
Leitura de imagens no ensino de Ciências: formulação e circulação de sentidos

Moraes, João Carlos Pereira¹; Barbosa, Alessandro Tomaz²

Categoria 1: Reflexões e experiências de inovação na sala de aula.

Resumo

Este trabalho tem por finalidade discutir no âmbito da Análise de Discurso (escola francesa), perspectivas voltadas a leitura de imagem (fotográfica, artística, gráfica, etc) no ensino de Ciências. Percebe-se nas aulas de Ciências que a imagem pode ser lida de diferentes formas pelos estudantes. Suas possibilidades de leitura no ensino de Ciências confirma que a linguagem não é transparente. Nesse artigo, defendemos que a imagem se constitui em texto (unidade a nível do imaginário) e discurso (efeitos de sentidos entre interlocutores). Portanto, ressaltamos a importância dos professores considerarem durante o planejamento de atividades relacionadas a leitura de imagem, que esse processo é bastante complexo e não linear, ou seja, a relação entre o sujeito-leitor e a imagem não é nem direta, nem mecânica.

Palavras-Chave

Análise de Discurso, funcionamento da linguagem, leitura.

Objetivos

Partindo de que a interpretação das imagens pressupõe a relação com a cultura, o social, o histórico e a formação social dos sujeitos, esse trabalho, tem como objetivo discutir no âmbito da Análise de Discurso (escola francesa), perspectivas voltadas a leitura de imagens (fotográfica, artística, gráfica, etc) no ensino de Ciências.

Introdução

¹ Mestrando do programa de pós-graduação em Educação científica e Tecnológica/Universidade Federal de Santa Catarina -judkson@gmail.com

² Mestrando do programa de pós-graduação em Educação científica e Tecnológica/Universidade Federal de Santa Catarina -alessandro.tomaz3@gmail.com

No ensino de Ciências frequentemente são planejadas atividades que envolvem imagens (fotográficas, f mica), durante a operacionaliza o em sala de aula, observa-se que as imagens passam por diferentes interpreta es.

Segundo Silva, Zimmermann, Carneiro, Gastal e Cassiano(2006), pesquisas têm mostrado que a leitura de imagens precisa ser ensinada, pois elas não são transparentes. Como qualquer outro recurso, o professor tem um papel, intencional ou não, direto ou indireto, no modo como as imagens funcionam em sala de aula.

Percebe-se no ensino de ciências que as imagens podem ser lidas de diferentes formas. As possibilidades de sua leitura confirmam a não transparência da linguagem. Nesse artigo, defendemos que a imagem se constitui em texto e discurso.

- Imagem como discurso: A leitura da imagem proporciona efeitos de sentidos entre interlocutores.
- Imagem como texto: A imagem como uma unidade a nível do imaginário.

Imagem e discurso

Na perspectiva da Análise de Discurso (AD) linha francesa o discurso se d  na media o entre interlocutores (rompe com o modelo emissor-receptor). Ao citarmos o termo discurso nos referimos ao "efeito de sentidos entre interlocutores" (Pêcheux, 2006).

Segundo Orlandi (1996):

Falar em discurso   falar em condi es de produ o e, em rela o a essas condi es gostaríamos de destacar que, como exposto por Pêcheux (1979), são forma es imaginárias, e nessas forma es contam a rela o de sentido (o coro de vozes, a intertextualidade, a rela o que existe entre um discurso e outros) - (pág. 158).

Nessa perspectiva, o discurso   um processo contínuo que não se esgota em uma situa o particular. Outras coisas foram ditas antes e outras serão ditas depois. O

que temos são sempre “pedaços”, “trajetos”, estados do processo discursivo (Orlandi, 2008, p. 14). Desta forma, consideramos a leitura de imagem no ensino de ciências como discurso, pois durante a interação aluno-imagem são produzidos sentidos que caminham em várias direções.

Ao nos apoiarmos na AD, reconhecemos a impossibilidade de ter acesso a um sentido escondido em algum lugar atrás do texto (ORLANDI, 2008). Para essa autora, o sentido torna-se a questão da própria materialidade do texto, de seu funcionamento, de sua historicidade, dos mecanismos e dos processos de significação.

