


**DO GRAFITE  
AO CINEMA,  
LETRAMENTOS  
VISUAIS  
E EDUCAÇÃO  
LINGUÍSTICA  
DÃO AS MÃOS**

ORGANIZADORES

Daniel Ferraz  
Souzana Mizan





# DO GRAFITE AO CINEMA, LETRAMENTOS VISUAIS E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DÃO AS MÃOS

ORGANIZADORES

Daniel Ferraz  
Souzana Mizan



| São Paulo | 2023 |



O presente trabalho foi realizado com apoio da  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível  
Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D654

Do grafite ao cinema, letramentos visuais e educação linguística  
dão as mãos/ Organizadores Daniel Ferraz, Souzaana Mizan. –  
São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-718-1

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.97181

1. Linguística. 2. Formação de professor. 3. Letramento. 4. Idioma  
estrangeiro. I. Ferraz, Daniel (Organizador). II. Mizan, Souzaana  
(Organizadora). III. Título.

CDD 420

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguística.

Jéssica Oliveira – Bibliotecária – CRB-034/2023

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Dan Cristian Pădureț - Unsplash
Tipografias	Swiss 721, Gobold Extra2
Revisão	Os autores
Organizadores	Daniel Ferraz Souzana Mizan

---

**PIMENTA CULTURAL**  
São Paulo · SP  
Telefone: +55 (11) 96766 2200  
[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)  
[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle, Brasil*

Adriana Flávia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt  
*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alaim Passos Bispo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Alaim Souza Neto  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Knoll  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Regina Müller Germani  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Wendpap Nunes de Siqueira  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Ana Rosângela Colares Lavand  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Andreza Regina Lopes da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Antonio Henrique Coutelo de Moraes  
*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

Arthur Vianna Ferreira  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Bárbara Amaral da Silva  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Bernadette Beber  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Caio Cesar Portella Santos  
*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

Carla Wanessa do Amaral Caffagni  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Adriano Martins  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Caroline Chioquetta Lorenset  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Christiano Martino Otero Avila  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Cláudia Samuel Kessler  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Cristiana Barcelos da Silva  
*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Daniela Susana Segre Guertzenstein  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Dayse Centurion da Silva  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Dorama de Miranda Carvalho  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Edson da Silva  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Elena Maria Mallmann  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Eliane Silva Souza  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Éverly Pegoraro  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Fábio Santos de Andrade  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Fábrica Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Vieira da Cruz  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Germano Ehlert Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Geymeesson Brito da Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Handherson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Sales  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Humberto Costa  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jaziel Vasconcelos Dorneles  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

Jean Carlos Gonçalves  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Jocimara Rodrigues de Sousa  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Jônata Ferreira de Moura  
*Universidade São Francisco, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Julierme Sebastião Moraes Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Katia Bruginski Mulik  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Manoel Augusto Polastreli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos Pereira dos Santos  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Maria Aparecida da Silva Santandel  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Marina Bezerra da Silva  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Mônica Tavares Orsini  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Nara Oliveira Salles  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Biegging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Roberta Rodrigues Ponciano  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Silmar José Spinardi Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Taíza da Silva Gama  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcísio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Tascieli Feltrin  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Thiago Medeiros Barros  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Tiago Mendes de Oliveira  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wellton da Silva de Fatima  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Yan Masetto Nicolai  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Jacqueline de Castro Rimá <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Lucimar Romeu Fernandes <i>Instituto Politécnico de Bragança, Brasil</i>
Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Marcos de Souza Machado <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Michele de Oliveira Sampaio <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>
Catarina Prestes de Carvalho <i>Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil</i>	Pedro Augusto Paula do Carmo <i>Universidade Paulista, Brasil</i>
Elisiene Borges Leal <i>Universidade Federal do Piauí, Brasil</i>	Samara Castro da Silva <i>Universidade de Caxias do Sul, Brasil</i>
Elizabete de Paula Pacheco <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Thais Karina Souza do Nascimento <i>Instituto de Ciências das Artes, Brasil</i>
Elton Simomukay <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>	Viviane Gil da Silva Oliveira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Francisco Geová Goveia Silva Júnior <i>Universidade Potiguar, Brasil</i>	Weyber Rodrigues de Souza <i>Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil</i>
Indiamaris Pereira <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>	William Roslindo Paranhos <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



## SUMÁRIO

**Introdução:** precisamos conversar mais  
e mais sobre as imagens ..... 13

*Daniel Ferraz  
Souzana Mizan*

### LETRAMENTOS VISUAIS E SOCIEDADE

**A objetificação e a erotização  
da mulher em *Eyes Wide Shut*,  
de Stanley Kubrick ..... 21**

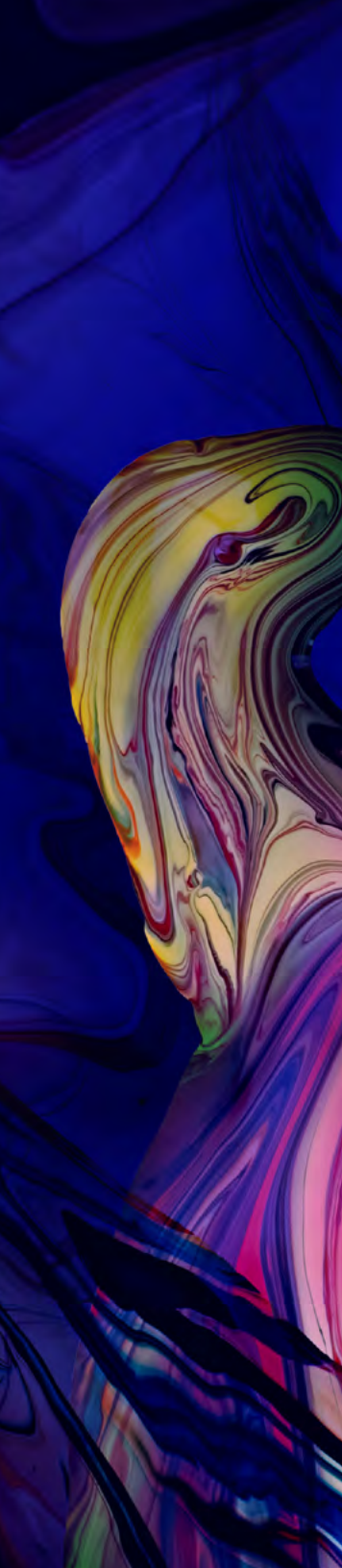
*Fernanda Araújo  
Marina Mahfuz*

**A canção *America* no filme  
musical *West Side Story*:  
uma sugestão semidiscursiva  
de multiletramento para o ensino de inglês ..... 39**

*Edison Gomes Junior*

**Cabelo é herança, cabelo é poder!:  
a leitura de imagens a partir da minissérie  
*A Vida e a História de Madam C. J. Walker* ..... 62**

*Michely Gomes Avelar  
Simone Yukie Kawashima  
Tamara de Farias Cervera*



<b>Letramentos Visuais:</b> uma provocação artística/psicanalítica na/para constituição de sujeitos .....	85
<i>Acácia Azevedo</i>	

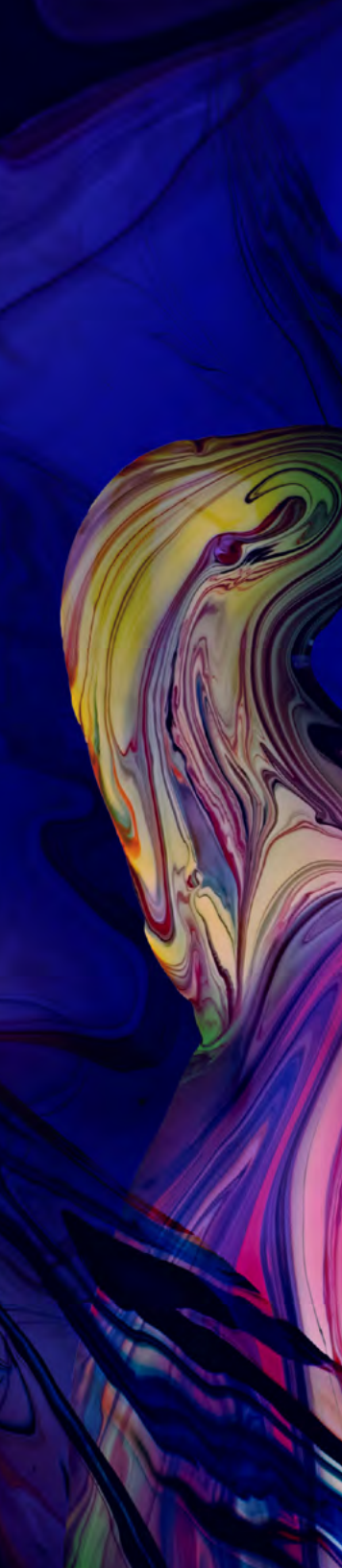
<b>Pelo olhar do outro:</b> a construção visual do Brasil no anime <i>Michiko to Hatchin</i> .....	111
<i>André de Oliveira Matumoto</i>	

<b>Felicidade estendida:</b> imagens na mídia acerca de padrões ideais de beleza .....	135
<i>Danielle Rosa Nunes</i>	

<b>Intervenções Visuais Urbanas:</b> diálogos entre a Cidade, os Sujeitos e o Grafite .....	155
<i>Ariane Peixoto Mendonça</i> <i>Simone Gonzalez</i>	

## LETRAMENTOS VISUAIS E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

<b>“Qual seu monumento favorito?”:</b> o uso do letramento visual como ferramenta didática crítica .....	182
<i>Ana Carolina de Souza Ferreira</i>	



<b>O uso das imagens nas aulas de língua estrangeira/espanhol:</b> uma duoetnografia sobre letramentos visuais, educação linguística e formação de professores.....	197
--	-----

*Micaela Tourné Echenique  
Sílvia Letícia Cupertino dos Santos*

<b>A fotografia digital no contexto do ensino fundamental:</b> conhecimento de novas linguagens .....	220
--	-----

*Ana Paula Faustino de Oliveira*

<b>Letramentos Visuais e Educação Linguística:</b> Construindo Possibilidades Inclusivas para Alunos com TDAH.....	237
--	-----

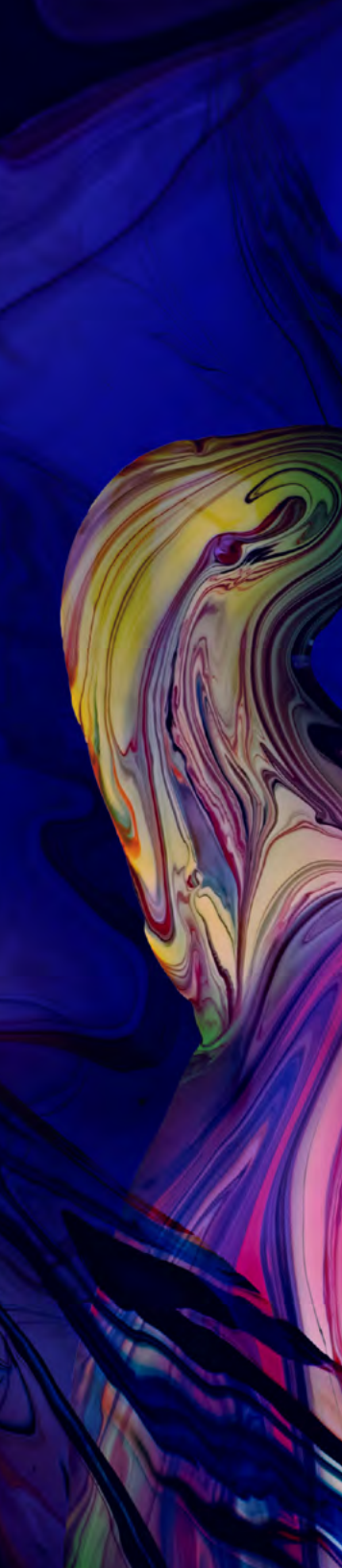
*Daisy Cristina Olerich Cecatto*

<b>Escrita imagética na literatura e letramento crítico .....</b>	256
---	-----

*Michelle Cerqueira César Tambosi  
Samara Braga Jorge*

<b>Considerações sobre o uso de letramentos visuais em cursos de inglês:</b> o caso da educação de jovens e adultos (EJA) .....	275
---	-----

*Maria Amélia Medina Coeli Mendonça*



**Representações da diversidade  
social, étnica, racial e cultural e sua relação  
com o ensino de línguas estrangeiras:**

uma duoautoetnografia ..... 297

*Lizika Pitpar Goldchleger*

*Elida Maria Rodrigues Bonifácio*

**Uma reflexão filosófica sobre  
as atividades ‘Práticas de Língua Escrita’  
e ‘Qual é o seu Mal ou o seu Diabo’ sob  
o olhar de Lúcia Santaella, Paul Ricoeur,  
Gillian Rose, Stuart Hall e Lynn Mario**

**Menezes de Souza ..... 325**

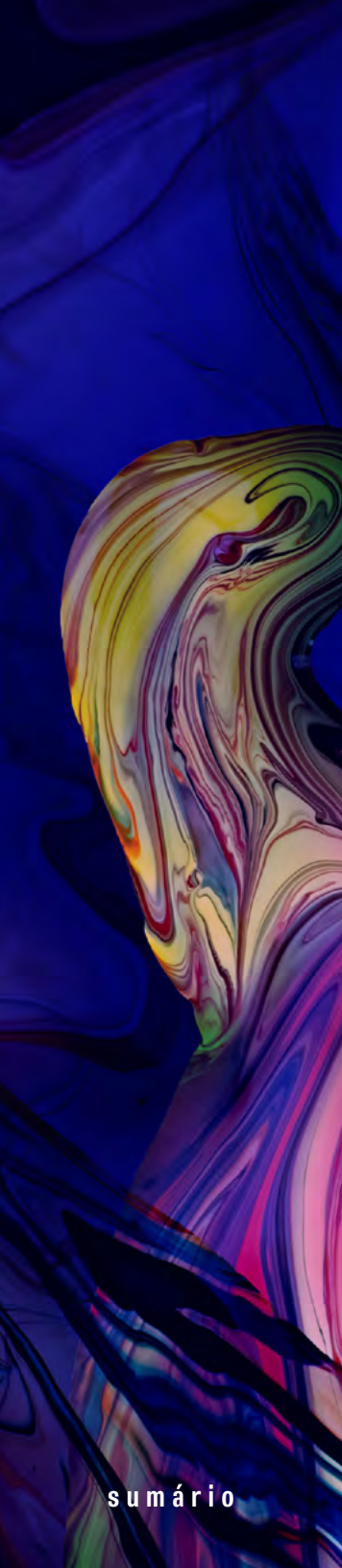
*Marcio Pantoja Guapindaia*

Sobre o organizador e a organizadora..... 349

Sobre os autores e as autoras ..... 350

Índice Remissivo ..... 357

‘Notas de fim’ ..... 360



Fonte: arquivo dos autores

# INTRODUÇÃO: PRECISAMOS CONVERSAR MAIS E MAIS SOBRE AS IMAGENS

*Daniel Ferraz*

*Souzana Mizan*

Somos dois educadores de língua inglesa, formadores de educadores linguísticos e pesquisadores apaixonados com e intrigados pelas as imagens. Esta obra foi organizada em torno dessas paixões (e responsabilidades) pela docência e pela pesquisa; ela complementa diversos outros trabalhos que vimos publicando em torno dos estudos das imagens e da cultura visual há mais de uma década (FERRAZ; MIZAN; COTRIM, 2022, FERRAZ; MIZAN, 2019, MIZAN; FERRAZ, 2019, MIZAN, 2015, 2014, 2013; FERRAZ, 2015; 2013). O que conecta todas essas obras é o grande esforço de defender e promover os letramentos visuais como uma área autônoma, embora de forma dialógica, dos letramentos. Hoje em dia e com mais esta obra, celebramos o espalhamento dos letramentos visuais, que perceberemos por meio dos tantos trabalhos acadêmicos (dissertações, teses, artigos, livros, projetos de pesquisa, projetos de formação docente, pesquisas transdisciplinares, parcerias, aulas e projetos pedagógicos) que tomamos conhecimento. Na USP, no âmbito do curso de graduação em Letras-Inglês, temos diversos alunos que realizaram e realizam pesquisa de iniciação científica e Trabalho de Graduação Individual (CARDEAL, 2019, TOMIZUKA, 2019, VIEIRA, 2021, entre outras) com base nos letramentos visuais, assim como temos dissertações e teses (MIZAN, 2011, FERRAZ, 2012; COTRIM SILVA, 2018, MIGUEL, 2022.), defendidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Sobre estes trabalhos, temos que registrar nossos agradecimentos à dois dos nossos grandes mestres, encorajadores e pioneiros nos estudos das imagens na formação docente e na Linguística Aplicada

Crítica em nosso país, a profa. Dra. Walkyria Monte Mór e o prof. Dr. Lynn Mario Menezes de Souza, ambos da USP. Na UNIFESP, nas pesquisas que as alunas da graduação realizam para produzir um artigo cumprindo com a Atividade Programada de Pesquisa, elas analisam, interpretam e teorizam sobre a construção visual de livros didáticos, letramento multimodal e questões socioculturais em histórias em quadrinhos, paisagens linguísticas em língua inglesa na periferia de São Paulo, contação de narrativas através de imagens na sala de aula e outros projetos que expandem a noção de língua através da construção de sentidos por meio do visual. No âmbito da pós-graduação, conceitos teóricos trabalhados em sala de aula são acompanhados por imagens que criam e recriam os sentidos construídos na parte verbal. Ainda, pós-graduandas/os são incentivadas/os a colocar na dissertação imagens das escolas onde realizam pesquisa, de momentos significativos na sala de aula, de material didático, enfim de tudo que é relevante visualmente na pesquisa.

Celebramos, ainda, outra grande conquista, qual seja, a formação de uma rede interinstitucional no bojo do Projeto Nacional de Letramentos (2009-atual), com sede na Universidade de São Paulo: nessa rede, buscamos apoio, diálogos e pesquisas em relação aos estudos das imagens, formação docente e cultura visual. Percebemos, ainda, que diversos trabalhos e pesquisas desenvolvidos pelos colegas do PN vêm reconhecendo o papel das imagens como construtoras de conhecimentos.

Este livro é fruto de um processo pedagógico no contexto da Pós-Graduação. Embora não tenha nada de novo, pois ele é, afinal, uma coletânea de textos produzida por estudantes de uma disciplina, queremos registrar o resultado de um trabalho pedagógico dialógico realizado junto aos estudantes e, nesse sentido e segundo os estudantes, transformador. Como não podemos reproduzir as experiências, as aulas, as discussões e as trocas, talvez a obra possa pelo menos registrar nosso trabalho colaborativo. Além disso, uma nota importante:

como docentes (Daniel foi docente e Suzana foi palestrante) da disciplina, pensamos que este resultado final não poderia ser o que nós, docentes e pesquisadores, desejássemos, sobre o tema letramentos visuais. Por isso, embora tenhamos realizado uma revisão dos capítulos, buscamos respeitar ao máximo a produção “original”, qual seja, aquela realizada como trabalho final da disciplina. Com isso, queremos mostrar também o desafio que ainda é lidar com a formação docente e a formação de pesquisadores no campo dos letramentos visuais. Entendemos que são sementes plantadas, a cada curso, a cada aula...

Em 2022, nos do grupo de Letramentos Visuais formado por Daniel Ferraz, Suzana Mizan e Andrea Cotrim Silva publicamos a obra Letramentos Visuais/ Visual Literacies. Nela, advogamos a favor de uma virada visual nos estudos sobre linguagem, letramentos e formação docente. Outrossim, apresentamos as nossas discussões em torno dos estudos da imagem na educação linguística:

- As imagens **não** são representações miméticas da realidade (FERRAZ, 2014), qual seja, elas não somente representam realidades (podem representar), mas, mormente **constroem realidades**;
- As imagens são micropolíticas processuais que têm o potencial de construir “**novos modos de subjetividade**” (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p. 30) e podem fomentar uma pedagogia de letramento visual e suas micropolíticas (MIZAN; FERRAZ, 2021, p. 2);
- Asseverar que as imagens valem mais do que mil palavras como se elas representassem uma realidade exclusiva ou à parte do mundo físico (COTRIM SILVA, 2017, p.40), significa advogar verdades únicas, sólidas e transparentes que prescindem de qualquer **construção de significados** por parte do intérprete, em um determinado **contexto sócio-histórico**.
- As imagens constroem a realidade social e são domínios da **vida pública** (FERRAZ, 2014);
- As imagens, na virada visual, são um campo de estudo **interdisciplinar** (MIZAN, 2011) e **multicultural** que permite a análise das maneiras que imagens se referem à realidade;



- As imagens podem colaborar com uma **virada epistêmica** nas noções de “**crise**” (MIZAN; FERRAZ, 2021, p. 2);

- As imagens na cultura visual podem contribuir para uma **sociologia das ausências** (SOUSA SANTOS, 2002) descentralizando o olhar e tornando **visíveis corpos, narrativas e linguagens** que a modernidade colocou do lado de lá das suas linhas abissais (FERRAZ; MIZAN, 2019)

- As fotografias, por exemplo, como instrumento de **documentação social** (MIZAN, 2013) expressam o cumprimento de um interesse científico da parte do fotógrafo e do observador das fotografias, mas também um reforço de um consumismo estético a que todos agora somos viciados.

- As notícias televisivas (MIZAN, 2015) devem fazer parte do currículo escolar em tempos de **fake news** e de desinformação pelos grupos de **WhatsApp**. A análise das narrativas do noticiário pode conscientizar os alunos sobre as maneiras que o visual é usado pela sociedade para justificar as suas **ideologias**.

- O cinema, por exemplo, sendo uma **intervenção sócioepistemológica**, geralmente em cumplicidade com a **ordem capitalista**, carece de ser estudado na sala de aula e pode desvelar estruturas de poder, bem como a violência da representação de grupos não-hegemônicos, apontando para tentativas de **re-partilhas de sentido** menos desiguais (COTRIM SILVA, 2017, 2019).

- O cinema pode ainda, por meio dos letramentos visuais, promover uma “expansão interpretativa pelo sujeito ao mesmo tempo em que coloca tais interpretações em **conflito produtivo/dissenso**; pode colaborar enormemente com a **função subjetivadora** da educação” (FERRAZ, 2019, p. 34);

(FERRAZ; MIZAN.; COTRIM SILVA, 2022, p. 20, grifos nossos).

De certa forma, esta obra que neste momento temos a alegria de apresentar, complementa e ratifica as visões supracitadas. O livro está dividido em duas partes, sendo que na primeira – Letramentos Visuais e Sociedade – apresentamos sete capítulos. Com foco no papel das imagens na sociedade contemporânea, os capítulos problematizam o cinema (a objetificação e a erotização da mulher em Eyes Wide Shut

de Stanley Kubrick, os multiletramentos sob vieses semiodiscursivos no filme musical *West Side Story*, o cabelo da mulher preta e seu poder na série *Madam C. J. Walker* e a construção visual do Brasil por meio do anime *Michiko to Hatchin*), as redes sociais e suas imposições imagéticas de padrões ideias de beleza, a psicanálise e as artes, por meio da discussão da obra do autor e fotógrafo espanhol, Joan Fontcuberta e o grafite, por meio da discussão de intervenções visuais urbanas.

A segunda parte – Letramentos Visuais e Educação Linguística – nos brinda com oito capítulos que versam sobre a educação linguística e letramentos visuais nas aulas de língua inglesa, língua espanhola e língua portuguesa. Assim, conversamos sobre os papéis dos monumentos históricos discutidos em aula com os discentes, dialogamos sobre formação docente em língua espanhola por meio de relatos autotnográficos, apresentamos um projeto de ensino de língua inglesa por meio de fotografias no contexto do ensino médio, discorremos sobre as contribuições dos letramentos visuais para os alunos portadores de TDAH, entrecruzamos a escrita imagética, literatura e letramento crítico, apresentamos um trabalho de letramentos visuais com alunos da EJA, adentramos as questões étnico-raciais, culturais e de diversidade e encerramos com uma discussão filosófica a partir de duas atividades realizadas com estudantes de ensino médio.

Com essa breve introdução, desejamos a você, uma excelente leitura (também leitura visual!) e deixamos o convite de que conversemos mais e mais sobre as imagens e seus papéis preponderantes nas sociedades contemporâneas. Boa leitura!

## REFERÊNCIAS

CARDEAL, L. A. **Letramento visual no ensino de língua inglesa:** Uma investigação sobre a publicidade e a representação da mulher. Iniciação Científica. Universidade de São Paulo, 2019, 95p.

COTRIM SILVA, A. A. **O sensível (não) partilhado**: a violência poética e política da (ir)representação do negro em Hollywood. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2018, 278p.

FERRAZ, D. de M.; MIZAN, S. Visual Culture Through the Looking Glass: vision and re-vision of representation through genealogy and cultural translation. **Trab. linguist. apl.** [online]. 2019, vol.58, n.3, pp.1375-1401. Epub Dec 09, 2019. ISSN 2175-764X. <https://doi.org/10.1590/010318135765115832019>.

FERRAZ, D. M.; MIZAN, S.; COTRIM SILVA, A. **Letramentos Visuais / Visual Literacies**. USP, 2022.

FERRAZ, D. M. **Letramento visual**: a Leitura de Imagens nas Aulas de Inglês. Jundiaí: Paco Editorial, 2012, 160p.

FERRAZ, D. M. As imagens nas aulas de inglês: Por um letramento visual ético e responsável *In*: **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. 1 ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, v.1, p. 245-263.

FERRAZ, D. M. Letramento visual: As imagens e as aulas de inglês. *In*: MACIEL, R. F.; TAKAKI, N. H. (Orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

MIGUEL, M. D. **Educação linguística em língua inglesa e letramentos visuais**: um olhar decolonial sobre as paisagens linguísticas da cidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2022, 150p.

MIZAN, S. **National Geographic**: visual and verbal representations of subaltern cultures revisited. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2011, 236p.


MIZAN, S. FERRAZ, D. M. Educating in times of Pandemic: images as micropolitics of epistemic disobedience to the modern and humanist epistemologies of the Global North. **Rev. Bras. de Linguística Aplicada**, 2021,

MIZAN, S. Representações visuais de grupos indígenas no jornal Folha de São Paulo: educando por meio do letramento crítico visual. **Revista X**, vol. 2, p. 264-278, 2013.

MIZAN, S. CNN'S CONSTRUCTION OF THE REALITY OF SEPTEMBER 11TH: unveiling in the classroom the ideology behind words and images. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, vol. 1, p. 126-138, 2015.

TOMIZUKA, G. H. **Questões de representação no cinema**: os estereótipos de vilões com deficiência física e a prática de letramento visual em sala de aula. Iniciação Científica. Universidade de São Paulo, 2019, 122p.

VIEIRA, C. S. **Os discursos odiosos nas redes sociais, o destaque e a emancipação de personagens femininas em filmes de super-heróis: a prática de letramento visual em sala de aula.** Iniciação Científica. Universidade de São Paulo, 2019, 63p.



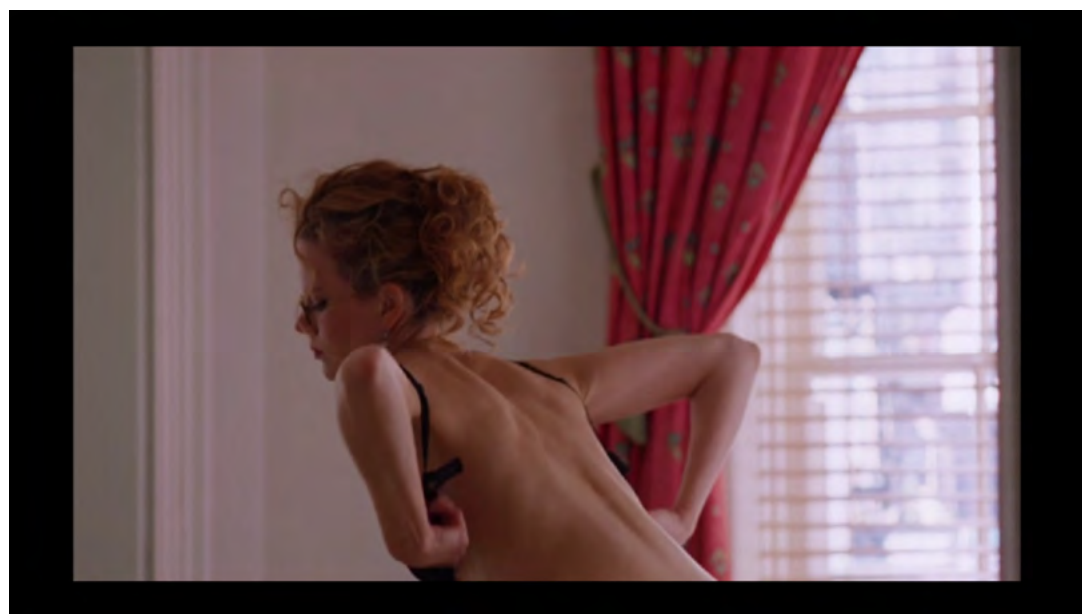
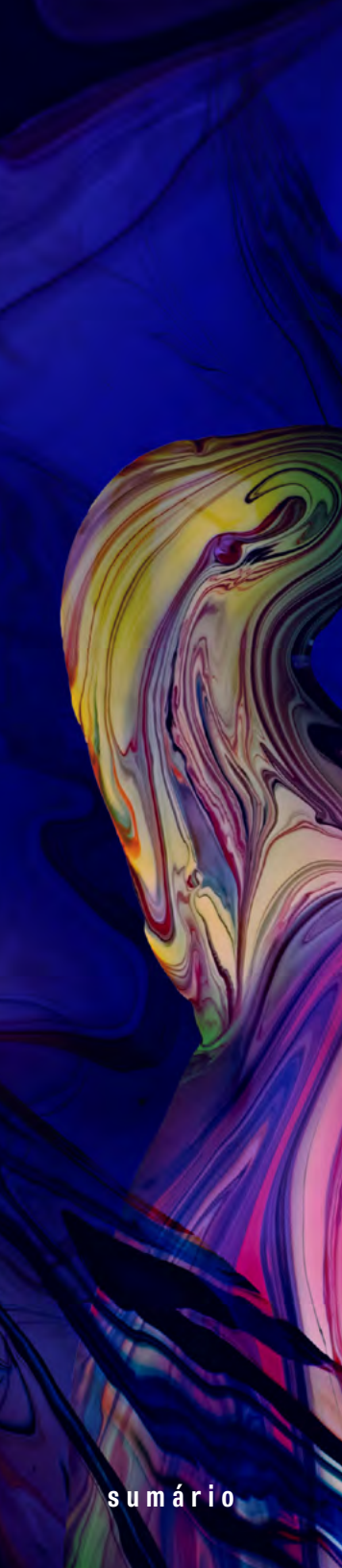
**LETRAMENTOS  
VISUAIS  
E SOCIEDADE**



Fernanda Araújo

Marina Mahfuz

**A OBJETIFICAÇÃO  
E a EROTIZAÇÃO DA MULHER  
EM *EYES WIDE SHUT*,  
DE STANLEY KUBRICK**



## INTRODUÇÃO

O uso da mídia cinematográfica no ensino é possibilitado devido aos filmes oferecerem temáticas que influenciam e ajudam a construir o nosso inconsciente simbólico. Segundo Giroux (2001), o cinema está imbricado nas relações materiais e simbólicas de poder ao produzir e incorporar ideologias que representam, ou buscam representar, os resultados de lutas de poder sócio-históricas. Na perspectiva de Giroux (2001, p. 589), os filmes são uma nova forma de texto pedagógico que reflete tanto a cultura do seu contexto de produção, quanto constrói e sinaliza um novo tipo de letramento, uma vez que essas produções midiáticas se usufruem de como o prazer do espectador e do significado simbólico funcionam em relação às circunstâncias materiais dos outros. Torna-se necessário auxiliar a compreender e engajar o aluno “a fim de torná-lo crítico e transformador” (GIROUX, 2001, p. 590, tradução nossa)<sup>1</sup> nesse modo de aprendizagem que molda as suas identidades.

O objetivo desse trabalho é discorrer sobre a construção do erotismo da última obra kubrickiana, *Eyes Wide Shut*. O filme britânico-estadunidense *Eyes Wide Shut* (1999), em português *De Olhos Bem Fechados*, baseado no romance austríaco *Traumnovelle* (SCHNITZLER, 1926), narra a história do Dr. Bill Harford em sua jornada por prazer sexual na alta sociedade nova iorquina após uma suspeita infidelidade de sua mulher, Alice Harford. Com base na literatura, Kubrick apresenta uma visão da erotização da mulher que encontra as teorias do *male gaze* ao colocar a mulher enquanto objeto de fruição, na mesma medida em que se afasta dessas críticas devido ao caráter de sonho das aventuras e agência sexual de ambas as personagens, Bill e Alice.

Dialogando com as teorias feministas do cinema e as teorias dos letramentos visuais, nossa proposta é discorrer sobre possíveis leituras e interpretações da temática do erotismo a fim de auxiliar e incentivar professores a usarem o filme em sala de aula. Com base em



Clarke (2020), o filme nos dá subsídios para discorrer sobre problemas sociais e políticos a respeito da relação de aparência e realidade, na qual, em nossa leitura, enquadram-se as questões de gênero abordadas por Stanley Kubrick.

Ao pensar no sistema nacional de educação, apesar das temáticas desconfortáveis, o filme tem um potencial multidisciplinar para ser trabalhado no Ensino Médio e no Ensino Superior, possibilitando o desenvolvimento de atividades que englobam Ciências Políticas, Ensino de Idiomas e Psicologia. Acreditamos que seja importante evidenciar que há cenas de nudez no filme e diálogos impróprios para crianças, por isso a sugestão do trabalho, caso seja usado em aula, ser realizado com alunos maiores de dezesseis anos.

## OS LETRAMENTOS VISUAIS E A PRÁTICA DA LEITURA DE IMAGENS

Em 1996, o New London Group, formado por um conjunto de professores e pesquisadores, lançava trabalhos sobre a importância dos letramentos visuais nos processos educacionais. Admitir a existência dessa abordagem para a pedagogia consistia em crer na multiplicidade de discursos e, com a ascensão tecnológica, uma nova diversidade de canais de comunicação fazia parte da vida humana.

Sendo assim, o conceito tradicional de letramento não mais serviria para abarcar a miríade de culturas, meios de comunicação e pensamento humano, sendo necessária uma abordagem que tratasse da inclusão, do pensamento crítico e da independência intelectual a fim de transformar a sociedade (CAZDEN *et al.*, 1996). A presença de imagens em cenários cada vez mais diversos, com estímulos visuais trazidos pelas redes sociais, altera as demandas e processos de aprendizagem da sociedade, o que causa mudanças de ordem linguística consideráveis no século XXI.

Para Ferraz e Tomizuka (2021), os professores utilizam essas novas tecnologias a fim de adaptarem questões pedagógicas à nova realidade dos alunos; afirmam, ainda, que há uma necessidade de ensinar as habilidades de interpretação de imagens devido a não universalidade ou transparência das mesmas, visto que elas obedecem “aos costumes e características da cultura em que foram produzidas” (FERRAZ, TOMIZUKA, 2021, p. 394). Ao ensinar essas habilidades que envolvem um espectador crítico, devido ao processo ativo da interpretação, as imagens apresentam inúmeras possibilidades interpretativas no que concerne às questões sociopolíticas e culturais de produção e recepção imagética.

Contudo, é importante ressaltar que as imagens cinematográficas são altamente influenciadas por escolhas próprias de seu produtor, sendo necessário acessar os contextos de produção das imagens, na mesma medida em que, pensando na construção da nossa leitura, acessamos nossos próprios referenciais socioculturais para lê-las e interpretá-las. Em outras palavras, olhar para o cinema, enquanto política pedagógica cultural (GIROUX, 2001) significa analisá-lo enquanto objeto social, político e cultural.

Nesse sentido, o ensino do cinema nos possibilita tratar de questões socialmente relevantes em sala de aula ao considerar sua potencialidade, que navega entre esferas pública e privada, de providenciar um espaço distinto “em que a variação de questões e significados contraditórios entra por vezes no discurso público de uma forma subversiva que aborda questões urgentes e prementes.” (GIROUX, 2001, p. 591, tradução nossa)<sup>2</sup>.

Ao considerarmos que o filme de análise, *Eyes Wide Shut*, é uma adaptação de um romance austríaco e que, ao se autodeclarar como adaptação, possui uma interpretação e criação autônoma da literatura, precisamos compreender as diferenças entre a leitura visual e a verbal. Segundo Kress (2003), há uma diferença entre ler um romance e a versão cinematográfica da mesma obra devido às diferentes construções

narrativas, visto que “o ‘mundo narrado’ é diferente do mundo ‘descrito e mostrado’” (KRESS, 2003, p. 16), e que as imagens, portanto, resultam de interações com elementos espaciais formuladas pelas individualidades dos sujeitos.

Nesse sentido, a escrita atual estaria cada vez mais subordinada à imagem, servindo aos seus propósitos. Kress (2003) considera a mudança no modo de escrita dos livros utilizados para ensino (*textbooks*) a fim de justificar sua tese, afirmando serem direcionados à ação mais do que à reflexão, seguindo a lógica das telas. O uso de imagens, tecnologias e sons se relaciona não somente à escrita, mas cada vez mais ao ensino de idiomas, e o estudo dos letramentos visuais e seu papel se fazem essenciais para inserir o cinema de maneira ativa e transformadora em sala de aula nesses contextos, incluindo, no caso específico de *Eyes Wide Shut*, uma análise sobre os estudos de gênero e subjetividade feminina, conforme explicitados neste trabalho.

Kress (2003) problematiza ainda a insuficiência das teorias de letramento tradicionais para abarcar contextos atuais, apontando o fato de apenas linguagem e significado, conforme conceitos estudados em teorias fixas dentro de suas disciplinas correspondentes, serem apenas parte da construção de conhecimentos. Sua proposta de mudança da abordagem teórica considera a alteração focal de linguagem para semiótica, incluindo construções de significados a partir de imagens, gestos, objetos 3D, tecnologias e telas, com a linguagem e a escrita se adaptando a tal abordagem. Abarca-se também o conceito de *design* (desenho ou criação), o qual remete à independência na construção de conhecimentos por parte dos sujeitos, conforme analisamos nos tópicos subsequentes a respeito da visão masculina e heterossexual a respeito da imagem feminina, bem como da representação dessa imagem partindo do ponto de vista predominantemente masculino.

As teóricas Wolf e McNally (1994, p. 20, tradução nossa)<sup>3</sup> levantam uma questão central na relação *gênero* e *letramentos visuais*: “Como são esses elementos formais e princípios de composição tal

como aparecem nas imagens utilizadas para comunicar ideologia?”, questão essa que buscaremos abordar ao longo de nossa análise. Por ideologia nos referimos ao sistema inconsciente de crenças, socialmente construídas, que buscam representar a realidade a partir dos interesses de um grupo dominante, tornando o Outro - Mulher - um grupo marginalizado em relação à hegemonia masculina.

A junção dessas teorias deve, portanto, examinar as imagens e os efeitos sociais que possuem, na mesma medida em que buscam modificar as futuras relações sociais e produção de imagens. Nesse sentido, a fim de responder à questão abordada pelas autoras, acreditamos que seja importante partir da compreensão de como os sistemas hegemônicos constroem o corpo feminino pela teoria do *male gaze*, comunicando uma ideologia patriarcal, e como essas imagens, ao subverter a objetificação da Mulher, enfatizam as experiências das personagens por meio da agência de suas ações.

## LEITURAS DAS MULHERES EM *EYES WIDE SHUT*: DESEJO E EROTISMO

Conforme discorremos anteriormente, o filme parte do olhar do personagem de Tom Cruise, Bill Harford, enquanto ele navega as suas explorações sexuais, sejam elas reais ou não. Segundo Dovey (2008, p. 313), as mulheres kubrikianas aparentam ser projeções do desejo masculino heterossexual, ao mesmo tempo em que são projeções do medo masculino do Outro, alternando-se entre *femmes fatales* a mulher ingênua. O filme *Eyes Wide Shut* (KUBRICK, 1999) apresenta uma problemática em torno das questões de gênero, raça e classe, que são deliberadamente demarcadas ao longo do filme.

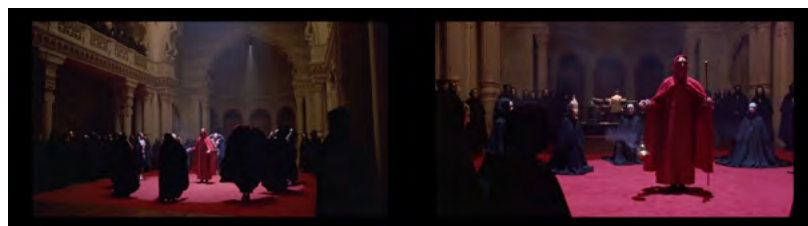
Isto posto, a proposta desse tópico é focar nas representações visuais das mulheres, considerando o *male gaze* (KAPLAN, 2001),

as quais, nas obras kubrickianas, se apresentam enquanto objetos a fim de se acentuar a diferença sexual existente em suas obras. A partir da leitura de Dovey (2008, p. 319), inferimos que Kubrick joga com a questão do grotesco e do sublime com a representação dos corpos femininos, visto que ao mesmo tempo em que sustenta e explora a crítica do *male gaze*, esse corpo Outro é visto enquanto chocante, ou até mesmo apavorante.

No que concerne à crítica do *male gaze*, conforme discorre Mulvey (2018), ao longo da história do cinema, a função mulher, enquanto inconsciente simbólico, é vista como significante do outro masculino, sendo um objeto imagético silencioso, para o qual o homem exprime suas fantasias e obsessões. O cinema, portanto, codifica a linguagem no viés patriarcal hegemônico e parte dos aspectos da manipulação e prazer visual para apresentar o sujeito alienado por meio da beleza formal. Em outras palavras, desenvolveu-se uma ilusão particular da realidade ao apresentar a contradição entre lúbio (instinto) e ego (autopreservação) complementares ao universo da fantasia, visto que “a curiosidade e a necessidade de olhar, misturam-se com a fascinação pela semelhança e pelo reconhecimento” (MULVEY, 2018, p. 411).

O interessante da adaptação kubrickiana é que essa necessidade de olhar, bem como o desejo, está tanto no campo da representação visual, quanto no campo psicológico, uma vez que a narrativa do filme nos leva a questionar quais são as interações reais de Bill na sua exploração sexual.

**Fotograma 1 e 2: Início do ritual *orgia* (min.73:01 a 75:06)**

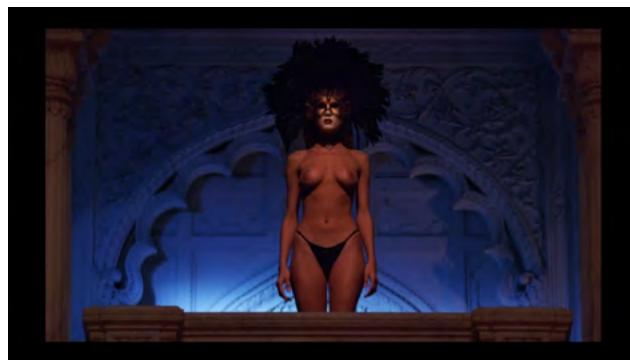


Fonte: Eyes Wide Shut (KUBRICK, 1999).

A cena da orgia, demarcada na sequência das imagens acima, tem como início um ritual, em que os participantes estão vestidos com capas pretas e máscaras que cobrem seus rostos até o momento em que “o sacerdote” permite que as mulheres tirem seus mantos. A montagem dessa cena nos permite observar que o lado sexual desse grupo seletivo de pessoas, por meio do uso de máscaras e das capas que retiram qualquer traço de identificação pessoal, é algo terrível e grotesco pautado apenas na luxúria. Para além da imagem que nos causa estranhamento, a música diegética que se apresenta na cena, similar ao canto religioso<sup>4</sup> provoca desconforto e mistério - devido à falta de diálogos.

O mistério é também sustentado pela anonimidade dos participantes, criando o cenário de fantasia sexual para o espectador. Apesar de todos os personagens em cena utilizarem máscaras, há uma distinção entre as personagens mulheres e homens devido aos corpos femininos estarem nus, reduzindo-as a objeto de gratificação sexual. Mesmo nos enquadramentos em que observamos a orgia acontecendo, dessa vez com a câmera acompanhando o ponto de vista de Bill, ainda há poucos homens que estão nus, e mesmo os que estão não possuem uma nudez frontal tal como ocorre com essas mulheres (Fotograma 3).

**Fotograma 3: A Erotização das Mulheres na Orgia (min. 89:14)**



Fonte: Eyes Wide Shut (KUBRICK, 1999).

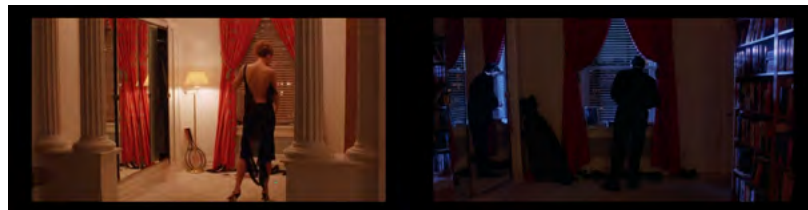
Interessante apontar que, na mesma linha da gratificação sexual do *male gaze*, observamos Bill entrar em uma sala onde as mulheres interagem sexualmente entre elas e os homens apenas observam a cena, ampliando a discussão para a sexualização da mulher lésbica. A mulher, portanto, enquanto representação e imagem desse desejo do outro masculino, cristaliza esse paradoxo ao ter aparência erotizada em seu papel tradicional exibicionista (MULVEY, 2018, p. 413).

Kaplan (2001) afirma que os padrões da psique criadas, no cinema hollywoodiano, transmitem “a ideologia patriarcal que está subjacente às nossas estruturas sociais e que constrói as mulheres de formas muito específicas - formas que refletem as necessidades patriarcais, o inconsciente patriarcal” (KAPLAN, 2001, p. 24, tradução nossa)<sup>5</sup>. Nesse sentido, tanto o filme quanto a psicanálise oferecem suporte ao *status quo* do contexto sociopolítico vigente ao reforçar, portanto, as representações idealizadas permeáveis ao *male gaze*.

Impõem-se a essas *mulheres* padrões passivos da ação diegética, isto é, a heroína, mesmo em seu papel protagonista, aciona-se em função da personagem masculina – seja no amor, medo, desprezo etc. Segundo Williams (1984), as heroínas caracterizadas como “boas garotas” possuem uma ausência de desejo, sendo por vezes alienadas às opressões que percorrem suas narrativas. Ao possuírem o poder visual, a mulher exercita ativamente o olhar investigativo apenas sob a sua própria vitimização, compreendendo a sua fragmentação em uma fantasia masoquista.

As mulheres no filme, portanto, são o *leitmotiv* do espetáculo erótico, são objetos do *voyeurismo* imagético ideal. As personagens kubrikianas, como já mencionado anteriormente, são ainda mais colocadas enquanto produtos a serem consumidos, não apenas as “prostitutas” que aparecem no filme, mas também a própria Alice, que é apresentada como o objeto de posse de Bill, a exemplo da cena inicial do filme (Fotograma 4 e 5).

Fotograma 4 e 5: Cena Inicial (min. 00:35 e 00:54)



Fonte: Eyes Wide Shut (KUBRICK, 1999).

Com base em Jordan e Haladyn (2008), essa cena inicial cria a representação de Alice como “um nu clássico com o corpo inteiro e idealizado” (JORDAN, HALADYN, 2008, p. 333, tradução nossa)<sup>6</sup>, isto é, enquanto uma representação do erotismo e das possibilidades sexuais. Por nu clássico, as autoras se referem às esculturas gregas, a exemplo de Vênus de Milo, as quais representavam o ideal de beleza da época helenística, suposição que é sustentada pelo movimento de se despir da personagem e pela presença de colunas clássicas de ambos os lados do enquadramento.

Ambas as cenas possuem diferenças entre si que, pela escolha do enquadramento e da iluminação, podem indicar o estado psicológico das personagens. Considerando a iluminação, fundamentada em Bordwell e Thompson (2013), observamos que as suas características se apresentam opostas uma à outra a julgar que as personagens se encontram em oposição na sua relação. Por um lado, Alice é a personificação do ideal erótico clássico, enquanto Bill, que está centralizado em relação aos objetos que o cercam, encontra-se ocultado pela escuridão, demonstrando “um jogo solitário masculino no lugar de uma atividade compartilhada” (JORDAN, HALADYN, 2008, p. 334, tradução nossa)<sup>7</sup>.

Para além desses elementos visuais, podemos perceber uma diferença no movimento de câmera dessa cena. O enquadramento de Alice é um enquadramento fixo, possuindo um único ponto de vista, enquanto a câmera acompanha Bill da janela até o banheiro na cena seguinte. Esse jogo de câmera apresenta um efeito contrário na cena



em que Alice conta a Bill sobre sua aparente infidelidade (Fotograma 6). No caso desse segundo momento, a câmera acompanha Alice enquanto ela contraria seu marido em uma discussão sobre fantasias adúlteras, enquanto a câmera permanece fixa em Bill demonstrando suas reações diante dos questionamentos sendo levantados.

Uma possível interpretação para isso é a relação entre o público e privado que constantemente está sendo colocado no cerne da narrativa. Ambas as personagens, postas na câmera fixa, estão sendo contidas por seus próprios pensamentos e desejos, enquanto com o movimento da câmera esses desejos estão sendo demonstrados por meio da fantasia verbalizada. No primeiro momento, acompanhamos Bill enfatizar a beleza de sua mulher, beleza essa que depois é questionada com ciúmes e uma possível confirmação de suas inseguranças, contrapondo a ideia do público e privado da erotização da mulher. Enquanto na cena inicial a erotização de Alice pertencia a ele, na cena da Imagem 5, ela se torna algo público e existente a outros homens, algo que discursivamente demarcava ser impossível de ocorrer devido a ser inexistente em seu gênero.

**Fotograma 6: Alice conta a Bill de seu desejo de infidelidade (min. 29:34 a 36:19)**

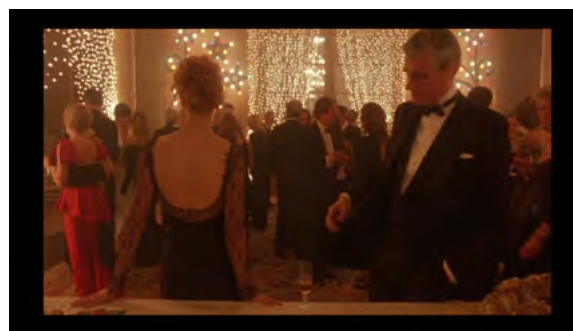


Fonte: Eyes Wide Shut (KUBRICK, 1999).

O papel exibicionista de Alice valida uma “intercambialidade e comoditização” (REVESZ, 2021, p. 319, tradução nossa)<sup>8</sup> das mulheres, ou seja, a mulher enquanto mercadoria do homem, colocando os espectadores no papel de voyeuristas dessa exibição para as figuras masculinas. O público é levado a acreditar nas possibilidades sexuais da personagem devido ao flerte que ocorre entre ela e Sandor Szavost, um homem húngaro que ela conhece na festa de Victor Ziegler, um milionário paciente de Bill, momentos antes.

Gubernikoff (2009, p. 71), afirma que há códigos específicos na idealização da representação da mulher, tal como o olhar da câmera, percebido na imagem acima, que é posicionado nas personagens a fim de acentuar características da beleza ideal desses contextos, ou a personificação do fetichismo masculino incorporado nas roupas escolhidas para essas personagens. Com isso, vê-se que a performatização da feminilidade, enquanto construção cultural hegemônica, é vista como uma dicotomização entre pureza e objeto, a exemplo da cena da festa de Ziegler (Fotograma 7). A partir dela, conseguimos observar novamente as costas da atriz como um atributo sexual, colocando seu corpo como objetivo de fruição visual para o público e reenfatizando a sua beleza externa. Assim, ao mesmo tempo em que a personagem possui um corpo “grotesco”, ao procurar seu reconhecimento erótico (mesmo que não tão demarcado quanto a jornada de Bill), na visão dos homens ela é a mulher perfeita.

**Fotograma 7: Alice flertando com o homem húngaro na festa de Victor Ziegler (min. 6:40)**



Fonte: Eyes Wide Shut (KUBRICK, 1999).

Por outro lado, o desejo e a erotização de Alice, ao partir de uma construção de sua própria subjetividade, conecta-se com a demonstração da experiência feminina. Compreendemos experiências como o processo de construção da subjetividade feminina na ordem do discurso, na qual ela possui uma agência e protagonismo em suas ações. Nas cenas descritas anteriormente em que Alice pontua as suas fantasias sexuais, apesar de encontrarem as teorias do *male gaze*, ela demonstra seus desejos fora da vontade do homem personagem/espectador, estando correlacionados aos valores e ideais da mulher.

A experiência discursiva é construída por meio de gestos, signos visuais e outros aparatos cinematográficos que permitem estabelecer a relação entre “eu” e o significado de “ser mulher” (LAURETIS, 1985, p. 182). Espera-se que as espectadoras se identifiquem, em níveis distintos, com múltiplas características das personagens apresentadas em tela rumo ao *self-fulfillment*, sendo necessário construir personagens que não sejam homogêneas e/ou imutáveis, visto que a mulher social possui nuances e camadas em sua subjetividade.

A partir do estudo realizado por Lauretis (1985), inferimos que a produção cinematográfica feminista discorre sobre os problemas socioculturais a fim de romper com os padrões representativos clássicos na composição da subjetividade. Os discursos que permeiam os filmes da cineasta feminina destacam as contradições do campo social hegemônico, deslocando-os ao pontuar e evidenciar as diferenças entre os gêneros nesses contextos, uma vez que o gênero é produto das tecnologias sociais e discursivas.

Na cena final do filme, após Alice descobrir a jornada de seu marido na noite anterior por Nova York, a personagem demonstra os seus anseios e vontades, por mais assustadores que eles sejam a ela. Há uma negociação entre o que Alice realmente é e o que ela representa a Bill, seja no campo da perfeição ou da depravação, que entram em uma aparente resolução no final visto que ela aceita a natureza da fantasia de ambos (Fotograma 8).

Fotograma 8: Cena Final (min.153:33)



Fonte: Eyes Wide Shut (KUBRICK, 1999).

A personagem exibe uma força que busca balancear as suas fantasias com a sua vida diária, voltando novamente a dualidade da esfera pública e privada, permitindo que elas existam sem a necessidade de significá-las ou contestá-las. Para Jordan e Haladyn (2008) “a sua resposta, “trepar”, representa a antítese completa de nosso vislumbre inicial da exibição erótica de seu corpo clássico enquadrado na cena de abertura” (JORDAN, HALADYN, 2008, p. 355, tradução nossa)<sup>9</sup>, contrariando a idealização do corpo perfeito com a imagem grotesca que nunca é de fato mostrada.

Nesse sentido, pontuamos que as tecnologias sociais, no caso o cinema, não excluem a realidade social da luta de classes, tampouco do sistema sexo-gênero, colocando o movimento do “espaço representado por/em uma representação, por/em um discurso, por/em um sistema de sexo-gênero para o espaço não representado, mas implícito (não visto) neles” (DE LAURETIS, 2018, p. 151). Os espaços da diferença sexo-gênero, na perspectiva feminista, demonstram o que é viver dentro da contradição imposta por sistemas hegemônicos e de classes dominantes, evidenciando que o sujeito Mulher é “engendra- do”, ou seja, a subjetividade da Mulher se apresenta em outro lugar.

## CONCLUSÃO

Considerando a pergunta que colocamos no início desse artigo, sobre quais são os elementos formais e os princípios de composição que auxiliam permear a ideologia, por meio das análises e interpretações de *Eyes Wide Shut*, concluímos que o diretor Stanley Kubrick, dada sua filmografia e histórico de crítica social, tentou deliberadamente explorar a objetificação feminina partindo da visão masculina em sua última, e mais pessoal, obra. A partir dos aparatos tecnológicos por ele escolhidos, foi possível estabelecer um espaço que possibilitasse reflexões sobre os papéis das mulheres, tanto na esfera pública quanto na esfera privada, e a relação do Outro a um sujeito masculino que permite e proíbe os seus espaços de fruição sexual.

Além disso, considerando que as questões de gênero são inseparáveis das outras instâncias sociais, isto é, raça e classe, percebemos também que há uma crítica que pode ser trabalhada em novas leituras, ao pontuar as relações de poder existentes na alta sociedade nova iorquina. A exemplo do fato de Bill Harford ser o médico dos ricos, que o coloca em um *status quo* elevado, mas que ao mesmo tempo o afasta dos padrões e perversões sexuais que seus clientes buscam, sendo isso algo a ser considerado como catalisador dos eventos mais impactantes na jornada de Bill. Com isso, percebemos que há uma dupla fetichização hegemônica das personagens, visto que enquanto uma se apresenta como objeto de fruição do outro masculino, a outra busca se enquadrar nesses valores hegemônicos.

Dessa forma, acreditamos que a análise feita aqui sobre a objetificação e erotização do corpo da Mulher é apenas uma das múltiplas possibilidades de análise fílmica, sendo necessário uma ampliação de outras temáticas para contemplar as propostas dos Letramentos Visuais anteriormente discutidos.

## REFERÊNCIAS

- BORDWELL, D.; THOMPSON, K. **A arte do cinema: uma introdução**. Trad. de Roberta Gregoli. Campinas: Editora Unicamp, 2013.
- CAZDEN, C.; COPE, B.; COOK, JM; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; KALANTZIS, C.; COOK, K.; KRESS, H.; LUKE, A.; LUKE, C.; MICHAELS, S.; NAKATA, M. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**, pp. 60-92, v. 66, nº 1, 1996.
- CLARKE, M. Eyes Wide Shut: the Fantasies and Disavowals of Education Policy. **Journal of Education Policy**, pp. 151-167, v. 35, nº 2, 2020.
- DOVEY, L. Eyes Wide Shut: Kubrick and the Representation of Gender. In: RHODES, G. (org.), **Stanley Kubrick: Essays on His Films and Legacy**. Jefferson: McFarland & Company, 2008, pp. 312-332.
- EYES wide shut. Direção: Stanley Kubrick. Produção de Stanley Kubrick Productions. Estados Unidos/Reino Unido: Warner Bros, 1999. HBO Max (159 min).
- FERRAZ, D. de M.; TOMIZUKA, G. H. Cinema e letramento visual em aulas de língua estrangeiras. **Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**, pp. 389-419, v. 6, nº 1, 2021.
- GIROUX, H. A. Breaking into the Movies: Pedagogy and the Politics of Film. **Jac**, pp. 583-598, v. 21, nº 3, 2001.
- GUBERNIKOFF, G. A imagem: representação da mulher no cinema. **Conexão: Comunicação e Cultura**, pp. 65-77, v. 8, nº 15, 2009.
- JORDAN, M.; HALADYN, J. J. Carnavalesque and Grotesque Bodies in Eyes Wide Shut. In: RHODES, G. (org.), **Stanley Kubrick: Essays on His Films and Legacy**. Jefferson: McFarland & Company, 2008, pp. 332-355.
- KAPLAN, E. A. **Women and Film: Both sides of the camera**. London/New York: Routledge, 2001.
- KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London/New York: Routledge, 2003.
- LAURETIS, T. de. **Alice doesn't: Feminism, Semiotics, Cinema**. Bloomington: Indiana University Press: 1985.
- LAURETIS, T. de. A tecnologia do gênero. Trad. de Susana Bornéo Funck. In: HOLLANDA, H. B. de. (org.), **Pensamentos feministas: conceitos fundamentais**. São Paulo: Bazar do Tempo, 2019, pp. 121-155.

MULVEY, L. Prazer Visual e o Cinema Narrativo. *In*: XAVIER, I. (org.), **A Experiência do Cinema**. São Paulo: Paz e Terra, 2018, pp. 406-424.

