

LEITURA DE IMAGEM: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA BASE PARA O LETRAMENTO VISUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Caroline Larrañaga (UFSM)¹

Taíse Simioni (Unifal)²

Resumo: Este artigo discute a possibilidade de sistematização de leitura do texto imagético em sala de aula a partir do desenvolvimento de estratégias pertinentes a essa finalidade. Parte-se da reflexão sobre a consideração da imagem como material passível de leituras e de construção de diferentes sentidos pelos alunos, o que orienta a discussão sobre estratégias e possibilidades de leitura de imagem pautadas nos elementos básicos da linguagem visual (Dondis, 2015). A partir de tal retomada teórica, é apresentada uma atividade que propõe a construção de uma base de letramento visual, de forma a relacionar os pressupostos teóricos às possibilidades em sala de aula. Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar contribuições teórico-metodológicas capazes de subsidiar a construção de uma base para o letramento visual na escola. Para tanto, a metodologia adotada parte de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo (Motta-Roth; Hedges, 2010), que subsidia a proposição de uma atividade direcionada para o ensino fundamental, a fim de vislumbrar formas de promover o letramento em imagens. Este trabalho evidencia que, embora a leitura do texto imagético possa estar presente na sala de aula, parece faltar um trabalho sistemático com esse tipo de leitura, embora haja aportes teóricos consistentes, os quais podem pautar propostas que coloquem a imagem no centro da construção de sentidos. Por fim, destaca-se, nesta proposta, o importante papel do professor no desenvolvimento da leitura de imagem como forma de construção de sentidos e de habilidades pelos alunos.

Palavras-chave: Imagem. Leitura. Ensino.

IMAGE READING: CONTRIBUTIONS FROM THEORETICAL-METHODOLOGICAL ISSUES TO THE CONSTRUCTION OF A BASIS FOR VISUAL LITERACY IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: This article discusses the possibility of systematizing the reading of visual texts in the classroom by developing strategies that are relevant to this purpose. It begins with a reflection on the consideration of images as materials that can be read and can be interpreted in different ways by students, which guides the discussion on strategies and possibilities for reading images based on

1 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), carolinelivra@gmail.com.

2 Professora Associada na Universidade Federal de Alfenas (Unifal), taíse.simioni@unifal-mg.edu.br.

the basic elements of visual language (Dondis, 2015). Based on this theoretical review, an activity is presented that proposes the construction of a visual literacy base in order to relate theoretical assumptions to possibilities in the classroom. Thus, the objective of this work is to present theoretical and methodological contributions capable of supporting the construction of a base for visual literacy in schools. To this end, the methodology adopted is based on qualitative bibliographical research (Motta-Roth; Hedges, 2010) that supports the proposal of an activity aimed at elementary school, in order to envision ways of promoting image literacy. This work shows that, although the reading of image-based texts may be present in the classroom, there seems to be a lack of systematic work with this type of reading, although there are consistent theoretical contributions, which can guide proposals that place the image at the center of the construction of meanings. Finally, this proposal highlights the important role of the teacher in the development of image reading as a way of constructing meanings and skills by students.

Keywords: Image. Reading. Teaching.

Introdução

A relação entre homem e imagem nasce com o surgimento da humanidade, como forma de expressar sua cultura antes do registro da palavra escrita. Santaella e Nöth (2001) afirmam que, antes mesmo de seu registro, as imagens surgiram na mente humana, o que justifica e fundamenta a posterior produção da comunicação imagética. Depreende-se, desse fato, que o surgimento do registro da imagem precede o registro da palavra escrita.

Sob essa perspectiva, Joly (2007) diz que as imagens são o reflexo da nossa história. De acordo com a autora, o homem permeou o mundo de “vestígios de suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos feitos na

rocha e que vão desde os tempos mais remotos do paleolítico até a rocha moderna” (Joly, 2007, p. 18). Essas imagens possuíam a função de registrar a história do homem, o seu cotidiano, e, muitas vezes, construíam a pré-escrita.

No século XV, a invenção da imprensa por Gutenberg revolucionou as formas de comunicação, pois, nessa época, a leitura e a escrita eram acessíveis a poucos, de forma que os atos de ler e escrever proporcionavam grande respeito e prestígio social para aqueles que possuíam esse acesso. No entanto,

enquanto a galáxia de Gutenberg foi, desde cedo, acompanhada por uma galáxia de pesquisa sobre a natureza e estrutura da mídia palavra, institucionalmente propagada pelos acadêmicos das artes, da gramática, retórica e filologia, os estudos da imagem não criaram uma tradição similar, continuando até hoje sem um suporte institucional de pesquisa que lhe seja próprio. Uma ciência da imagem, uma imagologia ou iconologia ainda está por existir (Santaella; Nöth, 2001, p. 13).