A AD não é um método de interpretação, não atribui nenhum sentido ao texto. O que ela faz é problematizar a relação com o texto, procurando apenas explicitar os processos de significação que nele estão configurados, os mecanismos de produção de sentidos que estão funcionando (Orlandi, 2012a).

Nessa perspectiva, Orlandi (2012b) enfatiza que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocada em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Assim, não há “o sentido da imagem”. O sentido é construído a partir do funcionamento da linguagem, considerando os sujeitos envolvidos e as condições em que ocorre sua produção, as quais incluem, de modo geral, a situação imediata e o contexto histórico-social mais amplo.

Nessa direção, os sentidos atribuídos a uma imagem devem-se às distintas condições de produção e podem ser referidos a diferentes formações discursivas. Orlandi (2012c, p. 43) define a formação discursiva como “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”. Por exemplo, a palavra “terra” não significa o mesmo para um índio e para um grande proprietário rural.

Segundo Silva *et al.* (2006, grifo dos autores), a partir de diferentes formações discursivas, uma mesma imagem pode significar de diferentes modos. Assim, o sujeito não é o centro ou origem do processo de produção de sentidos, mas parte de um processo que se iniciou *antes*.

Orlandi (2012c) cita que os sentidos não nascem *ab initio*. São criados. Sendo assim, a compreensão das imagens não   imediata, e seu uso no contexto pedagógico da sala de aula exige que o professor saiba como fazê-lo, sugere-se que ele planeje uma aula, expondo o processo de textualiza o, ou seja, como os discursos se materializaram na imagem em questão.

Imagem e texto

Partindo do processo de textualiza o, compreendemos que a formula o da imagem   resultado da passagem da dispersão (discurso) para unidade a nível de imaginário (texto).

Na perspectiva da AD, o texto não   a soma de frases e não   fechado em si mesmo. O texto se constitui de enunciados, que marcam as diferentes posi es do sujeito. Segundo Orlandi (2008) o texto   uma unidade a nível do imaginário. Essa autora tem proposto o texto como unidade fundamental da linguagem.

Conforme Orlandi (2012b) um texto ao ser inscrito   construído um leitor virtual, um leitor que   constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos "forma es imaginárias" em AD, trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele dirige. A questão   que existe o leitor virtual (imaginado pelo autor) e um leitor real. No conflito entre esses leitores, resulta uma leitura parafrástica ou uma leitura poliss mica.

Nessa dire o, podemos dizer que a atribui o de sentidos a imagem no ensino de Ciências pode variar amplamente desde o que denominamos leitura parafrástica, caracterizada pelo reconhecimento (reprodu o) de um sentido que se supõe ser o da imagem (dado pelo autor), e o que denominamos leitura poliss mica, que se define pela atribui o de múltiplos sentidos.

Leitura de imagens no ensino de Ciências

Nessa perspectiva, consideramos a complexa rela o autor, leitor e texto, negar essa rela o, levanta a possibilidade de pensar um autor onipotente que controla todo percurso de significa o do texto, a transparência do texto e um leitor onisciente com capacidade de dominar as múltiplas determina es de sentidos que jogam em um processo de leitura. Essa perspectiva emite uma visão de que a imagem tem um sentido e os professores devem extrair esse sentido e trabalhar nas aulas de Ciências. Na perspectiva da AD, isto seria uma forma de

reducionismo ling stico, ou seja, a linguagem como apenas transmissão de informa o (Orlandi, 2012b).

Se opondo a isso, lançamos mão da rela o existente entre autor/leitor/texto e do conceito de não transparência da linguagem na leitura de imagens no ensino de Ciências. Destacamos que as leituras realizadas em sala de aula sobre imagem pode ser um processo bastante complexo que envolve muito mais que habilidades que se resolvem no imediatismo da a o de ler, ou seja, o aluno não interage apenas com a imagem (rela o sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor, outros textos e etc).

Ao considerarmos a leitura como um processo,   preciso levar em conta as outras possíveis interpreta es, pois ela só acontece durante a intera o entre o sujeito e o texto e depende das condi es de produ o dessa leitura (Cassiani-Souza, 2006).

