

Análise de sistemas visuais: media literacy em análise e debate

Visual systems analysis:
media literacy in analysis and debate

Análisis de sistemas visuales:
alfabetización mediática
en análisis y debate



Bárbara Emanuel

Doutora em Design e professora de
Comunicação Social da UFF.

be@id.uff.br

Recebido em: 24/04/2021

Aceito em: 06/06/2021

DOI: 10.46952/rebej.v11i29.441

RESUMO

A disciplina Análise de Sistemas Visuais, oferecida a cursos de graduação do Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense (UFF), trabalhou questões de *media literacy* a partir de atividades de curadoria, análise e debate entre os alunos. Este relato descreve a organização em módulos temáticos, as abordagens de conteúdo e as atividades realizadas durante a disciplina. Ministrada em 2020, durante a pandemia de covid-19, a disciplina teve, em sua metodologia, princípios de Educação Online, privilegiando conteúdo e interações assíncronas, de modo a ser não só acessível, como também interessante para os discentes.

PALAVRAS-CHAVE

Media literacy. Ensino de jornalismo. Educação para mídias. Educação online. Comunicação visual.

ABSTRACT

The course Visual Systems Analysis, taught at undergraduate courses in the Department of Social Communication of Universidade Federal Fluminense, discussed media literacy through curatorial activities, analysis, and debate. This report describes the course's organization in thematic modules, the way it approached the content and the activities that were carried out. Taught in 2020, during the covid-19 pandemic, the course had, in its methodology, principles of Online Education, privileging asynchronous content and interactions, to be not only accessible, but also interesting for students.

KEYWORDS

Media literacy. Teaching journalism. Media education. Online education. Visual communication.

RESUMEN

La disciplina Análisis de Sistemas Visuales, ofrecida a los cursos de pregrado en el Departamento de Comunicación Social de la Universidad Federal Fluminense, trabajó temas de alfabetización mediática a partir de actividades curatoriales, análisis y debate. Este informe describe la organización en módulos temáticos, los enfoques de contenido y las actividades realizadas durante el curso. Impartida en 2020, durante la pandemia del covid-19, la disciplina contó en su metodología con principios de Educación en Línea, privilegiando contenidos y interacciones asincrónicas, con el fin de ser no solo accesible, sino también interesante para los estudiantes.

PALABRAS CLAVE

Alfabetización mediática. Enseñanza del periodismo. Educación mediática. Educación en línea. Comunicación visual.

1 INTRODUÇÃO

O letramento midiático, ou *media literacy*, é parte importante da formação não apenas de comunicadores, como também de cidadãos de maneira geral. A disciplina Análise de Sistemas Visuais, ministrada no Departamento de Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense, tratou da significação das imagens, com exercícios de curadoria, análise e debate de mensagens midiáticas com conteúdo visual, trabalhando métodos de interpretação de imagens e de formação de sentido. Este trabalho é um relato de experiências compartilhadas nesta disciplina, apresentando um caminho possível para o letramento midiático, a partir do desenvolvimento de habilidades analíticas que apoiem a atuação como produtores de conteúdo e o posicionamento crítico perante as mensagens visuais recebidas.

A disciplina foi organizada em módulos semanais, cobrindo aspectos relevantes para a compreensão de mensagens midiáticas visuais: 1) Repertório e contexto: conceitos fundamentais de comunicação; 2) *Media literacy*: letramento midiático; 3) Diversidade e representação: machismo e racismo; 4) Princípios de composição: equilíbrio, ênfase, ritmo, movimento, escala, Gestalt; 5) Trabalhando com imagens: fotografia, enquadramento, manipulação; 6) Imagens políticas; 7) Texto + Imagem: relações; 8) Mapas: retórica cartográfica; 9) Síntese visual: semiótica, pictogramas e identidade visual; 10) Técnicas de persuasão: retórica visual.

Parte do curso de Jornalismo como disciplina optativa, ela também contou com alunos, em menor quantidade, de outras três graduações: Publicidade, Estudos de Mídia e Desenho Industrial. Além disso, a turma tinha diversidade étnica e socioeconômica, típica de uma universidade pública com sistema de admissão por cotas. Esta variedade de olhares contribuiu para o debate acerca dos temas tratados.

Ministrada em 2020, em meio à pandemia de covid-19, a disciplina deu-se em um contexto emocional de medo, perdas e desgaste psicológico. O isolamento físico imposto pela situação tornou ainda mais importante o debate e a interação entre os alunos, e com a professora.

2 METODOLOGIA

Por motivos de segurança sanitária frente à pandemia, a disciplina ocorreu em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Como preparação para o ensino não-presencial, foram discutidas diferentes modalidades de ensino e abordagens didático-pedagógicas. O ensino remoto emergencial, aplicado em grande parte das instituições de ensino superior privadas da região, permitiria uma retomada quase imediata de atividades. Neste modelo, docentes e discentes mantêm os horários de atividades, interagindo via vídeo conferência — as aulas presenciais são substituídas por formatos remotos síncronos com mesma duração e atividades adaptadas. Este modelo não contemplaria, no entanto, alunos que não dispõem de internet de alta velocidade em casa, já que aulas longas exigem uma quantidade grande de transferência de dados, excluindo aqueles que possuem apenas pacotes leves de dados para smartphones. Além disso, o tempo de interação por tela pode ser mais cansativo, para alunos e professores, do que o mesmo tempo em interação presencial. O espaço doméstico também

pode ser um fator complicador, já que pode não estar adequado, nos horários de aula, de maneira a favorecer concentração — familiares podem precisar do computador compartilhado para trabalhar, crianças podem estar brincando na mesma sala.