Dondis (2015, p. 14), ao abordar a evolução da linguagem, aponta que esta “começou com imagens, avançou rumo aos pictogramas, cartuns autoexplicativos e unidades fonéticas, e chegou finalmente ao alfabeto”. Martins (1998) soma-se a esse pensamento, pois apresenta a história do livro, da imprensa e da biblioteca com evidências do advento da escrita a partir da evolução das imagens criadas pelo homem como tentativa de se comunicar e registrar aspectos de sua cultura.

Embora este trabalho não se dedique à análise de textos imagéticos que emergem dos meios digitais, destacamos que, atualmente, o avanço tecnológico nos proporciona uma imensa gama de estímulos visuais quase a todo momento. Dessa forma, é inegável que a interação com redes sociais, por exemplo, proporciona o contato com gêneros multimodais, nos quais as imagens, muitas vezes, são centrais para a veiculação de ideias e a construção de sentidos.

Nesse contexto, a leitura de imagens pode ocorrer de forma instintiva e instantânea, sem que aconteça a sistematização de ensino dessa leitura. Além disso, a consideração da leitura de imagens nos faz inferir que nunca se leu tanto, e a ausência de reflexão acerca da imagem como texto leva-nos à não percepção do leitor de imagens como sendo um leitor.

Santaella (2015) enfatiza sua preocupação acerca da imagem não ser considerada, muitas vezes, uma possibilidade de leitura, carregada de cunho informativo e passível de interpretações. Logo, temos a equivocada percepção de que a leitura está estritamente relacionada à decodificação de sinais gráficos, uma vez que não consideramos a leitura das placas de trânsito, das cores do semáforo, entre outros estímulos visuais que nos encaminham ao ato de ler. Assim, “podemos passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens” (Santaella, 2015, p. 10).

Smith (1999, p.106) ratifica esse pensamento ao focalizar a leitura como uma atividade que está além dos textos verbais, uma vez que “nem tudo o que lemos está escrito. Podemos ler mapas e diagramas, relógios, bússolas e metros, raios X, notas musicais e passos de dança”. Assim, a palavra “ler” atinge uma abrangência abstrata, sendo comum o uso cotidiano de expressões como “ler folhas de chá e mãos, rostos, o céu, o mar, as estrelas, o clima e as intenções” (Smith, 1999, p. 106). O ato de ler, entendido dessa forma, alcança a consideração das diferentes semioses com as quais nos deparamos, o que revela o potencial de construção de sentidos da imagem, foco deste trabalho, contribuindo para o processo de ensino em diferentes áreas.

Na escola, são múltiplas as imagens lidas pelos estudantes, pois é comum que o professor proponha atividades a partir da exploração de livros ilustrados, livros didáticos em que as imagens ilustram os textos verbais, entre outras tantas possibilidades. Apesar de as imagens serem lidas em muitos e diferentes momentos (sendo

esta leitura solicitada e orientada ou não pelo professor), existe uma carência de sistematização dessa leitura, e esse fato pode ser evidenciado na análise dos documentos oficiais que norteiam e/ou normatizam a educação do país.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua portuguesa do Ensino Fundamental, por exemplo, demonstram privilégio aos textos verbais, orais e escritos, em detrimento ao texto imagético. O documento, que discorre acerca da organização do componente curricular de língua portuguesa a fim de construir uma base mínima de uniformidade, aponta diversas competências e habilidade a serem desenvolvidas pelos educandos no que se refere à leitura e à escrita, sem, em momento algum, dar ênfase à contribuição da leitura de imagens como possibilidade de ensino. As imagens, quando citadas, surgem relacionadas a outras linguagens ou como coadjuvantes e auxiliares de textos verbais. O trecho a seguir elucida o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais acerca da importância dos textos verbais, uma vez que, segundo o documento, a leitura envolve o “estabelecimento das relações necessárias entre o texto e outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos, boxes) no processo de compreensão e interpretação do texto” (Brasil, 1998, p. 56).

Diferentemente do que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa (Brasil, 2018), documento normatizador da educação nacional, apesar de também se pautar por práticas de linguagem centradas no texto, por ser através dele que a comunicação ocorre no cotidiano das pessoas, amplia a ideia de texto e considera uma variedade de composições textuais, como o texto verbal, o gestual, o visual, o sonoro, o que destaca uma educação orientada pela multimodalidade de linguagens. Assim,

leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2018, p. 72).

Um processo de ensino-aprendizagem guiado pelo que propõe a BNCC, no que se refere à multimodalidade, implica adotar uma postura que, entre outras linguagens, estenda um olhar específico e atento à leitura do texto imagético, uma vez que as imagens surgem como pertinente possibilidade de ensino.

