

Fátima Lopes Cardoso, Regilene Sarzi-Ribeiro,
Lilian Lindquist Bordim e Natalia Viola (Coords.)

Visualidades

FICHA TÉCNICA

Copyright 2025 ©Autoras e autores. Todos os direitos reservados

Foto de capa: ©HNKz - stock.adobe.com (arquivo no 291717600)

Design da capa: ©*Denis Renó*

Diagramação: Luciana Renó

ISBN 978-989-9220-27-0

Título: Visualidades

Coordenadores: Fátima Lopes Cardoso, Regilene Sarzi-Ribeiro, Lilian Lindquist, Natalia Viola

1.ª edição, 2025.



Esta obra tem licença Creative Commons ***Attribution-NonCommercial-NoDerivatives***. Você tem o direito de compartilhar, copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato sempre que seja feito o reconhecimento de seus autores, não utilizá-la para fins comerciais e não modificar a obra de nenhuma forma.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

©Ria Editorial

RIA
Editorial

riaeditora@gmail.com

<https://www.riaeditorial.com>

OLHARES LETRADOS: QUANDO FOTOGRAFIAS SUSSURRAM NARRATIVAS

Sónia Dias Mendes¹

Mass media pictures have become ubiquitous, so much a part of daily experience that they are to us almost like the water in which fish live.

— Paul Duncum (2020, p. 9)

O contexto social hodierno encontra-se mergulhado num ininterrupto “bain d’images” (Avgerinou, 2009, p. 5), fenómeno intensificado pela gradual disseminação de canais multimédia (Avgerinou, 2008, 2009; Bamford, 2003; Duncum, 2020; Rose, 2001).

Observa-se, no entanto, uma tendência generalizada para o consumo acrítico dos estímulos visuais. Com efeito, “we are too often passive consumers of images in the media, missing out on opportunities

1. Doutora em Ciências da Linguagem: Didática de Línguas
Fundadora e formadora do The Yellow Sandbox – Laboratório Docente
soniacdmendes@gmail.com

to explore underlying messages that the creators may consciously or unconsciously convey” (Baker, 2015, pp. 2-3).

Este paradoxo é particularmente expressivo na população estudantil que, apesar de exposta a um fluxo ininterrupto de *inputs* imagéticos provenientes de múltiplas plataformas (Lundy & Stephens, 2015; White, 2012) e competente na produção e receção de conteúdos gráficos, revela uma notória inaptidão para decodificar os códigos, convenções e valores que lhes são nucleares (Considine, 2008; Lundy & Stephens, 2015):

Today’s college students live in a visually rich, screen-based world. They regularly encounter and create meaning and knowledge through images and visual media. Yet this participation in a highly visual culture does not in itself prepare them to engage critically and effectively with images and media in an academic environment². (Hattwig et al., 2013, p. 61)

De facto, como assevera Peter Felten (2008), a imersão imagética não torna os estudantes visualmente letrados, assim como a exposição constante à música não desenvolve, por si só, capacidades de análise crítica ou de criação musical.

Torna-se evidente, portanto, que o desenvolvimento desta competência transcende a mera exposição a estímulos imagéticos, problematizando-se, deste modo, a crença generalizada de que os *nativos digitais* (Prensky, 2001) possuem habilidades inatas para criar e

2. Hattwig et al. (2013) assinalam que os estudantes tendem a manifestar menos desenvoltura e aptidão na observação, interpretação, análise e discussão de informações visuais comparativamente às textuais, executando tais atividades com reduzido grau de especificidade. Do mesmo modo, dependem frequentemente da informação associada às imagens para compreenderem o conteúdo visual observado.

interpretar mensagens visuais pela sua familiaridade com as tecnologias informáticas (Brumberger, 2011).

Do exposto, sobressai a inequívoca urgência de se implementar, em contextos educativos formais, uma formação estruturada e sistemática. Só deste modo, os estudantes transcenderão o papel de meros consumidores passivos de conteúdos e se converterão em desconstrutores ativos da gramática visual (Lundy & Stephens, 2015).

Em consonância com este imperativo, a apreciação fotográfica emerge como uma estratégia de singular relevância, pois, longe de conformar um espelho objetivo da realidade, a fotografia configura um ato interpretativo (Barthes, 1986, 2015; Burgin, 1982; Clarke, 1997; Kossoy, 2014). De facto, “in deciding how a picture should look, in preferring one exposure to another, photographers are always imposing standards on their subjects” (Sontag, 1977, p. 4).

O carácter subjetivo do registo não se esgota, contudo, no momento da sua produção, como evidencia Roland Barthes (2015) ao propor o conceito de *punctum* – um pormenor que «fere» o olhar e instiga a criação de um *campo cego*, de um espaço prospetivo que viabiliza a continuidade narrativa.

Esta dimensão torna-a particularmente significativa em contexto educativo, nomeadamente, enquanto recurso indutor da escrita (Mendes, no prelo), pois, no seio desta prática pedagógica, reside um exercício de multiliteracia (The New London Group, 1996) e literacia multimodal (Kress & van Leeuwen, 2006) consubstanciados na interação entre dois sistemas de signos discretos (Duncum, 2004) – neste caso concreto, o visual e o verbal. Constitui facto assente que os textos ficcional e fotográfico se regem por convenções que lhes são próprias, no entanto,

quando articuladas, propiciam uma experiência substancialmente mais abrangente e rica em significações do que quando contempladas isoladamente (Marantz, 1978).

Encontrando alicerce nos pressupostos teóricos supramencionados, desenvolvemos o projeto *Microrrelatos Fotográficos*, objeto do presente trabalho. A iniciativa, desenvolvida na Universidade de Bucareste, no âmbito do Mestrado em Tradutologia Latino-Românica – Português, durante o ano letivo 2022-2023, encontrou respaldo nos princípios da multiliteracia e literacia multimodal, aliando dois sistemas semióticos: arte fotográfica e criação literária.

Assim, visando que os estudantes produzissem microrrelatos inspirados em fotografias, foi desenvolvido, na esteira de Benjamin S. Bloom e colaboradores (1983), um modelo tripartido de observação imagética: (i) *traslação* (descrição visual); (ii) *interpretação* (análise das relações entre os componentes visuais na busca pelo *punctum*); e (iii) *extrapolação* (criação da narrativa).