Já o modelo tradicional de educação a distância (EaD) privilegia a autoaprendizagem com materiais didáticos acessados de forma assíncrona e com produção orientada e avaliada por professores-tutores. Segundo Santos (2009), trata-se de uma aprendizagem “construída e mediada pelo material didático produzido à luz de um desenho instrucional”, na qual “a instrução unidirecional é o centro do processo”. O aluno tem a possibilidade de aprender em seu próprio tempo, o que se apresenta como vantagem nesta época de isolamento social, face os desafios de utilização do espaço doméstico. Este modelo instrucionista-massivo (PIMENTEL; CARVALHO, 2020) também facilita a reprodução de cursos para uma quantidade grande de alunos, disponibilizando um mesmo material didático de forma assíncrona para várias turmas. A autoaprendizagem permite que o mesmo professor-tutor atenda a mais alunos do que no modelo de ensino remoto emergencial, que exige interação síncrona e de longa duração. No entanto, esta subtração da interação entre colegas e com os docentes, embora facilite a disseminação de conteúdo, não permitiria uma construção colaborativa de conhecimento, nem a formação de relações interpessoais, fundamentais para o momento de isolamento social.

Considerando tanto as necessidades pedagógicas quanto as socioemocionais, além das condições específicas dos alunos da universidade em questão, a disciplina foi desenvolvida de forma diversa do modelo remoto emergencial e da EaD tradicional. Foram adotados, em vez disso, princípios da Educação Online (SANTOS, 2009; PIMENTEL; CARVALHO, 2020), na qual a autoaprendizagem é combinada com interatividade e aprendizagem colaborativa. Segundo Santos (2009), o aluno “aprende com o material didático e na dialógica com outros sujeitos envolvidos – professores, tutores e outros cursistas, através de processos de comunicação síncronos e assíncronos.” O conteúdo de cada módulo da disciplina foi disponibilizado de forma assíncrona e as discussões ocorreram tanto de forma assíncrona, no mural do AVA, quanto síncrona, em plataforma de vídeo conferência.

Seguindo princípios da Educação Online, o processo de avaliação foi feito de maneira formativa e continuada, com atividades ao longo da disciplina, privilegiando aspectos curatoriais e analíticos. As postagens com análises e os comentários nas postagens dos colegas tiveram o mesmo peso na avaliação, o que estimulou a participação e o debate. Em uma situação de isolamento social e ensino remoto, este debate atuava não apenas como uma construção colaborativa de conhecimento, mas também como um recurso de integração interpessoal, favorecendo trocas importantes para o conforto emocional e psicológico. O processo avaliativo incluiu ainda uma autoavaliação, feita pelo discente no final do período, considerando o próprio desempenho em cada atividade proposta, o aprendizado individual e a contribuição para a construção coletiva de conhecimento. Houve também uma avaliação por pares, na qual cada aluno pôde indicar nomes de colegas que, na sua opinião, se destacaram positivamente nas atividades e nos comentários, contribuindo para a formação de todos. Os alunos mais citados por colegas receberam pontuação extra e reconhecimento no mural da disciplina.

Foram utilizadas estratégias de acessibilidade para atender estudantes que não tinham acesso digital adequado ou apresentavam alguma necessidade especial. Em relação à facilitação do acesso digital: o conteúdo foi disponibilizado de forma assíncrona, de modo que pudesse ser acessado nos momentos mais oportunos para os discentes; os vídeos produzidos para a disciplina eram acessíveis por streaming com variedade de opções de qualidade, para que cada aluno pudesse escolher a que mais lhe conviesse; foram produzidos resumos textuais dos vídeos, em um blog dedicado à disciplina, com imagens leves; foram disponibilizados, no AVA, resumos textuais dos encontros síncronos, logo após ocorrerem; houve flexibilidade de horários tanto no acesso ao conteúdo, quanto na entrega de atividades e comentários; e as propostas de atividades contemplaram a execução em smartphones, sem a necessidade do uso de computadores.

Em relação à acessibilidade para surdos: houve legendagem de vídeos falados e produção de vídeos exclusivamente visuais, sem narração, com conteúdo textual e imagético.

Em relação à acessibilidade para deficientes visuais: os resumos dos vídeos no blog eram acessíveis para softwares de narração: textos em formato legível, imagens com descrição, estrutura hierárquica consistente.

Em relação à acessibilidade para necessidades cognitivas, transtornos emocionais e condições específicas de isolamento social: foi disponibilizado um programa detalhado da disciplina, com atividades e calendário; o conteúdo e as propostas de atividades foram organizados de forma consistente no AVA, de modo que pudesse ser facilmente encontrado e compreendido; houve diversidade de modos de contato, oferecendo diferentes canais para comentários, questionamentos e interações de forma geral; houve inclusão, no material didático produzido (vídeos e resumos textuais), de elementos de alívio cômico e referências de cultura popular, a fim de oferecer momentos de relaxamento, emoções e sensação de acolhimento; e a disciplina contou com um fórum de apresentação, onde alunos puderam se conhecer, mesmo que à distância.