Em vista disso, neste artigo, objetivamos apresentar contribuições teórico-metodológicas capazes de subsidiar a construção de uma base para o letramento visual na escola. Com essa intenção, a partir de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo (Motta-Roth; Hendges, 2010), elucidamos, na sequência, algumas considerações teóricas acerca da leitura de imagem e estratégias pertinentes a um ensino sistematizado do texto imagético. Soma-se a esse apanhado a apresentação de uma proposta de intervenção voltada ao ensino fundamental, a qual busca a aplicação dos pressupostos teóricos discutidos.

Estratégias e possibilidades para leitura de imagem

A pertinência de voltar nossos esforços à discussão sobre as possibilidades de sistematização da leitura do texto imagético está pautada, principalmente, em evidências encontradas em nossa prática docente como professoras da educação básica e do ensino superior sobre a carência de propostas que fomentem esse tipo de trabalho. Nesses contextos, em diferentes momentos, encontramos desafios em relação ao “ensinar a ver”, haja vista que, até mesmo em livros didáticos, quando as imagens compõem

um texto multimodal, o foco da análise recai, muitas vezes, sobre sua parte verbal.

Encontramos na literatura subsídios teóricos que podem auxiliar na mudança do contexto recém descrito. Dondis (2015) apresenta a possibilidade de desenvolvimento de um letramento visual, capaz de não apenas encaminhar o olhar do aluno à decodificação do que vê, mas de desenvolver habilidades capazes de levá-lo à análise de uma imagem a partir da percepção de seus aspectos constitutivos e da interpretação com vistas à significativa construção de sentidos. A autora esclarece, inclusive, que

expandir nossa capacidade de ver significa expandir nossa capacidade de entender uma mensagem visual, e, o que é ainda mais importante, de criar uma mensagem visual. A visão envolve algo mais do que o mero fato de ver ou de que algo nos seja mostrado. É parte integrante do processo de comunicação, que abrange todas as considerações relativas às belas-artes, às artes aplicadas, à expressão subjetiva e à resposta a um objetivo funcional (Dondis, 2015, p. 13).

A proposta de desenvolvimento de estratégias para “aprender a ver”, apresentada neste texto, está pautada na afirmação de Dondis (2015) acerca da existência de uma sintaxe visual. A autora apresenta o letramento visual na perspectiva de construção de uma base mais ou menos comum de letramento visual, o que ratifica a importância de se refletir de forma profunda sobre o ensino sistemático de leitura de imagens na escola. Em consonância a esse pensamento, Santaella (2015) afirma que, no contexto da escola, letramento visual “significa desenvolver sistematicamente as habilidades envolvidas na leitura de imagens, de modo a levar ao compartilhamento de significados atribuídos a um corpo comum de informações” (Santaella, 2015, p.14).

O ensino da leitura de textos imagéticos se difere em muitos aspectos do ensino da

leitura de textos verbais, porém, em alguns pontos, é possível que algumas semelhanças sejam observadas. Como um exemplo, tem-se a possibilidade de um ensino básico para um mais complexo e a decodificação das partes para o todo em ambos os casos³. No que se refere à sistematização de ensino da leitura de imagens, a exploração proficiente de elementos visuais resultará, no aluno, em um processo de letramento que em muito se assemelha ao da aquisição da leitura do texto verbal, ou seja, quanto aos elementos visuais,

seu reconhecimento ou sua utilização deve alcançar-se a um nível mais alto de conhecimento que os incorpore tanto à mente consciente quanto à inconsciente para que o acesso até eles seja praticamente automático. Devem estar ali, mas não de modo forçado; devem ser percebidos, mas não soletados como acontece com os leitores principiantes (Dondis, 2015, p. 228).

Asintaxe visual apresentada e defendida por Dondis (2015) está pautada no desenvolvimento de estratégias baseadas no reconhecimento de

elementos básicos que podem ser aprendidos e compreendidos por todos os estudiosos dos meios de comunicação visual, sejam eles artistas ou não, e que podem ser usados em conjunto com técnicas manipulativas, para a criação de mensagens visuais claras. O conhecimento de todos esses fatores pode levar a uma melhor compreensão das mensagens visuais (Dondis, 2015, p. 18).

É fundamental dizer que a simples decodificação de uma imagem e dos elementos que a compõem representa um primeiro passo de leitura, porém esse procedimento por si só não basta para que se possa dizer que um sujeito é letrado visualmente. A escola, por sua vez,

3 Dondis (2015, p. 4) alerta para o fato de que “é inevitável que a preocupação última do alfabetismo visual seja a forma inteira, o efeito cumulativo da combinação de elementos selecionados, a manipulação das unidades básicas através de técnicas e sua relação formal e compositiva com o significado pretendido”.

possui papel de fomentar o processo de leitura para além da decodificação, o qual encaminhe o aluno à construção de sentidos profundos em suas leituras de imagem.

