



A Importância da Aprendizagem da Literacia Visual ou “O Dia em que Ângela Merkel Não Soube Onde Fica a Alemanha”

The Importance of Learning Visual Literacy or “The Day Angela Merkel Didn’t Know Where Germany is Situated”

Ricardo Reis ^(†)

Universidade de Barcelona /

I2ADS FBAUP Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

RESUMO

Este texto, em jeito de ensaio, apresenta um conjunto de exemplos que, na minha opinião, espelham a importância da aprendizagem da literacia visual, não como mero domínio de uma linguagem visual, pretensamente universal, mas antes como uma literacia visual implicada com o observador e com o contexto sociocultural em que as imagens (e demais material visual) são produzidas, distribuídas e consumidas. Esta perspetiva requer uma profunda mudança educativa de modo a permitir aos estudantes mobilizar, na sua vida quotidiana, um conjunto de saberes construídos através da compreensão das imagens e diversa informação visual, quando colocadas em contexto.

Palavras-chave: Literacia Visual; Aprendizagem; Contexto Sociocultural; Mudança Curricular

ABSTRACT

This text, as an essay, gives a set of examples that, in my opinion, reflect the importance of learning visual literacy, not so much as a simple visual language domain, supposedly universal, but as a visual literacy connected with the observer and the sociocultural context wherein the images (and other visual material) are produced, distributed and consumed. This perspective requires a deep educational change in order to allow students to mobilize, in their daily life, a set of knowledge built through the understanding of the images and varied visual information, when they are put in the context.

Keywords: Visual Literacy; Learning; Sociocultural Context; Curricular Turn

† Falecido a 20 de Março de 2015.

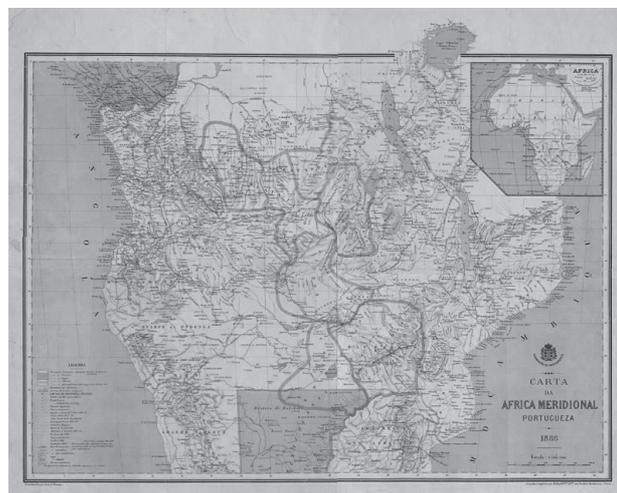
Alguns Exemplos sobre a Necessidade de Aprender Literacia Visual

Começo com uma história que dá título ao texto: a 28 de maio de 2012 os telejornais punham o mundo com um sorriso na boca ao noticiarem que a todo-poderosa Ângela Merkel não soube identificar num mapa onde fica a Alemanha, localizando-a em território russo (Reis, 2012). Esta situação caricata não só ridicularizou a protagonista como colocou em evidência a sua dificuldade em interpretar material visual. Não é uma dificuldade incomum e carece de aprendizagem, pois os mapas são instrumentos visuais onde confluem o geográfico e o político e, por isso, não são uma representação inócua ou isenta de polémicas.

Um dos mapas de referência na atualidade, o Google Maps, é baseado na Projeção de Mercator (mapa desenvolvido em 1569, pelo geógrafo homónimo, como um instrumento de navegação), e, como é sabido, é uma representação incorreta do mundo que resulta da tentativa de reduzir uma superfície esférica às limitações de um plano. Incrivelmente, mais de quatro séculos depois, apesar de geograficamente incorreto, é o mapa que todos conhecemos e usamos. Mas essa incorreção não é apenas técnica, é também ideologicamente comprometida: em pleno século XVI, no auge do poderio colonial dos países europeus, seria embaraçoso que fossem representados com a sua real dimensão que, em comparação com a extensão dos continentes do hemisfério sul, é pequena. Assim, o centro do mapa, que deveria ser a linha do equador, foi deslocado para cima, fazendo com que a América do Sul, a África e a Oceânia ficassem proporcionalmente reduzidas e a Europa ganhasse tamanho. A projeção Mercator tem sido, obviamente, muito questionada e em 1974 o cartógrafo alemão Arno Peters desenhou um mapa que pretendia representar o verdadeiro tamanho dos continentes (embora também com erros de representação), situando a linha