125

3 A DISCIPLINA

No módulo de abertura da disciplina, foi discutido o conceito de **sistema**, assim como as diferenças entre **analisar** e **projetar**. Foi estabelecida então a abordagem a ser usada na análise de sistemas visuais: olhando para a comunicação em mensagens midiáticas como sendo parte de um conjunto de elementos inseridos em um contexto.

O primeiro módulo tratou de **contexto** e **repertório**, dois aspectos fundamentais da comunicação. O contexto refere-se à situação de recepção das mensagens — Onde ela se dá? Quando? Em relação a que outros elementos? — e como ela afeta a nossa interpretação. Como é, por exemplo, a experiência de ver a Mona Lisa de Leonardo da Vinci? Ver uma fotografia do quadro é o mesmo que vê-lo pessoalmente? Como a experiência de olhar para a pintura de perto, na parede da sua casa, é diferente de vê-la no Museu do Louvre, protegida por uma placa transparente e outras duas barreiras que mantêm os visitantes à distância? Percebemos a Mona Lisa do mesmo jeito quando o museu está vazio e quando está lotado, com dezenas de pessoas apon-

tando suas câmeras para o quadro? Como percebemos a Mona Lisa impressa em produtos como bolsas, almofadas, perfumes, malas e até mesmo papel higiênico? A noção de contexto também foi discutida em relação ao deslocamento, com o exemplo da Fonte, de Marcel Duchamp. O urinol fora do banheiro deixa de ser um urinol? Estando assinado e à mostra numa galeria ou museu, passa a ser arte? O que está em um museu de arte é, necessariamente, arte? Se algo foi assinado por um artista, é arte? Se existem várias cópias, deixa de ser arte? A obra de arte deve ter sido fabricada como arte? E, conseqüentemente: O que é arte? Quem determina o que é arte?

Já o repertório é o nosso conjunto de experiências, referências, aprendizado, enfim, tudo o que já vimos e vivemos. Só conseguimos produzir sentido de uma informação nova a partir das relações que fazemos dela com aquilo que já conhecemos (NIEMEYER, 2007). Assim, é fundamental considerar o repertório do público quando lidamos com mensagens midiáticas. Em relação a isso, foram trabalhados os conceitos de nível de informação e nível de redundância (NIEMEYER, 2007), considerando que o primeiro se refere à novidade, ao que ainda não se sabe, e o segundo é o repertório do público, o que já se sabe. Enquanto a novidade gera interesse, a redundância ajuda na compreensão — se algo é totalmente novo, não conseguimos produzir sentido; se algo é totalmente conhecido, não nos causa interesse. Foi discutida então a relação entre estes dois níveis em mensagens midiáticas, através de exemplos como cenas de filmes: Quem não assistiu ao filme consegue identificar o local onde ele se passa a partir de algum elemento como roupas, paisagens ou edifícios? Consegue identificar qual a situação da cena, a partir da posição dos personagens? De suas expressões faciais? Dos objetos envolvidos?

A atividade deste módulo foi a participação em um fórum de apresentação, no qual todos contaram um pouco sobre si, como período, curso, situação de trabalho, expectativas em relação à disciplina e sugestões para o período remoto. O fórum permaneceu acessível durante todo o período, para que pudesse ser consultado a qualquer momento. A experiência permitiu que os alunos se conhecessem, apesar de não estarem presentes na mesma sala de aula. Dentre as expectativas declaradas, estão o desenvolvimento do olhar crítico, um aumento da compreensão sobre sistemas visuais e um maior entendimento sobre como influenciamos e somos influenciados pela mídia. Já as sugestões voltaram-se para atitudes como empatia, transparência e colaboração.

O segundo módulo discutiu o conceito de *media literacy*, conhecido, em português, por diversos termos, como letramento midiático, alfabetização informacional, alfabetização midiática, educação para os meios, mídia-educação, leitura crítica dos meios e educação para a mídia. Pela definição do *Aspen Institute*, *media literacy* é a habilidade de acessar, analisar, avaliar e produzir comunicação em uma variedade de formas (AUFDERHEIDE, 1993). Scheibe e Rogow (2012) expandem esta definição, compreendendo como *media literacy* as habilidades de acesso, compreensão, consciência, análise, avaliação, criação, reflexão e participação. As autoras afirmam, ainda, que, além de ter estas habilidades, é preciso agir a partir delas. Ferrari, Machado e Ochs (2020, p. 26) definem o letramento digital como a “construção da fluência necessária para escolher e utilizar as ferramentas e dispositivos digitais” e a educação midiática como “o conjunto de habilidades para acessar, analisar, criar e participar de maneira crítica e reflexiva do ambiente informacional e midiático em todos os seus formatos”.

Dentre os pontos levantados no módulo, está a questão de mensagens midiáticas serem construções, com implicações políticas, ideológicas e comerciais (AUFDERHEIDE, 1993; THOMAN; JOLLS, 2011). Elas são representações feitas a partir de decisões, filtros, restrições e possibilidades; são geralmente criadas por grupos de pessoas, com objetivos específicos; e refletem e promovem a visão de quem as produziu e de seu contexto. Também discutimos questões de parcialidade, considerando que, em sistemas visuais, não há mensagens neutras, visto que, a partir do momento que tomam forma, começam a ser infiltradas pela retórica (BONSIEPE, 2010 [1965]). Vimos três tipos de parcialidade: a) por omissão, quando algo importante não é mostrado; b) por localização, considerando questões de hierarquia visual, quando histórias que são importantes para as nossas vidas não recebem posição importante na mídia ou quando histórias nada importantes recebem espaço muito privilegiado; e c) por conotação: recursos retóricos podem transmitir um ponto de vista positivo ou negativo sobre um assunto para influenciar a opinião do público.

