

A LEITURA CRÍTICA DE TEXTOS MULTIMODAIS: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID/INGLÊS

Nayara Stefanie Mandarino SILVA (Graduanda/UFS)

Resumo: Com a expansão no desenvolvimento e uso de tecnologias digitais, surgem novas maneiras de construir sentidos através da linguagem. Nesse contexto, que abrange cada vez mais pessoas, o papel da imagem ganha destaque em discussões na área da educação. Pensando-se nisso, esse trabalho visa a analisar como a união entre imagem e texto escrito pode guiar o leitor a uma determinada interpretação e ratificar a importância da adoção de práticas que incorporem o trabalho com a leitura crítica de textos imagéticos, já que eles fazem parte da realidade social. Isso será feito a partir da reflexão acerca de uma experiência desenvolvida em uma escola pública através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na área de língua inglesa, referente a um período de tempo que tem início em dezembro de 2017 e fim em janeiro de 2018. Para tal fim, a aula na qual houve o trabalho com as modalidades textuais a partir do que estava no livro didático será analisada baseando-se em obras de autores como Cope e Kalantzis (2000), Janks (2014) e Zacchi (2016).

Palavras-chave: multimodalidade, multiletramentos, PIBID/Inglês, imagem, texto escrito

Introdução

As sociedades mudam com o tempo, ocasionando novos modos de ver, ler, produzir e agir. Logo, as formas de construir sentido também são afetadas. No que diz respeito às transformações sociais, Cope e Kalantzis (2006) abordam o que eles chamam de três globalizações, que são definidas como os grandes processos de mudanças pelos quais o mundo passou. A primeira globalização ocorreu no momento em que os seres humanos eram nômades e o planeta foi tomado por esses seres de forma que nenhum território esteve inabitado por eles. Nesse contexto, surgem as primeiras línguas que eram diferentes entre si, como eram os povos. Nesse período, o multilinguismo foi a maneira que os povos encontraram para lidar com as diferenças nos modos de construir sentido.

Os povos da primeira globalização lidavam com a diferença sendo extremamente multilíngues e desenvolvendo interlínguas. O que emerge é um globalismo integrado com as dinâmicas da diversidade ou processos ativos de fazer e negociar diferenças simbólicas, em sua essência.¹ (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 404).

¹ As traduções neste texto são responsabilidade da autora.

Já a segunda globalização aconteceu com a difusão da agropecuária e o surgimento da escrita que ocorreu independentemente em quatro lugares diferentes. Nessa fase, o que chamamos civilização passou a existir e as diferenças, com o advento da escrita, tomaram grandes proporções no sentido de que apenas um pequeno grupo social possuía acesso a essa modalidade textual. Em tal contexto, “a escrita cementou a sua supremacia. Esse processo foi acelerado pelo imperialismo e nacionalismo modernos, uma vez que programas explícitos de assimilação linguística foram colocados em prática” (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 405).

A terceira globalização, por sua vez, é a que vivemos hoje. Ela está ligada aos avanços tecnológicos, principalmente aos novos meios de comunicação e à internet. Os significados construídos nessa fase são altamente multimodais, muito mais do que nas duas fases anteriores e, as diferenças se tornam mais aparentes, pois, elas deixam de ser ignoradas, como acontecia, principalmente, na segunda fase em que a homogeneização da sociedade era altamente almejada.

A nova configuração tecnológica e organizacional da vida profissional proporciona acesso a alguns estilos de vida de afluência sem precedentes, enquanto exclui outros de maneiras que são cada vez mais relacionadas aos resultados da educação e da formação. Pode ser que tenhamos que repensar o que estamos ensinando e, em particular, o que novas necessidades de aprendizagem a pedagogia do letramento pode abordar agora (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 10).

Percebe-se que as mudanças sociais afetam os modos de construção de significados, se interpretamos o mundo diferentemente de como acontecia no período da segunda globalização, por exemplo, faz sentido continuar a pensar a educação do mesmo modo? Pensando na era digital e o crescimento da produção de textos multimodais, o texto escrito deve manter-se na posição de modo supremo?

De acordo com Silva (2014, p. 162), é importante que seja estimulado nas instituições de ensino o “uso crítico das novas tecnologias de informação e comunicação [...], já que estas perpassam as identidades dos alunos e mediam quase que completamente as práticas sociais dos sujeitos da contemporaneidade.” Nesses novos processos de construção de sentidos, a

imagem ganha destaque já que o contato com as imagens ocorre em grande escala atualmente, principalmente quando pensamos nas mídias de comunicação e na internet.

