

**PENSAR A IMAGEM NA ESCOLA:
REFLEXÕES ACERCA DA RELAÇÃO ENSINO-IMAGEM- APRENDIZAGEM**

**PENSAR LA IMAGEN EN LA ESCUELA: REFLEXIONES ACERCA DE LA
RELACIÓN DE LA ENSEÑANZA- IMAGEN-APRENDIZAJE**

Maria Edilene de Paula Kobolt^{1*}, Maria Iracilda Gomes Cavalcante Bonifácio²

1. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

2. Universidade Federal do Acre/Colégio de Aplicação (Ufac-CAP)

* Autora correspondente: e-mail mariaedilenekobolt@gmail.com

RESUMO

No século XXI, as relações de ensino e aprendizagem encontram-se profundamente imersas em um mundo cercado por imagens. Nessa perspectiva, temos como objetivo neste texto refletir sobre os modos como teoria e prática se entrelaçam para criar novas propostas de abordagem das visualidades na sala de aula, concebendo o letramento visual como um elemento basilar para uma educação mais crítica e comprometida socialmente. Para refletir sobre o alcance das imagens nas atividades em sala de aula, dialogamos com autores como Mellot (2015), Mondzain (2015) e Maffesoli (1995). As reflexões sobre o letramento visual e a alfabetização visual têm como base os apontamentos de Magda Soares (1998; 2004), Angela Kleiman (1995; 2005), Roxane Rojo (1996; 2009) e Santaella (2012) associadas à noção de *visual literacy* de Newman e Ogle (2019). Tecemos, ainda, um diálogo com as ideias de Belmiro (2000), a fim de discutir os alcances e limites do uso das imagens nos livros didáticos de Língua Espanhola e Língua Portuguesa. Constatamos que o trabalho com as imagens se torna essencial para uma aprendizagem mais sistematizada das práticas de letramento na escola, auxiliando nossos estudantes a desenvolverem novos olhares sobre as práticas de produção, circulação e construção de sentidos em torno das imagens.

Palavras-chave: Imagem. Letramento Visual. Desautomatização do Olhar.

RESUMEN

En el siglo XXI, las relaciones de enseñanza y aprendizaje se encuentran profundamente inmersas en un mundo rodeado por imágenes. Bajo esta perspectiva, tenemos como objetivo en este texto reflexionar sobre los modos como teoría y práctica se entrelazan para crear nuevas propuestas de abordaje de las visualidades en el aula, concibiendo la literacidad visual como un elemento basilar para una educación más crítica y comprometida socialmente. Para reflexionar sobre el alcance de las imágenes en las actividades en el aula, dialogamos con autores como Mellot (2015), Mondzain (2015) y Maffesoli (1995). Las reflexiones sobre la literacidad visual y la alfabetización visual tienen como base los apuntes de Magda Soares (1998; 2004), Angela Kleiman (1995; 2005), Roxane Rojo (1996; 2009) y Santaella (2012) asociadas a la noción de *visual literacy* de Newman e Ogle (2019). Proponemos, todavía, un diálogo con las ideas de Belmiro (2000), para discutir los alcances y límites del uso de las imágenes en los libros didáticos de Lengua Española y Lengua Portuguesa. Constatamos que el trabajo con las imágenes se hace esencial para un aprendizaje más sistematizado de las prácticas de literacidad en la escuela, auxiliando nuestros estudiantes para que desarrollen nuevas miradas sobre las prácticas de producción, circulación y construcción de sentidos alrededor de las imágenes.

Key words: Imagen. Literacidad Visual. Desautomatización de la Mirada.

1. INTRODUÇÃO

As imagens presentes em nosso cotidiano são fundamentais para a formação de uma cultura crítica por parte de nossas crianças e adolescentes. Ao desvelar o universo visual de seu

cotidiano, os estudantes podem conhecer melhor a si mesmos, compreender mais profundamente seu mundo cultural e ampliá-lo para outros tempos e espaços. Nesse contexto, pensar a imagem na escola constitui um gesto de alteridade necessário, tendo em vista nossas vivências em um mundo imerso em imagens que requer a ampliação do conceito de leitura.

Ao pensar em leitura, logo nos vem à mente a ideia de textos escritos, porém, podemos ampliar esse conceito, considerando também as linguagens não verbais dos sons, gestos, imagens, símbolos e ícones como textos. Nessa perspectiva, nos propomos a pensar o letramento visual na escola apresentando como mote inicial dois textos que nos convocam a pensar o poder da imagem e da palavra em nosso cotidiano: o primeiro é o quadro “El Jardín”, de Joan Miró [1], o segundo é o poema “Un mar de fueguitos”, de Eduardo Galeano [2]. A obra “El Jardín”, de Joan Miró, evoca um vocabulário próprio, cheio de enigmas, que transparece na presença de escadas para o céu, pássaros, olhos, cobras e estrelas:

Figura 1: El Jardín, 1925 – Barcelona. Joan Miró (1893-1983).



