

VISUALIZAÇÃO: A QUINTA HABILIDADE LINGUÍSTICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Giselda dos Santos Costa (IFPI/UFPE-PG)

RESUMO

Em nossa sociedade, cheia de imagens, representações visuais e experiências visuais de todos os tipos, há, sim, paradoxalmente, ainda um grau significativo de analfabetismo visual. Apesar da importância de desenvolver competências visuais específicas, “letramento visual” ainda não é uma prioridade nos currículos escolares (SPALTER e DAM, 2008). Este artigo tem como objetivos (1) enfatizar a importância de integrar o letramento visual crítico como a quinta habilidade linguística em sala de aula de inglês com base nas novas normas da Associação Internacional de Leitura e do Conselho Nacional de Professores de Inglês Americano (IRA / NCTE, 1996), e (2) apresentar uma sugestão de atividade visual, usando o *videoclip* da cantora Jessie J chamado *Price Tag*, como uma atividade crítica pedagógica.

Palavras-chave: Letramento crítico visual, Material crítico em sala de aula, Ensino de inglês, *Videoclip*.

ABSTRACT

In our society which is full of images, visual representations and visual experiences of all kinds there is, paradoxically, still a significant illiterate visual. Despite the importance of developing specific visual skills, “visual literacy” is not a priority in school curricula (SPALTER e DAM, 2008). This article aims to (1) emphasize the importance of integrating visual literacy as a fifth Language skill in English classroom based on the new rules of the International Reading Association and the National Council of Teachers of American English (IRA / NCTE, 1996), and (2) to suggest an activity using Jessie J’s *videoclip* called *Price Tag* as a critical pedagogical activity.

Keywords: Critical visual literacy, Critical classroom material, Teaching English, *Videoclip*.

Introdução

“Dada a importância da informação mostrada em tantos contextos sociais significativos, há uma necessidade urgente de desenvolver formas adequadas de falar e pensar sobre o visual” (KRESS e VAN LEEUWEN, 1996, p. 33).

O ensino de inglês envolve quatro habilidades linguísticas tradicionais: ouvir, falar, ler e escrever que são essenciais ao processo de aprendizagem de aquisição de uma língua estrangeira (OXFORD, 2001; HINKEL, 2006). Com o surgimento de novas formas de mídias, como a Web, Web 2.0 e mídias sociais, mudou a forma como as pessoas estão lendo ou consumindo informação. Estas novas tecnologias estão permitindo que os textos sejam apresentados de maneiras diferentes. O uso do texto verbal ainda está lá, mas está acompanhado por fotos, vídeos e áudio para completá-lo. Neste sentido, a Associação Internacional de Leitura e o Conselho Nacional de Professores de Inglês Americano (IRA /NCTE, 2006) reconheceram a importância de incluir formas visuais de mídia entre sua pedagogia no ensino de inglês integrando o “ver ou letramento visual¹” juntamente com as quatro habilidades tradicionais, ou seja, ler, escrever, ouvir e falar, concedendo, assim, o seu lugar de direito como uma quinta habilidade no ensino de línguas:

Seria uma violação dos nossos deveres como professores ignorarmos o poder retórico visual... O letramento crítico da mídia, precisa ser ensinado e deve incluir a avaliação destes meios, para que nossos alunos consigam ver, entender e aprender a aproveitar o poder persuasivo da mídia visual (p. 10).²

Concordamos que integrar a habilidade visual em sala de aula de línguas é um apoio benéfico para o professor, pois permite que os alunos pensem de forma mais complexa, uma vez que as novas tecnologias levam a novas formas de informações, exigindo assim um novo vocabulário e novos métodos interpretação mais crítica. Mas a nossa realidade educacional é diferente. Spalter e Dam (2008) apontam que a prática de visualização é negligenciada em nossas salas de aulas, principalmente nos currículos de ensino de língua estrangeiras. O letramento visual tem sido negligenciado nos currículos, das escolas, numa época em que o desenvolvimento de cidadãos letrados visualmente é fundamental.

Por um lado, Spalter e Dam (2008) afirmam que os alunos estão envolvidos em um ciclo constante de consumir e produzir mídias visuais, mas eles não são visualmente letrados. Eles não têm as habilidades para compreender como decifrar uma imagem e tomar decisões éticas sobre a validade e valor da informação. Por outro lado, Sosa (2009) alega que um grande problema no desenvolvimento do letramento visual é que os professores, também, não sabem como avaliar as imagens, porque eles nunca receberam instrução adequada para essa atividade. Segundo Sosa, as imagens podem ser ferramentas poderosas, mas os professores muitas vezes se esquecem de explicar e discutir as imagens com seus alunos por falta de conhecimentos.

Este trabalho é uma tentativa de preencher algumas partes dessa lacuna do como saber desenvolver experiências de aprendizagem em sala de aula de línguas utilizando os conceitos do

1. "Letramento visual" está sendo chamado de "letramento crítico visual" (NEWFIELD, 2011).

2. Tradução minha, assim como em todas as outras citações feitas a partir de obras não traduzidas, de autores estrangeiros ou brasileiros, no restante deste trabalho.

letramento visual crítico. Apresentaremos uma análise de uma atividade utilizando o *videoclip* chamado “*Price Tag*” que é uma canção da cantora e compositora britânica *Jessie J*. Pesquisadores multimídia (SWAFFAR e VLATTEN, 1997; CONIAM, 2001; YANG et al, 2010; MCKINNON, 2011) descobriram que o uso de vídeos pode melhorar o ensino do Inglês, pois os vídeos podem fornecer estímulo visual através da sua grande combinação de ilustrações, sons, gráficos e textos. Segundo Jewitt (2002), a mistura de som, imagens, imagens mentais, percepções, figuras, textos e outros pode facilitar o envolvimento dos alunos e melhorar o processo de aprendizagem.