do equador no centro geométrico do mapa, conseguindo, assim, uma configuração geograficamente mais correta mas politicamente incómoda: a Europa ficou reduzida a um tamanho mínimo e os continentes colonizados apareciam enormes, o que deu origem a acesos debates geopolíticos (Rocca, 2011).

Figura 1 – Versão original do Mapa Cor-de-Rosa, 1886. Sociedade de Geografia de Lisboa



Disponível em http://purl.pt/93/1/iconografia/imagens/cc976a/cc976a_3.jpg (consultado em 07 de janeiro de 2015)

Portugal era também uma dessas potências coloniais e, no século XIX, teve a pretensão de unir as fronteiras de Angola e Moçambique, criando o denominado Mapa Cor-de-Rosa, mas isso colidia com os interesses ingleses naquela zona de África, pois os britânicos tinham a intenção de construir um caminho-de-ferro entre o Egito e a África do Sul. A esta pretensão portuguesa responderam os ingleses com um ultimato em 1890: ou Portugal desistia da ideia do Mapa Cor-de-Rosa ou ser-lhe-ia declarada guerra¹. O Rei D. Carlos, que tinha subido ao trono recentemente, não teve outra alternativa senão recuar nas suas intenções, o que gerou protestos da população

¹ Este ultimato acontece na sequência da Conferência de Berlim (1884-1885) e apesar do Tratado de Windsor estabelecido entre Portugal e a Inglaterra, sendo a mais antiga aliança diplomática do mundo ainda em vigor; foi assinado em Maio de 1386 após os ingleses lutarem ao lado da Casa de Avis na batalha de Aljubarrota e com o sentido de renovar a Aliança Anglo-Portuguesa estabelecida pelos dois países em 1373.

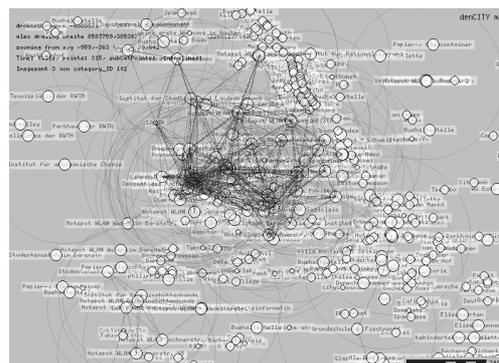
portuguesa e a oposição republicana aproveitou a situação para demonstrar a fraqueza da monarquia. Na altura foi composta a música “A Portuguesa”, com letra de Henrique Lopes de Mendonça e música de Alfredo Keil, que foi utilizada desde cedo como símbolo patriótico e que duas décadas mais tarde foi adotada como hino nacional, depois da Implantação da República em 5 de outubro de 1910.

A ideologia por detrás da Projeção de Mercator ou as implicações políticas e sociais do Mapa Cor-de-Rosa levam-nos a olhar para os mapas não apenas como uma mera representação da contiguidade de países, continentes e oceanos mas antes como importantes instrumentos visuais que representam poder(es) e tensões geopolíticas que interessa contextualizar e compreender. Ninguém duvidará que a chanceler alemã tem uma ótima compreensão dos contextos socioculturais, dos poderes e tensões geopolíticas permanentes que equilibram o mundo, mas demonstrou não conhecer a gramática básica que lhe permitiria localizar o seu país no mapa. Localizar algo no mapa implica conhecer e dominar a sua gramática mas essa informação básica, que se situa a um nível estrutural ou, quanto muito, cognitivo, é manifestamente insuficiente se a aprendizagem se cingir apenas a estes níveis. A aprendizagem dos contextos é absolutamente fundamental numa perspetiva sociocultural da literacia visual.