Levando em consideração a importância cada vez maior das imagens na construção de sentidos e, as crescentes discussões na área da educação sobre as questões relacionadas a multimodalidade e multiletramentos, este trabalho tem como objetivo analisar como a união entre imagem e texto escrito podem guiar o leitor a uma determinada interpretação e ratificar a importância da adoção de práticas que incorporem o trabalho com a leitura crítica de textos imagéticos, já que eles fazem parte da realidade social dos alunos. Para tanto, serão suscitadas reflexões acerca de uma experiência desenvolvida em uma escola pública através Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), programa financiado pela CAPES em parceria com a Universidade Federal de Sergipe, na área de língua inglesa, referente a um período de tempo que tem início no fim de dezembro de 2017 e fim na metade de janeiro de 2018. Em busca de alcançar o objetivo deste trabalho, a aula na qual houve o trabalho com as modalidades textuais a partir do que estava no livro didático será analisada baseando-se em obras de autores como Cope e Kalantzis (2000), Janks (2014) e Zacchi (2016).

Contextualização

A aula analisada neste trabalho é a primeira de uma sequência didática com quatro aulas no total. Antes da elaboração do plano de aulas, observações no espaço físico da escola pública em que tais planos seriam desenvolvidos e das aulas de inglês da turma-alvo foram realizadas para que o contexto do local fosse conhecido. Os objetivos, dessa maneira, puderam ser pensados de acordo com as necessidades dos alunos.

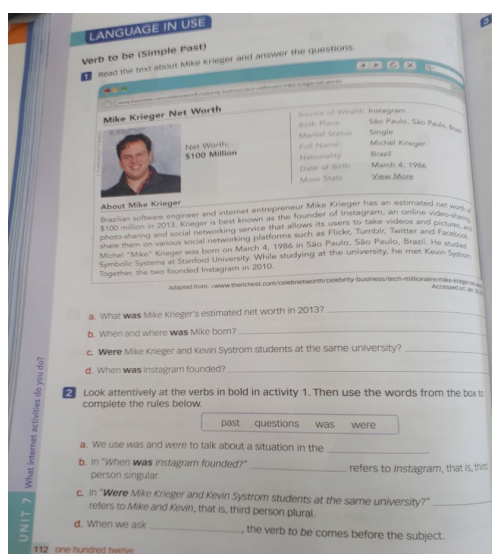
O colégio público em que a experiência ocorreu está localizado em São Cristóvão, Sergipe e atende ao ensino fundamental nos turnos matutino e vespertino e ao ensino médio durante a noite. A aula analisada ocorreu numa turma de sétimo ano, de 13:00 às 13:50, ou seja, no primeiro horário da tarde.

Os assuntos a serem trabalhados eram o passado simples (*simple past*) e computadores. O tópico gramatical foi abordado com base em Janks (2014, p. 75), “tense is a claim to truth”. A autora explica que quando uma frase é construída com o *tense* (e não com

modality, por exemplo), o autor passa a sensação de estar falando a verdade, desse modo, o leitor fica mais inclinado a acreditar. Isto é, há uma grande diferença de sentido se o autor de determinado texto fala/escreve “I like chocolate” em vez de “Maybe, I like chocolate”. No primeiro caso, é mais provável que o leitor/ouvinte interprete a sentença como verdade, como inquestionável.

O letramento crítico, porém, propõe a prática da desconfiança, de modo que, segundo Jordão (2013, p. 73), “a língua, que tem sua existência nas práticas sociais, é um espaço ideológico de construção e atribuição de sentidos, o que se dá num processo enunciativo sempre contingente (relativo a sujeito, tempo e espaço específicos), numa prática situada de letramento”. Logo, os discursos proferidos refletem ideologias e como tal podem e devem ser contestados. Como os discursos linguísticos, as imagens também refletem ideologias, relações de poder, etc. Por isso, na aula sob análise, ambos os tipos de texto, escrito e imagético, foram trabalhados em uma atividade que baseava-se na leitura e discussão de uma página do Livro Didático (LD) adotado pela escola. Na página havia um texto escrito que falava sobre uma pessoa famosa e milionária por ter criado um site de sucesso, ao lado desse texto estava uma imagem dessa figura.

Figura 1: página do livro didático trabalhado durante a aula



Fonte: (AGA; MARTÍNEZ, 2015, p. 112).