Em primeiro lugar, o artigo começa com uma breve revisão de literatura sobre o conceito de letramento visual, enfatizando algumas técnicas de análise. No segundo momento, serão apresentados o conceito de letramento visual crítico e algumas teorias de origem deste termo. No terceiro momento, será abordado o reconhecimento da importância de incluir formas visuais de mídia entre a pedagogia no ensino de inglês como língua estrangeira com base nas novas normas da Associação Internacional de Leitura e do Conselho Nacional de Professores de Inglês Americano (IRA / NCTE, 1996). No quarto momento, será apresentado o conceito de texto segundo Hodge e Kress (1988) e a importância do *videoclip*, como um texto multimodal, no ensino de língua inglesa. Em seguida, será proposta uma análise crítica com um *videoclip* como uma atividade pedagógica. Finalmente, o artigo conclui apontando as contribuições da integração do letramento visual no currículo de ensino de Inglês.

1. Letramento e multiletramento no ensino de inglês

É interessante notar que o termo letramento era utilizado em relação ao “analfabetismo” até o final dos anos noventa. As declarações curriculares e manuais do Ministério da Educação, referiam-se apenas à capacidade de ler e escrever. Embora hoje muitas pessoas ainda argumentem e acreditem neste conceito, muitas definições de letramento estão mais amplas. Tal como a invenção da imprensa revolucionou as práticas de leitura e escrita na Europa renascentista, hoje, são os avanços tecnológicos que estão mudando a nossa noção de letramento, aparentemente, de uma forma muito mais rápida.

À luz desta situação, Kellner (2000) afirma que as novas tecnologias exigem novas habilidades e competências, e se a educação é para ser relevante para os problemas e desafios da vida contemporânea, então deve expandir o conceito de letramento e desenvolver novas pedagogias e currículos. Na verdade, nós não podemos mais ver letramento apenas no limite da capacidade de ler e escrever. Em vez disso, devemos nos tornar conscientes de que letramento são competências socialmente construídas e multifacetadas. Assim, o processo de tornar-se letrados pode ser entendido como uma aquisição de várias competências e participar plenamente em todos os aspectos da sociedade moderna.

Em resposta à mudança de paradigma causada pelo mundo em rápida mutação, o Grupo *New London* (1996)³ cunhou o termo multiletramentos que aborda duas grandes mudanças no conceito

3. Em setembro de 1994, um grupo de profissionais reuniram em New London, Inglaterra, para discutir as consequências das transformações sociais e tecnológica no ensino. Esses educadores e pesquisadores incluem: Courtney Cazden, Sarah Michaels, Martin Nakata (dos Estados Unidos); Bill Cope, James Paul Gee, Maria Kalantzis, Gunther Kress, Joseph Lo Bianco, Allan Luke, Carmen Luke (Austrália) e Norman Fairclough (Inglaterra). Para abordar as ideias desenvolvidas durante o reunião, eles publicaram um artigo, “*A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*”, na Revista Educação de Harvard em 1996.

de uso da linguagem e do letramento em nosso tempo. A primeira mudança é a diversidade social, cultural e linguística, e a segunda mudança é o surgimento de novas informações e tecnologias de comunicação. Estas duas alterações cada vez mais influenciam a pedagogia de inglês como língua estrangeira. A primeira mudança, a diversidade, desafia-nos a lidar com as diferenças em nosso espaço local e global. Por exemplo, com a diversidade linguística negociamos duas situações diferentes a respeito do inglês: inglês como uma língua global e inglês como língua regional. Outro exemplo é que, enquanto a globalização torna o mundo mais conectado do que nunca, a localização ou regionalização está em andamento também.

A segunda alteração é a emergência de novas tecnologias de informação e comunicação. As novas tecnologias estão alterando a nossa forma de fazer significado. O significado é feito em formas interativas, multimodais, que exigem hoje dos alunos diferentes letramentos como: letramento digital, letramento tecnológico, letramento visual, letramento da informação, além de letramento da tradicional forma impressa. Portanto, o grupo *New London* argumenta que nossa pedagogia antiga de uma única versão de inglês não é mais válida. Em vez disso, é hora de nós, professores, chegarmos a um diálogo aberto e flexível com a gramática funcional para auxiliar os alunos a conhecer e respeitar as diferenças linguísticas (cultural, subcultural, regional, nacional, contextos técnicos, etc) e os significados multimodais que agora são indispensáveis para a comunicação (COPE; KALANTZIS, 2001).

A Associação Internacional de Letramento Visual (IVLA) entende que o letramento visual é uma soma de habilidades que podem ser desenvolvidas. Não basta ver algum objeto ou texto⁴, mas também devemos interpretar, analisar, processar e comunicar o que vemos. Não só fazer sentido a partir de elementos visuais, mas essas competências envolvem, ao mesmo tempo integração de outras experiências sensoriais. Wileman (1993) define letramento visual como “a capacidade de ler, interpretar e compreender as informações apresentadas em imagens pictóricas ou gráficas” (p. 114). Messaris e Moriarty (2005, p. 482) destacaram dois componentes principais incorporados ao letramento visual: “a capacidade de compreender imagens visuais e a capacidade de criar ou usar as imagens como um meio de expressão e comunicação”. Em outras palavras, a fim de ser visualmente letrado, deve-se entender o que as imagens são e criar ou usá-las para determinados fins. Outra definição, segundo Dallow (2006, p. 92), é “a capacidade de compreender e usar as imagens”, mas o letramento visual envolve também a capacidade do indivíduo de avaliar criticamente as mensagens transmitidas pela mídia visual. Encontramos outra definição afirmando que letramento visual é geralmente entendido como uma atitude ou orientação filosófica para a análise textual que incentiva a crítica das práticas dominantes (CADIERO-KAPLAN, 2002; LUKE, 2000).