Outro exemplo da importância da aprendizagem da literacia visual é o livro *Visual Complexity* (Lima, 2011). Este é um projeto que nasce em 2005 quando Manuel Lima criou um *site*² que era uma espécie de “mapa de mapas” e pretendia mostrar a complexidade da informação e a beleza inerente à sua representação gráfica. O livro começa por apresentar as primeiras formas de representação do pensamento: a chamada “árvore da vida”, que não é mais do que uma representação linear do conhecimento, que vai sendo desconstruída ao virar de cada página dando lugar à ideia de rede (*network*). Há uma necessidade humana secular de mapear o conhecimento mas os esque-

mas em árvore tornam-se ineficazes³ na explicação do mundo contemporâneo e na análise dos comportamentos em rede, possibilitados e facilitados pelas novas tecnologias. Isso requer uma “nova” linguagem gráfica que conjuga pontos, traços, círculos, relações entre elementos, sobreposições, matrizes luminosas, etc.: a rede ferroviária de Manhattan, o eco dos protestos no Médio Oriente, a mancha de relações do *Twitter*, ou o mapeamento de rotas, lugares e de informação sobre os mesmos, como no exemplo da imagem seguinte.

Figura 2 – denCity.net. Autores Kai Kasugai e Philipp Hopp, 2005



Disponível em <http://tinyurl.com/8bnlz> (consultado em 07 de janeiro de 2015)

Quando olhamos para estas redes perceberemos que são representações esteticamente interessantes e que sintetizam uma grande quantidade de informação, por vezes difícil de interpretar. O livro *Visual Complexity* tem a virtude de traçar um paralelo entre a evolução do conhecimento, diferentes formas de pensar e a sua representação. Ou seja, os modos de representação do conhecimento variam ao longo dos tempos bem como a gramática visual

³ O interesse por mapear ideias e conceitos não é novo e tem vindo em crescendo, exemplo disso são estas duas exposições: no início de 2014 a exposição na *Folio Society Gallery* (British Library), em Londres, com o nome *Beautiful Science: Picturing Data, Inspiring Insight*, que pretendia explorar o modo como a nossa compreensão de nós mesmos e do nosso planeta evoluiu juntamente com a nossa capacidade de representar graficamente e mapear os dados em cada época; em 2012, na CaixaForum de Barcelona, a exposição *Cartografias contemporâneas. Dibujando el pensamiento* onde foram apresentadas cartografias elaboradas por artistas dos séculos XX e XXI que interrogam e questionam os sistemas de representação, cartografias de espaços físicos e mentais que geram novos significados e reflexões sobre os diferentes tipos de espaços.

² <http://www.visualcomplexity.com>

que os sustenta e os meios técnicos à disposição, o que requer diferentes capacidades, tanto na conceção como na compreensão desse material visual (Elkins, 2003: 180), sem nunca negligenciar os contextos de produção, distribuição e consumo dessas representações.

Um terceiro exemplo que quero apresentar é o documentário *A imagem que falta*, realizado pelo cambojano Rithy Panh (2013)⁴. Durante muitos anos o realizador procurou a imagem que faltava: uma fotografia supostamente tirada entre 1975 e 1979 pelos Khmers Vermelhos, quando Pol Pot estava no poder no Camboja. Procurou essa imagem em falta para poder provar ao mundo o genocídio perpetrado pelo regime que ele próprio viveu. Procurou-a em vão nos arquivos, em documentos antigos e nas zonas rurais do Camboja. Não a encontrou e por isso criou-a! O filme conjuga cenários com figuras de barro em miniatura com imagens reais e o narrador pergunta várias vezes: “será que o mundo viu estas imagens?”. O realizador sabe que por si só uma imagem não pode provar o genocídio, mas a sua intenção é encorajar-nos a pensar, a meditar, sobre a narrativa que nos apresenta, cheia de factos históricos, contados na primeira pessoa, mas também de interrogações e interpelações ao espectador. O que nos propõe não é uma imagem, ou mesmo a procura de uma única imagem, mas a imagem de uma busca através da narrativa verosímil que constrói. O próprio narrador, na sucessão de imagens ficcionadas e imagens reais, fornece-nos o contexto necessário para compreender o documentário, deixando sempre espaço para nos posicionarmos e interrogarmos, mas isso só é possível se ao mesmo tempo dominarmos a linguagem cinematográfica, tendo em mente que ela permite produzir intencionalmente a “imagem que falta”.