Fonte: Fundación Miró - Barcelona [1].

No jardim multicolorido de Joan Miró percebemos diversos elementos que se cruzam e interceptam: várias espécies de pássaros, flores surrealistas que saltam de um céu azul, uma estrela acima das aves. Observamos, também, duas figuras com feições que lembram um rosto humano, a que se encontra disposta na base da imagem lembra uma cobra, a que se apresenta mais à esquerda lembra uma pessoa. A partir dessas figuras policromáticas, fluidas e

fantasiosas, que perpassam a obra, somos levados a pensar nas múltiplas possibilidades de leitura que o texto visual nos oferece para as atividades em sala de aula.

O poema de Eduardo Galeano, por seu turno, aborda o tema da singularidade humana, convidando a criar nossos próprios padrões de leitura. A escolha deste poema para iniciarmos esta reflexão se deve à forma sensível e original com a qual o escritor uruguaio percebe a sociedade, comparando-a a “un mar de fueguitos”:

Un mar de fueguitos

Un hombre del pueblo de Neguá,
[en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo.
Y a la vuelta, contó.
Dijo que había contemplado, desde allá arriba,
la vida humana.
Y dijo que somos un mar de fueguitos.
- El mundo es eso - reveló -.
Un montón de gente, un mar de fueguitos.
Cada persona brilla con luz propia
[entre todas las demás.

No hay dos fuegos iguales.
Hay fuegos grandes y fuegos chicos
y fuegos de todos los colores.
Hay gente de fuego sereno que ni se entera del viento,
y gente de fuego loco que llena el aire de chispas.
Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman;
pero otros, otros arden la vida con tantas ganas
que no se puede mirarlos sin parpadear,
y quien se acerca, se enciende. [2].

Cada “fueguito” simboliza cada indivíduo, todos somos diferentes: “no hay dos fuegos iguales”. Todos temos algo especial que nos faz brilhar, ainda que existam pessoas que tenham mais energia, uma personalidade mais forte que as outras, como o poeta descreve ao longo do texto. Todos temos nossas singularidades, nossas formas de ler o mundo, traços que nos tornam únicos: “cada persona brilla con luz propia entre todas las demás”.

A partir das características da diversidade e da singularidade que os dois textos evocam, buscamos levantar algumas questões acerca dos modos como teoria e prática se entrelaçam para criar novas propostas de abordagem das visualidades na sala de aula. A Academia é o espaço onde podemos refletir e teorizar sobre diversos temas, estudar profundamente os teóricos e suas pesquisas, mas é, sem dúvida, na escola onde podemos aplicar de fato todas as leituras realizadas e verificar a aplicabilidade das teorias, inclusive as que se ligam à literatura e à escrita criativa, tendo a oportunidade de (re)significá-las.

Voltemos aos fueguitos de Galeano e às suas relações com o ensino e a aprendizagem da imagem na escola. “Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás”, o que nos leva a crer que pensar a imagem na escola requer considerar o caráter diverso que envolve sua produção e recepção. Nesse sentido, os processos de leitura e ressignificação das imagens perpassam pela diversidade de experiências perceptivas, seja dos objetos isoladamente ou do contexto e realidade em que se inserem.

Nesse sentido, buscamos estabelecer uma relação entre essa diversidade de pessoas e imagens. Assim como as pessoas, as imagens também são únicas para cada ser. Podemos encontrar uma mesma imagem, porém o significado que lhe é atribuído pode variar de acordo com as experiências vividas pelos indivíduos. Como nos mostra El Jardín, de Joan Miró, esse olhar pode ter muitas cores e intensidades, pode ser um olhar icônico que nos leva à contemplação e ao reconhecimento da beleza da diversidade humana.

Jean Yves Leloup [3] afirma que o ícone é um mundo situado no intermediário que nos ensina a “ler o invisível no visível, a Presença na aparência; (...) a olhar o mundo como um ícone, ou seja, manter o olhar não capturado por aquilo que vê”. [3]. O autor aponta que é preciso realizar a distinção entre dois tipos de relação com o mundo: de um lado, temos o olhar simultaneamente redutor e limitante do idólatra, e, de outro, o olhar mais aberto e questionador do iconógrafo.

Nossas práticas de formação docente voltadas ao letramento visual nos colocam diante do desafio de abandonar paulatinamente nossas “idolatrias”. Nessa perspectiva, pensar a imagem na escola perpassa por uma educação do olhar, o que requer uma educação da percepção e um treinamento para desenvolver um olhar desautomatizado da realidade.

