

PELOS CAMINHOS DO LETRAMENTO VISUAL: POR UMA PROPOSTA MULTIMODAL DE LEITURA CRÍTICA DE IMAGENS

Danielle Barbosa Almeida (UEPB)

RESUMO

Este artigo observa a prática pedagógica de quatro professores de inglês como Língua Estrangeira (ILE) de uma universidade pública do nordeste do Brasil. Se apóia em estudos que conciliam a Gramática Visual de Kress & van Leeuwen (2006) a sua aplicação no contexto educacional. Os resultados demonstram que a abordagem das imagens na sala de ILE é feita de maneira não sistemática por professores que carecem de instrução sobre como proceder em relação à exploração das imagens enquanto recursos semióticos capazes de promover um aprendizado mais crítico e reflexivo.

Palavras-chave: Letramento Visual, Multimodalidade, Abordagem Pedagógica.

ABSTRACT

This article looks at the pedagogical practice of four teachers of English as a Foreign Language (ILE) at a public university in northeastern Brazil. It is based on studies that connect the Grammar of Visual Design by Kress & van Leeuwen (2006) to its application in educational contexts. The results show that teachers tend to approach images in a non-systematic way and need to be taught so as to how to make full use of images' semiotic potential, capable of promoting more a critical and reflective learning.

Keywords: Visual Literacy, Multimodality, Pedagogical Approach.

1. Introdução

Testemunhamos hoje dias de rápida evolução dos meios midiáticos, e grande parte da informação que recebemos nos vêm através das imagens.

A quantidade de textos visuais com a qual nos deparamos em nosso dia-a-dia nos possibilita lançar questionamentos acerca de como os significados são comunicados através dos códigos das imagens. O que nos querem dizer as cores utilizadas em um anúncio? Qual o papel desempenhado por um dado participante identificado em uma representação pictórica? E a disposição dos elementos dentro da imagem, o que isto nos comunica em termos de onde eles estão localizados?

São questionamentos como estes que nos vem à tona quando lançamos um olhar mais apurado e reflexivo acerca do papel das imagens em nosso cotidiano. Se aplicado ao contexto educacional, pensamos nas imagens incluídas no material didático adotado em nível primário, secundário e/ou universitário em nossas instituições de ensino. Como essas imagens são abordadas (se o são) pelos professores de nossas escolas e universidades? Que tratamento é destinado às imagens em sala de aula? De que forma as imagens poderiam ser abordadas de maneira a explorar todo o seu potencial semiótico a ponto de auxiliar a compreensão de seus significados?

Tristemente, concluímos que as imagens vão perdendo o seu “valor” à medida que avançamos em nível de instrução, como se aquilo que nos estivesse sendo comunicado através delas tivesse menor “valor” quando comparado ao que nos é comunicado em termos verbais. Em outras palavras, crescemos acreditando que imagens não são *textos*, mas *adornos* de textos, *suportes* que complementam o que nos é comunicado por meio das palavras (KRESS & van LEEUWEN, 2006).

É justamente por esse motivo que somos considerados “analfabetos visuais” por autores como Kress & van Leeuwen (*ibidem*) que advogam que vamos perdendo, ao longo dos anos, a capacidade de observar as imagens com olhos críticos de quem as compreende enquanto *textos*.

Se assim o é, inferimos, então, que é justamente no ambiente escolar que surge a necessidade de desenvolvermos um olhar mais cuidadoso em relação aos recursos imagéticos trazidos para sala de aula, a fim de formarmos desde cedo, aprendizes autônomos, capazes de se posicionar criticamente diante do texto visual e questionar aquilo que é comunicado nas “entrelinhas” de uma dada imagem.

Segundo Stokes (2002), o letramento visual reside na *habilidade de ler, interpretar e compreender a informação apresentada em imagens*, bem como a sua produção. Para Muffoletto, o letramento visual está além da produção e compreensão do recurso imagético, pois envolve “a conscientização acerca de si próprio e das representações, no tempo e no espaço, dentro de um contexto social, cultural, histórico e político (...)”. (MUFFOLETTO, 2001, apud OLIVEIRA, 2008, p. 10).

Dentre tantas assertivas que envolvem o conceito de letramento visual, deduzimos que algo em comum perpassa por todas elas: a ideia de que o letramento visual é algo aprendido, assim como a leitura e a escrita também o são. Compreendemos, sobretudo, que as experiências visuais são adquiridas através de práticas sociais nas quais o leitor/observador está inserido dentro de seu contexto sociocultural específico, uma vez que suas interpretações são construídas a partir desses referenciais.

Dado nosso entendimento de as imagens não se constituem apenas enquanto *suportes* para textos verbais, mas que são tão carregadas de sentido quanto o texto escrito (ALMEIDA, 2008), apontamos para a necessidade de se elaborar um modelo de leitura visual pautado na teoria multimodal elaborada por Kress & van Leeuwen (2006) para eventual aplicação na sala de aula de língua estrangeira. Shneiderman (1998) parece corroborar tal proposta:

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 pragmáticas (ex. inteligibilidade geral da imagem, utilidade, função) com o propósito fundamental de construir interpretações socialmente significativas (SHNEIDERMAN, 1998 apud OLIVEIRA, 2006, p. 16).

Diante de tal lacuna pedagógica é que nossa pesquisa foi desenvolvida, com o intuito de promover a discussão acerca do uso das imagens e a forma como elas estão sendo trabalhadas na sala de aula de língua estrangeira.

Tendo a utilização da imagem na sala de aula de língua estrangeira como foco, advogamos que a aplicação de uma abordagem que contemple de forma consciente e sistemática a leitura de textos imagéticos, proporciona tanto a professores quanto a alunos o subsídio necessário para construir uma reflexão mais crítica a respeito do papel desempenhado pelas imagens em nosso cotidiano.

Nossa pesquisa ocorre em dois momentos distintos, que denominamos *primeiro* e *segundo ciclo*.

Nosso *primeiro ciclo* teve como objetivo (i) fazer um levantamento dos tipos de imagens que circulam na aula de inglês instrumental (ESP – English for Specific Purposes) e de Inglês como Língua Estrangeira (EFL – English as a Foreign Language) e (ii) descrever a abordagem pedagógica dos professores dessas turmas em relação aos recursos visuais dos textos apresentados em sala de aula.