Para Dondis (2015), o ato de construção de sentidos por meio de imagens engloba a necessidade de se compreender os elementos básicos da linguagem visual, os quais se unirão aos conhecimentos prévios do leitor, como suas experiências e vivências individuais. De acordo com a autora, esses elementos são

O ponto, a unidade visual mínima, o indicador e o marcador de espaço; *a linha*, o articulador fluído e incansável da forma, seja na soltura vacilante do esboço seja na rigidez de um projeto técnico; *a forma*, as formas básicas, o círculo, o quadrado, o triângulo e todas as suas infinitas variações, combinações, permutações de planos e dimensões; *a direção*, o impulso de movimento que incorpora e reflete o caráter das formas básicas, circulares, diagonais, perpendiculares; *o tom*, a presença ou a ausência de luz, através da qual enxergamos; *a cor*, a contraparte do tom com o acréscimo do componente cromático, o elemento visual mais expressivo e emocional; *a textura*, óptica ou tátil, o caráter de superfície dos materiais visuais; *a escala* ou *proporção*, a medida e o tamanho relativos; *a dimensão* e *o movimento*, ambos implícitos e expressos com a mesma frequência (Dondis, 2015, p. 23, grifos da autora).

O reconhecimento e a aplicação dos elementos básicos da linguagem visual, como aponta Dondis (2015), auxiliam a percepção do sujeito, tornando-o “mais perspicaz para qualquer manifestação visual” (Dondis, 2015, p. 25). Neste artigo, tratamos dos elementos básicos da linguagem visual, embora Dondis (2015) apresente uma vasta possibilidade de leituras e elementos que podem ser lidos. Esses elementos são encontrados na maioria das imagens e parece-nos pertinente discorrer sobre eles com a intenção de propor, mais adiante, uma metodologia de construção de uma base de letramento visual.

Como alerta Piris (2008, p. 29), “o alfabetismo ou letramento visual (bem como o verbal, o digital, o televisivo etc.) não pode se restringir ao (re)conhecimento dos elementos básicos e das técnicas de linguagem empregadas na construção de um objeto simbólico”. Embora concordemos com o autor, destacamos que um objeto simbólico, ainda que não se restrinja a elementos básicos e técnicas de linguagem, também é por eles constituído. Desta forma, é aos elementos básicos que dedicamos nossa discussão neste texto, operando um recorte metodológico a fim de explorar com mais profundidade uma das maneiras, dentre outras igualmente necessárias, de se pensar a imagem no contexto escolar.

A aquisição e a utilização dos componentes de leitura de imagem e a apreensão das estratégias necessárias para sua leitura e produção representam um lento e complexo processo, a exemplo do que ocorre com a aprendizagem da leitura e da produção do texto verbal escrito. Todavia, ainda que reconheça essa complexidade, Dondis (2015) enfatiza que “não há por que transformar a complexidade num obstáculo à compreensão do modo visual” (Dondis, 2015, p.25). Em vista disso, a autora exalta a necessidade de sistematização desse tipo de ensino, uma vez que

não existe nenhuma maneira fácil de desenvolver o alfabetismo visual⁴, mas este é tão vital para os modernos meios de comunicação quanto a leitura e a escrita foram para o texto impresso. Na verdade, ele pode tornar-se componente crucial de todos os canais de comunicação do presente e do futuro (Dondis, 2015, p. 26).

A leitura do texto imagético é pautada pela ressignificação dada pelo leitor frente a uma

4 Em Dondis (2015), que é uma tradução para o português, é usada a terminologia “alfabetismo visual”. Acreditamos, contudo, que o termo *literacy*, empregado originalmente pela autora, em seu texto em inglês, tem em “letramento visual” uma tradução mais adequada, em função de como a autora aborda o processo de construção e leitura do texto imagético.

construção visual. A ressignificação, por sua vez, tem relação direta com a construção de sentidos, já que o significado de determinada imagem dependerá dos sentidos atribuídos pelo leitor, o qual “também a modifica e interpreta através da rede de seus critérios subjetivos” (Dondis, 2015, p. 31).

A sistematização da leitura do texto imagético, iniciada na escola desde os primeiros anos de escolarização, contribuirá para o desenvolvimento de habilidades, as quais tornarão o aluno proficiente na leitura dessa forma textual. O professor, nesse aspecto, possui papel imprescindível de mediador, uma vez que suas ações poderão fomentar o desenvolvimento de importantes habilidades leitoras de seus alunos.