Um quarto exemplo que gostaria de deixar é bastante pessoal pois passou-se entre mim, a minha filha e a mãe dela: numa tarde de outubro de 2011, tinha a Inês 10 anos, combinámos encontrar-nos os três num centro comercial em Caldas da Rainha. Elas chegaram ao local marcado e estivemos alguns minutos à conversa. Entretanto, entre

beijos, abraços e brincadeiras, a mãe da Inês apertou-lhe uma bochecha, sem qualquer intenção de a magoar mas ela, que não gostou da brincadeira, avisou-nos em tom sério: “*Olhem que as câmaras estão a filmar e vocês vão presos*”. Passei uns dias a pensar sobre o que ela tinha dito. Eu sei que tem sido notícia nos telejornais pais que agridem filhos em locais públicos e que depois são presos, por isso é normal que ela o soubesse como informação, mas daí a que o tenha incorporado como saber mobilizando-o de modo tão capcioso e coerente já me parece merecer maior reflexão. A minha primeira reação como pai foi de surpresa, pois ficamos surpreendidos por os nossos filhos saberem sempre mais do que nós achamos que eles sabem. Contudo, numa reflexão mais aprofundada sobre o tema outras conclusões são possíveis de tirar:

A – todos nós, incluindo as crianças, já aceitamos como natural esta sociedade orwelliana que nos vigia nos espaços públicos, e não só, comprometendo a nossa privacidade sob a escusa de que é “para nossa segurança”. Este comprometimento dos direitos e liberdades individuais conheceu maior desenvolvimento depois do 11 de Setembro com o chamado *Patriotic Act*, aprovado pela Administração de George W. Bush e que teve repercussão também na Europa;

B – as crianças, talvez por ausência de contexto ou falta de sentido crítico, incorporam as imagens como verdadeiras, pois a Inês argumentava que aquelas imagens, que no caso não documentariam mais do que uma brincadeira, seriam suficientes para provar a agressão de uma mãe a uma filha;

C – as crianças estão cientes dos seus direitos, mais do que dos seus deveres, estando autocentradas, o que distorce a ideia de participação cívica na sociedade.

A Inês, aos 10 anos, mostrou saber qual pode ser o poder das imagens mas nada sabe sobre os processos de vigilância ou porque somos vigiados e para quê. Ou seja, falta-lhe o contexto necessário para compreender o propósito da recolha destas imagens de vigilância e os limites da sua utilização (ou a falta deles).

4 O filme só estreou em Portugal em 2014 e foi considerado pela crítica com um dos melhores do ano, estando nomeado para o Óscar de melhor filme em língua estrangeira.

A Necessidade de Colocar em Contexto

No dia 11 de janeiro de 2015 o Jornal *Público* divulgou uma reportagem sobre o que é a “cultura geral” e se faria sentido uma disciplina no currículo escolar com esse nome. Foram entrevistadas seis pessoas com diferentes idades e profissões. Retive o que disse Ana Luísa Amaral (n. 1956), poetisa e professora universitária, pois vai ao encontro do que tenho vindo a defender neste texto com os exemplos apresentados: a necessidade de não só conhecer os factos (no nosso caso as imagens) como o contexto sociocultural que lhes deu origem e quais as suas implicações:

Eu acho que devia ser ensinado o que faz parte das artes, da ciência, da ética, do conhecimento, do pensamento humanos. Acharia muito bem estudar os Beatles, desde que se falasse dos anos 1960 e do que eles significaram em termos de movimentos sociais, e do feminismo, e das minorias; tal como, no caso do jazz, de como ele nasce, e a propósito disso, da questão da chamada “Renascença de Harlem” nos Estados Unidos e, ligada a ela, da exploração da identidade e, com ela relacionada, do racismo e por aí fora... (Ribeiro, 2015)

