciplinas foi a tirinha cômica. Nesse tipo de composição, a relação de *relay*, ou seja, relação de interdependência

entre o texto e a imagem (o sentido de um só é apreendido na relação com o outro) é claramente percebida, como no exemplo abaixo. Contudo, ao invés de explorar a construção dessas relações, o professor ‘explica’ a piada contida na relação desses dois modos semióticos, utilizando somente o código verbal, desprezando o que é comunicado pela imagem.



Two friends were celebrating the New Year. One of the friends proposed a toast to the New Year with a glass of champagne. However, the other friend said that, due to the bad economic situation they were facing, they should have a whole bottle of champagne to get drunk.
(Dois amigos estavam celebrando o ano novo. Um deles propõe um brinde de ano novo com um copo de champanhe. Contudo, o outro amigo diz que, devido a péssima situação econômica que eles estavam enfrentando eles deveriam tomar era uma garra de champanhe e ficarem bêbados)

Nessa seção, apresentamos o levantamento feito em busca do repertório de imagens contidas nas disciplinas. Descrevemos também alguns exemplos de análises das imagens e seus contextos de situação à procura de propostas para o desenvolvimento do letramento visual e do letramento visual crítico. A seguir, apresentaremos as conclusões e as considerações finais do estudo.

5. Conclusão

Como pudemos observar nas análises das imagens, apesar de um grande número delas ser utilizado nas disciplinas (setenta e duas), não foram identificadas propostas de trabalho com essas imagens no sentido de abordar os sentidos por elas construídos ou as relações de interação existentes entre elas e os textos verbais. Aparentemente, os elaboradores dos materiais tentaram utilizar as imagens nas

disciplinas, mas majoritariamente como meras ilustrações, nenhum uso crítico ou no sentido do desenvolvimento do letramento visual foi feito a partir das composições.

Apesar do alerta de Kress e Van Leuween (2006) de que o letramento visual, como a linguagem verbal, é aprendido e, portanto, deve ser ensinado na escola, percebemos que o pensamento de Vieira (2007, p 26) de que não aprendemos a ler imagens na escola, nem como alunos, nem como professores e, portanto, não ensinamos esse tipo de leitura, se confirma.

Aparentemente, apesar de observarmos na internet inúmera páginas de escolas e universidades e apesar de professores e alunos viverem imersos em textos visuais em suas vidas diárias, suas práticas escolares continuam extremamente influenciadas pela supremacia do texto verbal sobre o texto não verbal. Há um descompasso entre as nossas práticas discursivas em nossos lares e em nossas instituições de ensino. Enquanto observamos em nossas casas o uso de uma variedade de mídias eletrônicas que funcionam basicamente utilizando textos visuais ou multimodais, nosso sistema de ensino ainda é conservador com relação ao desenvolvimento dos multiletramentos na escola. Esse tipo de texto parece não ter impactado nossas salas de aula tanto quanto impactaram nossos lares, nem mesmo em um contexto em que o texto visual e multimodal é amplamente utilizado, como é o caso da internet. Enquanto observamos nas redes sociais, por exemplo, a proliferação de textos visuais, aparentemente as nossas instituições de ensino subutilizam esse tipo de composição, deixando nossos jovens e adultos expostos a ideologias sem análise crítica e desprovidos dos letramentos necessários à comunicação no mundo atual. Entendemos que uma mudança do foco na linguagem verbal para o foco nos multiletramentos, incluindo o letramento visual e o letramento visual crítico, seja uma mudança paradigmática que requer um repensar sobre os letramentos.

6. Considerações finais

Considerando a limitação do estudo de apenas um material analisado, não podemos tecer considerações generalizadas, mas é possível observar certo despreparo didático metodológico dos construtores dos materiais. Talvez seja justamente o despreparo a razão do descompasso existente entre as formas discursivas presentes na sociedade atual e as que privilegiamos em nossas salas de aula. Uma mudança de paradigma exige uma mudança nos cursos de formação de professores para que os mesmos possam construir uma prática pedagógica que consiga atender a todas as demandas do sistema educacional; implica na aplicação de uma metodologia sistemática e embasada teoricamente de forma a contemplar a natureza dos textos visuais.