Diante dos dados coletados, sentimos a necessidade de abrangermos as dimensões da pesquisa para um *segundo ciclo*, onde, uma vez identificados os padrões que permeavam as duas práticas observadas – a dos professores de ESP e a dos professores de EFL - elaboramos um modelo de leitura visual capaz de oferecer subsídios teórico-metodológicos para uma prática pedagógica que contempla a leitura de textos visuais em suas várias dimensões de análise. A essas dimensões imagéticas, designamos dimensão *lingüística, situacional e sócio-cultural*

Em linhas gerais, os objetivos desta pesquisa se pautam em:

1. Investigar práticas pedagógicas referentes ao uso de imagens na UFPB com o propósito de verificar como professores de Inglês Instrumental (II) e Inglês como Língua Estrangeira (EFL) estão lidando com textos visuais;
2. Propor uma modalidade de leitura de textos visuais capaz de capturar o potencial de significado das imagens enquanto recursos capazes de conciliar conhecimento lingüístico com conhecimento cultural;

3. Capacitar alunos a ler e pensar criticamente sobre imagens enquanto textos dotados de uma estrutura sintática própria (Kress & van Leeuwen, 2006), através dos quais significados sociais são extraídos e decodificados (relação texto-contexto).

2. Fundamentação Teórica

Na sociedade contemporânea em que vivemos hoje, ao mesmo tempo em que uma profusão de imagens ‘desfilam’ seus aspectos semióticos imbuídos de significados sócio-culturais, valores, crenças e relações de poder, seja em textos publicitários, nas artes, em textos digitais ou em livros didáticos, testemunhamos uma carência didático-metodológica no que diz respeito ao preparo do professor para o ensino multimodal. Com efeito, como ressalta Unsworth (2001), pesquisadores da área pedagógica têm apontado para a necessidade de uma (re) teorização da comunicação textual para incluir a natureza multimodal dos textos contemporâneos, na medida em que se evidencia a escassez de estudos sobre letramento visual inseridos em programas curriculares.

Nesse sentido, verificamos que passados cerca de dez anos, algumas mudanças já despontam, como é o caso do documento das OCNEM – *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, cuja seção relacionada aos conhecimentos de línguas estrangeiras revela em dois capítulos, a importância de se trazer à tona a discussão de conceitos de *letramento*, *multimodalidade*, *hipertexto* e *multiletramento* (cf. OCNEM, 2006, p.105-109).

No entanto, para que haja uma proposta integrada de letramento visual e verbal, é preciso desenvolver pesquisas que relatem o processo de formação do professor e do ensino-aprendizagem de textos visuais, que envolvam a aplicação de uma metodologia sistemática e teoricamente embasada, que contemple a natureza dos textos multimodais. Nessa direção, em consonância com que propõe Unsworth (2001), acreditamos que noções sobre a *Gramática do Design Visual* de Kress & van Leeuwen (2006) podem se tornar elementos auxiliares no sentido de servir como ponto de partida para a formação de professores em suas práticas de letramento visual.

A Gramática do Design Visual (Kress & van Leeuwen, 2006) surge como forma de estender a compreensão e leitura das imagens sistematizando seu estudo, já que ambos os autores encontram pontos consonantes entre o texto visual e o texto escrito. Para tanto, eles se apóiam na teoria do lingüista inglês Michael Halliday, denominada *Lingüística Sistêmico-Funcional* (LSF) cujo foco é estudar a *língua* enquanto *escolha*, com ênfase em seu uso como forma de interação entre os falantes (CUNHA E SOUZA, 2007).

Mais recentemente, estudos investigam a relação ensino-aprendizagem em Letramento Visual a partir dessas duas perspectivas, com o intuito de reforçar os vínculos teóricos entre a lingüística e a comunicação visual, revelados através de múltiplas e relevantes abordagens (BROWETT, 2002; CALLOW, 2003; RIESLAND, 2005; UNSWORTH, 2006; OLIVEIRA, 2006; 2008; ALMEIDA, 2008; 2009).

É a partir desses estudos que surge a presente pesquisa, com o intuito de analisar/refletir sobre os caminhos do letramento visual na sala de aula de língua estrangeira, a fim de desenvolver de uma abordagem pedagógica que não apenas abranja os aspectos visuais de um dado texto imagético, bem como capacite professores e alunos a lerem imagens a partir de suas próprias experiências de mundo. São leituras desta natureza que formarão sujeitos mais ativos e críticos socialmente.

A seção seguinte contará com a descrição da prática pedagógica dos professores observados, no que tange o tratamento dispensado às imagens abordadas em suas aulas.

3. Metodologia

A presente pesquisa foi desenvolvida ao longo de dois anos (2008-2010), dentro do projeto PIBIC, financiado pelo CNPq, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Sob o enfoque do letramento visual na sala de aula de inglês como língua estrangeira, a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa e dividiu-se em *dois ciclos*. No *primeiro* deles, buscamos verificar os tipos de imagens recorrentes nas aulas de ESP e EFL, assim como observar a abordagem pedagógica destinada a essas imagens. No *segundo ciclo*, elaboramos um modelo de leitura de imagens e a partir dele, buscamos identificar quais as dimensões de leitura visual que costumam ser mais contempladas dentro do contexto pedagógico específico de análise.

Foram investigadas quatro questões essenciais:

1. *É necessário que o professor de língua estrangeira seja explicitamente instruído sobre o arcabouço teórico que respalda a leitura de imagens se este quiser incorporar uma pedagogia mais crítica de leitura de imagens a sua prática?*
2. *Que tipo de metalinguagem deve ser utilizada na aula de língua estrangeira a fim de abordar adequadamente estruturas visuais, sem ter que sobrecarregar professores e alunos com uma vasta e complexa terminologia para descrever e interpretar as imagens?*
3. *Como implementar uma abordagem capaz de conciliar conhecimento textual com conhecimento contextual?*
4. *Como associar essa nova abordagem multimodal com o arcabouço teórico existente a fim de formar aprendizes mais críticos e reflexivos acerca do contexto social, político e econômico das imagens?*