REVESZ, E. B. Sex, Gender, and the Male Gaze in Arthur Schnitzler's Traumnovelle and Stanley Kubrick's Eyes Wide Shut. **German Studies Review**, pp. 313-33, v. 44, nº 22, 2021.

WILLIAMS, L. When the Woman Looks. *In*: DOANE, M. A.; MELLENCAMP, P.; WILLIAMS, L. (org.), **Vision: Essays in Feminist Film Criticism**. Los Angeles: American Film Institute, pp. 561-577.

WOLF, A. S.; MCNALLY, C. Gender and Visual Literacy: Towards a Multidisciplinary Perspective. *In*: DEATS, S. M.; LENKER, L. T. (org.), **Gender and Academe: Feminist Pedagogy and Politics**. Maryland: Rowman & Littlefield, 1994, pp. 19-32.

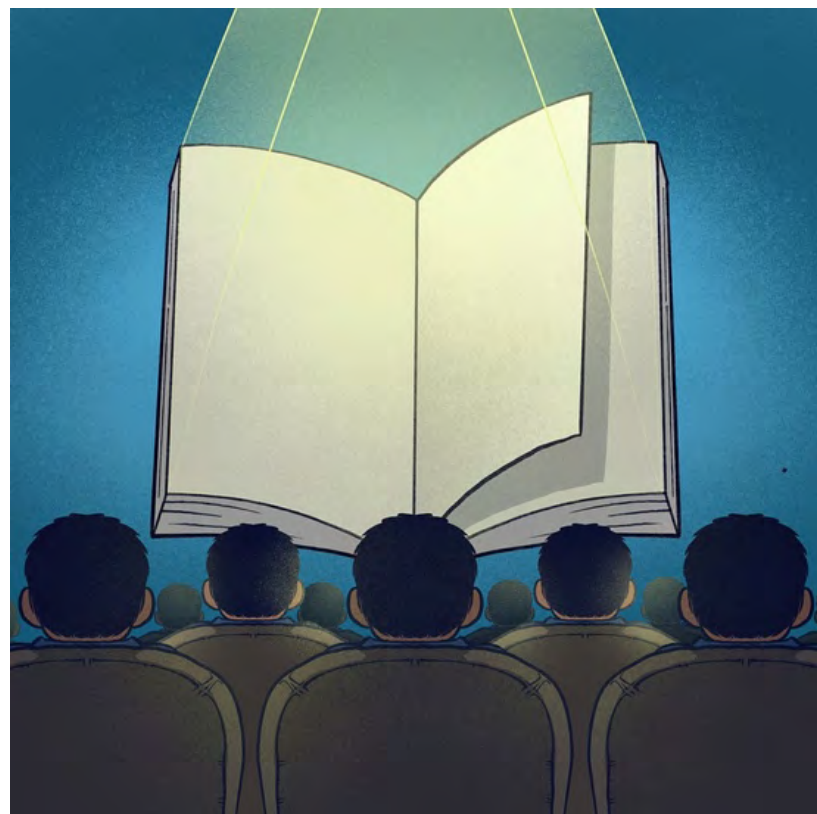
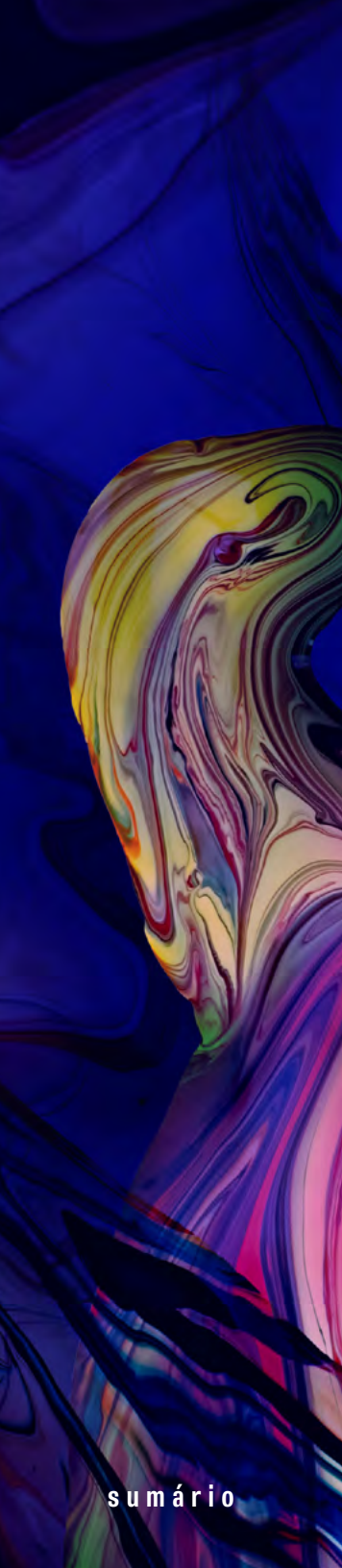


Edison Gomes Junior

**A CANÇÃO *AMERICA*  
NO FILME MUSICAL  
*WEST SIDE STORY*:**

**uma sugestão  
semiodiscursiva  
de multiletramento  
para o ensino de inglês**





Fonte: [https://cdn.pixabay.com/photo/2021/01/01/16/14/book-5879098\\_\\_340.jpg](https://cdn.pixabay.com/photo/2021/01/01/16/14/book-5879098__340.jpg)

## INTRODUÇÃO: A PEDAGOGIA DO PÓS- MÉTODO, A MULTIMODALIDADE E O CINEMA

Em seu livro *Understanding English Language Teaching: from Method to Post-Method*, Kumaravadivelu (2006) cita uma condição pós-metodológica imposta à educação, que é “um estado sustentável de coisas que obriga a reestruturar fundamentalmente a visão do ensino de línguas e da formação de professores, e revisar o caráter e o conteúdo do ensino em sala de aula em todas as suas perspectivas pedagógicas e ideológicas” (KUMAVARADIVELU, 2006, p. 170)<sup>10</sup>. Assim, o autor procura resumir novas orientações e tendências para o ensino de línguas em geral, e mais especificamente o da língua inglesa, criticando, de um lado, a crença na ideia da existência de um método infalível de ensino, seja ele centrado na linguagem, no aprendiz ou em teorias de aquisição; de outro, estabelecendo um diálogo com outras perspectivas de ensino, mais contemporâneas, que abarcam novos tipos de letramento, tais como o crítico e o multimodal, e que traduzem a preocupação com novos paradigmas sociais associados à globalização e ao mundo digital. Segundo Ferraz e Nogarol (2017, p. 201), que abraçam a ideia de multiletramento, ser letrado significa circular socialmente por meio da multimodalidade de textos (escritos, imagéticos, multimodais, digitais) de forma consciente e crítica.

Kumaravadivelu pretende discutir e propor para o ensino de línguas, menos um método do que uma pedagogia, a pedagogia do pós-método, concebida como um conjunto organizado por três parâmetros básicos e dez orientações gerais para o ensino de inglês ou de qualquer L2. Os três parâmetros básicos são a *particularidade*, relacionada à vida local e individual do aprendiz, e não apenas a um conteúdo global e impessoal; a *praticidade*, relacionada à dicotomia teoria / prática, e à noção de práxis como base para a teoria; e a *possibilidade*, relacionada à mudança e à transformação individual e social, às diferentes experiências (dos vários sujeitos envolvidos na educação)

trazidas para o seio da prática e reflexão pedagógica. Esses três parâmetros são aparados pela linguagem, sem a qual não existiriam.

Em relação às dez estratégias pedagógicas, as dez macroestratégias que orientam a prática pedagógica são:

1. maximizar as oportunidades de aprendizagem;
2. facilitar a interação negociada;
3. minimizar incompatibilidades perceptivas: cognitivas, comunicativas, linguísticas, pedagógicas, estratégicas, culturais etc;
4. ativar heurísticas intuitivas;
5. sensibilizar para a consciência da linguagem;
6. contextualizar a entrada linguística;
7. integrar habilidades de linguagem;
8. promover a autonomia do aluno;
9. garantir relevância social;
10. elevar a consciência cultural.

As macroestratégias pedagógicas, que devem estar no horizonte do professor de línguas como um conjunto de diretrizes a serem empregadas, revelam uma preferência pela conscientização da linguagem contextualizada, e refletem a preocupação com a sociedade local e a multimodalidade, enfatizando a educação e o ensino a partir de práticas pedagógicas que tenham relevância social e promovam a autonomia e a consciência cultural do aluno, sobre o mundo mas também sobre onde vive, ajudando a desenvolver a sua criticidade. Nesse sentido, a pedagogia do pós-método e equivalem-se, uma vez que, segundo Ferraz (2018, p. 76)

os ML formam um movimento educacional cujas bases epistemológicas e ontológicas problematizam as transformações sociais que vivemos atualmente (sec. XXI), ao mesmo tempo em que buscam traduzir de que forma a educação pode (e deve)

lidar com essas transformações altamente marcadas pela digitalidade, por novos padrões comunicacionais (multimodais) e relações lógico-globais.

Segundo Kumaravadelu (2006, p. 175), a linguagem é o lugar onde as formas reais e possíveis de organização social e suas prováveis consequências sociais e políticas são definidas e contestadas, o lugar onde o sentido de nós mesmos e a nossa subjetividade são construídos, e que se torna central no aprendizado de uma L2, cuja base são os idiomas e culturas em contato. Relacionada à multimodalidade e ao multiletramento, a importância da linguagem é compartilhada pela semiótica discursiva, que acredita que o homem faz sentido do mundo através de textos que possuem diferentes maneiras de significar, ou seja, são compostos de diferentes linguagens, verbais e não verbais, e mais ou menos sincretizadas, de modo que a *particularidade*, a *praticidade* e a *possibilidade* também são possibilitadas por linguagens audiovisuais, como o cinema. Entendendo o filme como linguagem que fabrica textos audiovisuais em movimento, pode-se ainda supor que há tantos gêneros fílmicos audiovisuais como verbais, e aqueles igualmente fazem parte do mundo do aprendiz, principalmente nessa nova etapa da era humana, na qual a comunicação digital se dá “multimodalmente”.

É um fato conhecido que filmes, sejam eles do gênero ficção ou documentário, têm sido utilizados como ferramentas científico / pedagógicas há décadas, e em várias áreas, inclusive na área de ensino de línguas. Se pensarmos apenas no gênero dos filmes ficcionais, que contam histórias de pessoas que vivem em um “mundo natural” com características únicas, sejam elas históricas, geográficas, físicas, sociais ou ideológicas, é fácil percebermos a estreita relação entre filme e literatura em termos de conteúdo. Para não nos estendermos sobre o assunto, basta transferir o que Collie e Slater (1987) dizem sobre literatura e ensino, por exemplo, ao cinema:

existem quatro razões principais que levam um professor de línguas a usar a literatura na sala de aula: a ideia de material autêntico, o enriquecimento cultural, o enriquecimento da língua e

o envolvimento pessoal. Ao ler textos literários, porque os alunos também têm que lidar com a linguagem destinada aos falantes nativos, eles se familiarizam com muitas formas linguísticas, funções comunicativas e significados diferentes; em termos de enriquecimento cultural, obras literárias como romances, peças, contos, etc., facilitam a compreensão de como a comunicação ocorre em uma determinada sociedade. As explorações mais óbvias da literatura, que tratam de aspectos sociais, revelam que a literatura pode ser usada para discutir o homem e a sociedade.

Se a aproximação entre a narrativa literária e a fílmica é natural e quase óbvia, e filmes contam histórias do homem no mundo do cinema, como outro tipo de linguagem, mostra ainda outros tipos de importância no ensino das línguas e linguagens. Enquanto o discurso verbal, no caso da literatura, é mais apoiado no significado da relação entre as palavras e seus conceitos, dentro de uma semântica verbal, o discurso fílmico é audiovisual e sincrético, ou seja, possui um diferente tipo de organização semântica, morfossintática e expressiva<sup>11</sup> que forma um conjunto diferenciado de significação. O cinema, por ser uma linguagem que cria um conteúdo inteligível a partir do sincretismo, ou bricolagem, de outras linguagens, como a verbal, a gestual, a visual e a musical, revela enunciados da ordem da enunciação audiovisual, convidando a outro tipo de engajamento cognitivo, pragmático e sensível com o texto. É por isso que, diferentemente do texto literário, a ideia de um tipo de letramento diferenciado, o letramento visual, que trate das diferenças e similaridades entre texto verbal e visual, como a pintura, fotografia e cinema, não abandonando a ideia de retórica (áudio) visual, narrativa e discurso, deve fazer parte da formação do cidadão.

Vale ressaltar ainda que, no escopo do letramento visual, a discussão da significação fílmica é importante por dois outros motivos: de um lado o cinema não apenas herda, relê, ou dialoga com outros meios de expressão e gêneros literários e visuais, como as adaptações de romances, a pintura e a fotografia, mas a linguagem fílmica fornece novos tipos de significação, passando a ser utilizada fora do cinema, e sendo também herdada e reutilizada (ou sincretizada) por outros meios

e mídias, contaminando a literatura e outros gêneros audiovisuais, tais como a TV, o videogame, o teatro, o quadrinho, a publicidade etc. Assim, o cinema possui um tipo de linguagem altamente complexa e interdisciplinar, e perfeitamente adaptável às demandas das tendências multimodais e críticas de ensino.

Em relação à semiótica discursiva, que busca menos uma interpretação do que o estudo das estratégias de significação do texto, discutiremos como a ideia de um sujeito da enunciação é pertinente não apenas para o letramento visual e crítico, mas para o letramento multimodal em geral. A partir daí, é a partir da pedagogia do pós-método, dos multiletramentos e da semiótica discursiva que situamos a nossa discussão sobre cinema e educação.

## 1. SEMIÓTICA DISCURSIVA E O MULTILETRAMENTO

Segundo Ferraz (2014 apud SANTOS, p. 141), a educação crítica possui três perspectivas diferentes: crítico significando processo de construção de sentido, suspensão da verdade e ruptura. Pennycook (2006) define o letramento crítico a partir da Linguística Aplicada Crítica, e dentro de um conjunto de desafios, tais como “o mapeamento de micro e macro relações e maneiras de entender a relação entre conceitos da sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, gênero, racismo, sexualidade, classe, enunciados de sala de aula, traduções, conversações, gêneros, aquisição de segunda língua e textos em diferentes mídias (p.5)<sup>12</sup>. A perspectiva semiodiscursiva da produção de qualquer texto/discurso, verbal e não-verbal, é capaz de endereçar alguns dos desafios elencados por Ferraz e Pennycook, pois ao se debruçar sobre uma teoria semiótica da enunciação, examina a construção de sentido a partir de um sujeito da enunciação cognitivo, que existe

dentro e fora do texto, e toca em micro e macro relações que compõe a totalidade do sentido, que é textual, intertextual e extratextual.

A semiótica discursiva contempla toda enunciação dotada de um nível semionarrativo, no qual um actante abstrato, denominado destinador-manipulador, que manipula um destinatário através de um fazer-persuasivo, a ser/fazer algo. Esse actante também será responsável, após a manipulação, e ao fim do percurso do destinatário-sujeito manipulado, pelo julgamento do fazer interpretativo desse sujeito. Assim o destinador-julgador sanciona o desempenho, o crer, o saber e o fazer do sujeito, que são esperados em relação à persuasão. No nível mais concreto e discursivo do texto, esses actantes destinatários e sujeitos serão encarnados como atores, serão sujeitos ou grupos de sujeitos vivendo em tempos e espaços, e cumprirão papéis temáticos e figurativos da instância discursiva.

A partir desse esquema canônico da narratividade, Barros (2001) demonstra que na enunciação, enunciador e enunciatário sincretizam dois papéis temáticos, o de *produção* e o de *comunicação*. O primeiro é o tema da ação dos homens sobre as coisas, transformando-as ou construindo-as; o segundo, o da ação dos homens sobre outros homens, que cria relações intersubjetivas fundadoras da sociedade. A duplicidade de percursos temáticos permite considerar a enunciação como atividade humana por excelência, ao mesmo tempo produtora e comunicativa / manipuladora.

Os papéis de enunciador e enunciatário são reservados ao percurso temático da comunicação (quem comunica, recebe e interpreta a comunicação), empregando-se o papel de *sujeito da enunciação*, sincretismo de enunciador e de enunciatário, no percurso de produção (quem produz). Tal sincretismo significa que enunciador e enunciatário compartilham a responsabilidade na construção do sentido do discurso. Assim:

Tabela 1 – o actante destinador encarnado em papeis temáticos da enunciação (comunicação e produção)

Estrutura Narrativa		Destinador-Manipulador	Destinatário-Sujeito	Destinador-Julgador
Estrutura Discursiva	<i>Papel temático da comunicação</i>	ENUNCIADOR <sup>13</sup>	ENUNCIATÁRIO	ENUNCIADOR
	<i>Papel temático da produção</i>		SUJEITO ou INSTÂNCIA da ENUNCIÇÃO = (enunciador + enunciatário)	

Fonte: adaptado de Barros (2001, p.136).

Na enunciação manifestada como *tema da produção*, o enunciador e o enunciatário, sincretizados em sujeito da enunciação, podem ser entendidos como produtores do discurso-objeto, cujo sentido é sua operação. O sujeito da enunciação é o sujeito realizador de programa de construção do objeto, fabricando-o como lugar de investimento de valores. Sua *competência e performance* se refazem a partir do discurso, “pois o objeto fabricado traz sempre marcas de seu fabricante e fabricação” (BARROS, 2001, p. 140).

Enquanto os procedimentos de sintaxe do discurso permitem construir a competência e a existência modal do *sujeito da enunciação*, as figuras semânticas do discurso acrescentam novos elementos à categorização discursiva revelando, quando examinadas como pontos de intersecção entre texto e contexto, os valores que motivam a construção do discurso. Em relação à produção da enunciação e aos seus componentes semionarrativos e discursivos, o destinador-manipulador é encarnado pelo produtor, que manipula o sujeito da enunciação, cujo fazer interpretativo é julgado por um receptor-interpretante.



Tabela 2 – O actante destinador e os atores do discurso produtor, sujeito da enunciação e receptor-interpretante

Estruturas Narrativas	Destinador-Manipulador	Destinatário-Sujeito	Destinador-Julgador
Estruturas Discursivas: <i>Temas de produção</i>	PRODUTOR	SUJEITO ou INSTÂNCIA da ENUNCIÇÃO = (enunciador + enunciatário)	RECEPTOR- INTERPRETANTE

Fonte: quadro adaptado de Barros (2002, p.140).

Na dimensão da produção textual, o *produtor* é o *destinador-manipulador* responsável pela competência do *sujeito da enunciação* e origem de seus valores, devendo ser entendido como destinador sócio-histórico (ou psico-sócio-histórico). O sujeito da enunciação constrói o discurso enquanto delegado do *destinador-produtor*, que lhe dá autonomia apenas na ordem do *fazer*, sendo os valores determinados de antemão pelo destinador sócio-histórico; o *receptor-interpretante*, papel temático do actante *destinador-julgador*, julga e sanciona o *fazer* do *sujeito da enunciação* com base no contrato entre *destinador-manipulador produtor* e *destinatário-sujeito*: “determinar os destinadores do *sujeito da enunciação* corresponde a inserir o texto no contexto de uma ou mais formações ideológicas, que lhe atribuem o sentido” (BARROS, 2002, p. 141).

A partir daí, a semiótica discursiva conclui que a análise interna do texto não é o suficiente para realmente determinar os valores que o objeto discurso deve suportar e veicular, pois tais valores, de acordo com o esquema narrativo, só podem existir motivados por um destinador-manipulador que possui origem sócio-histórica. Segundo Barros, a enunciação como *produção* e *comunicação* “assume a dupla tarefa de mediação entre as estruturas semionarrativas e as estruturas discursivas e entre o discurso e o contexto histórico” (2002, p. 143), de modo que há dois meios de acesso à instância da enunciação: pelo objeto-discurso e seus valores, e pela caracterização sócio-histórica do sujeito da enunciação, a partir de elementos externos ao texto, ou intertextuais.

A relação entre enunciação e enunciado, ou contexto linguístico do sujeito da enunciação e extralingüístico de um sujeito da produção, aponta para três tipos de análise do discurso, que em nossa opinião dialogam com o letramento crítico: o contexto situacional, o contexto interno e o contexto externo. O situacional é metalingüístico e caracteriza a situação da enunciação espacial e temporalmente, servindo para localizar o produtor e o receptor e, a partir daí, o sujeito da enunciação, determinando o que o enunciador pensa de seu discurso, do enunciatário, dos objetivos da produção, do ato de produzir, assim como as razões que levaram à fabricação do texto<sup>14</sup>; o interno reconstitui o caráter idioletal do texto, determinando os elementos ideológicos e linguísticos que caracterizam o produtor e o sujeito da enunciação; o externo responde pelo valor que produtor e receptor manipulam, sejam eles de classe, grupo, época e cultura.

Uma interessante maneira de se pensar um sujeito da enunciação, que existe na relação entre o dentro e o fora do texto é utilizarmos a noção de autor e leitor implícitos. Segundo a semiótica, haveria também um autor e leitor explícitos. Assim entende-se, de um lado, que um enunciador comunicador projeta um enunciatário dentro do texto, um autor e leitor implícitos e construídos dentro do texto, ao mesmo tempo em que é manipulado por um autor e leitor fora do texto. Essa relação interessa à uma pedagogia crítica, pois em termos de construção de sentido, revela as intenções formais e sócio-históricas do texto. Além disso, a intuição de que o texto / discurso existe em diferentes contextos que se relacionam, sugere a possibilidade de tensão entre esses contextos, e entre o que se enuncia, como se enuncia e porque se enuncia daquela maneira, e não de outra. Assim, a partir das macroestratégias pedagógicas pós-metodológicas e da pedagogia do multiletramento, da constatação do texto enunciado como locus de produção e de comunicação, e gerado por diferentes contextos marcados no discurso, o linguístico e o extralingüístico, que revelam intertextos em diferentes níveis, examinamos a cena da canção América, e propomos uma sequência didática multimodal e crítica a partir dela.

## 2. AMÉRICA EM SALA DE AULA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O musical *West Side Story*, conhecido no Brasil como *Amor, sublime amor*, que estreou na Broadway em 1957, fez tanto sucesso que ganhou uma adaptação para o cinema em 1961. A história se passa no final da década de 50, nos EUA, em *Upper West Side*, um bairro nova iorquino de minorias étnicas, imigrantes legais e ilegais, da classe trabalhadora e de gangues de rua, formada por jovens marginalizados e sem perspectivas para o futuro. A narrativa explora a rivalidade entre os Jets e os Sharks, gangues de rua inimigas com diferentes origens étnicas, europeia e latina, respectivamente, que lutam por respeito e território. Inspirado em *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare, o musical conta a história trágica de um amor impossível entre o jovem protagonista Tony, ex-membro dos Jets e irmão do líder dessa gangue, e Maria, a irmã de Bernardo, o líder da gangue rival. Segundo a Wikipedia, o tema sombrio, música sofisticada, cenas estendidas de dança e foco em problemas sociais marca uma virada no teatro musical americano. A adaptação cinematográfica, igualmente famosa<sup>15</sup>, venceu 10 Óscar, incluindo melhor filme. Além da questão intertextual com a peça de Shakespeare e da problematização do confronto étnico, que podem ser tratados em sala de aula de diferentes maneiras e a partir de diversas abordagens, é uma das cenas da adaptação fílmica, a da canção América, que utilizaremos para propor uma sequência pedagógica de ensino de inglês que atente para o multiletramento crítico a partir do conteúdo enunciado e de questões enunciativas do texto audiovisual.

A cena da canção América chama a atenção, pois é proposta como um confronto ideológico e dialógico entre homens e mulheres do mesmo grupo social e raça, tratando de questões culturais importantes, tais como preconceito, capitalismo e imperialismo, de uma maneira lúdica e leve. Em América, a gangue de jovens porto-riquenhos, os Sharks, com suas amigas e namoradas, discutem aspectos sociais e culturais

dos EUA, e discordam sobre o país. Os grupos de homens e mulheres, divididos em posições contrárias, explicam e argumentam (cantando e dançando) as vantagens e desvantagens de se viver na América. Enquanto Anita e suas companheiras desdenham Porto Rico e cantam em favor dos Estados Unidos, celebrando sua riqueza e modernidade, eletrodomésticos, facilidades de compra e liberalismo cultural, os membros masculinos da gangue, mais conservadores, fazem o contraponto às mulheres, condenando a modernização dos hábitos femininos, o egoísmo dos americanos e o seu preconceito étnico e racial.

Em relação ao ensino multimodal de inglês, a cena possui diversos atrativos linguísticos que podem ser levados para a sala de aula: é composta em uma linguagem sincrética, minimamente de sons e imagens, que compõem espaços, tempos, sujeitos, falas, corpos etc., e fabrica dois pontos de vista apostos, claros e definidos, relacionados ao sexo masculino e feminino, e a diferentes abordagens argumentativas por parte dos personagens. A canção também examina os sujeitos em relação a países nativos e estrangeiros, abordando temas caros a uma abordagem pedagógica com viés pós-metodológico, a saber: a imigração, o preconceito étnico, o multiculturalismo, a representação do Outro, a luta de gêneros etc. A letra, em tradução mais literal, é a seguinte:

**Tabela 3 – Letra da canção America<sup>16</sup>**

<b>AMERICA</b>	<b>AMERICA (TRADUÇÃO)</b>
ANITA	ANITA
Puerto Rico,	Porto Rico
My heart's devotion	Amor do meu coração
Let it slip back in the ocean	Afunde no oceano
Always the hurricanes blowing	Furacões sempre soprando
Always the population growing	A população sempre crescendo
And the money owing	E dinheiro devendo
And the sunlight streaming	E o sol castigando
And the natives steaming	E os nativos suando
I like the isle of Manhattan	Eu gosto da Ilha Manhattan
(I know you do)	(mulheres: eu sei que você gosta!)
Smoke on your pipe and put that in	Viva com isso <sup>17</sup>

GIRLS

I like to be in America  
OK by me in America  
Everything free in America

SHARKS

For a small fee in America  
Olé

ANITA

Buying on credit is so nice

BERNARDO

One look at us and they charge twice

ROSALIA

I have a new washing machine

BERNARDO

What will you have, though, to keep clean?

ANITA

Skyscrapers bloom in America

ROSALIA

Cadillacs zoom in America

GIRL

Industrial boom in America

SHARKS

Twelve in a room in America

ANITA

Lots of new housing with more space

BERNARDO

Lots of doors slamming in our face

ANITA

I'll get a terraced apartment

BERNARDO

Better get rid of your accent

ANITA

Life can be bright in America

SHARKS

If you can fight in America

GIRLS

Life is all right in America

SHARKS

If you're all white in America

GIRLS

Here you are free and you have pride

SHARKS

As long as you stay on your own side

GIRLS

Free to be anything you choose

MULHERES

Gosto de estar na América!  
Para mim está ótimo na América!  
Tudo de graça na América

TUBARÕES

Por uma taxa na América

ANITA

Comprar a crédito é tão bom

BERNARDO

Eles olham para você e cobram duas vezes

ROSALIA

Vou ter minha própria máquina de lavar

TUBARÕES

Mas o que você vai ter pra lavar?

ANITA

Arranha-céus crescem na América

ROSALIA

Cadillacs voam na América

OUTRA MULHER

Boom da indústria na América

TUBARÕES

Doze em um quarto na América

ANITA

Muitas casas novas e espaçosas

BERNARDO

Muitas portas batendo na nossa cara

ANITA

Vou comprar um apartamento com terraço

BERNARDO

Então livre-se desse sotaque

ANITA

A vida pode ser jóia na América

TUBARÕES

Se você puder lutar na América

MENINAS

A vida é boa na América

TUBARÕES

Se você é branco na América

MULHERES

Aqui você é livre e tem orgulho

TUBARÕES

Se você só pensar em você<sup>18</sup>

MULHERES

Livre para ser o que você escolher

SHARKS  
Free to wait tables and shine shoes

BERNARDO  
Everywhere grime in America  
Organized crime in America  
Terrible time in America

ANITA  
You forget I'm in America  
BERNARDO  
I think I'll go back to San Juan

ANITA  
I know a boat you can get on  
(GIRLS: BYE, BYE)  
BERNARDO  
Everyone there will give big cheer  
ANITA  
Everyone there will have moved here

TUBARÕES  
Livre para servir mesas e engraxar sapatos

BERNARDO  
Tudo sujo na América  
Crime organizado na América  
Tempos difíceis na América  
ANITA  
Você esquece que estou na América  
BERNARDO  
Acho que vou voltar para San Juan

ANITA  
Conheço um barco que pode te le-  
var (MULHERES: Tchau, Tchau)  
BERNARDO  
Todos lá vão festejar a minha volta  
ANITA  
Todos de lá vão ter vindo para cá

---

Fonte: produzido pelo autor

A partir de nossas discussões, propomos uma sequência didática pensada para alunos do nível pré-intermediário e intermediário de inglês, com a duração aproximada de 7 a 10 aulas de 50 minutos, concebida dentro de uma pedagogia multimodal e interdisciplinar, e combinando letramento visual, análise de texto sincrético, música, canto, dança, tradução interlingual, história, geografia e letramento crítico, dentro dos moldes semióticos propostos. Do ponto de vista metodológico, trataremos o texto visual como o texto verbal, a partir de uma abordagem pedagógica tripartite, conhecida como pré, durante e pós leitura, de modo que a pós leitura vá em direção à análise da enunciação e ao sujeito da enunciação produtor. A sequência será numerada, e algumas perguntas norteadoras e comentários serão inseridos em algumas sequências quando sentirmos necessidade, e colocados em nota de rodapé. Uma vez que a adaptação foi refilmada recentemente, utilizaremos imagens de ambas as versões, a de 1961 e a de 2021 em nossa discussão.

## PARTE 1: ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA

### Trabalhando o enunciado do texto: o contexto linguístico audiovisual

**Passo 1<sup>19</sup>:** o gênero musical.

O professor (P) pergunta aos alunos (A):

- O que é um musical? Você conhece algum musical?
- Em que tipo de mídia esse gênero pode ser encontrado? (peças, filmes animados, filmes)

(Ex: You tube: O fantasma da ópera; Cats, Grease; Frozen etc)

**Passo 2<sup>20</sup>:** Explorando o título e as imagens de um pôster do filme.

O P mostra fotos do filme e explora o título e o pôster do filme, elicitando inferências e opiniões sobre a obra que irão assistir.

Figura 1 – pôsters e fotos do filme de 1961 e 2021

Figura 1 – 1961



Figura 2 – 1961



Figura 3<sup>21</sup> – 2021



Figura 4 – 2021



Figura 5 – 2021



Fonte: google imagens<sup>22</sup>

## PARTE 2: ATIVIDADES DE ENQUANTO LEITURA

**Passo 3<sup>23</sup>:** Explorando aspectos gerais da narrativa audiovisual (o *skimming* do texto fílmico).

O P exhibe a cena do musical e pede aos A para prestarem atenção no espaço, tempo e nos sujeitos que estão interagindo na cena, inclusive sua gestualidade. A cena pode ser reproduzida duas ou três vezes. Sugestão de perguntas para o *skimming*:



- a. As pessoas na narrativa são norte americanas? De onde eles são?
- b. Eles são amigos?
- c. Onde eles estão conversando?
- d. Sobre quais países os personagens estão falando?

**Passo 4<sup>24</sup>** – Atividades de compreensão pontual e aprofundada (*scanning*): leitura e tradução de letras. Nesse estágio A, em grupos, traduzem diferentes partes da letra com subseqüente correção, comentário e discussão sobre tradução / adaptação interlingual.

**Passo 5<sup>25</sup>**: Explorando Porto Rico na canção: lugar de origem dos personagens da cena

Perguntas e instruções norteadoras para o passo 5:

- a. De acordo com a música, Porto Rico é um lugar bom ou ruim?
- b. Quais são alguns problemas desse país citados na canção?
- c. Você acha que os personagens da cena são legais ou ilegais nos EUA? Por quê?

Instrução: Leia sobre Porto-Rico e encontre essa informação.

**Passo 6<sup>26</sup>**: Explorando os EUA e o tema da discussão dos personagens.

Perguntas norteadoras para o passo 6:

- a) De acordo com a música, os EUS são um lugar bom ou ruim?
- b) Quais são alguns problemas desse país citados na canção?
- c) Você acha que esses problemas realmente existem lá? E no Brasil?

**Passo 7<sup>27</sup>:** trabalhando a enunciação como produção: questões sócio-históricas e questões de gênero na cena.

O P pede aos A para lerem a letra da canção e fazer uma lista do que os personagens acham que é bom e ruim sobre os EUA. Nota-se que homens e mulheres estão divididos e cada grupo tem opiniões diferentes:

**Tabela 4 – sugestão de resposta de vantagens e desvantagens de se viver nos EUA encontradas no texto**

<b>Vantagens de se viver nos EUA de acordo com as mulheres</b> <i>Advantages of living in the USA according to women</i>	<b>Desvantagens de se viver nos EUA de acordo com os homens</b> <i>Disadvantages of living in the USA according to men</i>
GIRLS	SHARKS
Everything free in America	For a small fee in America
ANITA	BERNARDO
Buying on credit is so nice	One look at us and they charge twice
ROSALIA	BERNARDO
I have a new washing machine	What will you have to keep clean?
ANITA	SHARKS
Skyscrapers bloom in America	Twelve in a room in America
ROSALIA	BERNARDO
Cadillacs zoom in America	Lots of doors slamming in our face
GIRL	BERNARDO
Industrial boom in America	Better get rid of your accent
ANITA	SHARKS
Lots of new housing with more space	If you can fight in America
ANITA	SHARKS
I'll get a terraced apartment	If you're all white in America
ANITA	SHARKS
Life can be bright in America	As long as you stay on your own side
GIRLS	SHARKS
Life is all right in America	Free to wait tables and shine shoes
GIRLS	BERNARDO
Here you are free and you have pride	Everywhere grime in America
GIRLS	Organized crime in America
Free to be anything you choose	Terrible time in America

Fonte: tabela do autor

Perguntas para examinar a tabela e discutir a construção dos personagens:

- a) Na canção quem gosta dos EUA, os homens ou as mulheres? Por quê?
- b) Quais são alguns dos problemas raciais e étnicos que os homens comentam?
- c) De maneira geral, e baseado nas opiniões de ambos os grupos, como homens e mulheres são retratados na cena?
- d) Pode-se dizer que as questões das mulheres são mais fúteis / superficiais do que a dos homens? Por que elas têm esses tipos de preocupação?

### PARTE 3: ATIVIDADES DE PÓS-LEITURA:

**Passo 8<sup>28</sup>:** Discutindo imigrantes, imigração, e entrevistando imigrantes da escola ou do bairro.

O P pode propor uma discussão sobre o tema a partir da canção, e fazer as seguintes perguntas:

- a) Se os homens porto-riquenhos da canção não gostam da América, porque eles estão nela?
- b) Como são chamadas as pessoas que vivem fora de seu país de origem?
- c) Por que as pessoas mudam para outro país contra a sua vontade?
- d) Você acha que é fácil viver em outro país e cultura?
- e) Você acha que um país deveria ajudar os imigrantes?
- f) Existem imigrantes na sua rua ou na escola? O que você sabe sobre eles?

g) O que você perguntaria a um imigrante de outro país?

Sugestão para tarefas de fechamento da sequência: pesquisa de número e nacionalidade dos imigrantes na cidade ou no estado; entrevista de um membro do governo local que fale sobre o assunto, ou de um imigrante, que pode ser convidado a falar em sala de aula; reportagem ou vídeo sobre essas questões no entorno da escola; preparação de perguntas em outra língua (o bi e multilinguismo será aceito), etc.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, procuramos discutir o letramento crítico e visual a partir da pedagogia do pós-método e do multiletramento, e também apresentamos a semiótica discursiva e a questão do sujeito da enunciação, que existe em dois níveis temáticos diferentes, produção e comunicação, lembrando a característica “policontextual” do texto, que possui marcas de diferentes contextos enunciativos: o situacional, o interior e o exterior. Em relação ao cinema, que foi aproximado aos vários tipos de literatura, ressaltamos sua enunciação audiovisual e sua importância dentro das práticas de multiletramento.

Em relação à semiótica, demonstramos como ela cumpre o seu papel crítico, ao investigar as dinâmicas de construção de significação do texto, no nosso caso audiovisual, que é um enunciado que possui dois níveis de sentido: o do produtor / receptor-intérprete, e o do enunciator/ enunciatário. Tais actantes semionarrativos possibilitam a exploração textual didática de duas questões importantes para o aluno: de como o texto formula o seu próprio contexto, e de como esse contexto é relacionado ao social e ao extratextual, de modo que o texto enunciado revela um sujeito da enunciação como instância que se manifesta formal e retoricamente, e produtor sócio histórico ideológico

que procura manipular o receptor/interpretante, ou seja, o seu fazer-interpretativo, que impacta a construção do ser.

Argumentamos que a cena da canção *America*, do musical *West Side Story*, é ideal para sensibilizar os alunos para questões linguísticas e sociais, e ser utilizada dentro de uma proposta interdisciplinar. Do ponto de vista semiótico, observamos como a canção propõe a discussão de temas fundamentais como *eu vs. outro*, *vida vs. morte* e *escravidão vs. liberdade*, figurativizada em questões culturais e geopolíticas, que podem ser trazidas para o espaço e tempo do aluno. Também demonstramos como o texto audiovisual e aspectos de sua composição podem ser relacionadas às diversas linguagens visuais, de modo que se desenvolve, também, práticas de letramento multilingüístico e multidisciplinar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, D. L. P. de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo: Humanitas / FFLCH, USP, 2001.

COLLIE, J.; SLATER, S. **Literature in the Language Classroom: a Resource Book of Ideas and Activities**. Cambridge: CUP, 1987.

FERRAZ, D.M; NOGAROL, I.V. **Os multiletramentos na aprendizagem de línguas por estudantes de licenciatura em Letras-Inglês**. Belo Horizonte, Texto Livre, v.10, n.1, p. 198-214, jan-jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Multiletramentos: Epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo? *In: Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas*. (org. Clarice Lage Gualberto, Sonia Maria de Oliveira Pimenta, Zaira Bonfante dos Santos). São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching: from method to post method**. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.

MIGLIORIN, C. **Socine se posiciona sobre a inclusão do cinema e do audiovisual na Base Nacional Curricular Comum**. Disponível em: <https://www.socine.org/2016/03/socine-se-posiciona-sobre-a-inclusao-do-cinema-e-audiovisual-na-base-nacional-curricular-comum/> Acesso em 18/12/2021.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics**: a critical introduction. Sydney, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

SANTOS, S.C dos. Representações sócias no filme À procura da felicidade: um paralelo com uma reportagem sobre o ENEM. *In*: **Letramentos visuais e formação de professores de línguas: a EaD pode dar certo!** (org. Andreia Machado de Almeida Mattos e Daniel de Mello Ferraz). Belo Horizonte: UFMG, 2018. p. 137-148.

WEST SIDE STORY (MUSICAL). *In*: **WIKIPÉDIA**, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=West\\_Side\\_Story\\_\(musical\)&oldid=59966476](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=West_Side_Story_(musical)&oldid=59966476)>. Acesso em: 18dez. 2021.

WEST SIDE STORY. *In*: google images. Disponível em [https://www.google.com/search?q=west+side+story&client=safari&channel=mac\\_bm.br&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKewi3ptDB5on2AhVMD7kGHRdjBa8Q\\_AUoAXoECAIQAw&biw=1324&bih=726&dpr=1](https://www.google.com/search?q=west+side+story&client=safari&channel=mac_bm.br&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKewi3ptDB5on2AhVMD7kGHRdjBa8Q_AUoAXoECAIQAw&biw=1324&bih=726&dpr=1). Acesso em 19 fev. 2022.



Michely Gomes Avelar

Simone Yukie Kawashima

Tamara de Farias Cervera

**CABELO É HERANÇA,  
CABELO É PODER!:**

a leitura de imagens  
a partir da minissérie  
*A Vida e a História  
de Madam C. J. Walker*



Fonte: Charge de Pedro Leite em publicada em 20/11/2020 na página do Instagram. Disponível em: <[https://www.instagram.com/p/CH0V0jLDGan/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CH0V0jLDGan/?utm_source=ig_web_copy_link)> Acesso em: 10 dez. 2021.



## PARA INÍCIO DE CONVERSA....

Lisos, cacheados ou crespos, longos, médios ou curtos, soltos ou amarrados, os cabelos podem ser associados à identidade, à diversidade e também à autoestima das pessoas. Cabelos são também símbolo de resistência especialmente em um processo de desconstrução de uma padronização de beleza em que, por gerações, se propagou a ideia de que cabelo bonito era o cabelo liso e sem volume. Esses padrões socialmente estabelecidos, que ditam o que é belo ou o que é aceitável, “é fruto de uma longa história colonial de imposição de valores e ‘domesticação’ de pessoas” (ANDRADE; PESSOA, 2016, p.64).

Nós, autoras deste trabalho, enquanto mulheres plurais que somos, temos tipos e cores de cabelo diferentes, que contam quem somos, quais as nossas raízes, a nossa ancestralidade, a nossa identidade. Muitas vezes, para nos sentir “bem” ou “mais bonitas”, acabamos por realizar procedimentos como alisamentos, relaxamentos, “chapiinha”, adequando ao dito padrão eurocêntrico. A construção desse padrão faz com que, muitas vezes, homens e mulheres não se sintam bem com o cabelo natural. No entanto, é possível observar, nos últimos anos, movimentos pró cabelo natural, em reconhecimento às pluralidades e aos diversos tipos e texturas de cabelos que constituem nossa sociedade. Questões que se relacionam à identidade, cultura, raça, dentre outras problematizações. “Cabelo é beleza! Cabelo é emoção! Cabelo é herança! O cabelo diz quem somos, onde estivemos e para onde vamos. (...) Cabelo é poder!” (BREEDLOVE, Sarah. *Episódio 1*).

Podemos dizer que o nosso processo de construção de identidade e aceitação foi muito influenciado pela questão do cabelo e, partindo do reconhecimento deste, é possível identificar outras problematizações como raça, cultura e empoderamento. Andrade e Pessoa (2016, p.65) refletem que “Infelizmente, o cabelo crespo é um ícone identitário com uma forte conotação pejorativa; é um símbolo explorado nas (micro)relações de poder e de dominação para hierarquizar

e classificar grupos diferentes”. Nesta perspectiva, trazemos uma conexão com a minissérie *A Vida* e a *História de Madam C. J. Walker*, pois os episódios retratam questões como empoderamento feminino, racismo, machismo, entre outros, a partir da história de Sarah Breedlove. Outrossim, apresentamos reflexões sobre como as imagens podem ser trabalhadas nas aulas de línguas. E, retomando a imagem que usamos com epígrafe deste trabalho, buscamos problematizar e questionar certas imagens que reforçam os sistemas de dominação, associada a visões discriminatórias e excludentes, sendo portanto um desafio para a autoestima das pessoas negras e/ou das pluralidades que extrapolam os padrões.

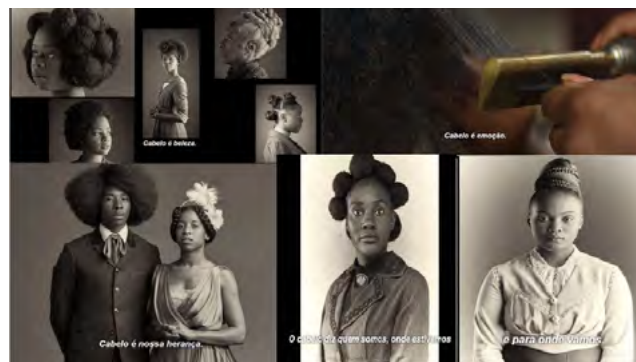
Este artigo se divide em 3 partes, sendo que, na primeira parte, são apresentadas discussões acerca da imagem e da construção da identidade negra a partir da minissérie *A Vida* e a *História de Madam C. J. Walker*, sob a perspectiva de autores como Santaella (1998), Gomes (2003), Windle e Nascimento (2020); a segunda, situada na mesma seção, com a proposta de discutir possíveis análises nas aulas de línguas considerando os olhares dos alunos a partir das imagens tendo como base Rose (2001), Freire (2021), Menezes de Souza (2019); e, na terceira parte, algumas considerações e reflexões das pesquisadoras. Assim, convidamos os leitores a essas ponderações trazidas pelas autoras, lembrando que esse artigo contém informações sobre os principais acontecimentos da obra, mas esperamos que não prejudique a experiência àqueles que se sentirem instigados a assistir a série.

## 1.1. A IMAGEM E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

Temos entendido ao longo de nossos estudos e discussões o poder das imagens e o quanto podemos problematizar a partir delas. Para Rose (2007, p.20, tradução nossa) “A visão de uma

imagem sempre ocorre em um contexto social particular que media seu impacto<sup>29</sup>”, portanto, a forma como “lemos” uma imagem tem relação com as nossas vivências, experiências, tem a ver com quem somos e com o contexto no qual estamos inseridas. O conceito de imagem é amplo e se reconstrói à medida que outras formas de representação emergem na sociedade. Santaella (1998) explica o processo de evolução da imagem a partir de três paradigmas: o paradigma pré-fotográfico, o paradigma fotográfico e o paradigma pós-fotográfico. A autora sintetiza que: “no primeiro paradigma, encontram-se processos *artesaniais de criação* da imagem; no segundo, processos *automáticos de captação* da imagem e, no terceiro, processos *matemáticos de geração* da imagem” (SANTAELLA, 1998, p.163).

Lançado em 2020 pela plataforma de *streaming* Netflix, *A Vida e a História da Madam C. J. Walker (Self-Made*, no original) é uma minissérie em 4 capítulos de uma história real, que retrata a trajetória de Sarah Breedlove, a primeira empresária afro-americana de sucesso, e como se tornou Madam C. J. Walker. Ambientada no início do século XX, a série revela o início do seu negócio, que prosperou devido à comercialização de produtos voltados para cabelos de mulheres negras. As imagens do primeiro capítulo já demonstram a importância do tema que será retratado ao longo da série.



Ep 1, 0min24 a 0min36s

Apesar de conter momentos de “delicadeza” (como os sonhos e delírios da personagem, e alguns diálogos divertidos), que dão um certa suavidade à trama, a série aborda diversos pontos que merecem ser aqui discutidos, como racismo, machismo, padronização da beleza feminina, sexualidade, entre outros. Outrossim, a discussão da importância do cabelo negro é o ponto central da série. Sarah estava em uma situação delicada, fragilizada, e seu cabelo começou a cair. Nesse momento, conheceu Addie, que comercializava seus produtos para crescimento capilar, e ao oferecer o tratamento à Sarah, trouxe efeitos benéficos que impactaram em sua autoestima e autoimagem.

Gomes (2003, p.171) explica que “a identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro”. A autora acrescenta ainda que, “historicamente, ensina-se ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo” (GOMES, 2003, p. 171), reforçando estigmas sobre uma noção de beleza baseada em padrões eurocêntricos. Neste sentido, é relevante e necessário expandir a compreensão das pluralidades e das diversidades, construindo uma identidade negra positiva.

Sarah sentia-se desfigurada e ao longo dos episódios este momento de fragilidade é trazido à tona em inúmeros momentos, como símbolo do trauma que a desfiguração e a negação de si mesma, e da sociedade em relação à ela trouxeram. Assim, o cabelo como um assunto que persiste até hoje - símbolo de resistência, característico, mas ao mesmo tempo, uma luta. Gomes (2003) explica que no nosso corpo, o cabelo é um dos elementos que mais se destaca e é também um importante símbolo identitário.

Pensando numa relação com a sala de aula, Gomes (2003) discute o papel da escola e dos docentes na construção de uma pedagogia que possa contribuir para a construção social e identitária dos

alunos de grupos étnico-raciais diversos. Não é à toa que a série aborda a questão da beleza negra e dos cuidados com o cabelo, pois a construção social imagética do cabelo negro é a de “que dá trabalho”, “precisa ser cuidado, domado”, o que contribui para a desconstrução da identidade negra. Como, por exemplo, o fazem os produtos demonstrados na série, que são os alisadores, os pentes quentes, para “desencrespar” os cabelos, reforçando que a imagem de padrão de beleza é o cabelo liso. Uma série como esta poderia estar inserida em um ambiente educacional como forma de letramento crítico, pois, “uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se” (FREIRE, 2021, p. 42).

O conflito do lugar de representação da mulher na série é muito interessante, pois está ligada ao papel dela na sociedade, enquanto indivíduo ativo e social e não um ser passivo como impõe a sociedade patriarcal. Há também a questão de assumir que os negros e negras possuem espaço na sociedade, sobretudo como investidores e empresários, e finalmente, a questão de assumir a identidade visual deles, respeitando sua própria cultura e historicidade. Nascimento e Windle (2020), abordam a questão do mito da democracia racial, explicando que “representa a mistura de raças no Brasil colonial sem referência a levantes e revoltas populares, torna invisível a resistência às identidades raciais e de gênero e restringe o potencial de denúncias de racismo e misoginia”<sup>30</sup> (NASCIMENTO; WINDLE, 2020, p. 5, tradução nossa).

As discussões trazidas pela série podem ser relacionadas com a perspectiva racial brasileira, pois acredita-se que há uma democracia racial, fato que cai por terra quando as estatísticas acerca de casos de racismo e feminicídio são analisadas. De acordo com a ONG Words Heal the World<sup>31</sup>, entre 2018 e 2019, houve um aumento de 80% nos casos de racismo, no entanto, alerta-se que muitas denúncias são subnotificadas. No mesmo período, houve um aumento de 15% nos

casos de feminicídio. Podemos correlacionar estes dados com o fato de mulheres não terem seu espaço respeitado, sobretudo mulheres negras, pois têm suas identidades apagadas. Neste sentido, Nascimento e Windle (2020, p. 13) explicam que por estarem frequentemente em uma posição de vulnerabilidade e por terem que se sustentar e/ou prover o sustento de suas famílias, as mulheres negras podem sofrer diversas formas de violência, racismo e preconceito.

Por conseguinte, Santaella (1998, p. 158) discute os paradigmas da imagem e seu desenvolvimento ao longo dos séculos, segundo ela, a imagem desenvolveu-se e transformou-se ao longo do tempo e com ela ocorreram rupturas, que

[...] produzem consequências das mais variadas ordens, desde perceptivas, psicológicas, psíquicas, cognitivas, sociais, epistemológicas, pois toda mudança no modo de produzir imagens provoca inevitavelmente mudanças no modo como percebemos o mundo e, mais ainda, na imagem que temos do mundo.

Tais rupturas podem ser percebidas no racismo criticado na série, mulheres negras precisam se parecer com as brancas e seu cabelo é menosprezado e desvalorizado. Por meio da criação de uma empresa de produtos capilares para mulheres negras, as mulheres podem se empoderar, trabalhar e passar a lutar contra a imposição imagética branca. “Irmãs, falemos sobre cabelo. Eles nos humilham e fazem a gente se sentir feia. Um cabelo maravilhoso leva a oportunidades maravilhosas. [...] Cabelo é beleza. Cabelo é emoção. Cabelo é nossa herança”<sup>32</sup>.

Sarah fica contente com o resultado do uso do produto em seu cabelo, então pede a Addie permissão para vender os produtos dela para outras mulheres, pois quer mudar de vida e deixar de ser lavadeira. No entanto, Addie não aceita, afirmando que não queria que o seu produto fosse associado à imagem de Sarah, uma vez que nenhuma mulher desejaria ser como ela. Na imagem abaixo, podemos ver o empresário Elon Musk sendo colocado como fácil objetivo profissional e pessoal a ser atingido. No entanto, podemos notar que é uma

imagem destinada ao público branco e masculino, ao embranquecimento da população e a não inclusão de mulheres no mercado de trabalho. A imagem demonstra que qualquer pessoa pode ser como ele, se ela fizer parte da meritocracia.



Imagem 1 - A narrativa do homem branco bem-sucedido<sup>33</sup>

A violência e o racismo contra mulheres negras está imbricado no comportamento de Addie, pois ela se considera superior à Sarah pelo fato de ser mestiça, seu produto deve ser destinado ao público branco, ou seja, tem como finalidade o embranquecimento. “Porém, a despeito de qualquer vantagem de status social como ponte étnica destinada à salvação da raça ariana, a posição do mulato essencialmente equivale àquela do negro: ambos vítimas de igual desprezo, idêntico preconceito e discriminação [...]” (NASCIMENTO, 2016, p. 64). Neste sentido, Biko (1990) explica que o negro desenvolveu um certo estado de alienação em virtude de todas estas questões externas ligadas ao embranquecimento e por associar o significado de branco com tudo que é bom, rejeita a si mesmo. O autor acrescenta que “Isso provém de sua vida e provém de seu desenvolvimento desde a infância” (BIKO, 1990, p. 125).

Sendo assim, Santaella (1998) explica que as imagens reproduzem a realidade, e a série e o comportamento das personagens são um recorte da realidade e buscam uma reflexão acerca dos temas tratados e exemplificados, a fim de fazer uma crítica ao comportamento da sociedade como um todo. O fato de a série abordar questões de padrão de beleza, demonstra o quão importante é a discussão sobre o colorismo e a violência imposta por uma sociedade machista, racista e classista. Assim, a série representa um “fragmento do real”, sabemos o quanto a imposição da epistemologia eurocêntrica tem consequências profundas e violentas em nossa sociedade. A respeito disto, Gomes (2003) argumenta acerca das sequelas causadas pelo preconceito em ambientes educacionais, que persistem fisicamente e subjetivamente nos sujeitos ao longo de suas vidas. A autora ainda defende a importância de haver discussões raciais na formação de professores a fim de eliminar conceitos depreciativos em relação aos negros, e acrescenta que:

As experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória (GOMES, 2003, p. 176).

Na série, por diversas vezes, a personagem principal Sarah se olha no espelho e se lembra da imagem que tinha quando seu cabelo havia caído. As violências sofridas por ela são carregadas o tempo todo e vêm à tona nos momentos de conflito e de fragilidade. Isto demonstra o quanto a afirmação de Gomes (2003) é verdadeira, pois as violências sofridas reverberam por muitos anos ao longo da vida dos indivíduos.

Addie, por exemplo, é uma negra de pele mais clara, uma “mestiça”, e a imagem dela servia de propaganda para seus produtos, pois as mulheres queriam ter a aparência dela e os homens também a achavam atraente, devido à cultura do branqueamento sustentada pela negação dos traços negros. A negação do colorismo é uma forma de violência que pode trazer consequências no âmbito educacional, profissional, pessoal, etc.



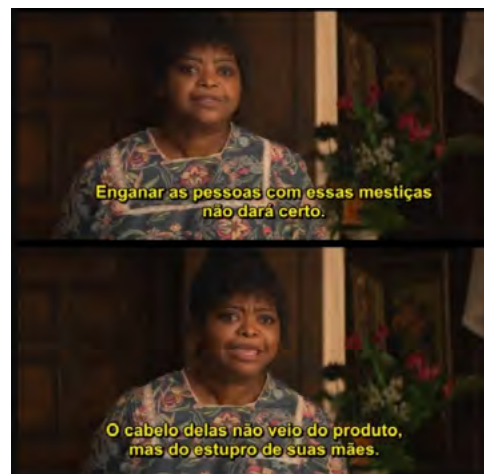


Imagem 2 - Trecho do primeiro episódio da série

Um dos diálogos que destacamos, está relacionado ao enfrentamento da questão da mestiçagem e sobre origem, na qual Addie e sua mãe conversam ao telefone:

*“Eu preciso que mais pessoas saibam quem Addie Munroe é. Eu estou preocupada, minha querida [diz Addie. E a mãe responde:] Bom, eu nunca estou preocupada com você. Massa<sup>34</sup> pode ter me amaldiçoado com uma filha mulher, mas você tem cabelo bom, pele clara e brilhante!”<sup>35</sup>*

Como vemos na imagem 1 acima e no trecho da conversa entre Addie e sua mãe, podemos concluir que “as imagens transmitem informação, fornecem prazer e desprazer, influenciam estilo, determinam consumo e mediam relações de poder” (ROGOFF, 2002, p. 25 apud MIZAN; FERRAZ, 2019, p. 128). Nascimento (2016) destaca que a prática do crime violação e subjugação sexual contra a mulher negra é algo que ao longo dos anos foi uma prática normal. As mulheres negras são violentadas pelos homens brancos e o fruto dessa violência é o branqueamento que representa uma segunda forma de violência contra elas, pois aquelas que têm a pele mais clara conferem um status

maior. Ademais, “Durante a escravidão, ele (mulato) foi capitão-de-mato, feitor e usado noutras tarefas de confiança dos senhores, e, mais recentemente, o erigiram como um símbolo da nossa “democracia racial” (NASCIMENTO, 2016, p. 64).

A imagem da mulher negra (hiper)sexualizada permanece até hoje nesse imaginário. Uma cena que nos impacta nessa trama é a violência que Sarah sofre quando tenta recursos com um investidor, e no encontro marcado, sofre tentativa de estupro. Resta clara a luta da mulher negra nessa cena, com todas as suas dificuldades, prevalecendo a ideia da vinculação da mulher negra à subserviência e serviço sexual. Na imagem a seguir, podemos ver o quanto os homens brancos têm maior poder financeiro no mercado de trabalho do que as mulheres negras, se a mulher não tem seu lugar no mercado, seu lugar acaba sendo o de servir o homem, sobretudo os homens brancos.



Imagem 3 - A supremacia do homem branco sobre a mulher negra<sup>36</sup>

Além disso, é de extrema relevância mencionar a rivalidade feminina representada na série, e estimulada por outros filmes e veículos de comunicação. A trama foca na rivalidade de Sarah e Addie, sendo destacadas nas diversas cenas de luta de boxe entre elas. No decorrer da série, vemos imagens de Sarah e Addie no ringue, como mostramos abaixo, remetendo à competição pelo sucesso com o produto. No entanto, na realidade não foi isso o que aconteceu<sup>37</sup>. Elas começaram a trabalhar juntas e por um desentendimento, se separaram, e Walker adotou a fórmula e criou sua marca. Quais são os ganhos de uma arte/cultura continuar representando e fomentando rivalidade feminina em uma sociedade machista?



**Imagem 4 - Addie na luta de box imaginária contra Sarah**

Sabe-se que Annie Malone (nome verdadeiro de Addie) também foi bem-sucedida, filantropa e lutou pela causa negra, assim como Sarah. Outra representação de rivalidade feminina retratada é a relação extraconjugal do marido de Sarah com a personagem Dora, uma negra de pele clara.

Retomamos a discussão do colorismo e a questão levantada, sobre o desejo das mulheres quererem ser como elas, Addie e Dora, mais claras e “menos” negras do que Sarah Walker. O marido de Sarah busca o tempo inteiro ter o seu espaço na empresa da esposa, e se

chateia pelo fato de ela referir-se à empresa como “minha empresa”, então, constantemente ele tenta convencê-la a adotar suas idéias. Charles cria uma peça publicitária na qual há o ideal de feminilidade negra, uma mulher de pele clara, jovem em cima de uma bicicleta e explica:

*“Bom, então, eu a coloquei numa bicicleta, porque ela é auto-suficiente. Ela pode ir a lugares sob seu próprio vapor. Agora ela é a menina negra mais bonita do mundo, e o único jeito de se parecer com ela é ter o cabelo tratado em um dos novos salões da Madame CJ Walker. Seja uma menina Walker... mude o seu mundo”<sup>38</sup>.*

A peça publicitária e a imagem da mulher negra sugerida por CJ demonstram, assim, além da competição feminina, a problemática da auto-estima e auto aceitação, a impossibilidade da mulher conciliar casamento com as ambições no mercado de trabalho. Segue abaixo o diálogo no momento em que Charles mostra a peça criada para Ransom (amigo e advogado de Sarah) e Madam C. J.:

*Charles: Quem representa o auge da beleza negra?*

*Ransom : Madame C. J. Walker!*

*Charles: Deixe-me apresentar à Walker Girl!*



Imagem 5 - A peça publicitária de Charles Walker

No entanto, Madame Walker não concorda com a peça publicitária do marido e resolve colocar sua própria imagem, contrariando a todos, inclusive Addie, que dizia que nenhuma mulher gostaria de se parecer com ela. Segundo, Joly (1996), a publicidade tem uma característica de ser repetitiva, então, facilmente é fixada na memória do grande público.