Considerando questões de *media literacy* e parcialidade, assim como de contexto e repertório, foi proposta uma lista de perguntas que podemos nos fazer sobre as mensagens midiáticas, desenvolvida a partir de Rosgow e Scheibe (2007), Thoman e Jolls (2011) e das recomendações do *Center for Media Literacy* (2009):

- Qual é o tipo/gênero da imagem? Como a imagem mostra características deste tipo/gênero?
- Quem criou essa mensagem? Foi criada para outra pessoa/instituição?
- Quem pagou por isso? (criação, produção, veiculação)
- Por que foi feita? O que querem que o leitor faça a partir disso?
- Quem é o público-alvo?
- Quando isso foi feito?
- Onde isso foi feito?
- Onde ou como isso foi compartilhado com o público? As tecnologias de circulação afetam a interpretação da imagem pelo público? Quais são as convenções de uso desta tecnologia?
- O que está sendo mostrado? Quais são os componentes da imagem? Como eles estão compostos?
- Aparece alguma pessoa? Qual a relação da pessoa com a mensagem? Qual a relação da pessoa com quem produziu a imagem?
- Sobre o que querem que o leitor pense?
- Como querem que o leitor se sinta?
- Que técnicas foram usadas para atrair atenção? Para onde o olhar do leitor é atraído na imagem, e por quê?
- Qual o ponto de vista da imagem?
- Como é o uso de cores?
- Como podem compreender ou interpretar esta mensagem de modos diferentes?
- Quem pode se beneficiar com essa mensagem?
- Quem pode se prejudicar com essa mensagem?
- Do que querem que o leitor se lembre dessa mensagem?
- O que alguém pode aprender com essa mensagem?

- Que valores, ideias ou pontos de vista estão abertamente incluídos na mensagem? Quais estão implícitos?
- O que ficou de fora, mas seria importante ser comunicado?
- Como é estabelecida a credibilidade do emissor?
- Quais são as fontes de informação?
- Que tecnologias estão envolvidas nesta produção?
- É parte de uma série? Qual a relação com outras peças da mesma série?

A atividade deste módulo foi fazer curadoria e análise de mensagens recebidas pelos alunos em grupos de mensagens ou redes sociais, que eles considerassem absurda ou mentirosa. A análise das chamadas “*fake news*” (ou “desinformação”) deveria ser feita a partir da lista de perguntas disponibilizada e discutida durante o módulo. Os alunos postaram suas escolhas e análises no mural do AVA e debateram as postagens dos colegas, além de compartilharem suas experiências pessoais relacionadas às origens das mensagens. As peças escolhidas concentraram-se principalmente em mensagens ideológicas de grupos brasileiros de extrema direita, além de desinformação relacionada à pandemia de covid-19.

O terceiro módulo abordou temas sensíveis, discutindo **machismo** e **racismo** em mensagens midiáticas, considerando representações e representatividade. Foi disponibilizada uma coleção de peças publicitárias representando mulheres e pessoas não brancas de forma questionável, e seguiu-se um debate em encontro síncrono e, no AVA, de forma assíncrona. As peças relacionadas a machismo incluíram objetificação, inferiorização e *ultrasexualização* de mulheres, perpetuação de estereótipos como “mulher no volante, perigo constante”, “lugar de mulher é na cozinha” e “você pode não saber porque está batendo, mas ela sabe porque está apanhando”, além de representações da cultura do estupro, com glamourização da violência contra mulheres. A coleção sobre racismo incluiu estereótipos e inferiorização de asiáticos, nativos americanos, latinos e, principalmente, negros — em posições subalternas, como personagens mágicos e exóticos, associados a sujeira e à falta de civilização, além de exemplos de glamourização da escravidão e de episódios de *black face*, nos quais modelos brancos posam com a pele escurecida, imitando mulheres negras. Cada coleção foi precedida de um alerta de gatilho (para machismo, violência e cultura do estupro na primeira, e para racismo, discriminação e apropriação cultural na segunda), preparando os alunos para imagens e mensagens ofensivas.

A atividade do módulo teve como objetivo exercitar e demonstrar habilidades de análise crítica em relação a representações problemáticas de minorias em sistemas visuais (considerando que “minorias” não se refere a quantidades, mas a grupos que sejam, de alguma forma, oprimidos ou mal representados na sociedade), e consistiu na seleção e análise de peças publicitárias ou obras de ficção (filmes, séries, desenhos animados) que tivessem problemas de representação ou representatividade. Foi sugerido aos alunos usar exemplos que se relacionassem com sua própria vivência, a fim de termos o ponto de vista de quem está se sentindo mal representado. No entanto, foi explicitado que, caso o envolvimento com as próprias questões fosse fonte de demasiado desconforto, os alunos estavam livres para analisar exemplos de representa-

ção de outra minoria. Grande parte dos exemplos postados foram, de fato, relacionados a questões com as quais os alunos se identificavam. O debate incluiu depoimentos pessoais que enriqueceram a aprendizagem coletiva e a reflexão pessoal.