Quanto à imagem, Mellot [4] aponta que não é semelhança, ela procede de um modelo pelo qual é gerada, pois não pode ser considerada a partir de uma perspectiva reificante, ela é uma relação. Além disso, Mellot [4] reconhece a imagem como um acesso a um mundo real afastado, que por sua vez, chama o obstáculo a tal realidade. Ainda de acordo com o autor “a imagem mental, como qualquer imagem, tem o seu próprio suporte e a sua identidade” [4].

Para Mellot [4] não podemos apenas fazer a descrição de uma imagem de acordo com o que se acredita ver nela. Devemos significá-la, dar a ela sentidos. E é neste patamar que as imagens são projetadas pela mente humana e pela cultura imposta ao longo da história. Mellot [4] salienta que a imagem é rebelde. Nela tudo pode crer, depende do sentido que cada um dá a ela. Entendemos, portanto, que “no hay dos fuegos iguales”, nem duas imagens iguais em sentido.

Nessa perspectiva, pensar a imagem com foco na construção de práticas de letramento visual é conceber um mundo no qual estudantes e professores podem criar, a partir dela, questões relacionadas à interpretação e compreensão de mundo, penetrando no âmbito cultural e social de cada indivíduo. No entanto, o que a experiência de 20 anos de docência nos mostra é que dificilmente são construídas propostas de leitura eficazes e significativas para se trabalhar com as imagens visando ao ensino e à aprendizagem.

Ora, diante da ampla presença das imagens no mundo contemporâneo, somos levados a questionar: Por que sua abordagem ainda aparece tão timidamente nas atividades de sala de aula? E, quando convocadas, por que dificilmente perpassam a mera relação ilustrativa dos textos verbais? As imagens fazem parte do cotidiano da sociedade, por isso mesmo, podem ser ferramentas desencadeadoras de grandes debates nos mais diversos componentes curriculares, e não nos referimos apenas às aulas de Língua Portuguesa, Espanhola, Inglesa, mas a todos as áreas do conhecimento. Elas estão por toda parte e não adianta tentar fugir, pois elas nos buscam no pensamento, através da imaginação.

2. LER AS IMAGENS: PARA PENSAR A DESAUTOMATIZAÇÃO DO OLHAR

As imagens nos podem levar a uma poderosa maneira de nos comunicar com a humanidade e ter acesso a informações gerais. Cabe ao indivíduo decifrá-las, interpretá-las ou lê-las. Na contemporaneidade, desenvolver essas habilidades é essencial a qualquer tipo de atividade social. Torna-se, assim, necessário pensar a imagem como elemento basilar no trabalho desenvolvido na sala de aula, tornando-a desencadeadora de reflexões importantes no ambiente escolar.

Vivemos em um mundo cercado por imagens, sendo, pois imprescindível considerar sua importância para a construção de uma relação de ensino e aprendizagem que dialogue com os constantes estímulos que elas produzem. Nas ruas, os apelos visuais são constantes, nos *outdoors*, nas fachadas, cores e formas que nos cercam, nos ecrãs dos celulares, *tablets* e computadores imergimos em um avassalador mosaico visual, composto por links e hiperlinks, em um intenso fluxo fotográfico que torna a velocidade do instante acessível a milhares de usuários.

Nesse caleidoscópio de imagens contemporâneas nos tornamos também expectadores de milhares de obras de arte produzidas no decorrer de vários séculos, acessíveis em diversos sites da *web*. Imersos em um mundo cercado por imagens, inescapavelmente aprendemos a

dialogar com elas, a confrontá-las, a lê-las ainda que de forma intuitiva ou quem sabe ingênua e hipnótica.

As imagens são poderosas e influenciam fatores sociais. Mondzain [5] defende que

(...) a definição da imagem é (...) inseparável da definição do sujeito. (...) Sua fundação recíproca nos convida a desconfiar que a imagem não é um objeto e, portanto, que, se ela pode, sob certas referências, ser considerada como um objeto, isso não se dá jamais sem consequência para o sujeito. [5]

Pensar a leitura como uma etapa fundamental nesse processo de interpretação da imagem é, pois, um excelente ponto de partida. Ressaltamos que a leitura a qual nos referimos não é a relacionada tão somente ao código verbal, mas sim àquela que nos remete à multiplicidade dos códigos, com os quais nos deparamos diariamente e que nos jogam em um mundo, por vezes, enigmático.