(Re) leituras

De acordo com Zacchi (2016, p. 598),

A multimodalidade se refere a um texto composto por dois ou mais modos. Ela também pressupõe que os diferentes modos em um texto não funcionam sozinhos, mas de forma integrada. Desse modo, a dimensão multimodal acrescenta características diferentes que não estavam disponíveis em nenhum dos modos específicos e individuais presentes em um texto.

Dessa maneira, os textos no LD estavam integrados, de modo que, juntos, eles proporcionavam novos significados não construídos em cada modo individualmente. A abordagem comum para tais textos seria a leitura do texto escrito, somente. A imagem seria vista como um “complemento” que não proporciona interpretações e não é ideológico, ou seja, é neutro. Foi durante a segunda globalização que o modo escrito passou a se consolidar e tornar-se hegemônico (COPE; KALANTZIS, 2006). A valorização dessa modalidade parece ter continuado e se fortificado, principalmente no ambiente escolar, apesar das mudanças sociais e o crescimento na produção e no contato com textos multimodais. Sobre essa questão, Zacchi (2016, p. 617) afirma que, “apesar da onipresença dos textos visuais e multimodais no mundo contemporâneo, ainda somos muito dependentes dos textos linguísticos para construir sentidos em imagens”. Em outras palavras, as imagens só fazem sentido quando ligadas a textos escritos. Na busca pela desconstrução de ideias como a supremacia do modo escrito e a inexistência da imagem como texto que proporciona a construção de significados, a leitura de ambos os textos, escrito e imagético, foi proposta aos alunos que, em grupos, deveriam refletir guiados por perguntas. A saber: *Do you believe that everything in the written text is true? What linguistic aspects guided you to your answer? What if instead of “Michel (Mike) Krieger was born on March 4, 1986 in São Paulo”, the author had used “Maybe, Michel (Mike) Krieger was born on March 4, 1986 in São Paulo”. Would you believe it? Why? How does the image in the text influences how much you believe in the written text?*

As perguntas foram pensadas de modo a fazer os alunos pensarem e discutirem em grupo para chegarem às suas próprias conclusões. Porém, no decorrer da discussão, novas perguntas foram acrescentadas. Ao serem questionados se acreditavam no que estava no texto, os alunos disseram, unanimemente, que sim. E, explicaram: “*ta no livro, não iam colocar*

mentira no livro”. A resposta da PIBIDiana foi uma frase com o uso do *simple past*: *as a kid, every year I traveled to Disney* e eles foram questionados se acreditavam ou não. A maioria ficou em dúvida, uns disseram que não, outros que sim. Foi revelado que não e eles foram mais uma vez questionados “as escolhas de palavras fizeram a frase parecer verdade?” e eles responderam que sim. Percebe-se que, além do uso de *tense*, quem/o que profere o discurso influenciam no modo como os alunos construíram sentidos, pois, como foi afirmado, os alunos acreditaram unanimemente no que o livro dizia, porém, quando a PIBIDiana disse uma frase que também estava em *tense*, a turma mostrou estar em dúvida sobre a veracidade do discurso. Nesse contexto, vale propor aos alunos que reflitam acerca do porquê eles interpretaram assim e qual o papel das relações de poder nessas leituras.

Os estudantes também disseram que eles acreditariam menos se a palavra *maybe* fosse acrescentada na frase “*Michel (Mike) Krieger was born on March 4, 1986 in São Paulo*”. Segundo eles, pareceria que o autor não tem certeza do que está afirmando. Em seguida, eles foram questionados: e se o autor não tem certeza e utilizou o *past simple* na *tense form* para convencer o leitor de que tem? Em resposta, houve silêncio. A próxima pergunta discutida foi *How does the image in the text influences how much you believe in the written text?*. Primeiro, foi preciso observar a imagem: quais eram as características da pessoa na foto? Observamos que a imagem mostrava um homem branco, além de olhar atentamente para as roupas que ele usava. Mais questões foram levantadas: “se fosse um negro na imagem ou uma mulher? E, se as roupas da pessoa na imagem fossem outras? Vocês acreditariam mais ou menos no texto escrito?”. Parte da sala afirmou que acreditaria menos. E, um dos alunos disse que “se fosse um negro com roupa de pobre, eu não acreditava, não”. Ele, explicando a razão, disse que o indivíduo na imagem “não teria cara de rico”. Tais interpretações nos levam a pensar as razões porquê a imagem de um homem branco ao lado de um texto que fala de um milionário fazem com que uma ideia de veracidade com relação à conexão verossímil entre os textos. Sobre as construções de sentido, de acordo com Silva (2014, p. 167), “o texto é uma contingência histórica [...] de interação com o sujeito mas a interpretação vem do próprio sujeito e *dos discursos que o interpelam* e constituem sua subjetividade, e não do texto materializado” (grifo nosso). A atividade propôs que os alunos refletissem acerca de suas

interpretações e como ela são permeadas por muitos fatores como as escolhas linguísticas do autor, a união de dois modos e suas experiências prévias.