O quarto módulo apresentou **princípios de composição visual**: equilíbrio, ênfase, escala, movimento e ritmo, além de leis de Gestalt. O objetivo específico de aprendizagem era desenvolver habilidades analíticas de propriedades comunicativas destes princípios. Sobre equilíbrio, vimos como ele se dá na simetria e na assimetria, além de diferenciar entre equilíbrio estável e dinâmico. Vimos técnicas de estabelecimento de ênfase, como relação entre consistência e diferença, entre concentração e dispersão, e a convergência de linhas, além da combinação entre elas. Falamos sobre a diferença entre a dimensão, que é absoluta, e a escala, que é relativa, e examinamos exemplos de como a comparação entre objetos de diferentes tamanhos pode comunicar relações subjetivas entre eles. Discutimos como representar movimento em imagens estáticas, usando aspectos como posição corporal, partes borradas por desfoque, rastros e trajetórias. Sobre ritmo, analisamos exemplos de diferentes relações de repetição e alteração de elementos visuais. Finalmente, tratamos de quatro princípios de Gestalt (GOMES FILHO, 2008; VAN DEN BROEK et al., 2012): a) segregação figura e fundo: capacidade perceptiva de separar, identificar, evidenciar ou destacar unidades em um todo a partir da diferença de estímulos visuais; b) fechamento: tendência psicológica de unir intervalos e estabelecer ligações, com a qual nossos cérebros adicionam componentes que faltam para interpretar uma figura parcial como um todo; c) semelhança: identificação de grupos pela similaridade de estímulos produzidos e d) proximidade: elementos próximos tendem a ser agrupados visualmente.

Neste módulo, em vez de uma atividade de curadoria e análise, os alunos deveriam responder perguntas postadas pela docente no mural da disciplina. Foram apresentadas imagens, veiculadas na mídia, e questionamentos sobre como os princípios de composição comunicam algo naquela peça. Por exemplo, em relação a uma fotografia de encontro dos líderes da Coreia do Sul e do Norte, que os mostra lado a lado, foi perguntado: "O que o equilíbrio simétrico da foto comunica sobre o encontro dos dois líderes coreanos?", e as respostas comentaram sobre a união de lados opostos e sobre uma equivalência de poder entre as partes, que levaria a uma relação mais amistosa, com alinhamento de ideias.

O quinto módulo foi sobre comunicação com imagens, especialmente a **fotografia**. Foram discutidos aspectos como a representação de conceitos, combinação de elementos da imagem, pontos de vista, e uso de olhares. Em relação a enquadramento, vimos questões de composição como planos, ângulos de câmera (horizontais e verticais) e cortes na imagem. Segundo Santaella (2012, p. 75) a "seleção de enquadramentos, de pontos de vista, de proximidade e afastamento, de ângulos constitui o âmago do ato fotográfico".

Falamos também sobre o caráter indicial da fotografia, a partir de exemplos de manipulação de imagens na publicidade e no jornalismo, como a fotografia de Brian Walski na primeira página do Los Angeles Times em 2003, combinando duas imagens diferentes de um soldado britânico e civis iraquianos (FRANK, 2003), e a fotografia do teste de mísseis iraniano, publicada em jornais de diferentes países em 2008, que mostrava quatro lançamentos bem-sucedidos quando a imagem original tinha apenas três (HADHAZY, 2008).

O sexto módulo continuou o assunto, mas especificamente sobre **imagens relacionadas à política**, visando a desenvolver habilidades de análise da construção de imagem política em fotografias. Criadores de imagens políticas buscam controlar enquadramento, cenário, iluminação, roupa e expressão dos candidatos — eventos midiáticos podem ser estruturados de forma a limitar os ângulos dos fotógrafos (SCHILL, 2012). O uso de redes sociais, especialmente do Instagram, é uma das atuais tendências de comunicação visual política, como forma de atingir o público diretamente (LALANCETTE; RAYNAULD, 2017). Discutimos estratégias de construção de imagens políticas a partir de exemplos como o retrato oficial do presidente francês Emmanuel Macron (figura 1), analisando os elementos de cena e seus significados, assim como o perfil no Instagram do primeiro-ministro canadense Justin Trudeau (figura 2), mostrando situações de engajamento, relacionamento com o povo, situações cotidianas, dedicação à família e hábitos de saúde e bem-estar.

Figura 1 - Emmanuel Macron



Retrato oficial do presidente da França.
Foto: Mme Soazig de la Moissonnière.
Fonte: Elysee.fr.

Figura 2 - Perfil no Instagram do primeiro-ministro canadense



Fotos reproduzidas do perfil oficial de Justin Trudeau. Fonte: Instagram.com/justinpjtrudeau

A atividade do módulo aproveitou o período de campanha eleitoral, que aconteceu na mesma época da disciplina (segundo semestre de 2020), propondo curadoria e análise de imagens de candidatos a prefeito e vereador em cidades brasileiras, ou candidatos à presidência ou ao congresso dos Estados Unidos. Os critérios de análise usados pelos alunos incluíram questões como enquadramento, representatividade, contexto de publicação, pose, figurino, cenário, construção de personalidade e associação com referências externas, comentando como a imagem escolhida passava uma impressão positiva ou negativa do candidato. As análises mostraram uma compreensão acumulativa dos temas da disciplina, incluindo questões relacionadas aos módulos anteriores.

O módulo seguinte tratou das **relações entre imagens e texto**, principalmente na publicidade e no jornalismo. Introduzindo o assunto, levantou-se as possíveis relações entre texto e imagem no âmbito semântico, como categorizadas por Santaella (2012): a) dominância de texto sobre imagem ou de imagem sobre texto, quando a compreensão ou pregnância da informação de um independe do outro; b) redundância, quando há uma repetição de significado; c) complementaridade, quando há equivalência entre texto e imagem, em determinação recíproca; e d) contradição, quando há discrepância de significado entre texto e imagem.