Em conformidade com o compromisso de desenvolvimento da literacia visual, esta abordagem orientou a transição de uma leitura superficial e literal para a edificação de um *campo cego* (Barthes, 2015) onde os *personagens* continuariam a viver – nas narrativas dos estudantes. Esta conceção dialética entre imagem e leitor³ incentivou, assim, o corpo discente a transcender a posição de consumidor passivo para se tornar intérprete ativo e criador consciente de significados visuais.

O processo empreendido culminou na publicação dos textos – e das imagens que os inspiraram – numa coletânea intitulada *Microrrelatos*

3. Para efeitos deste trabalho, *leitor*, *intérprete*, *observador* e *espectador* são entendidos como sinónimos.

Fotográficos (Mendes, 2023), que aqui apresentaremos. Para o efeito, (i) delinearemos os princípios elementares da literacia visual na era digital, considerando conceitos como *multiliteracia*, *literacia multimodal*, *transliteracia* e *metaliteracia*; (ii) caracterizaremos a fotografia enquanto sistema semiótico complexo, destacando a sua natureza dual entre realismo e simbolismo, bem como os seus elementos constitutivos à luz das teorias de Roland Barthes (2015), Boris Kossoy (2014) e Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006); (iii) evidenciaremos o potencial do registo como elemento indutor da produção textual, com ênfase no modelo tripartido de observação fotográfica (Bloom et al., 1983); e, finalmente, (iv) demonstraremos o processo criativo empreendido pelos estudantes na criação das suas narrativas.

1. Literacia Visual: Fundamentos e Desafios

Pictures exist all around us. They surround us. The economy relies heavily on visual representation and a sense of design, style and ‘feel’. Understanding pictures is a vital life enriching necessity. Not to understand them is visual illiteracy.

— Anne Bamford (2003, p. 2)

O termo literacia visual foi cunhado em 1969 por John Debes, colaborador da Eastman Kodak, que o definiu como:

a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. (...) When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-made, that he encounters in his

environment. Through the creative use of these competencies, he is able to communicate with others. Through the appreciative use of these competencies, he is able to comprehend and enjoy the masterworks of visual communication (Debes, 1969, p. 27).

Esta formulação inicial, embora inovadora, privilegiava unicamente a dimensão interpretativa do processo. Com efeito, as primeiras definições do conceito enfatizavam predominantemente a extrapolação imagética e as competências envolvidas na extração do significado (Hattwig et al., 2013).

Em virtude da intensificação dos estudos neste campo, o termo foi reconceptualizado, passando a incorporar uma vertente produtiva:

Visual literacy is a set of abilities that enables an individual to effectively find, interpret, evaluate, use, and create images and visual media. Visual literacy skills equip a learner to understand and analyze the contextual, cultural, ethical, aesthetic, intellectual, and technical components involved in the production and use of visual materials. A visually literate individual is both a critical consumer of visual media and a competent contributor to a body of shared knowledge and culture (Association of College and Research Libraries, 2011, p. 1).

Esta definição sublinha, pois, a multidimensionalidade da literacia visual. A criação imagética requer a compreensão dos múltiplos níveis de significação, transcendendo a mera percepção imediata. Paralelamente, o processo de receção exige do observador o reconhecimento do conteúdo aparente assim como a apreensão dos sentidos latentes (Kárpáti & Schönau, 2022).

Esta capacidade de decodificação pressupõe, adicionalmente, a consolidação de uma postura crítica sobre os usos manipulativos

e ideológicos das composições imagéticas e a formulação de juízos sobre a sua precisão, validade e valor: “students need to be aware of the manipulative uses and ideological implications of images. Visual literacy also involves making judgements of the accuracy, validity and worth of images” (Bamford, 2003, p. 1).

1.1. Reconceptualização da Literacia Visual: Competências para a Era Digital

A reconceptualização do termo não pode, contudo, ficar alheia aos avanços do século XXI e aos seus desafios. Como alerta Maria D. Avgerinou (2008), na era da informação digital e da proliferação dos conteúdos imagéticos, as competências associadas ao desenvolvimento da literacia visual encontram-se em premente necessidade de reconsideração.

Esta evolução conceptual torna-se particularmente relevante quando consideramos que o desenvolvimento tecnológico provocou uma mudança na natureza da aprendizagem “from the Cartesian view (where knowledge perceived as ‘substance’ that pedagogy would transmit) to the social view of learning (‘we participate therefore we are’)” (Avgerinou, 2008, p. 4).

Assim, se até recentemente, a literacia visual se materializava em onze competências essenciais, como o conhecimento do vocabulário gráfico, análise crítica e construção de significado (Avgerinou, 2008, 2009), hoje, para se ser visualmente letrado, deve possuir-se um conjunto expandido de destrezas, tais como:

- (i) a percepção crítica acerca do papel dos algoritmos e plataformas digitais na divulgação e na omissão de conteúdo imagético;
- (ii) a capacidade de avaliação do impacto de tecnologias emergentes como *deepfakes* e reconhecimento facial na construção da confiança social; bem como
- (iii) competências para implementação de práticas de acessibilidade inclusiva em conteúdos visuais para diversos públicos.

Adicionalmente, devem posicionar-se como:

- (iv) analistas criteriosos de alterações e manipulações em imagens digitais;
- (v) utilizadores conscientes das implicações de privacidade inerentes à partilha de conteúdo gráfico em ambientes online; e
- (vi) criadores reflexivos capazes de reconhecer como o seu posicionamento e enviesamentos influenciam tanto a interpretação quanto a produção de comunicação visual no atual ecossistema digital (ACRL, 2022).

1.2. Diálogos entre Literacias: Multiliteracia, Multimodalidade e Transliteracia

Uma característica fundamental da literacia visual na contemporaneidade reside na sua interseção com outras literacias – designações como *multiliteracia*, *literacia multimodal*, *transliteracia* e *metaliteracia* emergiram para caracterizar esta perspetiva educativa que faz a apologia do diálogo (Hattwig et al., 2013).

A *multiliteracia*, abordagem proposta pelo The New London Group (1996), engloba cinco categorias essenciais que se interrelacionam

organicamente: (i) linguística; (ii) visual; (iii) auditiva; (iv) gestual; e (v) espacial.