É válido lembrar que a leitura pode ser realizada por meio de um livro, um texto específico, bem como uma figura, uma obra de arte, uma fotografia, entre tantos outros recursos. A interação entre os indivíduos e o mundo no qual habitam ocorre pela leitura e escrita de diferentes linguagens presentes restabelecendo diferentes significados e, logo, multiplicando-as de forma rápida e ampla.

Faz-se necessário que pensemos a leitura como uma relação muito mais profunda que apenas decifrar palavras e identificar letras, atribuamos à leitura a possibilidade de conhecer outros códigos que fazem parte do dia a dia como, por exemplo, roupas, alimentos, gestos, imagens. Apropriar-se desses códigos autoriza o sujeito a interpretar a sua própria realidade. Para tanto, espera-se que a escola proporcione esse espaço de trabalho com a leitura ampla, não estipulando aos estudantes áreas limítrofes, situações das quais são levados a fazer parte muitas vezes.

Acreditamos que apresentar aos estudantes o olhar da cultura visual, isto é, promover momentos em que se desenvolvam temáticas críticas, nas quais eles sejam motivados a analisar e, de fato, lançar seu olhar atento às imagens, possa configurar um bom ponto de partida, habilitando-os à construção de uma maior fundamentação e propriedade nas suas leituras e interpretações. Nesse contexto, torna-se relevante apresentar algumas ideias de imagem vistas do ponto de vista educativo. Uma dessas perspectivas está na convencionalidade, centrada na própria criação dos códigos; outras correntes salientam a equivalência entre imagem e o dado real, como se fosse um reflexo do mundo.

Além desses pontos de vista existe a ideia da conexão física, indicada pela relação entre imagem e objeto, um exemplo disso é a fotografia. Maffesoli [6] se refere à imagem como “religação” social, permitindo entendê-la como funcional. Portanto, essa funcionalidade torna os diferentes usos das imagens como um ponto comum dentro das situações rotineiras de cada indivíduo. Isso, nos leva a pensar as imagens como adaptadas e carregadas de (re)significações, inseridas em um mundo impregnado com relações sociais, culturais, religiosas entre tantas outras, de modo que cada indivíduo pode ter a possibilidade de ler as que aparecem a ele e dar sentido a elas.

É relevante lembrar que a imagem que sofre uma transformação ganha um significado que, por sua vez surge da sua solidificação referente aos conteúdos provenientes da criação imagética. Desse modo, as reflexões em relação às possibilidades de leitura de imagens nos levam à sondagem dos padrões socioculturais e à forma como se organizam em determinadas épocas.

Maffesoli [2] apresenta a imagem como uma atração social, aquela que dá sentido e contribui para a constituição dessas relações, não se preocupa com a produção de conteúdo político, estético ou simplesmente social. Surge daí o termo “religação social”, tendo em vista que para o autor as imagens possuem esse fator de integração entre questões da sociedade e “coisas” do cotidiano.

Sob essa perspectiva, consideramos que a constituição dessa realidade coletiva propõe diversos espaços que consolidam experiências particulares e singulares. No entanto, não nos esqueçamos de que as mesmas experiências que podem se aproximar também se afastam ainda que fazendo parte do processo de construção de (re)significados de mundo. Esses sistemas referenciais criados pelas comunidades são identificados pelas imagens que surgem em suas relações sociais.

Diante dessas reflexões, torna-se imprescindível um diálogo com o conceito de Letramento, o que requer um movimento que o leve para a esfera da imagem como participante ativa da sociedade. Nesse sentido, buscamos em Soares [7] um conceito que nos traz um entendimento sobre o tema:

[...] ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e a decodificar a língua escrita: apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade. [7]

As práticas sociais da escrita podem indicar a posição dos indivíduos, bem como o valor linguístico nos domínios sociais. A escrita pode, assim, tornar-se própria e a definição de Letramento se dirige à heterogeneidade, marca dessas práticas sociais e significativas. No que tange às imagens percebemos que se fazem presente historicamente, estabelecendo relação entre sujeito e elas próprias. Mondzain [5], estudiosa da teoria da imagem, considera que

(...) a imagem é totalmente paradoxal: produção do sujeito, a imagem faz devir o sujeito mesmo que a produz. A imagem é, portanto, se posso dizer assim, duas coisas em uma: ao mesmo tempo uma operadora em uma relação e objeto produzido por essa relação. As operações imaginantes são inseparáveis dos gestos que produzem os signos que, por essa razão, permitem os processos de identificação e a separação sem as quais não haveria sujeito. [5]

Na direção apontada por Mondzain [5], não entendemos a imagem como uma propriedade, visto que ela não está envolta no domínio de uma técnica, mas buscamos compreendê-la e interpretá-la a partir de uma leitura crítica. Nessa perspectiva, temos no conceito de Letramento o suporte para este pensamento, pois vivenciar as imagens é de certa forma, a face imagética do letramento verbal.