Foram apresentadas questões históricas, a fim de compreender a relação entre técnicas de produção e combinação de texto e imagem. Foram vistos exemplos do entrelaçamento de ilustrações e escrita nos livros medievais, de estruturas blocadas separando texto e tipografia na impressão com tipos móveis, da mistura orgânica de letras e desenhos nos cartazes litográficos do século XIX, de experimentações de integração na impressão fotográfica no início do século XX e da multiplicidade de possibilidades na era digital. Sobre publicidade, foram vistos tipos de layout com diferentes relações entre texto e imagem: *all type*, *no type*, imagem sangrando, *box* e saia-e-blusa. Especificamente sobre jornalismo, foram discutidos, entre outros pontos, possibilidades de interpretação de proximidade entre texto e imagem, considerando o princípio de proximidade (Gestalt), que relaciona elementos vizinhos. Isto foi observado em casos como a primeira capa do *Pretoria Moot Rekord*, de 2020, cuja manchete "*Police arrest sex offenders*" (polícia prende criminosos sexuais) estava próxima da fotografia de um casal (Figura 3). Esta proximidade pode ser interpretada como o casal sendo criminosos, embora, na realidade, a imagem esteja relacionada a outra matéria, à esquerda da fotografia, sem nenhuma conexão com a manchete.

Figura 3 - Proximidade entre imagem e texto

Pretoria Moot
REKORD
FEBRUARY 21, 2020 • www.rekordmoot.co.za • 012-842-0300

Download now! **SA's smartest property app.** private property

"We are here for you," cops tell learners 2 Oos-Moot buurtwag patrolleer Magaliesberg 3 Inwoners verwelkom nuwe spoedhobbels 5 Visit our website for breaking local, national and international news. www.rekordmoot.co.za

Love affair at the Pretoria botanical gardens
Couples made their way to the Valentine's Market at the gardens on Friday evening. This unique market not only catered for couples, but also for families who wanted to enjoy a Friday night out in the garden. The event also featured live music by various musicians. Various stalls sold anything from flowers, food and drinks to kids' entertainment, valentine gifts, arts and crafts, craft beer and gin. Mark and Shannon Davidson (in photo) also attended. Photo: Eliot Mahlase

Police arrest sex offenders
Kayla van Peltogen
A 30-year-old man, living with his parents in Rietfontein in the Moot, was one of several sexual offenders nabbed in Tshwane by police last week, Monday.
The man had already appeared in the Pretoria magistrate's court where his case was postponed to 12 March.
He was granted bail.
His arrest was part of Operation Moonlight, an anti-crime blitz by the family violence, child protection and sexual offences (FCS) and serial and electronic [child pornography] were seized during the operation for further investigation," police said.
Police were aided by US homeland security department officers.
The SAPS's national crime intelligence cyber-crime unit and Gauteng forensic social work services provided operational expertise.
Other arrests included two men who were arrested in the west of Pretoria.
One person was searched in Garsfontein and two more arrested in Roodepoort and Kempton Park.
"It is important for parents to note that WhatsApp and Facebook have age restrictions of 13 years," said police.
The Pretoria Moot CFF welcomed the arrests.
"Sex offenders are always a big concern for parents and the community," said CFF chairperson Elsabe van Staden.
She thanked everyone involved who assisted with the arrests.
"An arrest of this nature is very hard work," she said.
"There is now, of course, the challenge in the courts to get these people charged and
According to Danie van Loggerenberg from Toys for Africa's child protection hotline, children must always speak out if something feels wrong.
"Often we see some children are raised in environments where their parents teach them one thing and then something happens and they think it's okay," he said.
"Parents need to realise the impact they have on their children."
He said children also need to know they have the right to speak out.
"Which is why hotlines like ours have been established to help," said Van

Trecho de primeira página (21/02/2020). Fonte: rekord.co.za

A atividade continuou a anterior, adicionando um componente textual às fotografias políticas. Cada aluno comentou uma postagem feita por um colega na atividade anterior, de imagem eleitoral, adicionando dois textos curtos — um dando um significado positivo para o candidato retratado e outro dando um significado negativo — para a mesma imagem. O exercício mostrou como o texto influencia na percepção de imagens: Como um texto pode confirmar ou contradizer uma imagem? Que elementos de cada imagem podem ser vistos como positivos? E negativos? Por quais diferentes públicos? Em que diferentes contextos?

O oitavo módulo apresentou princípios de **cartografia** e levantou questões retóricas na comunicação por mapas (MONMONIER, 1996; EMANUEL, 2010). Projeções, escala, seleção e elementos decorativos foram discutidos em seus potenciais persuasivos. Projeções, por exemplo, foram discutidas em relação à distorção de forma, área, ângulos, distância e direção. Foram comparados tamanhos reais de países e continentes com sua representação na projeção Mercator — criada para ser usada em navegações, mas ubíqua em mapas mundi —, que estica áreas perto dos polos e comprime as que estão perto da Linha do Equador. A Alemanha, por exemplo, que tem 357.022 km², é representada com dimensões semelhantes à da Etiópia, país cerca de três vezes maior, com 1.104.300 km². Por que não estamos acostumados a ver os continentes do tamanho que realmente são? Vemos mapas feitos por quem é comprimido ou por

quem é esticado? Assim como no quarto módulo, os alunos responderam a perguntas postadas no mural, cobrindo temas tratados neste e em módulos anteriores.