Como nos diz Jonathan Crary (1999: 3), as ideias sobre a visão são inseparáveis de uma larga reformulação da subjetividade na época moderna, uma reformulação que envolve um amplo processo de modernização e racionalização. Crary defende que a percepção visual e a visualidade não podem ser entendidas simplesmente como questões óticas e que a recente expansão dos estudos da visualidade transformaram-nas num problema autónomo e válido por si só. Por isso estes quatro exemplos que apresentei são ínfimos perante os inúmeros outros que poderiam ser elencados, tendo sempre presente a necessidade de não só dominar a linguagem visual como ter em conta o contexto sociocultural em que as imagens são produzidas, circulam e são consumidas: a fotografia falsa de Hugo Chávez na cama do hospital publicada pelo Jornal El País

em 24/01/2013 e que levou à retirada de circulação do jornal nesse dia; ou a fotografia falsa de Bin Laden morto que circulou viralmente na internet mas que foi desmascarada poucas horas depois; ou o projeto fotográfico de Sally Davies, *Happy Meal Project*, que há mais de 1000 dias consecutivos fotografa diariamente um hambúrguer do McDonald's que ainda não se decompôs; ou o livro *Shortology*, de Mateo Civaschi e Milesi Gianmarco, que recorrem à pictografia para contar histórias em 5 segundos (ou menos) e onde se podem ver 101 histórias, entre as quais a de Maradona, dos Beatles, de Van Gogh ou da série *Lost*; ou observar por que é que as personagens da Disney raramente têm mães; ou o livro *Google*, de Ben West e Felix Heyes, que criaram um dicionário pictográfico com 21 mil imagens baseado nos primeiros resultados de pesquisa por imagem no *Google*; ou as imagens da I Guerra Mundial (1914-1918) pois nunca nenhuma guerra fora tão fotografada. O enorme desenvolvimento tecnológico da fotografia, ao longo da segunda metade do século XIX e na primeira década do século XX, permitiu que as imagens da I Guerra Mundial se multiplicassem com uma velocidade nunca vista; ou o caso de uma criança de três anos que, em setembro de 2012, levou vestida para o jardim-de-infância em Sorgues, no Sul de França, uma t-shirt com as frases “*Sou uma bomba*” e “*Jihad, nascido a 11 de Setembro*”. O caso foi reportado ao município local e apresentada uma queixa em tribunal, que resultou na condenação (com penas suspensas e pagamento de multas) da mãe e do tio da criança, que tinha oferecido a t-shirt; ou as imagens produzidas pela frenologia, uma ciência muito popular no século XIX (mas que está atualmente desacreditada) que reivindicava ser capaz de determinar o caráter, características da personalidade, inteligência ou grau de criminalidade dos indivíduos pela forma da cabeça, o que legitimou, por exemplo, condenações de inocentes ou atitudes xenófobas e racistas. E os exemplos poderiam continuar...

Por tudo isto:

exige-se o desenvolvimento de uma nova literacia, que nos permita entender a diversidade dos sistemas

visuais [...] na sua ancoragem histórico-social e na especificidade do modelo de mediação, mas simultaneamente discernir o modo como os produtos visuais negociam com o sistema cultural envolvente, como dele recebem energias e, por sua vez, criam cultura. (Gil, 2011: 12)

O Multimodal Requer Novos Saberes

O conceito de literacia (tal como o de literacia visual) é fluido e muda de acordo com as condições sociais e culturais e com as consequentes expectativas sobre o que deve ser um indivíduo literato em determinado contexto ou época. Por exemplo, quando não havia máquinas de calcular gráficos os engenheiros tinham de dominar a habilidade de fazer cálculos gráficos. Quando as máquinas passaram a fazer parte do uso corrente eles tiveram antes de saber interpretar esses gráficos devolvidos pelas máquinas⁵. As revisões operadas pelos chamados *novos estudos de literacia* vieram propor uma expansão que vai além do foco na proficiência linguística para destacar as múltiplas formas e finalidades de comunicação, destacando assim o significado da natureza multimodal da comunicação no atual ambiente digital, que se refere ao facto de o significado ser construído e comunicado através de uma combinação de múltiplos sistemas perceptivos. Isso tem consequências pedagógicas. Os jovens necessitam de ter a capacidade de comunicar de uma forma multimodal para dar sentido à sua experiência de aprendizagem com as imagens e com a tecnologia (Lin, 2008: 50).