À vista disso, pensamos a imagem como protagonista da atividade social que perpassa os diferentes olhares e ainda assim segue desempenhando seu papel essencial na sociedade: ser difusora de reflexões e formadora de indivíduos. Mondzain [5] se aprofunda e faz uma proposta quanto à investigação da imagem:

(...) Interrogar a proveniência e a destinação tem outro objetivo. Trata-se de reparar aquilo que a título de imagem se inscreve na história da humanidade, e mais ainda: de interrogar as operações imaginantes na sua relação com o que se constitui o sujeito falante e sociável. (...) Proponho a hipótese de que, entre nossa proveniência e nossa destinação, é a imagem que vem se colocar como operador histórico da mediação e da produção da resposta. Quero dizer que, interrogando a imagem, posso recolher uma resposta para a questão da nossa proveniência e correr o risco de uma definição de humanidade. [5]

Ao afirmar essa potência das imagens artísticas, relacionamos cada uma e todas aos sujeitos que as olham, que as pensam, que as utilizam. No ato de ver, um gesto invisível constrói modos diferenciados de “partilha do sensível” entre o que se deixa ver e o que se propõe invisivelmente ao olhar, pois “a imagem não é um signo entre outros, ela tem um poder específico, o de fazer ver, de pôr em cena formas, espaços e corpos que oferece ao olhar” [8]. Como fenômeno discursivo, a imagem é ao mesmo tempo representação e participação, ou melhor, só representa na medida em que participa, se refigura no mundo por intermédio, principalmente, de sua atuação nas estruturas inteligíveis e nas fontes simbólicas dele. Sendo

assim, não apenas reproduz, mas produz, toca a estrutura social, os afetos e percepções do leitor, não pela simples analogia, mas ao revelar dentro de si o inimitável. Isso acompanha um desejo que toda imagem tem de, sendo alteridade do real, refazê-lo em seus próprios termos.

3. LETRAMENTO VISUAL: DA TEORIA À PRÁTICA IMERSIVA NO MUNDO DAS IMAGENS

O ato da leitura é constantemente associado aos processos de decodificação e compreensão de textos escritos em livros, jornais, revistas, sites, entre outros suportes, sendo muitas vezes, associado ao texto verbal. Em uma acepção mais aberta, a leitura é concebida como o ato de interpretar um conjunto de informações, isso envolve um alargamento da visão de leitura, visto que tudo que é informativo ou que se torna capaz de produzir sentido e significado é considerado texto. Nesse contexto, é possível pensar as imagens, os gestos e os sons como textos que podem ser lidos e compreendidos, ampliando-se, assim, a noção do dizível e do interpretável.

Como, pois, pensar o ato de ler quando consideramos a “leitura de imagens”? No contexto de sua utilização como ferramenta de ensino e aprendizagem, as imagens podem apontar alguns caminhos possíveis para ampliar a visão crítica dos estudantes sobre a realidade. Nessa construção, teoria e prática devem caminhar juntas, associando-se sempre a reflexão sobre as implicações de sua leitura à aplicação de estratégias que promovam um diálogo entre os sujeitos e as imagens.

Nessa relação, observamos que dois termos se confundem no âmbito pedagógico, sendo necessários alguns apontamentos preliminares: são eles a “alfabetização visual” e o “letramento visual”, que embora estejam sempre juntos representam conceitos distintos. Nosso objetivo não é propor uma ampla discussão teórica sobre as especificidades desses termos, mas deixar uma porta de entrada para reflexões sobre essas diferentes acepções relacionadas à leitura de imagens.

Iniciamos nossa reflexão em torno dos sentidos envolvidos na palavra “letramento”, uma tradução do termo inglês “literacy”, já bastante difundido nos últimos anos na produção acadêmica brasileira, por autoras como Magda Soares [7; 9], Angela Kleiman [10; 11] e Roxane Rojo [12; 13], que se juntam a inúmeras outras vozes de pesquisadores que investigam a temática no país.

Ao discutir os sentidos que recobrem a expressão “visual literacy” Newman e Ogle [14] consideram que os estudantes além de necessitarem de habilidades básicas de leitura e escrita, também precisam de instrução para se tornarem visualmente alfabetizados. Para os autores, o conceito de “*literacy*” envolve habilidades receptivas e expressivas ligadas à compreensão de mensagens escritas, à análise, apreciação e avaliação de sua estrutura. Isso significa possuir a capacidade de usar a linguagem para comunicar seus pensamentos, ou seja, a habilidade de dar sentido às informações apresentadas em imagens visuais e de usar formatos visuais para expressar ideias [14].