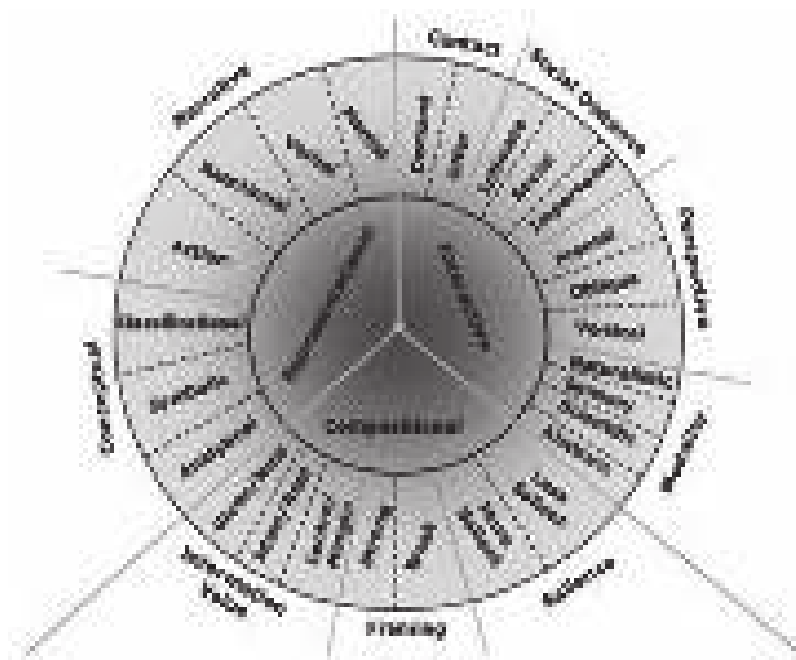
Partimos do pressuposto de que além de servir como ilustração para o ensino de itens de conteúdo lingüístico (verbal), as imagens também incorporam significados específicos em termos de *ideologias, relações interpessoais e aspectos composicionais* (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006), os quais, se adequadamente e cooperativamente decodificados por professores e alunos, não apenas favorecerão o aprendizado de itens léxico-gramaticais na sala de aula de língua estrangeira, mas também auxiliarão no desenvolvimento de um contexto pedagógico mais afinado com o contexto sócio-cultural das imagens.

4. Por um modelo multimodal de leitura crítica de imagens

A elaboração do modelo para leitura de imagens que proporemos a seguir iniciou-se a partir de uma pergunta que constantemente norteava nossas discussões a respeito da prática pedagógica dos professores de LE no tange a abordagem de imagens em suas aulas: *Que metalinguagem emerge naturalmente na aula de língua estrangeira durante a abordagem de textos visuais?*

Instigada sobre que conhecimento metalingüístico prévio tanto professores quanto alunos de ILE fazem uso espontaneamente nas discussões sobre estruturas visuais nas aulas de inglês, buscamos, identificar pontos consonantes com a *Gramática do Design Visual* de Kress & van Leeuwen (2006), no sentido de tentar compreender que terminologia visual já faz parte do repertório lingüístico dos professores e alunos desse contexto.

IMAGEM 1
As metafunções Visuais da GV
(adaptadas da Gramática Visual de KRESS & VAN LEEUWEN, 2006)



Com isso em mente, tínhamos três objetivos gerais traçados:

- (i) Mapear os termos visuais mais recorrentes no contexto da sala de aula de ILE;
- (ii) Correlacionar esses termos com o sistema de significados oferecido pela *Gramática Visual* de Kress & van Leeuwen (2006);
- (iii) Associar cada um desses termos a uma *metafunção visual* a fim de identificar quais sistemas da GV são adaptáveis ao contexto pedagógico investigado.

Com base em nossas observações, chegamos aos dados apresentados no Quadro 1:

QUADRO 1
Termos Visuais Recorrentes

Termo visual	Significado	Metafunção visual
cores	Referência ao qualificador de cor dos elementos visuais da imagem	Modalidade da informação
Valor de informação	Referência ao elemento de composição	Modalidade da informação
Saliência	Referência à relevância relativa dos elementos representados	Modalidade da informação
plano de fundo	Referência ao plano de fundo	Modalidade da informação
Contato	Referência à relação espacial dos elementos da imagem	Modalidade da informação
Distância	Referência ao nível de proximidade entre os participantes interacionais e representados	Modalidade da informação
Caracter	Referência à avaliação dos elementos visuais quanto à sua qualidade estética	Modalidade da informação

Os resultados de um primeiro mapeamento no que diz respeito aos *termos visuais* que aparecem com mais frequência no contexto da sala de ILE apontam para o fato de que tanto professores quanto alunos não – ou pouco – familiarizados com a teoria de Kress & van Leeuwen (2006), fazem uso espontâneo e recorrente de sistemas de significado como *cores*, *valor de informação*, *saliência*, *plano de fundo*, *contato*, *distância* e *ângulo* quando se referem aos aspectos visuais das imagens com as quais se deparam na aula de LE, embora nem sempre se refiram a esses sistemas com a mesma terminologia (o sistema de *valor de informação*, por exemplo, costuma ser mencionado nas aulas como *posição*).

Ao tentar associar cada termo visual recorrente a uma metafunção equivalente no sistema proposto por Kress & van Leeuwen (*ibidem*), chegamos à conclusão de que os valores associados à *metafunção composicional* tendem a ser aqueles os quais professores e alunos trazem consigo sob a forma de conhecimento (visual) prévio, por indicarem sistemas relacionados a configurações visuais familiares que já fazem parte do nosso repertório metalingüístico comum.

Em outras palavras, quando se referem aos aspectos visuais das imagens em sala de aula, professores e alunos não instruídos sobre *Gramática Visual* citam espontaneamente os seguintes sistemas, que denominamos a dimensão *Lingüística* das imagens:

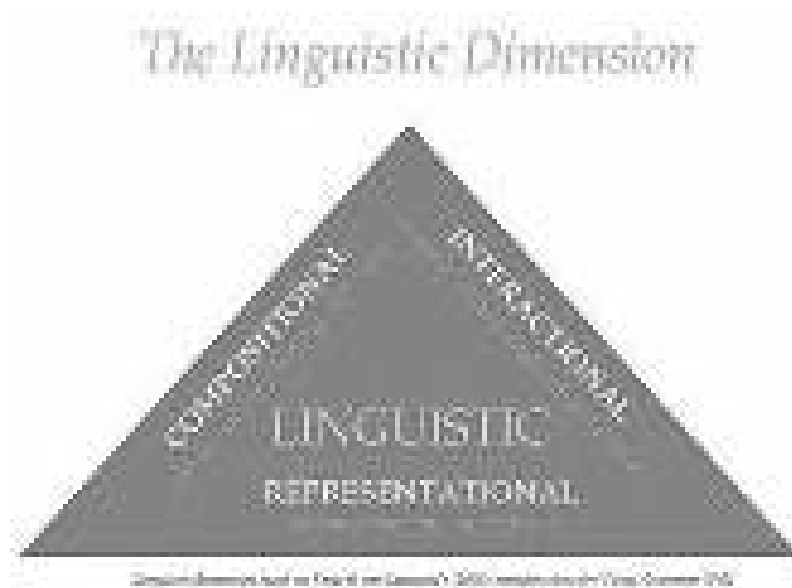
- A escolha das *cores* nas imagens (saturação, nitidez): referente às suas *qualidades lexicais*, realizadas através do sistema de *modalidade da metafunção composicional*;
- A disposição dos elementos internos, ou seja, os *valores de informação* das dicotomias espaciais abordadas na *metafunção composicional*;
- A *saliência* de determinados participantes representados nas imagens, associado aos seus significados *composicionais*;

- O plano de fundo das imagens, ou sua *contextualização*, responsável pelo valor de realidade – ou nível *de modalidade* – associado aos *significados interacionais* das estruturas visuais;
- Os sentimentos evocados pela interação estabelecida entre os participantes representados em uma dada estrutura imagética e o seu leitor/observador, através de recursos como *contato*, *distância*, *ângulo*, *plano*, etc., os quais apontam para os *significados interacionais* das imagens.
- O significado sugerido por determinados elementos presentes nas imagens, equivalente aos *processos conceituais simbólicos* da *metafunção representacional*, referente às suas *qualidades semânticas*.

Graficamente, poderíamos representar a *dimensão lingüística* das imagens da seguinte forma:

IMAGEM 2

A dimensão *lingüística* das imagens



Outras dimensões se tornam necessárias se decidimos abordar uma determinada imagem em sua gama de significados ideológicos, sociais e culturais.

Identificamos, para tanto, o que chamamos de *dimensões contextuais* de análise visual, a saber, a dimensão *Situacional* e *Sócio-Cultural* das imagens, elaboradas a partir da necessidade pontuada por Browett (2007) em se considerar o aspecto cultural das imagens.

Segundo a autora, ao ler uma dada imagem, precisamos levar em conta os aspectos pontuados no Quadro 2:

QUADRO 2
Imagem e Cultura

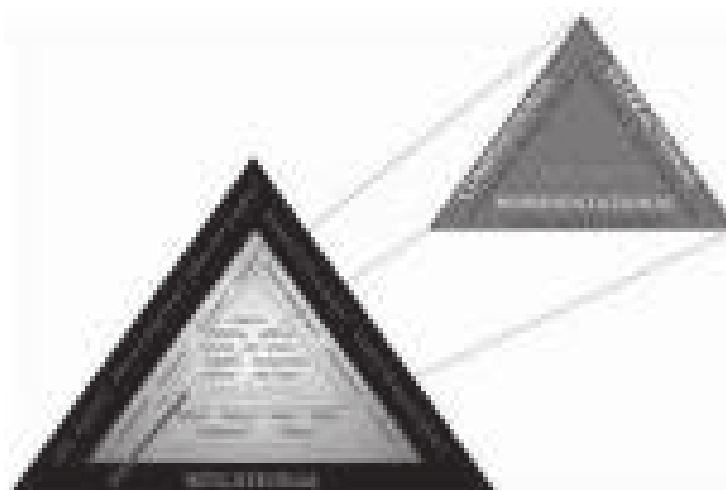
Significado Contextual	Características da Imagem em Típic	Estratégias para a Leitura Visual
<p>Significado contextual refere-se ao contexto da imagem, incluindo o contexto da situação, o contexto sócio-cultural e o contexto lingüístico.</p> <p>Significado contextual refere-se ao contexto da imagem, incluindo o contexto da situação, o contexto sócio-cultural e o contexto lingüístico.</p> <p>Significado contextual refere-se ao contexto da imagem, incluindo o contexto da situação, o contexto sócio-cultural e o contexto lingüístico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 1. Identificar o tema principal da imagem, considerando o contexto da situação. 2. Identificar o contexto sócio-cultural da imagem, considerando o contexto da situação. 3. Identificar o contexto lingüístico da imagem, considerando o contexto da situação. 4. Identificar o contexto da imagem, considerando o contexto da situação. 5. Identificar o contexto da imagem, considerando o contexto da situação. 6. Identificar o contexto da imagem, considerando o contexto da situação. 7. Identificar o contexto da imagem, considerando o contexto da situação. 8. Identificar o contexto da imagem, considerando o contexto da situação. 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Identificar o tema principal da imagem, considerando o contexto da situação. 2. Identificar o contexto sócio-cultural da imagem, considerando o contexto da situação. 3. Identificar o contexto lingüístico da imagem, considerando o contexto da situação. 4. Identificar o contexto da imagem, considerando o contexto da situação. 5. Identificar o contexto da imagem, considerando o contexto da situação. 6. Identificar o contexto da imagem, considerando o contexto da situação. 7. Identificar o contexto da imagem, considerando o contexto da situação. 8. Identificar o contexto da imagem, considerando o contexto da situação.

(Quadro traduzido e adaptado de BROWETT, 2007)

Nossa proposta multimodal de leitura crítica de imagens está, portanto, fundamentada em *três pilares básicos*, assim chamados: *Contexto Situacional*, *Contexto Sócio-Cultural* e *Conhecimento Lingüístico*.

Cada uma dessas dimensões – seja ela *textual* (*Conhecimento Lingüístico*) ou *contextual* (*Contexto Situacional*, *Contexto Sócio-Cultural*) permite ao professor de LE trabalhar a partir de perguntas que visam contemplar os diversos aspectos de uma imagem possibilitando a construção reflexiva do aluno sobre sua própria cultura e a cultura do outro.

IMAGEM 3
Proposta Multimodal de Leitura Crítica de Imagens



A dimensão *Situacional*, que considera perguntas como *Quem criou essa imagem? A quem ela se destina?, Onde aparece (ou onde poderia aparecer?)*; *Que valores ideológicos estão explícitos; Que conhecimento prévio necessito possuir para ler essa imagem?*, possibilita ao aluno a oportunidade de refletir sobre aspectos inerentes ao *processo de produção, circulação e consumo* das imagens.