O nono módulo concentrou-se na **síntese visual** — ou seja, na representação econômica, com poucos elementos —, especificamente em pictogramas e assinaturas gráficas de identidade visual, incluindo conceitos de semiótica. O estudo de pictogramas incluiu discussões sobre representação, como no caso de sinalização de banheiros. O uso tradicional de figuras femininas e masculinas entrou em debate na sociedade nos últimos anos, com o fortalecimento de questões de identidade de gênero. Buscando a inclusão e o respeito à diversidade, instituições passaram a usar novas soluções, como o pictograma que é meio feminino, meio masculino (figura 4). Surgiram, no entanto, questionamentos: Quem não se identifica como homem nem como mulher, percebe-se como metade um, metade outro? Seria esta solução mais ofensiva que inclusiva? Como comunicar que todos podem usar aquele banheiro? Surgem então diferentes abordagens sobre o problema — concentração no público ou no serviço. Se qualquer pessoa pode usar o espaço, por que concentrar a comunicação na representação do público? Quando nos concentramos, em vez disso, no serviço oferecido, com um pictograma de vaso sanitário, comunicamos a todos que ali há um banheiro, sem restrição de acesso a públicos específicos.

Figura 4 - Inclusão em pictogramas de banheiro



Pictograma tradicional (esquerda), pictograma combinando figuras masculina e feminina, pictograma com vaso sanitário. Fonte: autora.

Como assinaturas gráficas, entende-se a combinação de símbolo (elemento pictórico) e logotipo (elemento tipográfico, nome da empresa) que representa uma empresa, instituição, serviço, produto ou pessoa. Em nossas relações com estas identidades visuais, elas passam a nos trazer associações com a empresa que representam (WHEELER, 2009) e a ter um valor específico (STRUNCK, 2007). Após a apresentação de fundamentos de sistemas de identidade visual, foram introduzidos princípios de semiótica visual, a partir do signo peirceano. Dentro do conceito de signo, a concentração foi no objeto, ou seja, estratégias de representação, os modos como o signo pode se referir ao que representa: a) ícone: representação por semelhança, analogia; b) índice: representação por marca, indicação, consequência; e c) símbolo: representação por convenção, hábito (NIEMEYER, 2007).

A atividade do módulo propôs a análise de uma assinatura gráfica corporativa, incluindo aspectos de personalidade, simplicidade/complexidade, conceitos representados e adequação a objetivos, além da semiótica, com a descrição da presença de ícones, índices e símbolos. Os alunos demonstraram certa dificuldade na compreensão dos conceitos de semiótica, o que foi resolvido no debate em comentários feitos nas

postagens, mas revelou a necessidade de um ajuste no modo de trabalhar este conteúdo em edições futuras da disciplina.

O décimo módulo fechou a disciplina com fundamentos da **persuasão visual**, incluindo figuras de retórica visual (BONSIEPE, 2010 [1965]) e apelos aristotélicos — *ethos*, *logos* e *pathos*. Aristóteles define as provas de persuasão como sendo de três espécies: as que residem no caráter do orador (*ethos*), as que estão no próprio discurso (*logos*), e as na disposição do ouvinte (*pathos*) (Retórica I, 1356a). A turma viu como a credibilidade do orador pode ser estabelecida por confiança — sabedoria (“acredite em mim por que eu sei do que estou falando”), honra (“por que eu não minto”) e boa vontade (“por que eu sou legal com você”); e por autoridade — competência (“por que tenho mérito para falar sobre isso”), experiência (“por que já passei muito por isso”) e por testemunho (“por que eu estava lá”). Já a lógica da mensagem pode ser construída por dedução ou exemplos. A dedução foi trabalhada apenas como demonstração do que é possível, sem apresentar o termo entimema ou discutir diferentes visões sobre o tema, a fim de simplificar a abordagem. A influência sobre as emoções do público foi apresentada através de exemplos, com peças publicitárias que se concentravam em despertar medo, tristeza, desconforto, risos ou afeto.

Os apelos aristotélicos foram propostos como critérios de análise na atividade do módulo: buscar, selecionar e analisar uma mensagem publicitária em relação a *ethos*, *logos* e *pathos*, e como são empregados visualmente. As postagens provocaram debates sobre combinações entre diferentes apelos, e sobre a predominância de um sobre os outros, e como isso se dá visualmente e em relação a elementos textuais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Jornalistas são peças fundamentais em nosso relacionamento com os meios de comunicação e devem estar preparados para atuar com responsabilidade e consciência. Questões de *media literacy* incluem elementos visuais e suas relações com textos, trazendo a comunicação visual como aspecto importante para a formação nesse sentido. A disciplina mostrou-se relevante não apenas para a formação dos alunos como produtores de conteúdo, como também para o desenvolvimento de atitudes críticas perante mensagens midiáticas.

A estruturação dos temas favoreceu o percurso através de questões que se relacionavam e se acumulavam a cada módulo. Pontos trabalhados nos primeiros módulos serviram como critérios de análise nas atividades seguintes, e os alunos mostraram-se confortáveis com esta estratégia, demonstrando facilidade de conexão entre os assuntos. Os resultados das atividades e dos comentários mostraram que a abordagem sobre alguns pontos deve ser revisada, como os conceitos ícone, índice e símbolo (em semiótica visual). O retorno dos alunos sobre o módulo de retórica visual também sugere que ele possa ser adiantado, sendo trabalhado no começo da disciplina. Apesar do tema ser complexo, ele pode ser interessante como introdução a outros módulos, já que apresenta a questão da persuasão e da não-neutralidade na comunicação.