Joly (1996, p. 21) traz importantes reflexões sobre o conceito de imagem nesse contexto mercadológico, ressaltando o processos mental (psicológico e sociológico) que age no aspecto construtivo e identitário de representação, ou seja, a importância das imagens refletidas nas marcas para a formação de personalidade/individualidades e como isso afeta as questões de autoestima, etc. Portanto, uma imagem de um cosmético para mulheres que vende a imagem de uma mulher jovem, de pele clara e cabelo liso está construindo no imaginário daqueles que visualizam a campanha, a ideia de que esta deve ser a representação de uma boa imagem de uma mulher negra.

Até hoje, muitas mulheres fazem uma série de modificações estéticas a fim de estar em conformidade com um padrão de beleza violento e inalcançável. Quantas mulheres deixam de usar seus cabelos naturais e passam a alisá-lo? O fato de Madame Walker resolver usar sua própria imagem demonstra o compromisso dela com o empoderamento feminino negro.



Imagem 6 - Foto do cosmético de Madame Walker

Ser uma mulher negra empreendedora, especialmente naquela época era um desafio, tanto que para captar investidores para construir a fábrica dos seus produtos, a personagem encontrava sempre um entrave sendo essa questão sempre trazida à tona quando perguntada quem estaria à frente dos negócios; seu marido, então, se apresentava e, apesar de não entender tanto dos negócios e nem ter o mesmo entusiasmo, sua presença “acalmava” os investidores.

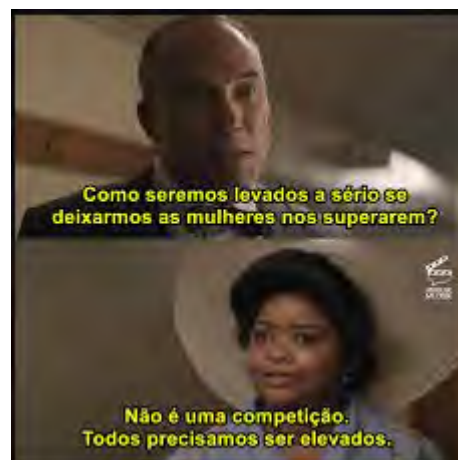


Imagem 7 - Diálogo entre Sarah e Brooker

Sarah tenta conseguir o apoio de Brooker, um homem (branco) influente, mas ele não a apoia e ainda critica o fato de ela querer ser mais importante do que os homens. Sarah Pink (2001) discute o estudo da etnografia e a imagem, ela explica que ao fazer um estudo fotográfico em uma empresa, era mais fácil fotografar as mulheres do que os homens, por causa de suas posições hierárquicas.

[...] Barnt descobriu também que as relações de poder hierárquicas e de gênero dentro do departamento correspondiam ao acesso que ela tinha a pessoas diferentes: Parecia muito mais difícil entrar no espaço dos poderosos do que no espaço dos menos poderosos<sup>39</sup> (PINK, 2001, p. 22, tradução nossa).

É relevante apontar ainda que, embora os produtos tenham tido o intuito de empoderar as mulheres, torná-las empoderadas significava ainda seguir um padrão de beleza nos moldes eurocêntricos. Naquela época, ser mulher significava ocupar uma posição inferior, ser uma mulher negra ainda mais. Para uma mulher negra sentir-se bonita, portanto, era necessário adequar sua aparência às exigências sociais.



**Imagem 8 - Brooker criticando a empresa de Sarah**

Sarah retruca dizendo que o intuito de seus produtos não é que as mulheres negras se pareçam com as brancas, mas que se sintam bonitas. O que é ser bonita então? Como se sentir bonita em uma sociedade que enxerga o negro e suas características como algo ruim, negativo? Importante trazer a discussão, além da imagem construída e toda a sua ideologia, é necessário se atentar ao uso da linguagem dessa mesma forma, reforçando a separação do eu o outro, e a não-aceitação do diferente:

O racismo tem suas raízes profundas no medo do “outro” (associado a um “eu” selvagem e sombrio que foi reprimido) assim como nas fobias em relação à natureza e ao corpo. Como afirma Ralph Ellison, a “desgraça do negro foi ter sido associado ao lado negativo do dualismo básico da mentalidade do homem branco e a quase tudo que ele reprime de sua consciência”. O par de palavras “branco” e “preto” se presta facilmente para descrever oposições maniqueístas entre bem e mal, espírito e

matéria, anjo e demônio. E como a fala cotidiana associa o preto a algo negativo (“ovelha negra”, “dia negro”) e o preto e branco como opostos (“deixar tudo preto no branco”), em vez de enfatizá-los como nuances de uma escala, os negros são quase postos no lado do mal (SHOHAT, STAM, 2006, p. 50).

Naquela época, a forma encontrada para que essas mulheres se sentissem bonitas, era se adequar aquele padrão imposto pela sociedade, hoje, vemos lutas para o reconhecimento das diversidades e para a não imposição de padrões. Nesse sentido, torna-se relevante que, enquanto professores de línguas, propiciemos espaços para discussões acerca das pluralidades, das diversidades e de propostas que expandam perspectivas em prol de uma educação linguística antirracista. É necessário que a sala de aula garanta espaço para a cidadania e para a igualdade e que as práticas discursivas reflitam tal visão (ANDRADE; PESSOA, 2016). Para isto, trazemos como proposta neste trabalho possíveis análises da minissérie para as aulas de línguas considerando os olhares dos alunos a partir das imagens.

Discussões que se relacionam às práticas socioculturais são cada vez mais relevantes para as aulas de línguas, uma vez que a língua é “um conjunto de repertórios e práticas que vão variar de lugar para lugar, de contexto para contexto” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p.247). A série “A Vida e a História da Madam C. J. Walker, ao longo de seus episódios, traz à tona problematizações relacionadas à raça, gênero, classe social que podem ser lidas e interpretadas por meio das multimodalidades.

Dentre as possibilidades multimodais, destacamos aqui a proposta de um olhar para a série considerando as perspectivas dos Letramentos Visuais, ou seja, da leitura das imagens que podem ser estáticas ou em movimento, assim, podemos considerar imagem um vídeo ou uma foto, por exemplo. Ferraz (2014) explica que os Letramento Visuais problematizam as imagens no intuito de questionar o que elas representam, como elas constroem sentidos, quais as possibilidades interpretativas e como podem propiciar expansão de perspectiva.



Para Rose, “as imagens nunca são janelas transparentes para o mundo. Elas interpretam o mundo; elas o exibem de formas muito particulares; elas o representam<sup>40</sup>” (ROSE, 2001, p. 2, tradução nossa) . A autora faz uma distinção entre visão e visualidade, sendo que a visão aquilo que o olho vê, relacionada à fisiologia humana, e a visualidade remete a forma como são construídos os significados. Deste modo, um engajamento nos letramentos visuais intuita propiciar discussões para além dos paradigmas tradicionais, provocando questionamentos e interpretações das imagens a partir das experiências individuais dos alunos. Assim,

Como regra geral, que tem muitas exceções, as preocupações centrais dos estudos visuais nos países de língua inglesa e francesa, são política, construção social e identidade: como as imagens moldam a percepção e do eu, e como elas refletem e projetam ideologias coletivas e nacionais (...) é fundamentalmente importante aprender a entender as imagens como construções sociais em vez de reflexos da realidade, instâncias de prazer estético, ou ferramentas de marketing. Estudos visuais e estudos de mídia, nesta visão, podem ajudar a educar as pessoas a pensar e agir de forma responsável na cultura capitalista tardia contemporânea<sup>41</sup> (ELKINS, 2003, p.7 - grifo nosso, tradução nossa).

O que é ser bonito(a)? Existe um “padrão de beleza”? Como/o que é ser uma mulher negra bonita? Como é ser uma mulher negra nos dias atuais? Você conhece alguma mulher empreendedora? Quais as dificuldades enfrentadas pelas mulheres atualmente? Quais as dificuldades enfrentadas pelas mulheres negras atualmente? Quais mulheres negras de destaque nas mídias (ou redes sociais) você conhece? São algumas das questões que devem ser debatidas, assegurando aos alunos um outro olhar para pontos que normalmente ficam à margem, vistos como questões secundárias, aparentemente de menor importância, como o cabelo, mas que possibilitam uma abertura para discussões muito profundas.

A imagem abaixo mostra Sarah questionando, após seu cabelo começar a cair e seu marido a abandonar, o fato de haver tanta beleza no mundo ao passo que ela acredita ter ficado com tão pouca. Essa

imagem pode nos remeter à ditadura dos padrões brancos de beleza que influencia na percepção de si mesma.



**Imagem 9 - Reflexões de Sarah - ep. 1, 3min06s**

No início do século XX, os cabelos crespos eram fortemente estigmatizados e o alisamento químico surgiu como uma alternativa para autoaceitação. Entender esse movimento estético é importante para que compreendamos o movimento cultural, social e político que perpassa as discussões de raça e de identidade. Àquela época, o alisamento era a forma possível para que Sarah e outras mulheres negras se sentissem bem, se sentissem bonitas e dignas; era uma forma de embranquecer.

Entendemos que ainda hoje é preciso retomar a questão da pessoa negra e de reafirmar que somos plurais, que há diferentes texturas de cabelo, cores diferentes, raças! A luta para romper com os padrões estéticos eurocêntricos e questões relacionadas ao cabelo, por exemplo, refletem em questões identitárias. Neste sentido, concordamos com Andrade e Pessoa (2016, p.60) que afirmam que “a experiência com o corpo diferente, e especialmente com o corpo negro e o cabelo crespo, começa no espaço da família e se estende à escola, cabendo a nós, professoras/es formadoras/es de educadoras/es, refletir sobre a questão racial no Brasil”.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...

Na epígrafe desse artigo, o artista levantou o questionamento sobre o uso da palavra negro e sua associação a tudo o que é ruim, como magia negra, peste negra, entre outros. Outrossim, ressaltamos como o cabelo é uma parte, uma herança fundamental na autoestima e construção da identidade da mulher negra. Neste capítulo, analisamos a minissérie *A Vida e a História de Madam C. J. Walker* e a questão do cabelo, de como pode ser tornar uma possibilidade de libertação e independência financeira para a mulher, e negra, que vive sob a condição de uma existência duplamente subalternizada.

Discutimos a importância da análise de imagens e sua contribuição na criação de estereótipos e padrões sociais. Ainda, reforçamos a importância de estudos mais aprofundados da imagem nas aulas de línguas, cruciais para desconstrução de olhares para os outros, para outras culturas, que se encontram engessados e permeados de ideias preconceituosas. E com base na série trouxemos algumas possibilidades para problematizar identidade e raça na perspectiva dos Letramentos Visuais. Acrescentamos ainda que, nesta perspectiva, podemos promover, em nossas salas de aulas, expansão de perspectivas e construção de sentidos a partir das imagens, questionando, por exemplo: Qual a relação entre cabelo e identidade? Por que era tão importante para a protagonista alisar os cabelos? Qual é o tipo de cabelo bonito em nossa sociedade? Há um ideal de cabelo? Por quê? E ainda, problematizar como os estudantes se sentem em relação ao seu próprio cabelo, se conhecem alguém que tenha realizado procedimentos em prol de aceitação social, dentre outras possibilidades. Enfatizamos que na série o alisamento é evidenciado como uma tentativa de adequação aos padrões da época, e essa discussão deve ser trazida para reflexão.

De acordo com Gomes (2003, p. 171), devemos nos reconhecer “como sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade

racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.)”. Pois, nós somos parte de milhares de identidades que fazem parte de quem somos nos mais diversos âmbitos sociais. “Reconhecer-se numa delas supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência”. Assim, é importante que isto seja levado em consideração para avaliar as relações de poder e hierarquia existentes nessas representações, e que ressaltam (ou incitam) violência em relação algumas pessoas em detrimento de sua imagem.

Ressaltamos a importância de termos um olhar crítico sobre imagens, produções cinematográficas e postagens em redes sociais, é importante que analisemos o que está sendo demonstrado por meio destes recursos, como está sendo representado, e o que está sendo deixado de lado. Devemos sempre questionar nossas ações, comportamentos a fim de buscarmos uma sociedade que inclua mais Sarahs e mais Addies, Michelys, Simones e Tamaras, sem distinção de superioridade e rivalidade entre uma e outra.

Outrossim, devemos buscar inculcar em nossos pares e nossos alunos o quanto a violência contra mulheres, contra a identidade do outro e contra negros tem consequências profundas nos indivíduos. Assim, como mulheres plurais, tão diferentes fisicamente, e cada uma com suas questões com nossa imagem, aparência e cabelo, acreditamos ser essa uma questão de extrema relevância, como reconhecimento de diversidade, garantindo possibilidade de empoderamento.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Eugênia Sebba Ferreira de; PESSOA, Rosane Rocha. Os caracóis dos seus cabelos: experiências de professoras de inglês em formação continuada. In: PESSOA, Rosane Rocha; OLIVEIRA, Eliane Carolina de. (Org.). **Tensões e desestabilizações na formação de professoras/es de inglês**. Goiânia: Editora UFG, 2016. p.43-72.

BIKO, S. **Escrevo o que eu quero**. São Paulo: Ática, 1990.

ELKINS, J. **Visual Studies: A Skeptical Introduction**. Routledge; New York, 2003.

FERRAZ, Daniel. Visual Literacy: the interpretation of images in English classes. **Revista Eventos Pedagógicos**. v.5, n.1 (10. ed.), número especial, p. 16 - 28, jan./maio 2014

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. *In*: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 245-258.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016

NASCIMENTO, G. S.; WINDLE, J. The Nexus of race and class in ELT: from interaction orders to orders of being. **APPLIED Linguistics**, Oxford University Press, 2020, pp. 1-20.

PINK, S. **Doing Visual Ethnography**. Images, Media and representation in research. London: Sage Publications, 2001.

ROSE, G. **Visual Methodologies**. Sage Publications, London, 2007.

SANTAELLA, L. Os três paradigmas da Imagem *In*: **Imagem Cognição, Semiótica, Mídia**, 1998.

SELF Made: Inspired by the Life of Madam C. J. Walker [Seriado]. Temporada 1. Direção: Jessica Hernández, Liza D. Espinas, Susana Benaim.. Produção: DeMane Davis, Eric Oberland, Lena Cordina. Estados Unidos: Netflix, 2020.

SHOHAT, E.; STAM, R. **Crítica da imagem eurocêntrica multiculturalismo e representação**. Trad. Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

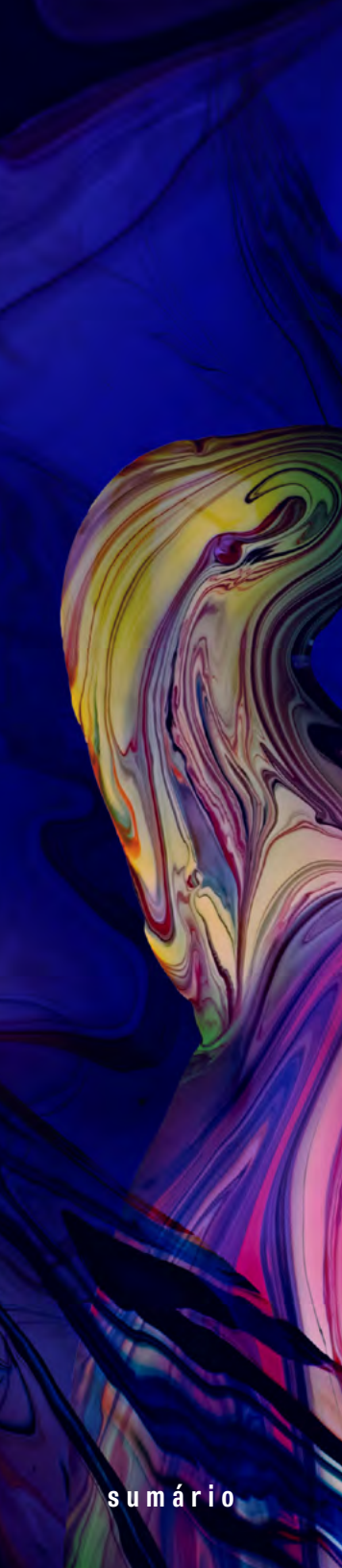
STANOVSKY, D. Remix Racism: The visual politics of the "Alt-right". **Journal of Contemporary Rhetoric**, Vol. 7, nº 2/3, 2017, pp. 130-138.

The background is a deep blue with intricate, white and yellow abstract patterns. These patterns consist of flowing, wavy lines and some more defined, angular shapes, creating a complex, layered visual effect. The overall aesthetic is modern and artistic.

Acácia Azevedo

**LETRAMENTOS VISUAIS:**  
uma provocação  
artística/psicanalítica  
na/para constituição  
de sujeitos

DOI:10.31560/pimentacultural/2023.97181.4



Fotomosaico – mural del beso, Joan Fontcuberta<sup>42</sup>

## INTRODUÇÃO

Como sujeito da contemporaneidade, sou eu mesma uma montagem, entre pedagoga, artista-ceramista, pesquisadora e fotógrafa, implicada na interdisciplinaridade e as visualidades são objetos de meus estudos. Desse modo, desejo evidenciar algumas possibilidades outras de se pensar os paradigmas da fotografia por meio dos meandros da filosofia e significativas contribuições da psicanálise em diálogos analíticos do trabalho do autor e fotógrafo espanhol, Joan Fontcuberta, para assim despertar outras maneiras de pensar os letramentos visuais na formação do sujeito.

Neste capítulo, então, trago para a discussão o fotógrafo espanhol supracitado em virtude de sua colaboração artístico-reflexiva para a relação do sujeito contemporâneo com a cultura visual, sobre a visualidade no âmbito artístico, filosófico, aplicado ao contexto educacional. Isso porque, diferente do que se espera, ainda que seu trabalho seja acadêmico e mercadologicamente reconhecido como artístico, Fontcuberta expressa que os museus, prêmios e exposições são apenas institucionalizações com as quais ele precisa lidar para ampliar o alcance de seu trabalho, para a criação de uma pedagogia. Mas, de seu ponto de vista, “[...] o lugar ideal dos projetos é nos âmbitos da vida cotidiana, no hospital, nos supermercados, na rua etc. Não crio obras para colocar em galeria.” (MINDÊLO, 2019, [n. p.]). Por isso que, nos dias atuais, ele tem se dedicado a refletir e criar com/no meio digital, na internet, de modo a incitar o pensamento crítico do espectador, sem que seja indiferente, quando se depara com certas armadilhas fotográficas, no intuito de evidenciar a pluralidade do objeto e ressignificar a suposta estabilidade e objetividade histórica da fotografia e também os meios de comunicação em geral, especialmente as redes sociodigitais da atualidade.

Compreendo, desse modo, os trabalhos de Fontcuberta como material capaz de favorecer a prática emancipatória, solidária e socialmente engajada estudante-professor. Em outras palavras, o trabalho de análise das produções fontcubertianas podem incitar



[o] desenvolvimento de práticas que colaborem para a manutenção contínua de cidadãos ativos e saudáveis em cidades também saudáveis requer legitimações de valores e princípios de justiça, solidariedade, respeito mútuo, diálogo, dentre outros componentes éticos, quanto ao consumo de bens e trabalho, inclusive os artísticos (BRASIL, 1998, p. 41).

Assim, em consenso com os estudos dos letramentos visuais e estudos e pesquisa sobre imagens e cultura visual, as obras do fotógrafo podem propiciar olhares outros para a formação continuada para professoras da área de linguagens - tal como Letras, Artes e correlatas visando a criticidade, por meio de significativas oportunidades e práticas para a discussão e ampliação de aspectos pertinentes à sua educação. Isso porque levo em consideração que o professor em formação é um sujeito socialmente contextualizado e que visa sua construção educacional em prol de um trabalho futuro em que possa possibilitar a reflexão crítica de seus discentes também situados em contextos socioeducacionais e, assim, afastando-se de padrões hegemônicos, de modo a incitar práticas sociais no/com o mundo contemporâneo, permeado por imagens, likes, redes etc.

A partir disso então, neste estudo, tomo os letramentos como viés capaz de oportunizar, evidenciar, legitimar e influenciar a manifestação da leitura crítica das questões visuais do espaço contemporâneo em que a realidade e o virtual se confundem e se fundem, tornando as ações e interpretações dos sujeitos como híbridas, e potentes ferramentas para se tornarem ponto de partida para os conhecimentos prévios dos sujeitos-estudantes e, assim, ampliar a sua construção de conhecimentos do mundo e, também, acerca de si (BRASIL, 1998). E, ao mesmo tempo, impulsionar o ensino e aprendizagem a respeito dos lugares que ocupam e atuam na sociedade, quais os impactos e influências das informações que consomem, bem como a relação socioeducacional que seus papéis profissionais carregam na/para a sociedade em que (con)vivem.

Trazendo à luz os estudos dos paradigmas fotográficos, com o qual pretendo articular, nesta redação, acerca de tais fluxos de maneira

repensá-las, (re)interpretá-las, a partir do contexto atual, com base em Santaella (2013), que retoma essa discussão em seu artigo intitulado “O quarto paradigma da imagem”, para oferecer uma contrapartida sobre o modo como a noção de “pós-fotografia” passou a ser utilizada pela crítica. Contudo, a autora ainda prefere aplicar a expressão no mesmo contexto do artigo anterior, ou seja, mesmo acrescentando um “quarto paradigma”, refere-se às imagens híbridas como portadoras de qualidades mistas aos contextos paradigmáticos anteriores. Sendo assim, aqui, opto por considerar “[...] a forma visual ligada a algo mais amplo, a uma maneira de pensar o comum ou de pensar a história das transformações do mundo comum” (RACIÈRE, 2021, p. 44).

Em seguida, apresenta uma breve contextualização a respeito de quem é e o que faz Joan Fontcuberta para, então, adentrar em uma concisa proposta de análise de suas obras, a partir do letramento visual (MIZAN; FERRAZ, 2019), tendo em vista a sua aplicabilidade para a formação docente, inicial ou continuada, do estudante de arte, que tem o intuito de revozear essa formação crítica e contextualizada em suas práticas pedagógicas. Por conseguinte, relaciono essas perspectivas pelo viés da abordagem metodológica qualitativa, de modo a interligá-las aos estudos psicanalíticos, sobretudo, de Lacan (2005) e Fink (1988). Assim, evidencio possíveis provocações artísticas e visuais da formação do sujeito e, por fim, trago possíveis interpretações aos contextos sociopolíticos e culturais latentes de nossa cultura brasileira, com base nos estudos de Rancièrè (1996).

Opto por tal abordagem metodológica, pois compreendo que a pesquisa qualitativa, baseada em tais áreas, como estudo interdisciplinar, busca entender, mediante à prática interpretativa de diferentes materiais e empíricos, por outras visões, atuações e mesmo interpretações de outros do sujeito (DENZIN; LINCOLN, 2006).

## PÓS-QUESTIONAMENTOS

Lucia Santaella e Winfried Nöth (1997, p. 165-168), em *Os três paradigmas da imagem*, referenciam o paradigma pré-fotográfico como os “processos artesanais” de criação de uma imagem. Seguido pelo paradigma fotográfico, em que os processos automáticos de captação se dão “sobre um suporte químico ou eletromagnético” e o pós-fotográfico que se dariam por meio de modelos matemáticos. As imagens são, neste último paradigma, “modeladas” pelo computador e, mesmo considerando os fluxos<sup>43</sup> da fotografia, não se conduz uma reflexão sobre as pressões que tais fatos efetuam sobre a fotografia ou na sociedade em seu percurso histórico, nem mesmo na contemporaneidade.

Posto isso, evoco o fotógrafo, autor e artista espanhol, Joan Fontcuberta, que resgata o tema do pós-fotográfico no livro *La Furia de las Imágenes: notas sobre la postfotografía* (2016). O autor assume o prefixo “pós” como um rompimento definitivo na relação com a cronologia e questiona: o que abandonamos? Em suas palavras: “[p]ós indica abandono ou expulsão. Uma porta se fecha atrás de nós, plashhh...e ingressamos numa posteridade<sup>44</sup>” (FONTCUBERTA, 2016, p. 27, minha tradução). Ou seja, Fontcuberta pensa a imagem pós-fotográfica para além de si mesma, mas na relação com seu entorno, e assim difere a fotografia do século XIX na relação com a do século XXI. O autor defende que não estaríamos presenciando a invenção de um mero procedimento, “mas a desinvenção de uma cultura: o desmantelamento da visualidade que a fotografia implantou de forma hegemônica durante um século e meio<sup>45</sup>” (FONTCUBERTA, 2016, p. 28).

Entre rearticulações, Fontcuberta (2016, p. 27) alerta para o fato de que parecemos sempre considerar as alterações passadas pela fotografia através de uma espécie de “espelho retrovisor”. Este é taxativo ao assegurar que há uma “disrupção” cujas “consequências anulam ou deixam obsoletas a etapa anterior<sup>46</sup>”. Afinal, no que a imagem fotográfica feita com nitrato de prata ou pixels se difere? Quais

variáveis perpassam a relação destas conosco? Com isso, o fotógrafo (2016, p. 126) desdobra algumas linhas teóricas e articulações entre outros autores para traçar linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1997), compondo novo sentido em que não devemos pensar num depois da fotografia, mas em um além da fotografia. O que me sugere, que, para além dos aspectos técnicos e paradigmas, as imagens fotográficas sempre estão articulando a maneira de pensar e as ação humanas.

O fato é que a pós-fotografia se viu desafiada diante às tecnologias digitais de manipulação. A circulação e hiperprodução de imagens trouxeram à tona a desconfiança frente aos conteúdos imagéticos. Logo, como sugere Fontcuberta (2016), as imagens estão em fúria. São *selfies* descartáveis, memórias titubeantes soterradas em HDs e sujeitas ao apagamento, *stories* de Instagram que se esvanecem, memes com prazo de validade, imagens manipuladas etc. A denominação “fotógrafo” é de um sem-número de pessoas, empresas e interesses políticos, que lançam suas garras através de aparelhos celulares, drones e satélites em uma captura de imagens, um mix de vigilância visual, interesses políticos e capturas de subjetividades, através da produção das imagens.

Inegavelmente a fotografia se popularizou. Contudo, é interessante ressaltar que, em seus estudos sobre os álbuns de família, Pierre Bourdieu (2003) esclarece que as fotografias amadoras pertencem a outra ordem de regras de captura e circulação e, por consequência, sua análise e observação possuem concepção própria. O autor afirma que,

[d]e fato, a aspiração a uma prática orientada para fins estéticos não é sistemática ou exclusivamente característica dos indivíduos mais educados, que estão mais aptos a aplicar uma disposição geral adquirida com a educação a uma determinada atividade; em vez disso, aparece em indivíduos com menos integração na sociedade [...] (BOURDIEU, 2003, p. 80).

Sendo assim, não parece adequado, nem relevante – a cunho de estudo –, avaliar a fotografia, ou mesmo as imagens, apenas considerando seus estatutos canônicos.

A “origem” da fotografia, por um lado, é atribuída à Europa – mais especificamente à França –, com Louis Jaques Mandé Daguerre (1787-1851) que, “[...] por uma série de razões, principalmente de ordem política, [encontraria] o momento propício para a aceitação e consagração [...] de sua descoberta” (KOSSOY, 2001, p. 141). Já a primeira imagem foi capturada pelo também francês Nicéphore Niépce. Por outro lado, é conhecido o fato de que as primeiras experiências fotográficas foram realizadas por químicos e alquimistas por volta de 350 a. C. Ou seja, nessa história, as origens são rasuradas, “[é] a não-origem que é originária [...]” (DERRIDA, 1995, p. 188).

É preciso, pois, oferecer continuidade ao futuro fora do sentido de origem e, dessa maneira, escapar da perspectiva colonial e suas armadilhas. Posto isso, vale incitar o questionamento acerca das dimensões cronológicas, evolutivas e até mesmo teleológicas que os paradigmas da fotografia nos colocam.

Ao invés de dar continuidade, nesta escrita, pelo viés da transformação paradigmática, opto por utilizar dois conceitos traçados por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), o primeiro sobre a “desterritorialização”, na busca por novas possibilidades em linhas de fuga, escapando dos processos de organização ou estratificação; e, o segundo, acerca da “reterritorialização”, como movimento de reconstrução do território-imagem. Tal escolha se dá visto que ambas as noções são perpassadas por uma porosidade, ou melhor dizendo, transversalidades que permitem pensar a fotografia por meio de deslocamentos e da (des)construção (DERRIDA, 1992) performativa e inventiva que cria fissuras e abala as barreiras fronteiriças atribuídas a fotografia, e até mesmo do cinema.

A fotografia possui fluxos e movimentos e não se fixa, ela se reterritorializa diante de sua constituição perpassada pela história, as ações de seus sujeitos, seu aspecto social e cultural de maneira altamente mutável e escapa, reinventando-se. Apesar de, aparentemente, possuir um conceito evidente, a fotografia desliza, expande-se e se hibridiza, seja por seus suportes ou pela alteração de seus autores. As imagens como atos de performance dos sujeitos no espaço e no tempo.

## O (NÃO) ARTISTA JOAN FONTCUBERTA

Joan Fontcuberta (1955 - ) nasceu em Barcelona (Espanha) e é conhecido por suas mais de quatro décadas de trabalho com a fotografia. Autor, curador, crítico, ensaísta e professor da Faculdade de Comunicação Audiovisual da Universidade Pompeu Fabra, em Barcelona. De 1977 a 1979, Fontcuberta foi editor da *BCN Fotografia* e, em 1980, o fotógrafo cofundou a revista *PhotoVision*.

O artista tem como cerne de seu trabalho temáticas acerca da natureza, da tecnologia, da humanidade, da própria fotografia e questões filosóficas sobre a verdade. Por contar com a tecnologia tanto para o tratamento como para a apresentação, seu trabalho é reconhecido pelo dinamismo e interatividade com o público. À vista disso, a obra de Fontcuberta é entendida como pertencente à perspectiva crítica da criação da fotografia como traço da realidade.

Internacionalmente premiado pela Fundação Hasselblad, Fontcuberta recebeu também os prêmios espanhóis, como: Prêmio Nacional de Fotografia (1998), Prêmio de Ensaio (2011) e o Prêmio Cultura na categoria de Fotografia (2016), concedido pela Comunidade de Madrid.

Joan Fontcuberta entende a imagem como limiar, meio-fim, o “entre” de possibilidades em que se torna campo vasto de manifestações, interpretações, experiências e vivências plurais que pode propiciar reflexões, quebras de paradigmas sobre o ser, a vida, o real, a contemporaneidade.

Apesar de ter o seu trabalho intitulado como “artístico”, o crítico Fontcuberta, influenciado por Marcel Duchamp, defende que a dimensão artística são projeções, vontades, títulos inseridos após a criação de grandes obras, pois estas, em sua grande maioria, foram criadas sem a pretensão artística em si, mas com intuítos religiosos, políticos ou mesmo manifestações amorosas. Do ponto de vista de Fontcuberta (2018

apud MINDÊLO, 2019, [n. p.]), “[...] quando o artista quer fazer arte, o resultado é algo artificial, precisamente por isso. Quando estamos muito obcecados, é quando realmente fracassamos e a arte decai”.

Politicamente crítica, a fotografia de Fontcuberta problematiza o processo de mascaramento que permeia a fotografia, como paradoxal, a depender da intenção por trás do uso. Tanto que, nos seus trabalhos mais recentes, o fotógrafo reflete sobre como a imagem e o acontecimento se confundem, misturam, hibridizam.

Por esse viés, em entrevista à *Revista de Fotografia Zum*, do Instituto Moreira Salles, ao ser questionado sobre sua percepção acerca da recepção e interpretação da imagem, nos dias atuais, especialmente ao que tange às *Fake News*, Fontcuberta (2018, [n. p.]) comenta que

[c]ada época adota seu regime de verdade. Hoje vivemos o regime da “mentirocracia”. Apesar de assistirmos à irrupção furiosa da pós-verdade e dos fatos alternativos, o paradoxo é que, para manipular, hoje em dia não é preciso nem mentir. Basta uma dose de informação interessante que distorça a interpretação dos eventos. Desde Maquiavel e Goebbels que essas técnicas são bem conhecidas. A diferença agora está na gestão das evidências. Desviar o olhar e focar nos acontecimentos de uma maneira discriminatória são recursos bem eficientes para a demagogia e a distorção de informações. Umberto Eco já escreveu em seu romance *Número zero*: “os jornais não foram feitos para difundir notícias, mas para escondê-las”. A mídia não quer mais informar, mas persuadir. Não quer mais fazer jornalismo, mas sim política.

Assim, visto que Fontcuberta entende que com as novidades efêmeras, hoje, nós nos instalamos em um capitalismo das imagens, Silva (2019) complementa que a fotografia deixou de ser de domínio de poucos para se ampliar para o acesso e produção de muitos, organizando-se “[...] como uma prática que aproveita a imaginação dominada pela propaganda, pela indústria da mídia e pelo consumo” (SILVA, 2019, p. 3). Ou seja, o fotógrafo não só busca fazer uma crítica social, como também sociopolítico da contemporaneidade,

contribuindo, assim, para os estudos interdisciplinares dos letramentos visuais, da pós-fotografia, pós-verdade, da filosofia etc.

## A FRATURA DO OLHAR PARA UM LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO

Os trabalhos de Fontcuberta propõem uma fratura do olhar na relação com a realidade. E o próprio fotógrafo esclarece e nos deixa uma pista, uma inspiração para trabalhos em sala de aula, ao dizer: “[m]eu trabalho é mais pedagógico do que artístico. Pretendo vacinar o espectador contra o excesso de realismo da fotografia, inocular-lhes de reação de dúvida, de incerteza<sup>48</sup>” (JIMÉNEZ, 2000 apud ESCUDER, 2002, p. 153).

A exposição do olhar às imagens do artista pode provocar a dúvida e requisita dois passos atrás, a mesma pausa necessária para o pensamento crítico, através da suspeita que precisa ser suscitada (RICOEUR, 1977). Depois, ao criar-se suposições, quem as interpreta nota-se estimulado a reavaliar as conjecturas que realiza e, na maioria das vezes, quando se trata da relação com as imagens, de forma intempestiva e implicitamente. O pensamento crítico postula tempo próprio, ao invocar argumentações fundamentadas e, com isso, prepara para os necessários fluxos de mudanças à luz de novos conhecimentos.

Por essa perspectiva, acrescento aqui a noção de “contravição,” abordada por Fontcuberta (1998), tendo em mente o embate entre críticos anti-realistas, os grandes nomes do realismo na fotografia e sua reconhecida tradição de retratar a realidade. Isso porque o autor explica que

[o] confronto com o realismo dogmático na fase da representação constitui uma chave simbólica para se aproximar da realidade dos objetos e eventos em que vivemos. [...] A contravição aspira a perverter o princípio de realidade atribuído à fotografia



e não representa tanto uma crítica de visão, mas de intenção visual, se trata, portanto, de uma questão de atitude e não de um estilo<sup>49</sup> (FONTCUBERTA, 1998, p. 45-46, minha tradução).

Fontcuberta (1998), assim, utiliza do termo “contravisão” para refletir e criar a fotografia, compreendida como recurso com potência para questionar, e mesmo, contrapor as estratégias da linguagem visual. O artista, ao esclarecer tal noção, propõe que

[...] a contravenção seja entendida como a ação de rompimento com as “rotinas” (de acordo com seu significado em computação) que controlam os “programas” de pensamento visual: agir como um hacker atacando as defesas do sistema vulneráveis. A contravisão deveria perverter o princípio da realidade atribuído à fotografia<sup>50</sup>. (FONTCUBERTA, 1997, p. 184, minha tradução).

Em seus trabalhos<sup>51</sup>, o fotógrafo em questão, potencializa sua vontade de “contradizer” os valores, geralmente, agregados à imagem fotográfica, de modo a potencializar e reterritorializar o pensamento de forma crítica na relação com a imagem, provocando uma (des)ordem visual. Lembrando que, desde seu surgimento, a imagem fotográfica foi associada ao pensamento positivista, tal como identidade, registro, verdade ou ainda, arquivo.

Fontcuberta (1998) acredita que os valores incorporados à imagem fotográfica vão além dos processos tecnológicos que a produzem. Em outras palavras, ele atribui à fotografia o deslizar – como proposto anteriormente – entre os usos que são feitos dela e de como ela é instrumentalizada nos diversos contextos históricos e/ou sociais. E a contravisão seria uma perversão necessária para a criticidade a intensão visual, ou seja,

[...] a contravisão devia perverter o princípio de realidade atribuído à fotografia e não representa[r] tanto uma crítica da visão quanto da intenção visual. A fotografia contraviviva invocava, em síntese, uma tripla subversão: a do “inconsciente tecnológico” do sistema fotográfico; a do estatuto ontológico da imagem fotográfica e de suas plataformas de distribuição; e a do significado usual de um conceito de liberdade mascarado pelas

miragens da sociedade tecnocrática. Com as matizações óbvias alentadas pelo tempo e, se cabe, certa maturidade, essas ideias continuam parecendo-me vigentes. Não apenas para mim, mas também para muitos dos protagonistas que, no meu entender, marcam atualmente as propostas artísticas mais radicais (FONTCUBERTA, 2010, p. 184-185).

É preciso destacar, ainda, que Fontcuberta (2012), em seu texto *Por um manifesto pós-fotográfico*<sup>52</sup>, propõe uma desterritorialização do sentido de autoria, em que o gesto fotográfico deveria “prescrever sentidos” (FONTCUBERTA, 2012, [n. p.]). De modo didático, então, indica-se que a figura do autor seria ampliada para além do click, expandindo-se para todos os momentos do gesto fotográfico. Diante a inflação de imagens sugere, por assim dizer, o “apropriacionismo” que descompõe o conceito de autoria sugerindo uma lógica da reciclagem.

A título de exemplo prático, um conceito que funde as ideais de produtor e consumidor de imagens, sobressai e evidencia seu caráter móvel, trata-se do “[...] *prosuming* imagens, [que] descreve os processos que ocorrem quando as imagens são produzidas e consumidas em espaços digitais / virtuais” (MIZAN; FERRAZ, 2019, p. 128). Os *prosumers*, “[...] desenvolvem agência participando ativamente nos processos de criação de significado” (MIZAN; FERRAZ, 2019, p. 131). Fato esse que vai ao encontro da perspectiva do fotógrafo em análise, que destaca que o pós-fotográfico tem caráter eminentemente social. Perceptível parece ser que a web 2.0 borra os limites entre o público e o privado e tem a imagem como elemento indissociável da comunicação nos conectando e estabelecendo muitas de nossas relações cotidianas.

Fontcuberta (2012) considera essencial a maneira repensar as “novas tecnologias” para além de seu aspecto ferramental para se alcançar as dimensões do impacto que ocorre através da massiva produção e propagação de imagens na cultura visual. Dessa forma, desorganiza e desloca a noção de artista, integrando-o à figura do curador e a do colecionador – que, ao escolherem obras, compõem sentidos –, como também mixando-as aos personagens do docente, do historiador da arte e do teórico.

O referido fotógrafo faz uma afirmação que revela a importância dos letramentos visuais, “[...] as fotos funcionam como – mensagens que trocamos. Antes a fotografia era uma escrita, agora é uma linguagem” (FONTCUBERTA, 2012, p.119), o que parece pertinente ser evidenciado hoje. Toda imagem é escrita e linguagem, apenas não havíamos nos apercebido, antes, de suas possibilidades. A pós-fotografia desconstrói, então, os modelos de representação, mais que um nome para o “fotográfico”, Fontcuberta (2012) tenta acolher as visualidades da contemporaneidade através de novas conexões, alterando espectros de luzes no “laboratório” do pensável, que até então, não haviam sido impressas, projetadas ou reveladas.

Ao nos deslocarmos aqui nos paradigmas da fotografia, perceberemos, assim, que a matéria e a materialidade sugerem certa estruturação para o pensável, contudo, “[n]ão é condição do pensamento, mas uma estruturação do pensável” (RANCIÈRE, 2021, p. 54), são as relações entre forma e seus processos de transformação, arranjos que nos apreendem e afetam, que convocam nossas análises e interpretações, com tudo que somos.

## PELOS DESVIOS DO OLHAR

Propositalmente, realizo aqui um desvio teórico para laçar novos sentidos para os desvios do olhar. Falaremos, rapidamente, dos dois perfis da “face” linguagem enquanto somamos algumas noções da psicanálise, ainda que iniciais, à nossa compreensão.

A estética se estabelece por meio do acesso do olhar e nos alcança configurada por intermédio de experiências que implicam em outras maneiras de sentir e desdobram-se em novos modos de subjetividade. O olhar tece caminhos e sentidos, propicia a aderência entre algo que passa e o que aquilo quer dizer, é quando um significante nos capta.

De certo ângulo, temos um perfil da “face” linguagem, quando nos deparamos com uma palavra escrita, uma imagem, uma cor, uma composição de traços que pode ser um significante por representar uma ideia. Com base nos estudos de Lacan (2005), isso se refere ao que recebe o nome de Simbólico, quer dizer, o que possui um sentido organizado, mas é regido por abstrações em que seus elementos não possuem significação em si, porém se infere entre relações, uma lógica nem sempre visível, mas que comunica, “um valor socializado” (LACAN, 2005, p. 20). Ou seja, uma estrutura entre as relações que se estabelece em referência para o coletivo, não individualmente.

Como quando, por exemplo, um arqueólogo estuda os rituais ou pesquisa materialidades de um determinado grupo e procura, através da diferença, relacionar sistemas simbólicos e as regras estruturais do inconsciente. Este, que por sua vez, opera por meio de “[...] um desenrolar contínuo de uma cadeia significante excluída da consciência” (FINK, 1998, p. 62), tentando estabelecer os contornos, imprecisos, de regras e relações de convivência. Pois, pelo modo que opera, o inconsciente está “[...] repleto das falas [...] objetivos, aspirações e fantasias de outras pessoas” (FINK, 1998, p. 27). O inconsciente não está tão distante de nosso acesso como já se pensou, “[...] ele é parte do discurso concreto, como transindividual, que falta à disposição do sujeito para restabelecer a continuidade do seu discurso consciente” (LACAN, 1998, p. 260). Fugidio por esquecermos, o inconsciente propicia que a memória ressurgja processada por suas estruturas “[...]de modo que ela [memória] possa ser significada na relação com outros significantes no momento de sua emergência” (ANDRADE; ALMOZARA, 2016, p. 47).

Posto isso, somos levados a compreender que o Simbólico e a linguagem estão imbricados, no Simbólico as relações entre significantes possuem potência de efeitos para além destes, e até mesmo, para além da linguagem. Ao organizar nossas falas, o Simbólico ordena as representações das quais nos utilizamos para expressar, comunicar e relacionarmos-nos no coletivo.

À vista disso, torna-se pertinente lembrar que o inconsciente é estruturado como linguagem segundo Lacan (1998) e ambos são conjunturas do social. Contudo, a linguagem possui um elemento de sua estrutura integrante, e de característica universal, esse elemento se dá na produção da censura, trata-se do interdito, “[...] fundamental para a existência da linguagem. É ele que mantém o campo da enunciação aberto, justamente por impedir que se diga tudo” (TFOUNI, 2008, p. 363). No deslizar de um significante para outro, algo se perde, não se traduz por completo, isso concerne à incompletude da linguagem, sentidos nem sempre explícitos, muitas vezes silenciosos e por tanto, assimilados pelo inconsciente.

Para a psicanálise, o que não é atravessado pela linguagem, o impensável e não nomeado, pertence ao registro ou ordem do Real. O Real é o impossível de representar, aquilo que não tem sentido como “[...] a totalidade ou o instante esvanecido” (LACAN, 2005, p.45). O Real não se confunde com a noção corriqueira de realidade, mas é o que não se presta à representação imaginária, é “aquilo que sempre retorna para o mesmo lugar” (LACAN, 1996, p. 45), como a morte ou o gozo. Compete ao registro do Real aquilo que sobra e não se expressa, o resto do Imaginário e que é impossível de ser capturado pelo Simbólico, o que não comporta a substituição significante em sua totalidade, guardando em si a impossibilidade de ser expresso ou mesmo os efeitos do sentido.

Retornado agora para o outro perfil da “face” linguagem, nós nos deparamos com a noção que cada um de nós temos, por exemplo, do que é uma casa ou um vaso ao ler essas palavras, ou a noção que temos do que seja generosidade, resumidamente, o que *imaginamos* em cada um de nós ser essas coisas. Daí surgem as ideias de completude discursiva e mesmo do eu.

Nos estudos lacanianos, o imaginário é o que envolve o sentido, “[...] é a captação da imagem, que é essencialmente constitutiva de qualquer realização imaginária (LACAN, 2005, p. 40). Denominada de

ordem do Imaginário, é uma antecipação, o que não ainda está, mas meu pensamento consegue produzir, sendo que “[...] as imagens e o imaginário em geral quase nunca funcionam independentes do simbólico nos falantes” (FINK, 1988, p. 12).

O registro ou ordem do Real, Imaginário e Simbólico foram representados por Lacan por três círculos perfeitamente idênticos que se distinguem apenas pelos nomes, atados de tal forma que, se qualquer um deles se rompe, os outros dois se desatam da tríade, pois os três se movem como um único conjunto, denominado de nó Borromeano. Na intersecção desses três círculos está o Objeto a, (“a” de *autre*, em francês, outro).

De uma maneira mais sintética, para a psicanálise, o desejo do ser humano é ser reconhecido pelo desejo do outro. Nas palavras de Lacan (1998, p. 169): “[...] o desejo do homem encontra seu sentido no desejo do outro, não tanto porque o outro detenha as chaves do objeto desejado, mas porque seu primeiro objeto é ser reconhecido pelo outro”. Por outro lado “[o] outro é o lugar onde se constitui o eu que fala e o eu que ouve [...]” (LACAN, 2008, p. 308). Mas o Objeto a, ao centro do nó borromeano, está fadado ao subsequente esvaziamento no mesmo instante que se imagina pleno, é vazio e sempre falta que não encontra signo na ordem do Imaginário.

Entre o que se dá no imaginário individual e o coletivo ou social, está a identidade, considerando que o sujeito é constituído por meio de uma realidade do mundo, através de um recorte (tempo/espço), em que é perpassado pelo discurso do outro que o constitui.

Como visto até aqui, na linguagem, o significante e o significado não possuem uma relação fixa. Como determinadas palavras (significantes), mudam de significado em certa época ou contexto, a linguagem opera forças e tensões nesses seus dois perfis de linguagem, nunca resultando em um “rostro” totalmente reconhecível e preciso, nos espelhos do ato da linguagem, mas é um reflexo em constante transmutações e deformações em sua “face” / significado.

Nos estudos lacanianos o sujeito está no campo do simbólico como um significante e é constituído na, e pela, linguagem, com sua multiplicidade de sentidos e opacidades. O sujeito laciano, de uma maneira ainda que simples, é cindido “[...] entre duas formas de alteridade – o eu como outro e o inconsciente como o discurso do Outro – a clivagem em si permanece além do Outro” (FINK, p. 68).

Lacan, em *Estádio do Espelho* (1998), refere-se à formação do eu como o instante em que a criança percebe sua unidade corpórea por meio de imagem refletida no espelho, enquanto também se percebe não sendo o outro que está ao seu lado, possibilitando assim, criar seus próprios mecanismos para possuir imagem e identidade.

Ao se relacionar com o outro, não está em jogo o que o sujeito acredita ser, diz ser, quer ser ou o que os outros dizem que ele é, mas sim a estrutura como significante para ter lugar na linguagem e no Simbólico. Siamo significantes para outros significantes, estamos sempre incompletos e em busca de significar para outros sujeitos. É a ordem ou registro do Imaginário que permite nos sentirmos completos ao oferecer um repertório de significados que só se dão através da linguagem e como uma operação imaginária. Não, o imaginário não quer sugerir autoengano, mas sim a constante constituição do “eu”. Estamos sempre formatando uma “completude” discursivas sobre nós mesmos, compondo sentidos.

Pensar o sujeito sob esta perspectiva nos oferece brechas e que é apenas suposta e sustentada numa relação do sujeito com o nó borromeano que engancha a articulação desses registros, e mesmo, a possibilidade de predomínio de um deles em dadas relações, em que o sujeito se fixa, nas representações. Lacan ainda propõe um quarto enlace na figura, designada de “sinthoma”, o que é externalizado pela linguagem e que se refere ao singular de cada sujeito, na relação com os três registros (LACAN, 2007).

Enquanto hipótese teórica o sujeito do inconsciente laciano nos possibilita perceber a linguagem como presença do sujeito em constante deslizar, através de restos e vestígios de sua existência heterogeneia por meio da cadeia de significantes e o inconsciente como um saber que não se sabe que existe, mas que está atuando.

## VISIBILIDADES (NÃO) VELADAS

O olhar faz com que aconteça alguma aderência entre o que vemos e algo em nós que passa a querer dizer isso ou aquilo. As imagens são construções de sentidos, narrativas, e estabelecem contatos em nós. Tanto, que de modo prático, o sistema capitalista entendeu essa ação de construir sentidos como fundamento para a venda dos mais variados produtos através da captura de nossos desejos. Assim como, as relações sociais passam a ser mediadas por imagens.

Daí a importância do conhecimento, em breve capítulo, ainda insuficiente, de articularmos conhecimentos de outras áreas visando a formação de professores. Não seremos psicanalistas, não é esse propósito. Mas entender que o Imaginário de nossos estudantes é monopolizado pelo capital e compõe sentidos, na busca de uma sensação de completude, em torno de um objeto substituto para o desejo, pode nos ajudar a criar práticas produtoras de significado em sala de aula. Ideologias são desnudadas através do senso crítico, ressignificando a falta através da mediação e aumento do repertório para os sentidos.

Conhecer a lógica da realização do desejo inconsciente pode nos oferecer oportunidades para compreendermos que a constituição da realidade está associada com o prazer, que consumir nos consome enquanto significantes através de imagens fabricadas, nos tornando também em imagens, que dissimulam o caráter de mercadoria que nos é imposto.



Articular esses processos propicia a concretização do objetivo de formar cidadãos capazes de se posicionarem “[...] de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (BRASIL, 1998, p. 7).

A criticidade aumenta as teias pelas quais podemos andar como sujeitos, escapar do que imaginamos - antecipamos - saber e criar as conexões para o que ignoramos, mas desejamos saber, é uma forma de concretizar a *contravisão* de Fontcoberta em sala de aula, construindo experiências que se valham do Simbólico e suas conexões, para se deparar com os limites necessários a sobrevivências coletiva, mas também o Imaginário que transgrida e crie desterritorializações necessárias para a existência.

As visualidades não operam através da razão, mas principalmente no que nosso olhar instantaneamente imanta na imagem através de operações que incluem o inconsciente, precisamos de uma metodológica *contravisiva* que se preocupe com a construção de uma conexão entre o visível e o invisível na fúria das imagens. Oportunizando, desse modo, espaço para a agência (JORDÃO, 2010, p. 431) dos discentes para que problematizem e reflitam sobre as representações efêmeras da cotidianidade das redes digitais, as quais interagem dia e noite e pelas quais são também formados.

O sujeito barrado de Lacan (1996) nos possibilita pensar a não unicidade e não síntese em nós, a fissura por onde o não-saber nos capta e deslumbra diante as visualidades, para pensá-la além de suas bordas emolduradas, para além de sua circunscrição, toda vez que uma imagem captura nosso olhar temos a possibilidade de experimentar uma fresta constitutiva que se localiza na forma de evidência, visualmente. E é por isso que se tornar elemento central na experiência educacional da recepção estética. A imagem nos apresenta novos paradigmas, se faz necessário percebê-los em seus restos cotidianos, para que “[...] nossos olhares, [...] antes mesmo

que nossa curiosidade – ou vontade e saber – passe a se exercer” (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 16, grifo meu) nos alertando sobre a tirania do visível. A imagem se dirige e aponta para o inconsciente, e este “manifesta-se no cotidiano como uma irrupção transitória de algo estranho ou extrínseco” (FINK, 1988, p.63) deixando entrever a fissura, entre o eu da coerência do enunciado e o sujeito que emerge através da materialidade da linguagem, já que tendo o sujeito feito “uma declaração, o que ele disse usurpa seu lugar; o significante o substitui; ele desaparece” (FINK, 1988, p. 62).

Como podemos perceber até aqui, as imagens dialogam com as tensões decorrentes da memória. E as imagens das artes visuais criam jogos entre lembranças e esquecimentos. Expor os sujeitos as imagens proporcionadas pela arte (sejam elas visuais ou ainda discursivas) é provocá-los a se perder na potência da “floresta” de símbolos, com os “animais” da arte, que podem vulnerabilizar e tornar possível epifanias através das armadilhas que os artistas como Fontcuberta cria, para operar o desejo, por meio da distância do não-saber.

Como na imagem epígrafe, desse capítulo, um painel de Fontcuberta é composto por fragmentos voluntários de momentos de liberdade de pessoas comuns, na distância, tudo se esvanecem de suas particularidades, enquanto um enorme beijo nos seduz e devora enquanto totalidade. Como defende o filósofo: “[é] a distância – a distância como choque. A distância como capacidade de nos atingir, de nos tocar, a distância ótica capaz de produzir sua própria conversão tátil” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 159). É a conversão tátil no paradoxal caráter de ausência que nos interessa enquanto professores, o que olhamos também nos olha, não é apenas visto, aí está a eficácia das visualidades, enquanto brecha que convoca o sujeito incitando uma experiência subjetiva.

Para Rancière (1996, p. 71), “[...] a política é assunto de sujeitos, ou melhor, de modos de subjetivação”. Portanto, as representações aqui podem ser compreendidas como ligadas às noções dos registros

ou ordens, propostos por Lacan (2005), já que essas imbricam tanto na falta originária que remete ao real, quanto na constituição do Imaginário como produto do Simbólico em que são construídas, ambas pertencentes a natureza inconsciente e efetuando papel importante na construção das subjetividades.

Acredito que tais conceitos possam não dar conta das transformações necessárias por si só, contudo, podem tecer novos agenciamentos educacionais envolvendo os letramentos visuais, na formação de professores e suas práticas pedagógicas. Principalmente quando fica evidente que

[a]s imagens não falam por mil palavras. Em vez disso, elas criam e recriam o mundo das práticas significantes; elas também podem manipular e podem representar uma visão lateral particular de uma situação; elas podem ser um participante decisivo nas eleições de um país<sup>53</sup> (MIZAN; FERRAZ, 2019, p. 146, minha tradução).

Os letramentos visuais, aliados à cultura visual e aos estudos culturais imersos em contextos históricos, sociais e políticos, quando articulados aos conhecimentos disponíveis sobre os modos de constituição do sujeito criam malhas teóricas necessárias para a criticidade e suas conexões. Contudo, não caberia, nesta breve redação, aprofundar este ponto da sociologia, filosofia e demais áreas, da formação/ relação dos discursos.

## CONCLUSÃO

A fotografia pode ser realista, factual, memória, documento, arte, em seus usos sociais, atributos e a ela atrelados, mas em que esses aspectos constituem sua ontologia? E como encaixaríamos a ação luminosa, artefato? Ela parece ser tudo isso, enquanto é muito mais. A fotografia se atualiza tão rapidamente que mal é possível

acompanhá-la, mas mesmo assim há a tentativa de enquadrá-la em paradigmas canônicos. A imagem, como um elemento articulado aos interesses do sistema, desdobra-se, por isso é importante que a escola e os professores acompanhem essa geração de olhares, ou melhor, de sentidos outros, em suas camadas de forma crítica.

A fratura do olhar, inspirada na *contravisão*, pode ser oportunidade para reformular o atributo de evidência dada à fotografia, penetrar através das fissuras e estabelecer estratégias para o desenvolvimento de habilidades, tantos dos discentes, como dos professores em formação, no letramento visual e seu discurso tão próprio. Sobretudo, ela permite inocular no sujeito o desejo de fluir, o filtrar e a escolha de informações relevantes, em meio ao enorme fluxo de estímulos recebidos cotidianamente.

Talvez, não sejam mais os paradigmas da fotografia que devam nos interessar educacionalmente, mas as imagens enquanto indústria das visualidades que captam subjetividades e provocam tanto desinteresse no modelo educacional vigente. Afinal, é assim que o capitalismo aprendeu a extrair o olhar e canalizá-lo para certos processos de associações significantes. Transformando nossos discentes em trabalhadores desafortunados, produtores de conteúdos que negligenciam os movimentos mercantis envolvidos pelas malhas do poder. É preciso que passem a exercer o olhar, através do conhecimento, para a construção de suas histórias de vida, identidade e comunidade.

A capacidade de significar que a comunicação une a imagem almeja o desejo do sujeito, o Objeto é fabricado incessantemente e alcança a falta dos sujeitos que, inconscientemente, deixa vazar suas relações imaginárias através do discurso, aderindo ao significante/mercadoria, mesmo na ausência da coisa material, a imagem consome pelo significante que adere ao sujeito. Mas o Imaginário não tem signos, é ele mesmo a mercadoria alvejada. Os processos educacionais, através da formação de professores e de estratégias pode se valer do mesmo conhecimento para criar linhas de fuga que possibilitem os discentes exercerem seu poder de criticidade e atuação no social.

A arte, como produtora de perguntas, é ferramenta útil, pois propicia a análise e a avaliação da pertinência, como também estimula o pensamento e o uso da linguagem, possibilitando ao professor o vislumbre, mesmo que impreciso, da estrutura do inconsciente que escapa pelo discurso. A arte quer questionar o que se tende acreditar como realidade e gera oportunidades à proposição de novas perspectivas para “velhas” convicções. Já que ao se refutar crenças, sonda-se as sequências lógicas do próprio pensar, (re)contextualizando novas informações, (res)significando-as e fazendo ebulir a criatividade como potência e resistência.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **Un arte medio**: ensayo sobre los usos sociales de la fotografía. Barcelona: Gustavo Gili, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo**: capitalismo e Esquizofrenia. Tradução Luiz B. L. Orlandi. Rio de Janeiro: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, Vol. 5, 1997.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N. K. O planejamento da pesquisa qualitativa; teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 17-39.
- DERRIDA, J. **Points de suspension** – Entretien. Paris: Galilée, 1992.
- DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. Tradução: Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.
- DIDI-HUBERMAN, G. **Diante da imagem**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2015.
- DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2010.

ESCUDE, P. A. La mirada desconfiada: reflexiones en torno a la obra de Joan Fontcuberta. **Revista Científica de Comunicación y Educación**, [S. l.], nº 19, p. 152-155, 2002. Disponível em: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1052/b15229130.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05 out. 2021.

FINK, B. **O sujeito lacaniano**: entre a linguagem e o gozo. Tradução de Maria de Lourdes Sette Câmara. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FONTCUBERTA, J. **La Furia de las Imágenes**: notas solá postfotografía, Galaxia Gutember S.A, Barcelona, 2016. *E-book*.

FONTCUBERTA, J. Fauna: concepto y génesis. **Ciencia y fricción**. Fotografía, naturaleza y arteficio. Murcia, Mestizo, nº106, p. 45-46, 1998.

FONTCUBERTA, J. **El beso de Judas**. Fotografía y verdad. Barcelona: Gustavo Gili, 1997.

FONTCUBERTA, J. **O Beijo de Judas**: fotografia e verdade. Barcelona: Editora Gustavo Gili, 2010. *E-Book*.

FONTCUBERTA, J. Por um manifesto pós-fotográfico. Tradução de Gabriel Pereira. **Studium 36**, [s. d.]. Disponível em: <https://www.studium.iar.unicamp.br/36/7/>. Acesso em: 14 dez. 2021.

JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Revista Letras & Letras**. Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 427-442, jul./dez, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25634>. Acesso em: 14 dez. 2021.

LACAN, J. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

LACAN, J. O Estádio do Espelho e as formações do eu. *In*: LACAN, J. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 96-103.