A dimensão relativa ao contexto *Sócio-cultural* das imagens trata de enfatizar questões como *O que/como/onde está sendo mostrado; Quem são os personagens; Que visão de mundo/emoções/atitudes/valores/ relações de poder/símbolos estão sendo veiculados*; a fim de despertar a atenção para a natureza *interpessoal* das imagens.

No centro de nosso gráfico, a dimensão mais interna se ocupa do que chamamos de *conhecimento lingüístico* das imagens, o que tornará possível falar acerca dos aspectos supracitados, por meio de uma linguagem específica – uma metalinguagem – para tratar dos elementos visuais que compõem uma imagem, tais como *plano de fundo, nitidez, cores, tamanho, foco*, etc.

Enfatizamos, ainda, que a abordagem das dimensões do modelo proposto se dá de maneira independente e exclusiva, não pressupondo uma ordem fixa e pré-estabelecida – da camada mais interna para a externa, ou vice-versa – para se contemplar as perguntas contidas nelas contidas. O que salientamos, todavia, é a necessidade de se tratar cada uma das dimensões com cuidado e apuro lingüístico até que cada camada seja explorada.

Passemos para a seção a seguir, que tratará dos dados coletados e dos resultados da pesquisa.

5. Dos dados e resultados

5.1. O perfil das turmas de inglês instrumental

Duas turmas de inglês instrumental (UFPB) foram observadas na UFPB: a Turma 1 (T1), ministrada durante o turno da manhã, com cerca de 35 alunos e a Turma 2 (T2), ministrada no turno da tarde, com cerca de 40 alunos. Ambas possuíam um nível lingüístico heterogêneo, predominantemente básico. As duas turmas eram compostas por estudantes universitários advindos dos cursos de engenharia civil, engenharia mecânica, ciências econômicas, ciências biológicas, matemática, história, entre outros, possuíam a mesma carga horária e utilizavam o mesmo material didático, de onde foram extraídas algumas das imagens analisadas.

Dois professores lecionavam nessas turmas, que por razões éticas, serão identificados como P1 e P2, respectivamente.

As observações ocorreram durante os meses de abril, maio e junho de 2009, perfazendo um total de 14 horas/aula observadas, aproximadamente.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos um diário de observação (cf. BEAUD, WEBER, 1998 apud ALCÂNTARA, L. *et al.*, *Diário de Campo*, p. 7) onde foram registrados não apenas os procedimentos metodológicos de cada professor quanto à abordagem das imagens utilizadas em suas aulas, bem como reflexões a respeito do papel dessas imagens.

5.2. Analisando o *primeiro ciclo*: as imagens do inglês instrumental

A razão pela qual escolhemos o contexto específico da sala de aula de Inglês Instrumental para as nossas observações está pautada nas seguintes hipóteses:

- (i) *são cursos que se fazem valer das imagens mais frequentemente já que os alunos precisam inicialmente decodificar o que é dito visualmente para só então associar esses significados ao código verbal;*
- (ii) *paradoxicalmente, são cursos que focalizam no texto verbal, considerado a única fonte de conteúdo lingüístico;*
- (iii) *são cursos ministrados por professores que tendem a subestimar a natureza polissêmica das imagens, dado que, na maioria dos casos, seus professores não sabem como lidar com as imagens em sala de aula;*
- (iv) *falta aos professores de ESP uma abordagem pedagógica que contemple a função das imagens enquanto 'textos' (códigos autônomos) e não enquanto aportes ilustrativos do conteúdo lingüístico oferecido pelo texto verbal;*

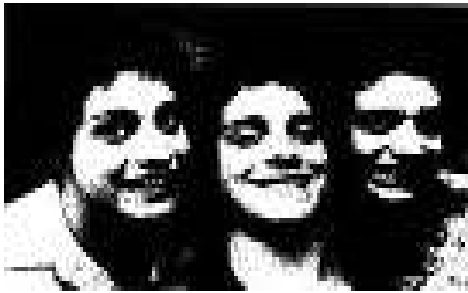


Nas turmas de inglês instrumental observadas, as imagens trabalhadas em sala de aula advinham unicamente do material didático adotado nessas turmas, o livro *Inglês Instrumental: Praticando a Leitura*, uma compilação de textos ilustrados na língua-alvo, adotado por professores e alunos na forma de fotocópias.

Devido à sua má qualidade, as imagens presentes no referido material didático nem sempre eram abordadas pelos professores; em alguns casos, elas eram apenas mencionadas com o propósito de responder alguns exercícios propostos no material, o que demonstra uma certa negligência no lidar com recursos visuais na sala de aula língua estrangeira, os relegando a um papel meramente ilustrativo dado que o enfoque costuma ser no conteúdo verbal.

Com efeito, tanto P1 quanto P2 optavam pelo enfoque do texto verbal, pautados, essencialmente em estratégias de leitura como *skimming*, *scanning* e *inferenciação*. Nas raras vezes em que as imagens eram abordadas, elas eram tratadas de forma ilustrativa e como suporte do texto verbal, corroborando a assertiva de Almeida (2009, p. 06) de que a “prática pedagógica vigente parece privilegiar as informações lingüísticas verbais em detrimento de outros códigos semióticos relevantes, como as imagens”.

Para uma melhor visualização desses textos visuais bem como a abordagem pedagógica utilizada por esses professores, vejamos o Quadro 3 a seguir:

QUADRO 3
Inglês Instrumental

<i>Imagem Analisada</i>	<i>Turma</i>	<i>Fonte</i>	<i>Modo de Apresentação</i>	<i>Dimensão abordada</i>
	<i>T1</i>	<i>Imagem fotojornalística retirada do livro-texto</i>	<i>Fotocópia, preto e branco</i>	
	<i>T1</i>	<i>História em Quadrinhos</i>	<i>Fotocópia, preto e branco</i>	<i>Sócio-cultural</i>
	<i>T1/T2</i>	<i>Anúncios</i>	<i>Fotocópia, preto e branco</i>	

Por não seguirem uma metodologia sistemática de abordagem de imagens, esses professores pouco – ou nada – puderam explorar acerca do contexto social e cultural no qual as imagens trabalhadas estavam inseridas. Tampouco puderam fazer uso das imagens enquanto recursos lingüísticos capazes de auxiliar na aprendizagem de novos itens lexicais, estruturas gramaticais, além de reforçar o pensamento e a reflexão crítica de seus alunos através de sua grande carga ideológica.