Sobre isso o secretário-geral da OCDE, Angel Gurría, fala mesmo em “revolução”:

It is no exaggeration to use the word “revolution” when talking about how our lives have changed over the past few decades. Today we rely on information and communication technologies and devices that hadn’t even been imagined in 1980. The way we live and work has changed profoundly – and so has the set of skills we need to participate fully in and benefit from our

hyper-connected societies and increasingly knowledge-based economies. (OCDE, 2013: 3)

Deste modo torna-se essencial uma abordagem multimodal da literacia para que os jovens tenham oportunidade de se envolver com os meios eletrónicos e aprendam a explorar as diferentes possibilidades de comunicação.

À luz das mudanças sociais em curso, proporcionadas pela evolução das tecnologias e pelos meios de comunicação, o desenvolvimento das competências de literacia visual exige que se dê atenção não só ao modo visual de comunicação, mas também ao facto de os significados serem construídos através da interseção da comunicação multimodalidade e do conhecimento interdisciplinar (Lin, 2008: 54).

Para Lá da Linguagem Visual: O Imperativo de Mudança na Aprendizagem da Literacia Visual

Mesmo com a quantidade enorme de literatura sobre a natureza visual do mundo é impressionante como as escolas continuam a centrar os seus currículos nos textos, com incursões intermitentes, e cada vez mais raras, nas artes visuais e na cultura. Talvez por isso Kress & Van Leeuwen afirmem que “em termos da nova literacia visual a educação produz iletrados” (1996: 15).

Para Elkins (2008: 3) a possibilidade de reconfigurar a escola de modo a funcionar num modelo visual é o problema mais importante e potencialmente revolucionário na teoria curricular, pelo que é altura de pensarmos na possibilidade de a literacia ser adquirida através de imagens, tal como dos textos e números. Importa que ao nível da escolaridade básica sejam introduzidas novas dimensões aos modos de ver que se concentrem na construção social da visão, na relação entre ver e dizer, na carência de imagens naturais e na necessidade de interpretação, e no envolvimento do observador naquilo que vê.

5 Este exemplo decorre de Elkins (2008: 9).

<http://bienalmercosul.art.br/blog/cartografico/> (consultado em 29 de novembro de 2011).

Referências Bibliográficas

- Crary, J. (1999). *Suspensions of Perception: Attention, Spectacle, and Modern Culture*. Cambridge e Londres: The MIT Press.
- Elkins, J. (2003). *Visual studies: A skeptical introduction*. Nova Iorque e Londres: Routledge.
- Elkins, J. (2008). "The concept of visual literacy, and its limitations" em J. Elkins (Ed.), *Visual Literacy* (pp. 1–9). Nova Iorque: Routledge.
- Gil, I. C. (2011). *Literacia Visual: estudos sobre a inquietude das imagens*. Lisboa: Edições 70.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Lima, M. (2011). *Visual complexity: Mapping patterns of information*. Nova Iorque: Princeton Architectural Press.
- Lin, C.-C. (2008). *A qualitative study of three secondary art teachers' conceptualization of visual literacy as manifested through their teaching with electronic technologies*. University of Illinois at Urbana-Champaign, Illinois, EUA, <http://hdl.handle.net/2142/14306>.
- OCDE. (2013). *OECD skills outlook 2013: First results from the survey of adult skills*. OECD Publishing, doi:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.
- Panh, R. (2013). *A Imagem Que Falta*. Documentário, Cambodja e França: Leopardo Filmes, <http://www.imdb.com/title/tt2852470/>.
- Reis, C. (2012, May 2). "Merkel confunde-se e diz que Berlim fica na Rússia" em *Jornal I*. Lisboa, <http://www.ionline.pt/mundo/merkel-confunde-se-diz-berlim-fica-na-russia-video>.
- Ribeiro, A. M. (2015, January 11). "O que é cultura geral?" em *Publico*. Lisboa, <http://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/o-que-e-cultura-geral-1681554>.
- Rocca, J. (2011). Carto/Gráfico. *8ª Bienal do Mercosul*,