LACAN, J. **O Simbólico, o Imaginário e o Real**. Nomes-do-Pai. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

LACAN, J. **O Seminário, livro 3**: as psicoses. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LACAN, J. **O seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

LACAN, J. **O seminário, livro 23**: o sinthoma. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

KOSSOY, B. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

RANCIÈRE, J. **O trabalho das Imagens**. Belo Horizonte: Chão de Feira, 2021.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento**: política e filosofia, tradução Ângela Lopes. São Paulo, Editora 34, 1996, Coleção Trans.

RICOEUR, P. **Da interpretação**: ensaio sobre Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

SANTAELLA, L.; NOTH, W. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 1997

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

TFOUNI, F. E. V. O interdito e o silêncio: Duas Abordagens do Impossível na Linguagem. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Santa Caratina, v. 8, n. 2, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/RwN7tGRRxppXvGzJDn578th/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

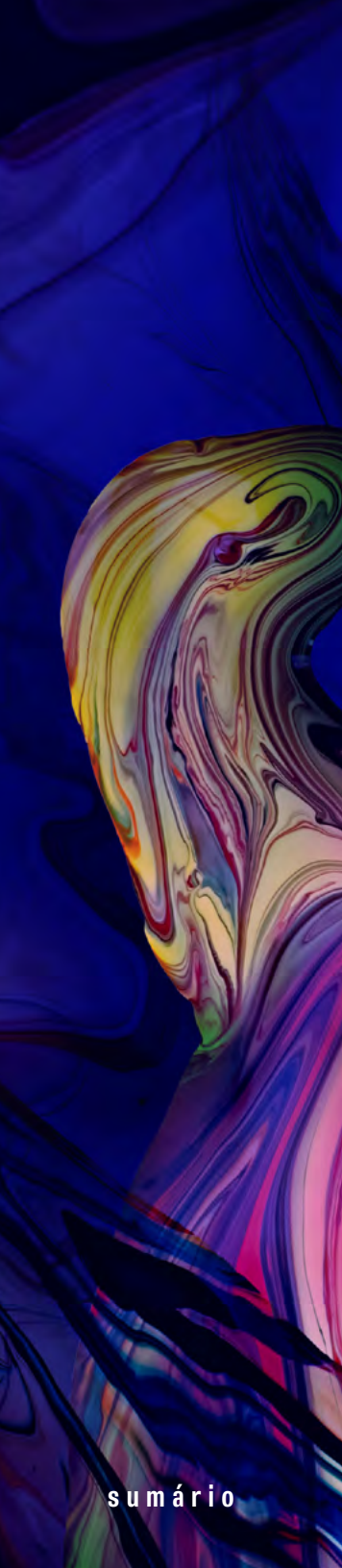


André de Oliveira Matumoto

**PELO OLHAR  
DO OUTRO:**

**a construção  
visual do Brasil  
no *anime Michiko  
to Hatchin***





## INTRODUÇÃO<sup>54</sup>

Neste capítulo, pretende-se realizar um estudo das imagens no *anime* – animação japonesa – *Michiko to Hatchin* (ミチコとハッチン, lit. *Michiko e Hatchin*) (MANGLOBE, 2008). Especificamente, por meio da análise da abertura, bem como de cenas selecionadas, pretende-se pontuar como as escolhas semióticas contribuem para a construção do “Brasil” no *anime*.

*Michiko to Hatchin* é uma animação ambientada em Diamandra, um país fictício que compartilha semelhanças notáveis com o Brasil. Para além da construção espacial, personagens, música e idioma são todos inspirados no Brasil. Não se trata, porém, de uma apropriação superficial de referentes socioculturais brasileiros: tanto a diretora Sayo Yamamoto quanto a equipe de produção visitaram o Brasil em 2007 (STAMBOROSKI JR., 2009); além disso, o *anime* contou com a participação do compositor brasileiro Alexandre Kassin, que compôs as 61 faixas do *anime*, excetuando-se a abertura e o encerramento (FOLHA, 2009; STAMBOROSKI JR., 2009)<sup>55</sup>.

Isso posto, como bases teóricas para análise, elegeu-se, primeiramente, a Semiótica Social (VAN LEEUWEN, 2005) e teorias adjacentes – Gramática do *Design* visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e Análise Crítica do Discurso aplicada à Multimodalidade (MACHIN; MAYR, 2012) – para o estudo das escolhas semióticas. Em segundo, utilizar-se-ão as considerações acerca de representações e de estereótipos colocadas por Stuart Hall na obra *Representation* (1997), especificamente no capítulo “*The spectacle of the ‘Other’*.”

O capítulo, então, realiza uma breve apresentação da história dos *animes* e das relações entre Brasil e Japão a fim de contextualizar *Michiko to Hatchin*; em seguida, traz-se a sinopse do *anime* e o estudo das imagens na abertura; por fim, realiza-se o cotejo dos resultados com as discussões de Stuart Hall.

## HISTÓRIA DOS ANIMES

Anterior à análise, é relevante apontar o contexto no qual a produção de *Michiko to Hatchin* se insere, a começar pelo que são os *animes*. *Anime* (アニメ, *anime*, derivado de アニメーション, *animeeshon*, *animation*), no Japão, é um termo genérico para se referir a desenhos animados. Em outros países, porém, o termo é utilizado para se referir a produções animadas estritamente japonesas.

Para os fins deste capítulo, é suficiente apontar que se pode tomar a década de 1960 como o início dos *animes*, especialmente com a criação de *Astro Boy* (鉄腕アトム, *Tetsuwan Aton*, lit. Átomo do braço de ferro) (MUSHI PRODUCTIONS, 1963) por Osamu Tezuka (TSUGATA, 2004, p. 151; 2005, p. 76-7 *apud* CLEMENTS, 2013). Nesta acepção, portanto, *anime* não seria qualquer animação japonesa, mas *um* tipo de animação japonesa.

No ocidente, especificamente no Brasil, os *animes* tiveram uma explosão de popularidade na década de 1990. *Animes* como *Dragon Ball* (ドラゴンボール, *Doragon Booru*) (TOEI ANIMATION, 1986) e *Cavaleiros do Zodíaco* (聖闘士星矢, セイントセイヤ, *Saint Seiya*) (TOEI ANIMATION, 1986) elevaram o reconhecimento dos “desenhos japoneses” como uma mídia diferenciada dos *cartoons*, e cujos impactos culturais e econômicos ainda são visíveis no Brasil<sup>56</sup>.

## RELAÇÕES ENTRE O JAPÃO E O BRASIL

Para além dos *animes*, a relação entre o Japão e o Brasil é conhecida e longa. Toma-se como início da imigração de japoneses para o Brasil o ano de 1908, quando o navio *Kasato Maru* atracou no porto de Santos, São Paulo, trazendo o primeiro grupo vinculado ao acordo entre os dois países (SUZUKI, 1995). Por sua vez, nas décadas de 1980 e 1990, descendentes dos japoneses que vieram ao Brasil

passaram a emigrar para o Japão como alternativa à crise financeira vivenciada no Brasil (SASAKI, 2006).

Em 2008, centenário da imigração japonesa, a população de japoneses e descendentes de japoneses somava dois milhões de pessoas. Desse modo, o Brasil é o país no qual mais vivem japoneses fora do Japão (CURY, 2008). Já no Japão, a população brasileira em 2018, segundo o *e-Stat* (Portal oficial de estatísticas no Japão) (2018), é de 201.865. Note-se que o Japão é um país extremamente homogêneo, visto que apenas 2,2% da população é estrangeira (*E-STAT*, 2018), justificando a discrepância entre as populações japonesa no Brasil e brasileira no Japão.

Portanto, o Brasil, por ser um país com uma relação centenária com o Japão, certamente constitui-se como espaço atrativo para os japoneses. Isso, então, poderia justificar a escolha dos criadores em ambientar *Michiko to Hatchin* num país inspirado no Brasil.

## APRESENTAÇÃO DO ANIME *MICHIKO TO HATCHIN*

*Michiko to Hatchin* foi o primeiro anime dirigido por Sayo Yamamoto, que dirigiu posteriormente *Yuri!!! On Ice* (MAPPA, 2016), obtendo amplo reconhecimento do público e da crítica. *Michiko to Hatchin* conta a história de Michiko Malandro, que, no início da história, encontra-se fugindo de uma prisão de segurança máxima. Michiko recebe notícias do paradeiro da filha de seu antigo amor, Hiroshi Morenos, e vai prontamente atrás da menina. Hannah “Hatchin” Morenos, a suposta filha de Hiroshi, foi adotada pela família de um líder religioso, Pedro Belenbauza Yamada, que a trata como serviçal. Michiko consegue tirar Hannah da situação precária na qual a menina se encontrava, mas não consegue sua confiança imediatamente. A dupla então, apesar

da hesitação mútua, viaja em busca de Hiroshi enquanto passam a se conhecer e a depender uma da outra. Nesta jornada, as personagens serão confrontadas com a violência, pessoas no limiar da legalidade e a pluralidade étnica e social marcante de Diamandra.

Figura 1 – Pôster do *anime* com Michiko (esq.) e Hatchin (dir.). Fonte: Manglobe (2008).



## BASES TEÓRICAS

Como apresentado, o presente capítulo vale-se da teoria sociosemiótica e das considerações acerca da representação levantadas por Hall (1997) de modo a analisar as escolhas semióticas e possíveis

significados suscitados por essas escolhas. Do primeiro campo, trazer-se-ão categorias de análise visual – cores, composição e conotadores – para embasar a interpretação desses significados imagéticos potenciais. Do segundo, trazer-se-ão argumentos embasados nos conceitos de representação e estereótipo para a defesa de que o *anime*, diferentemente do que se pode tomar como ‘padrão’ nas representações do Brasil no exterior, não constrói uma imagem estereotipada do país, mas nuançada e reconhecível pelo grupo representado.



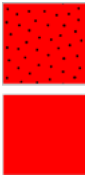
## ANÁLISE VISUAL DA ABERTURA

A abertura do *anime*<sup>57</sup> é composta por diversos *shots* das personagens principais Michiko e Hatchin, e é acompanhada pela música “Paraiso” da banda japonesa de jazz SOIL&“PIMP”SESSIONS (2009)<sup>58</sup>. Para além da modalidade visual, enfocada aqui, pode-se apontar a presença explícita do “Brasil” na música, visto que não só o título está em português, como também a música é marcada por vocais em português em determinados momentos<sup>59</sup>.

## ANÁLISE DAS CORES

Partindo para a análise visual, uma escolha marcante são as cores empregadas na abertura. Os criadores selecionaram cores contrastantes variando principalmente nos eixos de temperatura, saturação e o que se poderia chamar “textura”. No caso da temperatura (RHYNE, 2017), cores como vermelho, laranja e amarelo são consideradas quentes. Essas cores apresentam tendências expansivas, em outros termos, elas aparentam estar mais próximas. Por sua vez, cores como azul, verde e roxo são consideradas frias e apresentam tendências recessivas, isto é, elas aparentam estar mais distantes<sup>60</sup>.

Já a saturação diz respeito à variação entre a ausência de cores – preto e branco – até a saturação máxima das cores, em que se encontram as cores mais vivas e puras (RHYNE, 2017; VAN LEEUWEN, 2005). Por fim, a “textura” é um termo utilizado aqui para se referir à utilização de cores opacas e cores com *polka dots* (‘bolinhas’) durante a abertura. Abaixo, reproduzem-se esquemas visuais destas três categorias:

Cores Quentes e Frias	Saturação	Textura
		
<p>Roda de Cores do modelo de Cores RGB (<i>Red, Green, Blue</i> = Vermelho, Verde, Azul). É possível observar que, no quadrante inferior, encontram-se as cores <i>frias</i>, enquanto no quadrante superior encontram-se as cores <i>quentes</i>.</p>	<p>Variação de saturação do matiz <i>vermelho</i>: no canto esquerdo consta o vermelho mais saturado (puro) e, no canto direito, a saturação zero de vermelho (branco).</p>	<p>A abertura emprega cores opacas (esquerda) e cores com <i>polka dots</i> (direita). A esse agrupamento deu-se o nome “textura”.</p>

**Quadro 1 – Categorias de cor. Fonte (da esq. para dir.): adaptado de Rhyne (2017, p. 86); autoria própria (2021); autoria própria (2021).**

Concluída esta apresentação, a seguir, demonstra-se como essas escolhas se realizam na abertura e possíveis significados que podem ser interpretados de tais escolhas.



Quadro 2 – Imagens de Michiko. Fonte: Manglobe (2008).

Nessas quatro cenas focadas em Michiko, nota-se que a personagem é representada majoritariamente por cores quentes, enquanto o fundo é sempre configurado por cores frias. Ao menos duas possibilidades de interpretação surgem desta escolha: a primeira é a associação metafórica (VAN LEEUWEN, 2005) das cores quentes a significados como alegria, excitação ou até violência. Estas imagens se conjugam em Michiko, visto que a personagem é construída como uma moça jovem, independente e sem medo de se impor, mesmo que para isso necessite do uso da violência. A segunda interpretação, que não contradiz a primeira, enfatiza a representação de Michiko como mulher negra<sup>61</sup>. Ao se observarem os *animes* lançados no mesmo ano de *Michiko to Hatchin*, 2008, verifica-se que apenas dois deles figuram personagens negros proeminentemente<sup>62</sup>. Portanto, é relevante a escolha dos criadores em enfatizar esse aspecto da personagem e, para mais, representar Diamandra como um país multiétnico, traço verificável no Brasil<sup>63</sup>.



		
Michiko Malandro	Hannah Morenos	Ramu In
		
Satoshi Batista	Kirill Chapek	Zelia Bastos

Quadro 3 – Alguns dos personagens do *anime*. Fonte: Manglobe (2008).

Quanto à saturação, verifica-se a possibilidade de se associar cores saturadas com intensidade, força, uma característica notável da personagem em sua busca por Hiroshi. Por fim, a textura de *polka dots* é visível tanto no fundo quanto na personagem. É possível interpretar essa consonância como uma associação entre personagem e espaço: Michiko é construída como uma personagem sagaz e corajosa, características que demonstram sua capacidade de adaptação à violência e problemas sociais presentes em Diamandra.

Dito isso, pode-se realizar a análise da construção de Hatchin na abertura:



Quadro 4 – Imagens de Hatchin. Fonte: Manglobe (2008).

Hatchin, diferentemente de Michiko, é construída de forma menos padronizada em relação às cores. Nos primeiros dois *frames* a personagem é “pintada” por verde, também presente no fundo, excetuando seu cabelo, que é pintado de amarelo e azul. No terceiro *frame* a personagem é pintada por amarelo e laranja – cores quentes – e roxo na ponta do chapéu – uma cor fria – enquanto o fundo mantém a coloração verde. Por fim, no quarto *frame*, a personagem é pintada por cores frias – verde, roxo –, enquanto o fundo toma cores quentes – laranja e amarelo.

Nesse sentido, a personagem é salientada gradativamente por contrastes em relação ao espaço que ocupa. Quanto à textura, nota-se que, nos três primeiros *frames*, o fundo é marcado por *polka dots*, enquanto Hatchin é representada por cores opacas. No último *frame*, porém, a personagem também é marcada pelo padrão. Se a interpretação proposta em Michiko for mantida, é possível afirmar que Hatchin passa a se tornar parte de Diamandra por meio das aventuras que tem com Michiko, mas sem que isso implique no

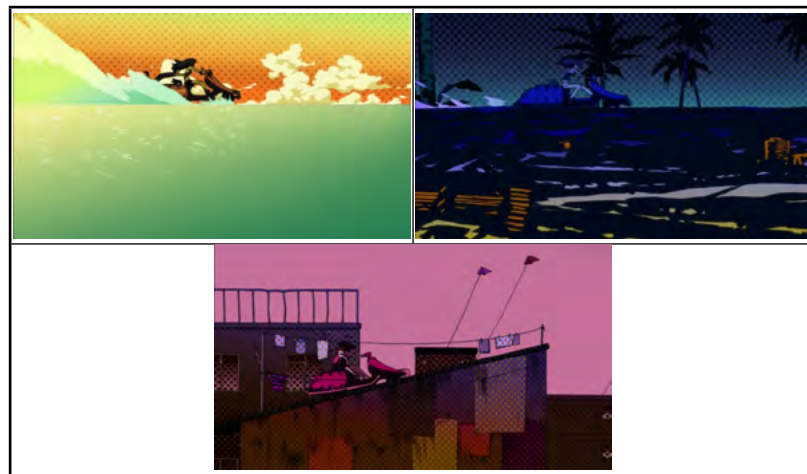
desaparecimento dos contornos individuais da personagem, como se nota tanto na aplicação dos contrastes de temperatura das cores quanto no desenrolar da narrativa.

## COMPOSIÇÃO

A composição é um princípio semiótico que provê coerência e coesão a textos que se desenvolvem no espaço (VAN LEEUWEN, 2005). Para tal, esse princípio organiza os significados por meio de três sistemas interrelacionados: valor informacional, peso visual e enquadramento (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), que serão explorados a seguir.

O valor informacional diz respeito aos potenciais de significação que se imbuem aos elementos representados a depender da posição que ocupam na composição (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). Destes posicionamentos, ou zonas, o centro é tomado como uma região de proeminência. Assim, nota-se que em praticamente todos os *frames* ocupados pelas personagens, elas ocupam a região central, sendo representadas, portanto, como o elemento mais chamativo. Ligado a isto, o peso visual aponta para a *saliência* que um dado referente adquire mediante escolhas semióticas. Portanto, um elemento posicionado ao centro é representado com maior *saliência* em relação aos elementos marginais. Outras escolhas que salientam elementos são tamanho relativo, detalhes, textura e contraste tonal (VAN LEEUWEN, 2005; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Por fim, o enquadramento estabelece relações de pertencimento ou exclusão entre diferentes elementos representados (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) mediante o uso de dispositivos de enquadramento explícitos (contornos) ou não (proximidade, espaços vazios) (VAN LEEUWEN, 2005). Pode-se aplicar estes três sistemas em três cenas paralelísticas que cortam a abertura no início, meio e fim. Nelas, Michiko e Hatchin andam numa motocicleta por três localidades de Diamandra.



Quadro 5 – Cenas de moto. Fonte: Manglobe (2008).

Primeiramente, nestas cenas também pode-se aplicar a análise de cores: na cena inicial nota-se o contraste entre o laranja e o amarelo do céu em relação ao verde do mar; na segunda cena, do meio, há a dominância do azul menos saturado na parte superior, enquanto no canto inferior há o azul-escuro e preto entrecortados por laranja, cinza e amarelo; na cena final, o céu rosa-claro contrasta com as casas em rosa, roxo e amarelo mais saturados. Destaca-se também que nas três há o contraste entre esses dois polos mediante o uso das texturas opacas e *polka dots*.

Dito isso, um primeiro aspecto relevante é o enquadramento presente nas três cenas. Há uma dicotomia dos espaços, divididos em zonas superior e inferior, enquadrados por meio do contraste de cores. Uma escolha relevante de se apontar é o fato da divisão não se dar no meio da tela, mas levemente para cima. O *anime* apresenta certo grau de verticalidade, que na abertura se realiza por meio dessa escolha. Interpreta-se que esta verticalidade está ancorada na geografia de certas cidades costeiras do Brasil, em especial a do Rio de Janeiro, que foi visitada pela equipe de produção (STAMBOROSKI JR., 2009).

Por exemplo, no episódio quatro, “A Via Láctea da Gata de Rua”, Hatchin vai atrás de um garoto que roubou seus sapatos. Nisto, a menina é obrigada a “subir o morro”, numa cena que salienta a geografia irregular da cidade, além de ser remanescente das imagens das comunidades nos morros cariocas.

## CONOTADORES

Uma última categoria de análise visual diz respeito à denotação, à conotação e aos conotadores visuais. Denotação refere-se ao que é efetivamente representado numa imagem (MACHIN, 2007). Apesar de ser comum a associação desta dimensão à “realidade”, note-se que o criador da imagem pode empregar escolhas que restringem ou amplificam significados potenciais que a imagem pode veicular, por exemplo, por meio da angulação (MACHIN; MAYR, 2012). Por sua vez, a conotação refere-se às associações que determinados elementos evocam.

Portanto, toda imagem tem uma dimensão denotativa e uma dimensão conotativa potencial, visto que as associações são ancoradas a contextos socioculturais tanto na produção quanto na interpretação. Para este primeiro caso, é relevante apontar o conceito de proveniência (*provenance*): a importação de signos de outros contextos de modo a significar ideias e valores associados ao contexto original (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). Estes elementos importados, então, podem agir como conotadores: elementos tomados como aptos para veiculação de significados escolhidos pelo criador de signos (MACHIN; MAYR, 2012).

Em *Michiko to Hatchin*, a representação efetiva de espaços e personagens é a dimensão denotativa. Já a dimensão conotativa se vale de imagens originárias do Brasil para (re)significá-lo. Na abertura, por exemplo, há imagens como a dos Fuscas, carro de grande reconhecimento no Brasil e que, portanto, está sujeito a associações (conotações) para um observador brasileiro. Uma associação possível é a

de um carro “popular” e “brasileiro” (apesar de originário da montadora alemã *Volkswagen*), pois é um carro que “povo” as ruas brasileiras há diversas décadas.



Figura 2 – Fuscas na abertura  
(i). Fonte: Manglobe (2008).

Figura 3 – Fuscas na abertura  
(ii). Fonte: Manglobe (2008).

Outros conotadores de “Brasil” visíveis na abertura são o mar, o Sol e as palmeiras (**Quadro 5**), que conotam o aspecto “tropical” de determinadas regiões do Brasil; os telhados (**Quadro 5**) conotam as comunidades cariocas especificamente, que servem de ancoragem do *anime* ao Brasil. Por fim, o contraste entre a natureza nas cenas de Michiko (**Quadro 2**), os prédios nas cenas de Hatchin (**Quadro 4**) e a comunidade que envolve ambas podem conotar a realidade múltipla do Rio (e do Brasil por extensão): um local dividido entre as comunidades carentes e os prédios opulentos, muitas vezes, lado a lado, marcado também pela natureza ameaçada.

Observando-se brevemente o *anime* em si, adicionam-se, por exemplo, as imagens da moeda de Diamandra, a Arca, que é praticamente idêntica ao Real, o orelhão, o pastel, todas imagens reconhecíveis do Brasil.

		
<p>Arca, a moeda de Diamandra.</p>	<p>Orelhão à beira da praia.</p>	<p>Pastel (i).</p>
		
<p>Nota de dez reais.</p>	<p>Orelhão e Calçadão de Copacabana.</p>	<p>Pastel (ii).</p>

**Quadro 6 – Cotejo de conotadores visuais.**

Fonte: Manglobe (2008, imagens de cima). Fotos de baixo, da esq. para a dir.: Banco Central (1994), Gomes/Folhapress (2016, cima), Marinho/Agência O Globo (2016, baixo) e Romero/Estadão (2016).

## CONSIDERAÇÕES SOBRE REPRESENTAÇÃO

O *anime*, como se observa na análise da abertura, é uma produção ímpar quando se analisam outras representações do Brasil por japoneses, visto que é reconhecível claramente pelo grupo representado (Brasil), mas não necessariamente pelo grupo que observa (Japão, Europa e EUA). A intenção de se criar uma representação fiel, em detrimento da aplicação de imagens estereotípicas e culturalmente reconhecíveis pelo público, logo, mais próximas das expectativas dos telespectadores, estende-se até às escolhas linguísticas: ainda que dublado originalmente em japonês, a modalidade verbal no *anime* vale-se em grande parte do português.

Isso se aplica desde nomes (*Michiko Malandro*, *Satoshi Batista*, *Pepê Lima*, entre outros) até os títulos dos episódios (todos em português) e das faixas na trilha sonora (que conta, por exemplo, com a música “Nada pode me parar agora” como encerramento do episódio final). Até os escritos no cenário que, em tese, receberiam menor atenção, são escritos em português, o que colabora para a coesão, a ancoragem da representação à “realidade.”

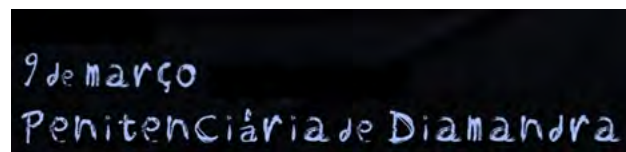


Figura 4 – Texto na primeira cena do *anime*. Fonte: Manglobe (2008).



Figura 5 – “Bar do Armando” no fundo de uma das cenas. Fonte: Manglobe (2008).



Em seu capítulo “*The spectacle of the “Other”*” (1997), Stuart Hall discorre sobre como as representações visuais de pessoas negras por pessoas não-negras empregavam estereótipos e escolhas visuais que representavam aquelas de maneira simplista e até desumanizante. O processo de representação do “Outro” é reconhecível em *Michiko to Hatchin*, uma produção japonesa. Logo, é relevante trazer e aplicar a definição de estereótipo proposta por Hall de modo a caracterizar a representação do Brasil neste artefato. Conforme se demonstrou na análise, porém, é inegável que houve um esforço em criar uma imagem nuançada do país, incluindo até brasileiros na produção.

Segundo o autor, estereótipos consistem em reduzir um grupo a algumas características fixas e simplificadas (ou exageradas). Isso implica na apropriação de características de fácil apreensão que suplantam a imagem do grupo por uma imagem naturalizada, reducionista e essencializada.

Como se constatou na abertura e em algumas cenas selecionadas, ainda que, de fato, haja um recorte do que se representa do “Brasil”, o “mundo” do *anime* é construído como um todo coeso, no qual cada elemento corrobora para a imagem de um lugar baseado no Brasil. Portanto, as personagens e espaços ganham esfericidade ausente na estereotipação, não culminando na simplificação do Brasil a apenas uma ou algumas constelações de significados convencionados a representá-lo.

O recorte, que se vale notavelmente do Rio de Janeiro, então, alia-se às escolhas semióticas de modo a construir um Brasil fidedigno, um espaço construído por imagens que o compõem, não imagens meramente associadas a ele. Consequentemente, o *anime* funciona tanto do ponto de vista representacional (Brasil) quanto ficcional (Diamandra), que excede o referente. Nos casos dos estereótipos, há a utilização de imagens socialmente construídas para veicular significados geralmente derogatórios ou convencionados a respeito de um determinado grupo. A representação, então, torna-se veículo de imagens

reconhecíveis pelo público. No caso de *Michiko to Hatchin*, mesmo nos casos de um observador que não reconhece o Brasil evocado nas imagens, há ainda o reconhecimento pleno de Diamandra e seus indivíduos como elementos autônomos.

Para isso, os criadores realizaram escolhas visuais que tocam no que se pode chamar “nível profundo” da representação. Isto é, não se trata de aplicar estereótipos como uma “camada” por cima de uma representação base, mas de se construir o *anime* como o Brasil desde o primeiro ponto. Portanto, há a tentativa de se reproduzir o país em si e partir deste ponto para a narração, não de construir um mundo e preenchê-lo com imagens tomadas como pertencentes ao “Brasil”.

É importante mencionar, também, a sexualização do corpo negro e suas associações à estereotipação, o que pode contradizer a posição apresentada anteriormente. Hall (1997) estabelece a fetichização como um dos processos utilizados para transformar pessoas negras em “outros”. Partindo disso, nota-se que, nos *frames* dedicados à Michiko, a personagem é representada de uma maneira que pode ser considerada sexualizada, e que esta sexualização poderia derivar do processo apontado por Hall.

Antes de se ater a esta possibilidade, porém, é relevante observar a representação do corpo feminino nos *animes* e contrastá-la à construção visual de Michiko de modo a instanciar a representação em seu contexto (HALL, 1997), enfocando na possibilidade de a representação de Michiko ser transgressiva em relação a outros *animes*. Em *animes*, é comum a presença de *fanservice*, termo utilizado para se referir a algumas escolhas realizadas pelos criadores para conquistar o público. Ainda que seja um termo neutro, no sentido de abarcar diversas possibilidades de escolhas atrativas – referências a outras obras e humor, por exemplo –, no contexto dos *animes* o termo é quase sempre empregado para se referir a piadas ou imagens de cunho sexual, geralmente se valendo do corpo feminino, que é objetificado e sujeito ao *Male Gaze* (“Olhar Masculino”, em tradução livre).

Dentre essas escolhas, verificam-se elementos como “episódios de praia” (*beach episodes*), que geralmente não avançam a história, servindo de descontração para os personagens e forma de apresentar as personagens femininas em roupas de banho. Ligado a isto, há, também, os *panty shots*, jogos de câmera que visam o enquadramento das roupas íntimas das personagens.

Pode-se interpretar que, de fato, Michiko é sexualizada, visto que nas imagens apontadas a personagem aparece nua e em poses provocativas e, no *anime*, a personagem geralmente veste roupas curtas. Considera-se, porém, que essa interpretação é simplista, ignorando a construção da personagem no *anime*. O vestuário de Michiko – que, diferentemente de muitas animações, varia constantemente – é trazido como um traço da personagem, seja por sua vaidade e certo grau de arrogância, seja pelo fato de a personagem ser apresentada como alguém que não se importa com a opinião dos outros. Logo, este traço não está a serviço de fetichizar o “Brasil” e seus habitantes, em especial as mulheres, mas como um traço que corrobora a construção singular de Michiko. Aliado a isto, o *anime* não utiliza jogos de câmera ou outros artifícios visuais para objetificar a personagem, mas para construí-la como competente e afável, ainda que jovem e inclinada a cometer erros às vezes.

Portanto, a perpetração deste “anti-estereótipo” pode ser observada em sua totalidade quando se aponta que a abertura é inteiramente construída por duplos: os contrastes de cores que geram pares complementares entre frio e quente, opaco e padronizado, e saturado e não-saturado; os enquadramentos que sempre dividem os espaços em dois; a duplicidade entre as florestas nas cenas de Michiko e os arranha-céus nas de Hatchin; a imagem altamente codificada por feminilidade “hegemônica” em Michiko e a representação andrógena de Hatchin, dois modos de “ser” mulher (dentre muitos outros, como se mostra ao longo do *anime*); e até mesmo na disposição da abertura, que se inicia com o nascer do Sol e se fecha com o luar. Desse modo, trata-se tão somente de se representar que o Brasil é um e outro, que

coexistem e se complementam, perspectiva que se afasta do simplismo dos estereótipos.

Por fim, Hall (1997) aponta que as imagens podem adquirir significados ao serem analisadas dentro de seus contextos e em comparação com outras imagens de contextos diferentes. Como dito, o *anime*, à época, inseriu-se num contexto em que a indústria de *animes* pouco representava personagens negras em papéis proeminentes. É importante destacar, também, a indústria japonesa de jogos, que mantém contato direto com a dos *animes*, na qual o Brasil figurou por meio de estereótipos visuais, tais como a Floresta Amazônica (cf. *Street Fighter 2*), havendo, portanto, um precedente de representações do Brasil que o *anime* poderia seguir.

*Michiko to Hatchin* afasta-se dessa tradição e, por conseguinte, torna-se uma representação do *outro* e um *outro* dentro seu meio, de tal modo que outras tentativas de representação do Brasil nos *animes* com a mesma preocupação em reproduzir o país, não uma imagem parcial dele, não são verificáveis 13 anos depois de sua primeira exibição.

Inversamente, a utilização dos estereótipos do Brasil ainda é detectável em produções japonesas. Tome-se, por exemplo, o anime *Inazuma Eleven* (イナズマイレブン, *Inazuma Irebun*), exibido entre 2008 e 2011, ou seja, contemporâneo a *Michiko to Hatchin*. O *anime*, exibido no Brasil sob o título *Super Onze*, envolve o universo do futebol, apesar de se valer de elementos fantasiosos. Um dos times presentes no *anime*, chamado *The Kingdom* (O Reino), representa o Brasil.

Num primeiro momento, nota-se que os uniformes dos jogadores – camiseta amarela e bermuda azul – claramente se inspiram na seleção brasileira. Porém, algumas imagens ancoradas à representação dos personagens excedem o universo do futebol e se pautam nos estereótipos do Brasil: em uma cena os personagens começam a dançar ao som de bateria de carnaval enquanto falam repetidamente “Olé, Samba” e “Olé, Brasil”; as técnicas do time variam desde referências à Amazônia até à capoeira; por fim, o elemento que mais claramente

transforma esses personagens em “Outros” está no fato de que praticamente todos os jogadores têm nomes de animais. Apesar de estarem escritos corretamente no português, essa escolha reconstrói uma imagem animalésca do Brasil que pode ser reconstituída em obras anteriores, como o filme de terror *O monstro da Lagoa Negra* (*Creature from the Black Lagoon*) (UNIVERSAL PICTURES, 1954), no qual pesquisadores encontram uma criatura aquática na Amazônia, ou as representações do Brasil em jogos japoneses da década de 1990, nos quais o Brasil trafega entre imagens convencionadas, desde a Floresta Amazônica e Capoeira (cf. *Fatal Fury 3* [SNK, 1995]) até figuras monstruosas (cf. *Darkstalkers: the Night Warriors* [CAPCOM, 1994]).

Exemplos como *Inazuma Eleven* são muito mais numerosos, logo, são relevantes análises de produções como *Michiko to Hatchin* a fim de não só evidenciar representações que se afastam da espetacularização do “Outro” como também frisar a importância das escolhas visuais neste processo representacional.

## REFERÊNCIAS

CLEMENTS, J. **Anime**: a history. Londres: BFI, 2013.

HALL, S. The Spectacle of the Other. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). **Representation**: Cultural representations and signifying practices. Londres: SAGE, 1997, p. 223-291.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse**: The Modes and Media of Contemporary Communication. Londres: Arnold, 2001.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2006.

MACHIN, D.; MAYR, A. **How to do critical discourse analysis**: A multimodal introduction. Londres: Sage, 2012.

RHYNE, T. M. **Applying Color Theory to Digital Media and Visualization**. Boca Raton. CRC Press, 2017.

ROJO, R.; MOURA ALMEIDA, E. M. Multiliteracies and Multilingualism in Brazilian Youth Culture: The Case of Anime Music Video Editing. *In*: CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. (Eds.) **Multilingual Brazil**: language resources, identities and ideologies in a globalized world. Nova Iorque: Routledge, 2017. p. 189-203.

SASAKI, E. A imigração para o Japão. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 20, n. 57, p. 99-117, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10150>. Acesso em: 29/11/2021.

SUZUKI, T. A Imigração Japonesa no Brasil. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [S. l.], n. 39, p. 57-65, 1995. DOI: 10.11606/issn.2316-901X.v0i39p57-65. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/72056>. Acesso em: 29/11/2021.

VAN LEEUWEN, T. *Introducing Social Semiotics*. Londres: Routledge, 2005.

## RECURSOS ONLINE

Características gerais dos domicílios e dos moradores 2019. **IBGE**, Rio de Janeiro, 26 mai. 2020. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf). Acesso em: 29/11/2021.

CURY, C. Estado tem cerca de 1 milhão de japoneses e descendentes. **Portal do Governo**, São Paulo, 13 fev. 2008. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/estado-tem-cerca-de-1-milhao-de-japoneses-e-descendentes/>. Acesso em: 29/11/2021.

GOMES, R. Pessoas fazem ligações em orelhões públicos. **Folha de S. Paulo**, 27 out. 2016. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/mercado/2016/10/1826832-ligacoes-interurbanas-ficarao-mais-baratas-em-587-municipios.shtml>. Acesso em: 29/11/2021.

KASSIN - Topic. **Michiko to Hatchin Original Soundtrack**. YouTube, 10 jul. 2018. Disponível em: [https://www.youtube.com/playlist?list=OLAK5uy\\_nwyut84OoSYtYdEDKa66msrx6OeRBpOf8](https://www.youtube.com/playlist?list=OLAK5uy_nwyut84OoSYtYdEDKa66msrx6OeRBpOf8) e [https://www.youtube.com/playlist?list=OLAK5uy\\_m7WsN0V7HEjC6d\\_EuRMvj8rPZkBZQ1y9k](https://www.youtube.com/playlist?list=OLAK5uy_m7WsN0V7HEjC6d_EuRMvj8rPZkBZQ1y9k). Acesso em: 29/11/2021.

MARINHO, S. Calçada de Copacabana. **O Globo**, 28 jan. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/verao-2016/calcao-de-copacabana-foi-primeiro-de-pedras-portuguesas-no-rio-15168162>. Acesso em: 29/11/2021.

O Brasil visto de lá. **Folha**, São Paulo, 09 fev. 2009. Folha Teen. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/fohatee/fm0902200906.htm>. Acesso em: 29/11/2021.

RIPSHARKTV. **Michiko to Hatchin Opening 720p**. YouTube, 26 mai. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FQf-NkWz7Yo>. Acesso em: 29/11/2021.

ROMERO, H. Foto de pastel. **Estadão**, 14 nov. 2016. Paladar. Disponível em: <https://paladar.estadao.com.br/noticias/receita,receita-de-massa-de-pastel-de-feira,10000012663>. Acesso em: 29/11/2021.

Seasonal Animem, Fall 2008. **MyanimeList**, São Francisco, 29 dez. 2008. Disponível em: <https://myanimelist.net/anime/season/2008/fall>. Acesso em: 29/11/2021.

SOIL&"PIMP"SESSIONS. Paraiso. YouTube, 9 jul. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a4JGakAfux8>. Acesso em: 29/11/2021.

STAMBOROSKI JR., A. Animação japonesa usa o Brasil como cenário. G1, São Paulo, 22. Jan. 2009. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/PopArte/0,,MUL967319-7084,00-ANIMACAO+JAPONESA+USA+O+BRASIL+COMO+CENARIO.html>. Acesso em: 29/11/2021.

在留外国人統計 (estatísticas de moradores estrangeiros). **e-Stat**, Tóquio, 07 dez. 2018. Disponível em: <https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00250012&tstat=000001018034&cycle=1&year=20180&month=24101212&tclass1=000001060399&tclass2val=0>. Acesso em: 29/11/2021.

## FILMOGRAFIA E LUDOLOGRAFIA

CREATURE from the Black Lagoon. Direção: Jack Arnold. California: Universal Pictures, 1954.

DARKSTALKERS: The Night Warriors. Osaka: Capcom Co., Ltd, 1994.

DRAGON Ball. Direção: Minoru Okazaki. Tóquio: Toei Animation, 1986.

FATAL Fury 3. Osaka: SNK, 1995.

INAZUMA Eleven. Direção: Katsuhito Akiyama. Tóquio: OLM, 2008.

MICHIKO to Hatchin. Direção: Sayo Yamamoto. Tóquio: Manglobe, 2008.

SAINT Seiya. Direção: Yasuhito Kikuchi. Tóquio: Toei Animation, 1986.

STREET Fighter II: The World Warriors. Osaka: Capcom Co., Ltd, 1991.

YURI!!! On Ice. Direção: Sayo Yamamoto. Tóquio: Mappa, 2016.

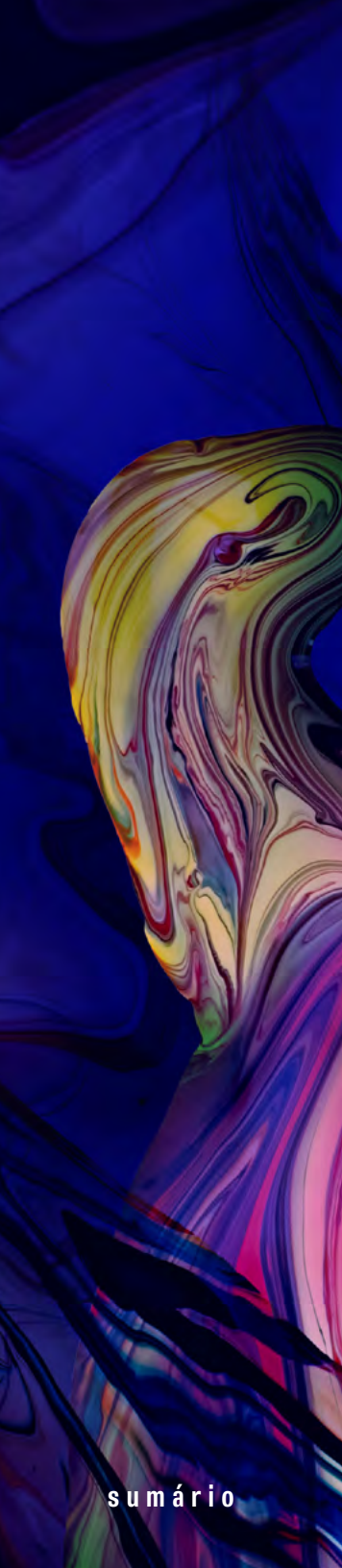


Danielle Rosa Nunes

**FELICIDADE  
ESTENDIDA:**

**imagens na mídia  
acerca de padrões  
ideais de beleza**





## INTRODUÇÃO

*Há beleza em todo lugar.  
Nos beirais das esquinas,  
Nas dobras do pensamento,  
No som misterioso do silêncio,  
Nas gélidas madrugadas das ruas,  
No espírito do sol sobre as gentes  
consumindo sombras e abismos.  
Há beleza no azul, no verde, no ocre.  
Há beleza em todo lugar onde  
resplandecer o brilho dos olhos da alma.*

(RÚBIA GARCIA, 2021)<sup>64</sup>

Início este capítulo com a poesia de Rúbia Garcia que nos leva a refletir sobre: então o que seria a beleza? E, onde encontrá-la? Suas palavras doces e singelas descrevem um caminho sobre aonde poderíamos encontrar a beleza, ao mesmo tempo em que nos faz refletir sobre o que está sendo considerado beleza em nossa sociedade. Qual é o conceito por trás disso? Essas indagações implicam no ser que é constantemente julgado e obrigado a se encaixar em moldes, fôrmas ideais, padronização por meio de procedimentos estéticos e cirúrgicos como harmonização, lipoaspiração, etc. Esses procedimentos estabelecem um caminho ilusório para alçar a felicidade. Todavia, tais discursos e procedimentos que dizem respeito à beleza, servem para refletirmos sobre as questões de padronizações corporais inalcançáveis tão presentes em nosso cotidiano.

Levando em considerações minhas várias identidades como um sujeito que está em constante processo de formação, desconstrução, e construção, sou ciente de que não tenho receitas prontas e nem respostas para os tais questionamentos acima, pois também me encontro nesse processo de entender o que seria a beleza. Portanto, no momento, gosto de pensar que há beleza em todo lugar onde resplandece o brilho dos olhos da alma, cada qual com as suas particularidades e essências, pois a beleza está, sobretudo, na diversidade.

Por conseguinte, reitero que a mídia é uma ferramenta de comunicação que possui uma diversidade de linguagens que abrangem diferentes plataformas que transmitem informações por meio de televisores, rádios, revistas, jornais e, sobretudo, da internet que engloba as redes sociais. Trata-se então de um meio de produção altamente influenciador e gerador de significados, identidades e ideologias.

Diante da diversidade de imagens que circulam na mídia, é necessário termos um olhar atento, sensível e crítico. Assim sendo, Moita Lopes (2002, p. 37) advoga que as identidades sociais são construídas no discurso. Isto posto, as identidades sociais não estão nos indivíduos, mas emergem da interação entre os indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados”. Sendo assim, perante as imagens que circulam com o aparato da internet pelas redes sociais, é possível perceber que existem ideologias dominantes e que há uma necessidade de discutirmos a diversidade de identidades existentes. Precisamos ficar atentos também para não reproduzirmos ou reforçarmos determinado padrão social.

Nesse íterim e no que se refere aos letramentos visuais, destaco o meu encanto pelo universo visual que sempre me fascinou. Outrossim, não sei dizer ao certo o motivo por tal fascínio, mas creio que seja pelo fato de gostar e admirar os detalhes que compõem a vida e perceber que nela estão as nossas maiores lembranças, que se constituíram e se constituem por meio de nossas memórias formadas por um conjunto de imagens.

Cabe ressaltar que essa ideia de considerar os letramentos visuais foi inspirada na minha trajetória acadêmica enquanto aluna do curso de Letras e professora em formação inicial. A vista das vivências na e da universidade, pude perceber que as imagens não são apenas recursos ilustrativos, pois elas também são formas de textos e, consequentemente, formas de linguagens tão valiosas quanto qualquer outra.

Por isso, respaldo a relevância dos letramentos no meio educacional e a necessidade de o professor ter experiências/vivências durante o processo formativo no intuito de promover novas leituras e novas práticas de linguagens, visando provocar e considerar essas formas de textos multimodais que incluem imagens, memes, vídeos, filmes, animações e outros. Por conseguinte, enfatizo que aliar os letramentos visuais na formação de professor requer considerar narrativas que fazem parte do nosso contexto, pois a leitura das imagens possibilita uma ampliação de nossas percepções.

O aspecto metodológico deste estudo resulta de uma análise bibliográfica realizada com base em registros disponíveis em livros e artigos (SEVERINO, 2017). Quanto ao aporte teórico dessa pesquisa, ela se apoia nas perspectivas nos estudos de Debord (1967;1994), Moita Lopes (2002), Joly (2002), Rose (2007), Monte Mór (2006), Ferraz (2014), Rojo (2009) e Mizan (2014). Nessa perspectiva, a proposta deste trabalho é problematizar as ideologias presentes em imagens e reportagens que circulam na mídia acerca de padrões ideais de beleza, com o intuito de questionar esse estereótipo de felicidade estendida, advinda de um padrão de beleza impostos pelas mídias sociais.

A escolha dessa temática advém da necessidade de repensarmos sobre o conceito de beleza aliado ao alcance de um corpo ideal, o qual desconsidera as características físicas e identitárias de cada ser, remetendo à ideia de felicidade estendida em busca do corpo “perfeito”.

Também me coloco no exercício de reflexão, construção, desconstrução e reconstrução tendo em vista que estamos expostos a discursos que remetem a ideia de felicidade estendida, por meio da aprovação social. Diante disso, é preciso considerar as diversas características que nos constituem e ficarmos atentos a esses discursos de preconceito e padronização presentes.

Nesse contexto, as imagens são uma realidade em nosso cotidiano, realidade essa que necessita de reflexão crítica e estudos pautados na área dos letramentos visuais, pois “por toda a parte do mundo

o homem deixou vestígios de suas faculdades imaginativas sob a forma de desenhos, nas pedras, dos tempos mais remotos do paleolítico à época moderna” (JOLY, 2002, p. 17). Em outras palavras, tendo a imagem como um fator de comunicação em nossas vidas, trabalhar com a leitura crítica de imagens resulta em uma ação altamente significativa e necessária principalmente no ambiente educacional.

Este capítulo se organiza em quatro sessões, sendo a primeira a Introdução, a segunda Letramento visual: padrões de beleza por meio da imagem, a terceira Representações estereotipadas na mídia e a quarta Ações de leituras de imagens no ambiente educacional e, por fim, as considerações finais.

## LETRAMENTO VISUAL NAS REDES: PADRÕES DE BELEZA POR MEIO DA IMAGEM



Os padrões de beleza são tidos como características físicas e ideais de pessoas que se tornam modelos a serem seguidos. Esses padrões podem estar relacionados também a aspectos culturais e costumes de determinado país. Posto isto, a mídia é um grande reforçador

e produtor de imagens que fortalecem esses ideais por meio de imagens carregadas de estereótipos que produzem um modelo ideal de corpos e comportamentos ditados pela aprovação e aceitação na sociedade. Debord (1967; 1994) enuncia sobre a “cultura do espetáculo” em que na sociedade reina as condições modernas de produção e anuncia uma imensa acumulação de espetáculos tendo a vida como uma mera representação da realidade. O espetáculo se apresenta como uma enorme realidade inalterável e inacessível.

Diante das imagens que circulam na sociedade Mizan (2014) discorre que,

A sociedade contemporânea produz e consome imagens e estamos vivendo em um período que é mais visual do que linguístico, pois a mídia promove a representação e a expressão visual como forma de comunicação. Os meios mais divulgados e usados para produção dessas imagens são a fotografia e os filmes, que são considerados os instrumentos mais realistas de representação da realidade, pois faz uso da máquina para produzir o real (MIZAN, 2014, p. 271).

Nesse sentido, os meios de comunicação e principalmente as imagens em massa acrescentam ideologias e produzem uma identidade relacionada a um determinado padrão de beleza. Essas ideologias advêm de um contexto histórico em que cada geração dita e constrói uma tendência a ser seguida. Parece que as pessoas não têm autonomia sobre seus próprios corpos, pois constantemente surgem novos conceitos de beleza impostos e construídos sobre uma identidade que exclui tudo aquilo que não cabe no ideal. Monte Mór (2006, p. 127) diz sobre as interrelações entre imagem, linguagem e interpretação. A autora advoga que, “a construção da imagem, simultaneamente, revela e esconde projeções de relações sociais cuja ficcionalidade, virtualidade e realidade dependem de percepções e habilidades sociais e críticas do espectador”. Assim, é necessário termos esse olhar crítico diante das imagens que fazem parte de nosso cotidiano. Nesse contexto de discussão Mizan (2018) afirma que,

O letramento visual, que se insere na perspectiva da educação linguística crítica, pois não só considera a multiplicidade semiótica presente nas diferentes linguagens e formas de texto (verbal, visual, literário, musical e outros), mas também rejeita as dicotomias conceituais entre o acadêmico e o popular, entre a produção cultural do centro e da margem. (MIZAN 2018, p. 228).

Em consonância com a fala da autora, o letramento visual na perspectiva da educação linguística considera a multiplicidade de linguagens presentes nas diversas esferas, incluindo a multimodalidade dos textos, que segundo Kalantzis e Cope (2012), esse termo é construído pela diversidade de textos e linguagens, e assim destacar o popular e o acadêmico, as produções do centro e da margem em sua totalidade. Diante do exposto, as imagens que circulam na mídia e que reforçam ideais é uma realidade do nosso contexto, e por isso, urge a necessidade de reflexão crítica e estudos pautados na área dos letramentos visuais.

Ferraz (2014) diz sobre a relevância de se considerar as demandas do campo visual, uma vez que,

O estudo das imagens estáticas, em movimento e mistas, possui a finalidade de investigar e problematizar em todos os campos, a ideia de representação. Para assim, repensar as imagens como processos de produção de significados, e então ampliar perspectivas, interpretações e conhecimento (FERRAZ, 2014, p. 21).

Assim, diante das imagens que circulam em nossa sociedade, é necessário nos colocar no exercício de reflexão constante para que possamos trabalhar a desconstrução de ideais e a inclusão da diversidade de identidades que nos constitui direta ou diretamente.

Figura 1 - Publicação do Instagram “Camilla Montero”



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CK46TJMFmu7/>

A postagem acima relata um comentário preconceituoso a respeito do corpo de uma mulher no *Instagram*. Neste comentário, a pessoa diz “impressão minha ou já tá enorme de gorda de novo? Meu deus... Sacode a poeira mulher, vamos entrar na dieta... cuidar do corpo! Sinto mto pela sua perda. Logo vc tá grávida de novo”.

A mulher da imagem se chama Camilla Montero. Ela estava grávida e enfrentava vários problemas de saúde, e em decorrência dessas intempéries, ela acabou abortando espontaneamente e, infelizmente, seu bebê veio a óbito. Nessa publicação realizada no Instagram, ao lado dessa foto acima, Camilla faz um desabafo em relação ao comentário proferido sobre seu corpo:

Esse é o meu corpo após o aborto. Tenho muito inchaço devido à medicação para cirurgia. Meus peitos, por causa da gravidez, também cresceram muito. Até semana passada, meu corpo carregava um ser vivo. Eu estava inundada de hormônios. Estava à flor da pele. No auge da minha feminilidade. Durante esses meses em que estive grávida eu passei por mudanças corporais incríveis, desconhecidas e dolorosas. Estou sangrando faz quase 10 dias. Estou refém de calcinhas absorventes a todo momento. Sinto cólica, desconforto, sinto profunda tristeza. O meu peso deveria ser a última coisa com a qual alguém estaria



preocupado. E mesmo se fosse gordura, qual seria o problema? De qualquer forma, me preocupa que o meu peso seja a primeira coisa citada por alguém na mensagem de pêsames que recebi. E não foi o único comentário que recebi. Recebi muitos assim, infelizmente. A mulher se vê presa e cobrada por padrões até mesmo após perder uma gestação. E isso também acontece durante a gravidez e principalmente no pós-parto. Afinal, o que importa é voltar para o corpo de antes o mais rápido possível após o parto. Certo? Não, não está certo. Certo mesmo é uma mulher ter o direito de ter o corpo que para sem que as pessoas palpitem sobre isso. Certo e HUMANO é receber empatia em um momento de tanta vulnerabilidade. Certo e adequado é a mulher ter seu psicológico preservado, sem julgamentos sobre sua forma física. Meu corpo é extraordinário. Meu corpo é forte. Meu corpo é incrível. Esse mesmo corpo gerou uma vida e teve o poder de se regenerar rapidamente depois que essa mesma vida foi perdida, por algo que ninguém teve culpa. Deus em sua infinita sabedoria nos fez com uma forma única. Meu corpo é perfeito. Nosso corpo é perfeito. (CAMILA MONTERO, publicação do instagram em 04/02/2021).

Diante do exposto, podemos perceber a falta de empatia e os julgamentos altamente preconceituosos, sempre ditando e reforçando um conceito ideal de beleza, desconsiderando assim toda a individualidade e identidade de cada ser. Somos seres diversos e construídos por uma heterogeneidade, cada qual com a sua individualidade. À vista disso, esses padrões ditados pela indústria da moda e da beleza são inalcançáveis e não condizem com a realidade, deixando a sociedade doente e obcecada ao mesmo tempo em que contribui para não aceitação de corpos reais e provocam transtornos alimentares, desejos por procedimentos estéticos e cirúrgicos.

## REPRESENTAÇÕES ESTEREOTIPADAS NA MÍDIA



Muitas são as críticas e julgamentos sobre os corpos das pessoas, a mídia determina padrões ideais e conceitos de beleza. Isto posto, atualmente a mídia com o seu poder de comunicação em massa é um dos maiores disseminadores do culto da beleza e da busca incansável pela aprovação social. Igualmente,

A imagem invasora, a imagem onipresente, aquela que se critica e que, ao mesmo tempo, faz parte da vida cotidiana de todos é a imagem na mídia. Anunciada, comentada, adulada ou vilipendiada pela própria mídia, a “imagem” torna-se então sinônimo de televisão e publicidade. (JOLY, 2002, p. 14).

Em razão da imagem retratada na mídia, trago um exemplo de um artigo publicado em um jornal poucos dias após a morte da cantora sertaneja Marília Mendonça. Esse artigo gerou indignação nas redes sociais e o colunista, autor do texto, foi acusado de machismo e gordofobia pelos seguidores, pois, ao longo da reportagem esse fez várias críticas sobre o corpo da Marília. Inicialmente, ele disse que a “Rainha da Sofrência, não soube o que é o fracasso” e falou sobre como a artista se tornou a “cabeça do feminejo”, em um mercado até então dominado por homens.

Ao longo de sua fala, o colunista descreve sobre a aparência física e voz de Marília discursando, absurdamente, que ela nunca foi uma excelente cantora. E, novamente, crítica sua aparência dizendo que seu visual também não era dos mais atraentes para o mercado da música sertaneja. Como se não bastasse, ele também comparou a aparência de Marília com as demais cantoras ditas mulheres de sucesso, como: Paula Fernandes, Cecília (da dupla com Rodolfo), Roberta Miranda, Irmãs Galvão, Inhana (da dupla com Cascatinha). Esse artigo foi publicado no momento em que o corpo da cantora de 26 estava sendo velado em Goiânia e ficou na lista dos assuntos mais comentados do *Twitter*.

À vista dessa reportagem e de tantas outras que circulam em nosso cotidiano, as quais transmitem e reforçam um padrão ideal de beleza a ser seguido e desconsideram toda individualidade e identidade de cada ser, reforçando ideais e criando uma ideia falsa de felicidade estendida na busca pelo corpo perfeito”, precisamos considerar as diversas características que nos constituem e ficarmos atentos a esses discursos de preconceito e padronização presentes que induzem a busca do encaixamento em uma fôrma ideal.

No que diz respeito à influência da mídia em relação ao conceito de beleza, podemos perceber que isso ocasiona a não aceitação das pessoas pelos seus corpos, as induzindo, cada vez mais, a fazerem procedimentos cirúrgicos de alto risco. Nessa constante busca utópica pelo encaixe na fôrma ideal e aprovação social, torna-se ampla a busca pela indústria da beleza. Perante este cenário, de acordo com o *site portal dos hospitais brasil* (<https://portalhospitaisbrasil.com.br/brasil-e-o-top-1-mundial-em-numero-de-cirurgias-plasticas/>), o Brasil é o país que mais realiza cirurgias plásticas no mundo.

Cerca de 1,5 milhões de cirurgias são realizadas ao ano. E na medida em que esses desejos representam padrões ideais, surge a questão do culto à beleza. Nesse contexto, respaldo sobre a relevância de trabalhar com as identidades e a diversidade que nos constitui, e

sobretudo, problematizar imagens por meio dos letramentos visuais e críticos, para que assim haja uma leitura que amplie as visões e englobe todas as particularidades das identidades. Rojo (2009), aponta sobre essa questão da padronização que nos circula,

A cultura de massa da globalização é padronizada, monofônica, homogênea e pasteurizada, a ponto de alguns estudiosos da globalização falarem de Mundo Mc, de 'mcdonaldização' da cultura, tendo como centro dominante e irradiador o ocidente, branco, masculino, heterossexual, norte-americano: cultura da rapidez, da instantaneidade (fast food, zapping, clipping) e do excesso (fast food, megalópoles, stress, hipertudo). Por isso se tornam tão importantes hoje as maneiras de incrementar, na escola e fora dela, os letramentos críticos, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido. Assim, o texto já não pode ser mais visto fora da abrangência dos discursos, das ideologias e das significações, como tanto a escola quanto as teorias se habituaram a fazer (ROJO, 2009, p. 112).

Diante da fala da autora perceberemos que esse é um constante desafio, principalmente diante dos discursos presentes. As pessoas, enfatizando o gênero feminino, não têm paz com os seus próprios corpos, pois muitas são as críticas e apontamentos relacionados sobre sua aparência. Essas discussões nos levam a pensar e lutar por uma sociedade mais humana, justa e empática. Assim, o trabalho com as imagens pode levar discussões e problematizações extremamente importantes e promover um olhar significativo acerca da diversidade de características que nos constituem, uma vez que

temos que atentar a essas questões, porque, comumente, nossas crenças, opiniões e culturas interferem nesse processo de leitura. Diante disso, é importante que a visão e a interpretação dos alunos sejam consideradas e construídas por meio do seu "eu" no mundo (NUNES; FREITAS, p. 81, 2021).

É necessário que a prática de leituras e de imagens sejam realizadas no ambiente educacional, pois o trabalho com os letramentos

visuais pode levantar temáticas e possibilitar reconhecer o que está por trás dos discursos proferidos em nossa sociedade, independentemente de qual meio de comunicação sejam proferidos. Na próxima seção discorro sobre as ações de leituras de imagens no ambiente educacional.

## AÇÕES DE LEITURAS DE IMAGENS: ALGUMAS REFLEXÕES PARA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA

Autora Joly (2002), advoga que as imagens estão por todo lugar e podem ser encontradas por toda parte, inclusive em campos científicos na astronomia, medicina, matemática, informática, etc. Diante disso, ressalto a necessidade de leitura crítica de imagens no ambiente educacional, pois as imagens são uma realidade em nosso cotidiano, e geralmente no meio acadêmico elas passam despercebidas ou apenas são consideradas como recurso ilustrativo, ou ligadas a questão da aprendizagem linguística. Assim, se faz necessário ações de leituras de imagens na formação inicial e continuada de professores, isto posto na formação perante o contato com as imagens de forma significativa e crítica, conseqüentemente acontecerá nas escolas, e em toda esfera que abrangem o ambiente educacional.