Estas cinco dimensões, apesar de independentes, não operam isoladamente. Na verdade, convergem na *literacia multimodal*, proposta teórica desenvolvida por Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006), que põe em relevo a interação dinâmica de múltiplos sistemas semióticos na construção de sentido (Duncum, 2004; The New London Group, 1996): “in an advertisement, for instance, it may be that the verbal text is studiously ‘non-sexist’, while the visual text encodes overtly sexist stereotypes” (Kress & van Leeuwen, 2006, p. 2).

Complementando os conceitos anteriores, a *metaliteracia*, conceito desenvolvido por Thomas P. Mackey e Trudi E. Jacobson (2011), considera o ecossistema digital contemporâneo, preconizando que a informação constitui uma entidade dinâmica, produzida e partilhada colaborativamente através de plataformas sociais diversificadas, aplicações móveis e formatos multimídia interativos.

A *transliteracia*⁴, por sua vez, define-se como a capacidade de ler, escrever e interagir através de uma variedade de plataformas e meios de comunicação, permitindo ao indivíduo mover-se fluidamente entre diferentes contextos mediáticos – da leitura em papel à navegação digital – sem estabelecer hierarquias entre os diversos meios (Thomas et al., 2007).

4. A gênese conceptual da transliteracia remonta a Alan Liu. Não obstante, foi Sue Thomas quem procedeu à expansão e formalização do conceito.

2. A Fotografia como Sistema Semiótico: Entre o Registo e a Interpretação

Num mundo caracterizado pela hegemonia da imagem (Avgerinou, 2009), raramente nos questionamos sobre a natureza da comunicação fotográfica ou sobre o modo como produz significados, ignorando-se, assim, uma questão fundamental: O que é, afinal, uma fotografia? Esta interrogação, aparentemente simples, revela-se extremamente complexa, pois, longe de constituir uma janela transparente para o mundo, esta forma de expressão firma-se como um meio de representação com as suas próprias regras, convenções e limitações (Clarke, 1997; Rose, 2001).

2.1. A Dualidade Fotográfica: Entre o Registo Documental e a Expressão Artística

A história da fotografia tem sido marcada por uma tensão entre duas conceções aparentemente opostas: registo objetivo da realidade (caráter documental) vs. expressão subjetiva (caráter artístico) (Sekula, 1982). Assim, se no paradigma realista, o fotógrafo⁵ é percebido como espectador, na perspetiva subjetiva, prevalece o entendimento de que o registo fotográfico é sempre um ato individual e inimitável:

nobody takes the same picture of the same thing, the supposition that cameras furnish an impersonal, objective image yielded to the fact that photographs are evidence not only of what's there but of what an individual sees, not just a record but an evaluation of the world. (Sontag, 1977, p. 68)

5. Para efeitos deste trabalho, *fotógrafo*, *autor*, *operador*, *criador* e *artista* são entendidos como sinónimos.

Do exposto, se infere que a fotografia é mediada pela subjetividade do operador. Como observam John Berger e colaboradores (1972, p. 10): “Every image embodies a way of seeing. Even a photograph. For photographs are not, as is often assumed, a mechanical record”.

De facto, ao observarmos uma imagem, apercebemo-nos, ainda que implicitamente, de que o artista privilegiou determinado ângulo de entre uma miríade de outras possibilidades. Esta seleção, longe de conformar um processo neutro, reflete as escolhas, valores e perspetivas do criador (Berger et al., 1972; Clarke, 1997; Sekula, 1982; Sontag, 1977).

Enquanto registo material de um fragmento do espaço-tempo, a fotografia sustenta-se, assim, num binómio indivisível de testemunho/criação, “por aquello que ella nos muestra de la escena pasada, irreversible, allí congelada fragmentariamente y por aquello que nos informa acerca de su autor” (Kossoy, 2014, p. 54). O fotógrafo não é, pois, um mero operador de um dispositivo, mas um criador que molda a realidade visível através das suas escolhas técnicas, estéticas e conceptuais, tais como a trucagem, a pose, os objetos, a fotogenia, o esteticismo e a sintaxe. Cada um destes procedimentos representa uma intervenção deliberada do artista, confirmando o registo fotográfico constitui uma construção e não um registo passivo da realidade (Barthes, 1986).

2.2. Temporalidade e Espacialidade na Fotografia: A Interrupção do Continuum

Uma das características fundamentais deste meio de expressão é a sua capacidade de fixar um momento no tempo, isolando-o do fluxo contínuo da experiência (Clarke, 1997). Consiste, segundo Boris Kossoy (2014), num fenómeno de *interrupção temporal*:

Toda fotografía representa en su contenido una interrupción del tiempo y, por lo tanto, de la vida. El fragmento seleccionado de lo real, a partir del instante en que fue registrado, permanecerá para siempre interrumpido y aislado en la bidimensión de la superficie sensible. (p. 48)

Todo o documento fotográfico opera, portanto, uma dupla deslocação: da dimensão do real para a da representação e do fluxo contínuo do tempo para o instante congelado (Kossoy, 2014), conferindo-lhe um estatuto ambíguo de presença e ausência, de preservação e separação (Berger et al., 1972; Clarke, 1997).

Esta dupla operação revela, contudo, uma limitação, pois “we can go no further than what the photograph allows us to ‘see’” (Clarke, 1997, p. 22) – estamos confinados aos limites do enquadramento e ao momento congelado que a imagem apresenta. Esta natureza limitada e fragmentária sustém o que Graham Clarke (1997) descreve como “a sealed world to which we bring meaning” (p. 25). Assim, a percepção da fotografia nunca é puramente literal, mas “an endlessly deceptive form of representation” (p. 25), que será completada pelo espectador.

2.3. O Paradoxo Fotográfico e a Polissemia da Imagem

Quem observa uma imagem capta simultaneamente um sentido literal (denotação) e um significado cultural (conotação), que se traduzem, respetivamente, numa mensagem sem código – percepção do que a fotografia de facto contém – e numa mensagem com código – interpretação que o observador lhe empresta, fruto da sua experiência pessoal e bagagem cultural (Barthes, 1986).

Trata-se, na esteira de Roland Barthes (1986), de um *paradoxo fotográfico*, que se consubstancia na coexistência de dois discursos, encontrando eco na distinção que Boris Kossoy (2014) estabelece entre *primeira* e *segunda realidades* e Gillian Rose (2001) entre *visão* e *visualidade*.