Logo, os alunos interpretaram a união dos textos de acordo com as experiências por eles vividas e textos por eles lidos anteriormente. Se tudo que eles viram foram brancos ricos e negros pobres, é essa a “verdade” para eles. Os alunos foram levados a refletir acerca do porquê eles interpretaram o texto de tal maneira através de mais perguntas, já que “as verdades culturais são discursivamente fabricadas de acordo com interesses particulares”. (SILVA, 2014, p. 168). Desse modo, é importante e necessário estimular os alunos a refletirem acerca de suas interpretações, para que eles possam “ler, se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296), percebendo, nesse processo, qual o lugar que eles ocupam socioeconomicamente e se eles querem continuar nesse lugar. Dessa maneira, a partir da união de texto escrito foi possível discutir sobre desigualdade social e questões raciais. E a imagem teve um papel decisivo na reflexão, devido a seu papel na construção de sentidos do texto em questão.

A escola é importante no processo de estimular a leitura de nossas interpretações. Pensando que nas instituições de ensino devem ser formados cidadãos conscientes e agentes sociais, esse ambiente deve ser repensado e passar por constantes mudanças para serem adequados a realidade dos alunos. Não faz sentido continuar a pensar a educação do mesmo modo em que ela era pensada anos atrás. Além disso, ainda sobre o papel da escola, é afirmado por Cope e Kalantzis (2000, p. 36) que “classroom teaching and curriculum have to engage with students’ own experiences and discourses, which are increasingly defined by cultural and subcultural diversity and the different language backgrounds and practices that come with this diversity”. Os autores ainda acrescentam que “the role of pedagogy is to develop an epistemology of pluralism that provides access without people having to erase or leave behind different subjectivities. This has to be the basis of a new norm” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 18).

No fim, uma aluna perguntou “então é *pra* gente desconfiar de tudo, é?”. Essa pergunta mostra que ela entendeu muito do letramento, a prática da desconfiança.

Considerações finais

Socialmente, em escala mundial, passamos por grandes mudanças no decorrer do tempo, elas levam a transformações nas formas como construímos sentidos. A educação, por sua vez, deve seguir esse processo, mantendo-se atual e condizendo com a realidade social.

Com a terceira globalização, marcada, principalmente, pelos novos meios de comunicação e a internet, a imagem ganha destaque. Por ser um tipo de texto muito presente na vida de muitos, discussões sobre o assunto são importantes e precisam ser levadas para sala de aula. A imagem, quando em união com o modo escrito, leva a interpretações diferentes das que seriam realizadas se apenas um dos textos fosse apresentado ao leitor. Com a análise da atividade que propunha a leitura de um texto multimodal, foi possível perceber tal integração dos modos. Notou-se também como o sentido foi construído por parte dos alunos, a partir de suas vivências e leituras anteriores.

É importante que, como professores, nós ajudemos os alunos no processo de reflexão acerca de como eles leem os textos. É papel da educação, por sua vez, abraçar a subjetividade dos alunos e proporcionar aos alunos que eles suas experiências e discursos sejam trazidas para a sala de aula.

Referências

AGA, G; MARTÍNEZ, V. *Time to share*. São Paulo: Saraiva Educação, 2015.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, 2000.

JANKS, H. et alii. *Doing critical literacy: texts and activities for students and teachers*. New York: Routledge, 2014.

JORDÃO, C. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 69-90.

KALANTZIS, M.; COPE B. On Globalisation and Diversity. *Computers and Composition*, v. 23, n. 4, p. 402-411, 2006.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z; HALU, R.C. (Orgs.). *Formação (Des) formatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes, 2011.

SILVA, S. B. Letramentos críticos com texto visual – investigando caminhos na formação de professores para a contemporaneidade. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P.R. *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: Edufal, 2014. p. 161-180.

ZACCHI, V. J. Multimodality, mass migration and English language teaching. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 595-622, Dec. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982016000400595>. Acesso em: 10 ago. 2017.