Como vimos, muitos pesquisadores educacionais tentam criar uma definição para letramento visual. Constatamos que não é um processo fácil, e não há um consenso, ou acordo de uma definição padrão para este termo, ainda. Mas, em nossa literatura, já temos algumas técnicas para ajudar o professor, em orientações educacionais, na habilidade visual.

4. Nesta era tecnológica, o termo texto assumiu proeminência como um conceito abrangente para todos os tipos de obras, tais como romances, livros de imagens, anúncios, mídia eletrônica, filmes, obras de arte e performance teatral (KRESS, 2002).

O IRA / NCTE (2006) fornece dez orientações para facilitar uma visão das imagens como:

1. Formas e figuras - algumas das quais estão associadas a um sentimento ou emoção. Alguns objetos são simbólicos (por exemplo, um leão simboliza a bravura). É muito útil o conhecimento de elementos artísticos, como primeiro, segundo e terceiro planos.
2. Tamanho - objetos importantes são muitas vezes maiores e localizados no primeiro plano, enquanto que os objetos menores têm um valor menor e são localizados no plano de fundo.
3. Ajuste - a configuração pode ter significado simbólico (por exemplo, uma cena de uma paisagem pode sugerir tranquilidade).
4. Cor - a cor de um objeto pode carregar conotações simbólicas. Azul pode sugerir tranquilidade, e amarelo pode indicar felicidade ou alegria. Simbolismo associado a uma cor em particular é exemplo de uma cultura específica. Por exemplo, a cor “vermelha” na sociedade ocidental é por vezes associada à agressão, enquanto que, na cultura oriental, está associada à sorte e à prosperidade.
5. Posição - objeto, quer no centro do gráfico ou para um lado, pode dar um sentido particular.
6. Direção- os objetos, virados para a frente ou para o lado, também podem dar um sentido específico.
7. Ângulo – um ângulo elevado pode simbolizar dominação, enquanto um ângulo baixo pode simbolizar submissão.
8. Iluminação - iluminação pode sugerir suavidade e um sentimento fechado, enquanto uma iluminação mais forte pode indicar calor ou um sentimento mais aberto.
9. Expressão da linguagem corporal - facial, postura e gestos muitas vezes sugerem pensamentos e emoções particulares.
10. Roupas - muitas vezes refletem a cultura, status, período e personalidade.

No que tange à nossa realidade educacional, percebemos que a prática de visualização é negligenciada nas salas de aulas, principalmente nos currículos de ensino de línguas estrangeiras. O letramento visual tem sido negligenciado nos currículos das escolas, numa época em que o desenvolvimento de cidadãos letrados visualmente é fundamental. Assim, concordamos que integrar a habilidade visual em sala de aula de línguas é um apoio benéfico para o professor, pois permite que os alunos pensem de forma mais complexa, uma vez que as novas tecnologias levam a novas formas de informações, exigindo assim um novo vocabulário e novos métodos de interpretação mais críticos.

2. Letramento visual

Letramento crítico é uma noção relativamente recente no campo da linguagem e do ensino de língua inglesa. Ele está incluído nas definições mais atuais de letramento e é promovido como um elemento essencial no mundo atual. Somos instigados a abordar o letramento crítico em nossas salas de aula, segundo demonstra Hammond et al. (1992 *apud* NEWFIELD, 2011, p. 09):

O objectivo de todos os programas de letramento deve o desenvolvimento de um letramento crítico, no qual os alunos não se concentram apenas na mecânica ou conteúdo de textos escritos, mas sobre a construção e a forma que os leitores são posicionados dentro dos textos.

No entanto, existem algumas dificuldades na tentativa de desenvolver o letramento crítico em sala de aula. Embora não seja difícil encontrar teóricos e discussões filosóficas / políticas de letramento crítico, o próprio termo é interpretado de muitas maneiras diferentes e muitas vezes é discutido em aspectos muito abstratos. Há também uma série de condições semelhantes - como pedagogia crítica, prática crítica, pensamento crítico, educação para a mídia, consciência de linguagem crítica - e nem sempre é claro como esses termos se relacionam com letramento crítico. A confusão sobre exatamente o que se entende por leitura crítica vem registrada na reflexão de Burns e Hood (1998, p.5) :

Apesar de muitas leituras e discussões com outros membros do grupo de pesquisa, o meu entendimento (de letramento crítico) ainda era muito nebuloso quando chegou a hora de elaborar a minha pergunta de pesquisa: O que eu preciso mudar para incorporar a perspectiva de uma leitura crítica no meu ensino?

O conceito de letramento crítico ganhou campo de pesquisa durante os anos 1980 e 1990, mas, para muitos professores de língua estrangeira, ainda não está claro o que uma abordagem crítica literária significa na prática. Para alguns professores, o conceito de letramento crítico deriva principalmente do trabalho de críticos teóricos do discurso e do seu reconhecimento de que a linguagem não é um campo neutro. Para outros, noções de letramento crítico têm suas origens em teoria de gênero e Linguística Sistêmico Funcional, como uma crença de que, com um conhecimento da linguagem e as opções de texto, atingimos a coesão social, elemento útil para estudantes de línguas. Para outros ainda, a teoria de letramento crítico emerge da noção freireana em relação à importância de analisar as relações e campos de poder social, cultural e econômico.