Passemos para uma descrição mais detalhada das imagens abordadas pelos professores de inglês instrumental.

IMAGEM 5

Trigêmeos



Fonte: *True stories in the news*, 1996.

Durante a aula em que essa imagem foi abordada, foi pedido aos alunos que tentassem dar significado àquela imagem. Feitas as inferências¹, P1 colocou um título no quadro: “*Lost and Found*” e pediu novamente para que eles tentassem solucionar a questão. Após alguns comentários, P1 entregou um texto escrito aos alunos e pediu para que eles se certificassem, após a leitura, se as inferências da imagem tinham sido realmente corretas, utilizando, para tanto, estratégias de leitura de Inglês Instrumental.

Percebemos, no entanto, que embora abordada, a imagem foi deixada de lado logo após a leitura do texto escrito, o que atesta para o fato de que professores de inglês instrumental demonstram ter dificuldade em criar mecanismos de exploração das imagens, baseando-se quando o fazem, em perguntas propostas pelo próprio material didático utilizado (ex. o livro texto) sem ter em vista objetivos claros para a construção de sentidos.

Na mesma esteira, a imagem a seguir não foi sequer mencionada por P1, que se deteve apenas no texto escrito. A imagem se encaixa no gênero visual *história em quadrinhos (hqs)* e ilustra problemas ambientais, como se pode observar:

IMAGEM 6

Problemas Ambientais



Fonte: *Inglês Instrumental: praticando a leitura*, 2008

1. Inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto. Não ocorrem apenas no interior do texto, mas também quando o leitor busca, fora do texto, informações e conhecimentos adquiridos pela sua experiência de vida, com os quais preenche os 'vazios' textuais (DELL'ISOLA, 1991 apud COSCARELLI, 1996, p.09).

Mais uma vez, percebemos que P1 reservou tempo em sua aula para que os alunos fizessem inferências a respeito do texto escrito a partir das imagens. Foram colocadas no quadro palavras como *earth*, *warming*, *environmental* e *melt*, relacionadas ao texto imagético, enquanto os alunos tentavam inferir seus significados. Com efeito, chegaram à conclusão de que as imagens expressavam problemas ambientais: fábricas soltando fumaças e poluindo rios, imagens de desmatamento, poluição das cidades através dos carros, enchentes e pingüins sobre placas de gelo derretendo, ou seja, aquilo que estava sendo textualizado verbalmente. Em suas inferências, os alunos faziam uso de palavras como *aquecimento* e *derreter*, fazendo associação com suas respectivas formas na língua inglesa, *warming* e *to melt*, presentes no texto escrito, o que confirma a nossa hipótese de que é possível, a partir das imagens, compreender o texto escrito, invertendo o trajeto de leitura texto escrito/imagens, para imagens/texto escrito².

Já nas aulas de P2, percebemos que as imagens não eram trabalhadas por serem ilegíveis, pouco nítidas ou completamente escuras, como podemos visualizar:

IMAGEM 7

Propaganda de tinta de cabelos



Fonte: *Inglês Instrumental: praticando a leitura*, 2008.

Com base em nossas observações, percebemos, ainda, que nenhum questionamento foi suscitado com relação ao contexto sócio-cultural das imagens abordadas, o que corrobora a questão norteadora desta pesquisa, de que ora as imagens são utilizadas como exercícios de pré-leitura e/ou aquecimento nas aulas de língua estrangeira, ora elas são simplesmente negligenciadas.

Resumidamente, chegamos às seguintes conclusões ao fim das observações do *primeiro ciclo*:

- (i) *Os professores de inglês instrumental tendem a recorrer a material fotocopiado com imagens em preto e branco;*
- (ii) *As imagens raramente são abordadas, exceto quando elas estão acompanhadas de perguntas prontas retiradas do manual do professor ou do livro-texto;*
- (iii) *As imagens tendem a ser abandonadas tão logo o texto verbal seja abordado;*

2. Para o conceito de *reading path*, ver Kress & van Leeuwen, 1996.

- (iv) Os professores destes cursos carecem de uma metodologia sistemática para lidar com textos visuais, o que resulta em um letramento monomodal, baseado no texto verbal;
- (v) Nenhuma das dimensões de leitura visual propostas foi devidamente explorada nas turmas de II observadas.

Em seguida discorreremos sobre o segundo ciclo da pesquisa.

5.3. O perfil das turmas de ILE

Adotamos o contexto de ILE para o segundo ciclo de nossas observações por duas razões distintas: (i) a UFPB, onde os primeiros dados foram coletados, não ofereceu cursos de Inglês Instrumental nos semestres subsequentes, de maneira que a pesquisa teve que ser re-direcionada em seu contexto de investigação; (ii) pudemos, assim, verificar como professores de EFL estão lidando com imagens em grupos de nível lingüístico mais avançado.

No *segundo ciclo* da pesquisa, foram observadas duas turmas de inglês como língua estrangeira (ILE), compostas por estudantes do curso de Letras com Licenciatura em Língua Inglesa, as quais chamaremos de T3 e T4, e seus respectivos professores, P3 e P4.

A T3, ministrada no turno da noite, utilizava o livro-texto *Framework Level 3B* e possuía cerca de 12 alunos com nível intermediário de inglês. A T4, por sua vez, ministrada no turno da manhã, utilizava o livro *Framework Level 4* e possuía cerca de 10 alunos com nível lingüístico *upper intermediate*³.

Desse material, foram extraídas algumas das imagens abordadas por P3 e P4, embora ressaltemos que os alunos de ambas as turmas utilizavam cópias xerocadas do livro-texto adotado, ou seja, as imagens trabalhadas eram em preto-e-branco, sem qualidades de nitidez, cores ou saturação. Outras imagens também foram abordadas por P3 e P4, advindas de outras fontes.

Nosso percurso metodológico refez a mesma trilha do *primeiro ciclo*, ao verificar a abordagem pedagógica dos professores de ILE em seu tratamento dos textos imagéticos, registrando-os em um diário de observação e em gravações de áudio.

As observações do segundo ciclo foram colhidas entre os meses de março, abril e maio de 2010, perfazendo um total de 16 horas de observação na T3 e 12 horas de observação na T4.