Nessa perspectiva, Barros (2005) enfatiza a necessidade de o educador tomar posição diante da educação do olhar nas práticas escolares. Para tanto, o autor sugere que os cursos de pedagogia agreguem temáticas “que discutam o campo e a pedagogia da imagem” (Barros, 2005, p. 195), não somente

a discussão (introdutória) das linguagens visuais, em sua significação e produção técnica – envolvendo necessariamente equipes multidisciplinares – como também, e principalmente, a historicização da cultura expressa nesses suportes e sua materialização no cotidiano por uma rede silenciosa de práticas do olhar (Barros, 2005, p. 197).

Desse modo, o educador não pode privar-se de embasar sua prática, também, acerca da leitura de imagem como forma de, conseqüentemente, possibilitar a ampliação desse acesso aos estudantes. Ainda sobre a formação de pedagogos, Barros (2005) ratifica a importância de se investir no letramento visual, porque

o educador não deve prescindir dos recursos técnico-visuais contemporâneos, mas se impõe igualmente a contextualização da sociedade

técnica que produz essa necessidade. A escola não pode ignorar um cotidiano no qual os signos imagéticos são subsumidos a mercadorias, e nesse posicionamento deve incorporar um papel mais efetivo e secular. Oferecer aos educadores os instrumentos básicos para a inteligibilidade da visualidade técnica é qualificar a escola para os desafios das novas formas de percepção e cognição que ora são gestadas (Barros, 2005, p. 198).

Ademais, não cabe à escola restringir o acesso às diferentes leituras possíveis, uma vez que a leitura de imagem, por exemplo, é uma forma de desenvolvimento e estímulo à criatividade, à capacidade crítica, visto que, segundo Dondis (2015, p. 231), o desenvolvimento da “inteligência visual aumenta o efeito da inteligência humana, amplia o espírito criativo”.

O letramento visual, então, possui, dentre suas funções, a de alavancar a ressignificação do mundo no qual estamos inseridos, visto que aqueles que tiveram a possibilidade de um letramento visual podem

elevantar-se acima dos modismos e fazer seus próprios juízos de valor sobre o que consideram apropriado e esteticamente agradável. Como meio ligeiramente superior de participação, o alfabetismo visual permite domínio sobre o modismo e controle de seus efeitos. Alfabetismo significa participação, e transforma todos que o alcançam em observadores menos passivos. Na verdade, o alfabetismo visual impede que se instaure a síndrome das “roupas do imperador”, e eleva nossa capacidade de avaliar acima da aceitação (ou recusa) meramente intuitiva de uma manifestação visual qualquer (Dondis, 2015, p. 231).

O letramento visual, entendido como uma necessidade metodológica para a sala de aula, permeia o campo das possíveis ações/propostas de professores como forma de ampliação de distintas e pertinentes habilidades. Como afirma Dondis (2015, p. 27, grifo da autora), “*o que vemos é uma parte fundamental do que sabemos*, e o alfabetismo visual pode nos ajudar a ver o

que vemos e a saber o que sabemos”. Assim, na sequência, apresentamos uma breve proposta de atividades, as quais, se implementadas, poderão contribuir para a formação de uma base inicial de letramento visual na escola.

Proposta: aprender a ver

A proposta apresentada nesta seção busca o desenvolvimento de uma base sistematizada de leitura de imagem apoiada em alguns dos elementos básicos da linguagem visual apresentados por Dondis (2015). Salientamos que a sistematização da leitura de imagem contribui para a construção de um letramento visual na escola, capaz de encaminhar o olhar do aluno para além de simplesmente ver. Apropriando-nos das palavras de Dondis (2015, p. 49-50), “trata-se de um [possível] primeiro passo rumo à liberação da habilidade de uma geração imersa num ambiente com intenso predomínio de meios visuais de comunicação”.

Para a implementação da atividade, é imprescindível a utilização de materiais comuns ao ambiente escolar e que podem ser substituídos ou adaptados de acordo com diferentes necessidades. Uma outra possibilidade é a adequação das questões fomentadoras de reflexões e debates, já que cada contexto educacional apresenta suas necessidades e especificidades.

Destacamos, ainda, que a proposta explora alguns dos elementos básicos apontados por Dondis, o que não impede que, durante a progressão das leituras, outros elementos sejam agregados. Nessa proposta, dirigida a aprendizes iniciantes no processo de letramento visual, optou-se por voltar a atenção para os elementos básicos separadamente, como forma de “concentrar-se nos elementos visuais individuais, um a um, para um conhecimento mais aprofundado de suas qualidades específicas” (Dondis, 2015, p. 53).

De acordo com a aproximação que a autora faz entre o letramento verbal e o visual,

faz parte do primeiro, como uma etapa inicial, o conhecimento sobre o alfabeto. No letramento visual, de acordo com Dondis (2015, p. 228), isso equivaleria à seguinte abordagem: “Cada uma das unidades mais simples da informação visual, os elementos, deve ser explorada e aprendida sob todos os pontos de vista de suas qualidades e de seu caráter e potencial expressivo”. A proposta a seguir apresenta-se como uma alternativa para o início de tal abordagem, que, evidentemente, precisa de continuidade para que se alcance o letramento visual em toda a sua potencialidade.