Para IRA/NCTE (2006), estes diferentes fundamentos teóricos são significativos na formação de suas noções particulares de letramento crítico. As metas do letramento crítico, então, podem ser resumidas no seguinte ponto: como ensinar aos alunos as habilidades necessárias para “aprender sobre o mundo, entender as técnicas e a intenção do autor, reações do espectador, e as questões sociais levantadas pelos textos “ (CERVETTI et al., 2001, p. 4).

O objetivo do letramento crítico é aumentar a consciência crítica social dos alunos. De acordo com Freire (2003), a partir do momento que os alunos se tornam mais conscientes e críticos, eles se tornam mais inclinados a lutar contra os sistemas opressivos em seu mundo e têm o poder de mudar sua realidade. O lugar mais lógico para que os alunos encontrem os sistemas sociais, políticos e históricos que dominam o mundo é a sala de aula. Ao envolver os alunos em textos e diálogos que aguçam sua consciência crítica, Freire (1970) acreditava que os alunos não só se tornariam criticamente informados, mas também eticamente comprometidos a transformar a sociedade. Para Freire, o letramento crítico diz respeito, principalmente a “leitura do mundo”.

3. Letramento crítico visual no ensino de inglês

Vários pesquisadores no ensino de língua estrangeira (OXFORD, 2001; HINKEL, 2006) chegaram à conclusão de que as quatro áreas de habilidades de uma língua estrangeira não devem ser tratadas como distintas e isoladas de domínios cognitivos, porque cada uma alimenta a outra de forma complementar. A este respeito, Felhman (1996) afirma:

Sem igualdade do desenvolvimento de habilidades visual, juntamente com o ouvir, ler, escrever e falar, parece...que a noção de linguagem como um todo é fragmentada

e incompleta. E se a habilidade visual é evitada ou ignorada, pois é vista como prática sem processo, um envolvimento sem sentido, então isso é exatamente o motivo por que precisa ser incluída como um componente valioso no ensino da língua em geral. (p 43).

Os educadores de letramentos visuais como: Messaris (1994), Hodge e Kress (1988) Kress e van Leeuwen (1996), The New London Grup (1996), e outros, e organizações como a Associação Internacional de Letramento Visual americana estão entre aqueles que têm enfatizado a centralidade cada vez maior do visual na paisagem contemporânea de comunicações e no ensino. Eles mostraram como as imagens visuais de todos os tipos são cada vez mais utilizadas para representar significados, ideias e sentimentos, muitas vezes em combinações complexas e orquestradas com palavras, sons e movimentos.

Novas normas da Associação Internacional de Leitura e do Conselho Nacional de Professores de Inglês Americano (IRA/NCTE, 1996) enfatizam que há necessidade de professores de inglês ensinar não duas ou quatro áreas de letramentos, mas seis, sendo três expressivas e três receptivas. O gráfico abaixo ilustra as áreas de ensino de inglês determinado por essas associações.

QUADRO 1
Área de instrução de língua inglesa (IRA/NCTE, 2006).
Fonte: Associação Internacional de Leitura (2006) - (<http://www.ncte.org/standards>).

Área	Audição-visualidade	Alfabetização	Visual
Receptivo	ouvir	ler	ver
Expressivo	falar	escrever	criar imagens visuais

De acordo com padrões do IRA/NCTE, os professores de língua inglesa, antes de instruir os seus alunos aos letramentos, precisam primeiro ser capazes de definir conceitos, identificar os significados políticos, históricos e sociais das imagens, pois uma vez que o professor letrado visualmente deve ser capaz de compreender, criar e utilizar imagens visuais em sala de aula, assim ele deixa de ser um “consumidor reflexivo” de imagens e gráficos para ser um “intérprete reflexivo”.

Do nosso ponto de vista, para considerar alguém um “intérprete reflexivo”, a Associação Internacional de Leitura deveria trocar a palavra receptivo, da tabela 1, por performativo. Acreditamos, que ouvir, ler e ver, mais do que nunca, se tornaram atos interativos e performativos, ao invés de simplesmente receptivos.

Performativo é o termo que Austin concebeu para a linguagem com a função principal de fazer algo, ao invés de linguagem vista como a descrição de uma realidade objetiva, Austin afirma que o performativo indica que “a emissão do enunciado é o desempenho de uma ação” (1962, p.6). Além disso, o enunciado performativo será invariavelmente acompanhado de outras ações realizadas, tanto pelo falante ou outros, e que as circunstâncias em que ocorre a fala deve ser adequada (p.8). Austin, também se concentra na força ilocucionária e perlocucionária do performativo. No ato de dizer algo, como informar, advertir ou ordenar, o falante realiza um ato ilocucionário. Um ato perlocucionário traz ou consegue algo por dizer algo, como convencer, persuadir ou surpreender (pp. 99-100).

Austin desenvolveu a noção de sociabilidade (1962, p.14) enfatizando que palavras fazem coisas em um ambiente social. O contexto⁵ é, portanto, um componente vital na tentativa de entender um enunciado de força performativa. Assim, para entender o que os recursos visuais, como os verbais e não-verbais dizem ou não, precisamos saber quem são seus usuários e os contextos em que elas são usados.