Verificamos cinco gêneros visuais trabalhados na T3 e quatro gêneros visuais trabalhados na T4, entre aqueles extraídas do livro didático adotado e os oriundos de outras fontes.







O corpus de análise selecionado é, portanto, composto por essas imagens e a abordagem metodológica das mesmas pelos professores desta disciplina.

3. *Upper intermediate* equivale ao nível Intermediário Avançado.

5.4. Analisando o *segundo ciclo*: as imagens do ILE

No *segundo ciclo* de observação, percebemos que tanto na T3 quanto na T4, a abordagem concedida às imagens aparece de forma variada. Para uma melhor visualização, apresentamos o Quadro a seguir, contendo as imagens e suas abordagens por P3 e P4.

QUADRO 4
ILE

<i>Imagem Analisada</i>	<i>Turma</i>	<i>Fonte</i>	<i>Modo de Apresentação</i>	<i>Dimensão abordada</i>
	T3	Anúncio retirado do livro-texto	Fotocópia, preto e branco Visual Aids	Situacional Sócio-cultural Linguístico
	T3	Anúncio retirado do livro-texto	Fotocópia, preto e branco Visual Aids	Situacional Sócio-cultural Linguístico
	T3	Quadrinhos	Transparência	Sócio-cultural
		Atividade baseada na imagem	Fotocópia, preto e branco	
	T4	Livro-Texto: vários	Fotocópia, preto e branco Livro-Texto	Sócio-cultural Linguístico
	T4	Atividade baseada na imagem	Fotocópia, preto e branco	Sócio-cultural
	T4	Fotografia	Fotocópia, preto e branco Livro-Texto	Sócio-cultural Linguístico

Através do questionário a seguir, elaborado para ser aplicado com os professores envolvidos na pesquisa, pudemos comprovar que aqueles que trabalham com ILE tendem a ser mais cuidadosos quando da aplicação dos recursos imagéticos em suas aulas. São, geralmente, profissionais mais experientes, que possuem algum conhecimento a respeito de letramento visual (como é o caso de P4), e acesso a trabalhos na área.

Com efeito, em resposta à pergunta 2, P3 respondeu que “*utilizar imagens para fomentar interesse nos alunos sempre foi uma prática constante*”. Já P3 enfatizou que “*as imagens podem se transformar em recursos que impulsionam o aluno a participar ativamente e trocar experiências com seus colegas e professores*”.

IMAGEM 8

Questionário

Modelo de Questionário

1. *Você é professor (a) de inglês?*
2. *Já trabalhou com recursos imagéticos na sala de aula de inglês?*
3. *Qual sua experiência no ensino de L.E.? (quanto tempo?)*
4. *Você já ouviu falar em Letramento Visual?*
5. *Você acredita que as imagens podem auxiliar no ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira?*
6. *O material didático utilizado na sala de aula traz algum tipo de recurso imagético?*
7. *Você acredita que o uso deste material, desperta algum interesse no aluno de inglês?*
8. *Você acredita que é possível haver interação entre professor-imagem-aluno?*
9. *Você gostaria de conhecer um pouco mais a respeito de como abordar o uso de imagens na sala de aula?*
10. *Qual o nível da sua turma de inglês? Quantos alunos? Que curso?*

Com base nas nossas observações desse segundo ciclo da pesquisa, pudemos concluir que:

- (i) Professores de ILE tendem a recorrer às imagens mais frequentemente do que professores de Inglês Instrumental;
- (ii) Professores de ILE tendem a ser mais conscientes quanto ao uso de gêneros visuais como fonte de conhecimento lingüístico e reflexão crítica;
- (iii) O modo de apresentação desses gêneros visuais tende a ser mais diversificado;
- (iv) Ao passo que a **dimensão sociocultural** foi identificada como frequentemente explorada no contexto da sala de aula de ILE, a **dimensão situacional** raramente o é, possivelmente devido ao teor ideológico das perguntas que ela aborda;
- (v) A **dimensão lingüística** raramente é abordada, exceto pelo professor já familiarizado com os pressupostos da Gramática Visual.

De fato, em nossas observações das aulas de ILE, pudemos perceber que a dimensão *Sócio-cultural* e de *Conhecimento lingüístico* costumam ser mais frequentemente contempladas pelos professores dessas turmas, relegando a dimensão do *Situacional* a um segundo plano. Uma das razões pelas quais isto deve ocorrer remete à natureza ideológica das perguntas que são evocadas na dimensão *Situacional*, muitas das quais levam professores e alunos a emitir opiniões e julgamentos de valor, comumente evitados nas discussões de sala de aula.

6. Considerações Finais

Enquanto textos carregados de sentido, as imagens cumprem a função de comunicar tantos significados quanto um texto verbal. Assim, o professor capacitado, que atua de forma crítica e responsável, poderá tornar-se um mediador de competências lingüísticas visuais, promovendo reflexões sobre o conteúdo, a forma e a função das imagens, despertando no aluno uma consciência crítica capaz de fazê-lo compreender e interpretar valores e pontos de vista decodificados nas estruturas visuais.

Como postula Almeida (2008, p.09) “o que a *Gramática Visual* de Kress e van Leeuwen (2006) advoga é a conscientização das imagens *não* como veículos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural, mas enquanto códigos dotados de significado potencial, imbuídos de estruturas sintáticas próprias”. Sendo assim, percebemos que como recurso pedagógico, o texto imagético atrai a atenção do aluno e ressalta a participação deste como indivíduo dentro de um grupo.

Se entendermos que a sala de aula de LE se constitui no lugar exato para se aprender a ler efetivamente as diversas nuances do texto imagético, estaremos caminhando em direção a uma prática de letramento visual na qual aluno passa da pura interpretação denotativa sobre um texto – aquela centrada em seus aspectos descritivos e aparentes – para uma interpretação conotativa onde cabem reflexões acerca do contexto mais amplo onde essas estruturas estão situadas, e que responde por aspectos tidos como essenciais para o desenvolvimento de uma pedagogia mais crítica e reflexiva acerca dos fatores sócio-culturais inerentes à função das imagens enquanto textos.