A leitura do mundo para além daquilo que está posto, está sobretudo relacionada à educação linguística crítica, que advém de uma formação completa. Vale ressaltar, que a língua é heterogênea, sendo assim, ela é composta por uma diversidade de linguagens e culturas, ela não se restringe apenas a oralidade e a escrita, a língua então é uma prática social, construída na interação e pautada na diversidade. Mattos (2014a) argumenta sobre a questão dos novos letramentos e da língua como prática social,

Os novos letramentos abarcam uma noção de linguagem como prática social e a compreensão de que é necessário proporcionar o desenvolvimento do senso crítico dos cidadãos/alunos, permitindo questionar, analisar e contestar as relações de poder existentes, com vistas a provocar mudança social (MATTOS, 2014a, p.103).

Diante da fala do autor, o ensino crítico de línguas advém da necessidade de considerarmos a língua como prática social. Posto isto, a educação linguística é uma pauta essencial para tornar o ensino mais colaborativo, significativo e interativo. Para que assim, possamos entender que o ensino de línguas não se restringe apenas a aprendizagem linguística. É necessário pensarmos em uma educação voltada para as questões sociais que nos cercam.

Paulo Freire (2003), em seus escritos aponta sobre a questão do ensino tradicional, que visa a educação bancária, em que se acredita que o pressuposto da educação seja a transmissão de conteúdos por grupos hegemônicos e legitimados. Assim, é notório que o ensino de línguas ainda está muito voltado para questões de aprendizagem referentes a conteúdos específicos e legitimados, e a formação crítica e cidadã geralmente é deixada de lado. Portanto, é necessário pensarmos em uma educação que vise a formação crítica, para que assim possamos ter uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, Ferraz (2010) defende que o ensino de línguas e as questões educacionais devem ser consideradas em sua totalidade, pois consequentemente são campos indissociáveis do conhecimento, assim torna-se possível que educadores tenham condições de promoverem ações docentes voltadas para a cidadania, para que assim tornarmos um mundo um lugar melhor.

Isto posto, Monte Mór (2018) advoga sobre a necessidade da educação linguística crítica no ambiente educacional,

Entendo que a educação linguística crítica se preocupa em ir além da tradição do ensino da língua/cultura/identidade padrão, no trabalho com a língua materna ou com as línguas estrangeiras. Nessa percepção, a língua padronizada também

refrata uma visão de linguagem, cultura e identidade, preservada e controlada por um projeto iluminista e modernista de sociedade, uma Sociedade da Escrita (MONTE MÓR, 2018, p. 268).

Diante da fala da autora, a educação linguística está para além da aprendizagem de língua independente de ser materna ou estrangeira. A língua como prática social entende que a linguagem acontece na interação, comunicação, e sobretudo, diante das vivências na sociedade. Assim, entendemos que a linguagem está para além da sociedade que visa a escrita e conceitos pragmáticos de língua e linguagem. É necessário compreender e problematizar as questões sociais, que são um grande aliado para aprendizagem linguística crítica.

A respeito disso Menezes de Sousa (2019) afirma que

[...] Há uma mudança não só na epistemologia; em vez de falar de coisas mudaram. Ou seja, a língua não é mais uma coisa, é um processo. E daí temos toda a discussão atual sobre translíngualismo, sobre inglês como língua franca e o questionamento do conceito de língua como sistema (MENEZES DE SOUSA, 2019, p. 245).

Assim, como afirma o autor acima, a língua é um processo que está para além de conceitos linguísticos, a língua é construída na diversidade, na multimodalidade, pela prática diversa dos vários usos de linguagens em diversos contextos. É necessário pensarmos em ações de leituras de imagens, para que assim seja possível pensar em uma educação linguística crítica. Pois, como afirma Pennycook (2006), é necessário pensarmos em uma abordagem que seja mutável e dinâmica para abranger, desta forma, as questões de linguagem em contextos diversos, em vez de pensar apenas na perspectiva do método, ou uma série de técnicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Admiro a beleza que não se desfaz,  
pois oriunda da alma harmônica:  
Invisível aos olhos,  
Apenas sentida como brisa das manhãs de abril*

(RÚBIA GARCIA, 2021)<sup>67</sup>

Diante desse estudo, foi discutido sobre a questão dos padrões ideais de beleza e, como foi dito no decorrer desse capítulo, também me coloco no exercício de reflexão sobre: o que então seria beleza? Palavra que carrega tantos significados, vivências e particularidades advindas de narrativas pessoais e únicas.

Rose (2007), diz sobre a questão da visão e visualidade. A visão seria o que o olho humano fisiologicamente consegue ver, já a visualidade é construída de diversas formas, ou seja, como vemos, como somos é algo construído pelas novas vivências, experiências e culturas. Nesse sentido, a palavra beleza muitas vezes é moldada e limitada pelos discursos de padronização presentes. É algo construído culturalmente e que advém de discursos estruturais e enraizados na e da nossa sociedade. Gosto de pensar que a beleza é invisível aos olhos, principalmente dos olhos aos quais ditam julgamentos e faltam empatia sobre as identidades, diferenças e particularidades que nos constituem.

Cabe ressaltar, que a minha intenção neste artigo não foi julgar e ditar um modelo, e tão menos julgar quem faz procedimentos estéticos, cirúrgicos ou segue aos padrões de beleza. Mesmo porque acredito que as pessoas devem fazer e seguir o que as fazem felizes e confortáveis. Meu intuito então foi instigar e nos colocar no exercício de reflexão sobre até que ponto a fala do outro interfere nas minhas vivências, estilo e modo de viver. E com isso, ressaltar que essas discussões também devem ser levadas para o ambiente educacional para que, assim, o professor reconheça a diversidade de linguagens



e culturas construídas e constituídas na e pela multimodalidade com o pressuposto de inserir e se inserir nas/às vivências e experiências de cada ser. Destaco que não é fácil pensar para além dos moldes ideais, por isso considero relevante aliar a práticas dos letramentos visuais na universidade e, conseqüentemente, nas escolas, pois a leitura crítica de imagens possibilita uma ampliação de nossas visões de mundo.

Por fim, destaco a necessidade de ampliarmos a nossa visão e pensarmos em um mundo mais empático e justo, levando em conta os seres que o compõem. No que tange a questão de termos uma visão ampliada de mundo, Ailton Krenak, (2019) questiona e responde,

De que lugar se projetam os paraquedas? Do lugar onde são possíveis as visões e o sonho. Um outro lugar que a gente pode habitar além dessa terra dura: o lugar do sonho. Não o sonho comumente referenciado de quando se está cochilando ou que a gente banaliza, “estou sonhando com meu próximo emprego, com próximo carro”, mas que é uma experiência transcendente na qual o casulo do humano implode, se abrindo para outras visões da vida não limitada (KRENAK, 2019, p. 66).

Para além de padrões e conceitos estereotipados, por meio da leitura crítica de imagens que circulam em nossa sociedade, é possível construirmos um mundo no qual possamos habitar além dessa terra dura da padronização. É possível construirmos o lugar do sonho, quem sabe por meio de pequenos processos e ações diárias, o sonho das pessoas serem quem elas são seja realizado. É claro que esse é um processo árduo e demorado, mas que depende de ações diárias e intervenções, e os letramentos visuais são um caminho possível para embasar essas questões. O uso de narrativas visuais na sala de aula podem ser uma forma de alunos e professores terem contato com a diversidade de linguagens e, conseqüentemente, considerarem as questões sociais.

## REFERÊNCIAS

CONGRESSO EM FOCO. **Artigo da Folha sobre Marília Mendonça gera indagações nas redes sociais**. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/amp/area/pais/artigo-da-folha-sobre-marilia-mendonca-gera-indignacao-nas-redes-sociais/Acesso em 20 dez 20221>.

DEBORD, G. **The Society of the Spectacle**. Translate: Nicholson-Smith, D. New York: Zone Books, 1967/1994.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. **Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão**. Revista X [online], 2011, v. 1, n. 1, p. 33- 47, 2011. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/23056/16914>. Acesso em: 27 Nov. 2021.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 3ª.ed: Paz e Terra. São Paulo, 2003.

FERRAZ, D. M. EELT – Education through English Language Teaching in a Brazilian Technical School. Revista Crop, nº 15, 2010, p. 102-119.

FERRAZ, D. M. **Visual literacy: the interpretation of images in English classes**. Revista Eventos Pedagógicos, v. 5, n. 1, 2014, p. 16-28.

GARCIA, Rúbia. **Beleza**. Itauçu, 13 dez. 2021. Instagram: filobanais. autodesajuda. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CXcSjFtuPIV/>. Acesso em 13 dez. 2021.

GARCIA, Rúbia. **Cerne**. Itauçu, 13 dez. 2021. Instagram: filobanais. autodesajuda. Disponível em: [https://https://www.instagram.com/p/CXdvaQ\\_OAh\\_/](https://https://www.instagram.com/p/CXdvaQ_OAh_/). Acesso em 14 dez. 2021.

JOLY, M. **A imagem e sua interpretação**. Lisboa: Edições 70, 2002.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Literacies. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2012.

MATTOS, A. M. A. **Novos letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira**. Signum: Estudos da Linguagem, v. 17, p. 2014a.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem**, 2019. p. 245-258.

MIZAN, Souza. A linguagem visual e suas contribuições nas perspectivas críticas da educação linguística. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkyria (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitária/ os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

MIZAN, Souza. **Letramento em terra de Paulo Freire. Letramento Visual Na Mídia**. São Paulo, Campinas, Pontes Editores, 2014.

MONTE MÓR, W. **Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica**. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professores/as universitários/ as de inglês**. São Paulo: Parábola, 2018.

MONTE MÓR, W. **Reading Dogville in Brazil: image, language and critical literacy**. *Language and Intercultural Communication*, v. 6, n. 2, p. 124-135, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, 2002, SP: Mercado de Letras.

MONTERO, Camila. **Esse é o meu corpo**. 04 fev. 2021. Instagram: camilamonteiro. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CK46TJMFmu7/>. Acesso em 20. nov.2021.

NUNES, Danielle Rosa; FREITAS, Carla Conti de. Produção de vídeos: experiência com multiletramentos na formação inicial de professores de línguas. *In*: **Educação no contexto atual [recurso eletrônico] : interlocuções teóricas e práticas** / Marlene Barbosa de Freitas Reis, Daniel Junior de Oliveira, Carla Conti de Freitas (Organização) Goiânia : Scotti, 2021.

PORTAL DOS HOSPITAIS. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/amp/area/pais/artigo-da-folha-sobre-marília-mendonça-gera-indignação-nas-redes-sociais/>. Acesso em 20 nov 2021.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSE, G. **Visual Methodologies**. Sage Publications, London, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2017.

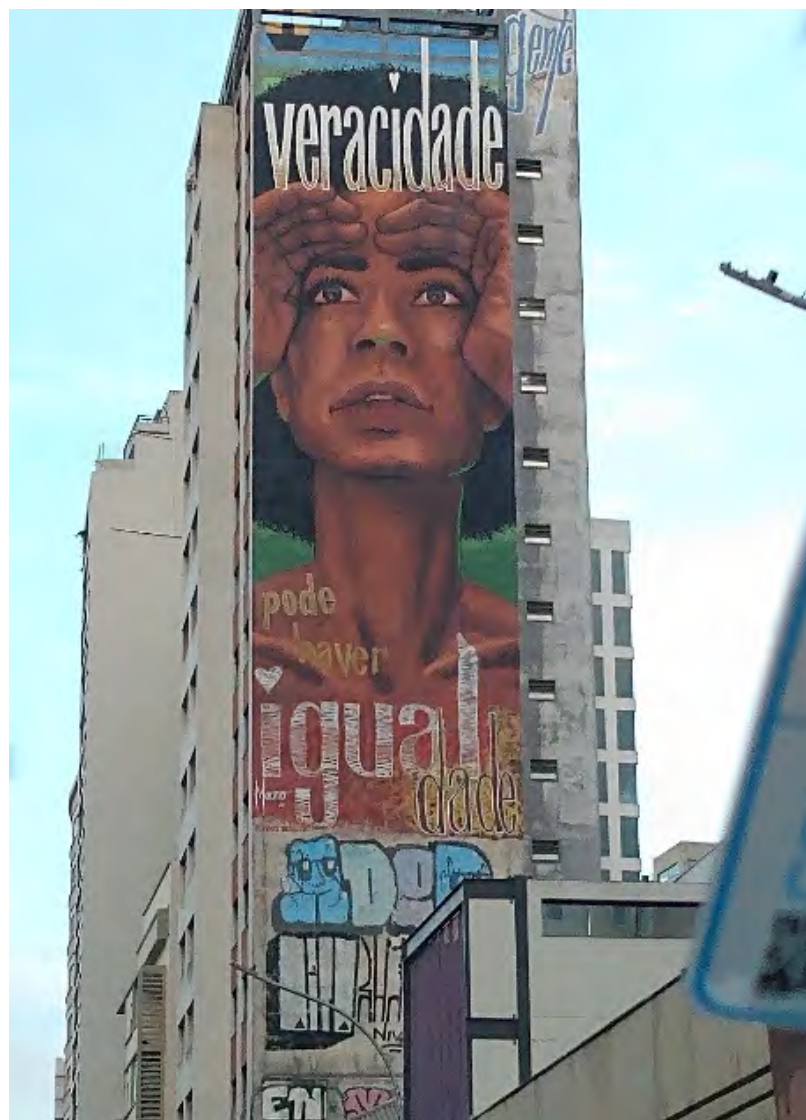
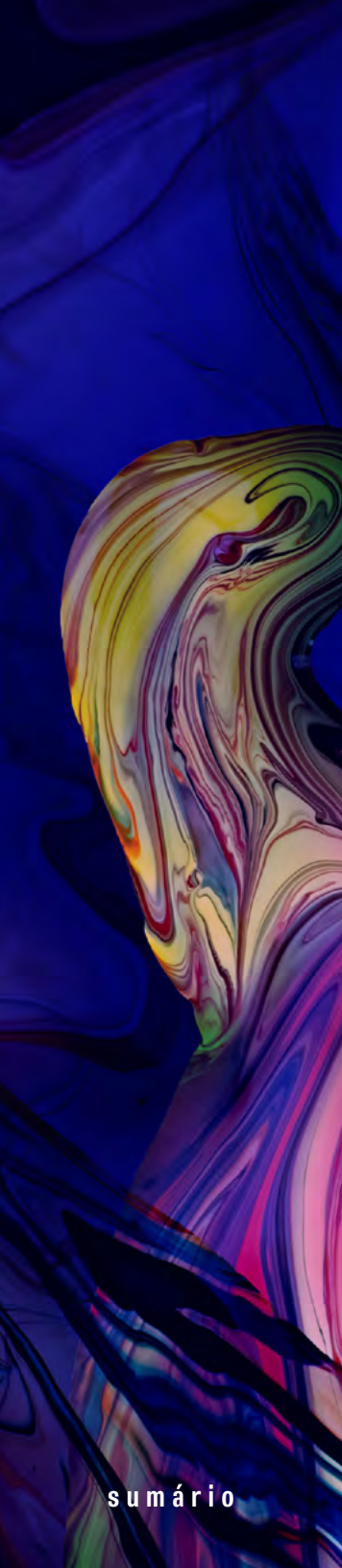
The background is a deep blue with intricate, white and yellow abstract patterns. These patterns consist of flowing, organic lines and shapes, some resembling marbled paper or liquid swirls, and others that look like stylized, overlapping forms. The overall effect is a complex, textured visual field.

Ariane Peixoto Mendonça

Simone Gonzalez

**INTERVENÇÕES  
VISUAIS URBANAS:**  
diálogos  
entre a Cidade,  
os Sujeitos e o Grafite

DOI:10.31560/pimentacultural/2023.97181.7



Precisamos descolonizar nossas mentes porque, se não o fizermos, nosso pensamento estará em conflito com o novo contexto que evolui a partir da luta pela liberdade (FANON, 1979, p. 26).

## INTRODUÇÃO: ENTRELAÇANDO VOZES<sup>68</sup>

Pensar as intervenções visuais urbanas é um desafio que assumimos juntas, cada uma a partir de seu local de fala, tentando construir sentidos e significados implicados em narrativas e imagens de transeuntes acerca da modalidade de intervenção visual urbana: o grafite.

A urgência do tema se deve à própria forma como o texto foi tecido: pelas mãos de duas mulheres que, apesar de ensinar inglês há mais de vinte anos — em contextos públicos e privados nas cidades de Goiânia e São Paulo, não nos furtamos a renovar nossas praxiologias. Nossos caminhos acadêmicos e profissionais se cruzam e este capítulo marca o fechamento de um ciclo e a abertura de outro. Ariane e Simone, agora parceiras de escritas acadêmicas, seguimos firmes no propósito de entrelaçar nossos caminhos, pensando as intervenções visuais urbanas como possibilidade.

Nessa caminhada não estamos sozinhas, nossas vozes estão entrelaçadas nas vozes de Thiago, grafiteiro, conhecido como Dequete, formado pela Escola Guignard/ UEMG, licenciado em Arte Educação com habilitação em Artes Plásticas. Dequete tem experiência em escolas, ONG e projetos socioeducativos de Minas Gerais para menores infratores em instituições de ressocialização. Há também a voz de Victor Gueish, conhecido como Vant, que trabalha com grafite não como profissão, mas como um desabafo, porque acredita que todos têm alguma coisa para falar. Vant é acadêmico do curso de História pela UNICAMP. Finalmente, outra voz, a de Guilherme Gutierrez, conhecido como Matsonee ou Matz. A arte já havia se instalado em Matz há cerca de quinze anos, quando ainda brincava de ser o artista da casa com rabiscos de desenhos animados. Essas vozes estão aqui representadas pelas suas entrevistas concedidas em 2019 para a elaboração do livro “Quem tem mais tinta” de Carolinne Alvares e F.S. Lawliet<sup>69</sup>, pelos seus grafites expostos nos muros das cidades, pelos autores e autoras que nos ajudaram a fortalecer esse caminhar e por

todos os corpos fragmentados, todas as mãos que pedem socorro, todas as bocas que gritam por paz.

Em virtude do caráter efêmero do grafite, que a qualquer momento pode ser coberto por uma camada de tinta ou se desgastar pelas mudanças climáticas, empenhamo-nos em fotografar as ocorrências dessa prática em Goiânia/Go e São Paulo/SP, nossos locais de fala, a fim de assegurarmos um corpus analítico para o artigo. Cabe salientar a importância desse levantamento fotográfico realizado para esse estudo, mas também reconhecer o valor histórico que ele assume diante da precibilidade dos textos e imagens do grafite de muro.

## INTERVENÇÕES VISUAIS URBANAS

Ítalo Calvino (1999), ao nos descrever as suas “Cidades Invisíveis”, mostra-nos como as cidades são repletas de memórias, pois são territórios de sentimentos e experimentações, de desejos e convivências sociais. As cidades de Marco Polo convocam inúmeros espaços: o de jogos da memória, como acontece em Zaíra, o espaço do imaginário, como acontece em Diomira (onde a imaginação recorda o desejo), entre outros que se relacionam intrinsecamente com a memória, com a lembrança, a imagem e a imaginação. Essas cidades dependem da memória para existir e, mesmo falhas, inacabadas, demolidas, suspensas ou apagadas, são mais do que simples pontos no espaço: elas percorrem o tempo e tornam-se uma necessidade.

Adentrar no estudo de uma cidade é mergulhar numa teia de significações e emaranhados geradores de sentidos, que vão muito além de traçados arquitetônicos e urbanísticos. Em todas as tecituras das cidades, sejam elas pequenas ou grandes, os habitantes encontram maneiras de percorrer e deixar suas marcas. Silva (2011) aponta que temos dois grandes tipos de espaços a serem reconhecidos no ambiente urbano. Um deles é o espaço oficial, projetado pelas

instituições antes mesmo que o cidadão o conceba da sua maneira. O outro consiste nessa apropriação e marcação territorial usada e inventada na medida em que o cidadão o nomeia e o experiencia. É o que Milton Santos (1998) vai chamar de *território usado*. Para o geógrafo, “território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado” (SANTOS, 1998, p.16).

Argan (1998, p.234) afirma que “A cidade não se funda, se forma”. Na visão desse autor, a experiência da cidade só pode ser considerada a partir da experiência individual e da atribuição pessoal de valor aos dados visuais que a compõem. Portanto, a identidade de uma cidade é dada também pela desordem, pela diversidade, pela multiplicidade de pessoas que ali habitam.

A cidade é um estado de espírito, um corpo de costumes e tradições e dos sentimentos e atitudes organizados, inerentes a esses costumes e transmitidos por essa tradição. Em outras palavras, a cidade não é meramente um mecanismo físico e uma construção artificial. Está envolvida nos processos vitais das pessoas que a compõem; é um produto da natureza, particularmente da natureza humana (PARK, 1967, p. 25).

Podemos entender os grafites como essa apropriação do território por meio de marcações em seus espaços públicos. A ação de um grafiteiro em tomar a cidade e dotá-la de novas cores e significações ou (re)significações refere-se a um direito de mudar a si mesmo pela mudança da cidade (HARVEY, 2012, p.74). Aqui, exerce-se a liberdade de construir e reconstruir a cidade a partir de sua própria linguagem, criando suas próprias narrativas e transformando o território em espaço praticado, humano e simbólico. Amaral (2008) acrescenta a esse respeito que:

Os significados de uma obra ou ação artística são construídos no encontro entre a subjetividade daquele que a compõe e a subjetividade de cada um daqueles que ativamente a tomaram para si. No entanto, entre o momento em que a proposição começa a tomar forma e o momento em que é ativada, por um e por outro sujeito, deve haver um desejo de alcance público.



Quando se decide apresentar publicamente o resultado ou o processo de um pensamento é porque se acredita que ele pode ser pertinente para outros. E não somente para aqueles com quem sabidamente nos entendemos e frequentemente nos encontramos, mas também para outros com quem compartilhamos coisas que talvez ainda não tenham nome (AMARAL, 2008, p. 57).

Os discursos sobre a cidade revelam um imaginário urbano compartilhado por seus moradores e suas formas de compreender e vivenciar a cidade. Ao analisarmos as narrativas reveladas pelos discursos dos grafiteiros, deparamo-nos com um universo múltiplo e heterogêneo, evidenciando diferentes formas de interpretar e intervir na urbe. Por meio dessas narrativas, percebemos que a cidade é também sociabilidade: ela comporta atores, relações sociais, personagens, grupos, classes, práticas de interação e de oposição, ritos, comportamentos e hábitos.

A gente deixa nossas marcas ainda que seja com o canetão, que seja com o único spray monocromático de preferência preto ou prateado em superfícies que contraste com essas cores do aerosol e esse nome primeiramente posto na parede, ele sofre historicamente desde do surgimento dos guetos nova iorquinos, nos anos sessenta, setenta, era uma cultura de marcação de nomes. Aonde os jovens socialmente marginalizados escreviam seus nomes em paredes, como uma forma simbólica para serem reconhecidos, para dizerem para a sociedade que eles existem né, ainda que anonimamente. Ainda hoje mantemos vivo essa tradição de jogar nomes na parede, a questão é que o personagem, o retrato e essas outras interferências no espaço visual urbano foi agregado à cultura de nomes, à cultura de *tags*. Então pra gente o prazer simultaneamente, para quem é *hater*, pra quem é um escritor de verdade é ver o seu nome espalhado pela cidade, em vários cantos da cidade, em altos picos possíveis, e isso de várias formas, que seja com *tag* de um canetão, de um marcador ou de um spray (Dequete, entrevista concedida em 2019).

As marcas na narrativa de Dequete registram uma ação social de domínio e transformação de um espaço natural no tempo. A cidade

é concentração populacional, tem um pulsar de vida e cumpre plenamente o sentido da noção do habitar, e essas características a tornam indissociavelmente ligada ao sentido do humano: cidade, lugar do homem; cidade, obra coletiva que é impensável no individual; cidade, moradia de muitos, a compor uma tecitura sempre renovada de relações sociais. É por isso que, ao lado das imagens icônicas da materialidade urbana, há toda uma outra linha de representação que exhibe a cidade através da sua população, com suas ruas movimentadas, o povo a habitá-la, a mostrar sua presença e também a sua diversidade.

Edgar Morin (1975) entende que, nesse processo, há uma mescla dialógica de padronização e criação, em que os elementos tidos como da alta cultura são ressignificados e, assim, por outros meios, passam a fazer parte da vida dos grupos que até então não tinham acesso a esses produtos culturais. A relação entre padronização e invenção “nunca é estável nem parada, ela se modifica a cada nova obra, segundo relações de forças singulares e detalhadas. (...) enfim, existe uma zona marginal e uma zona central da indústria cultural” (MORIN, 1975, p. 33).

Percebemos na narrativa de Dequete que as paisagens urbanas encontram uma outra expressão, viva e em movimento, quebrando e desconstruindo paradigmas opressores e contra a liberdade. Assim, a cidade é um fenômeno que se revela pela percepção de emoções e sentimentos dados pelo viver urbano e também pela expressão de utopias, de esperanças, de desejos e medos, individuais e coletivos, que esse habitar em proximidade propicia.

E esse é o papel da arte, porque ela não tá ai para embelezar, para decorar, ela tá pra marcar presença, ela tá pra dizer que ela existe. É de certa forma um incômodo social, como diz o grupo RZO, um clássico do hip-hop nacional, e lembrando que o grafite ele é um dos quatro elementos que compõe uma cultura maior, que é o hip-hop. São compostas pelo break, rap e pelo DJ, então o RZO diz que um grafite na parede já defende algum direito, o grafite é um ato político, pelo simples fato do grafiteiro marcar paredes ele tá dizendo para a posterioridade que ele existe, ele

tá afirmando o seu direito de indivíduo ainda que invisível socialmente de dizer “eu estou aqui” “eu existo” e eu quero meu lugar de direito no mundo e isso é uma questão que está muito pertinente na arte (Dequete, entrevista concedida em 2019).

Com a propagação cultural, vários grupos emergiram do silêncio e reivindicaram voz ativa na sociedade. Suas diferenças agora se dão em termos mais fluidos (étnicos, religiosos, locais, linguísticos etc.). Paulo Freire (1976) afirma que as práticas culturais têm sentido de ação para a libertação dos oprimidos caracterizada pelo diálogo que é o fundamento do conhecimento.

Independente do formato das letras, das cores, se são palavras sagradas ou não na arte de grafitar, as ilustrações reforçam nosso universo, nosso cotidiano, nosso imaginário. As imagens, sejam elas quais forem, refletem o contexto em que cada grafiteiro ou grafiteira está inserido. Reflete o lugar de fala de cada um, mas também modifica o comportamento daqueles que ali transitam ou frequentam, formando um ciclo imagético entre artista, arte, local, espaço e pessoas.

O olhar para arte é tão intenso que tal fenômeno sociocultural transcende o corriqueiro, modificando essa representação do real, ou mesmo a aproximação do abstrato, do lúdico, do colorido. De certa forma, possuímos o que está grafitado em qualquer espaço da cidade. O espaço público, diferente das galerias e museus, permite ao indivíduo trocas de relações, atividades coletivas entre grupos heterogêneos da sociedade, especialmente porque a rua é um espaço aberto, nossa; a arte, portanto, passou a ser nossa, passou a dialogar comigo e com o outro.

Concordamos com Costa (2004, p.86) quando afirma que há uma saída para a vida em sociedade, se pensarmos na possibilidade de “voltar-se para o outro, construir uma sociedade na qual todos tenham direito ao mínimo necessário, à satisfação das necessidades elementares, para que, então, possamos ser, de fato, livres para criar tantas formas de sermos felizes quantas possamos imaginar”. Essa troca de relações pode ser sentida na imagem a seguir:



Imagem 2 – Artistas populares<sup>70</sup>

O grafite, nesse espaço aberto, junta-se ao emaranhado de outras imagens como os outdoors, displays digitais, cartazes e propagandas que de forma transgressora se entrelaçam à hipertextualidade e nos levam a outro texto; uma cor nos leva para outra, sem saber, por vezes, onde começa e onde termina a arte.

Nesse entrelaçamento, possibilidades simbólicas e reflexões sobre o momento presente, arte atual, contextos sociais, lutas raciais, política, economia tomam proporção e intervenção nos muros das cidades. Não podemos esquecer de que, na atualidade, grafite e sociedade retroalimentam-se e se desenvolvem juntos. Estruturas sociais condicionadoras influenciam essas produções, da mesma forma que a sociedade é por elas influenciada. Muitos são os elementos introjetados pelos grafiteiros na fricção sociocultural, assim como as transformações sociais também se refletem nas escolhas feitas pelos grafiteiros. Vejamos a fala de Matz:

Eu ainda não passo as mensagens de protesto não, mas é bom, é uma boa ferramenta pra você protestar, sabe? Mas eu penso que para se fazer um protesto tem que ser uma coisa bem bolada mesmo, uma ideia que a pessoa possa entender mesmo e receber bem aquela mensagem. Porque se não fizer bem pensado às vezes fica ruim, a pessoa absorve mal, e acaba queimando ali sua arte (MATZ, entrevista concedida em 2019).

Dentro deste panorama, o que vemos hoje em dia pelas ruas transita entre questões sociopolíticas não só de afirmação como também de protesto. Afirmação no sentido de consolidar aquele espaço como seu, como uma brecha no sistema, quase um espaço-entre, onde é possível penetrar momentaneamente e fazer alguma diferença, fazer algum sentido dentro da sociedade. Por ser efêmero por natureza, esse espaço-entre é mais fugidio, mais difícil de ser capturado, inclusive pelo outro (o espectador que receberá esta mensagem). Na verdade, a utilização destes espaços chega quase a ser dialética. Se o grafiteiro precisa de um local para ser visto, teoricamente este espaço deveria ter certa durabilidade para que a mensagem fosse apreendida por um maior número de pessoas. Porém, percebe-se que isso não importa muito, pois o ato se repete indefinida e simultaneamente pela cidade, o que faz que a durabilidade da mensagem seja por meio da repetição.

O movimento artístico do grafite e de sua institucionalização nos círculos legitimados de produção é alvo de divergências. Um dos principais motivos é que o grafite flerta com situações delitivas e de transgressão, pois é uma arte de intervenção. Tais dimensões também compõem as compreensões e possibilidades de exercício de poder nos espaços do grafite, exigindo um alargamento da noção de Arte ou a legitimação de um campo comunicativo que se baseia também no risco e na possibilidade de transgressão. Nesse sentido, compreende-se que este campo de discussão pode se inserir em um marco político de estudo e se situaria em um espaço fronteiriço, intrinsecamente comunicacional, de sensibilidade e atribuições de sentido como as trabalhadas pelo filósofo Jacques Rancière (2009) quando concebe a noção de *partilha do sensível*. Partilha, aqui, tomada como dimensão do comum, permite o entendimento de espaços de interação, relação, moralidade, legitimidade e investimento diferenciado em um determinado contexto social. Nos termos de Rancière:

(...) a partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. Assim, ter essa ou aquela

'ocupação' define competências ou incompetências para o comum (RANCIÈRE, 2009, p. 16).

Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (RANCIÈRE, 2009, p. 18).

Partilha que cria um espaço de legitimidade dentro do que se entende tradicionalmente por Arte em função das relações entre duas formas de se pensar a Arte: os regimes poético e ético (RANCIÈRE, 2009). Ao passo em que o regime Ético atuaria na seleção de imagens de teor pedagógico (ele não delimita o objeto artístico), o regime Poético seleciona as formas de criação artística baseando-se no princípio inclusivo da *mimese* – resultando em um objeto artístico viabilizado em alguma forma de expressão (pintura, música, escultura, etc.). É da/na articulação entre esses dois regimes que se constitui um regime de visualidade passível de ser chamado e nomeado tradicionalmente por *Arte*. Assim como a cidade está dividida em bairros nobres e periféricos, o patrimônio cultural, que supostamente atenderia apenas a critérios estéticos, também obedece a esta partilha de poder. Ainda são muito recentes as propostas de desconstrução desta ordem.

## IMAGEM, CIDADE E CIDADÃO: ENCONTRO POSSÍVEL?

Diante do que já foi exposto, percebemos que a cidade é o espaço compartilhado para o exercício da agência cidadã. Desta forma, segundo aponta Amaral, "lugar é espaço dotado de sentido" (2008, p. 52). A autora afirma que o lugar – no nosso contexto, a cidade – precisa ser *praticado*, expressão utilizada por Milton Santos (apud Amaral, 2008, p. 52), o que significa que é preciso manter o olhar atento e

sensível e buscar nas esquinas, nos cantos, nos becos e nas frestas as potencialidades das cidades em relação à expressão das subjetividades que se manifestam por meio da arte, entre elas, o grafite. Essas imagens que compõem os espaços urbanos representam a coletividade e a multiplicidade dos imaginários urbanos. Nesse sentido, Amaral (2008, p.53) ressalta que a cidade é “indisciplinada e interdisciplinar”, pois é espaço de fluidez de conceitos, concepções, ideologias e estéticas e, exatamente por isso, pede para ser vista, escutada e estudada. Não há como exigir da cidade composição harmoniosa das manifestações artísticas imagéticas porque ela é, justamente, espaço para que os mais diversificados grupos imprimam seus desejos e necessidades, na tentativa de transgredir as relações hierárquicas e de poder estabelecidas e mantidas por poucos. A harmonia da arte na cidade só se faz à luz da multiplicidade e da interculturalidade.

Em uma abordagem pedagógica, inserimo-nos na perspectiva do conceito de multiletramentos, cunhado por The New London Group (1996) que, segundo Rojo:

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Levando em conta a multiplicidade semiótica na constituição dos textos que transitam na sociedade e na cidade, o objeto da nossa discussão recai na imagem como elemento de produção e (re)construção de sentidos e, conseqüentemente, de possibilidades de denúncia, bem como de resistência e transgressão aos valores hegemônicos. Mizan constata que “na era moderna, digital e globalizada, a circulação de imagens inunda nossas vidas e torna o modo imagético de construir sentidos uma das formas dominantes de entender o mundo ao nosso redor” (2019, p. 226). Entretanto, Elkins (2008, p. 4) adverte: “Desde a década de 80, a retórica das imagens tornou-se muito mais dominante de forma que agora é comum na mídia ouvir que vivemos na cultura do visual e

que as informações chegam para nós por meio das imagens. Está na hora, creio, de levar essas afirmações a sério.”<sup>71</sup> O autor afirma (2008, p. 1) que nos ambientes educativos – e, acrescentamos, na sociedade como um todo – dá-se um tratamento secundário às imagens, o que denota a priorização do texto escrito, ainda que estejamos inseridos em um contexto social no qual somos bombardeados por imagens. Mizan (2019, p. 228) corrobora, lembrando que já estamos na terceira década dos estudos sobre a expansão conceitual dos letramentos e, ainda assim, o letramento visual não conquistou o espaço necessário no meio acadêmico e, acrescentamos, tampouco no meio social.

A questão parece estar em como vemos as imagens. O conhecido ditado popular “uma imagem vale mais do que mil palavras”, parece ser o discurso fundador de um raciocínio bastante capcioso: se uma imagem já diz tudo, logo não é preciso analisá-la, contextualizá-la, lê-la. Contudo, Mizan (2019) alerta:

(...) nossos olhos são culturalmente treinados a receber certas imagens sem questionar as visibilidades e, conseqüentemente, as invisibilidades que elas criam. E essas invisibilidades não têm a ver com incompetências da nossa visão, mas com uma classificação preestabelecida da realidade (MIZAN, 2019, p. 228).

A percepção visual (...) é praticada nas diferentes sociedades e, nesse sentido, é construída por representações simbólicas que, semelhantemente à língua verbal, mediam ideologicamente o encontro entre nós e a realidade (MIZAN, 2019, p. 227).

Joly (1996) já afirmava que temos em mente uma imagem “feita” de *mulher, homem, médico, padre, guerra, paz*, e assim por diante, e a autora conclui que se trata de “associações mentais sistemáticas (mais ou menos justificadas) que servem para identificar este ou aquele objeto, esta ou aquela pessoa, esta ou aquela profissão, atribuindo-lhes um certo número de qualidades socioculturalmente elaboradas” (JOLY, 1996, p. 21).



Ferraz e Furlan (2019) corroboram as afirmações acima, assinalando que, assim como ocorre com a linguagem verbal “as imagens são também vistas como representações da realidade na maioria dos âmbitos sociais e, nesse sentido, são minuciosamente controladas, selecionadas, organizadas e redistribuídas, gerando discursos de verdade, verdades imagéticas.” (FERRAZ e FURLAN, 2019, p. 248).

Diante de tais ponderações, urge vislumbrar a imagem como texto e discurso e, portanto, compreender que sua leitura não só é possível quanto desejável e necessária. Essa leitura compreende um processo e um exercício de interpretação, inserido em um contexto histórico e social, que adentra as subjetividades dos universos do produtor da imagem, de seus leitores e do tecido social. Ler as imagens não com olhos treinados e, portanto, manipulados, mas com olhos bem abertos às suas potencialidades e multiplicidade de interpretação. Isso pode levar à articulação de conhecimentos e, conseqüentemente, a questionamentos e problematizações que podem vir a provocar fraturas e deslocamentos na maneira como os leitores enxergam a sociedade e na forma como a acolhem ou refutam. Desta forma, o Letramento Visual Crítico, visto como epistemologia com vistas a transformações sociais (FERRAZ e FURLAN, 2019, p. 251) faz-se urgente, pois é a partir dele que podemos dar conta das imagens que fazem parte do meio social, que inclusive são em número abundante, mas para as quais insistimos em manter o olhar monocromático da realidade dada e, portanto, controlada. É mais do que simplesmente lançar um olhar diferenciado sobre as imagens, trata-se de tirar “o forro invisível do visível” (MERLEAU PONTY, 2004, p. 22) e questionar as representações visuais tidas como naturais para problematizar o que é veiculado como homogêneo, dado, “já-visto”. E, nesse sentido:

(...) a noção que temos de nós mesmos, tanto individual quanto coletivamente, é elaborada e reelaborada no e pelo visual, portanto é fundamentalmente importante aprender a compreender as imagens como construções sociais e não como reflexos da realidade, objetos de prazer estético ou ferramentas de *marketing*. Os estudos visuais e os estudos da mídia, nesta

perspectiva, podem ajudar a educar as pessoas a pensar e agir com responsabilidade na cultura do capitalismo tardio contemporâneo (ELKINS, 2008, p.7).<sup>72</sup>

Em suma, os que os autores até então citados (JOLY, 1996; MERLEAU PONTY, 2004; ELKINS, 2008; FERRAZ E FURLAN, 2019; MIZAN, 2019) argumentam em coro é que o sentido dado, aquele culturalmente adquirido, é também o sentido controlado e, para este, cabe perguntar: Quem decide o que a imagem quer comunicar? Em nome de quem? A favor e a serviço de quem? É à luz desses questionamentos e alertas e partindo das questões apresentadas e discutidas até este ponto que apresentamos e nos aventuramos na análise dos grafites a seguir.

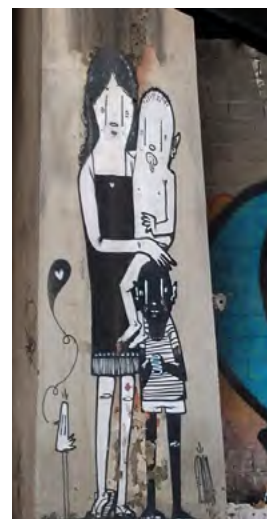


Imagem 3 – Mulher com duas crianças<sup>73</sup>

Joly (1996, p. 16-17) elenca uma rica e vasta série de empregos para a palavra *imagem* ao longo dos séculos - dos hieróglifos ao holograma - em diversas esferas do conhecimento e das práticas sociais. Talvez um dos empregos mais triviais citados pela autora seja a de uma expressão que se usava com as crianças francesas: *comportar-se*

como *imagens*, o que significa que uma criança comportada é a que fica imóvel como uma imagem.

Citamos esse exemplo de emprego da palavra *imagem* justamente porque nossa proposta opõe-se radicalmente ao sentido emblemático dessa expressão. Entendemos a cidade como célula viva e em constante transformação e os grafites que, entre tantos outros elementos, a compõem, como imagens em movimento, clamando para interagir com os cidadãos e esperando deles uma atitude responsiva ativa no exercício da agência cidadã. Afinal, é inerente ao grafite ser criado e exposto a céu aberto e, como qualquer outra imagem, cabe-nos observar com olhar reflexivo e com o mínimo de esforço analítico (Joly, 1996, p. 28) para podermos dialogar com ela.

Na imagem 1, o que vemos é uma mulher branca com uma criança branca no colo, provavelmente seu filho. Ao lado dela, uma criança negra, em pé, que parece ter o mesmo tamanho e, por conseguinte, a mesma idade da criança que está no colo. Do outro lado da mulher, o desenho de um passarinho e, acima dele, um balão com um coração traçado. Esse coração, bem como a posição da mão direita da mulher – que parece estar sobre a cabeça da criança negra – podem implicar em afeto e acolhimento da *mãe* branca em relação ao menino negro. Ainda assim, é a criança branca que recebe colo, isto é, suporte e apoio. Isso nos leva a refletir que, mesmo que esteja próximo e seja acolhido pela raça branca, à criança da raça negra cabe caminhar com as próprias pernas, por mais frágeis e inexperientes que sejam, provavelmente à própria sorte e aos desmandos da desigualdade racial. A criança branca, por sua vez, tem a sustentação dos braços igualmente brancos que já contam com as vantagens hegemônicas estruturadas: ela pode ficar no colo, seu olhar vislumbra mais longe porque está mais alta e andarão sozinha quando estiver preparada. O que, à primeira vista, pode parecer um grafite amoroso, quando analisado à luz de seu contexto de produção escancara e delata a sistêmica desigualdade social e racial.

O segundo grafite que nos propomos a analisar é ainda mais contundente em sua denúncia:



Imagem 4 – Alvo<sup>74</sup>

O grafite que denominamos “Alvo” traz a imagem do perfil de duas pessoas, uma de frente para a outra, com traços tão semelhantes que talvez seja a mesma pessoa, olhando para o seu reflexo. Ambos os perfis têm cabelo *black power*<sup>75</sup> e, valendo-se do formato circular do penteado, foi traçado um alvo que se sobrepõe aos cabelos dos dois perfis. As expressões dos rostos, entretanto, não são de pânico ou desespero; ao contrário, são expressões de firmeza e até de certa delicadeza, o que talvez cause alguma inquietude a quem observa o grafite.

O fato é que as cabeças estão demarcadas como alvo delineado no cabelo *black power* e todo alvo, sabemos, contém pontos onde se procura acertar com tiros. A violência (de)marcada na imagem é lancinante e inquestionável e não se deve permanecer incólume diante de tal grafite que grita por atitudes. Washabaugh afirma:

(...) os estudos visuais (...) habilitam os alunos<sup>76</sup> a compreender, e intervir, nas construções de raça e gênero que são mediadas por suas experiências visuais. Vou justificar essa afirmação de

três formas. Primeiro, é adequado concentrar-se na experiência visual a fim de compreender as implicações políticas dos julgamentos aos quais as pessoas normalmente relacionam as imagens. Segundo, a experiência visual tem um papel crucial na construção de raça e de gênero. E, terceiro, as construções de raça e gênero mediadas pela imagem reforçam as concepções tradicionais de cultura e de comunidade – ao ponto que, sem confrontar raça e gênero, não se pode compreender as práticas da vida social moderna (WASHABAUGH, 2008, p. 129-130).<sup>77</sup>

O grafite explicita denúncia e resistência. Denúncia ao convite de alvejamento ao *black power*, violência indelével e histórica e estatisticamente comprovada. Resistência pelo semblante firme e plácido dos rostos, olhos nos olhos, como se as duas pessoas – ou uma única e seu reflexo - reafirmassem em sua raça o direito à existência a despeito do preconceito sistêmico, estrutural, secular e universal. Ressaltamos, também, que a própria palavra *alvejamento*, além de significar ato ou efeito de alvejar/acertar com um tiro, também pode significar *branqueamento*, ou seja, desejo de firmar o branco como padrão, o único aceitável, refutando os demais matizes, isto é, as demais raças. Em resumo: a cabeça é alvo porque não é alva.

As duas análises que fizemos tratam de questões raciais, mas é importante lembrar que os grafites são entidades sociais que se espalham pelas cidades com intenção – e com o apelo – de desvelar e escancarar as desigualdades e as violências sofridas por todos os demais grupos sociais vulneráveis, tais como mulheres, índios, imigrantes, refugiados, ciganos, LGBTQIA+, entre outros. Por isso mesmo, em alguns momentos, os grafites são até criminalizados numa estratégia perniciosa que visa a garantir os interesses sociopolíticos da classe dominante.

## CRIMINOLOGIA CULTURAL: UMA POSTURA CARACTERÍSTICA DA COLONIALIDADE

No final dos anos 1970 e começo dos anos 1980 palavras de (des)ordem, contrárias ao golpe militar, dividiam trabalhos com o grafite como os que Alex Vallauri, Carlos Matuck, Waldemar Zaidler, Maurício Villaça, John Howard, entre outros artistas começavam a deixar por alguns bairros da cidade de São Paulo. Os primeiros, Juneca e Pessoinha seguiam o raciocínio dos garotos nova-iorquinos de carimbar seus nomes pela maior quantidade de muros de São Paulo, para se fazerem conhecidos. Em Nova York e em algumas metrópoles europeias, as latas de *spray* se tornariam “ferramentas para o exercício da cidadania” (ZAILLER, 2011, p. 74)

O compartilhamento dos ambientes coletivos, parte do processo de exercício da cidadania, é a experiência e o desafio das grandes cidades contemporâneas. Os espaços públicos ainda não refletem a diversidade presente na população, não servem a todos e muito menos à construção social igualitária.

O grafite representa, nessa situação, um dos traços da expressão cultural das classes menos favorecidas economicamente que, por este motivo, não têm espaço em ambientes privilegiados das cidades. Verano e Oliveira (2011), estudiosos do grafite, justificam que a cultura popular e de rua não são valorizadas e que vem tentando inseri-la a todo custo na teia artística nacional. Correspondendo a um universo social fechado, que se protege do exterior e se resguarda na penumbra, o ingresso neste mundo implica a adoção de uma nova condição social, um lugar à margem dos papéis e normativos hegemônicos.

O grafite é, desde as suas origens, o resultado de uma ação de subversão. Enquanto cultura, representa um conjunto de normas de ação de valores, representações e ideologias fundados tendo por referência uma ação que é ilegal e, conseqüentemente,

alvo de perseguição. As identidades coletivas e individuais forjadas neste território “à margem” (tempo e espaço sociais identificados como opostos à norma social dominante) incorporam a ruptura, dramatizam o estigma, capitalizam o desvio na elaboração de narrativas individuais e desígnios coletivos (CAMPOS, 2010, p. 146).

O *grafite* representa para muitos um horizonte de ruptura e transgressão, um território de rejeição à lei e à hegemonia onde se experimenta o risco e o desvio, a excitação e as sanções tantas vezes dolorosas. Este universo social, complexo e paradoxal, serve de base à análise de questões como a relação entre as margens e o centro, a construção identitária no mundo contemporâneo, a visualidade e o anonimato na cidade. Correspondendo a um universo social fechado, que se protege do exterior e se resguarda na penumbra, a incorporação neste mundo implica a aceitação de uma nova condição social, um lugar à margem dos papéis determinantes. Esta passagem determina a reconfiguração do “eu”, marcado por práticas precisas e por regras que definem os requisitos necessários à aceitação na comunidade, assim estabelece Dequete:

A gente se coloca como uma família, ainda que tenha um pouco de diferenças de pensamentos, algumas posturas, mas basicamente somos unidos pela nossa cultura. E isso faz com que pessoas que nunca se viram ou se falaram ou mesmo não têm a mesma linguagem, não fala a mesma língua, por exemplo eu falo português, outro maluco fala inglês o outro fala é espanhol, a gente não tem esse dialeto, mas quando a gente vai pintar a gente consegue se comunicar artisticamente falando, né? Os nossos desenhos, as nossas letras se interagem, aí a gente estabelece aquela ligação pictórica ali no muro (DEQUETE, entrevista concedida em 2019).

Deste modo, como em muitos outros grupos ou comunidades representadas como marginais ou desviantes, a ruptura com a norma e o desvio oferecem oportunidades para a construção de novos vínculos sociais. O espaço de transgressão é, também, um espaço de integração cultural, resistência e memória, como pode ser visualizado na imagem a seguir:



Imagem 5 – Indígena<sup>78</sup>

Independentes e muitas vezes na contramão das instituições existem as sujeitas e os sujeitos ordinários que se apropriam das cidades e lhes dão “significados insubmissos” (De Certeau, 1998, p. 87). Nessa imagem, o grafite de rua e seu potencial de resistência, retoma as memórias indígenas da cidade. Mais especificamente, como o grafite visibiliza a presença indígena silenciada no patrimônio oficial. Assinalamos nessa imagem singularidades associadas a diferentes processos históricos e culturais marcados pela presença do colonizador europeu, a princípio, mas depois agenciados por poderes locais bastante imbricados com o capital estrangeiro. Também entendemos as sociedades locais, em todas as suas diversidades, constituídas por sujeitos historicamente construídos cujos lugares de enunciação ainda são bastante nebulosos.

A pluralidade de sentidos dos grafites ao mesmo tempo em que traduz as transformações históricas, também ajuda a promovê-las e reafirma a posição de que os acontecimentos podem ter seus regimes de dizer modificados a partir das emergências da história. O indígena, apesar de ocupar uma centralidade na imagem, aparece de uma maneira bastante subalternizada, não é difícil perceber a hierarquização desses sujeitos.

As relações de poder vão produzir as muitas lutas que o dia a dia denuncia de forma explícita, a saber: lutas contra as formas de dominação ética, social e religiosa; contra as formas de exploração que



separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, desse modo, aos outros (lutas contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Imagem 6 – Olhar para a cidade<sup>79</sup>

Grafitar é um jeito de viver a vida, uma possibilidade de viver num tipo de anonimato, de risco de espontaneidade. Grafitar é criar um fato, construir uma história para cada grafite, para cada desenho, ser ágil na precariedade do uso dos recursos para encontrar o local, o material, a inscrição. É deixar-se levar pelo prazer daquele ato audaz, curioso, e porque não, perigoso. Os grafiteiros e as grafiteiras, em seus diferentes tempos históricos e em suas diferentes formas de viver num mesmo tempo nos apresentam diferentes leituras sobre o que é viver e, claro, o que é participar.

Por isso, trouxemos como última imagem deste artigo o grafite acima: um rosto de óculos com lentes transparentes e olhos bem abertos – posto que se quer ver – além de uso abundante de cores e

uma composição arte/natureza harmoniosa, pois o cabelo é composto também por folhas e flores naturais. É o belo que inspira, mas que nem por isso deixa de denunciar quando se imprime no tecido social da cidade e expõe as fissuras urbanas e as vulnerabilidades sociais.

Os grafites (re)inventam, (re)escolhem, (re)constroem e simbolizam a dialética do global e do local de modo singularmente pertinente. Para um mundo em que a qualidade da arte e das relações sociais está baseada menos na perenidade e na totalidade do que numa presentificação e intensas mudanças, o grafite emerge como uma fonte de expressão, uma possibilidade de aprendizado de viver coletivo onde uns e outros possam dividir os espaços, as conquistas, os afetos. Onde um e outro acreditem que é possível a construção de um outro mundo, mais justo e com oportunidades para todos.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, L. Interterritorialidades: passagens, cartografias e imaginários.

*In*: BARBOSA, A. M. e AMARAL, L. (orgs.) **Interterritorialidade**: mídias, contextos e educação. São Paulo: Edições SESC, 2008, p. 45-61.

ARGAN, G. C. **Arte moderna**: do iluminismo aos movimentos contemporâneos. Tradução: Denise Bottmann e Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPOS, R. **Porque pintamos a cidade? Uma abordagem etnográfica do graffiti urbano**. Lisboa: Fim de Século Edições, 2010.

COSTA, J. F. Perspectivas da juventude na sociedade de mercado. *In*: **Juventude e Sociedade**: Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Instituto Cidadania e Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 75-88.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, Volume 1, 1998.


ELKINS, J. Introduction: The Concept of Visual Literacy and its Limitations *In*: ELKINS, J. **Visual Literacy**. Routledge: New York, 2008, p. 1-10

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

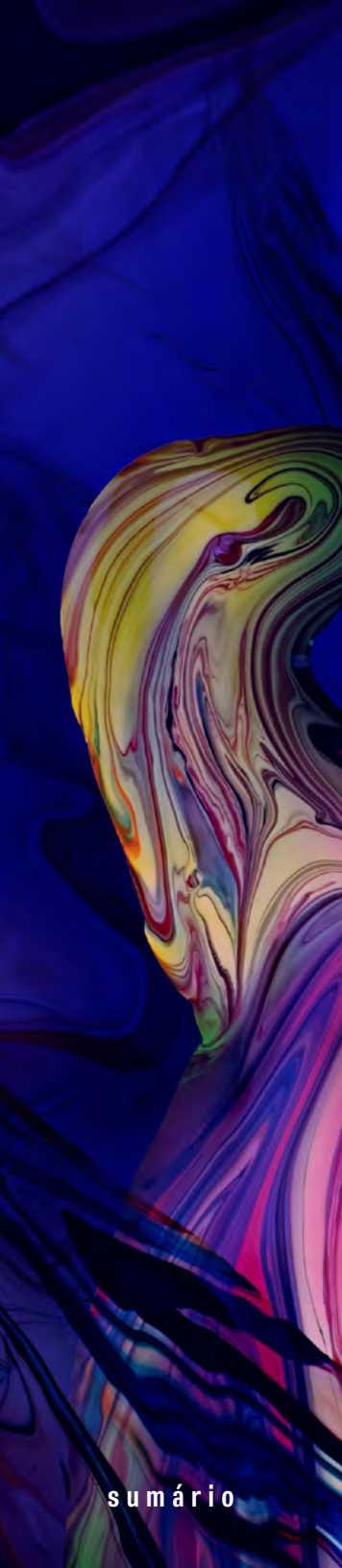
- FERRAZ, D. M.; FURLAN, J. K. As Imagens nas Aulas de Inglês: por um letramento visual ético e responsável. *In*: FERRAZ, D. M. e FURLAN, J. K. (orgs.) **Bate-Papo com Educadores Linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2019, p. 245-260.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- HARVEY, D. O direito à cidade. *In*: **Revista Lutas Sociais**. São Paulo, n.29, jul/dez 2012, pp. 73-89.
- JOLY, M. **Introdução à Análise da Imagem**. Campinas: Papyrus Editora, 1996.
- MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- MIZAN, S. Entre a semelhança e a dessemelhança: (in)visibilidades e a agência nas mídias. *In*: FERRAZ, D. M. e FURLAN, J. K. (orgs.) **Bate-Papo com Educadores Linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2019, p. 223-238.
- MORIN, E. **Cultura de massas no século XX**: o espírito do tempo. Tradução de Maura Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 3ª edição, 1975.
- PARK, R. E. A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano. *In*: VELHO, O. G. (org). **Fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- RANCIÈRE, J. **A Partilha do Sensível**. São Paulo: Editora 34, 2005.
- ROJO, R. Protótipos Didáticos para os Multiletramentos. *In*: ROJO, R. e MOURA, E. (orgs.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 07-31.
- SANTOS, M. O retorno do território. *In*: SANTOS, M; SOUZA, M. A.; SILVEIRA, M. L. **Território: globalização e fragmentação**. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.
- SILVA, A. **Imaginários urbanos**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies**: Designing Social Futures. Cambridge: Harvard Educational Review, Volume 6, Number 1, 1996, p. 01-31.
- VERANO, P. N.; OLIVEIRA, L. M. B. de. (2011). Por uma política cultural que dialogue com a cidade: o caso do encontro entre o MASP e o graffiti. *In*: Anais do XV Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação além das Nuvens: Expandindo as Fronteiras da Ciência da Informação. Belo Horizonte. Disponível em: <http://enancib2014.eci.ufmg.br/documentos/anais/anais-gt3> Acesso em: 06 dez. 2021.

WASHABAUGH, W. Philosophical Bases for Visual Multiculturalism at the College Level. *In*: ELKINS, J. **Visual Literacy**. Routledge: New York, 2008, p.129-144.

ZAILLER, W. (2011) Arte pública e arte de rua: graffiti versus grafite. *In*: CIRILLO, J.; VENEGAS, C.; RODRIGUEZ, T. E. (orgs.). **Arte Pública y Espacios Políticos**: interacciones y fracturas em las ciudades latino-americanas. Anais do II Seminario Internacional sobre el Arte Público em Latinoamérica. Belo Horizonte.



**LETRAMENTOS  
VISUAIS E EDUCAÇÃO  
LINGUÍSTICA**





Ana Carolina de Souza Ferreira

**“QUAL SEU MONUMENTO  
FAVORITO?”:**  
o uso do letramento  
visual como ferramenta  
didática crítica

DOI:10.31560/pimentacultural/2023.97181.8



Fonte: <https://pixabay.com/pt/photos/cristo-cristo-redentor-942048/?download>



## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O monumento do Cristo Redentor, localizado no Rio de Janeiro, por mais que seja associado a um dos mais reconhecidos cartões postais do Brasil, não é necessariamente o monumento favorito ou representativo de todos brasileiros. Porém, não é estranho que, ao buscar por fotos de “monumentos do Brasil” em um site livre de imagens, ele seja praticamente o único a aparecer. Grande reflexo de nosso contexto histórico e cultural, o Cristo Redentor é mais que mero ponto turístico: ele se liga a pilares ideológicos de nossa nacionalidade – por exemplo, a moral cristã incrustada pela colonização em nosso país.

Nessa esteira, a discussão em torno dos monumentos, de suas representações e representatividades problemáticas foi (re)acendida recentemente. As manifestações do movimento “Black Lives Matter” (“Vidas negras importam”) nos Estados Unidos em torno do assassinato de um homem negro, Jorge Floyd, por um policial branco geraram, como consequência lógica, o questionamento do racismo estabelecido não apenas em e por práticas individuais, mas também refletido nas mais diversas estruturas sociais, tais quais monumentos que, entre outros aspectos, homenageiam personalidades de biografias e feitos (no mínimo) questionáveis aos olhos atuais.

O fogo acendido (metafórico e literal), nos Estados Unidos, reivindicando reparação e revisionismo por meio da derrubada de determinadas construções se alastrou, chegando à Inglaterra: o monumento de Edward Colston, traficante de escravos, homenageado na cidade de Bristol, foi arrancado de seu pedestal e jogado no rio por manifestantes. A cena foi fotografada e exposta em toda mídia estrangeira e brasileira, como o exemplo abaixo ilustra:



**Imagem 1 – Estátua de Edward Colston (RU) sendo jogada por manifestantes em rio na cidade de Bristol - 11 de Junho de 2020.**

Fonte: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/06/11/estatua-de-escravocrata-britanico-derrubada-por-manifestantes-e-retirada-do-rio.ghtml>

Ainda, em São Paulo, também houve reflexos desse mesmo incômodo, com o incêndio ateadado (quase simbolicamente) ao monumento do bandeirante Borba Gato, conhecido por, entre outros fatos, ser “caçador” de índios e negros escravizados. O fato também foi midiático de diversas formas. Uma das imagens que mais circulou pela mídia jornalística e redes sociais foi a exposta a seguir:



**Imagem 2 – Estátua de Borba Gato (SP)  
em chamas em 24 de julho de 2021.**

Fonte: <https://g1.globo.com/sp/noticia/2021/07/24/estatua-de-borba-gato-e-incendiada-por-grupo-em-sao-paulo.ghtml>

É preciso ressaltar também que o debate em torno dos monumentos teve e tem grande importância ao contexto escolar, tanto que chegou a ser tema de redação em um dos vestibulares mais conceituados do estado de São Paulo. Na prova da Universidade Estadual de Campinas, a UNICAMP, uma das opções de escrita era, simplesmente, a de que o candidato redigisse um discurso político contra ou a favor da derrubada de dois monumentos – um de um bandeirante e um de um jesuíta – que seriam parte de sua antiga escola.