E neste contexto, também, entra a noção de leitor e audiência. O leitor é a testemunha do ato, enquanto prática de leitura. Ele participa da prática da leitura que, em seu sentido mais amplo, é uma *performance* em que ele negocia vários papéis: espectador, testemunha, comentador social, crítico e artista (MARLLAN, 2002). Segundo Marllan, cada papel tem seus próprios conjuntos específicos de atos e identidades situadas, que imitam e interagem, até certo ponto, com algo ouvido ou visto, ou experimentado, daí, a natureza interativa do ato da leitura. A audiência é definida por Duranti (1986) como co-autor, uma vez que é a clareza da colaboração na interpretação que sustenta a interação, é a audiência que constitui e ratifica o que é dito em relação a um contexto que lhe faz sentido.

Segundo IRA /NCTE (1996), uma das funções mais importantes de ensino da língua inglesa é ajudar os alunos a aprender a interpretar textos, ou seja, refletir sobre o significado textual a partir de suas próprias perspectivas e avaliar os textos, isto é, usar o pensamento crítico para identificar elementos particulares, como a lógica, apelo emocional e propósito. Quando os alunos interpretam e avaliam os textos, eles exploram os seus próprios sentimentos, valores e as respostas para as idéias apresentadas. Assim, fazem de suas próprias respostas aos textos uma parte integrante da sua experiência de leitura cultural e de vida.

4. Videoclip: um texto visual crítico multimodal

Desde os anos 1970 e 1990, até o presente momento, quando o vídeo se tornou amplamente disponível como um recurso de ensino, pesquisadores e educadores do inglês como língua estrangeira (SWAFFAR e VLATTEN, 1997; CONIAM, 2001; YANG et al. 2010) têm afirmado a importância de incorporar material de vídeo na aprendizagem da linguagem. Alguns acreditam que os vídeos expõem os alunos a materiais autênticos e fornece contextos culturais (CONIAM, 2001). Além disso, os vídeos dão mais motivação e interesse para estudantes de língua estrangeira (SWAFFAR e VLATTEN, 1997). Os vídeos ainda oferecem uma variedade de estímulos para a compreensão de textos visuais multimodais (YANG et al. 2010).

Textos multimodais são aqueles textos cujo significado é comunicado por meio de uma sincronização de modos. O conceito de letramento como ler, escrever, ouvir e falar não é mais um conceito apenas para textos impressos, agora inclui também a tecnologia digital, som, música, palavras, imagens estáticas e imagens em movimento. Os textos que os alunos produzem, ou

5. Segundo Robert-Miller (2008), a distinção entre contexto e contexto mais amplo (background) é um tanto arbitrária, já que é uma questão de grau. Contexto é imediato e particular, muitas vezes é mencionado explicitamente, mas o contexto mais amplo e muitas vezes mais implícito envolve a organização textual. Assim, por exemplo, há cerca de um ano após os ataques terroristas de 11 de setembro de 2001, esses fatos eram constantemente mencionados, e seus efeitos sobre a política externa americana eram evidentes e explícitos. Hoje, as pessoas já não falam sobre eles como antigamente, mas eles estão presentes em nossas mentes, eles mudaram de contexto para contexto mais amplo. Ou seja, trata-se dos conhecimentos arquivados na memória dos atores da interação para que estes possam compreender os textos e se compreenderem entre si.

escrevem, e consomem ou leem, muitas vezes exigem o processamento simultâneo de diversos modos, a fim de fazer sentido.

Vários estudos nos últimos anos têm investigado aspectos específicos desta área complexa, enfatizando a importância dos professores em saber como usar textos multimodais e como desenvolver ambientes de aprendizagem multimodal para melhorar o ensino e aprendizagem. Kress et al (2001) analisaram os ambientes multimodais de salas de aula de Ciências, enquanto Jewitt (2002) analisou esses ambientes nas salas de aula de inglês. Bearne (2003) analisou a produção dos alunos de seus próprios textos multimodais, demonstrando como eles precisam ser incorporados em sala de aula. Unsworth e Wheeler (2002) e Walsh (2006) examinaram os diferentes tipos de leitura necessária para os textos multimodais.

Assim, podemos constatar que professores estão encontrando maneiras de incorporar mais textos multimodais em sala de aula. Por exemplo, aqui neste estudo, utilizamos os telefones celulares⁶ dos alunos com as quais podemos trabalhar atividades utilizando *videoclip* como textos multimodais em sala de aula e fazer uso do letramento visual crítico para facilitar a aquisição das habilidades o ensino de inglês.

Trabalhar o *videoclip* no campo da educação não é novo. Ele sempre foi visto como um ensinamento promissor e uma mídia de aprendizagem. O vídeo é visualmente atraente em muitos aspectos, ajuda os educadores e alunos a compreenderem o significado de um determinado fenômeno. Nas últimas décadas, o vídeo tem sido utilizado como recurso didático para melhorar a aprendizagem visuais, como gestos e expressões que permitem que os alunos vão além do que ouvem. De acordo com Beare (2008), atividades com vídeos levam os alunos a se tornarem mais conscientes e críticos de seu processo de aprendizagem. Eles permitem que o aprendiz obtenha um *feedback* imediato, sendo o vídeo mais eficaz do que a simples correção textual do professor.

5. Análise da atividade visual crítica

Segundo Kress (2003), trabalhar com texto multimodal é uma prática essencialmente interativa, flexível, dinâmica, social, cultural e ideológica. Ainda, de acordo com Kress (2003, p.1), “o mundo dito” é muito diferente de o mundo mostrado, e todos os textos são “inteiramente no campo da ideologia”. Como tal, uma série de estudiosos de letramento crítico têm argumentado que a leitura e análise dos modos devem ser críticos (ALBERS et al, 2008).