Para Orlandi (2012b) toda leitura tem sua história (as histórias das leituras do texto e a do leitor), sendo assim, apesar de existir leituras previstas para um texto (imagem), vários elementos podem influenciar na previsibilidade dessas leituras. Por exemplo: a intertextualidade (texto tem rela o com outros textos).

Orlandi (1984) destaca que todo sujeito-leitor tem sua história de leitura:

O conjunto de leituras feitas configura, em parte, a compreensibilidade de cada leitor específico. Leituras já feitas configuram – dirigem, isto  , podem alargar ou restringir a compreensão do texto de um dado leitor, o que coloca também para a história do leitor, tanto a sedimenta o de sentidos como a intertextualidade, como fatores constitutivos de sua produ o. (pág. 8).

Apesar de considerar a leitura poliss mica (possibilidade da multiplicidade de sentidos), por outro lado, há a sedimenta o histórica dos sentidos em termos de sua dinâmica, isto  , em condi es de produ o determinada um sentido adquire estatuto dominante em rela o aos outros.

Na intera o estabelecida pela leitura de imagens no ensino de Ciências, embora haja possibilidade de múltiplos sentidos, de fato não podemos desconhecer que, enquanto parte do funcionamento social geral, as situa es

de linguagem são reguladas: não se diz o que se quer, em qualquer situação, como também não se pode entender o que se quer, de qualquer maneira, em qualquer situação. Do reconhecimento dessa duplicidade da linguagem (a variação e a regra) decorre a polarização constante entre processo polissêmico e processo parafrástico (Orlandi, 2012c).

Ao buscarmos compreender a leitura de imagens na aula de Ciências, reforçamos que os sentidos produzidos durante a interação autor-imagem-leitor faz parte de um processo que resulta na circulação de vários sentidos que nem sempre condiz com o que foi formulado pelo autor.

Ao nos apoiarmos na AD consideramos que todo texto em relação à leitura teria vários pontos de entrada e vários pontos de fuga.

Segundo Orlandi (2012b) os pontos de entrada correspondem a múltiplas posições do sujeito. Enquanto que 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 se encaminham em várias direções. Não necessariamente previstas, nem organizadas.

Para essa autora, 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, assim, podemos dizer que os sentidos não caminham em linha reta. Eles saem da linha.

Considerações finais

Consideramos que durante a leitura de imagens, o que temos são efeitos de sentidos entre interlocutores. Daí é que decorre o que se pode chamar de "efeito leitor". A noção de efeito supõe, entre outras coisas, a relação de interlocução na construção de sentidos durante a interação aluno e imagem no ensino de Ciências.

Portanto, ressaltamos a importância dos professores de Ciências considerarem durante o planejamento de atividades relacionadas a leitura de imagens que a linguagem não é transparente, sendo que esse processo é bastante complexo e não linear, ou seja, a relação entre o sujeito-leitor e a imagem não é, pois, nem direta nem mecânica.

Referências bibliográficas

- Cassiani-Souza, S. (2003). *Repensando a leitura na educação em ciências: necessidade e possibilidade na formação inicial de professores*. In: IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.
- Orlandi, E. P. (1984). *As histórias das leituras*. *Leitura: Teoria & Prática*, n. 1, pág. 7 – 9.
- Orlandi, E. P. (1996). *A linguagem e seu funcionamento – As formas do discurso* (4a ed.). Campinas, SP: Pontes.
- Orlandi, E. P. (2008). *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes.
- Orlandi, E. P. (2012a). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico* (6a ed.). Campinas, SP: Pontes.
- Orlandi, E. P. (2012b). *Discurso e leitura* (9a ed.). Campinas: Cortez.
- Orlandi, E. P. (2012c). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos* (10a ed.). Campinas, SP: Pontes,
- Pêcheux, M. (2006). *O Discurso: estrutura ou acontecimento* (4a ed.). Campinas: Pontes,
- Silva, H. C., Zimmermann, E. Carneiro, M. H. S., Gastal, M. L., & Cassiano, W. S. (2006). Cautela ao usar imagens em aulas de ciências. *Ciência & educação*, v. 12, n. 2, pág. 219-233.