Para que a atividade seja implementada, seriam necessárias, aproximadamente, duas horas/aula. Vale dizer que a atividade foi pensada para alunos de quinto ano do Ensino Fundamental, o que não a impede de adentrar as salas de aula de alunos menores ou maiores, desde que sejam realizadas as adaptações julgadas necessárias pelos professores.

A atividade foi construída a partir do objetivo de orientar os alunos no reconhecimento de alguns dos elementos básicos da linguagem visual. Tendo sido apresentado seu objetivo, na sequência descrevemos a atividade proposta.

Em um primeiro momento, os alunos formarão um círculo no pátio da escola e, sentados, visualizarão e manusearão régua, blocos lógicos, lixas de parede, algodão, esponjas e um círculo cromático impresso em papel cartão. Geralmente, em algum momento dos primeiros anos de escolarização, os alunos já tiveram contato com alguns desses materiais, o que facilitará o reconhecimento e manuseio desses objetos.

O primeiro elemento básico a ser observado será a linha. Como explica Dondis (2015, p. 57), “a linha pode assumir formas muito diversas para expressar uma grande variedade de estados de espírito”. Sua imprecisão, como exemplifica a autora, pode ser usada em favor de uma ideia de espontaneidade.

Em nossa proposta, o professor entregará aos alunos as régua, pedirá que as manuseiem e fará os seguintes questionamentos:

- Para que serve esse objeto que está sendo manuseado?
- Quais são as possíveis posições que esse objeto pode adotar quando posicionado de diferentes maneiras (horizontal, vertical, diagonal)?
- Como esse objeto está posicionado em suas mãos, da direita para a esquerda ou vice-versa?
- Além da régua, em que outros lugares, materiais ou objetos podemos observar linhas?
- Nas imagens, existe a possibilidade de encontrarmos linhas? Em que tipo de imagem? De que formas essas linhas são encontradas?
- Observe atentamente o local em que estamos. Neste lugar, onde é possível encontrar linhas? Em que posições elas estão?
- Em seus desenhos e produções, quais posições das linhas são as mais usadas por você (retas – horizontais, verticais, diagonais – ou sinuosas)⁵? Por que isso acontece?

A reflexão acerca da possibilidade da leitura de linhas horizontais, verticais, diagonais e sinuosas em imagens acontecerá a partir das respostas dadas pelos alunos aos questionamentos.

Em continuidade à atividade, o elemento básico em destaque será a forma. Como esclarece Dondis (2015, p. 59), das infinitas combinações e variações das três formas básicas (o quadrado, o círculo e o triângulo equilátero), “derivamos todas as formas físicas da natureza e da imaginação humana”.

5 Dondis (2015) explica que a direção, como um dos elementos básicos da linguagem visual, está relacionada às três formas básicas: ao quadrado, se ligam as direções horizontal e vertical; ao triângulo, a diagonal; e ao círculo, a curva. Enquanto as direções horizontal e vertical podem ser associadas à ideia de estabilidade, em função do equilíbrio buscado pelo ser humano na sua relação com o meio ambiente, a direção diagonal pode associar-se à noção de instabilidade. Por seu lado, a direção curva pode ter associação com a ideia de repetição.

Nesse momento, os alunos manusearão blocos lógicos, que, além de fomentarem o reconhecimento de diferentes formas geométricas, também, apresentam as cores primárias. As questões abaixo servirão de base para o entendimento sobre a possibilidade de leitura de formas e de cores em imagens:

- O que são esses blocos que temos em mãos e para que os utilizamos?
- Quais formas geométricas identificamos nos blocos?
- Quais são as cores dos blocos lógicos?
- É possível encontrar formas geométricas nas imagens?
- Se lêssemos uma fotografia de uma caixa de madeira, que formas geométricas poderiam ser encontradas?
- No ambiente em que estamos, quais são as formas geométricas encontradas?
- Vamos observar com atenção o ambiente em que estamos e citar as cores encontradas.
- No seu dia a dia, quais são as cores mais presentes? Essas cores transmitem algum tipo de sensação ou sentimento? Qual(is)?