O funcionamento sincronizado dos modos de imagem, movimento, cor, gesto, objetos, música e som em uma tela digital requer um tipo diferente de leitura ou escrita. Compartilhamos um exemplo de como o letramento visual crítico pode ser remixado com as melhores práticas de ensino no uso de textos visuais no formato de *videoclip*. Analisaremos cinco respostas de uma atividade visual explorando o *videoclip* chamado *Price Tag*. Este vídeo é uma canção da cantora e compositora britânica Jessie J, lançada em 30 de janeiro de 2011, criticando o consumismo exagerado das pessoas. Jessie J canta com a participação do *rapper* B.o.B. Porém, as análises não têm por objetivo aprovar

6. Os alunos assistiram ao videoclip em seus celulares, pois é uma ferramenta móvel e flexível, que possui a capacidade de ser pausada, parada e reiniciada, quantas vezes e em qualquer lugar, garantindo que os alunos compreendam os significados das imagens.

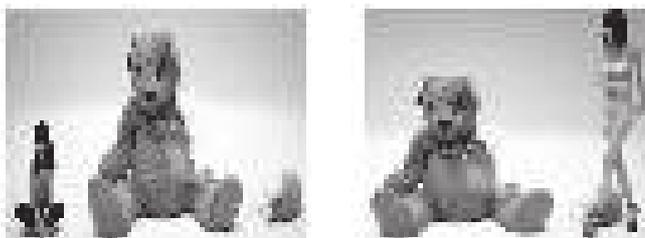
ou reprovar o aluno/participante, mas fornecer-lhe *feedback* sobre o seu próprio processo de desenvolvimento crítico.

O crítico, neste trabalho, passa a ser visto não apenas como análise fundamentada, mas como uma análise procurando descobrir os interesses sociais e políticos na produção das imagens e recepção em relação aos efeitos sociais, culturais, de poder e dominação no contexto de vida dos alunos.

Na seção abaixo, são discutidas as análises das respostas da prática de letramento de textos multimodais do estudante Carlos. Este participante utiliza nome fictício que ele próprio escolheu, para preservar sua identidade. O aluno se encontra cursando o 3º ano do curso técnico integrado ao nível médio da Unidade de Ensino Descentralizado do Instituto Federal – Campus Zona Sul na cidade de Teresina, capital do Piauí.

Atividade:

1. Como você observou, as imagens abaixo, dão início ao *videoclip*. Em sua opinião, qual a intenção do autor na escolha dessas imagens no vídeo?



Carlos respondeu a essa pergunta dizendo que a imagem mostra a simplicidade da infância em relação aos adultos. Os adultos são cegos por dinheiro e muito consumistas ficando “quebrados nas suas contas”. Por isso, ao lado da criança, o urso é alegre e, ao lado do adulto, o urso é cego, triste e amputado. Nessa observação, Carlos parece demonstrar uma visão crítica como se fosse em circunstâncias reais de imagens vividas. Ele observa formas e figuras associadas à imagem do urso como um elemento simbólico refletindo dois significados: de inocência e de consumismo nos dias atuais. Em sua resposta, podemos ver que o urso na primeira imagem está em primeiro plano, uma posição de importância em relação à criança e, na segunda imagem, o urso fica em segundo plano em relação à fase adulta. Com essa observação, reforçamos a importância de o professor ter conhecimento que os diferentes modos de imagem, som e movimento podem influenciar ou não a maneira como o significado é construído. E este significado é construído ao longo da sequência de clipes ou imagens justapostas.

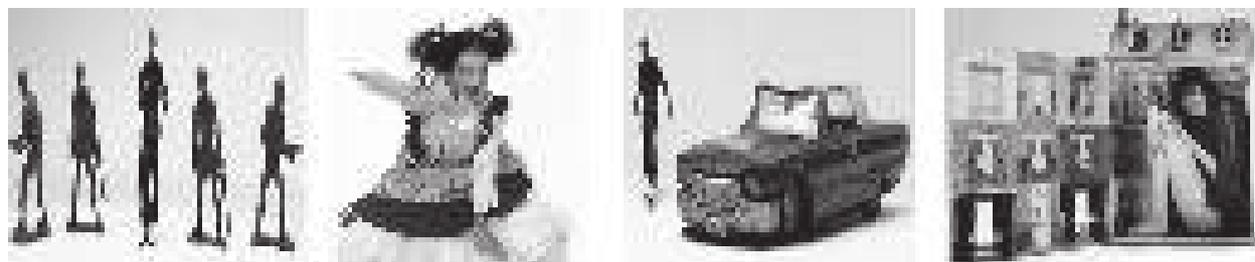
2. A que provérbio ou expressão nos remete essa imagem? E em que situação eles são empregados em nossa vida real?



Carlos: Dinheiro não dá em árvore. Geralmente é usado quando se pede dinheiro a alguém e essa pessoa não tem. Então a pessoa usa a expressão para enfatizar que

Carlos deixou claro em sua resposta que o letramento visual ajuda os estudantes a valorizar as múltiplas formas de representação que constituem as suas experiências vividas. Isto prova que a nossa interpretação de imagens é, em parte, específica da cultura: as imagens que vemos interagem com a nossa cultura, atitude e sistemas de crenças de tal maneira que as nossas percepções resultantes são altamente dependentes da cultura e do contexto, como já foi dito anteriormente. Segundo Beare (2008), idéias, experiências e perspectivas culturais que descobrimos em textos nos ajudam a moldar as nossas visões do mundo. A visão que ganhamos nos permite compreender nossas heranças culturais, linguísticas e literárias.