Voltemos uma a uma, às perguntas que geraram e nortearam essa pesquisa e algumas possíveis considerações:

1. *É necessário que o professor de língua estrangeira seja explicitamente instruído sobre o arcabouço teórico que respalda a leitura de imagens se este quiser incorporar uma pedagogia mais crítica de leitura de imagens a sua prática?*

Acreditamos que o professor de LE necessita de uma compreensão acerca do papel das imagens *enquanto textos* (e não aportes ilustrativos) dotados de uma estrutura sintática própria e de conteúdo ideológico, permeado pelas proposições contidas nas três dimensões de análise propostas, o que promove o letramento visual adequado.

2. *Que tipo de metalinguagem deve ser utilizada na aula de língua estrangeira a fim de abordar adequadamente estruturas visuais, sem ter que sobrecarregar professores e alunos com uma vasta e complexa terminologia para descrever e interpretar as imagens?*

Acreditamos ser suficiente para o professor de LE saber comunicar o que é dito visualmente através de um conhecimento prévio intuitivo acerca das qualidades das imagens. Embora nem os professores nem os alunos envolvidos no estudo tivessem nenhum conhecimento metalingüístico para descrever os aspectos visuais das imagens abordadas, eles foram capazes de falar sobre suas percepções acerca das mesmas graças a uma metalinguagem inerente, intuitiva e não sistemática.

3. *Como implementar uma abordagem capaz de conciliar conhecimento textual com conhecimento contextual?*

Somente através da elaboração de uma abordagem visual que contemple uma compreensão das imagens enquanto textos imbuídos de significados culturais e códigos de conteúdo ideológico é que será possível criar verdadeiras ações pedagógicas de transformação social.

4. *Como associar essa nova abordagem multimodal com o arcabouço teórico existente a fim de formar aprendizes mais críticos e reflexivos acerca do contexto social, político e econômico das imagens?*

Ser a favor da elaboração de uma abordagem mais cuidadosa e sistemática de leitura de textos visuais significa, sobretudo, compreender as dificuldades de quem lida com imagens em sala de aula.

Sem respaldo teórico nem uma modalidade que dê conta de todos os aspectos do texto visual, ao professor nada resta senão recorrer a manuais prontos ou a sua intuição a fim de trabalhar as estruturas imagéticas em sala de aula. São essas questões que em sua maioria, antecipam o que não pode ser antecipado, e que de nenhuma forma contemplam as *três dimensões* imprescindíveis a uma abordagem mais significativa de leitura de textos visuais.

7. Referências

ALCÂNTARA, L.; RIQUINHO, D.; TONEZER, C. [s.d.] **Diário de campo**. Disponível em: http://www.ufrgs.br/eenf/laboratorios/levi/projeto52/aulaI/Aula_Diario_campo2.pdf. Acesso em: 27/08/2009.

ALMEIDA, D. B. L. (Org.) **Perspectivas em Análise Visual do fotojornalismo ao blog**. João Pessoa, Editora Universitária, 2008, 84 p.

_____. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: R.C.M. PEREIRA e P. ROCA (Orgs.), **Linguística Aplicada: Um Caminho com Diferentes Acessos**. São Paulo, Contexto, 2009, p. 173-202.

_____. Multimodalidade e Ensino: Integrando o Texto e o Contexto em Estruturas Visuais. In: Barbara, L. & E. Moyano (Eds.). **Exploraciones sistémico-funcionales en portugués y español**. Textos y lenguaje académico. Los Polvorines/San Pablo: UNGS-PUCSP. 2010.

AT&T Knowledge Network Explorer. **21st Century Literacies: Visual Literacy**. Disponível em: <http://www.kn.pacbell.com/wire/21stcent/visual.html>. 2002. Acesso em: 06/05/2010.

BATISTA, C.C.F. et al. **Inglês Instrumental: praticando a leitura**. João Pessoa, [s.n.]. 2008, p. 3-38.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica: conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília: MEC / SEB, 2006. p. 87-124.

BROWETT, J. **Critical Literacy and Visual Texts: Windows on Culture**. Impact, v. 11, n.2, 2002. p.24-29. Disponível em: <http://www.fp.education.tas.gov.au/English/browett.htm>. Acesso em: 22/08/2009.

CALLOW, J. Talking about visual texts with students. 2003. **Reading Online**. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=callow/index.html. Acesso em: 03/10/2009.

COSCARELLI, C. V. Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências. In: GUIMARÃES, Ângelo de M. (Ed.) **Anais do VII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Belo Horizonte: DCC/UFMG, nov. 1996, p. 449-456. Disponível em: <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/SBIE.pdf>. Acesso em: 29/06/2010.

CUNHA, M.A.F.; SOUZA, M.M. Situando o Funcionalismo. In: **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007, p. 17-28.

FREIRE, P. Primeira carta: Ensinar – Aprender Leitura do mundo – Leitura da palavra. In: **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Olho d'água, 1997, p. 19-26.

GOLDSTEIN, B. **Framework**. Level 3B. Student's Book and Workbook. London: Richmond. 2004.

HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to Functional Grammar**. 2ª ed. London, Edward Arnold. 1994.

HEYER, S. **True Stories in the news: a beginning reader**. 2ª ed. Harlow, Longman, 1996, p. 22-23.

JEFFERY, P.; LLOYD, M. **Framework**. Level 4. Student's Book and Workbook. London: Richmond, 2004, p. 62-74.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images: the grammar of visual design**. 2ª ed., London, Routledge. 2006.

OLIVEIRA, S. Texto Visual e Leitura Crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n.1, 2006, p. 15-39. Disponível em: http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v9n1/sara_oliveira.pdf. Acesso em: 19/04/2009.

_____. **Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira**. Scielo Brasil, v.47, n.1. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132008000100006&script=sci_arttext. Acesso em: 03/10/2009.

STOKES, S. Visual Literacy in teaching and learning: A literature perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, v.1, n.1, 2002, p. 10-19. Disponível em: <http://ejite.isu.edu/Volume1No1/pdfs/stokes.pdf>. Acesso em: 06/05/2010.

UNSWORTH, L. Describing Visual Literacies. In: **Teaching Multiliteracies across the Curriculum – changing contexts of texts and image in classroom practice**. Philadelphia, Open University Press, 2001, p. 71-112.

_____. Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction. **English Teaching: Practice and Critique**. v. 5, n.1, 2006, p.55-76. Disponível em: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2006v5n1art4.pdf>. Acesso em: 23/09/2009.