Daqui não resulta, porém, que o sentido conotado propicie uma única leitura. De facto, devido ao seu carácter polissémico, a fotografia abre-se a múltiplas significações (Barthes, 1986; Burgin, 1982; Kossoy, 2014), já que “implica, subyacente a sus significantes, una «cadena flotante» de significados, de la que el lector se permite seleccionar unos determinados e ignorar todos los demás” (Barthes, 1986, p. 35). Com efeito, esta complexidade interpretativa é reforçada pelo que Roland Barthes (2015) designa de *punctum* – um pormenor que «fere» o olhar e instiga a criação de um *campo cego*, isto é, de um espaço prospetivo que ultrapassa os limites visíveis da fotografia e permite a continuidade narrativa.

A riqueza da cadeia flutuante de sentidos torna-se mais evidente quando consideramos a taxonomia de conotações sistematizada por Roland Barthes (1986): *perceptiva*, *cognitiva*, *ideológica* e *ética*.

Sumariamente, a conotação perceptiva refere-se ao modo como percebemos visualmente ou sensorialmente os signos. A conotação cognitiva engloba as aceções que emergem da nossa compreensão intelectual, dependendo do que sabemos sobre o mundo. Já a conotação ideológica reflete valores culturais, crenças políticas e sistemas sociais. E, por fim, a conotação ética relaciona-se com juízos morais e valores, expressando o que a sociedade considera certo ou errado.

Com efeito, o *processo de construção da interpretação* fotográfica encontra-se profundamente enraizado nos filtros – ideológico, cultural, moral, ético – de cada observador: aproximamo-nos de uma imagem com uma postura subjetiva construída, com crenças e valores que predis põem a nossa visão através de lentes específicas (Kossoy, 2014). Como sugere Paul Duncum (2020), o modo como interpretamos é determinado fundamentalmente por quem somos (género, orientação sexual, etnia, classe social, competências, idade, experiência) e pela forma como respondemos à época em que vivemos.

A fotografia torna-se, portanto, um *registo triplo*: do assunto fotografado, do olhar singular do autor e da forma como o espectador interpreta esta visão: “An image became a record of how X had seen Y” (Berger et al., 1972, p. 10).

2.4. A Fotografia como Sistema Semiótico: Para uma Gramática Visual

We take the view that language and visual communication can both be used to realize the ‘same’ fundamental systems of meaning that constitute our cultures, but that each does so by means of its own specific forms, does so differently, and independently.

— Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006, p. 19).

O *paradoxo fotográfico* (Barthes, 1986) encontra complementaridade na *gramática visual* de Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006), constructo analítico aplicável a diversos contextos comunicacionais, desde a publicidade a interfaces digitais:

Just as grammars of language describe how words combine in clauses, sentences and texts, so our visual ‘grammar’ will describe the way in which depicted elements – people, places and things – combine in visual ‘statements’ of greater or lesser complexity and extension. (p. 1)

E fazem-no através de um sistema de categorias analíticas. Os *vetores*, por exemplo, são linhas direcionais que estabelecem *relações narrativas* entre os *participantes presentes* (pessoas, objetos, lugares) e *interativos* (fotógrafo e espectador). As *estruturas conceptuais*, por sua vez, contrastam com as *narrativas* por representarem os elementos imagéticos em termos simbólicos – e não acionais. A *modalidade* avalia o grau de *realismo* através de marcadores como saturação, detalhe e iluminação, enquanto o *valor informacional* é determinado pelo *posicionamento* dos elementos. A *saliência* cria hierarquias de atenção através de contrastes, dimensões e posicionamento. O *enquadramento*, por seu turno, liga ou separa elementos, enquanto a *distância social*, materializada na escolha de planos, sugere relações de intimidade ou distanciamento. Os ângulos estabelecem relações de poder e envolvimento, e o *contacto visual* – direto ou indireto – determina se a imagem constitui uma *exigência* ou uma *oferta* ao espectador.

A compreensão da fotografia como linguagem gráfica implica, como se infere, reconhecer a sua complexidade semiótica e a sua inerente polissemia. Com efeito, cada registo configura uma “realidad moldeable en su producción, fluida en su recepción, plena de verdades explícitas (análogas, iconográficas, su realidad exterior) y de secretos implícitos (su historia particular, su realidad interior), documental aunque imaginaria” (Kossoy, 2014, p. 173).

2.5. *A Fotografia como Recurso Didático: Estratégias de Análise Imagética*

Estas dimensões tornam o registo fotográfico particularmente significativo em contexto educativo, nomeadamente, quando empregue como recurso indutor da escrita, em língua materna ou estrangeira.

Com efeito, a efetivação desta estratégia tem como percurso possível a apreciação imagética apoiada na *estrutura de compreensão comunicacional* de Benjamin S. Bloom e colaboradores (1983) cujo modelo tripartido guia o observador na busca pelo *punctum* (Barthes, 2015), impelindo-o a ir “além do que lhe é oferecido na própria comunicação” (Bloom et al., 1983, p. 77).

Neste mecanismo, o primeiro desafio – *traslação* – reside na transferência objetiva de uma forma de comunicação para outra linguagem – neste caso, da fotográfica para a verbal.

A fase que lhe sucede – *interpretação* – convida o leitor a superar “a mera repetição e reprodução” (Bloom et al., 1983, p. 79) dos elementos constantes na fotografia e a examinar as relações entre os componentes imagéticos na busca pelo *punctum*, o detalhe que lhe permitirá transpor o óbvio.

A última etapa – *extrapolação* – conforma o nível em que o intérprete, partindo do *punctum*, vai “além dos limites” da imagem e aplica “algumas idéias da comunicação a situações e problemas nela não incluídos explicitamente” (Bloom et al., 1983, p. 80), ensejando, assim, a elaboração de narrativas que ampliam o universo da imagem.

Uma alternativa a esta metodologia é o quadro curricular proposto por Frank Serafini (2014). Voltada para a análise de imagens e

de recursos multimodais, esta abordagem considera, igualmente, três momentos.

Na primeira etapa – *exposição* –, os estudantes são expostos a uma ampla variedade de estímulos imagéticos.

Na fase seguinte – *exploração* –, os discentes observam detalhadamente as características e estruturas dos *inputs* visuais e selecionam um “texto mentor” (p. 94) que servirá como modelo ou protótipo para as suas futuras produções.