As atividades de curadoria e análise promoveram a reflexão individual e a colaboração coletiva, a partir dos comentários feitos nas postagens. Seguindo os princípios da Educação Online, foi possível privilegiar e estimular a interação assíncrona entre os

alunos, promovendo uma construção de fato colaborativa de conhecimento. Os temas provocadores desafiaram os alunos a buscar e selecionar exemplos não apenas relevantes para a proposta da atividade, como também interessantes para a discussão, que despertassem comentários dos colegas. Depoimentos pessoais de experiências relacionadas enriqueceram o conteúdo e nutriram o relacionamento entre os alunos, superando a distância física e a frieza própria dos ambientes virtuais.

Em relatos feitos em encontros síncronos, nas autoavaliações e mesmo em redes sociais, os alunos mostraram ter atingido as expectativas declaradas na apresentação inicial. A maioria destacou o desenvolvimento do olhar crítico sobre aspectos visuais das mensagens midiáticas. Alguns comentaram sobre como isso irá ajudá-los não só no consumo, como também na produção de conteúdo. Também contaram ter gostado de aprender com os comentários e as visões dos colegas, e de terem superado, em alguns casos, a própria dificuldade em colocar seus pontos de vista nas discussões. Vários alunos contaram que compartilharam o aprendizado com familiares e amigos, chamando a atenção para questões cotidianas de *media literacy*.

Em meio a uma pandemia e as dificuldades e incertezas que a acompanharam, a disciplina foi também uma experiência de aprendizado docente, sobre as possibilidades da interação como construção colaborativa de conteúdo.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de Manuel Alexandre Júnior; Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: Martins Fontes, 2012 [n. d.].

AUFDERHEIDE, Patricia. **Media Literacy**. *A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Aspen Institute, Communications and Society Program. Washington D.C., p. 44. 1993.

BONSIEPE, Gui. Retórica Visual/Verbal. In: BIERUT, Michael, et al. **Textos clássicos do design gráfico**. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1965], p. 177-183.

CENTER FOR MEDIA LITERACY. **Questions**, 2009. Disponível em: <http://www.media-lit.org/questionstips-qtips>. Acesso em: 16 abr. 2021.

EMANUEL, Bárbara. **Rhetoric in Graphic Design**. 182 f. Dissertação (Master of Arts in Integrated Design) – Hochschule Anhalt, Dessau, 2010.

FERRARI, Ana Claudia; MACHADO, Daniela; OCHS, Mariana. **Guia da Educação Midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

FRANK, Russell. *Altered Photos Break Public's Trust in Media*. **Los Angeles Times**, 07 abr. 2003. Disponível em: <https://www.latimes.com/archives/la-xpm-2003-apr-07-oe-russ7-story.html>. Acesso em: 18 abr. 2021.

GOMES FILHO, João. **Gestalt do Objeto: Sistema de Leitura Visual da Forma**. São Paulo: Escrituras, 2008.

- HADHAZY, Adam. *Is That Iranian Missile Photo a Fake?* *Scientific American*, 10 julho 2008. Disponível em: <https://www.scientificamerican.com/article/is-that-iranian-missile/>. Acesso em: 18 abr. 2021.
- LALANCETTE, Mireille; RAYNAULD, Vincent. *The Power of Political Image: Justin Trudeau, Instagram, and Celebrity Politics*. *American Behavioral Scientist*, v. 63, n. 3, p. 1-37, nov. 2017.
- MONMONIER, Mark. *How to Lie with Maps*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.
- NIEMEYER, Lucy. **Elementos de semiótica aplicados ao design**. Rio de Janeiro: 2AB, 2007.
- PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online>. Acesso em: 17 nov. 2020.
- ROGOW, Faith; SCHEIBE, Cindy. *Key questions to ask when analyzing media messages*, 2007. Disponível em: <https://namle.net/wp-content/uploads/2020/09/NAMLE-Key-Qs.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.
- SANTAELLA, Lucia. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- SANTOS, Edmeia. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicologia**. Braga: Universidade do Minho, 2009, p. 5658-5671.
- SCHEIBE, Cindy; ROGOW, Faith. *The Teacher's Guide to Media Literacy: Critical Thinking in a Multimedia World*. Thousand Oaks: Corwin, 2012.
- SCHILL, Dan. *The Visual Image and the Political Image: A Review of Visual Communication Research in the Field of Political Communication*. *Review of Communication*, v. 12, n. 2, p. 118-142, abr. 2012.
- STRUNCK, Gilberto. **Como criar identidades visuais para marcas de sucesso**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2007.
- THOMAN, Elizabeth; JOLLS, Tessa. **Literacia para o século XXI**. Malibu: CML, 2011.
- VAN DEN BROEK, Jos; KOETSENRIJTER, Willem; DE JONG, Jaap; SMIT, Laetitia. *Visual Language: Perspectives for both Makers and Users*. The Hague (Haia), Holanda: Eleven, 2012.
- WHEELER, Alina. *Designing Brand Identity*. Hoboken, EUA: John Wiley & Sons, 2009.