É possível que a confusão em torno dos termos “alfabetização” e “letramento” visuais se deva ao fato de que as traduções e os textos de revisão de literatura comumente veiculem o termo “alfabetismo”, em vez de “alfabetização”. Em contraponto, observamos que no contexto dos estudos produzidos no Brasil, a expressão “letramento” já se encontra consagrada, sendo comum a referência ao “alfabetismo” e ao “letramento” como correspondentes ao mesmo fenômeno.

Diferente da alfabetização, o letramento (ou alfabetismo) não se encerra na aquisição de uma tecnologia da leitura e da escrita, mas apresenta-se como consequência de sua incorporação à vida do indivíduo. Nessa perspectiva, quando nos referimos ao “letramento” estamos fazendo menção de um fenômeno cultural, e não um estado ou condição individual, o que implica um “conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico” [9].

Pensar em uma “alfabetização visual” envolve dialogar com uma prática de aprendizagem convencional da imagem, considerando-se aspectos como a distância, ângulo, o enquadramento, as cores das imagens. Já o letramento visual refere-se à leitura ampla da imagem, dando a ela um sentido social e, talvez, único e particular, contextualizando-a a partir das experiências de mundo de cada indivíduo.

A esse respeito, o Glossário CEALE (Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores) aponta a definição dos dois termos de uma forma bem clara e objetiva:

(...) Ora, todo esse movimento não é feito somente pelo conhecimento e domínio de técnicas da construção da imagem, isto é, por uma alfabetização visual, que ensina como se estruturam as imagens (a cor, o traço, a linha, a textura, o volume etc.), mas por uma tomada de muitos fatores que dão forma ao nosso olhar, sejam eles históricos, sociais, psicológicos, estéticos, culturais. A possibilidade de lermos as imagens sob tantos pontos de vista nos mostra a importância de estarmos atentos para o alcance dos diferentes modos de ver o mundo e de se pensar sobre ele. É isso que conforma o significado do termo letramento visual e o distingue do termo alfabetização visual, que vê as imagens como um objeto de análise. [15]

Conforme aponta Belmiro [15], essas duas perspectivas podem se complementar, mas não se substituem, visto que o conceito de letramento visual dialoga com o entendimento de que as imagens devem ser tratadas como um bem cultural, ao contrário dos que pensam que as imagens diminuem a capacidade imaginativa e impedem múltiplas formas de representação. Desse modo, a autora ressalta que as imagens, se bem aproveitadas, podem contribuir para a formação cidadã dos estudantes, levando-os a entender melhor os processos comunicativos, a compreender esteticamente o mundo e a refletir sobre ele criticamente [15].

A respeito desses embates terminológicos, Lúcia Santaella [16] aponta que, se levada ao pé da letra, a expressão “alfabetização visual” deveria significar que, para lermos uma imagem, deveríamos ser capazes de desmembrá-la parte por parte, como se fosse um escrito, de lê-la em voz alta, de decodificá-la, como se decifra um código, e de traduzi-la, do mesmo modo que traduzimos textos de uma língua para outra. Desse modo, a autora chama a atenção para os eventuais equívocos que podem envolver o ato de “ler uma imagem”, destacando as limitações de se buscar transplantar para o universo da imagem processos que são típicos da linguagem verbal [16].

A confusão entre os conceitos de “letramento” e “alfabetização” visuais pode, assim, causar danos à aprendizagem dos estudantes, desenvolvendo neles, dependendo do entendimento de alfabetização e letramento que é atribuído pelo docente, um olhar mais técnico, limitado de mundo (alfabetização) ou a análise crítica e social das imagens que lhes são apresentadas (letramento). Acreditamos que os dois processos são essenciais para a educação visual significativa, um não desvaloriza o outro, ambos se complementam.

O debate em torno das concepções de alfabetização e letramento visuais no âmbito escolar acena para a necessidade de construção de um caminho que ainda não foi amplamente explorado. Muitos docentes não tiveram em sua formação inicial acesso ao instrumental necessário para embasar tais reflexões. Em vista da ausência desse percurso formativo que forneça subsídios para que os docentes possam trabalhar a imagem como ponto fulcral do processo de letramento, torna-se necessário discutir os aportes e os meios pelos quais os recursos visuais são apresentados aos estudantes.

Apesar de vivermos imersos em um mundo mediado pelas imagens, sobretudo por meio do acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação, em grande medida, é por meio do livro didático que os estudantes têm acesso a elas. Daí a necessidade de se discutir os

alcances e limites da utilização das imagens em sala de aula, seja por meio do suporte impresso ou digital.