Ou seja, o debate em torno dos monumentos e do que representam enquanto imagens de quem merece ser e por que deve ser homenageado, das ideologias que endossam e das estruturas e discursos que reforçam torna-se acalorado e alcança as mais diversas esferas sociais, dentre elas, conforme dito, a da escola.

O professor pode, obviamente, (tentar) negar-se a tal debate, mas, por outro lado, pode aproveitar a chance para trabalhar com suas turmas métodos de análise de imagens. Afinal, ao contrário do que o senso comum possa considerar, a leitura de textos visuais não é instintiva, tampouco assimilada junto do processo de alfabetização e de letramento verbal. Nascimento *et al.* (2019, p.533) expõe essa problemática:

Tradicionalmente, a habilidade de lidar com textos multimodais se desenvolve de forma implícita, provavelmente por acreditarmos que os sentidos produzidos por imagens sejam “transparentes”, uma espécie de código universal, cujo aprendizado não é de responsabilidade da escola. Entretanto, na medida em que o emprego de imagens nos textos passa a ser percebido como intensificado e integrado, perguntamo-nos como educadores, até que ponto podemos continuar contando apenas com a aprendizagem implícita da multimodalidade (Bateman, 2008, p. 7), em especial quando percebemos que “os elementos de uma determinada estrutura visual se correlacionam para comunicar significados política e socialmente embasados” (ALMEIDA, 2008).

Assim, conforme também aponta Oliveira (no prelo – 2021, p. 40-41), a escola e até a sociedade, em geral, pressupõem ser “natural” a leitura e interpretação de imagens, no entanto isso não é verdadeiro, afinal, assim como a modalidade verbal, a visual constitui-se como um código próprio que necessita ser familiarizado e apresentado ao aluno de forma crítica por meio de instrumentos e métodos de análise.

Dessa forma, esse capítulo propõe, primeiramente, situar o professor de linguagens acerca da questão das imagens e da perspectiva do letramento visual crítico. Em seguida, exporemos, como exemplo prático, uma aula em torno da mencionada polêmica dos monumentos, a qual foi realizada com alunos do ensino médio regular inscritos na Olimpíada Nacional de História do Brasil. Por fim, encerraremos o capítulo com as nossas considerações finais.

## O QUE SÃO IMAGENS E COMO A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO VISUAL CRÍTICO PODE CONTRIBUIR PARA SUA INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE

Martine Joly (2002), em seu capítulo “O que é uma imagem”, debruça-se sobre o conceito de imagem e as suas mais diversas definições, as quais caminham do senso comum até as de diferentes áreas como da matemática e da poesia. Ao fazer tal levantamento, a autora chega à abordagem dos estudos da Semiótica de forma a entender imagens enquanto signos.

O primeiro princípio essencial é provavelmente, a nosso ver, que o que se chama “imagem” é heterogêneo. Isto é, reúne e coordena dentro de um quadro (ou limite) diferentes categorias de signos: “imagens” no sentido teórico do termo (signos icônicos, analógicos), mas também signos plásticos (cores, formas, composição interna, textura) e a maior parte do tempo também signos linguísticos (linguagem verbal). E sua relação, sua interação, que produz o sentido que aprendemos a decifrar mais ou menos conscientemente e que uma observação mais sistemática vai ajudar a compreender melhor. (JOLY, 2002, p. 38).

Dessa forma, percebe-se que estas possuem um plano de expressão (significante) e um plano de conteúdo (significado) e que, como quaisquer signos, são produto de sua cultura, possuem um objetivo comunicativo (são motivadas) e, destarte, são ideologicamente situadas e filiam-se a discursos circundantes em nossa sociedade<sup>80</sup>. Isto é, imagens, assim como qualquer tipo de ato enunciativo ou texto, relacionam-se responsiva e dialogicamente com estruturas hegemônicas de poder, sendo, por isso, capazes de reforçá-las ou refutá-las.

Tanto a linguagem verbal como a visual permitem construir representações de mundo (função de representação), atribuir papéis aos participantes representados – pessoas, objetos, instituições – e estabelecer diferentes relações entre os participantes no texto, bem como entre esses e o leitor (função de interação),

e ainda organizar esses sentidos na forma de um todo que entendemos por texto (função de composição). (NASCIMENTO *et al.*, 2019, p.533).

Nesse sentido, Joly (2002, p.39) também expõe que outro ponto quase consensual acerca das imagens é considerar que elas possuem um fator de imitação ou de analogia, o que endossa sua função de representação, de “evocar, querer dizer outra coisa que não ela própria, utilizando o processo da semelhança”.

Porém, é justamente pelo seu caráter de semelhança que o senso comum considera imagens como “reflexos perfeitos” da realidade e não como representações criadas. Somado a isso, sobre o conceito de imagem e suas características constitutivas enquanto signo, cabe mencionar que as imagens podem ser enquadradas em paradigmas diferentes a depender de sua natureza – pré-fotográfico, fotográfico e pós-fotográfico (SANTAELLA, 1998) – o que tem interferências diretas na relação entre espectador e texto visual, seus efeitos representativos e construção simbólica, por exemplo<sup>81</sup>.

Por conta de tais fatos, torna-se nítido que:

1. A leitura e interpretação de imagens não é natural ou simples como pode ser ainda erroneamente cogitado;
2. É necessário que o professor reconheça tais aspectos apontados e saiba como instruir seus alunos a como ler, interpretar e analisar imagens.

Para tanto, o letramento visual<sup>82</sup> faz-se essencial, pois, tal qual o código escrito, aquele também possui sua constituição e características particulares. Ademais, caso parta-se da premissa de que imagens são signos e, então, representações, mais do que decodificar e saber reconhecer o que está exposto, é primordial possuir ferramentas para a sua análise e futura produção crítica, de forma que seja possível reconhecer que imagens não são a realidade em si, mas uma construção com marcas ideológicas desta.

Em suma:

Ao repensar a ideia de imagem como representação, o Letramento Visual vai de encontro à assimilação das imagens como reprodução do real e alia suas reflexões a uma perspectiva de análise crítica das imagens, desnaturalizando-as e revelando as intenções de suas mensagens. [...] O aluno entenderia a composição das imagens e teria condições de relacionar as características visuais do texto imagético às significações que são perpetuadas por elas. Essa primeira análise, antecederia a reflexão sobre a intenção do autor ao reproduzir alguns discursos em detrimento de outros. (OLIVEIRA, 2021, no prelo, p.44)

Assim, é preciso ressaltar o fator crítico da perspectiva do letramento: assumir o fator ideológico constitutivo de todo texto – seja verbal, seja visual – tem, como mencionado, o objetivo de desnaturalizar discursos e de romper com ideias tidas como verdades. Entende-se que o termo “crítico”, então, liga-se a três pilares: ao processo de estabelecimento de sentidos; à suspeita ou ao questionamento em relação ao que se lê ou que se toma por verdade; e à ruptura (FERRAZ, 2014).

Quanto ao primeiro ponto, toma-se como base o propósito de ensinar por meio de formas inovadoras e interdisciplinares, que busquem uma construção de sentido relacionada à vida e às mais diversas formas de aprender. O método de exposição tradicional deixa de ser privilegiado pelo professor. Este procurará demonstrar que o sentido textual não é único, pois pode ser plural e estabelecido interacionalmente com seus estudantes pelas práticas e relações entre eles e com a sociedade.

Com isso, o letramento crítico busca também estimular a suspeita ou a desconfiança em relação a sentidos pré-estabelecidos e estanques. Ao propor a investigação e a indagação como premissas para a construção de novas interpretações, é que se chega à ruptura, à reflexão autoral e emancipada conforme proposto pela pedagogia crítica de Paulo Freire, uma das bases teóricas fundamentais aos (multi)letramentos. Portanto, busca-se um mundo mais justo por meio de uma educação que liberte e emancipe o aluno para constituir suas próprias opiniões sem se deixar manipular ou alienar.

O professor pode se perguntar, contudo, quais seriam as possibilidades práticas para o letramento crítico visual. A partir da escolha de certas metodologias e conceitos analíticos, o professor pode selecionar imagens ou pedir até para seus próprios alunos o fazerem e propor atividades que sigam os três pilares basais apresentados.

No tópico a seguir, expomos um exemplo prático e real de aula cuja motivação foi a derrubada de monumentos e o revisionismo proposto por meio das manifestações mencionadas nas considerações iniciais deste capítulo. A aula foi ministrada pela autora deste capítulo em uma turma online multisseriada com alunos que participaram da Olimpíada Nacional de História do Brasil<sup>83</sup>.

## “QUAL SEU MONUMENTO FAVORITO?” – UMA ATIVIDADE EM TORNO DA REPRESENTAÇÃO VISUAL DE MONUMENTOS HISTÓRICOS

Como visto, os monumentos enquadram-se no conceito de imagens: signos construídos e motivados, os quais buscam estabelecer um certo sentido a respeito de alguém ou de um certo evento histórico. Eles estão diretamente ligados à construção da memória de um povo, ao que hegemonicamente se estabelece como símbolo dos valores e dos grupos a serem endossados, reconhecidos e lembrados em uma determinada sociedade.

Dessa forma, o monumento - como qualquer imagem e, portanto, enquanto representação - cria um mito: elabora uma narrativa, de intento pedagógico, que instaura uma visão sobre a realidade, tentando explicá-la. O mito organiza e (re)constrói a realidade em uma determinada cultura. Justamente por essas características, os monumentos vêm sendo questionados por grupos sociais historicamente excluídos e marginalizados, como os negros e as mulheres.



Entretanto, o questionamento em torno dos monumentos não é unânime, sendo, inclusive comum, a defesa de sua permanência, da versão tradicional que contam e do que representam. Isso se dá, pois o mito estabelecido pelo monumento é naturalizado: quanto mais consolidado, mais difícil sua revisão ou contestação porque é estabelecido como algo, aparentemente, aceito de forma universal. Sua contestação é custosa e envolve um embate entre grupos e suas identidades.

Antes de construir essa discussão com os alunos acerca de tais aspectos, contudo, foi proposto, via ferramenta virtual e gratuita *mentimeter* (<https://www.mentimeter.com/pt-BR>), algumas perguntas a fim de rastrear tanto as ideias que eles possuíam quanto estimular já a suspeita em torno do assunto.



Imagem 3 – *screenshot* de uma das perguntas e das respostas dadas pelos alunos em interação via *mentimeter*. Fonte: acervo próprio da autora.

Após o uso do *mentimeter*, foram expostas, durante a aula, imagens ou de monumentos – como o do Padrão dos Descobrimentos em Lisboa, o qual foi alvo de pichações em agosto de 2021, ou de manifestações recentes em monumentos – como a fotografia da estátua de Edward Colston sendo jogada no rio presente nas considerações iniciais deste capítulo<sup>84</sup>.

A partir das imagens mencionadas, a turma foi se posicionando, explicando as problemáticas históricas e simbólicas em torno dessas imagens. Sobre o Padrão dos Descobrimentos foi dito, por exemplo, que estabelece os colonizadores portugueses como heróis, desbravadores corajosos, todavia apaga, em sua construção, a violência infligida aos povos que foram por eles colonizados.



**Imagem 4 – montagem realizada pela autora com fotos do Padrão dos descobrimentos em Portugal sem e com a pichação em inglês “Blindly sailing for money [sic], humanity is drowning in a scarlet [sic] sea lia [sic]”.**

Fonte das imagens: <https://www.dn.pt/cultura/padrao-dos-descobrimientos-a-nau-da-discordia-13388926.html> e <https://www.otempo.com.br/mundo/padrao-do-descobrimento-ponto-turistico-em-lisboa-e-pichado-1.2525221>

A partir da ideia de que a imagem estabelece uma narrativa, foi, então, debatido com a turma o conceito literário de herói; quem é considerado herói na área da História e que versão dos acontecimentos se constrói por meio desses monumentos/imagens. Assim, buscamos uma aula interdisciplinar, pouco expositiva e cuja interação pautava-se no questionamento das imagens/monumentos expostos. Em suma, a aula se estabeleceu por meio da relação entre imagens e perguntas, as quais eram respondidas pelos alunos em diálogo com a professora primeiramente organizando o diálogo e, a partir do que era dito, complementando com conceitos teóricos das áreas da Literatura e da Análise Crítica do Discurso<sup>85</sup>.

Para finalizar a aula, propusemos uma reflexão acerca das representações de heróis pertencentes a grupos minoritários<sup>86</sup> em monumentos. Demos destaque ao grupo dos negros e das mulheres.

Para isso, estabelecemos perguntas como: a “pessoa” está vestida? Com o quê? É semelhante à representação de monumentos de homens brancos? Em que se diferem corporalmente? O corpo é inteiro ou representado parcialmente? Qual o efeito que isso transmite quando comparado com monumentos de personalidades brancas?<sup>87</sup>

### **MEMÓRIA, NARRATIVA E DISCURSO: AS IMAGENS CRIAM UM MITO**

Retomar e representar um personagem ou evento é levar em consideração fatores:

1. As representações já estabelecidas e conhecidas sobre.
2. o processo de estereotipificação pelo qual este passou – principalmente em relação à pessoas que representam a alteridade/a diferença em vez do hegemônico.
3. Em imagens, o texto direciona a interpretação e significado principal que ela assume



monumentos de Zumbi dos Palmares

**Imagem 5 – screenshot de um dos slides utilizado durante a aula com imagens de alguns dos monumentos brasileiros para Zumbi dos Palmares.**

Fontes das imagens presentes no slide: <https://guia.folha.uol.com.br/passeios/2020/11/no-dia-da-consciencia-negra-conheca-lugares-que-preservam-a-memoria-afro-de-sao-paulo.shtml> ; <https://arteforadomuseu.com.br/monumento-a-zumbi-dos-palmares/> ; <https://diariodorio.com/monumento-em-homenagem-a-zumbi-e-seu-antecessor/>

Por meio das perguntas, os alunos notaram desde a objetificação e erotização dos corpos negros e femininos<sup>88</sup> até a animalização e construção do outro como “menos humano”. A sensação da turma foi a de que monumentos que buscam representar minorias são elaborados justamente a partir da visão de grupos que querem perpetuar sua visão estereotipada e preconceituosa dos corpos alheios.

Tais constatações encontram eco em Hall (1997, p.257):

Before we pursue this argument, however, we need to reflect further how this racialized regime of representation actually works. [...] So far, we have considered the essentializing reductionist and naturalizing effects of stereotyping. Stereotyping reduces people to a few, simple, essential characteristics, which are represented as fixed by Nature. Here, we examine four further aspects: (a) the construction of 'otherness' and exclusion; (b) stereotyping and power; (c) the role of fantasy; and (d) fetishism.

Como uma aluna bem pontuou durante a aula: enquanto o Borba Gato tem uma estátua imensa, imponente, vestido e com uma arma imensa à mão (símbolo de poder no caso do monumento em questão), Zumbi é representado em tamanho menor (ou até em “pedaços”, só pela sua cabeça), semi-nu, com uma lança na mão, tal qual o estereótipo de “selvagem” constituído pela narrativa branca e colonial propôs sobre negros e indígenas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aula acabou com uma tarefa. Cada grupo da turma precisaria elaborar um projeto de construção de um monumento: de quem seria, como seria o corpo, o material, a postura, etc. Os trabalhos dialogavam com uma das fases da ONHB em que se pede uma produção multimodal em que há texto e imagem envolvidos.

Assim, a aula se baseou nos três pilares propostos pela perspectiva dos letramentos visuais: a construção plural e interativa de sentidos por meio de uma prática menos tradicional; o estímulo à suspeita e ao questionamento; e a ruptura e a emancipação dos alunos para que estes tenham suas próprias opiniões e produções intelectuais.

Enfim, por meio deste capítulo, procurou-se expor alguns conceitos relevantes em relação à análise de imagens, além de apontar possibilidades pedagógicas via a perspectiva crítica dos (multi)letramentos.

## REFERÊNCIAS

DEBORD, G. *The Society of the Spectacle*. Transl: Nicholson-Smith, D. New York: Zone Books, 1967/1994.

GOMES, Mayra Rodrigues. Palavras proibidas: um estudo da censura no teatro brasileiro. **Comunicação, Mídia e Consumo**. Publicação da ESPM (Escola Superior de Propaganda e Marketing). São Paulo, vol. 2, n. 5, p. 243 – 264 Nov. 2008.

FERRAZ, D. Critical language education: some perspectives. Palestra [online], 2014.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fz5pId1DZjQ>>. Acesso em: 16/12/2021.

HALL, Stuart. The Spectable of the other. *In*: HALL, S. (ed). **Representation: Cultural representations and signifying practices**. London: The open University, 1997, pp.223-290.

JOLY, M. “O que é uma imagem”. *In*: JOLY, M. **A imagem e sua Interpretação**. Lisboa: Edições 70, 2002, pp.13-40.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, p. 529–552, 13 mar. 2019.

MONTE MÓR, W. Lendo Dogville no Brasil: imagem, linguagem e letramento crítico. *In*: FERRAZ, D. TOMAZI, M. M. e ROCHA, L. H. P. (orgs). **Estudos linguísticos: perspectivas interdisciplinares**. Vitória, ES : EDUFES, 2019, pp.167-

MATTOS, Daniel de Mello e FERRAZ, Andrea Machado de Almeida (Orgs.). **Letramentos visuais e Formação de professores de línguas: a EaD pode dar certo!**. Belo Horizonte: Editora da UFMG. 2021. No prelo

SANTAELLA, L. Os três paradigmas da Imagem. *In* NÖTH, Winfried; SANTAELLA, Lúcia (Org). **Imagem: Cognição, Semiótica, Mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1998.



Micaela Tourné Echenique

Sílvia Letícia Cupertino dos Santos

**O USO DAS IMAGENS  
NAS AULAS DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA/ESPANHOL:**

**uma duoetnografia  
sobre letramentos visuais,  
educação linguística  
e formação de professores**

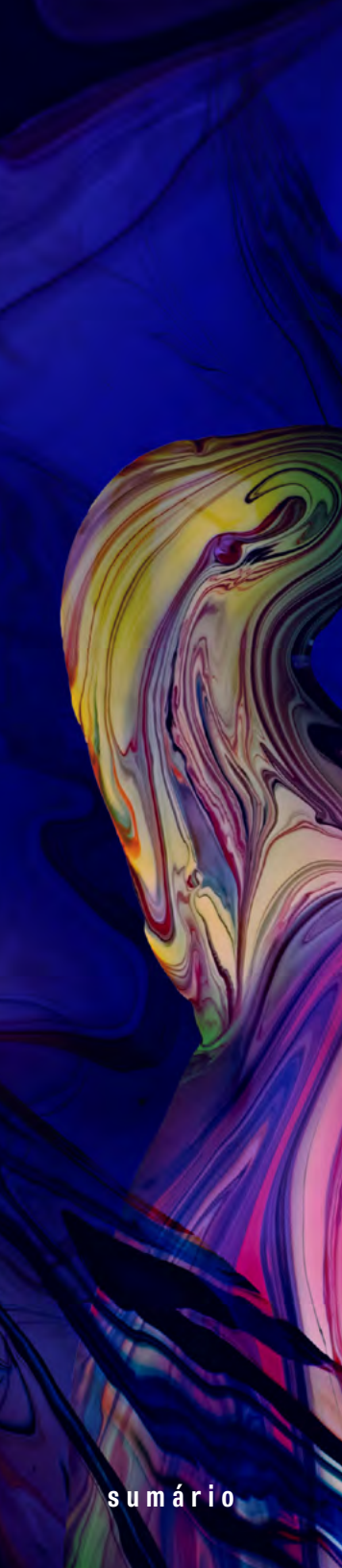


Imagem-Epígrafe: Deslocamentos, Pirenópolis - GO, set. 2021.

Fonte: arquivo das pesquisadoras

## INTRODUÇÃO

O processo de se formar envolve sempre uma aprendizagem constante. Ser professor é estar em formação a cada dia na sala de aula. Como alunas do curso de doutorado do Departamento de Línguas Modernas da Universidade de São Paulo - USP, Micaela Echenique e Sílvia Letícia, tivemos a oportunidade de construir conhecimentos que tiveram desdobramentos imediatos na nossa prática em sala de aula. Essa oportunidade ocorreu, entre outros momentos, durante a disciplina *Letramentos Visuais: estudos e pesquisa sobre imagens, cultura visual e formação docente*, ministrada pelo Prof. Dr. Daniel de Melo Ferraz, no programa de pós-graduação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/DLM/USP) no segundo semestre de 2021.

Durante essa disciplina, muitas teorias, vivências e discussões propiciaram as mais diversas reflexões sobre o fazer pedagógico. A principal delas, na nossa opinião, foi justamente sobre como os letramentos visuais podem colaborar para promover a educação linguística e a formação docente em línguas estrangeiras. A partir dessas reflexões, nos encontramos diante do desejo de construir um texto que externasse e registrasse nossas aprendizagens e anseios frente ao uso das imagens na nossa didática. Foi nesse contexto que surgiu a ideia de criar um texto duoetnográfico, no qual pudéssemos discorrer sobre algumas questões relativas às reflexões e aprendizagens surgidas e/ou ampliadas durante o curso da disciplina. Esse texto surge, então, como resultado do que tivemos a oportunidade de vivenciar enquanto aprendíamos como estudantes e professoras em formação. Se constrói a partir de um diálogo entre as autoras, que se baseou em questões prévias, definidas em conjunto e construídas a partir do contexto de aprendizagem.

A etnografia nos interessou por seu caráter de observação e por nos permitir expressar um ponto de vista crítico a partir do qual pode-se experienciar o objeto de estudo, no caso nossas próprias reflexões.



Como optamos por escrever a partir de reflexões e experiências próprias, eis que surge então este artigo duoetnográfico, duas vozes, dois olhares, numa relação dialética com e a partir do objeto de estudo.

Neste texto, buscamos expressar como nos sentimos enquanto pessoas e profissionais provocadas pela experiência de aprender e aprender a ensinar. Buscamos tecer auto reflexões sobre nossa prática profissional e, partindo dos referenciais teóricos aos quais tivemos acesso na disciplina, ponderamos sobre pequenas (grandes) transformações a partir do momento em que nos abrimos para o uso das imagens em nossa prática pedagógica.

Assim, ancoradas nos aportes da duoetnografia (NORRIS; SAWER, 2012), estabelecemos um diálogo sobre o uso das imagens no ensino de língua espanhola em duas instituições da rede federal no Brasil, uma no Distrito Federal (DF) e a outra em Minas Gerais (MG), considerando o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Primeiramente, apresentamos o conceito de duoetnografia, metodologia empregada nesta pesquisa por meio da qual foi possível realizar uma reflexão voltada para o autoconhecimento e para a auto-organização da prática didática, visando a ampliação do olhar para o significado de ensinar e aprender línguas na contemporaneidade. Posteriormente, conversamos sobre conceitos discutidos no percurso da disciplina de doutoramento.

As reflexões dialógicas apontam para a necessidade de desenvolver atividades direcionadas para o uso da língua como prática social e construção de saberes entre os educadores-educandos, e que estes se percebam agentes do movimento de compreensão do contexto local para o global e do global para o local, entendendo essa ação como uma possibilidade para as práticas de ensino na (auto)formação de professores de língua estrangeira, em uma sociedade do espetáculo (DEBORD, 1970) cambiante, mediada por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

## METODOLOGIA

Esse texto é resultado de uma provocação. Essa provocação ocorreu no final da disciplina *Letramentos Visuais: estudos e pesquisa sobre imagens, cultura visual e formação docente*, em que o professor Daniel Ferraz solicitou a escrita de um artigo e/ou capítulo de livro. Embora o professor Daniel tenha sempre se mostrado muito aberto aos saberes dos estudantes, havia algumas orientações a serem respeitadas na escrita do texto como, por exemplo, a de que nele refletíssemos sobre a experiência de aprendizado durante o percurso da disciplina.

A primeira ação anterior à escrita do texto foi uma reunião entre as autoras para tecer as possibilidades de escrita. A ideia era construir um texto etnográfico que envolveria a pesquisa de campo. Dado o curto espaço de tempo, entre novembro e dezembro de 2021, e, encorajadas por outra reunião com o professor Daniel, optamos por desenvolver um texto duoetnográfico.

Desse modo, recorremos aos postulados do paradigma interpretativista reunidos pela Escola de Frankfurt<sup>89</sup> que anunciou, no início dos anos 1920, a emergência da compreensão das ciências sociais associadas ao seu contexto sócio-histórico, “[...] a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” (BORTONI-RICARDO. 2008, p. 32).

Na mesma esteira, consideramos as características apresentadas por Yin (2016) sobre a pesquisa qualitativa, quais sejam: o estudo do significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo; as condições contextuais em que as pessoas vivem; a contribuição das revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e o esforço do pesquisador para usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

A partir do enquadre duoetnográfico (NORRIS, SAWER, 2012) dialogamos sobre os temas relacionados à construção de sentidos pautados na educação linguística, no desenvolvimento do letramento crítico e visual. Tal perspectiva oportunizou a construção de um texto polivocal com base em dados gerados nas interações oportunizadas na disciplina cursada e nas disciplinas ministradas por nós duas.

Na mesma direção, Morgan et. al (2019) afirmam que a duoetnografia busca superar ou compensar as limitações e desafios de abordagens e justapor outras vozes e experiências relacionadas aos fenômenos estudados, em conformidade com uma visão construtivista e pós-estrutural, sem pretensões de chegar a verdades absolutas.

O processo duoetnográfico é dialógico e desafia o outro com interpretações subjetivas apoiadas no pluralismo de ideias, na abertura e na flexibilidade do pensamento. Nesse sentido, a exposição das pesquisadoras pode ser desconfortável, pois não há um plano fechado. Os temas emergem da leitura das narrativas e são constituídos para promover a reflexão sobre a identidade e a agência do formador em seu contexto de atuação, como pesquisadoras e pesquisadas, para dar sentido a descrições situadas de suas experiências. No diálogo, buscamos refletir sobre o exercício de deslocamento voltado para nós mesmas e para os reflexos dessa ação em nossa prática docente.

Segundo Breualt (2016, p. 777), a duoetnografia é um método de pesquisa “[...] no qual dois participantes interrogam os contextos culturais das experiências autobiográficas.” Dessa forma, a visão se amplia para o local da pesquisa e as pesquisadoras se juntam para analisar com mais profundidade as experiências e os significados que são constituídos no percurso de um determinado fenômeno.

Para construir o escopo do texto, primeiro tivemos um bate-papo numa terceira reunião sobre o capítulo, em que falamos livremente sobre as descobertas, encorajamentos e emoções que a disciplina nos provocou. Depois, construímos algumas questões que pudessem guiar nosso bate-papo, de forma que ele refletisse as provocações e

contribuições compartilhadas no percurso da disciplina, e, ao mesmo tempo, proporcionasse a materialização de um exercício auto reflexivo. A seguir, expomos os questionamentos iniciais da pesquisa: Como você começou a explorar as imagens na sua prática docente? Que experiências você teve? O que aprendeu com elas? Desafio? Sucesso? Você sente que causou impacto em seus alunos-professores? Você já teve algum incidente crítico ao explorar imagens em sua prática docente? Você se desenvolveu profissionalmente? Qual você acha que é o caminho a seguir? O que você ainda precisa fazer? Por que essa forma de conceituar o ensino de línguas ou a formação de professores seria uma maneira melhor de fazer as coisas? Que implicações vemos em termos de ensino de línguas?

## REFLEXÕES SOBRE USO DE IMAGENS NAS AULAS DE ESPANHOL

Nesta seção, apresentamos o resultado de uma interação dialógica entre as autoras a partir de questões que buscam provocar a reflexão sobre a experiência pregressa com o uso de imagens e sobre como a disciplina *Letramentos Visuais* contribuiu e ampliou a nossa visão sobre esse uso. Procuramos também tecer considerações sobre o presente e o futuro do uso de imagens nas aulas de espanhol. Partimos de um excerto do texto de Takaki (2012) no qual ela defende uma educação visual no ensino de línguas que considere a diversidade visando a inclusão e a cidadania participativa. Para a pesquisadora,

uma educação visual pode e deve oferecer oportunidades para o leitor produzir interpretações que considerem as diferentes perspectivas artísticas, políticas, sociais e culturais e, assim compreender porque ele pensa e interpreta diferentemente de outros leitores de sua comunidade, país e mundo e o que pode ser feito rumo a uma cidadania mais inclusiva e participativa. (TAKAKI, 2012, p. 143)

O que nos faz pensar e acreditar que o uso da imagem é um aspecto importante para uma educação transformadora (FREIRE, 1996) são essas oportunidades das quais fala Takaki. Defendemos uma educação que possa transgredir o acúmulo de saberes e motivar a reflexão sobre o conhecimento construído e compartilhado na sala de aula e fora dela, a começar pela diversidade latente que existe dentro dos nossos espaços formativos.

**Micaela:** Acredito que podemos proporcionar a ampliação de perspectivas artísticas, políticas, sociais e culturais, desenvolvendo propostas didáticas com atividades que provoquem uma reflexão sobre a importância desse exercício reflexivo para chegar a interpretações, convergentes e divergentes, que possibilitem a maior compreensão sobre como as informações circulam no mundo físico e virtual, a partir de uma visão crítica, associada à ética e às relações socioculturais nas comunidades escolares e acadêmicas.

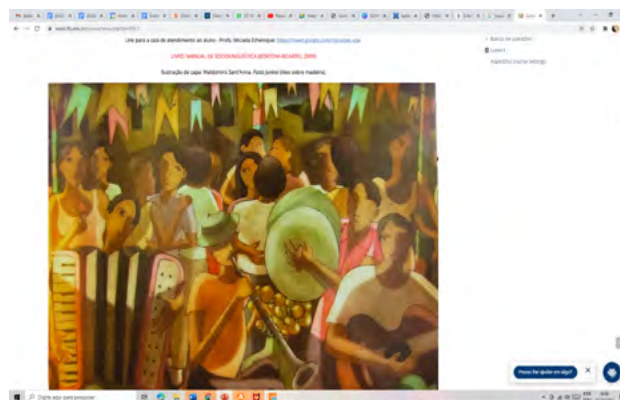


Figura 1 – Print de tela Moodle/Ead Sociolinguística do Espanhol

Fonte: arquivo das pesquisadoras

O texto da Takaki foi a primeira leitura solicitada, e, logo após o término da leitura, comecei a refletir sobre como eu poderia associá-lo à minha prática na disciplina em que eu estava atuando intitulada Sociolinguística do Espanhol. Essa disciplina é de responsabilidade da

área dos professores de espanhol, conforme o Plano Pedagógico da Licenciatura Letras-Espanhol do Instituto Federal de Brasília - IFB, e, foi ministrada por mim no segundo semestre de 2021 em espanhol, visando a integração linguística latinoamericana e o uso da língua como prática social para “[...] interromper um fluxo de raciocínio de uma perspectiva para compreender/ler uma questão/problema por pontos de vista múltiplos.” (MONTE MOR, 2018, p. 325). Nesse momento, entrei no Moodle da disciplina e decidi modificar o layout, incluindo a foto da capa do livro *Manual de Sociolinguística* (BORTONI-RICARDO, 2009), também elaborei uma atividade para explorar os conceitos apresentados no capítulo do livro trabalhado. A atividade foi iniciada com a seguinte pergunta: *por que a autora escolheu esta tela para ilustrar a capa do seu livro?* Começamos a fazer associações entre o conceito de sociolinguística e a imagem, o diálogo foi muito produtivo, os estudantes abriram os microfones para se expressar e pudemos ampliar a visão sobre o conceito de língua. Foi ótimo! Creio que a intervenção na minha própria prática promoveu um engajamento maior dos estudantes nas leituras e discussões dos textos.

As experiências promovidas pelo professor Daniel, que sempre nos provocou de diferentes formas através do uso de imagens, nos fizeram compreender na prática o alcance de uma fotografia, um meme, um filme, um vídeo publicado no Instagram... A partir dessas provocações tivemos a oportunidade de pensar sobre como nos apropriávamos ou poderíamos nos apropriar das imagens no ensino e aprendizagem de língua espanhola.

Já no início do curso, a construção de um mural com imagens significativas para os estudantes nos põe diante da questão de como é possível produzir uma sensibilização entre uma turma, compartilhar e valorizar repertórios através de uma atividade imagética e dialogada. Da terceira aula do curso em diante, sempre iniciamos com as imagens da semana. Nessa oportunidade, alunos e professor podiam expor suas emoções diante de imagens que estavam marcando a realidade dos estudantes.

Além disso, logo no início da disciplina, pudemos aprender um pouco mais sobre os paradigmas da imagem e a evolução dos estudos. Santaella (1998) discorre sobre os três paradigmas da imagem: pré-fotográfico, fotográfico, pós-fotográfico. O primeiro paradigma se refere às imagens produzidas de maneira artesanal, ou seja, todas as imagens construídas a partir da habilidade manual humana, como os desenhos das pedras às esculturas. O segundo se refere às imagens que são produzidas com apoio de uma máquina. Desse paradigma fazem parte as imagens criadas na televisão, no cinema e na fotografia, por exemplo. O terceiro se refere às imagens produzidas por meio sintético, através do computador. Essas imagens não se baseiam em objetos preexistentes, são criadas por computação.

A partir do conhecimento desses três paradigmas (SANTAELLA, 1998) podemos observar não só o percurso evolutivo da produção de imagens ao longo do tempo, mas também o percurso do seu consumo. Hoje, por exemplo, as imagens criadas através de computação gráfica fazem parte da vida dos estudantes e permitem uma experiência com o visual diferente e talvez mais complexa do que nos outros dois paradigmas anteriores. Por outro lado, não há como negar que a produção da arte do grafite, por exemplo, ainda é um meio importante de apropriação da linguagem através da produção de imagens. Todas essas manifestações moldam e são moldadas pelo ser humano e, se levadas para a sala de aula, podem contribuir para a construção de um cidadão crítico do mundo à sua volta.

Desse modo, percebemos o quanto é relevante o trabalho com imagens na sala de aula. As imagens fazem parte do nosso cotidiano e dizem muito sobre nossa relação com o mundo. Sendo assim, elas não podem ser ignoradas na sala de aula de língua. Uma leitura crítica da imagem significa uma leitura mais clara do mundo à nossa volta, cada vez mais imagético. Nossos estudantes vivem às voltas com postagens, com fotografias, com memes, entre outros que estão sendo usados para se posicionarem socialmente de forma virtual.

Essa percepção despertou a necessidade de refletir sobre nossa relação com as imagens enquanto professoras e profissionais em formação continuada. A partir de agora teceremos nossas percepções, inquietações, angústias e vislumbres com nossa própria prática no uso de imagem no ensino de espanhol. Começamos dialogando sobre a nossa relação prévia com o uso de imagens no ensino até chegarmos às principais reflexões que a disciplina *Letramentos Visuais: estudos e pesquisa sobre imagens, cultura visual e formação docente* nos levou a construir.

## O USO DE IMAGENS NA PRÁTICA DOCENTE

**Sílvia:** Embora sempre tenha me encantado com o universo das imagens, percebo a maneira tímida como incluí o uso dos gêneros imagéticos na sala de aula de espanhol. Consigo resgatar na memória, indo para o ano de 2003 quando iniciei minha prática docente com a língua, que inicialmente eu não tinha muito costume de explorar a leitura de imagens na sala de aula. De maneira bastante incipiente, me lembro que fazia provocações aos estudantes sobre as imagens que acompanhavam os textos nos livros didáticos, seguindo basicamente o roteiro proposto no manual do professor. Nesse momento, compreendia o papel da imagem como parte do que um texto tinha a dizer. Assim, o visual estava, na minha visão, a serviço do texto escrito.

Após o início do curso da disciplina Letramentos Visuais, pude compreender que a imagem diz muito. O visual tem sua própria linguagem e sua própria interpretação. Essa foi a percepção mais marcante que o curso me proporcionou. A partir daí consegui vislumbrar que trazer o visual para a sala de aula enriquece não só a linguagem, mas principalmente a leitura de mundo que um estudante é capaz de realizar. Com isso, podemos contribuir muito para uma formação mais crítica e cidadã.

**Micaela:** Comigo foi da mesma forma, quando comecei a dar aula de língua espanhola, em 1999, as capacitações nos centros de



idiomas eram promovidas por editoras. Elas nos ensinavam a desenvolver as atividades com imagens a partir de um roteiro. Eu repetia as perguntas, seguia o manual do professor e as orientações dadas pela coordenação do centro. Não me permitia criar nada, eu era muito jovem, 17 anos, tinha acabado de terminar o terceiro colegial e passar na prova internacional de proficiência do Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE). Depois de cursar Letras-Espanhol comecei a adaptar materiais didáticos, mas foi só em 2015 que dei início a elaboração de propostas didáticas alinhadas com o currículo fundamentada na perspectiva de uma educação crítica com vistas a desenvolver os letramentos visuais. Nesse período, eu atuava no Ensino Médio Integrado em Eletromecânica como professora de espanhol e buscava dar sentido ao ensino de espanhol como língua estrangeira nesse âmbito, objetivando a interculturalidade e a criticidade, mesmo que de forma intuitiva.

## EXPERIÊNCIAS COM O USO DA IMAGEM



Figura 2 – Aula de espanhol no ensino médio integrado em eletromecânica

Fonte: arquivo das pesquisadoras

Nesta seção relataremos experiências e percepções com o uso das imagens em nossas aulas e já destaco, na imagem acima, a concentração dos alunos ao observar a exposição de charges publicadas

no perfil do Instagram *@flavitabanana*. A experiência com o uso das imagens nesse projeto foi libertadora, pois, conseguimos, de forma colaborativa, conversar sobre temáticas que normalmente ficam fora da escola, como por exemplo, o uso da imagem das mulheres como objeto sexual e os desdobramentos disso em um curso profissionalizante de eletromecânica. A proposta foi apresentada em língua espanhola e os estudantes respondiam da forma que se sentissem mais à vontade. Como essa turma cursava o terceiro ano do ensino médio integrado, aproveitamos para problematizar temas que poderiam ser cobrados em exames de seleção para o ingresso em universidades públicas.

**Sílvia:** Nesses primeiros momentos a que me referi no diálogo anterior, percebo hoje que minha experiência ainda estava muito presa. Esperava, por exemplo, obter uma resposta “correta” do estudante quando perguntava algo como “o que a imagem ao lado diz a respeito do texto”, ou “por que essa imagem pode ser relacionada ao que diz o texto.” Ao utilizar a imagem dessa maneira, ignorava que o estudante pudesse ter percepções próprias e que, inclusive, a imagem podia ter sua própria ideia. Além disso, não alcançava a possibilidade de que imagens outras poderiam ser trazidas para o contexto da sala de aula. Hoje estamos muito mais envolvidos por textos imagéticos do que nos idos de 2003, mas já naquela época os adolescentes se expressavam e consumiam imagens em suas vidas cotidianas, principalmente relativas aos paradigmas pré-fotográfico e fotográfico. Vejamos um exemplo de uma postagem em um grupo criado na extinta rede Orkut, que em meados dos anos 2000 já era uma realidade. Os estudantes jovens ou adultos já se expressavam e consumiam informações através dessa rede. Na imagem abaixo, por exemplo, informações equivocadas sobre um ator conhecido mundialmente circulavam livremente por essa rede social. Uma excelente oportunidade de o professor trabalhar, por exemplo, a ideia de fã, o artista Leonardo da Vinci e sua produção artística, entre outras questões.



Figura 3 – Postagem do Orkut<sup>90</sup>

**Sílvia:** Diria que, mesmo quando a intenção era explorar textos que se caracterizam por ser mais imagéticos, como filmes, por exemplo, eu ainda me prendia muito à língua. Uma atividade que me lembro de utilizar constantemente era assistir um filme para depois trabalhar questões ligadas a aspectos linguísticos. No percurso da disciplina *Letramentos Visuais*, o trato com a imagem se mostrou ser muito protagonista da comunicação e leitura do mundo. Isso não apenas mudou meu conceito de trabalho com imagem, mas também e principalmente minha prática de ensino. Passei a incluir as imagens nas aulas de espanhol em um curso de extensão que oferecia no Instituto Federal de Minas Gerais-IFMG.

Ocorre que ao inserir a imagem na minha prática docente, talvez ainda esperasse uma resposta dicotômica correta/incorreta a partir da expressão do estudante. Numa oportunidade, ao levar uma imagem da família considerada tradicional e feliz (branca, com pai, mãe e dois filhos) sinto que esperei que os estudantes respondessem que aquela imagem não correspondia à única forma de família que podemos encontrar na realidade.

Nesse sentido, não considerei que esse estudante poderia estar envolto em uma série de questões que não lhe possibilitaram chegar a esse raciocínio, como o fato de nunca haver sido questionado

ou permitido pensar sobre o conceito de família em uma aula de língua que muitas vezes lhes permitia apenas pensar nos nomes dos parentescos na língua alvo.

**Micaela:** Existe uma cobrança estruturalista enraizada em nossa cultura sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e o conteúdo a ser trabalhado. O conteúdo é visto, pela grande maioria, como algo que está lá, fora do nosso contexto. A minha impressão é que não entrar nos meandros e nas subjetividades, evita enfrentamentos, discussões e reflexões que, neste momento, não são bem-vindas. Dessa forma, silenciam a voz da criticidade e da diversidade cultural que emerge da sociedade contemporânea. Isolando os conteúdos do nosso cotidiano não temos que falar de nós mesmos, educadores-educandos. Confesso que venho tentando romper com essa fragmentação, buscando mobilizar saberes que despertem a dialogicidade e o avanço para reflexões mais profundas voltadas para a autocrítica e autorreflexão, no entanto, estou cada vez mais cansada e desmotivada. Principalmente neste contexto de retrocesso político, econômico e social que estamos vivenciando no Brasil. Antes eu era mais Polyana, hoje, ao olhar pra dentro, me questiono se o desgaste físico e emocional que esse posicionamento me exige vale a pena.

## IMPACTOS DAS IMAGENS NOS ESTUDANTES

**Sílvia:** O primeiro impacto que pude observar nos estudantes ao inserir o visual num contexto que se distanciava da mera interpretação linguística da imagem foi o de notar que os estudantes têm dificuldade de pensar numa interpretação que não seja guiada. Talvez porque eu mesma tenha sempre sido impelida por minhas convicções a guiar em maior ou menor grau a leitura dos meus estudantes. Desse modo, o principal desafio que noto está em minha própria percepção do que significa levar o visual para a sala de aula. Além disso, noto também que é preciso abrir o espaço inclusive para o não dito, o não alcançado,

para a possibilidade de uma dificuldade de dizer algo a partir de sua própria subjetividade.

No momento não trabalho com o espanhol em cursos regulares, pois a língua não é prevista em nenhum projeto pedagógico de curso do Campus do IFMG onde trabalho, mas reflito que para os estudantes de cursos regulares, talvez ainda um pouco detidos na ideia que é preciso aprender (principalmente para obter aprovação, por exemplo, no ENEM) não aceitem imediatamente o uso das imagens como possibilidade de construção da aprendizagem nas aulas, já que elas envolvem necessariamente lidar com aprendizagem de forma subjetiva.

**Micaela:** Influenciada pelo uso das imagens nas dinâmicas do professor Daniel, decidi iniciar algumas aulas, no decorrer do segundo semestre de 2021, com a exploração de fotos e/ou vídeos da internet na tentativa de estabelecer interações com os estudantes e avaliar os efeitos dessa intervenção. Em uma delas, no curso de Introdução à Língua Espanhola, o objetivo foi problematizar a interpretação do videoclipe do cantor uruguaio Jorge Drexler intitulado “La guerrilla”<sup>91</sup> e observar os sons do acento uruguaio, o *yeísmo*. A experiência foi exitosa e conseguimos dialogar sobre as interpretações e as intenções que podem ter levado à construção do videoclipe, como por exemplo, a diversidade dos povos latinoamericanos, no que se refere à aparência física, e o que representa publicar esse tipo de conteúdo em uma plataforma como o YouTube.

## O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL A PARTIR DO USO DAS IMAGENS

**Sílvia:** Eu considero que pude me desenvolver principalmente no que se refere ao desenvolvimento da subjetividade. Entretanto, vale ressaltar que não se trata de um “vale-tudo.” Assim como o texto escrito permite vieses de interpretação, o texto imagético permite também, mas

isso não significa que a imagem aceita tudo. Está aí um grande desafio e uma grande aprendizagem. Trazer a imagem para a sala de aula de espanhol permite lidar mais claramente com nuances que passam, por exemplo, pela cultura e alteridade. Num universo de duas línguas que paradoxalmente se encontram e se distanciam em suas estruturas e suas histórias, esse trabalho com o subjetivo parece ser essencial para o desenvolvimento da reflexão crítica, tão necessária à formação.

**Micaela:** O trabalho desenvolvido pelo professor Daniel me despertou muitas reflexões, (des) construções, reformulações, ressignificações, foi bem intenso! As leituras, densas e provocativas, permitiram que eu lançasse o meu olhar para outros ângulos, sem deixar de me olhar no espelho e me questionar como desenvolvo a minha prática docente e se ela se reflete no que digo e defendo. As imagens, todas elas, orgânicas ou remixadas, estão imbuídas de intenções e atendem a um contexto, e, no nosso caso, um contexto marcado pela disputa do capital e do poder atravessada pelo racismo estrutural e pelas injustiças sociais. Cabe a nós, educadores e educandos, construirmos pontes e caminhos que nos auxiliem nessa travessia.

## CAMINHOS A SEGUIR

**Sílvia:** Hoje, acredito que a imagem muito oferece e, por isso, muito pode ser explorada. Dizemos muito mais por imagens hoje em dia. Nas mensagens instantâneas, nas postagens em redes sociais, muitas vezes uma única imagem diz o que poderia ser dito por um texto inteiro. As plataformas que oferecem um imenso cardápio de filmes por um preço fixo e acessível mensal popularizaram a imagem do cinema entre as pessoas. Esse contexto não pode ser ignorado em sala de aula.

Desse modo, penso que o caminho principal a seguir é o uso cada vez mais rotineiro da imagem na sala de aula. Uma atividade que me impressionou e me fez aprender muito durante a disciplina *Letramentos*

*Visuais* foi a da “imagem da semana”. Discutíamos atualidades e temas que nos emocionavam. Cada estudante tinha a oportunidade de se expressar e relacionar as imagens com o que estávamos aprendendo.

**Micaela:** Sim, o caminho aponta para o reposicionamento de uma formação de professores multifacetada, construída dentro das escolas e universidades, por professoras e professoras que atuam e pesquisam na área, capazes de compreender, adaptar e (re) construir o currículo com propostas adequadas para mobilizar aspectos do desenvolvimento humano cognitivo, linguístico e atitudinal, em uma perspectiva civilizatória, pautada no reconhecimento das desigualdades, injustiças sociais e no desejo de que os erros da humanidade não se repitam e possamos avançar na construção de sentidos “[...] levando-se em conta que o processo de interlocução se constrói nas interações culturais e contextuais, na confluência leitor, texto, contexto, história, acrescido das multimodalidades, cuja fluidez interfere na construção e reconstrução de sentidos.” (MONTE MÓR, 2021).

As imagens que são produzidas, remixadas e circulam na internet devem ser ponto de pauta em sala de aula no ensino de línguas estrangeiras, não podemos ignorar as várias formas de significação construídas por meio das tecnologias. Não podemos fechar os olhos para todas as transformações vertiginosas que estamos experimentando nas interrelações socioculturais. Acredito que incluir o que vemos e/ou imaginamos nas aulas de línguas estrangeiras, alinhado às diretrizes das normativas educacionais nacionais/estaduais/municipais e curriculares de cada instituição de ensino, tendo suas especificidades atendidas, viabiliza a construção de saberes necessários para a vida humana de forma integrada. Nessa perspectiva, as imagens são concebidas a partir de “[...] uma pedagogia de letramento visual, suas micropolíticas e por uma virada epistêmica nas noções de *crise*.” (FERRAZ; MIZAN, 2021, p. 434)

**Sílvia:** Depois das reflexões que pude fazer durante o curso da disciplina, percebi que na imagem cabem discussões que às vezes os textos apenas escritos não alcançam. Certa vez, ao introduzir uma

unidade didática que trataria das relações familiares em espanhol, introduzi a aula com uma sequência de fotos de famílias possíveis. A intenção foi gerar uma discussão que transgredisse a simples memorização dos nomes de parentescos em espanhol, mas que pudesse também apoiar um diálogo sobre os tipos possíveis de famílias que podemos ter, muitas vezes não representadas nas imagens que vemos cotidianamente. Percebi, entretanto, que os estudantes esperavam uma atividade de memorização. Refletindo sobre os efeitos da dinâmica, pude notar que introduzir imagens no ensino de espanhol não é só urgente e necessário, mas antes de tudo há que se ter um forte jogo de cintura para sinalizar essa transgressão e colocar o estudante, com muita delicadeza, diante de pensamentos e palavras que até então podem não estar acostumados numa sala de aula de língua. Celada (2008) nos alerta para o quão é importante para a construção da alteridade um ensino de espanhol pautado no reconhecimento do outro. Introduzir filmes, postagens, memes, artes plásticas, anúncios publicitários entre outros no ensino de espanhol pode contribuir em grande medida para a construção dessa alteridade, uma vez que se ampliam as possibilidades de enxergar-se e enxergar o outro e seu mundo dentro da aprendizagem de línguas.

Ainda lembrando do exemplo descrito acima, sobre o uso das imagens para introduzir o vocabulário da família em espanhol, fico pensando o quanto apresentar imagens em sala de aula pode contribuir para transpor barreiras. No caso específico da língua espanhola, as imagens podem ser utilizadas, por exemplo, para se mostrar as semelhanças históricas e culturais, mas também os distanciamentos e especificidades tanto do mundo hispanofalante quanto do brasileiro.





Figura 4 – Postagem do Instagram

Na postagem acima, temos um movimento de esquerda chamando a atenção para a fraude que se considera ser a dívida com o FMI. O dedo em riste pode ser explorado, assim como a pergunta em letra grande logo abaixo. Além disso, comparações com movimentos e militâncias de esquerda brasileiras e inclusive de outros países hispânicos podem ser trabalhadas. Do mesmo modo, problemas sociais que perpassam a América Latina podem vir à tona e serem discutidos através da imagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, procuramos explorar o uso de imagens nas aulas de espanhol a partir das reflexões que pudemos tecer durante o curso da disciplina *Letramentos Visuais* do professor Dr. Daniel de Melo Ferraz. Optamos por apresentar um diálogo entre as autoras sobre as emoções, críticas, percepções e pensamentos que foram possíveis levar a cabo a partir das discussões da disciplina.

Acreditamos que o uso de imagens na sala de aula de espanhol é desafiador e necessário. Hall (1997) chama a atenção para a urgência de se considerarem os aspectos culturais ao se explorar imagens, pois é a cultura que dá sentido às pessoas, coisas e eventos. Além disso, Celada (2008) alerta para a trama que perpassa os mundos hispano-americano e brasileiro, em que aspectos culturais, históricos e sociais mantêm semelhanças importantes, mas também diferenças e particularidades que precisam ser exploradas.

O Brasil está cercado de países que falam espanhol como idioma oficial, mas é curioso que nesse país não seja obrigatório mais o curso da língua espanhola nas escolas de ensino básico. Aqui, militamos e compreendemos o ensino de espanhol a partir da defesa de Paulo Freire, de que ensinar é propiciar crescimento em amplitude para que o educando esteja preparado para se apropriar e agir no mundo a sua volta. Desse modo, acreditamos que não é apenas necessário o acesso ao ensino de espanhol na escola básica, mas que ele ocorra oferecendo a oportunidade para a reflexão e a crítica.

Vimos, durante o curso da disciplina *Letramentos Visuais*, que a inserção de imagens no ensino de línguas pode ampliar sobremaneira as possibilidades de apropriação e subjetivação do ensino. A imagem em suas mais diferentes manifestações pode promover não apenas a aprendizagem de formas linguísticas, mas principalmente o trato subjetivo do mundo e suas mais variadas questões.

Nesse sentido, o diálogo entre o (re)conhecimento de si e do outro, a partir do uso de imagens, contribui para uma formação cidadã que possibilita ao estudante ampliar suas perspectivas de mundo ao cursar uma língua estrangeira. No caso específico do espanhol, aceitação, tolerância, compreensão de diferenças e entendimento de que fazemos parte de um todo chamado América Latina são apenas algumas das questões fomentadas por um ensino que transgrida a simples acumulação de conhecimentos linguísticos.

## REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

CELADA, M. T. O espanhol para o brasileiro, uma língua singularmente estrangeira. Tese de Doutorado. Unicamp, IEL, 277 p, 2002.

DEBORD, G. **The Society of the Spectacle**. Transl: Nicholson-Smith, D. New York: Zone Books, 1967/1994.

FERRAZ, D. M. Multiletramentos: Epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo?. *In: Multimodalidade e ensino*: múltiplas perspectivas. Clarice Lage Gualberto, Sônia Maria de Oliveira Pimenta, Zaira Bomfante dos Santos - organizadoras. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018.

FERRAZ, D. M. O que podemos (des)aprender com as imagens?: cultura visual e remix. **Revista PUB de Estudos Interdisciplinares**. São Paulo, p.1 - 5, 2019.

HALL, S. (ed). Representation: Cultural representations and signifying practices- **The Spectacle of the Other**, 1992.

KALANTZIS, M.; COPE, B, M. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. *In: FERRAZ, D. M. ; KAWACHI-FURLAN, C. J. Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 245-258.*

MONTE MÓR, W. DUBOC, A. P; FERRAZ, D. M. Literacies Made in Brazil. In MOURA, R.; PANDYA, J. (Eds.). **Handbook of Critical Literacies**, London and New York: Routledge, 2021.

MONTE MÓR, W. Eu e o outro: imagens refletidas. Um estudo sobre identidade e alteridade na percepção das culturas. **Interfaces Brasil/Canadá** (Impresso), v. 8, p. 161-180, 2008.

MONTE MÓR, W. Visíveis Cenas Invisíveis: O Desenvolvimento do Olhar. **Claritas** (PUC-SP), São Paulo - SP, v. 6, p. 65-79, 2000.

PLATÃO. Alegoria da Caverna. *In*: **A República** (514-517 A.C.).

ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. Capítulo 1. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, L. Os três paradigmas da Imagem. In NÖTH, Winfried; SANTAELLA, Lúcia (Org). **Imagem: Cognição, Semiótica, Mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

TAKAKI, N. Letramento crítico e linguagem visual na interação com hiperleitores. In **Letramentos na sociedade digital**: navegar é e não é preciso, 2012.

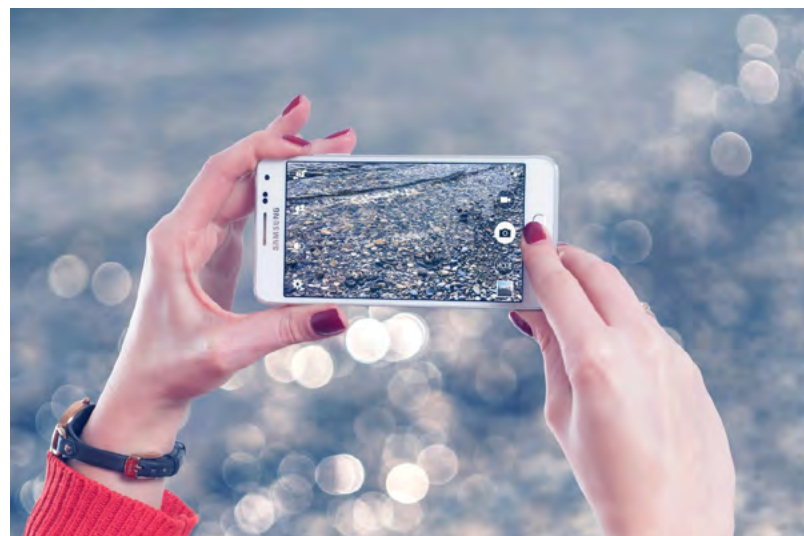
YIN, R. K. Pesquisa qualitativa do início ao fim. Porto Alegre: Penso, 2016.



Ana Paula Faustino de Oliveira

**A FOTOGRAFIA  
DIGITAL NO CONTEXTO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
conhecimento  
de novas linguagens**

DOI:10.31560/pimentacultural/2023.97181.10



## INTRODUÇÃO<sup>92</sup>

Para a tessitura deste texto busco embasamento teórico metodológico no Letramento Visual, um campo de estudo pouco explorado em projetos educacionais, porém a imagem sempre esteve presente na sociedade por meio das fotografias, televisão, vídeos, cinema, *outdoors*, revistas, jornais ente outras.

A partir desse pressuposto, Ferraz (2017, p. 256) afirma que “as imagens[...] vindas de livros, de filmes, de fotografias, elas nos desafiam a pensar possibilidades dentro e fora da sala de aula”, ou seja, o estudo da imagem estática, em movimento ou híbrida permite refletir, questionar, referenciar a realidade local ou global. O autor vai além quando enfatiza que a “produção de significados por meio das imagens é focalizado pelos estudos do letramento visual, cujas bases foram a teoria dos multiletramentos e letramento crítico” (FERRAZ, 2017, p. 261), o que permite ampliar a interpretação a partir de seus elementos interligados, semióticos e sua representatividade.

### Fotografia 1 – Aula teórica



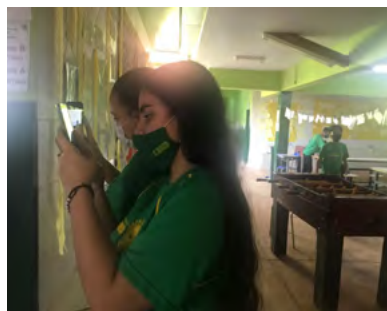
A metodologia das aulas ocorre por meio de aulas expositivas e dialogadas, apresentando as diversas funções sociais da imagem a partir de material acessível do cotidiano do discente como cartaz, celular e *tablets*, instrumentos que permitem a coleta de dados a cada semana, ajustando teoria e prática.

Fonte: Acervo de uma escola pública

Sendo assim, acompanhar a professora regente da Educação Básica durante o desenvolvimento da disciplina Eletiva IV, cuja temática resultou de negociações e interesse dos alunos torna-se um desafio.

Diante de um rol de temas apresentados, no 2º semestre, votaram na temática Fotografia: Arte e História, todavia Mizan (2017. p.271) aponta que “vivemos em um período que é mais visual que linguístico, pois a Mídia e principalmente a Nova Mídia promove a representação e a expressão visual como forma de comunicação”, as imagens estão presentes no cotidiano do aluno dentro e fora da escola pelas redes sociais, filmes, livros didáticos e literários. Potencializando seu contato social por meio do compartilhamento de *emojis*, figurinhas, *selfs* e, com isso a linguagem visual propagada pela Nova mídia predomina sobre o linguístico no modo de comunicação do aluno. Assim por se tratar de um Projeto com possibilidades interdisciplinares, pode ocorrer modificação tanto na apresentação da teoria quanto na prática.

#### Fotografia 2 – Coleta de imagens



“Mizan (2017) acrescenta que o contexto onde as imagens se encontram é de suma importância, pois diferentes contextos atribuem diferentes significados às imagens”.

Dessa forma, o Projeto Fotografia: Arte e História teve como principal proposta despertar no aluno um olhar perspicaz aos detalhes visuais de seu contexto com o registro de momentos ou objetos que cercam a sua rotina.

Fonte: Acervo de uma escola pública

Inicialmente o projeto proporcionou um encontro dos alunos com profissionais que atuam com fotografias, momento de bate-papo e escuta de algumas técnicas de fotografia principalmente aquelas que focam registrar paisagens. Técnicas como ângulo, posições das câmeras (horizontal-vertical), distanciamento, equipamentos fotográficos, quando a luz atrapalha a imagem o que fazer, entre outros, foram assuntos que sobressaíram no encontro.

Por fim, justifico que o desenvolvimento do estudo da imagem na perspectiva do Letramento Visual durante o projeto educacional



corroborou no sentido de possibilitar a professora e aluno, a enxergar a fotografia não apenas como ilustrativa, mas passar a vê-la como construtora de significação tanto para o produtor como o observador. O material desenvolvido fica arquivado na escola para avaliação e possíveis mudanças, além de registros para o conhecimento do impacto das ações na escola e na comunidade, culminando com o encerramento do ano letivo no final do mês de novembro.