Na sequência, a textura será o elemento básico em foco. Dondis (2015) afirma que a textura pode ser reconhecida ou apreciada tanto pela visão quanto pelo tato, embora esclareça que “as qualidades táteis e óticas coexistem, [...] mas de uma forma única e específica que permite à mão e ao olho uma sensação individual, ainda que projetemos sobre ambos um forte significado valorativo” (Dondis, 2015, p. 70). Como exemplo, a autora afirma que damos valores diferentes à experiência de ver uma lixa e à de tocá-la. Dondis (2015), ainda, discorre sobre o fato de que nossas vivências com a textura são mais frequentemente advindas da visão do que do tato, em função, hipotetiza a autora, da repressão das experiências de tocar e do falseamento da textura que pode ser encontrado nos plásticos, nos materiais impressos, nas pinturas, nas fotografias e nos filmes.

Em nossa proposta, o professor solicitará aos alunos que manuseiem lixas de parede, esponjas, pedaços de algodão, os quais servirão de fomento à compreensão acerca da textura.

- Quando tocamos o algodão, a esponja e a lixa, que sensações temos? Qual deles é mais macio? Qual é mais áspero? Como percebemos isso?
- Qual dos sentidos humanos nos faz ter esse tipo de percepção?
- Vocês já ouviram falar em textura? O que é isso?
- Podemos, neste instante, alcançar as nuvens e tocá-las?
- Se não podemos tocar as nuvens, é possível imaginar qual é sua textura?
- Qual seria a textura das nuvens?
- Vamos imaginar qual seria a textura dos caules das árvores, sem tocá-los.
- Sem tocar em nada, que outras texturas percebemos no ambiente em que estamos?
- Por que conseguimos sentir as texturas sem tocar nos objetos?
- As texturas apresentadas podem ser relacionadas a outras situações ou objetos presentes no seu cotidiano? Quais são elas? Que sensações são sentidas por meio delas?

O elemento básico em destaque na sequência é o tom. Dondis (2015, p. 30) explica que, “basicamente, o ato de ver envolve uma reposta à luz. Em outras palavras, o elemento mais importante e necessário da experiência visual é de natureza tonal”. A autora esclarece, ainda, que “as variações de luz ou de tom são os meios pelos quais distinguimos oticamente a complexidade da informação visual do ambiente. Em outras palavras, vemos o que é escuro porque está próximo ou se superpõe ao claro, e vice-versa” (Dondis, 2015, p. 61).

Quanto à proposta aqui apresentada, os alunos terão a oportunidade de perceber a importância da luz na formação da imagem.

As perguntas abaixo servirão de base para a compreensão da turma sobre o tema.

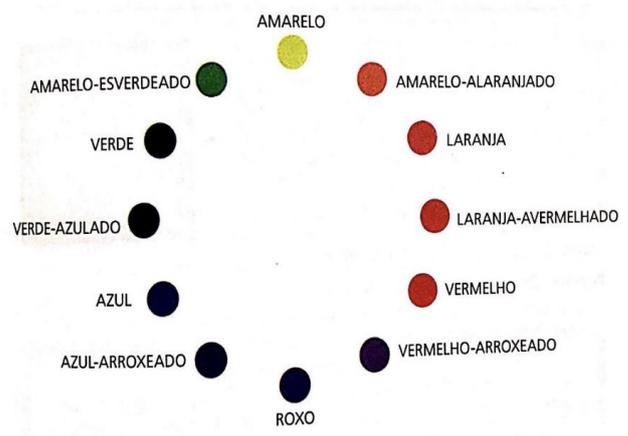
- O que é possível enxergar no escuro absoluto?
- Por que ligamos as luzes à noite em nossas casas?
- Alguns ambientes são mais claros e outros são mais escuros. Por que isso ocorre?
- Neste ambiente, conseguimos ver com clareza? Por que isso acontece?
- O que é necessário para registrar uma fotografia à noite? Por quê?
- Que sentimentos ou sensações são sentidos por vocês diante da luz ou da escuridão?

Na conclusão da atividade, o elemento básico destacado é a cor. Dondis (2015) contrapõe a importância da sensibilidade tonal para a sobrevivência, afinal ela permite ver “o movimento súbito, a profundidade, a distância e outras referências do ambiente” (Dondis, 2015, p. 64), à ligação da cor com as emoções:

Como a percepção da cor é o mais emocional dos elementos específicos do processo visual, ela tem grande força e pode ser usada com muito proveito para expressar e intensificar a informação visual. A cor não apenas tem um significado universalmente compartilhado através da experiência como também tem um valor informativo específico, que se dá através dos significados simbólicos a ela vinculados. Além do significado cromático extremamente permutável da cor, cada um de nós tem suas preferências pessoais por cores específicas. Escolhemos as cores de nosso ambiente e de nossas manifestações (Dondis, 2015, p. 69-70).

Em nossa proposta, o círculo cromático, apresentado de forma impressa, oportunizará aos alunos a visualização e a reflexão acerca das cores e suas tonalidades. A Fig. 1 apresenta o círculo a ser disponibilizado aos alunos.