Verifica-se a necessidade de capacitações que ajudemos professores a desenvolver junto aos seus alunos práticas de leitura de textos visuais e textos multimodais. É preciso despertar o espírito crítico dos professores em formação, fazendo-os perceber que o visual e o verbal refletem ideologias. O trabalho pedagógico precisa contemplar as mudanças provocadas pelas novas formas de se comunicar. A escola precisa ocupar-se e se preocupar em ensinar os cidadãos a ler e a fazer uso crítico e consciente dos diversos gêneros textuais, mídias, imagens, músicas, filmes etc, uma vez que a conexão entre diferentes modalidades já faz parte da realidade de muitos.

Espera-se que essa pesquisa contribua para a reflexão do que se passa dentro do ambiente de aprendizado à distância a fim de que os materiais didáticos possam ser adequados aos objetivos de ensino da sociedade atual. Espera-se também que o estudo inspire novas investigações que possam lançar luzes sobre o fenômeno de ensino-

aprendizagem de uma língua estrangeira à luz dos novos letramentos necessários à formação de cidadãos letrados e críticos.

Referências:

ANSTEY, M.; BULL, G. **Teaching and Learning Multiliteracies**: changing times, changing literacies. Newark, Delaware: International Reading Association, 2006.

BAMFORD, A. **The Visual Literacy White Paper**. Uxbridge: Adobe systems incorporated, 2003. Disponível em < http://adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf>. Acesso em 08 jul 2013.

BARTHES, R. **Elementos de semiologia**. São Paulo: Cultrix, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Câmara Superior de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em <www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 11 fev 2012

DEBES, J. Some foundations of Visual Literacy. **Audiovisual Instruction**. v. 13. p. 961-964, 1968.

DIONISIO, A. P. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: KARWOSKI, A; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. (Org.). **Gêneros Textuais**: reflexão e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a Gramática Visual nos Cartazes de Guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. (Org.). **Perspectivas em Análise Visual**. 1 ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008. p. 11-31.

FOREQUE, F. MEC vai criar universidade federal de educação a distância. Folha de S. Paulo. São Paulo, 17 jun. 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/06/1296621-mec-vai-criar-universidade-federal-de-educacao-a-distancia.shtml>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as a Social Semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.

_____. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

KLEIMAN, A. B.; BALTAR, M. Letramento e formação de professores. In: KLEIMAN, A. B.; BALTAR, M. (Org.). **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 2. p. 407-652, 2008.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 1 ed. London: Routledge, 1996.

_____. **Reading images**: the grammar of visual design. 2 ed. London: Routledge, 2006.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London/New York: Routledge, 2003.

_____. **Multimodality**: a social semiotic approach to communication. London/New York: Routledge, 2010.

LEMKE, J. L. Metamedia literacy: Transforming meanings and media. In: REINKING, D.; MCKENNA, M.C.; LABBO, L. D.; KIEFFER, R. D. (Ed.). **Handbook of literacy and technology**: Transformations in a post-typographic world. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1998. p. 283-301.

- MASSARIAS, P. **Visual Literacy: Image, Mind and Reality**. San Francisco , CA: Westview Press, 1994.
- NEWFIELD, D. From visual literacy to critical visual literacy: an analysis of educational materials. *English Teaching Practice and Critique*. v. 10, n. 1. p.81-94, May, 2011.
- _____. Words and pictures. **Critical Language Awareness Series**. Johannesburg, South Africa: Witwatersrand University Press and Randburg, 1993.
- O'HALLORAN, K. **Multimodal discourse analysis: systemic functional perspectives**. London and New York: Continuum, 2004.
- ROSE, G. **Visual Methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials**. London: Sage Publication, 2001.
- RUSSEL, G. Print Based and Visual discourse in schools: implications for Pedagogy. **Discourse: studies in the cultural politics of education**, v. 21, n. 2, 2000.
- STURKEN, M.; CARTWRIGHT, L. **Practices of Looking: an introduction to visual culture**. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 01, p. 60-92, spring, 1996.
- UNSWORTH, L. **Teaching multiliteracies across the curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice**. Buckingham, UK: Open University, 2001.
- VAN LEEUWEN, T. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. London/New York: Routledge, 2011. p. 668-682.
- VIEIRA, A. J. Novas perspectivas para o texto: uma visão multissemiótica. In: VIEIRA, A. J.; ROCHA, H.; BOU MAUOUN, R. G. C; FERRAZ, A. J. (Org.) **Reflexões sobre a Língua Portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petropolis, RJ: Vozes, 2007.
- WILLIAMS, G.; HASAN, R. **Literacy in society**. London/NewYork: Longman, 1996.