No último estágio – *envolvimento* –, os alunos participam ativamente na produção dos seus próprios recursos gráficos, aplicando o conhecimento adquirido nas fases anteriores. São convocados, assim, a fazer escolhas sobre *design*, produção e distribuição.

Verifica-se, portanto, que ambas as abordagens reconhecem a importância de se transcender o óbvio, seja pela extrapolação que transpõe os limites explícitos da comunicação (Bloom et al., 1983), seja pelo envolvimento na criação dos próprios significados (Serafini, 2014).

3. Microrrelatos Fotográficos: Do *Punctum* ao Texto

O projeto *Microrrelatos Fotográficos* foi implementado na Universidade de Bucareste (Roménia) na unidade curricular *Aperfeiçoamento do Conhecimento Linguístico* no âmbito do Mestrado em Tradutologia Latino-Românica – Português, durante o ano letivo 2022-2023. Frequentavam a disciplina oito estudantes licenciados em Língua e Literatura Portuguesas, com nível de proficiência linguística B2.

A iniciativa objetivou aliar a arte fotográfica à criação literária, proporcionando ao corpo discente o desenvolvimento da competência de produção escrita através da redação de microrrelatos inspirados em

fotografias. A experiência culminou na publicação dos textos – e das imagens que os motivaram – na coletânea *Microrrelatos Fotográficos* (Mendes, 2023).

A análise imagética, ponto de partida do projeto, encontrou alicerce na conceção barthesiana do *punctum* (Barthes, 2015) e na *estrutura de compreensão comunicacional* (Bloom et al., 1983), tendo sido estruturada em três etapas.

No estádio inicial – *traslação* –, o estudante observava detalhadamente a imagem para, na fase subsequente – *interpretação* –, empreender a identificação do *punctum* e sugerir ideias para o desenvolvimento dos textos. Nesta etapa, professor e aluno dialogavam com o intuito de selecionar a ideia mais consentânea com a elaboração do microrrelato⁶. Eleito o tema, o discente procedia à estruturação narrativa do texto, ampliando, deste modo, o universo sugerido pela imagem (fase de *extrapolação*). Neste estágio, a apreciação docente assegurava a coerência entre a ideia selecionada, o plano delineado e as características superestruturais do género. Concluída a fase de *extrapolação*, o estudante redigia o microrrelato, materializando o plano narrativo delineado⁷.

-
6. No caso de serem identificadas fragilidades, nesta ou nas fases ulteriores, solicitava-se ao aluno que reformulasse a tarefa em função do *feedback* recebido.
 7. Concebido como um longo *continuum*, o processo de produção escrita desdobrou-se em três versões sucessivas do texto, de natureza interativa e recursiva (Flower & Hayes, 1981). O *feedback* docente, constituindo-se como dispositivo mediador (Bandura, 2008), sustentou todas as etapas, incentivando, quando necessário, movimentos recursivos a fim de se realizarem reformulações. O protocolo de introdução ao género discursivo em apreço e a experiência de escrita encontram-se relatadas no trabalho *(Re)Olhares e (Re)Escritas: Processualidade e recursividade em «Microrrelatos Fotográficos»* (Mendes, no prelo).

No referente à componente imagética, recorreremos a fotografias da nossa autoria, criteriosamente selecionadas pelo seu potencial evocativo, e disponibilizadas – destituídas de enquadramento contextual – aos alunos. Esta estratégia objetivou maximizar a dimensão hermenêutica da imagem e estimular o estabelecimento de ligações subtis aos microrrelatos, requisito nuclear do projeto.

Para otimizar o procedimento analítico e fomentar o desenvolvimento da literacia visual dos estudantes, inicialmente circunscrita a leituras literais e superficiais, foi elaborado um roteiro com vinte questões orientadoras (Quadro 1). Este dispositivo metodológico ambicionava, face ao exposto, cultivar no corpo discente a capacidade de observação e interpretação fotográfica – superando o óbvio.

Quadro 1

Guia para análise de fotografias

1. O que observo na fotografia:
2. Uma ou várias pessoas?
3. Quem será/serão?
4. Que idade terá/terão?
5. O que está/estão a fazer?
6. O que terá/terão feito antes?
7. O que fará/farão depois?
8. Um ou vários objetos? Qual/quais?
9. Um ou vários edifícios? De que tipo?
10. Um ou vários espaços interiores? Qual/quais?
11. Um ou vários espaços exteriores? Qual/quais?
12. O que está a acontecer?
13. O que terá acontecido antes?
14. O que acontecerá depois?
15. Qual será o local?
16. Quando foi tirada a fotografia? (ano/mês/estação do ano, etc.)
17. Porque é que a(s) pessoa(s) / o(s) objetos(s), etc. está/estão ali?
18. Que cores consigo observar?
19. Que texturas consigo percecionar?
20. Quando observo esta fotografia, que emoções sinto? Porquê?
21. Depois desta reflexão, que temas (com ligação subtil à fotografia) posso sugerir?

Apresentaremos, de seguida, exemplos representativos do percurso hermenêutico empreendido pelos estudantes – nos âmbitos analítico e conceptual –, evidenciando como o roteiro metodológico potenciou a capacidade interpretativa e a criatividade literária⁸.

3.1. Fotografia 1

Iniciemos este percurso com *Bilhete de ida* (pp. 32-33), redigido a partir da Fotografia 1 por Maria Ionel.

Fotografia 1



Mendes (2023).

8. Considerando as restrições inerentes ao limite de espaço disponível, não será possível empreender uma análise exaustiva de todos os microrrelatos e das relações por eles estabelecidas com o conjunto fotográfico. Neste sentido, apresentar-se-á uma seleção representativa que contempla os aspetos mais significativos do *corpus* analisado.

Observada e descrita a imagem (*traslação*), a estudante sugeriu três ideias para o seu microrrelato (*interpretação*) (Quadro 2)⁹.

Quadro 2

Ideias propostas por Maria Ionel

Proposta 1. Homens aguardam em fila para atravessar um rio num barco, mas apenas o guia regressa, nunca os passageiros. Há uma referência implícita ao rio Styx, que transporta as almas para o reino de Hades (intertextualidade com a mitologia grega).

Proposta 2. O protagonista possui dois espelhos: um mostra a sua vida perfeita onde não se reconhece; o outro, sempre coberto, revela partes esquecidas de si. Uma noite sonha com o segundo espelho e quando acorda, desaparece (intertextualidade com a teoria junguiana).