3. Em nossa sociedade, há certos preconceitos e/ou diferenças em nosso cotidiano. Observando as imagens, cite as diferenças que o *videoclip* explora (e discuta com os colegas a respeito dessas imagens).



A questão sobre o simbolismo das cores e brinquedos que foram exemplificados pelo *clip* também obteve uma resposta sólida. Carlos disse que o *videoclip* critica as diferenças observadas em nossa vida atual: menina brinca com boneca e menino com carro e soldados. A cor feminina é rosa, e a masculina é azul; a mulher é vista de forma mais consumista que o homem pela qualidade e quantidade de roupas, sapatos, jóias e brinquedos mostrados no clip”. Como se vê, a cor do objeto pode carregar conotações simbólicas. Todos esses simbolismos, associados a cores e objetos em particular, são exemplos de uma cultura específica de Carlos. Ele consegue avaliar criticamente as representações visuais com que se depara diariamente, conforme a sua cultura.

4. Que mensagem o autor quer transmitir com estas imagens? E para quem é dirigida?



Quando pedimos para Carlos interpretar essas imagens, o aluno afirmou que o autor faz um apelo “para que as pessoas deem menos importância ao consumismo, livrando-se das etiquetas caras “. Assim, deve ficar claro a partir desses trechos que, quando os alunos têm a oportunidade de descobrir o significado embutido nas entrelinhas das imagens, se engajando em pensamento crítico,

não só se vai permitir examinar o texto, mas também examinar o mundo em que vivem. Carlos responde positivamente a esse texto visual, porque o texto analisado é coerente com as suas experiências cotidianas. Podemos observar também que a questão do gosto estético pessoal não é divorciado de forças sociais e políticas como afirma Kress (2002).

4. Sentiu dificuldade em responder essa atividade? Explique.

Carlos: Sim, pois a atividade necessitava muito de observação crítica, e muitas vezes o que o aluno observa não é o mesmo que o professor.

Não só Carlos achou a atividade difícil, muitos dos alunos disseram que essa atividade visual foi mais difícil do que esperavam, não por causa da tecnologia, mas porque o letramento crítico enfatiza a necessidade de usar a linguagem como um veículo de mudança social e escrever obriga os alunos a pensar sobre suas opiniões e sentimentos antes da escrita. Também, uma das preocupações de Carlos nessa resposta é enfatizar que o professor tem uma análise diferente que a sua. Observamos que ele fica esperando a confirmação de uma resposta correta. É bom reforçar que, neste tipo de exercício, as análises das respostas não têm por objetivo aprovar ou reprovar ou ser correta ou errada a resposta do aluno/participante, mas fornecer-lhe *feedback* sobre o seu pensamento crítico. Este é o ponto importante neste tipo de atividade. Pois os professores não podem dar a interpretação correta de um elemento específico visual.

Estou, no entanto, sugerindo que, nós, professores, participemos na “educação problematizadora” que responde à “essência da consciência-intencional” (FREIRE, 2003, p. 79). Assim, a atividade visual torna os alunos conscientes da intencionalidade do texto e permite a eles mensurar o quanto são influenciados por suas próprias interpretações visuais enquanto sujeitos de uma determinada cultura.

Um breve arremate

Este artigo foi escrito como parte dos recentes estudos sobre as discussões metodológicas que insistem na inclusão da habilidade do ver no ensino de língua inglesa. Aparentemente, em nossa realidade educacional, a prática de visualização é negligenciada em nossas salas de aulas, principalmente nos currículos de ensino de língua estrangeira. Nesta perspectiva, este trabalho oferece três importantes contribuições:

A primeira contribuição constitui-se em mostrar que, nesta atividade de letramento crítico visual incluem-se o desenvolvimento de nossos alunos, a capacidade de olhar além do significado literal do texto e dos meios de comunicação e incentivar os alunos a ganhar consciência crítica através de uma linguagem que lhes ensina a questionar o seu mundo, a perguntar quem tem poder e quem se beneficia do poder, bem como fornecer subsídios para analisar por que as coisas são do jeito que são. Segundo Freire (1970), como educadores, nosso objetivo deve ser ensinar aos nossos jovens adolescentes a ser mais do que “atores sociais”, levando-os a se tornar “transformadores sociais” de seu mundo.

A segunda é sugerir que, quando os alunos participam de atividades como esta, podem desenvolver uma forma mais socialmente consciente de avaliar as imagens. É mais importante agora do que nunca ver que os alunos não são apenas textualmente letrados, mas visualmente letrados, também. Letramento visual é uma questão importante em todas as disciplinas, em todo o currículo. As pessoas devem ser ensinadas a avaliar criticamente as imagens que veem e ativamente interpretar o que as mensagens dessas imagens transmitem. Desenvolver uma alfabetização visual é um processo lento e multifacetado. Engloba aprender a olhar mais consciente em manifestações visuais da realidade e dos fenômenos sociais.

E, finalmente, a terceira contribuição deste artigo é mostrar que os professores não devem ser apenas usuários de tecnologia, mas mais importante que isso, visto que eles são questionadores e produtores de tecnologia, como definido por Selber (2004). Mostrar também que o entrelaçamento da tecnologia digital permite, no ensino de língua inglesa, uma experiência de aprendizagem holística. Pois as habilidades de falar, ouvir, ler, ver e escrever são interrelacionadas e interdependentes. As habilidades se cruzam e sobrepõem-se emergindo o significado e preparando os cidadãos para lidar efetivamente com os produtos das novas tecnologias. Tudo isso conscientiza o professor que mais uma vez o ensino de Inglês está sendo desestabilizado pela rapidez das mudanças sociodemográficas, econômicas, culturais e linguísticas.