## IMAGENS DE ONTEM E HOJE

As imagens são complexas no sentido que sua produção está relacionada com a intencionalidade do emissor e, quando fabricadas são disseminadas na sociedade de modo a estabelecer um ato comunicativo entre o homem e o mundo. Todavia, para autora Joly (1996), a imagem vai além disso porque por meio de sua linguagem tem a agudeza de ser provocativa no sentido de instigar a diversas interpretações e possibilitar ao sujeito a compreensão do implícito.

### Fotografia 4 – Captura de imagens



“Santaella (1998) destaca que a evolução na produção de imagens está relacionada aos três paradigmas da imagem: o pré-fotográfico, o fotográfico e o pós-fotográfico”.

A evolução dos três paradigmas para a autora teve ligação com a modificação que a sociedade vivencia desde os tempos primórdios até o atual momento. No sentido de construção de conhecimento e compreensão apresento no quadro abaixo a definição dos três paradigmas com base em leituras realizadas sobre o tema da autora Santaella (1998).

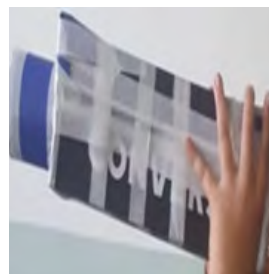
Fonte: Acervo de uma escola pública

**Quadro 1 – Os três paradigmas fotográficos**

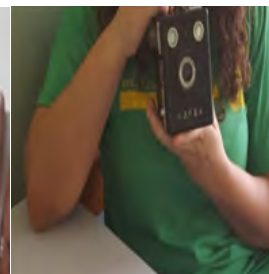
<p>O <b>primeiro paradigma</b> situa a existência da imagem produzida manualmente, ou seja, o olhar sensível para “plasmar o visível”, por exemplo, as imagens no interior das cavernas, desenhos, gravuras, esculturas.</p>	<p>O <b>segundo paradigma</b> é com relação a existência de uma máquina de registro, o sujeito espera o momento certo para capturar a imagem de diversos ângulos - a fotografia. Que permite chegar ao cinema, TV, vídeo e holografia.</p>	<p>O <b>terceiro paradigma</b> são os pixels visualizados sobre a tela de vídeo, celular, impressora entre outras diversas ferramentas digitais</p>
--	--	---

A partir da elucidação dos três paradigmas compreendo que a sociedade está em constante transformação, a imagem como expressão de comunicação participa dessa evolução, basta que as ferramentas fotográficas tenham um *pixel* de alta resolução para capturar os elementos semióticos do ambiente, objeto, fatos históricos e/ou sujeito, despertando o desejo, a apreciação ou não. Nas imagens a seguir podemos verificar essa evolução a partir dos estudos e da visão dos alunos sobre a temática.

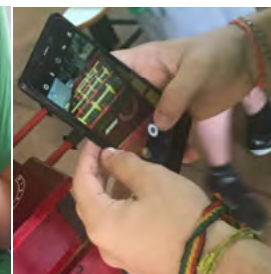
**Fotografia 5 –  
Início da fotografia**



**Fotografia 6 –  
Máquina fotográfica**



**Fotografia 7 –  
Foto digital**



Fonte: As imagens 5, 6 e 7 são do acervo da escola pública

Sair da educação linear e adentrar no letramento visual para Ferraz (2017, p. 265) permite “[...] ensinar por meio de/ juntamente com as imagens, o educador deve propor uma prática em que sentidos são construídos por meio delas, e não estabelecer apenas uma possibilidade

de sentido (geralmente o nosso sentido de professor)”, as imagens acima estabelecem essa relação de inter-relação da prática que o autor se refere entre professora, alunos e o objeto de estudo quando viabiliza a construção de significação para ambos os sujeitos.

No segundo paradigma a utilização de uma máquina fotográfica está relacionado ao registro dos fatos socialmente históricos com o registro das ruas das cidades, fachadas de estabelecimentos comerciais, calçadas, desfiles, aniversários e fotos de famílias. Máquina e homem se unem para registros importantes da humanidade, pois as ações do projeto passavam pela revelação fílmica, que acontecia num ambiente totalmente escuro, sem a presença da luz e, as imagens emergiam em duas cores preto e branco. Essa técnica é observada por Santaella (1998, p. 165) quando advoga que “atrás do visor de uma câmera está um sujeito, aquele que maneja essa prótese ótica, que a maneja mais com os olhos que as mãos”, o olhar do fotógrafo torna-se imprescindível fixando a sua impressão e expressão de um momento único.

**Fotografia 8 –  
Imagem em preto e branco**



As fotografias com características em **preto** e **branco** chamam atenção, principalmente quando expostas com a intencionalidade para o sujeito que não conhecia como era o antes da sociedade passar a conhecer e ter a percepção de como os fatos, pessoas, objetos, ambientes transformaram. Ao passar pelo pátio da escola deparei-me com essa imagem, chamou a minha atenção com relação ao foco do pintor diante dos registros fotográficos sobre a cidade de Campo Grande/MS, em período de constante desenvolvimento.

Fonte: Arquivo da escola:  
Exposição fotográfica no pátio  
de uma escola pública

O senhor observador permaneceu na exposição por um bom tempo, com paciência, o que me instigou conhecer o que se passava na mente, embora não foi possível um diálogo. Foram momentos que posso dizer impactante do inesperado, conforme explica Joly (1996, p. 55) a imagem seja “ela expressiva ou comunicativa, é possível admitir que uma imagem sempre constitui uma *mensagem para o outro*, mesmo quando esse outro somos nós mesmos”. Nesse contexto, a imagem visual no pátio da escola constituiu tanto para o senhor observador, como para mim em torno aos murmurinhos dos alunos uma expressão comunicativa de significado e ou sentido, o que me provocou a pensar rápido e registrar o momento como uma imagem representativa do engajamento dos alunos nas aulas práticas e teóricas.

## ALINHANDO TEORIA E PRÁTICA

Apresentação da temática do Projeto aconteceu durante as aulas, por meio de slides, cartazes e, ao término da aula teórica, a professora solicitou aos alunos que trouxessem de casa materiais como: caixa de papelão, lata pequena e espelho com objetivo de ensinar a produção de uma câmera escura. Essa observação da lista de materiais estão conforme os ensinamentos de Santaella (1998), que vê a fotografia como uma junção da parte física com a simbólica, uma vez que o que fica registrado pela foto automaticamente está nos pontos de vista do fotógrafo.

A câmera escura permite visualizar a imagem de um objeto de modo invertido e, para isso a caixa não pode possuir outros furos, o que seria prejudicial. A entrada de luz pelo orifício principal provoca o efeito especial da imagem invertida, ou seja, é a matéria-prima da fotografia que causa o efeito de encantamento ao visualizar a imagem. Para tanto, quando utiliza o espelho pode ocorrer a projeção de uma imagem não se tornar invertida, porém eles não tinham em casa espelhos pequenos, sendo assim, utilizou apenas materiais como a caixa de papelão, lata, fita e cartolina.

### Fotografia 9 – Câmera escura



“Santaella (1998, p.159), [...]as leis físicas da ótica já iam se tornando cada vez mais importantes para a consecução da imagem, o caso do paradigma fotográfico, sem a física tais imagens seriam impossíveis”.

Fonte: Arquivo da escola: registro do Projeto Fotografia: Arte e História

Na aula prática, o engajamento dos alunos possibilitou dividir a turma em grupos para as devidas orientações, conseguindo cada grupo confeccionar sua própria câmera escura. Optaram por outros ambientes dentro da escola para a projeção de um objeto invertido e a sua visualização por meio do orifício feito na caixa de papelão.

### Fotografia 9 – Confeção da câmera escura



“Mizan (2017, p.272) a cultura visual está interessada nos processos que usamos quando olhamos para uma imagem”.

O resultado final da câmera escura confeccionada pelos próprios alunos, constituiu em uma descoberta visual, pois conseguiram visualizar a imagem invertida algo que não tinham conhecimento e, passaram a ter a percepção da evolução fotográfica.

Fonte: Arquivo da escola: registro do Projeto Fotografia: Arte e História

### Fotografia 10 – Prática com sentido



O conhecimento nesse caso só foi possível porque alinhou a teoria, instruções para a prática e a reconstrução de algo que o aluno não tinha domínio e chamou atenção.

Fonte: Arquivo da escola: registro do Projeto Fotografia: Arte e História

Conforme argumenta Menezes de Souza (2019) os cursos de formação de professores devem repensar o modo como os professores transmitem os seus conhecimentos, bem como a expectativa dos alunos para aprender, ou seja,

[...] preparar o professor protagonista, um professor que é capaz de analisar quem é o seu aluno, o seu contexto de ensino, quais são as necessidades do seu contexto, desses alunos, quais são os recursos disponíveis e, a partir disso, o que ele pode fazer. Isso é muito mais importante do que qualquer documento de política linguística ou qualquer metodologia a ser ensinada (MENEZES DE SOUZA, 2019, p.255).

Essa busca pelo contexto do aluno, já foi tema de estudo de Menezes de Souza (2019) que menciona conhecer o contexto do sujeito é essencial. O Projeto Fotografia: Arte e História considerou o cotidiano do aluno, porém foi possível entrar em outros contextos para saber dos conhecimentos prévios dos alunos sobre fotografia, sobre seu contato com câmeras fotográficas, a imagem com a intenção de subsidiar a participação dos alunos de maneira mais envolvente, pois ocorria o risco da não aceitação por parte do aluno durante o desenvolvimento das aulas e provocar uma troca de tema, todavia o alinhamento da teoria e prática oportunizado pela professora ressignifica a sua aplicabilidade e desenvolvimento.

### Fotografia 11 – Bate-papo com fotógrafo profissional



Por conseguinte, a presença do fotógrafo profissional e o diálogo dos alunos logo no início do pensar as ações do projeto consideramos um diferencial para a aprendizagem com relação a fotografia digital que para Santaella (1998, p.159) “[...] a imagem é produzida a partir de três suportes fundamentais: uma linguagem informática, um computador e uma tela de vídeo”, provocando a ruptura dos efeitos da física para o avanço da matemática, seus algoritmos, pixels, ou melhor, saímos do paradigma fotográfico (negativos) para adentrarmos ao paradigma pós-fotográfico da imagem digital capturada pelo celular, *tablets* e computador.

Fonte: Arquivo da escola: registro do Projeto Fotografia: Arte e História

Foram momentos de curiosidades e desmistificações com a presença do fotógrafo, com as instruções do melhor ângulo, enquadramento para fotografar, a posição na horizontal e ou vertical, retrato ou paisagem, o brilho, como não ter interferência da luz ambiente ou solar, as máquinas fotográficas profissionais são ótimas em resoluções ou tem que utilizar o computador para diminuir a luz, as sombras, só com o celular é possível obter uma imagem com nível profissional?

### Fotografia 10 – Auto retrato



Entre o rol de ações que foram efetivadas na escola, antes do bate papo com o fotógrafo os alunos produziram suas fotos digitais com a utilização do celular para a confecção de um mural, pois “[...] as imagens pós-fotográficas se inserem dentro de uma nova era, a da transmissão individual e ao mesmo tempo planetária da informação” (SANTAELLA, 1998, p.174) e quando escreveram a sua própria biografia, o resultado já proporcionou expectativas diante do que apresentaram com uma moldura na fotografia.

Fonte: Arquivo da escola:  
mural escolar

Como argumenta Joly (2005, p. 115) ao enfatizar que a imagem e palavras desempenham o papel de “complementaridade” e, essa completeza presente no mural escolar das linguagens verbais e não verbais permitiu a visualização da imagem como linguagem carregada de expressão, “portanto, as imagens mudam os textos, mas os textos, por sua vez, mudam as imagens” (Joly, 2005, p. 131), emergindo emoção e efeitos com outros sentidos presentes em todos os espaços sociais. Dessa forma, os alunos estavam cientes do próximo passo com relação ao Projeto – a fotografia digital.

Registramos o impacto do projeto quando ocorreu a apresentação para as demais turmas da escola, do Ensino Fundamental séries finais e a presença do fotógrafo. Houve excessiva participação dos alunos, com indagações, expressando o desejo de fotografar o ambiente escolar para postar nas redes sociais. O fotógrafo levou seu equipamento profissional como as três máquinas fotográficas, porém disse aos alunos que diversas fotos foram tiradas com o seu celular.

#### Fotografia 11 – Visita de um fotógrafo profissional



Para Joly (2005, p.55) “ [...] identificar o destinatário da mensagem visual não basta para compreender para que ela serve. A *função* da mensagem visual é também, efetivamente, determinante para compreender seu conteúdo”. A expressão facial dos alunos era de emoção, primeiro por conhecer alguém famoso, segundo aprender em tempo real sobre imagens digitais, ter contato com o equipamento fotográfico e terceiro após o bate papo colocar em prática o conhecimento.

Fonte: Arquivo da escola:  
pátio de escola pública

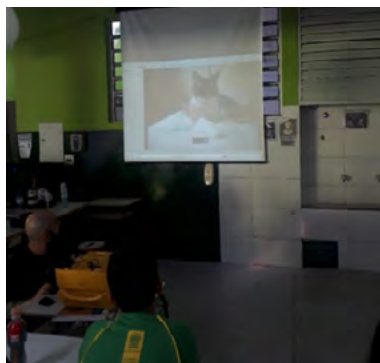
A teoria e a prática foram constantemente apontadas pelo fotógrafo quando explicou por meio de *slides* o controle da luz ambiente,



solar que a câmera absorve quando gera a imagem digital, disse que em grande parte de suas fotografias as imagens são capturadas pelo celular, mostrou como utilizar a câmera profissional, falou sobre a lente e apresentou duas imagens capturadas para apresentação: a primeira com brilho, luz ambiente e a segunda imagem capturou com o ângulo correto e cortou parte da luz. Mizan (2017, p. 273) advoga que “outros elementos materiais que influenciam a maneira que as imagens são contempladas são tamanho, cor e textura da imagem”, permitindo uma completude e contraste da imagem, com isso conseguiu atender aos questionamentos dos alunos.

O mérito e a confiança das explicações deve se ao fato de ser um fotógrafo com experiência de imagens de animais do Pantanal sul-mato-grossense, de ter sido premiado internacionalmente com a captura de imagens inéditas. Contou que quando começou a fotografar não tinha experiência, buscou aprofundar seus conhecimentos por meio de estudos com abordagem sobre a linguagem visual.

**Figura 12 – imagem capturada com a câmera e sem corte da sombra**



Os ensinamentos do profissional de outra área do conhecimento possibilitaram um ensino multidisciplinar e um alinhamento complementar entre teoria e prática em busca de um resultado final, quando aponta Joly (2005, p. 136) “de qualquer modo, interessar-se pela imagem é também interessar-se por toda a nossa história, tanto pelas nossas mitologias quanto pelos nossos diversos tipos de representações”, isso advoga no sentido em que o aluno seria o protagonista de suas próprias fotografias dentro do ambiente escolar.

Fonte: Acervo da escola: bate papo com fotógrafo profissional em uma escola pública

Fotografia 13 – Captura da  
imagem por meio do celular



Caminhando para o encerramento do projeto os alunos foram divididos em pequenos grupos e orientados a escolher a imagem a ser capturada, nos diferentes espaços dentro da escola, o que podemos dizer de um trabalho efetivo, envolvendo as imagens e as fotografias com uma aprendizagem das diferentes linguagens que são consideradas sistemas signícos (fotografia), mas que se estende para o cinema, a música, os quadrinhos, os vestuário, gestos entre outras linguagens.

Fonte: Acervo da escola pública

## CONHECIMENTO REPRODUZIDO E TRANSFORMADO

Fotografia 14 – Retrato ou paisagem

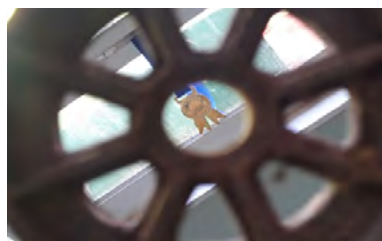


“Considerar a imagem como uma mensagem visual composta de diversos tipos de signos equivale, como já dissemos, a considerá-la como uma linguagem e, portanto como uma ferramenta de expressão e de comunicação. Seja ela expressiva ou comunicativa, é possível admitir que uma imagem sempre constitui uma mensagem para o outro, mesmo quando esse outro somos nós mesmos” (JOLY, 1996, p. 55)

Fonte: Acervo da escola

Os alunos no começo do Projeto não tinham conhecimento de técnicas básicas como ângulo, luz, retrato ou paisagem da fotografia, nem conhecimento que a imagem transmite uma mensagem visual. Ao decorrer das aulas tiveram a percepção da linguagem comunicativa que permeia a imagem ao provocar outros significados para quem observa e permite transformar e impactar uma realidade social. Atualmente basta possuir um celular, escolher o objeto, escolher retrato ou paisagem, calcular rápido o melhor ângulo e está pronto para capturar a imagem carregada de comunicação.

#### Fotografia 15 – Sou campeão



“Na maioria das vezes, as imagens registradas assemelham-se ao que representam” (JOLY, 2005, p. 40).

Como vemos a imagem 15 capturada por meio da câmera do celular e o olhar de um sujeito que não tinha a noção da captura fotográfica. Permite refletir sobre a representatividade do círculo e ao fundo a medalha.

Fonte: Acervo da escola

#### Fotografia 16 – Realidade social



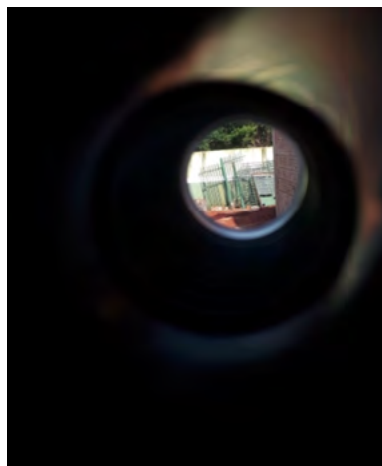
“As atividades humanas se engendram em condições contextuais históricas que nos ensinam conceitos de emoções, sentimentos e reflexões. As linguagens com as quais nos socializamos modelam e recortam a percepção da realidade de uma determinada comunidade” (TAKAKI, 2012, p. 164).

Em tempo de pandemia, a fotografia 16 configura a existência de sujeitos que não podem parar de trabalhar. É uma questão de sobrevivência, o ficar ou permanecer em casa para uma determinada comunidade não existe, nesse caso é o contexto local em torno da escola.

Fonte: Acervo da escola

A imagem 16 retrata atividades humanas de famílias brasileiras que tiveram de enfrentar momentos tensos da pandemia como a falta de alimentos, e continuar o seu labor como se nada estivesse acontecendo.

**Fotografia 17 – Luz e sombra**



Na fotografia 17, o sujeito que adquiriu conhecimento conseguiu capturar uma imagem com a percepção de algo no fim do túnel. Para isso, o reflexo da luz da câmera mostra o momento do efeito da luz e sombra ao capturar a imagem por meio do seu olhar dois túneis.

Remete ao começo da teoria sobre a câmera escura que precisa de um orifício pequeno para visualizar a imagem invertida e foi o início do desenvolvimento do Projeto.

Na realidade o que ele quis dizer? Será que conseguiu aprender uma técnica para fotografar mesmo por meio da câmera do celular?

Fonte: Acervo da escola

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, aprender sobre a fotografia é reconhecê-la como uma expressão comunicativa que transmite emoção, convida a reflexão e instiga o imaginário, assim o *feedback* da turma aconteceu quando propomos a integração entre teoria e prática com ações pedagógicas oportunas para o aluno conhecer um pouco a história da fotografia de antes até o momento atual da digital.

Dessa forma, a abordagem da temática esteve relacionada ao contexto do aluno, pois a tarde de bate-papo com fotógrafo profissional corroborou para o objetivo final de colocar em prática as dicas recebidas

ao reproduzir imagens do ambiente escolar ou de seus próprios colegas. As capturas de imagens proporcionaram o engajamento e a participação da turma com trocas de informações do conhecimento adquirido, momento de aprendizagem carregado de outros sentidos.

Saliento, que mais projetos educacionais por meio do viés do letramento visual são possíveis de desenvolvimento com imagens do contexto do aluno de dentro ou fora da escola, pois desenvolve no discente a criticidade, adquire o conhecimento que a imagem é uma expressão comunicativa, uma linguagem persuasiva capaz de ampliar os sentidos de significação e interpretação.

## REFERÊNCIAS

FERRAZ, D. M. Letramento visual: as imagens e as aulas de inglês. *In*: TAKAKI, Nara;

MACIEL, Ruberval (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**, 3ª ed., Campinas: Pontes editores, 2017, p. 255-270.

JOLY, M. A. **Introdução à Análise da Imagem**. Campinas: Papyrus, 2005.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem**, 2019. p. 245-258.

MIZAN, S.; Letramento visual na mídia *In*: TAKAKI, Nara; MACIEL, Ruberval (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**, 3ª ed., Campinas: Pontes editores, 2017, p. 271-282.

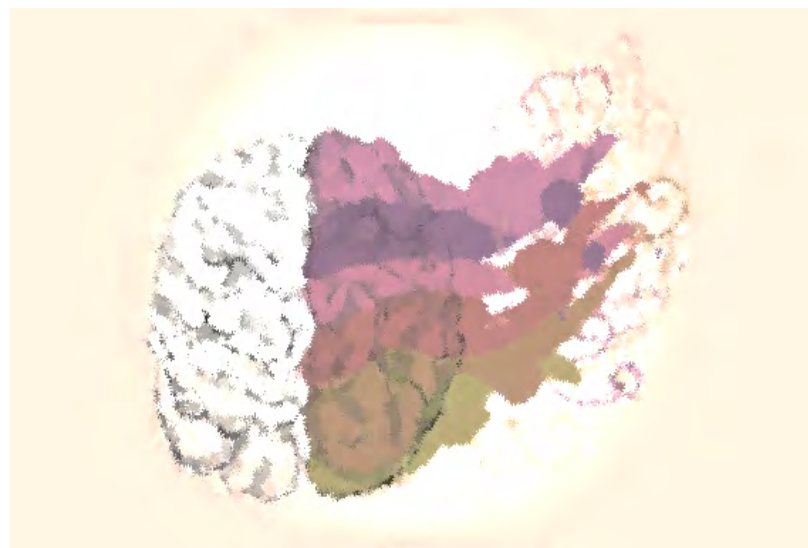
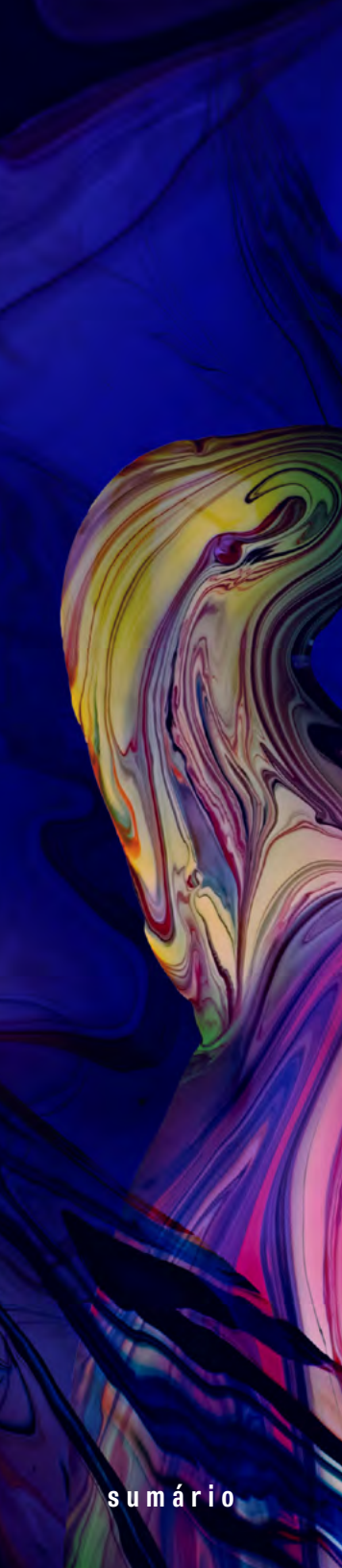
SANTAELLA, L. **Os três paradigmas da Imagem In Imagem Cognição, Semiótica, Mídia**, 1998.

TAKAKI, N. Letramento crítico e linguagem visual na interação com hiperleitores. *In* **Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso**, 2012.

Daisy Cristina Olerich Cecatto

**LETRAMENTOS VISUAIS  
E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA:  
Construindo Possibilidades  
Inclusivas para Alunos com TDAH**

DOI:10.31560/pimentacultural/2023.97181.11



“As palavras só tem sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Aprendemos palavras para melhorar os olhos. Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem...O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido. Quando a gente abre os olhos, abrem-se as janelas do corpo e o mundo aparece refletido dentro da gente”

(Rubem Alves)

## INTRODUÇÃO<sup>93</sup>

Em um mundo cada vez mais imagético, atrevo-me a parafrasear o mestre Rubem Alves, dizendo que: Também as *imagens* só tem sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor. Construir sentidos com os alunos ou tratar de algum conteúdo de maneira que faça sentido com e para eles, é um dos maiores desafios da educação linguística na era da sociedade digital, pois segundo Monte Mór estes alunos

[...]. não limitam as suas capacidades de agência..., apreendem a flexibilidade e a riqueza da multimodalidade – linguagens dos/ das imagens, sons, tons, cores, corpos, gestualidades, emoções – amplamente visibilizada pelos recursos digitais, ... nas quais podem extrapolar o paradigma da ordem alfabética do letramento convencional...” (MONTE MOR, 2017, P. 11)

Diante desta multiplicidade, quando pensamos em preparar aula para alunos reais, de uma sala de aula real - aqueles e aquelas compostos pelo essencial elixir da heterogeneidade – faz-se relevante considerar que, dentro desta diversidade, o número de crianças e adolescentes com laudo de TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade) ou TDA (Transtorno do Déficit de Atenção) no Brasil varia entre 5% e 8%, segundo a ABDA<sup>94</sup> - Associação Brasileira do Deficit de Atenção.

De forma simplificada, o TDA ou TDAH é um transtorno caracterizado, principalmente, pela dificuldade do sujeito de “prestar e manter a atenção”, dificuldade esta que pode vir acompanhada de uma ou mais comorbidades como hiperatividade, dislexia, discalculia, depressão, entre outras.

Neste sentido, quando nos referimos à dificuldade de manter a atenção, diversas estratégias podem ser utilizadas como recursos para auxiliar na questão, tanto dentro como fora da sala de aula. O fato é que, a maioria destas estratégias, passa pela premissa de despertar



no sujeito aquilo que o encanta, aquilo que desperta suas emoções ou novamente citando Rubem Alves, aquilo que o espanta.

As emoções abrem as portas para o cognitivo e as imagens despertam as emoções. Imagens são recursos bastante eloquentes no abrir de portas em favor de uma emoção positiva, emoção que por sua vez dará a chance para a informação entrar tirando o aluno de uma posição inerte ou passiva.

Considerando que os corpos que estão em sala de aula são plurais e multimodais e que uma aula que os atenda em sua diversidade, também precisa ser plural e multimodal, este texto propõe uma reflexão sobre as possíveis contribuições dos Letramentos visuais para a sala de aula com sujeitos com TDA. Segundo Ferraz,

[...] uma área de estudo que problematiza o estudo das imagens (estáticas, em movimento e mistas) com o propósito de investigar a sua importância em todos os campos, questiona a ideia da representação, repensando as imagens como processo de realização de significados, expande perspectivas, interpretações e conhecimento (FERRAZ, 2014 p. 7, tradução nossa).

Para a pesquisa, foi realizada a análise de uma proposta de prática subjetivadora em um minicurso de formação de professores em formação continuada, que aconteceu em quatro encontros de quatro horas cada.

Assim, esta pesquisa etnográfica foi desenvolvida com dados de uma escola de idiomas na cidade de Cascavel, no estado do Paraná. Os participantes foram professores de inglês e espanhol, todos com mais de 3 anos de experiência em sala de aula de L.E. (língua estrangeira) e na faixa etária entre 23 e 35 anos. A proposta do minicurso e a escolha do locus da pesquisa, deram-se pela constatação do aumento de alunos com laudo de TDAH e da necessidade de entender e atender de forma mais inclusiva esses alunos na escola em que eu atuava também como coordenadora pedagógica.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foram os resultados da aplicação de uma atividade pedagógica, apresentados e discutidos no minicurso.

Para apresentação da pesquisa, primeiramente vamos nos inteirar um pouco mais sobre o Transtorno do Déficit de Atenção, em seguida conversaremos brevemente a respeito dos Letramentos visuais e educação linguística. Na sequência, relatarei como se deu na prática a proposta, e como aconteceu sua aplicação em sala de aula de língua inglesa. Finalmente, compartilharei algumas reflexões sobre esta experiência.

## TDAH – DEFINIÇÃO, DIAGNÓSTICO E SINTOMAS

A definição mais simples e assertiva para o Transtorno do Déficit de Atenção (TDA) ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) nos diz que o TDAH é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e na maioria dos casos acompanha o indivíduo também na vida adulta. Os sintomas mais característicos são desatenção, inquietação e impulsividade.

Este é, segundo a ABDA - Associação Brasileira do Deficit de Atenção, o transtorno mais comum em crianças e adolescentes encaminhados para serviços especializados. No Brasil, o percentual varia entre 5% e 8% de crianças e adolescentes com laudo de TDAH ou TDA.

O TDAH é reconhecido pela OMD- Organização mundial de Saúde - e consta no Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais DSM-5, porém este não é uma doença, mas sim uma forma diferente de funcionamento do cérebro. De acordo com a ABDA, os sujeitos TDAH apresentam alterações na região frontal do cérebro, o córtex frontal. Essa região é uma das mais desenvolvidas no ser humano em comparação com outras espécies animais e está relacionada a regulação das emoções e do autocontrole, bem como das ações de organização

e planejamento da memória. Percebe-se que o córtex frontal é geralmente menor em sujeitos TDAH e há uma alteração dos neurotransmissores noradrenalina e dopamina, responsáveis pela transmissão de informações entre neurônios.

Ao falarmos sobre os sintomas mais característicos do TDAH, encontramos um combo importante, que na maioria dos casos é composto por distração excessiva, impulsividade e hiperatividade, dentre os quais a distração ou alteração da atenção, é o sintoma mais relevante para compreendermos o funcionamento dos sujeitos TDA. Assim, os sujeitos TDA podem ser desatentos/distraídos e não apresentarem hiperatividade, isto é o comportamento TDA não necessariamente vem acompanhado de hiperatividade sinestésica ou impulsividade, mas sempre apresentará desatenção. Vale ainda citar que, com grande frequência, existem outras questões importantes associadas, como dislexia, discalculia, ansiedade e/ou depressão.

Os sintomas surgem na infância e em muitos casos acompanham o sujeito até a vida adulta. Ainda segundo a ABDA, cerca de 60% das crianças com TDAH adentram a vida adulta com alguns dos sintomas. Vale destacar que, com tratamento adequado, os sintomas tendem a diminuir com o passar dos anos.

É de grande relevância ainda, ressaltar que muitos adultos e a maioria das crianças são em algum grau impulsivos, inquietos e distraídos, mas isso não significa que esses sujeitos tenham TDAH. Portanto, e principalmente no papel de educadores, precisamos ter bastante cuidado para não rotular como hiperativo um sujeito que é um pouco mais agitado ou um sujeito que é desatento.

O diagnóstico de TDAH é clínico, ainda não existe nenhum tipo de exame físico capaz de diagnosticar o transtorno. O diagnóstico TDAH só pode ser feito através de um protocolo médico, o qual inicia com longa anamnese, que deve ser realizada por um médico especializado, seja este psiquiatra, neurologista ou neuropediatra.

Com bastante frequência, os primeiros sinais do transtorno são notados pelos professores na escola, pois o aluno com TDAH não consegue cumprir as demandas do sistema educacional tal como está formatado atualmente, por isso seu desempenho parece inferior ao esperado para a sua faixa etária e/ou capacidade intelectual. Embora esses sujeitos não necessariamente tenham algum tipo de dificuldade intelectual, pelo contrário, muitos sujeitos com TDAH apresentam um Q.I. acima da média, mas não conseguem acessá-lo sem um tratamento adequado, sem corrigir a descompensação química que ocorre no seu cérebro, na maioria dos casos. Há muitos relatos de adolescentes e adultos, inclusive celebridades, que sofreram grandes prejuízos emocionais, acadêmicos e até comorbidades associadas ao longo dos anos, em função da falta de diagnóstico do transtorno. Daí a importância de, ao identificarmos sintomas de TDAH, sugerirmos ou alertarmos os pais para que procurem um profissional médico que possa fazer o diagnóstico e se for o caso, encaminhar o sujeito para tratamento adequado.

Uma curiosidade sobre o transtorno é que as meninas são menos diagnosticadas que os meninos, pois as meninas têm menos sintomas de hiperatividade-impulsividade que os meninos- seria esse um fator cultural? Bem, assunto que pode ser melhor explorado por algum colega e que com certeza vale a pesquisa- mas são desatentas da mesma maneira, por isso por muitos anos acreditava-se que o TDAH só ocorresse no sexo masculino.

Para concluir essa breve explicação sobre o transtorno, entendo como relevante citar que ainda hoje existe um certo preconceito em relação aos sujeitos TDAH, tanto por parte dos pais que, muitas vezes por falta de informação e ou vergonha de ter um filho(a) “diferente”, acabam não procurando ajuda médica, quanto por parte da comunidade em geral ao rotular, menosprezar e/ou não acreditar na existência do transtorno. O TDAH juntamente com a Dislexia, foi depois de longos anos de batalha judicial, finalmente, reconhecido por lei no Brasil, no ano de 2021. Esse fato merece celebração, pois possibilitará a esses sujeitos o apoio da Educação e principalmente o acesso à saúde pública.

## LETRAMENTO VISUAL: IMAGENS COMO ELEMENTO SUBJETIVADOR E INCLUSIVO

Nos dias atuais, mesmo que façamos um grande esforço, seria extremamente complicado realizar uma concepção de língua sem imagens, como declara Mirzoeff (2016), quando ressalta a importância da cultura visual em nossa sociedade contemporânea. Na qual, segundo ele, as imagens se tornam uma forma ubíqua de comunicar ideias e compreender o mundo que nos cerca. Dessa forma, podemos dizer que a produção e consumo de imagens é um elemento essencial do nosso esforço para navegar em um mundo em constante mudança e encontrar nosso lugar nele.

Goste ou não, a sociedade global emergente é visual. Todas estas fotografias e vídeos são a nossa forma de tentar ver o mundo. Sentimo-nos compelidos a fazer imagens dele e compartilhá-las com outras pessoas como parte fundamental de nosso esforço para entender o mundo em mudança ao nosso redor e nosso lugar nele. (MIRZZOEFF, 2016, p. 5, tradução nossa)

E, quando pensamos em um contexto de ensino de língua inglesa em cursos de idiomas, as imagens já são grandes aliadas há algumas décadas. Seja em contexto de ensino privado ou público, o fato é que, as imagens se transformaram em recursos preciosos e são empregadas em sala de aula, tanto de maneira mais representativa e superficial, quanto de maneira mais crítica, que pode conduzir o aluno a um importante exercício reflexivo e analítico das mesmas.

Sendo que essa maneira mais ampla e crítica de trabalhar não só com imagens, mas com os letramentos, vem do conceito de multiletramentos, primeiramente trazido pelo grupo de pesquisadores “New London Group”. O conceito, que segundo Rojo (2013), tem como premissas

(...) a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos; a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significado (ROJO, 2013, p. 14).

Desta maneira, a partir do pontapé inicial do “New London Group”, desenvolve-se o conceito de “Novos Letramentos” concebido por diversos pesquisadores ao redor do mundo e influenciado pelo pensamento Freireano. No Brasil o conceito foi trabalhado e difundido por pesquisadores como Monte Mór (2006; 2016), Menezes de Souza (2006), Ferraz (2011; 2014), Duboc (2011), entre outros. De acordo com Menezes de Souza (2006), dentro da perspectiva dos novos letramentos, devemos entender língua como um processo de construção de sentidos, como uma prática social entre sujeitos sócio-historicamente constituídos. Para Monte Mór as ideias dos novos letramentos

...vêm sendo reinterpretadas social, cultural e historicamente, respondendo às mudanças sociais das últimas décadas, como no caso do fenômeno da globalização e da comunicação digital. Nesse processo, novas noções se incorporam às percepções de construção de conhecimento, de linguagens, valores, identidades, expandindo as formas de interação, de produção, de relacionamentos – nas quais incluem-se as relações de poder – em locais e campos de trabalho e na vida. Nesses, observa-se a coexistência de novos e antigos paradigmas e a emergência, por um lado, de contradições e conflitos, e, por outro lado, de criação e inovação, trazendo desafios para a aprendizagem e para o ensino das sociedades atuais e futuras. (MONTE MÓR 2016, p. 1)

Dessa maneira, de acordo com Ferraz, a concepção de Letramento Visual encontra-se também, intimamente associada às competências de leitura, interpretação e compreensão das mensagens trazidas pelas imagens

O letramento visual é uma das áreas que propõem uma educação crítica por meio das imagens. Muitos teóricos (...) afirmam que a importância dos estudos visuais está no fato de que as imagens não são meras representações da realidade social (visão linear onde a imagem x significa y), mas que elas constroem significados e, como tal, desempenham um papel crucial em todas as esferas sociais, incluindo os contextos educativos (FERRAZ, 2014, p. 264).

Assim, as emoções abrem as portas para o cognitivo e as imagens despertam as emoções. Imagens são recursos bastante frutíferos, para o abrir de portas em favor de uma emoção positiva, a qual por sua vez abrirá as janelas do corpo para que o mundo do aprender possa entrar.

## CONSTRUINDO *AFFORDANCES*

Ao percebermos o aumento da demanda por alunos com TDAH na escola, assim como as dificuldades relatadas pelos professores em atender de maneira inclusiva e efetiva a esses alunos, tornou-se evidente a nossa responsabilidade diante da diversidade e subjetividade desses alunos, conforme destacam Menezes de Souza e Monte Mór (2006)

[...] a disciplina Línguas Estrangeiras na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais (MONTE MÓR, 2016, p. 91).

Segui então, com a elaboração de um minicurso que pudesse criar *affordances* para orientar os professores sobre o TDAH e apresentar uma atividade pedagógica que apliquei em uma de minhas turmas, a qual foi alicerçada dentro da concepção dos novos letramentos e Letramentos visuais já mencionadas anteriormente. Em vista disso, nossos encontros foram concebidos com o intuito de fornecer recursos, para que os professores pudessem ter condições de entender um pouco melhor o transtorno e por consequência, acolher melhor os alunos de todas as faixas etárias.

No primeiro encontro, trabalhamos dois textos diferentes sobre o tema: O livro de literatura infantil “Fora do Ar” (TOTÓ, 2006) e o capítulo “O que é Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade?” (RODE e BENCZICK 1999). Para esta primeira parte, separei os professores em dois grupos, assim eles puderam ler os textos enquanto fiquei responsável pela mediação.

Posteriormente cada grupo apresentou as ideias principais de cada texto e discutimos as dúvidas no grande grupo, nesse momento aproveitei para complementar com algumas informações mais técnicas, também fazendo uso das imagens para deixar o assunto mais interessante.

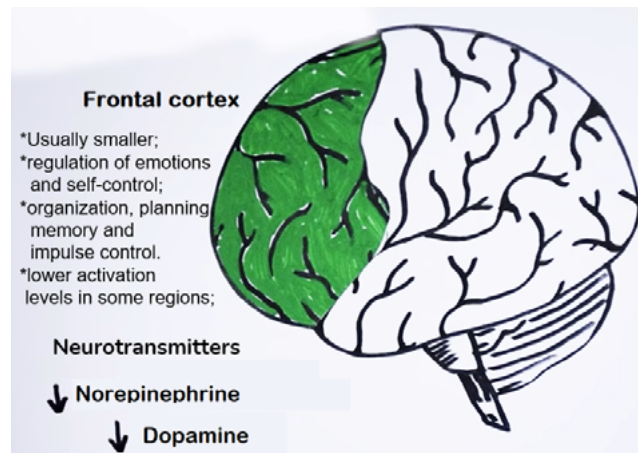


Fig. 1

Entusiasmada com a participação e interesse dos professores até então, para a segunda parte do nosso primeiro encontro, apresentei um testemunho como mãe de um maravilhoso filho com TDAH e convidei um aluno adulto com TDAH para compartilhar sua experiência conosco. O primeiro encontro já foi muito enriquecedor e emocionante, mas precisávamos seguir para construirmos as *affordances* que necessitávamos para preparar e ministrar as aulas pensando nos alunos TDAH.

No segundo encontro, iniciamos nossos trabalhos com um slide que continha sutis convites a reflexão em forma de perguntas:

1. Você conhece, sabe do que se tratam os ícones deste slide?
2. Para que idade ou turma você os usaria como recurso extra?



3. Você sabe se seus alunos gostam ou curtem algum dos ícones/ figuras?
4. Você acredita que esses ícones ajudariam na sua aula, especialmente com os alunos com TDAH? Se sim porquê?



Fig. 2

Novamente separei os participantes em 2 grupos e solicitei que discutissem e respondessem as perguntas para posteriormente apresentarem as reflexões para o grande grupo.

A segunda parte foi dedicada aos relatos das reflexões trabalhadas em grupo.

Entre elas selecionei as seguintes para refletirmos aqui:

1. “– No nosso grupo, só a “fulana” sabe mais sobre o que os alunos gostam. A gente acha que é porque a maioria dos alunos dela são crianças e falam mais sobre eles mesmos.”

2. “– Depois de tudo que a gente viu no primeiro encontro, acho é bem importante saber do que os alunos gostam para criar um vínculo com eles, chamar atenção com as coisas que eles gostam.”
3. “– Gostei de discutir sobre as imagens e já tenho algumas em mente para usar na turma que tenho dois alunos com laudo”
4. “– Fiquei em dúvida se isso não vai distrair eles mais ainda.”

Bem, sobre o primeiro comentário, de acordo com o que a psicanálise explica acerca do desenvolvimento humano, usualmente as crianças são mais desinibidas para falar sobre todo tipo de assunto, inclusive sobre elas mesmas. Assim, quando falamos sobre adultos a abordagem pode e deve ser um pouco diferente. Uma das *affordances* que construímos foi planejar algumas atividades bem simples como um jogo rápido de perguntas como “What´s your favorite movie, music, food, book, tv series, etc...?” para conhece-los melhor.

A respeito do segundo comentário, conforme o que vimos sobre o transtorno, a partir do momento em que conseguimos captar a atenção dos alunos com TDAH, através de algo que desperte uma emoção positiva neles, teremos sim, mais chances de que eles retenham a atenção por mais tempo em aula.

Fiquei muito feliz com o terceiro comentário em particular, pois essa professora demonstrou-se disposta a aplicar as sugestões.

O quarto comentário é também bastante pertinente, pois esse é um receio genuíno de quem tem ou já teve alunos com TDAH em sala de aula. No entanto, se a atividade for bem planejada e o professor conhecer a turma, poderemos ter mais chances de trazer a atenção destes alunos para a aula. Conforme vou apresentar em seguida.

O terceiro encontro foi dedicado a apresentação de uma atividade que eu preparei e apliquei em uma turma de adolescentes, na qual havia dois alunos com laudo, uma aluna com TDA e um aluno com TDAH.

A atividade foi preparada na aula em que revisamos as expressões argumentativas. Para tanto primeiramente separei alguns memes como "warm up", já que na época os memes começavam a ficar bastante populares entre os alunos das mais diversas faixas etárias. A instrução para os alunos foi: de acordo com as expressões estudadas na aula passada e que estão aqui no quadro para vocês lembrarem, escolha um dos memes e em duplas, elabore uma frase contra e outra a favor do assunto para depois apresentar para a turma.

**"Olha, eu bem que tentei colaborar com o Mais Médicos. Mas a cidade não tinha Starbucks, Apple Store, coisas básicas. Nem um mísero sushi bar. Depois de duas semanas eu tive que voltar"**



**Fig.3**

<https://www.humorpolitico.com.br/diogo-ramalho/memes-do-fim-do-mais-medicos/>



Fig.4

<https://noticias.uol.com.br/tecnologia/album/2013/06/20/na-internet-protestos-pelo-brasil-ganham-versao-de-meme-piada-e-brincadeira.htm?foto=1>

Os memes escolhidos foram sobre assuntos polêmicos que estavam em discussão na época. Apesar dos assuntos serem bastante sérios, a forma de apresentação dos mesmos através de imagens de memes, foi muito importante para suavizar a sisudez dos assuntos, sem deixar de trazer discussão e reflexão e ainda cumpriu o imprescindível papel de ativar o componente de emoção positiva através de uma forma de imagem, com a qual os alunos identificaram-se instantaneamente.

Selecionei algumas frases que os alunos elaboraram - preservei as frases da maneira que foram produzidas pelos alunos, sem correções- e também alguns comentários sobre a atividade.

Frases:

“– Although the program “Mais Médicos”, proposes to bring medical assistance to regions that Brazilian doctors do not want to work, many people criticize the program, only for the fact that the program’s doctors are Cuban, if they were Americans no one would complain”

“– We believe that even if there are regions that are lacking in doctors, the government should not bring in foreigners to provide public employment in Brazil. On the other hand, the government should use this money to invest in more universities.”

“– We don’t use buses in our daily lives, but for those who need this service and earn little, we think they should protest so that the fare doesn’t go up too high, as there will be less money left over for other important things.”

“– If bus companies do not raise the price of the ticket, they will not be able to pay employees and will have to close. That’s why protests are wrong, no matter how little people earn and have to pay to ride the bus.”

Comentários dos alunos TDAH:

“–Teacher, que legais esses memes! É pra gente passar as frases para o inglês?”

“–O Ken é muito sem noção mesmo, (risos) não merece namorar a gostosa da Barbie”

Não vou me atentar aqui a comentar gramaticalmente as frases elaboradas pelos alunos, até porque eram alunos de nível pré-intermediário, bem como não comentarei também o sentido das mesmas, já que foram produzidas por adolescentes de classes média e classe alta. Porém, pude constatar que a estratégia funcionou de maneira bastante satisfatória, não só para os alunos TDAH, mas também para a turma como um todo, já que rapidamente engajaram-se com a ideia e solicitaram minha ajuda várias vezes para verificação das expressões na construção das frases argumentativas, além é claro de ter causado uma discussão bastante produtiva sobre assuntos relevantes. Resultado da aula, alunos participativos e *teacher* radiante.

Agora volta comigo para o último dia de minicurso. No quarto encontro com os professores, propus a elaboração de atividades para

a turma que cada professor escolheu, e novamente eles trabalharam em duplas. Infelizmente, não há espaço aqui para relatar os planejamentos elaborados pelos professores, os quais na minha percepção, foram segundo os relatos.

## ALGUMAS REFLEXÕES

Confesso que, na época em que desenvolvi este minicurso, não tinha conhecimento sobre conceitos dos novos letramentos, letramentos críticos ou letramentos visuais. Essas teorias teriam acrescentado muito às minhas reflexões e práticas, uma vez que, segundo a definição de Wileman (1993, p. 114), o letramento visual engloba a capacidade de ler, interpretar e compreender informações apresentadas em imagens pictóricas ou gráficas. Além disso, também inclui a habilidade de transformar essas informações em imagens, gráficos ou formas que possam facilitar a comunicação. O conhecimento dessas ideias na época teria, sem dúvidas, enriquecido ainda mais o desenvolvimento deste minicurso. No entanto, sempre acreditei em não ensinar a língua pela língua, e sempre acreditei que *aprendemos palavras para melhorar os olhos*. A oportunidade que temos em uma aula de língua estrangeira é muito especial e não deve ser desperdiçada, pois apesar de precisamos ensinar um conteúdo, podemos ensiná-lo através de várias lentes diferentes. E as lentes que eu conhecia e usava na época, são as das atemporais teorias de Paulo Freire e Vigótsky. Hoje depois de ter retomado a caminhada acadêmica, posso refletir sobre esse minicurso com lentes de teorias que somam e enriquecem imensamente as teorias que guiaram minha prática pedagógica à época.

Percebo no minicurso a necessidade da subjetivação e assim como Biesta, entendo que a subjetivação é uma das questões mais importantes para a *boa educação*

A eficácia não é razão suficiente para adotar uma abordagem ou procedimento, porque é um valor instrumental, não diz nada sobre a desejabilidade dos fins em si mesmos. São necessários julgamentos normativos sobre o que consideramos educacionalmente desejável. Eficaz para quê? Eficaz para quem? (BIESTA, 2010, p. 3).

De acordo com Monte Mór, aprendi que por meio do letramento crítico na educação linguística, temos a possibilidade de equipar os sujeitos à expansão de suas compreensões e interpretações:

[...] o 'estrangeiro' nesse aprendizado reflete 'o outro' na comunicação, nas relações e interações sociais. Ou seja, aprender como esses outros constroem as suas comunicações e relações sociais representa a oportunidade de, por meio de uma língua estrangeira, ampliar a compreensão sobre a diversidade de expressão e interação comunicativa e cultural construídas pelos alunos e os vários 'outros' e de como as comunicações e interações 'eu-outro' se elaboram conjunta e dialogicamente (MONTE-MÓR, 2011, p. 2).

Finalmente, segundo os ensinamentos de Ferraz (2014), acredito que a proposta do minicurso se alinha à perspectiva dos Letramentos Visuais, pois ela nos desafia a refletir sobre o papel das imagens dentro e fora da sala de aula e entendê-las como propulsoras de ampliação de nossos olhares. Esta perspectiva dialoga também com Mirzoeff (2016), quando o autor destaca a voz dos Letramentos Visuais ao enfatizar que, na sociedade global contemporânea, as imagens se tornaram um meio essencial de comunicação e compreensão do mundo ao nosso redor. Portanto, ao incorporar imagens na sala de aula com alunos que possuem laudo de TDAH, não só às utilizei como ferramentas pedagógicas inclusivas, mas também como o intuito de desenvolver habilidades críticas para interpretá-las e produzi-las como parte integrante do repertório cultural e comunicativo dos alunos.

## REFERÊNCIAS

A.B.D.A. Associação Brasileira do Déficit de Atenção. <https://tdah.org.br>

BIESTA, G. Good education: what it is and why we need it. Inaugural Lecture Professor Gert Biesta The Stirling Institute of Education 4th March 2009. Reescrito e publicado no livro: Biesta, G.J.J. (2010). **Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy.** Boulder, Co: Paradigm Publishers.

DUBOC, A. P. ; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. **Revista X**, vol.1, 2011.

FERRAZ, D. M. Visual Literacy: The interpretation of imagens in English classes. Revista Eventos Pedagógicos, v. 5, n. 1, p. 16-28, jan./maio 2014. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1403>. Acesso em:03/12/2014.

MIRZOEFF, Nicholas - how to see the world: An introduction to images, from Self-Portraits to Selfies, Maps to Movieis, and More-Basic Books (2016)

MONTE-MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas.** Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professores/as universitários/as de inglês. São Paulo: Parábola, 2018.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE-MÓR, W. Orientações Curriculares do Ensino Médio: Línguas Estrangeiras, Linguagens, Códigos e Tecnologias. Brasília: MEC-SEB, 2006.

ROHDE, Luís; BENCZICK Edyleine. **Transtorno de deficit de atenção e Hiperatividade: O que é? Como ajudar?.** São Paulo, Artmed,1999.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In.: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TIC.** São Paulo: Párabola, 2013. P. 14.

TOTÓ, Fora do Ar - Coleção Janelinha – São Paulo: FTD, 2006.

WILEMAN, R. E. Visual communicating. Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology Publications, 1993.





Michelle Cerqueira César Tambosi

Samara Braga Jorge

**ESCRITA IMAGÉTICA  
NA LITERATURA  
E LETRAMENTO CRÍTICO**

DOI:10.31560/pimentacultural/2023.97181.12

Storytelling. Image by [Tumis](#) from [Pixabay](#)



## PRIMEIRAS PALAVRAS

O letramento crítico é fundamental para a construção de uma sociedade questionadora, apta a avaliar e superar seus próprios limites e desafios dentro dos padrões e modelos pré-estabelecidos pela hegemonia, ou seja, buscar meios para a abertura de um espaço cada vez mais heterogêneo no sentido cultural e mais igualitário no sentido social e econômico. Pensamos na literatura como um caminho viável para explorar as possibilidades do letramento crítico, não apenas pelo caráter interativo do texto literário, que se realiza pela leitura / diálogo então estabelecido pelo leitor, mas também no sentido de expandir seu imaginário, estimulando a criação de mundos, por meio de ideias e imagens projetadas no pensamento a partir do texto escrito. Posto isso, esse trabalho se desenvolve em três partes: a primeira, enfocando a perspectiva da escrita literária, aqui nomeada imagética, e sua atuação no mundo; a segunda parte, trazendo a perspectiva do letramento crítico, na qual expomos a relevância da leitura para além do texto, associada a inferências, indagações, participação e postura crítica e, finalmente, a terceira parte em que apresentamos uma proposta pedagógica que trabalha com alunos/leitores a materialidade imagética de textos literários.

## LITERATURA É IMAGEM

A palavra é também imagem, uma vez que ao ler ou escutar um simples termo, podemos criar em nossas mentes uma representação figurativa do léxico. Esse aspecto imagético da palavra compreende a noção linguística do significante enquanto portador de sentido. Na literatura, Martoni (2020) explica que a noção de imagem corresponde “a um fenômeno produzido nesses espaços de encontro entre processo de decodificação de signos verbais e consciência representacional”

(p. 41). Para demonstrar esse aspecto presente na palavra, seja na língua ou na literatura, evocamos o poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond de Andrade:

#### **No Meio do Caminho**

No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra.

(ANDRADE, 2013, p. 36)

A palavra pedra, em seu sentido denotativo, se refere a pedaço de rocha, de matéria mineral sólida, de pedregulho, etc. Contudo, a palavra traz ainda outra qualidade de sentido, também chamado conotativo, que se infere por meio de operação metafórica. Ou seja, um sentido é proposto por meio de uma comparação com outro sentido semelhante. Como no caso do poema, em que a pedra pode ser interpretada como um empecilho ou tribulações da vida, encontrados pelo Eu-lírico, marcando fortemente a sua caminhada.

Com o exemplo acima se nota que o sentido da palavra pedra foi expandido devido ao contexto em que estava sendo utilizada, devido às outras palavras que formam o todo desse texto literário. Assim, para além da imagem presente na(s) palavra(s), o texto literário as organiza de forma a construir sequências múltiplas de imagens. É essa organização que possibilita a construção de outros sentidos. A partir da leitura global do poema, pode-se imaginar a pedra como um mineral, um problema, uma tragédia e etc. É válido pontuar que seja pedra, problema ou tragédia, cada leitor imaginará uma pedra,

um problema, uma tragédia diferente. Mesmo quando o texto literário organiza o material verbal de forma a dar sugestões imagéticas mais definidas, esse caráter aberto e instável dos sentidos permanece. Isso é possível observar no trecho do conto “A história em preto e branco”, de Julia Codo (2021):

Ele chegou no fim da tarde, depois de um temporal. A cor do céu não sabemos qual é, porque a história é em preto e branco. O céu normalmente é azul, mas nessa hora do dia, quando a luz começa a acabar e os carros começam a fazer mais ruído, às vezes o espaço acima de nós adquire tonalidades mais próximas ao lilás, rosa, laranja e vermelho. Não nesta história, porém. Vêm-se apenas várias tonalidades de cinza, umas partes claras e outras um pouco mais escuras, além das manchas brancas que sabemos ser nuvens, apesar da ausência de cor. Não sei por que a história é em preto e branco. Talvez porque seja sobre meu pai - ou sobre o homem que chegou e disse: eu sou seu pai - e é provável que eu o veja assim, descolorido (p. 131).

Por meio da linguagem verbal, atingimos a representação imagética de cores, de objetos, de paisagens, contudo, por mais orientação descritiva que o trecho apresenta, não podemos determinar as imagens do texto com exatidão. O céu colorido de fim de tarde, com “tonalidades mais próximas ao lilás, rosa, laranja e vermelho”, não é o mesmo céu para cada leitor. Da mesma forma que o céu preto e branco, com várias tonalidades de cinza. O sentido conotativo também está presente no trecho, por exemplo quando o narrador em 1ª pessoa se refere a seu pai. Ao chamá-lo de “descolorido”, ele emprega um sentido metafórico à palavra, que aqui interpretamos como pálido, morto, sem vida, sem presença.

A sequência de imagens trabalhadas no texto, que passa por nuances de cores e atmosferas, para no final marcar a (não) presença de um pai, um personagem simplificado pela designação em preto e

branco, essa sequência demonstra que a organização das palavras em imagens tem um papel narrativo. Assim, se amplia o entendimento da imagem como representação figurativa das palavras, para o entendimento da imagem como sentidos possíveis dessa organização no texto de modo geral.

## LETRAMENTO CRÍTICO LITERÁRIO-IMAGÉTICO

A literatura é uma manifestação humana linguística. Literatura também é língua, assim como língua também é literatura. Terry Eagleton (2001) demonstrou a dificuldade em se definir a literariedade de qualquer texto, uma vez que língua e literatura se confundem, tanto nos textos literários, quanto nos discursos que permeiam a vida social. Há, por exemplo, poemas com falas cotidianas, assim como há falas cotidianas que são construídas de forma poética. Isso demonstra que aspectos que são levados em conta pela perspectiva dos Letramentos Críticos no ensino de língua podem ser também pensados para o ensino de literatura ou, ainda, para o ensino de língua por meio da literatura. Com isso não queremos dizer que não há diferenças entre língua e literatura, mas que, estando intrinsecamente relacionadas, ambas possuem características e usos comuns.

O caráter dialógico que língua e literatura compartilham é tanto o exemplo mais patente quanto o mais interessante, para a finalidade desse trabalho, dessa analogia entre as duas. Pela perspectiva dos Letramentos Críticos, a língua é uma prática social contextualizada, instável e que existe de acordo com a interação dos sujeitos entre si e o mundo. O mesmo poderia ser dito sobre literatura. De acordo com Ataíde (2018), os sentidos de um texto literário são construídos no diálogo entre o texto escrito pelo autor (e as multiplicidades que o constitui) e lido pelos leitores (e as multiplicidades que os constituem), cada um dos sujeitos envolvidos pertencendo a um contexto, e esse

sempre mutável. Esse caráter dialógico tem muita potência de atender ao objetivo pedagógico urgente proposto por Menezes de Souza (2011) por meio dos Letramentos Críticos, o de “preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie” (p. 1).

A formação do educando em um sujeito crítico, apto a lidar com as diferenças, pode ser feita por meio de um Letramento crítico literário. Isso porque a literatura é essencialmente alteridade. Quando lemos um texto literário, não apenas encontramos outros sujeitos e discursos com os quais dialogamos, como também experimentamos outras formas de se ver e pensar mundos, seja as do autor, do narrador, do eu-lírico, das personagens... Em um romance, por exemplo, o leitor pode ser levado a assumir o ponto de vista do narrador e se simpatizar com as demandas do protagonista, mas também pode recusar as sugestões do narrador e se identificar com as demandas do antagonista. Ou, ainda, nem uma e nem outra opção, ficando indiferente aos episódios que envolvem ambos e se afetando por outros aspectos da narrativa, como o estilo da linguagem. De qualquer forma, a leitura do texto literário exige um movimento de troca, de câmbio, mesmo que temporariamente.

Ataíde (2018) pontua esse aspecto dialógico da construção de significados no contato com o texto literário, que envolve sujeitos múltiplos e imprevisíveis, enfatizando o caráter plural desse processo como a chave para o exercício da diferença. Nas palavras da autora,

a saída não é encontrar o consenso a partir do que o outro nos diz, mas ler em busca do dissenso, perspectiva que, longe de ser harmoniosa, nos leva a valorizar e respeitar posicionamentos diferentes, nos leva a construir entendimentos do porquê interpretamos diferentes textos e suas leituras da forma como fazemos (p. 48).