Proposta 3. Uma rainha governa o reino e sacrifica homens para manter a sua juventude e poder – à semelhança da raposa mágica de nove caudas que seduz homens para devorar os seus órgãos (intertextualidade com a lenda coreana do Gumiho).

Selecionada a primeira proposta, solicitou-se à estudante que explicitasse a interpretação empreendida, que analisaremos *infra*.

Do processo interpretativo, sobressai a máscara como elemento simbólico: “Primeiramente, pensei que a máscara pode ser um símbolo de transição de um estado para outro (neste caso, da vida para a morte). Também me fez pensar em algo mágico, mitológico, irreal”.

Esta observação é justificada pela luminosidade do objeto em contraste com o fundo escuro e a tensão daí resultante: “As cores da máscara são muito vivas e a própria máscara é cheia de luz, mas se olhamos para o fundo, tudo é escuro, velho, antigo, por isso, pensei em camuflar o caminho para a morte, o caminho sem volta como um

9. Com a devida autorização das estudantes Maria Ionel e Ramona Dobre, reproduzimos as propostas e análises interpretativas que fundamentaram a criação dos seus microrrelatos.

cruzeiro maravilhoso que traz luz à vida das pessoas, mas faz exatamente o oposto”.

Emerge, assim, a *saliência* cromática e lumínica (Kress & van Leeuwen, 2006) associada à morte dissimulada: “Também pensei que a máscara pode ser associada ao mensageiro que conduz o barco porque ele não é aquilo que parece (até porque geralmente a morte não mostra a sua verdadeira cara, há sempre algo que a cobre)”.

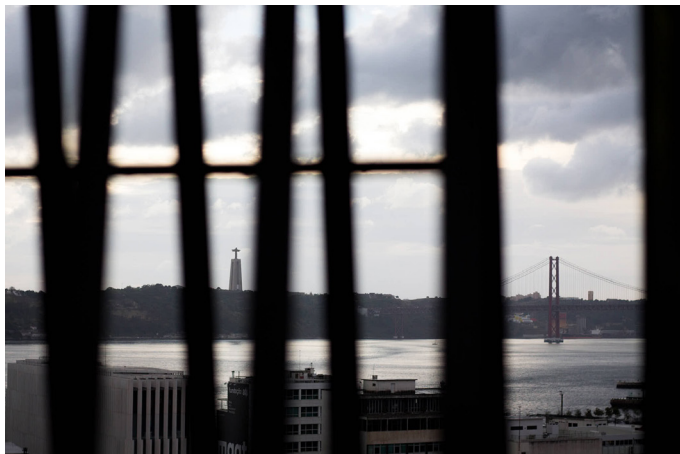
Com efeito, esta análise revela-se particularmente relevante na construção do universo narrativo, nomeadamente, através do estabelecimento de significados: “Voltando às cores, na máscara há vários tons de azul que me fizeram pensar nesta ideia de um rio. Depois, temos o vermelho que associei à morte. Também associei o amarelo e cor de laranja da máscara à imagem do pôr do sol e, implicitamente, à ideia de a vida chegar ao fim”.

O recurso à mitologia grega denota, finalmente, a ativação da *conotação cognitiva* (Barthes, 1986), fazendo sobressair a bagagem cultural da estudante.

3.2. Fotografia 2

Examinemos, agora, *Intermédio* (pp. 12-13), redigido por Ramona Dobre a partir da Fotografia 2.

Fotografia 2



Mendes (2023).

Observada e descrita a imagem (*traslação*), a estudante sugeriu dois temas para o seu microrrelato (*interpretação*) (Quadro 3).

Quadro 3

Ideias propostas por Ramona Dobre

Proposta 1. Um ser desconhece a sua própria natureza e encontra pedaços de espelhos/ reflexos na água que mostram órgãos estranhos (asa, mão, orelha, cauda, casco). Ele busca, então, a sua identidade em fragmentos. O texto termina com: “Eu não sou eu nem sou o outro, sou qualquer coisa de intermédio” (Poema 7, Mário de Sá Carneiro).

Proposta 2. Um homem esconde dinheiro e joias num lago perto do sopé de uma ponte. Quando a sua saúde se deteriora, desesperado, ordena aos empregados que recuperem tudo. Eles procuram sem saber exatamente onde, enquanto o protagonista definha. O texto inclui a citação bíblica: “Pois, onde estiver o seu tesouro, ali também estará o seu coração” (Lucas 12:34).

Selecionada a primeira proposta, solicitou-se à discente que explicitasse a interpretação desenvolvida, que exploraremos *infra*.

O processo interpretativo tem por base a ambiguidade imagética, fazendo emergir a multiplicidade de texturas e a imprecisão espacial como elementos centrais: “A foto tem uma mistura de texturas diferentes (ferro, cimento, água, nuvens) e da janela, podem ser observadas tanto a água como a colina”.

A dificuldade de categorização do espaço retratado cria, como se percebe, uma tensão geográfica significativa, evidenciando o *valor informacional* (Kress & van Leeuwen, 2006): “Não consigo perceber se o meio envolvente é uma cidade ou uma aldeia. Perto da janela, há edifícios que se parecem com blocos, mas depois da água, na colina, parece haver uma aldeia”.

O simbolismo da indefinição é, consequentemente, reforçado, alinhando-se com a *modalidade* (Kress & van Leeuwen, 2006) de carácter reduzido: “Portanto, para mim, tudo na imagem é uma incerteza, porque não consigo decifrar o que está nela exatamente”.

Contudo, este facto, longe de constituir uma restrição, torna-se o *punctum* (Barthes, 2015) que desencadeia a narrativa. Com efeito, a indefinição espacial torna-se metáfora para a indefinição identitária ou existencial da personagem: “Assim, pensei em colocar a incerteza que a fotografia me transmite no personagem”.

O título do microrrelato – *Intermédio* – sintetiza a tensão visual (o espaço indeterminado entre o urbano e o rural) e configura um dilema existencial, evidenciando a capacidade de dois sistemas semióticos realizarem os mesmos procedimentos (Kress & van Leeuwen, 2006).

Da relação intertextual com o poema de Mário de Sá-Carneiro, emerge a conotação cognitiva (Barthes, 1986), facto que enriquece a dimensão interpretativa e reforça o processo multimodal (Duncum, 2004; Kress & van Leeuwen, 2006; The New London Group, 1996).