Figura 1: Círculo cromático



Fonte: Dondis (2015, p. 67)

As questões norteadoras da reflexão sobre a variedade de cores e os sentidos proporcionados por elas, a partir da leitura de uma imagem, constam abaixo:

- Quais são as cores visualizadas no círculo cromático?
- Dentre os sentidos, qual deles nos permite ver as cores?
- Vocês sabem o que significa a palavra “cromático”? Podemos procurar o seu significado em um dicionário.
- Que outras cores existem além das apresentadas no círculo cromático?
- Qual dessas cores te agrada mais? Por quê? Ela desperta alguma sensação? Qual?
- Vocês sabem o que são tons de uma mesma cor?
- Dentre as cores vistas no ambiente em que estamos, quais se apresentam em tonalidades diferentes?

A proposta aqui descrita consiste na exploração dos elementos básicos de leitura do texto imagético como forma de fomento ao processo de letramento visual, ou seja, ao processo de “aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada têm a ver com ela” (Santaella, 2015, p. 13).

A exploração dos elementos básicos, proposta na atividade, vai ao encontro do que defende Dondis (2015), uma vez que, com a utilização de materiais concretos e que fazem parte do cotidiano escolar, os conceitos poderão ser apreendidos de maneira significativa.

Uma vez construída uma base de letramento visual na escola, cabe ao professor dar continuidade à leitura de diferentes imagens. Como exemplo, podemos citar os livros ilustrados, as imagens em movimento, os anúncios publicitários, as expressões faciais, as placas de trânsito, as imagens comerciais, entre tantas outras imagens que permeiam o mundo no qual estamos inseridos, sobretudo no contexto digital.

Considerações finais

Neste artigo, objetivamos apresentar contribuições teórico-metodológicas capazes de subsidiar a construção de uma base para o letramento visual na escola. Para o alcance desse propósito, discorreremos sobre possibilidades de sistematização de leitura do texto imagético e apresentamos estratégias para que esse ensino se efetive, a partir de uma proposta que colabore para o processo inicial de letramento visual.

Ressaltamos a necessidade de estendermos um “olhar atento” às potencialidades de ensino por meio de imagens, uma vez que, apesar de os documentos oficiais, que servem como diretrizes para a educação, a exemplo a BNCC, citarem a multimodalidade de textos que devem ser explorados em sala de aula, a imagem ainda é desprestigiada se comparada a outros tipos de texto. Essa situação está refletida na não consideração da imagem como objeto de ensino. Assim, o processo de ver, na escola, se dá, como em outros ambientes de que o aluno faz parte, de forma instantânea e instintiva, o que desfavorece o seu potencial formativo para o desenvolvimento de diferentes habilidades no contexto escolar.

Este trabalho evidencia que há constructos teóricos que ratificam a pertinência e a possibilidade de se buscar estratégias em que a leitura possa ir além do texto verbal escrito e atinja outras semioses, como a imagem, foco de nossa discussão. Dessa forma, destacamos que há a nossa disposição teorias que são potencializadoras da construção de uma base para o letramento imagético na escola.

Enfatizamos ainda que, neste trabalho, foi apresentada uma proposta, teoricamente fundamentada, de primeiros passos para o desenvolvimento do letramento visual nos anos iniciais do ensino fundamental. A aplicação desta proposta e sua discussão, articulada, evidentemente, à sua fundamentação teórica, pode trazer contribuições tanto para a avaliação da proposta quanto para uma possível percepção da necessidade de repensar/revisar/atualizar os constructos teóricos que permitiram sua elaboração. Além disso, o planejamento e a discussão de outras propostas que permitam a continuidade e o consequente aprofundamento do letramento visual é um caminho aberto.

Por fim, destacamos que, por estarmos imersos em um mundo de imagens e de incontáveis estímulos visuais a todo instante, mais do que nunca, a sala de aula precisa ser espaço de fomento às diferentes leituras, as quais ampliam a capacidade do ser humano para perceber e ressignificar seu entorno e a própria vida.

Referências

- BARROS, Armando Martins de. *Educando o olhar*: notas sobre o tratamento das imagens como fundamento na formação do pedagogo. In: SAMAIN, Etienne (org.). *O fotográfico*. São Paulo: Hucitec, 2005. p. 191-198.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Arte e comunicação, 2007.

MARTINS, Wilson. *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*. São Paulo: Ática, 1998.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. *Produção textual na Universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PIRIS, Eduardo Lopes. *Propondo caminhos para o letramento visual: uma leitura semiótica do livro de imagens “Cena de Rua”*. Cor das Letras, n. 9, p. 17-32, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. *Leitura de Imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. *Imagem, cognição, semiótica e mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SMITH, Frank. *Leitura Significativa*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

Submissão: março de 2025.

Aceite: maio de 2025.