Uma das grandes discussões que persistem no contexto escolar diz respeito às vantagens e limites do livro didático na sala de aula. Se considerarmos a utilização das imagens e seus modos de visualidade nos livros didáticos tanto de Língua Portuguesa quanto de Língua Estrangeira, perceberemos que elas desempenham papel importantíssimo na construção dos letramentos.

Belmiro [17], ao analisar as imagens nos livros didáticos de Língua Portuguesa mostra as diferentes fases de cada década, destacando, aspectos interessantes sobre a presença das imagens dos livros da década de 1970:

Para além do receio ou pudor diante do novo, o certo é que vários livros desse período usam cores fortes, desenhos, recortes de jornal, fotografias, num tal emaranhado de coisas a ver que se dificultam a clareza dos objetivos e a condução de estratégias de leitura para a construção do que, na época, se concebia como um leitor crítico, consciente e com domínio da linguagem em uso. São diversos exemplos de situações de comunicação em que se usam sinais de trânsito, trocam-se as falas dos personagens, invertem-se as orientações de relação dos personagens, enfim, todos com o objetivo fundamental de criar uma infinidade de situações de comunicação para que os alunos possam discernir e escolher a mais adequada. [17]

Conforme aponta a autora, muitos projetos didáticos que se transformaram em livros não conseguiram conciliar harmoniosamente o discurso estético com o discurso escolar. Como resultado, tornou-se muito difícil criar a partir desses manuais propostas de trabalho que relacionassem o discurso estético e o discurso pedagógico, sem recorrer a um filtragem do discurso estético pelo pedagógico [17]. Ao analisarmos os trabalhos produzidos recentemente sobre essa temática, percebemos que, embora muitos avanços tenham se incorporado à concepção de livro didático, sobretudo depois dos diversos estudos sobre o tema e do advento do livro didático digital, essa predominância da visão “pedagogizante” sobre a imagem ainda persiste, cabendo a nós questionarmos como construir uma “leitura crítica das imagens”.

Partindo dessa análise, Belmiro elabora reflexões acerca do tema e escreve:

[...] as ilustrações nos livros didáticos, a partir dos anos 70, passam a conviver com os textos verbais de forma completamente diferente da usual até então. Muitas vezes substituem o texto, encurtam-no, revelam um modo de selecionar a realidade, de enquadrá-la, de dizê-la. E de induzir suas possibilidades interpretativas. E mais, entendemos que a autoria significa a ingerência de um grupo de realizadores, inclusive o ilustrador. Nesse sentido, podem ser postas algumas questões: cabe ao ilustrador apresentar ao aluno sua leitura do texto por meio de imagens? Essa leitura bloqueia a capacidade de interpretação do aluno? O professor está preparado para conviver com

a multiplicidade de leituras de um texto? Até que ponto o “comentário” do ilustrador possibilita explicitar o caráter dialógico próprio do ato de leitura? [17]

As questões levantadas pela pesquisa de Belmiro [17], embora tenham sido elaboradas há 20 anos, ainda apresentam-se atuais, uma vez que apresentam indagações ainda não respondidas. Com as diferentes possibilidades de leituras e acessibilidade de informações geradas na sociedade nos últimos anos, poderia ser desenvolvida uma significativa pesquisa sobre a evolução dessas imagens partindo dos anos 2000. Como as imagens foram atualizadas nos livros didáticos? De que forma os alunos têm acesso a elas? Atualmente, eles são alfabetizados e/ou letrados visuais? Essas são algumas das diversas questões que poderiam ser levantadas e investigadas, pois são relevantes para o desenvolvimento de uma formação crítica visual da sociedade.

É válido observar o que Orlandi [18] aponta ao considerar o posicionamento do indivíduo diante das diferentes atividades de leitura que, relacionadas às imagens, fazem emergir um leitor capaz de atingir diferentes posições de leitura (ou perspectivas/pontos de entrada):

Todo texto em relação à leitura teria, pois, vários pontos de entrada e vários pontos de fuga. Os pontos de entrada corresponderiam a múltiplas posições do sujeito. Os pontos de fuga são as diferentes perspectivas de atribuição de sentidos: ao relacionar-se com os vários pontos de entrada, o leitor pode produzir leituras que encaminhem-se em várias direções. (...) Os pontos de entrada são efeitos da relação do sujeito-leitor com a historicidade do texto. Os pontos de fuga são o percurso da historicidade do leitor, em relação ao texto. [18]

Os textos visuais estão presentes em quase todas as atividades que desenvolvemos em sala de aula. Nesse sentido, auxiliar os estudantes a responder aos textos visuais e multimodais requer o mesmo cuidado que se tem ao responder a textos produzidos nas modalidades escrita ou oral. O desafio, nesses termos, é perceber como os significados são moldados e comunicados a partir da linguagem das formas visuais, incluindo a percepção de suas características e técnicas.