3.3. Fotografia 3

Os exemplos que analisaremos de seguida materializam, de modo particularmente expressivo, a polissemia inerente à expressão fotográfica enquanto sistema semiótico. A Fotografia 3 originou sete narrativas distintas, testemunhando como o conceito barthesiano de *punctum* opera de modo singular em cada observador (Barthes, 2015). Esta multiplicidade interpretativa corrobora, pois, a perspetiva teórica de que a fotografia, longe de constituir um espelho objetivo da realidade, configura um espaço de significação aberto a diversas leituras ficcionais (Barthes, 1986; Clarke, 1997; Kossoy, 2014).

Fotografia 3



Mendes (2023).

Iniciemos este percurso com *O outro lado* (p. 115) de Maria Ionel. No seu microrrelato, a estudante transforma a figura desfocada na ausência – do público, da protagonista e, por fim, da própria existência.

Em *Confiança cega* (p. 117), Alexandra Nicolae reinterpreta o caráter nebuloso da imagem e a silhueta difusa como personificação da morte que guia confiantes seguidores.

Em *Sombra* (p. 119), Teodora Trocaru explora a transição da cegueira para a visão parcial, objetivando sugerir que o ser humano possui uma força que lhe permite transcender limitações aparentemente intransponíveis.

Em *1984* (p. 121), de Ramona Dobre, os elementos esbatidos estabelecem uma ligação com o romance de George Orwell, sugerindo temas de vigilância, manipulação da realidade e perda de identidade.

Em *Sangue do meu sangue* (p. 123), de Aleksandra Petrov, o vulto representa a continuidade da vida entre gerações e o lançamento dessa jornada.

Em *Que maravilha!* (p. 125), Adina Nuțu explora, através da personagem nebulosa, a ilusão das aparências versus realidade.

E, em *Má altura* (p. 127) de Valentin Vieru, a pessoa na escadaria representa a busca por algo inalcançável.

Dos microrrelatos em apreço, sobressai a mobilização de conhecimentos prévios e de referências culturais como estratégia de enriquecimento da leitura visual, em consonância com a *conotação cognitiva* tematizada por Roland Barthes (1986). De modo particularmente notório, Alexandra Nicolae recorre à mitologia grega, invocando elementos como Caronte e Átropos para reinterpretar a figura desfocada como metáfora da morte. Já Ramona Dobre estabelece uma relação intertextual com

1984, de George Orwell, ativando um universo literário marcado por temas como vigilância, alienação e perda de identidade. Em ambos os casos, o recurso à bagagem cultural amplia os sentidos atribuídos à imagem e potencia uma leitura mais densa e reflexiva.

Do mesmo modo, os textos revelam notável sensibilidade às propriedades formais da imagem. Na perspectiva da semiótica visual, a escadaria estabelece-se como um eloquente *vetor* (Kress & van Leeuwen, 2006), operando como elemento estruturante da significação literária. No caso do microrrelato de Valentin Vieru, a verticalidade da escada é reinterpretada como movimento ascensional em direção a um objetivo aparentemente inalcançável, transformando um elemento arquitetônico concreto num símbolo multidimensional de aspiração e frustração existencial. Já no texto de Aleksandra Petrov, a mesma estrutura visual transmuta-se em metáfora de continuidade intergeracional.

Operando um exame pormenorizado dos microrrelatos, observa-se que a *modalidade visual* e a *saliência* (Kress & van Leeuwen, 2006) permeiam as sete narrativas – com efeito, estes elementos semióticos contribuem decisivamente para que a dualidade, seja através da transição de um estado ontológico para outro, seja através da coexistência dialética de opostos, sobressaia como eixo temático fundamental dos textos. A ausência de nitidez, o tratamento específico da iluminação e a paleta cromática selecionada ativam mecanismos de *conotação perceptiva* (Barthes, 1986), criando experiências sensoriais complexas que são habilmente transpostas para o meio ficcional.

A breve análise empreendida evidencia o potencial semiótico da fotografia como indutor da criação literária. Mediante a *estrutura de compreensão comunicacional* (Bloom et al., 1983), os discentes

progrediram de uma leitura superficial para interpretações imagéticas aprofundadas, convertendo elementos estruturantes da gramática visual (Kress & van Leeuwen, 2006) em componentes narrativos significativos.

Consequentemente, o processo criativo constituiu um exercício efetivo de multimodalidade, no qual sistemas semióticos distintos – visual e verbal – estabeleceram interrelações produtivas, proporcionando uma experiência expressiva substancialmente mais rica (Duncum, 2004; Kress & van Leeuwen, 2006; Marantz, 1978; The New London Group, 1996).

Considerações Finais

Inscrito na confluência entre arte fotográfica e criação literária, o projeto *Microrrelatos Fotográficos* configurou-se como um campo de experimentação didática particularmente fértil, evidenciando o potencial da imagem enquanto instrumento gerador de significados e catalisador de narrativas.

A operacionalização de um dispositivo metodológico alicerçado na *estrutura de compreensão comunicacional* (Bloom et al., 1983) e na conceptualização barthesiana do *punctum* (Barthes, 2015) permitiu observar uma transformação progressiva no modo como os estudantes superaram o consumo passivo e acrítico das fotografias e se tornaram produtores de sentido.

Do mesmo modo, os textos produzidos confirmaram o caráter plural e polissêmico da fotografia (Barthes, 1986, 2015; Burgin, 1982; Clarke, 1997; Kossoy, 2014), comprovando que a leitura imagética é indissociável dos filtros hermenêuticos de cada observador (Barthes, 1986; Duncum, 2020; Kossoy, 2014).

A experiência didática desenvolvida evidenciou, de modo particularmente expressivo, como a multimodalidade, enquanto constructo teórico-metodológico, propicia aprendizagens significativas no âmbito do ensino de língua estrangeira. Os estudantes, ao transporem elementos estruturantes da gramática visual (*vetores, modalidade, saliência e valor informacional*) para componentes narrativos, desenvolveram competências comunicativas substancialmente mais abrangentes e sofisticadas. Esta dinâmica intersemiótica potencia, por conseguinte, inúmeras possibilidades expressivas, corroborando os pressupostos da literacia multimodal (Kress & van Leeuwen, 2006) e da multiliteracia (The New London Group, 1996) como abordagens basilares para a formação de indivíduos capazes de navegar criticamente no atual ecossistema comunicacional.