Referências bibliográficas

ALBERS, P. et al. The arts, new literacies, and multimodality. **English Education**, 40(1) 6-20, 2008.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Cambridge: Harvard University Press, 1962.

BEARE, K. **YouTube in the classroom!** 2008. Disponível em: <<http://esl.about.com/od/listeninglessonplans/a/youtube.htm>>. Acesso em: 02 mar. 2012.

BEARNE, E. Rethinking literacy: Communication, representation and text. **Reading Literacy and Language**, 37(3), 98-103, 2003.

BURNS, A.; S HOOD. **Teachers' voices 3: Teaching critical literacy**. Sydney: NCELTR, 1998.

CADIERO-KAPLAN, K. Literacy ideologies: Critically engaging the language arts curriculum. **Language Arts**. 79, 372-381, 2002.

CERVETTI, G., et al. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, 4(9). Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti.index.html>. Acesso em: 02 mar. 2012.

CONIAM, D. The use of audio or video comprehension as an assessment instrument in the certification of English language teachers: A case study. **System**, 29, 2001, 1-14.



DALLOW, P. The visual complex: Mapping some interdisciplinary dimensions of visual literacy. In J. Elkins (Ed.), **Visual Literacy**. New York: Routledge, p.91-103, 2006.

DURANTI, A. **The audience as co-author**: An introduction. Text 6; 1986, 239-247.

FEHLMAN, R. Viewing film and television as whole language instruction. **The English Journal**, 85 (2), 43-50, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 24^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

HINKEL, E. Current perspectives on teaching the four skills. **TESOL Quarterly** 40 (1), 109-131, 2006.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social semiotics**. Oxford, England: Polity Press, 1988.

JESSIE J. Music video **Price Tag** featuring B.o.B. (C) 2010. Standard *YouTube* License. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=qMxX-QOV9tI>>. Acesso em: 18 mar.2012.

JEWITT, C. The move from page to screen: the multimodal reshaping of school English. **Visual Communication**, 1(2), 171-195, 2002.

KELLNER, D. New technologies/new literacies: Reconstructing Education for the New Millennium. **Teaching Education** 11; 245-65, 2002.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: The grammar of visual design. London, England: Routledge, 1996.

KRESS, G. ; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse**. London: Routledge, 2001.

KRESS, G. English for an era of instability: Aesthetics, ethics, creativity and design. **English in Australia**, 134, 2002, 15-23.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

LUKE, A. Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, 43, 245-65, 2000.

MAYER, R. E. Multimedia Learning. In B. H. Ross (Ed.), **The Psychology of Learning and Motivation** Vol. 41, San Diego, CA: Academic Press, 2002, pp. 85-139.

MESSARIS, P.; MORIARTY, S. Visual literacy theory. In K. Smith (Ed.), **Handbook of visual communication**: Theory, methods, and media. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum, 2005, pp. 479-502.

MCKINNON, M. **Teaching technologies**: Teaching English using video. 2011. Disponível em: <<http://www.onestopenglish.com/support/methodology/teaching-technologies/teaching-technologies-teaching-english-using-video/146527>>. Acessado em: 23 fev, 2012.

NEWFIELD, D. **From visual literacy to critical visual literacy: An analysis of educational materials**. 2011. Disponível em: <<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2011v10n1art5.pdf>> Acesso em 10 mar.2012.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, 66(1), 1999.

OXFORD, R. Integrated skills in the ESL/EFL Classroom. In: **ESL Magazine** 6:1, 2001.

ROBERT-MILLER, T. **Understanding misunderstandings**: How to do a rhetorica analysis. Department of Rhetoric and Writing, The University of Texas at Austin Design. 2008. Disponível em: < <http://www.drw.utexas.edu/roberts-miller/handouts/rhetorical-analysis>>. Acesso em: 02 fev. 2011.

SHANAHAN. T. Relations among oral language, reading, and writing development. In C. MacArthur, S. Graham, and J. Fitzgerald (eds.) **Handbook of Writing Research**. New York: Guilford Press, 2006.

SPALTER, A.; VAN DAM, A. Digital visual literacy. **Theory into Practice**, 48, 2008.

SOSA, T. Visual literacy: The missing piece of your technology integration course. **TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning**, 53 (2), 55-58, 2009.

SELBER, S. **Multiliteracies for a digital age**. Carbondale, Southern Illinois University Press, 2004.

SWAFFAR, J.; VLATTEN, A. A Sequential model for video viewing in the foreign language curriculum. **The Modern Language Journal**, 81(2), 175-188, 1997.

TING HUNG HSIU. Learners' perceived value of video as mediation in foreign language learning. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, vol. 18, n. 2, 171-190, 2009.

UNSWORTH, L.; WHEELER, J. **Re-valuing the role of images in reviewing picture books**. **Reading literacy and language**, 36(2), 68-74, 2002.

WALSH, M. The textual shift: examining the reading process with print, visual and multimodal texts. **Australian Journal of Language and Literacy**, 29(1), 24-37, 2006.

WILEMAN, M. S. **Visual communicating**. New Jersey: Educational Technology Publications, 1993.

YANG et al. Integrating video-capture virtual reality technology into a physically interactive learning environment for English learning. **Computers & Education** 55 (1), 1346-1356, 2010.