De acordo com as leituras realizadas, refletimos sobre conceitos como leitura, alfabetização e letramento, prática escolar, relações de ensino e aprendizagem da leitura da imagem e sua importância para a formação de professores. Todas essas questões apresentam grande importância na construção dos diálogos no espaço escolar e devem permanecer com discussões atualizadas, bem como pesquisas acadêmicas que tenham condições de alinhar a teoria e a prática, atribuindo ao estudo o fator funcional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler um texto visual é ter a capacidade não apenas de decodificar e interpretar seus possíveis significados, mas também de criar, de levantar questionamentos, de desafiar os sentidos que dele subjazem. Pessoas letradas visualmente podem interpretar os múltiplos significados evocados pelas imagens e também avaliar a forma, a estrutura e os recursos a partir dos quais os textos são construídos. Além disso, podem também utilizar as imagens de maneira criativa para se expressar, criando outras leituras de textos já existentes.

A leitura de imagens possibilita, assim, humanizar quem as leem. Observar, reconhecer, analisar, traçar relações, interpretar, dar significado às imagens permite ao indivíduo formar-se cidadão. E essas percepções podem ser levadas aos estudantes de ensino regular. Nessa perspectiva, mostrar aos estudantes as várias possibilidades de leitura do mundo a partir das imagens, provar-lhes que as imagens podem “falar”, pode permitir aos estudantes uma percepção mais aprofundada de si enquanto sujeitos e colocar-se no mundo como tal.

Diante das leituras realizadas, consideramos que a imagem pode provocar todas as sensações evocadas pelo poema “Um mar de fueguitos”, de Galeano, e pelo mergulho policromático de “El Jardín”, de Joan Miró. Essas sensações, apesar de, à primeira vista, parecerem intensas, bobas, coloridas ou não, podem acender a luz do conhecimento, da criticidade e da consciência de cada sujeito letrado visualmente, pois esses sentimentos causados pelas imagens humanizam quem as leem.

Os estudos teóricos nos apresentam a imagem como parte do processo comunicativo que nos revela a construção de sujeitos mais críticos e conscientes. Logo, transforma a vida desses sujeitos, proporcionando a eles espaço para reflexões, posicionamento analítico diante do mundo que os cerca e os transforma a cada leitura de imagens cotidianas.

As reflexões aqui levantadas não esgotam o tema, pelo contrário, contribuem com a abertura para futuras pesquisas. Estruturam-se sobre a proposta de pensar o trabalho docente na interlocução da teoria em sua relação com a prática, utilizando como aportes as leituras acadêmicas e as experiências de vida e profissional. Constatamos que o trabalho com as imagens na escola se torna essencial para uma aprendizagem mais sistematizada das práticas de letramento, auxiliando nossos estudantes a desenvolverem novos olhares sobre as práticas de produção, circulação e construção de sentidos em torno das imagens.

REFERÊNCIAS

- [1]. MIRÓ, Joan. **El Jardín**. Fundación Miró. Barcelona, 1925. Disponível em: <<https://www.fmirobcn.org/en/colection>>. Acesso em 04 de jul. de 2020.
- [2]. GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2010.
- [3]. LELOUP, J-Y. **O ícone: uma escola do olhar**. Trad. Martha Gouveia da Cruz. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.
- [4]. MELLOTT, M. **Uma breve história...da imagem**. Trad. Aníbal Augusto Alves. Farmalício: Edições Húmus, 2015.
- [5]. MONDZAIN, Marie-José. “A imagem entre proveniência e destinação”. In: ALLOA, Emmanuel. (Org.) **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- [6]. MAFFESOLI, M. **A Contemplação do mundo**. Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed., 1995.
- [7]. SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- [8] MONDZAIN, Marie-José. **A imagem pode matar?** Lisboa: Vega, 2009.
- [9]. SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- [10]. KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- [11]. KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.
- [12]. ROJO, R. H. R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- [13]. ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- [14]. NEWMAN, Mark; OGLE, Donna. **Visual Literacy: reading, thinking, and communicating with visuals**. London/New York: Rowman and Littlefield, 2019.
- [15]. BELMIRO, C. A. **Letramento Visual**. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-visual>. Acesso em 05 de jul. de 2020.
- [16]. SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- [17]. BELMIRO, C. **Imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de português**. Educ. Soc., Campinas, v. 21, n. 72, p. 11-31, agosto de 2000.
- [18]. ORLANDI, Eni P. “O inteligível, o interpretável, o compreensível”. In: ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1993.