Face ao exposto, no futuro, afigurar-se-ia pertinente alargar o âmbito de aplicação desta metodologia a outros contextos educativos, entre elas: (i) a exploração da fotografia documental e artística como recurso indutor da produção textual de diferentes géneros discursivos (orais e escritos); (ii) a criação de ambientes digitais colaborativos onde estudantes possam partilhar e comentar as suas interpretações e produções narrativas, em consonância com os princípios da metaliteracia (Mackey & Jacobson, 2011); (iii) a integração do modelo em contextos de ensino de línguas maternas e estrangeiras (níveis escolar e académico), partindo do quadro curricular proposto por Frank Serafini (2014); e complementarmente, (iv) a adoção da metodologia em programas de formação docente, potenciando a disseminação de práticas de literacia visual em diversos contextos disciplinares.

Referências

- Association of College and Research Libraries (ACRL) (2011). *ACRL Visual literacy competency standards for Higher Education*. <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/visualliteracy.pdf>
- Avgerinou, M. D (2009). Re-viewing visual literacy in the “bain d’ images” era. *TechTrends*, 53(2), 28-34. https://www.researchgate.net/publication/238742027_Re-Viewing_Visual_Literacy_in_the_Bain_d'_Images_Era
- Avgerinou, M. D. (2008). Visual literacy 2.0. In Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2008. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). https://www.researchgate.net/publication/315492401_Visual_Literacy_20
- Baker, L. (2015). How many words is a picture worth? Integrating visual literacy in language learning with photographs. *English Teaching Forum*, 53(4), 2-13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1084470>
- Bamford, A. (2003). *The visual literacy white paper*. Adobe Systems Pty Ltd. <https://aperture.org/wp-content/uploads/2013/05/visual-literacy-wp.pdf>
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In A. Bandura, R. Gurgel Azzi & S. Polydoro, *Teoria social cognitiva: Conceitos básicos* (pp. 15-41). Artmed Editora.
- Barthes, R. (2015). *A câmara clara. Nota sobre a fotografia*. Edições 70. (Obra originalmente publicada em 1980)

- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso: Imágenes, gestos, voces*. Paidós. (Obra originalmente publicada em 1982)
- Berger, J., Blomberg, S., Fox, C., Dibb, M., & Hollis, R. (1972). *Ways of seeing*. Penguin Books.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1983). *Taxionomia dos objetivos educacionais*. Editora Globo. (Obra originalmente publicada em 1956)
- Brumberger, E. (2011). Visual literacy and the digital native: An examination of the millennial learner. *Journal of Visual Literacy*, 30(1), 19-47. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/23796529.2011.11674683>
- Burgin, V. (1982). Chapter 6. Looking at photographs. In V. Burgin (Ed.), *Thinking photography* (pp.143-153). Macmillan.
- Clarke, G. (1997). *The photograph*. Oxford University Press.
- Considine, D. (2008). Born 2 B wired. *Journal of Media Literacy*, 55 (1-2), 59-67.
- Debes, J. (1969). The loom of visual literacy: An overview. *Audiovisual Instruction*, 14(8), 25-27.
- Duncum, P. (2020). *Picture pedagogy. Visual culture concepts to enhance the curriculum*. Bloomsbury Academic.

- Duncum, P. (2004). Visual culture isn't just visual: Multiliteracy, multimodality and meaning. *Studies in Art Education*, 45(3), 252-264. <https://www.jstor.org/stable/1320972>
- Felten, P. (2008). Visual Literacy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 40(6), 60–64. <https://doi.org/10.3200/CHNG.40.6.60-64>
- Flower, L., & Hayes, J.R. (1981). A cognitive process. Theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://www.jstor.org/stable/356600?origin=crossref>
- Hattwig, D., Bussert, K., Medaille, A., & Burgess, J. (2013). Visual literacy standards in higher education: New opportunities for libraries and student learning. *Libraries and the Academy*, 13(1), 61–89. <https://digital.lib.washington.edu/server/api/core/bitstreams/0b174abd-86eb-437f-b037-f38975b7f977/content>
- Kárpáti, A., & Schönau, D. (2022). Introduction to the special issue on the Common European Framework of Visual Competency. *Journal of Visual Literacy*, 41(3-4), 171–177. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1051144X.2022.2132619>
- Kossoy, B. (2014). *Lo efímero y lo perpetuo en la imagen fotográfica*. Ediciones Cátedra.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Lundy, A. D., & Stephens, A. E. (2015). Beyond the literal: Teaching visual literacy in the 21st century classroom. *Procedia - Social and*

Behavioral Sciences, 174, 1057-1060. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815008460>

Mackey, T. P., & Jacobson, T. E. (2011). Reframing information literacy as a metaliteracy. *College & Research Libraries*, 72(1), 62-78
<https://doi.org/10.5860/crl-76r1>

Marantz, K. (1978). On the mysteries of reading and art. The picturebook as art object. In E. W. Eisner (Ed.), *Reading, the arts and the creation of meaning* (pp. 71–88). National Art Education Association.

Mendes, S. D. (no prelo). (Re)Olhares e (Re)Escritas: Processualidade e recursividade em «Microrrelatos Fotográficos».

Mendes, S. D. (2023) (Ed.). *Microrrelatos Fotográficos*. Centro de Língua Portuguesa/Camões Bucureste. https://www.academia.edu/127673047/Microrrelatos_Fotogra_ficos?source=swp_share

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Rose, G. (2001). *Visual methodologies. An introduction to the interpretation of visual materials*. SAGE Publications.

Sekula, A. (1982). Chapter 4. On the invention of photographic meaning. In V. Burgin (Ed.), *Thinking photography* (pp.85-109). Macmillan.

Serafini, F. (2014). *Reading the visual. An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.

Sontag, S. (1977). *On photography*. Farrar, Straus & Giroux.

The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>

Thomas, S. et al. (2007). Transliteracy: Crossing divides. *First Monday*, 12(12). <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/download/2060/1908>

White, T. R. (2012). Visual literacy and cultural production: Examining black masculinity through participatory community engagement. *Journal of Visual Literacy*, 31(1), 53-70. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/23796529.2012.11674694>