Além desse encontro entre diferentes posicionamentos com os quais o leitor irá dialogar, há ainda o fato de que o sentido do texto nunca está dado, uma vez que ele é composto de lacunas que são preenchidas pelo leitor no momento da leitura (ECO, 1994). Cada

sujeito preenche as lacunas do texto com o seu repertório, feito de experiências coletivas e individuais. Desse modo, não há uma verdade sobre os textos literários. A interpretação dos mesmos irá depender dos contextos sócio-históricos em que estão inseridos os sujeitos que os leem. De qualquer modo, entre divergências e convergências, os leitores interagem com o texto, e é dessa interação que surge a formação crítica. Ao se colocar e se ver nos múltiplos caminhos do texto literário, os leitores mobilizam suas experiências de vida, gerando (auto)reconhecimento e (auto)reflexão por parte deles.

No que se refere à especificidade imagética da literatura (e da língua), ela é um elemento crucial para o processo interpretativo. Os textos literários, predominantemente verbais, nem por isso deixam de ser pluri-semióticos. E com isso não nos referimos aos aspectos tipográficos, que também devem ser levados em conta, mas ao aspecto imagético da linguagem verbal, especialmente literária. A literatura convoca a percepção e a sensibilidade dos leitores, e exige uma postura ativa por parte deles para que imaginem aquilo que é descrito ou sugerido nos textos. Esse exercício é feito de maneira muito orgânica, sem que necessariamente os leitores se deem conta que estão criando uma visualidade para as situações e personagens encontrados no texto. O mesmo acontece com outros sentidos: imaginamos os sons, as texturas, os cheiros, que podem estar descritos ou serem inferidos na leitura de um texto literário.

No capítulo sobre a imagem, do livro *O arco e a Lira*, de Octavio Paz (2012), o poeta e ensaísta enfatiza, em diversas passagens, a pluralidade de significados que constitui a imagem poética. O autor discorre, no trecho abaixo, sobre a diferença entre texto verbal e imagem:

O idioma em si mesmo é uma infinita possibilidade de significados; ao atualizar-se numa frase, ao se transformar de fato em linguagem, essa possibilidade se fixa numa direção única. Na prosa, a unidade da frase é alcançada por meio do sentido, que é algo assim como uma flecha que obriga todas as palavras que a compõem a apontar para um mesmo objeto ou uma mesma direção. Pois bem, a imagem é uma frase em que a pluralidade de significados não desaparece. (p. 112-113)



Ainda que se possa reivindicar que essa unidade semântica, a que o autor se refere quando fala da linguagem verbal, tampouco é exata, e também dependerá da leitura de cada leitor em cada contexto diferente, achamos razoável concluir que a imagem criada por um leitor x, será necessariamente diferente da imagem criada por um leitor y. E é nesse sentido que trabalhar com as imagens de um texto literário possibilita uma maior consciência crítica por parte do leitor, uma vez que o trabalho se desenvolve sobretudo no imaginário de cada um e em diálogo com o texto e o mundo.

A abordagem aqui apresentada, de olhar para o texto verbal literário em sua potencialidade de texto imagético, pode parecer uma abordagem oposta aos caminhos mais recentes dos letramentos visuais, que se debruçam sobre as visualidades explicitamente materializadas das novas configurações textuais. A esse respeito, pontuamos, por meio das palavras de Rojo (2012), que trabalhar com multiletramentos ou letramentos críticos,

pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos valorizados (...) ou desvalorizados (...) (p. 8).

O letramento crítico visual-literário é compreendido por nós como uma maneira de reconhecer a imaginação do leitor/aluno como um ponto de partida essencial do seu diálogo com os textos, de forma que eles se coloquem nas leituras que fazem e, logo, nos significados que constroem, de forma consciente. Essa consciência de si e de seus próprios contextos pode significar também a consciência dos outros e de outros contextos, de forma a elaborar uma postura crítica democrática e multicultural, assinalada por Rojo (2012).

## PROPOSTA PEDAGÓGICA

Conforme expõe Cosson (2021), a literatura tem enfrentado um de seus momentos mais difíceis na educação. O autor explica que “a multiplicidade de textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais, (...) são alguns dos argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual.” (COSSON, 2021, p. 20). Contudo, apesar dessas e outras características da sociedade contemporânea, o texto literário permanece vivo, seja em sua forma mais tradicional ou em tipologias mais atuais, como as tirinhas, histórias em quadrinhos (HQs), mangás, entre outros. No presente trabalho, por conta desse desafio em relação ao uso do texto literário predominantemente verbal em sala de aula, optamos por investigar e apresentar o caráter imagético desse tipo de texto. Em concorrência com as mais diversas e sempre renovadas mídias torna-se um desafio cada vez maior despertar o interesse dos alunos para a leitura de poemas, contos ou livros inteiros. Tendo em mente o uso da palavra imagética, unimos nessa proposta a importância do texto verbal ao exercício da imaginação e consideramos a possibilidade de reconstruir esse interesse se compreendermos que a literatura é também fonte de imagens, o que pode não apenas facilitar a interpretação dos textos como também aguçar as capacidades criativa e crítica do leitor/educando.

Nesta perspectiva, propusemos uma atividade com um poema, em dois diferentes contextos de aula de inglês como segunda língua: o primeiro, uma aluna particular de 28 anos com aulas individuais e, o segundo, um grupo de alunos de 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede particular da cidade de São José dos Campos, SP. O propósito da atividade era que os alunos se envolvessem com os aspectos, sobretudo, imagéticos do poema e que dialogassem com as imagens interpretadas a partir de seus conhecimentos prévios de mundo. O poema utilizado foi “Vietnã”, da escritora polonesa Wislawa Szymborska, ganhadora do Nobel de literatura em 1996. Nesse poema, o eu-lírico estabelece um diálogo entre dois interlocutores.

Para contextualizar o poema aos alunos, iniciamos com uma imagem de um festival do país para que eles levantassem hipóteses sobre o lugar da foto representada, e então fizemos a seguinte pergunta: “O que você sabe sobre o Vietnã?” Os alunos relacionaram, principalmente, o país à guerra, sendo essa a palavra mais citada. Após esse levantamento do conhecimento prévio, os alunos fizeram uma pesquisa rápida com fatos e curiosidades do país, confirmando alguns dados já conhecidos e adicionando outras informações.

Após o compartilhamento das breves pesquisas, os alunos tiveram o primeiro contato com o poema, o qual apresentamos a seguir em sua versão em inglês, seguido de tradução feita por Regina Przybycien, na coletânea *Poemas* de Wislawa Szymborska (2011):

#### **Vietnam**

“Woman, what’s your name?” “I don’t know.”  
“How old are you? Where are you from?” “I don’t know.”  
“Why did you dig that burrow?” “I don’t know.”  
“How long have you been hiding?” “I don’t know.”  
“Why did you bite my finger?” “I don’t know.”  
“Don’t you know that we won’t hurt you?” “I don’t know.”  
“Whose side are you on?” “I don’t know.”  
“This is war, you’ve got to choose.” “I don’t know.”  
“Does your village still exist?” “I don’t know.”  
“Are those your children?” “Yes.”

(link de acesso: <https://ronnowpoetry.com/contents/szymborska/Vietnam.html>)

#### **Vietnã**

Mulher, como você se chama? – Não sei.  
Quando você nasceu, de onde você vem? – Não sei.  
Para que cavou uma toca na terra? – Não sei.  
Desde quando está aqui escondida? – Não sei.  
Por que mordeu o meu dedo anular? – Não sei.  
Não sabe que não vamos te fazer nenhum mal? – Não sei.  
De que lado você está? – Não sei.  
É a guerra, você tem que escolher. – Não sei.  
Tua aldeia ainda existe? – Não sei.  
Esses são teus filhos? – São.  
(p. 39)

Posteriormente, os alunos discutiram em grupos o que sentiram com a leitura do texto e como o interpretaram. As perguntas a seguir serviram de apoio para a discussão: *Como você se sentiu ao ler o poema? Que verso mais te impressiona? Por quê? Tem algum verso que te toca/emociona mais? Qual e por quê? Que verso te traz imagens da situação do poema? Sobre o que fala o poema? Qual o contexto/lugar em que acontece o diálogo? De qual guerra se trata o verso 8? Quem faz as perguntas? Como você imagina essa pessoa? Quem responde as perguntas? Como você a imagina? “De que lado você está?” - A que se refere essa pergunta? Como a “mulher” responde às perguntas? Por que razão você acha que ela responde dessa maneira? Existe alguma resposta diferente? Justifique.*

Após as discussões, fizemos uma proposta final: que os alunos desenhassem ou escolhessem imagens (de bancos de imagens gratuitos da internet) que representassem como visualizaram o poema enquanto liam. Na primeira experiência com a aluna adulta, tivemos uma sequência de diferentes imagens como resultado: ela trouxe a imagem da guerra, da mulher com filhos, de onde ela estava e, conforme sua própria visualização do texto, de soldados interrogando a mulher. As imagens escolhidas pela aluna foram as seguintes:

**Imagem 1 – Homeless woman crying. Créditos: PhotoTalk**



Imagem 2 – Children of war. Image by [janeb13](#) from [Pixabay](#)



Imagem 3 – War soldiers. Image by [janeb13](#) from [Pixabay](#)



**Imagem 4 – Mud Brick Village Ruins of Birkat  
Al Mouz in Oman. Credit:Try Media**



A segunda experiência foi com alunos de 8º ano do ensino fundamental e, semelhantemente à primeira, eles trouxeram imagens em contexto de guerra, soldados interrogando uma mulher com medo e com filhos, uma vila aos destroços e crianças chorando. As imagens escolhidas pelos alunos foram as seguintes:

**Imagem 5 – Under sniper fire, a Vietnamese woman carries a child to safety as U.S. marines storm the village of My Son, near Da Nang, searching for Vietcong insurgents, April 25, 1965. | Eddie Adams / AP**



Imagem 6 – A U.S. infantryman moving Vietnamese civilians from their village northwest of Saigon to protect them during a firefight with Viet Cong snipers. Credit: Horst Faas/Associated Press



Imagem 7 – Woman walk in the dark. Credit: Lovecommunication



Imagem 8 – Earthquake and Tsunami in Indonesia. Credit:heyfajrul



Imagem 9 – Children crying eating. Image by [Amber Clay](#) from [Pixabay](#)



É possível observar que os alunos imaginaram o poema de maneira similar, mesmo em contextos diferentes. É provável que essa imagem orientada do Vietnã tenha origem no repertório histórico adquirido nos anos escolares, assim como por meio das imagens culturais veiculadas pelas mídias. Esse conhecimento de mundo compartilhado contribui para uma interpretação aproximada do poema, levando-se



em conta as diferenças e semelhanças entre os dois grupos: uma aluna adulta em aulas particulares e um grupo de alunos do ensino fundamental, de uma escola particular, ambos brasileiros e pertencentes a região sudeste do país.

Ao fim, alguns alunos da turma do ensino fundamental foram além do que solicitamos e propuseram uma outra materialização da visualidade do poema, por meio de uma dramatização do texto. Reuniram-se e, seguindo as falas do diálogo, representaram a cena da seguinte forma: um grupo de soldados marchando em direção a uma pessoa encolhida com uma criança no colo, aos prantos. Os soldados, bem intimidadores, iniciaram o interrogatório e a mulher evitava contato visual o tempo todo. Quando finalmente foi questionada sobre seus filhos, ela os fitou e respondeu firme e seguramente que sim. A ação dramática foi muito emocionante, deixando todos sensibilizados.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Avaliamos importante pontuar alguns fatores que envolveram a elaboração e a execução da proposta pedagógica apresentada, uma vez que esses fatores influenciaram os caminhos traçados pelos alunos em sua realização. A proposta foi pensada por nós, as autoras desse trabalho, no contexto de produção do artigo final da disciplina de Letramentos Visuais, ofertada pelo departamento de Letras modernas da FFLCH, USP, cursada durante o 2º semestre do ano de 2021. O que nos aproximou foi a vontade de investigar mais profundamente a relação entre literatura e letramentos visuais. O contato com as teorias de letramento crítico literário, no processo de escrita do artigo, se deu concomitante à execução da proposta com os alunos de uma das autoras. Desse modo, tivemos a oportunidade de repensar a nossa prática a tempo de compartilhar alguns entendimentos no final desse processo/artigo.

Por mais que fizesse parte da proposta inicial levar revistas, que serviriam de fonte alternativa para a busca de imagens, possibilitando que os alunos fizessem atividades de colagens, não conseguimos, por diferentes razões pessoais, realizar esse objetivo. Contudo, acreditamos que tal prática teria proporcionado um papel mais (cri)ativo por parte dos alunos, que precisariam estruturar sua própria concepção representativa das visualidades imaginadas na leitura do poema. A colagem não só possibilita uma maior participação do sujeito, que precisa reunir diferentes elementos figurativos para formar uma imagem que, em uma fotografia já está “completa”, como também possibilita a expressão de uma gama maior de sentimentos e ideias, por meio da seleção de imagens abstratas, fragmentadas, por meio da seleção de letras, palavras e até de texturas diferentes.

No que se refere à escolha do poema, consideramos posteriormente que poderíamos tê-la feito junto aos alunos, de modo a incluir nas alternativas de seleção os objetos literários que fizessem parte do universo do alunado. Sugerimos, para a aplicação dessa proposta, que professores comecem construindo em aulas prévias, um panorama literário com os seus alunos, para que futuramente eles tenham mais opções para contribuir no momento de escolha de um texto para essa proposta. Achamos válido também incluir o repertório literário dos alunos, por meio de expressões literárias mais populares, como letras de música.

No caso de a professora ou professor achar relevante expandir esse repertório, como para o ensino de um período ou estilo literário específicos, por exemplo, insistimos que sejam traçadas estratégias de reconhecimento do aluno com o texto. Após a execução da proposta, repensando as perguntas que serviram de apoio para as discussões, nós concluímos que poderíamos ter feito outras perguntas, que talvez resultassem em escolhas de imagens mais pessoais/locais por parte dos alunos. Perguntas como: *Você já precisou se esconder de alguém? Já viveu situações parecidas com uma guerra? Você pensa em ter filhos?...* Enfatizamos que é por meio desse reconhecimento que de

fato os alunos assumem uma postura crítica, uma vez que não agem apenas como se estivessem desvendando o que os textos dizem, mas desvendando a si próprios e dialogando com esses textos (ATAÍDE, 2018) e com o mundo.

## REFERÊNCIAS

- ATAÍDE, D. P. **A leitura de textos literários nas aulas de língua inglesa: uma proposta didática para a educação básica**. Dissertação de mestrado em Letras. UFPR, Curitiba, 2018.
- ANDRADE, C.D. **Alguma Poesia**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- CODO, J. **Você não vai dizer nada**. São Paulo: Editora Nós, 2021.
- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. - 2ª ed. - São Paulo: Editora Contexto, 2021.
- EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução**. Trad. Waltensir Dutra, 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ECO, U. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MARTONI, A. **Texto, imagem e visualidade na literatura contemporânea brasileira**. Letras de hoje Porto Alegre, v. 55, n. 1, p. 39-50, jan.-mar. 2020 | e-36438
- PAZ, O. **O arco e a lira**. Trad. Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SOUZA, L. M. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In*: Maciel, R; Araújo, V. (orgs). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, pp. 328.
- SZYMBORSKA, W. **Poemas**, Trad. Regina Przybycien. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.



Maria Amélia Medina Coeli Mendonça

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO  
DE LETRAMENTOS VISUAIS  
EM CURSOS DE INGLÊS:**

**o caso da educação  
de jovens e adultos (EJA)**

DOI:10.31560/pimentacultural/2023.97181.13



## EJA, SEUS ALUNOS E DESAFIOS

A Constituição Federal brasileira estabelece que a educação básica é obrigatória no Brasil. No artigo 205, ela é definida como “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 2020). O artigo 208 assegura a oferta gratuita da educação básica “para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2020). Este artigo existe porque uma gama de fatores impede parte das crianças de frequentar a escola.

Ao trabalhar com classes de EJA de 2011 a 2021, ouvi nas narrativas dos alunos adultos os motivos que os mantiveram longe da sala de aula. Alguns moravam longe demais da escola, outros precisaram trabalhar, havia ainda os que haviam perdido os pais e vivido ora com um parente, ora com outro, sem contar os que tiveram problemas de saúde na infância ou na adolescência. Resultado: em 2019, 6,6% dos brasileiros com 15 anos ou mais ainda eram analfabetos (IBGE, 2019).

Os jovens só podem ingressar no ensino fundamental da EJA a partir dos 16 anos, e no ensino médio a partir dos 18. Parte deles teve motivos semelhantes aos dos adultos e parte veio de um histórico de fracasso escolar. Essas histórias de vida eu fui ouvindo dos alunos, sem tabular. Acrescente-se que o professor não fica a par de tudo, alguns dados a escola mantém em sigilo.

Há uma grande variedade de cursos e modelos de EJA, um tema longo que está fora do escopo deste artigo. Basta dizer que quase todos têm menos horas de aula por dia que as outras modalidades do Ensino Básico, de modo que a dívida assumida pela Constituição com esse grupo de alunos é paga pela metade.

Entre 2011 e 2021, variou muito o nível dos meus alunos, bem como sua defasagem com relação a sua turma ideal. Consequentemente, quando eu entrava pela primeira vez numa sala de EJA, eu não sabia de antemão qual seria o nível de seus alunos.

Às vezes, havia alunos que haviam cursado bons colégios, alunos estrangeiros que desejavam atualizar seus currículos no Brasil, enfim, alunos comparáveis aos de um curso regular. Outro grupo de alunos apresentava defasagem maior com relação ao ano que estavam cursando, por vezes chegavam ao fundamental II sem a alfabetização completa, mas tinham a seu favor uma vontade grande de progredir. Finalmente, encontrei um conjunto de alunos que apresentava dificuldades e não se esforçava para melhorar e outro de pessoas que precisariam de ajuda médica, com problemas auditivos, oftalmológicos, de processamento de linguagem ou outros, já que o aluno que chega à escola adulto frequentemente recebe ali atenção pela primeira vez.

Rótulos como sexta série, ensino fundamental e ensino médio não descreviam a realidade escolar da classe, que normalmente era uma mistura dos níveis supracitados. Só a partir do contato com a turma era possível pensar no que poderia fazer por ela. No caso dos adultos, muitos tinham uma noção de que inglês “não era para eles”, que não iam dar conta, resultado de preconceitos vindos de fora da escola e que era difícil desconstruir. Pessoalmente, acho muito gratificante quando um aluno consegue vencer esse medo e começa a desenvolver sua capacidade em LI. Isso faz parte de um processo geral de redescoberta de si mesmo por parte do aluno que pode se estender à sua família: “Agora o papai tem uma letra bonita!” já ouvi, ou “ele(a) fez esse trabalho *em inglês* para a feira de ciências!”.

Já expliquei que só depois do primeiro contato consigo delinear algum plano para o curso. Há que se considerar que alguns alunos desistem, outros entram no decorrer do semestre e o planejamento é bem dinâmico. No contato inicial, as imagens podem ser usadas para incentivar os alunos a falar um pouco. Fotografias, figuras, vídeos curtos ajudam a verificar o nível dos componentes do grupo.

Em algumas classes, já precisei de dois cursos diferentes em andamento, para atender uma demanda em que dois grupos de níveis muito diferentes conviviam. Diante de um cenário tão caótico e

desafiador, os letramentos visuais devem integrar a prática como um todo, o que exige do professor um repertório de imagens para cada nível, que precisa ser enriquecido e atualizado, pois os alunos reagem melhor a imagens recentes.

Evito construir um repertório no qual predominem imagens de brancos americanos e europeus, comuns nos livros de inglês estrangeiros. No caso da EJA, a maioria dos alunos é afrodescendente. Faz muito mais sentido falar de pessoas brasileiras ou estrangeiras parecidas com os alunos. Tento escolher fotografias de pessoas que a turma conheça ou de desconhecidos de diferentes partes do mundo. Mostrar diversidade, mas procurar conexão com o aluno. Para tanto, procuro imagens de lugares e pessoas mais próximos à realidade brasileira, mesmo se forem asiáticos, africanos, caribenhos. No mundo anglófono há personagens de diferentes classes sociais e etnias, que podem ser ídolos desportivos, músicos e outras personagens populares. O grupo jovem normalmente conhece essas pessoas. Identificar-se com falantes de LI pode ser uma motivação para aprender inglês.

E já que estamos abordando o uso de imagens, peço licença para falar de alguns materiais que uso. Lembro que onde trabalho tenho apenas o quadro negro, e, vez por outra, obtenho o uso da sala multimídia, onde posso projetar vídeos e filmes. Organizarei o material de acordo com os três paradigmas da imagem, tais como definidos por Lucia Santaella, que identifica “três paradigmas no processo evolutivo da produção da imagem: o paradigma pré-fotográfico, o fotográfico e o pós-fotográfico (NÖTH; SANTAELLA, 1998, p. 157).

## MATERIAIS QUE USEI DO PARADIGMA PRÉ-FOTográfico

Alunos adultos de EJA têm uma forte conexão com o primeiro paradigma, sobretudo com objetos que possam tocar. Abaixo, tenho



amostra de dois tipos de objetos que levo para eles, além daqueles que já existem na sala de aula:



Figura 1

Na figura 1, tenho seis caixas. São reais, os alunos podem segurá-las, abri-las, fechá-las e colocar coisas dentro delas. É claro que as caixas podem ser substituídas por pedras, folhas, panelas... O contato com objetos ajuda os alunos a contar, classificar, localizar. Eles fazem trocas e se divertem bastante. O objeto real faz sentido. Os próprios corpos dos alunos, as coisas que estiverem na sala de aula fazem parte dessa fase anterior à imagem. Ainda no caso de figura 1, pode-se contar as flores pintadas nas caixas. Nesse caso, passamos à representação.

Na representação pré-fotográfica, às vezes uso brinquedos e outros objetos que apenas representam o real. É o caso dos seis gatos da figura 2.

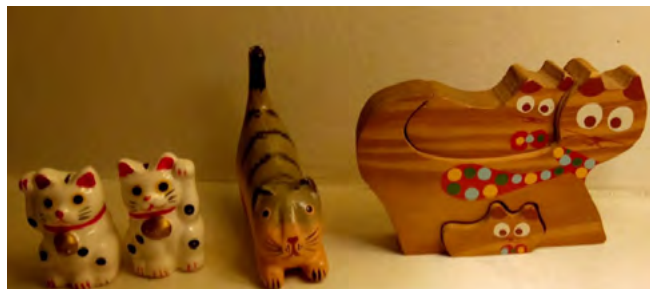


Figura 2

Nesse caso, os “gatos” são manuseados pelos alunos, que comparam os brinquedos e fazem trocas. Também pertencem à fase pré-fotográfica os desenhos feitos na lousa, como o da figura três.

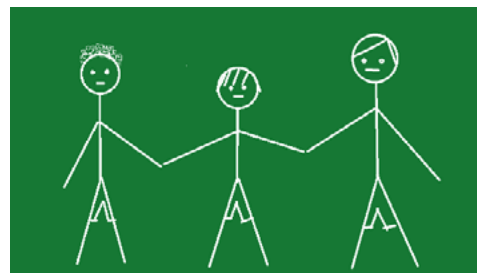


Figura 3

O uso lúdico de objetos, a construção da aula a partir das sugestões e da participação dos alunos em desenhos e representações é útil, a meu ver. Os alunos que trabalham chegam cansados à aula, o ideal é que ajudem a criar textos e figuras, e, como se trata de aula de idiomas, que sejam encorajados a falar e a comentar o que veem. Quando eles precisam de suporte linguístico, eu ajudo.

O material pré-fotográfico é muito útil para turmas que ainda não foram alfabetizadas. Alunos que estejam iniciando o inglês, alfabetizados ou não, são normalmente beneficiados por esse tipo de

interação, principalmente os adultos. Eles surpreendem nos desenhos e em outras artes manuais. Para quem não sabe ler, são úteis jogos de memória, dominós, enfim, atividades com figuras que os incentivem a falar. Sempre busco a representação de coisas conhecidas, evito levar frutas estrangeiras, echarpes, enfim, objetos exóticos para o brasileiro de baixa renda.

## MATERIAIS DO PARADIGMA FOTOGRÁFICO

Consideremos agora a fase fotográfica, onde está o uso de fotografias, vídeos, filmes. Pensar em aulas com fotografias pode trazer alguns problemas de ordem prática. A escola onde trabalho só possui uma impressora em preto e branco, às vezes custa caro imprimir esse material para os alunos. Sem internet em sala de aula, a saída que encontrei foi imprimir algumas figuras sobre cartolina ou colar figuras de papel sobre um suporte mais resistente e agrupar os alunos em torno delas. Depois, recolho o material para usá-lo com outra turma.

Coleciono material físico, bem como digital, links, arquivos digitais com filmes e outros recursos para formar um repertório visual.

Fotografias, quando se transformam em símbolos icônicos, merecem atenção especial de quem as seleciona e comenta. Afinal, como nos ensina Paul Ricoeur, “a iconicidade é a reescrita da realidade” (RICOEUR, 1976, p. 42). A fotografia ingênua, segundo o autor, reduz a realidade, captura apenas parte dela. Frequentemente nos deparamos, entretanto, com fotografias que operam uma metamorfose na realidade, e isso pode passar despercebido, porque associamos a fotografia com mero registro.

E hoje me parece essencial apresentar imagens, filmes e vídeos, à medida do possível, em sala de aula. Os alunos do século XXI vivem uma época de multiletramentos, mesmo os analfabetos. Nesse

tempo, eles recebem imagens de folhetos, propagandas, cartazes, jornais e revistas, televisão, internet etc. As pessoas precisam interagir com essas imagens.

Para Daniel Ferraz e Andrea Mattos, ensinar LI no século XXI vai além de focar aspectos linguísticos. Segundo os autores, é preciso promover uma educação crítica que, entre outros aspectos, permita aos alunos interpretar visões do mundo e “criar espaços para que os alunos se posicionem criticamente em relação aos textos, à educação e à sociedade em que vivem” (FERRAZ; MATTOS, no prelo).

Ao analisar em termos críticos as imagens, não gosto de trabalhar sozinha, deixo aos alunos o trabalho de comentá-las, embora também possa chamar a atenção para algum detalhe. Eles surpreendem. Têm vivência.

Gosto de trabalhar com vídeos e fotografias produzidas pela mídia, como as propagandas da figura 4.1.



Porsche big-budget ad evokes *The Fast and the Furious*-type action mixed with *The Italian Job*-style stunt driving in which its prized new Taycan is 'stole' from its Zuffenhausen museum.



Probably  
Galeria de 'Pimp my Carroça' em breve no Rio de Janeiro - 10

#### 4.1.1. Comercial de automóvel “fast and furious”

<<https://www.youtube.com/watch?v=92sXWVxRr0g>>

#### 4.1.2. Foto da galeria “Pimp my carroça”

<[https://www.archdaily.com.br/br/01-54144/pimp-my-carroca-em-breve-no-rio-de-janeiro/54144\\_54155](https://www.archdaily.com.br/br/01-54144/pimp-my-carroca-em-breve-no-rio-de-janeiro/54144_54155)>

O comercial da imagem 4.1.1 sugere alta tecnologia associada a poder, traduzido em “velozes e furiosos”, nome de uma franquia de filmes que tratam de quem é o mais veloz, o que normalmente é ligado

à masculinidade. Eu perguntaria aos alunos, para começar, se eles conhecem a série, se aprovam os carros em alta velocidade, dependendo do nível de inglês pode haver uma discussão mais aprofundada sobre meios de transporte em que vale a pena comparar os que os alunos usam com o do comercial. Já a imagem 4.1.2 mostra uma fotografia com propaganda do projeto de catadores de lixo “pimp my carroça”, que valoriza as carroças usadas por trabalhadores que coletam lixo reciclável, sempre pintadas por artistas do projeto. Esta fotografia pode trazer à tona a questão da ecologia, mais especificamente da reciclagem nos arredores das casas dos alunos, se eles conhecem carroceiros, se há coleta de lixo. A diferença entre a carroça e o carro de luxo, quem consome, suas vantagens e desvantagens, também podem estimular a reflexão e a produção oral.

Algumas fotografias trazem ainda mensagens escritas sobre vários temas em discussão no momento, como as fotografias abaixo, em que equipes de fórmula 1 se manifestam contra o racismo em 2021, e o jogador de basquete LeBron James protesta contra a violência policial e o racismo que levaram ao assassinato de Eric Garner em 2014. Fotografias temáticas como as das imagens 4.2.1 e 4.2.2 podem trazer mais de um tópico de discussão. Nem todos os alunos concordarão que é certo misturar esporte com protestos e ainda há polêmica sobre o racismo atualmente. O inglês tem falantes de diferentes origens, o que permite mostrar diversas culturas e modos de ser em aulas de LI, bem como abordar questões importantes para nós, brasileiros, discutidas no exterior.



Porsche's big-budget ad invokes The Fast and the Furious-type action mixed with The Italian Job-style stunt driving as which its prized new Taycan is Tay-can from its Zuffenhausen museum.



Archieley  
Galeria de 'Pimp my Carroça' em breve no Rio de Janeiro - 10

#### 4.2.1 ESPN F1

<[https://www.espn.com/f1/story/\\_/id/29608166/leclerc-tired-being-called-racist-not-kneeling](https://www.espn.com/f1/story/_/id/29608166/leclerc-tired-being-called-racist-not-kneeling)>

#### 4.2.2 NBA LeBron James in 2014

<<https://time.com/3624684/lebron-james-i-cant-breathe-eric-garner/>>

Na figura 5, há alguns exemplos de imagens que podem ser usadas em brincadeiras com alunos no início do inglês. Cada um delas pega uma imagem e se apresenta como se fosse aquela pessoa. Então o aluno pode cumprimentar, criar um nome e uma idade, um número de telefone.



5 <<https://www.shutterstock.com/pt/image-photo/happy-african-american-black-kid-medical-1771963259>>

<<https://www.shutterstock.com/pt/image-photo/elderly-japanese-women-green-1110902288>>

<<https://www.shutterstock.com/pt/image-photo/portrait-young-indian-male-137410349>>

Costumo guardar algumas fotografias, mas há necessidade de rever e atualizar o material. O mesmo se dá com vídeos de músicas e principalmente notícias. Quanto aos filmes, precisam de legendas em

inglês e só algumas turmas chegam ao nível necessário para assisti-los. Organizo atividades com os filmes para prender a atenção dos alunos.

## MATERIAIS DO PARADIGMA PÓS-FOTOGRAFICO

Apesar da falta de recursos, procuro fazer meus alunos interagirem com a mídia digital. Nesse caso, estamos entrando no terceiro paradigma descrito por Santaella, o pós-fotográfico (NÖTH, SANTAELLA, 1998, p. 157). Neste paradigma encontraremos as imagens digitais, a interação com a internet, jogos digitais. A imagem pode ser manipulada por programas, o consumidor e o produtor podem modificá-las no ambiente digital. A modificação de imagens e textos pode ser encontrada nos três paradigmas, porém o ambiente digital facilitou a edição das imagens.

A fim de exercitar leitura crítica de fontes visuais no terceiro paradigma, costumo utilizar sites de jornais e revistas online. Uma primeira página de jornal em site da internet pode revelar preferências daquela publicação. Na figura 6 temos dois extratos da página inicial do jornal *Mirror*, em edição digital. Pouca gente passa da parte superior da página, no caso da internet. É mais raro ainda alguém olhar toda a página inicial, quando longa. Portanto, em jornais estrangeiros como nos brasileiros, é interessante acompanhar os destaques, que além de virem no início da página estão no tamanho da notícia, na cor da fonte, ou ainda nas fotografias.

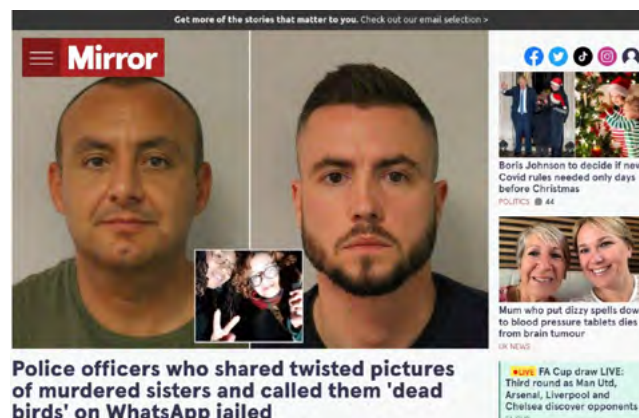


Figura 6.1 – Página inicial do jornal Mirror .  
Notícias locais. Crime em destaque.

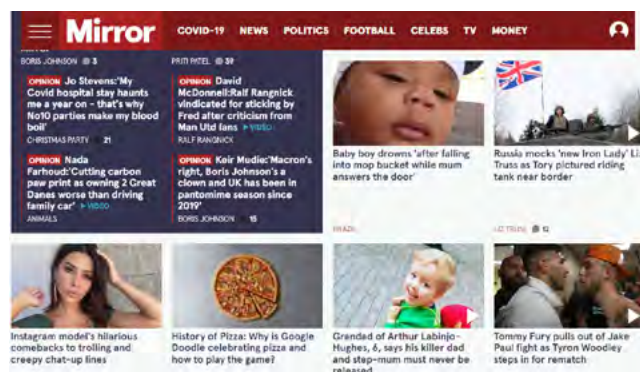


Figura 6.2 – A mesma página, bem mais abaixo.  
Notícia internacional, problemas sociais.

Um bom exercício é deixar os alunos escolherem o que deixariam em destaque. É possível aplicar ainda neste exercício alguns conceitos de leitura de imagens sugeridos por Gunther Kress e Theo van Leeuwen (KRESS; LEEUWEN, 2006). Esses autores criaram diversos critérios para se fazer a leitura crítica de imagens.



No terceiro paradigma, há várias opções para se trabalhar com alunos que não usam a escrita. É o caso do exercício proposto nas figuras 7.1 e 7.2 com o uso de celulares com acesso à internet:



**Figura 7.1 –Tela de iPhone, link de aplicativo e local para ativar modo de gravação**

<[https://www.shutterstock.com/pt/search/iphone+screen?kw=%2Bchild%20%2Bstock%20%2Bimages&c3apidt=p37234093391&gclid=CjwKCAiAhreNBhAYEiwAFGGKPA9P97GdLMiqPikdV1280ZxX4VmtVjFzDRDxcEcB7eOZjjZSm8JsbBoCYbQQAvD\\_BwE&gclsrc=aw.ds&page=2](https://www.shutterstock.com/pt/search/iphone+screen?kw=%2Bchild%20%2Bstock%20%2Bimages&c3apidt=p37234093391&gclid=CjwKCAiAhreNBhAYEiwAFGGKPA9P97GdLMiqPikdV1280ZxX4VmtVjFzDRDxcEcB7eOZjjZSm8JsbBoCYbQQAvD_BwE&gclsrc=aw.ds&page=2)> e cópias de tela do mau iPhone

Uma atividade possível em classes sem alfabetização ou apenas iniciantes no inglês, se um ou mais alunos tiverem smartphone, é criar um grupo em rede social para interagir. Vou dar um exemplo com o WhatsApp. Os alunos podem gravar uma mensagem em inglês para o grupo. Os participantes ouvem e respondem com emojis.



**Figura 7.2 – alguns exemplos de emojis**

Para quem nunca interagiu, pode ser útil, desfaz a ideia de que é muito difícil. O aluno precisa se preparar para o mundo digital. Todavia, sem eletricidade nem sinal de internet é difícil explorar o terceiro paradigma. O exercício das figuras 7.1 e 7.2 só era viável antes de 2020 porque costumava haver um ou dois alunos com iPhones em cada classe.

Durante a pandemia, o número de estudantes no ensino remoto caiu, por falta de internet, mas os professores tiveram muitas imagens, vídeos, filmes e textos para partilhar. Um ganho com relação às escolas cujas salas não têm nada além de lousa e giz. Entre os meus alunos de 2019, a maioria não tinha iphone e ficou sem aula, os alunos que encontrei na EJA em EAD eram outros. A pandemia revelou ainda que o sinal de internet e a energia caíam bastante em alguns bairros de São Paulo em 2021.

Com relação a essas amostras de uso de imagens que faço em aulas de LI, preciso pontuar que cada professor tem sua forma de ensinar, seu conjunto de habilidades e restrições. Não acredito em receitas. Portanto, as amostras servem apenas para dizer que o trabalho com imagens é possível no ensino de inglês.

## UM PEQUENO DIÁLOGO COM A TEORIA

Gostaria agora de citar alguns textos que me iluminaram pela sua abordagem da educação, do ensino de LI e do uso de letramentos visuais.

Sobre educação de adultos e o trabalho do educador, gosto muito das ideias de Paulo Freire. Para ele

Quem procura cursos de alfabetização de adultos quer aprender a escrever e a ler sentenças, frases, palavras, quer alfabetizar-se. A leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura é, científica, política e pedagogicamente, capenga (FREIRE, 2013, p.92).

De fato, educação sempre vai além do conteúdo da disciplina. É difícil estabelecer seu contorno e decidir junto à sociedade até onde vai a educação dada nas escolas e a que deveria vir do ambiente externo. Mas o exercício crítico da leitura pertence às atribuições do professor. Freire explica:

A prática educativa implica ainda (além da transferência de conhecimento) processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciabilidade (FREIRE, 2013, p.125).

Freire comenta a possibilidade de o professor influenciar seus alunos:

Há risco de influenciar os alunos? Não é possível viver, muito menos existir, sem riscos. O fundamental é nos prepararmos para saber corrê-los bem.

Meu dever ético, enquanto sujeito de uma prática impossivelmente neutra – a educativa -, é exprimir o meu respeito às diferenças de ideias e de posições. Meu respeito até mesmo às posições antagônicas às minhas, que combato com seriedade e paixão (FREIRE, 2013, p.93).

A partir do momento em que se propôs a escola sem partido no Brasil, notei que todos os professores, de qualquer disciplina, traziam consigo uma carga cultural que, consciente ou inconscientemente, passavam para os alunos. Não posso dizer até que ponto eles influenciavam os educandos, principalmente os adultos, donos de opiniões e vivência. Vivência, aliás, que Freire recomenda que seja aproveitada:

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezando como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte (FREIRE, 2013, p. 98).

Ao comentar a ação pedagógica do professor, Daniel Ferraz vai ao encontro de Paulo Freire quando defende que o professor não deve se colocar como hierarquicamente superior aos seus alunos, sendo preferível deixar que eles construam o sentido do objeto em análise (FERRAZ, 2012, p. 51).

Menezes de Souza desenvolve a ideia de exercício crítico de Freire. A seu ver “criar um indivíduo questionador não é só uma atividade que vem depois de apresentar o modelo, de introduzir o modelo, e no fim tem uma atividade livre onde você pode questionar. Questionar deveria ser o início da coisa” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 299). Ele defende o não-modelo, isso é, que “o que mais importa não é o método X, Y ou Z, mas sim para quem estamos ensinando, para que e quais são os recursos disponíveis” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p. 297). Isso é muito relevante no ensino da língua inglesa, em que sobram metodologias, quando na realidade, lembra este linguista, “a língua inglesa é uma coletânea de práticas multiformes e toma formas diferentes em lugares diferentes” (MENEZES DE SOUZA, 2019, p.296). De fato, os professores perdem tempo com métodos e tendências, que livros usar, ensinar inglês da Inglaterra ou dos EUA, quando há muitas formas de falar inglês nesses países e em outros, sem contar que o público brasileiro terá o sotaque de sua língua materna e daquela de seu professor. Quando se pensa na educação de modo mais amplo, acho mais importante criar um indivíduo questionador que um aluno com inglês básico ou intermediário conforme os critérios de determinado país. Ao considerar o educando e os recursos disponíveis antes do método, a realidade apresentada por Menezes de Souza coincide com a minha, sem método até por falta de livros e porque eles não atendem às necessidades dos alunos, quando aparecem.

Andrea Mattos relaciona as teorias acima com o uso de novas tecnologias no ensino. Essas tecnologias, à medida em que entram nas nossas vidas, “também transformam a nossa maneira de ser e estar no mundo, nossas formas de compreendê-lo e, portanto, nosso conhecimento” (MATTOS, 2019, p.184). Para ela, usar a tecnologia para fazer a escola e os alunos mais competitivos reduz o conceito de educação.

A educação [...] é o desenvolvimento do indivíduo-cidadão e sua formação para a vida em sociedade. Para isso, a educação para a vida tem como uma de suas grandes responsabilidades auxiliar o indivíduo em formação não só a reconhecer a informação, mas também a selecioná-la, fazendo julgamentos críticos sobre sua qualidade e, mais ainda, transformando a informação

selecionada em conhecimento que possa ser utilizado em sua vida posterior, fora da escola. (MATTOS, 2019, p. 184-185).

Em seu livro *Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos*, Daniel Ferraz coloca a questão do educador que afirma desenvolver trabalho crítico, quando na prática, não o faz (FERRAZ, 2015, p. 17). Quero levantar aqui essa questão: na realidade, não sei se a minha prática pode ser considerada como exemplo de pedagogia crítica. Penso que não. Mesmo porque só li dois livros de Paulo Freire. Ademais, as minhas salas de aula estão distantes daquelas em que realizei os estágios de licenciatura. Ao comentar a educação que deveria ser ofertada no ensino de línguas estrangeiras, ele afirma: “Acredito que por meio dessa educação, questões como cidadania, cultura, visões de língua, poder, política, economia, gênero e criticidade podem ser debatidas” (FERRAZ, 2015, p. 19).

Com uma aula de inglês de uma hora e quarenta e cinco minutos por semana, dificilmente consigo contemplar um leque tão amplo de temas. Educar, a meu ver, certamente vai além de transmitir o conteúdo da disciplina. Educação é um processo contínuo, uma troca entre os alunos e os professores, penso eu. Vou exemplificar: Recentemente, alunos de uma turma afirmaram que havia estupro porque “elas provocavam”. Na aula seguinte usei imagens da exposição “What Were You Wearing?” (Com que roupa você estava? - minha tradução), conforme a figura 8.

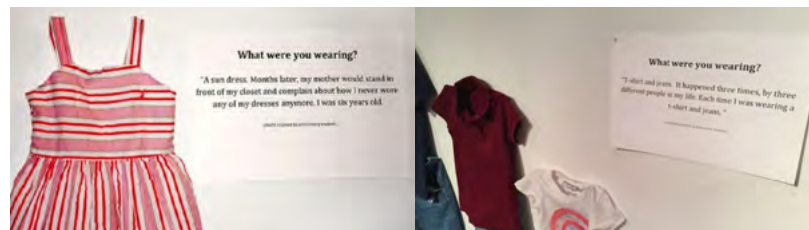


Figura 8 – What Were You Wearing?

<[https://www.boredpanda.com/what-were-you-wearing-sexual-assault-art-exhibition/?utm\\_source=google&utm\\_medium=organic&utm\\_campaign=organic](https://www.boredpanda.com/what-were-you-wearing-sexual-assault-art-exhibition/?utm_source=google&utm_medium=organic&utm_campaign=organic)>

Os alunos concordaram que, em geral, quando uma pessoa é furtada, é culpada porque deixou o objeto à mostra e, finalmente, concluímos que há uma tendência de se culpar a vítima. Daí chegava-se ao estupro.

Então, educar é também ouvir e debater, um processo contínuo. Não há como prever os temas que irão surgir, na EJA. Por isso uso cursos sob medida, e com ajustes.

Considero inspiradoras as palavras de Daniel Ferraz, para quem “Falar da cidadania e direitos humanos em tempos de intolerância religiosa, racismo e desrespeito às diferenças sexuais e de gênero neste país, parece urgencial” (FERRAZ, 2015, p. 117).

Esses foram os textos teóricos que achei mais práticos e conectados com o presente trabalho.

## CONCLUSÃO

Como na EJA é difícil determinar o nível dos alunos de LI a priori, e às vezes uma parte de seus alunos ainda não sabe ler sequer em sua língua materna, prefiro conhecer antes a turma para criar um plano de curso mais realista. Independentemente do nível da classe, colocar letramentos visuais ao longo do curso na maioria das atividades me parece útil e necessário, principalmente para turmas que ainda não concluíram sua alfabetização.

É preciso aproveitar as habilidades e o repertório dos alunos para tornar mais interessantes as aulas de LI. Ademais, as aulas de inglês podem acrescentar uma leitura crítica desse material, o que complementa a formação dos alunos como cidadãos.

Finalmente, criar um repertório atualizado de fotografias, filmes, vídeos, pinturas, propostas de interações com o ambiente virtual ajuda

a preparar o curso mais rapidamente. No caso da EJA, penso que esse pode ser o principal suporte para as aulas de LI, principalmente para as turmas com dificuldade para lidar com a palavra escrita: um material que dialogue com a realidade dos alunos, promova a aceitação da diversidade e permita um tratamento crítico de imagens.

Educação crítica, bem como letramentos críticos, a meu ver, devem estar na totalidade da interação entre docente e discentes. A educação não começa com o professor e continua durante a vida toda. O professor faz parte de um pequeno trecho do caminho de seus alunos. Durante o tempo em que leciono para uma turma, procuro trocar ideias e conhecimentos com os alunos, uma troca que pode nos fazer cidadãos melhores, porque eu sempre aprendo com eles também.

## REFERÊNCIAS

- FERRAZ, Daniel de Mello. **Educação crítica em Língua Inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos**. Curitiba: CRV, 2015.
- FERRAZ, Daniel de Mello. **Letramento visual: A leitura de imagens nas aulas de inglês**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- FERRAZ, Daniel de Mello; MATTOS, Andrea Machado de Almeida. "Letramentos visuais: propostas para uma educação crítica em língua estrangeira". In: FERRAZ, Daniel de Mello; MATTOS, Andrea Machado de Almeida (orgs). **Letramentos visuais e formação de professores de línguas: a EaD pode dar certo!**, no prelo.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Recurso digital.
- KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo van. **Reading Images: The grammar of visual design**. New York: Routledge, 2006.
- MATTOS, Andrea Machado de Almeida. (multi)letramentos e novas tecnologias: more buzzwords? In: FERRAZ, Daniel M.; Kawachi-Furlan, Claudia J. (Orgs). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário Trindade. Educação linguística: repensando conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, Daniel M.; Kawachi-Furlan, Claudia J. (Orgs). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

NÖTH, Winfried; SANTAELLA, Lúcia. Os três paradigmas da Imagem. In **Imagem: Cognição, Semiótica, Mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

RICOEUR, Paul. **Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning**. Fort Worth, Texas: The Texas Christian University Press, 1976.

TAKAKI, Nara Hiroko. **Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

## IMAGENS

Figura 1 – Fotografia tirada pela autora.

Figura 2 – Fotografia tirada pela autora.

Figura 3 – Desenho improvisado pela autora.

Figura 4.1.1 – Comercial da Porsche. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=92sXWVxRr0g>. Consultado em 16/1/2022.

Figura 4.1.2 – Galeria de 'Pimp my Carroça'. Disponível em: [https://www.archdaily.com.br/br/01-54144/pimp-my-carroca-em-breve-no-rio-de-janeiro/54144\\_54155](https://www.archdaily.com.br/br/01-54144/pimp-my-carroca-em-breve-no-rio-de-janeiro/54144_54155). Consultado em 15/1/2022.

Figura 4.2.1. ESPN F1. Disponível em: [https://www.espn.com/f1/story/\\_/id/29608166/leclerc-tired-being-called-racist-not-kneeling](https://www.espn.com/f1/story/_/id/29608166/leclerc-tired-being-called-racist-not-kneeling). Consultado em 15/01/2022.

Figura 4.2.2. NBA LeBron James in 2014. Disponível em: <https://time.com/3624684/lebron-james-i-cant-breathe-eric-garner/>. Consultado em 15/01/2022.

Figura 5. Criança, mulher japonesa e homem indiano. Disponíveis em: <<https://www.shutterstock.com/pt/image-photo/happy-african-american-black-kid-medical-1771963259>>, <<https://www.shutterstock.com/pt/image-photo/elderly-japanese-women-green-1110902288>> e <<https://www.shutterstock.com/pt/image-photo/portrait-young-indian-male-137410349>>. Consultado em 17/1/2022.



Figuras 6.1 e 6.2 - MIRROR. Disponível em: <https://www.mirror.co.uk/>. Consultado em 6/12/2012.

Figura 7.1. Tela de iPhone, link de aplicativo e local para ativar modo de gravação. Disponíveis em: <[https://www.shutterstock.com/pt/search/iphone+screen?kw=%2Bchild%20%2Bstock%20%2Bimages&c3apidt=p37234093391&gclid=CjwKCAiAhreNBhAYEiwAFGGKPA9P97GdLMiqPikdV1280ZxX4VmtVjFzDRDxcEcB7eOZjjZSm8JsbBoCYbQQAvD\\_BwE&gclsrc=aw.ds&page=2](https://www.shutterstock.com/pt/search/iphone+screen?kw=%2Bchild%20%2Bstock%20%2Bimages&c3apidt=p37234093391&gclid=CjwKCAiAhreNBhAYEiwAFGGKPA9P97GdLMiqPikdV1280ZxX4VmtVjFzDRDxcEcB7eOZjjZSm8JsbBoCYbQQAvD_BwE&gclsrc=aw.ds&page=2)> . Consultado em 17/1/2022.

Figura 7.2 – Imagens do celular da autora, com destaque para o aplicativo WhatsApp.

Figura 8. Boredpanda. Disponível em [https://www.boredpanda.com/what-were-you-wearing-sexual-assault-art-exhibition/?utm\\_source=google&utm\\_medium=organic&utm\\_campaign=organic](https://www.boredpanda.com/what-were-you-wearing-sexual-assault-art-exhibition/?utm_source=google&utm_medium=organic&utm_campaign=organic). Consultado em 15/1/2022.

Lizika Pitpar Goldchleger

Elida Maria Rodrigues Bonifácio

**REPRESENTAÇÕES DA DIVERSIDADE  
SOCIAL, ÉTNICA, RACIAL E CULTURAL  
E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO  
DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS:  
uma duoautoetnografia**



## INTRODUÇÃO<sup>95</sup>

Este trabalho é fruto do nosso breve encontro na disciplina de Letramentos Visuais da pós-graduação na Universidade de São Paulo, principalmente em uma atividade de discussão sobre questões de diversidade cultural e discriminação social apresentadas no filme hollywoodiano *Babel* (2006), questões essas baseadas no texto de Silva (no prelo). Após essa atividade, percebemos uma sintonia de ideias e, partindo de nossas experiências, decidimos registrar nossas representações sobre diversidade social, étnico-racial e cultural e como transportar a abordagem desses temas para uma aula de língua estrangeira.

Os objetivos do nosso trabalho foram: apresentar nossas representações da diversidade social, étnico-racial e cultural; relacionar nossas representações com representações de mesma temática em filmes; e propor atividades pedagógicas possíveis em aula de língua estrangeira.

Hall (1997, p. 15) define representação como “usar a língua para dizer algo significativo sobre o mundo ou para representar significativamente o mundo para outras pessoas” e complementa que a representação “envolve o uso da linguagem, signos e imagens que significam ou representam coisas<sup>96</sup>” (tradução nossa).

Escolhemos a duoetnografia (SAWYER; NORRIS, 2013; SAWYER; NORRIS, 2015; RINEHART; EARL, 2016; ROSE; MONTAKANTI-WONG, 2018; FORTES; FERRARI, 2021) como estratégia metodológica para este estudo. Desenvolvemos um processo narrativo, dialógico e reflexivo, como forma de apresentar nossas representações, registradas como LG e EB<sup>97</sup>.

Relacionamos nossas representações com representações apresentadas em dois filmes: *A Lista de Schindler* (1993) e *Hotel Ruanda* (2004). Posteriormente, após as discussões, procuramos descrever

uma proposta pedagógica, a fim de levar até a sala de aula possibilidades de se utilizar a língua estrangeira para refletir sobre a temática e consequentemente se chegar à conscientização crítica (FREIRE, 1979) tanto das pesquisadoras quanto dos alunos.

## REFLEXÕES DAS AUTORAS: UMA DUOAUTOETNOGRAFIA LG

**LG** - Minha experiência como professora de inglês remonta a 45 anos na cidade de São Paulo, sendo 36 destes em instituto de idiomas e 9 em faculdades de Licenciatura. Atuei também como professora e coordenadora de projetos sociais educacionais com crianças e professores. A minha pesquisa de Mestrado foi na área de avaliação de programas de desenvolvimento de professores em serviço e meus últimos 6 anos na faculdade, além de docente nos programas de graduação e pós-graduação, também fui a diretora acadêmica do Curso. Hoje, me preparo para um Doutorado.

Cheguei ao Brasil, da Romênia diretamente a São Paulo, em setembro de 1960 com 7 anos de idade. Como vim parar aqui? Minha mãe tinha uma irmã casada com um romeno e moravam há muito tempo em São Paulo; foi ela quem nos enviou um convite para irmos morar com eles. Somente assim, se alguém se responsabilizasse financeiramente por um convidado, o governo romeno permitia a saída do país. Foi uma viagem de navio bem longa, paramos em vários países, dois deles foram a Itália e Israel, mas nada mais cabe aqui dizer.

Tão logo chegamos, fomos morar com minha tia. Não passou muito tempo, minha mãe percebeu que havia uma escola bem em frente de casa, sem se importar que fosse um colégio de freiras, lá ela me matriculou para que eu estudasse e não perdesse o ano. As freiras me aceitaram e me colocaram no pré-primário; em dezembro, eu já sabia

falar, ler e começava a escrever independentemente. Passei de ano com nota 10. Meu pai, por outro lado, não procurou um curso rápido de português. Saia diariamente de casa com um papelzinho na mão onde se lia BONDE Nº 23. RUA BARTOLOMEU PIRACICABA Nº 345 e andava pelas ruas do centro velho para conhecer tudo e ‘puxar conversa’ com todos, sem saber falar senão umas 10 palavras. Foi assim que ele aprendeu a falar; o ler e escrever vieram depois. Minha mãe, como não saia de casa, aprendeu a falar com a diarista de minha tia.

Pink (2001, p. 24) afirma que

objetos materiais são inevitavelmente visuais, porém imagens visuais não são materiais por definição. No entanto, a intangibilidade de uma imagem que existe como descrição verbal, ou é imaginária, não a faz menos ‘real’. Esta abordagem das imagens apresenta um desafio direto às definições ‘do real em termos do material que é possível ser acessado por meio do visível’<sup>98</sup> (SLATER, 1995, p. 221 *apud* PINK, 2001, p. 24, tradução nossa).

Há pouco tempo, recebi uma mensagem de um colega me pedindo insistentemente que abrisse o link a seguir e assistisse ao vídeo no Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=a23945btJYw&t=11s>.



Figura 1 – Beethoven Symphony no.9<sup>99</sup>.

Ao ler a legenda abaixo da imagem, “Flashmob Nuremberg 2014 – Ode an die Freude” (Ode à Alegria), e ver a palavra “Nuremberg”, a primeira coisa que me veio à mente foram os julgamentos de Nuremberg, em que dez alemães foram julgados pelo genocídio de um povo judeu. O que em princípio deveria ser algo alegre, prazeroso, para mim despertou lembranças sombrias.

Voltando ao vídeo, o fato de as pessoas se reunirem ao redor dos músicos na praça e cantarem junto com o coro é provavelmente uma característica cultural local. A mim, a imagem que me trouxe “Nuremberg” na legenda do vídeo não me saía da cabeça e, com isso, puxava outras imagens como as que seguem, por exemplo, os corpos das pessoas mortas nos campos de concentração que não eram enterrados, mas sim jogados numa vala na floresta ou nos bosques para lá apodrecerem. Somente quando já em estado de decomposição, os prisioneiros do campo os enterravam.



Figura 2 – Monumento Legião de Honra<sup>100</sup>

Que contraste! A apresentação *Flashmob Nuremberg - Ode an die Freude* e a imagem dos corpos compõem uma abstração incrível! E foi na segunda Guerra Mundial, quando Hitler expulsou os judeus da Áustria, onde minha família morava, e os enviou diretamente para um campo de concentração, que lá perdi todos. Somente minha mãe se salvou.

Joly (1996, p. 19), em seu texto *O que é uma imagem*, quando trata de imagem e psiquismo, diz: “a imagem mental corresponde à

impressão que temos quando (...) lemos ou ouvimos a descrição de um lugar, de vê-lo quase se estivéssemos lá”.

Quando olho para as fotos de meu tempo de criança, na minha cidade natal, caminhando com o meu pai, de fato vejo outras cenas.

O que olho:



Figura 3 – Eu e meu pai<sup>101</sup>

O que realmente vejo:



Figura 4 – Tropas deportam residentes para o Gueto de Guerra<sup>102</sup>

Sturken e Cartwright (2009, *apud* ROSE, 2016, p. 18, tradução nossa), afirmam que “o importante sobre as imagens, não é a imagem



em si, mas como ela é vista por expectadores especiais que olham de maneira especial para elas<sup>103</sup>". Qualquer imagem que vagamente traz algum traço dos tempos da Guerra, me transporta às Figuras 3 e 4.

Mais tarde, em 1997, minha mãe foi convidada por uma entidade a conceder uma entrevista falando como uma sobrevivente de guerra, deste seu tempo. Não foi fácil para ela, mas querendo ser colaborativa aceitou o convite. O que segue é um excerto da entrevista em vídeo: <https://youtu.be/xwjWBBRAQqw><sup>104</sup>.

**EB-** Refletindo sobre suas imagens, Lizika, suas experiências, a maneira com que descreve suas percepções e as palavras de sua mãe, penso em tantos outros grupos da sociedade que sofreram e sofrem segregação ou algum tipo de discriminação simplesmente por pertencerem a grupos sociais ou étnicos diferentes. Não tenho experiências intensas como as suas, mas tenho experiências familiares de julgamentos estereotipados a grupos pertencentes a raças/etnias distintas da raça branca, a ideologias de gêneros distintas da considerada 'tradicional' e a grupos profissionais militares (policiais militares e militares das Forças Armadas). Ouvi comentários discriminatórios durante toda a minha adolescência. Embora os discursos se proliferem (FOUCAULT, 1996), não considero que esses julgamentos tenham influenciado fortemente na minha maneira de perceber esses grupos, porque minhas melhores amigas eram negras, um dos meus melhores amigos era homossexual e pertenci à carreira militar por oito anos da minha vida e casei com militar e negro.

Não me lembro de ter ouvido alguma discussão acerca de diferenças culturais, sociais e étnico-raciais quando era estudante. Reconheço hoje que esses temas eram sensíveis e considerados tabus. Como Foucault (1996, p. 37) afirma, "nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala."

As questões de diversidade nas décadas de 80 e 90 ainda eram pouco abordadas. Sou de uma cidade do interior de Minas Gerais, Barbacena, considerada a “cidade dos loucos”, por ser uma referência no tratamento de pacientes psiquiátricos, que de pacientes psiquiátricos tinham muito pouco. Eventos que contrariavam os costumes sociais de muitas famílias à época (jovens que perderam a virgindade sem se casar, mulheres solteiras e grávidas, esposas trocadas por amantes, homossexuais) excluía os indivíduos de uma comunidade considerada ‘normal’, eram colocados no ‘trem de doido’, transportados a um hospício e submetidos a tratamentos desumanos e cruéis (ARBEX, 2013).



Figura 5 – Trem de doido<sup>105</sup>

O que não se sabia nem se discutia é que, na minha própria cidade, cerca de sessenta mil vidas foram tiradas em prol de uma ‘sociedade limpa’ e imaculada, a fim de silenciar os indivíduos diferentes da sua própria luta social: uma história bem parecida com a história dos judeus. Não é à toa que essa história dos ‘loucos’ de Barbacena é conhecida como o holocausto brasileiro. Mas assim como Foucault (1997, p. 11) afirma, “desde a alta Idade Média, o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância”. Portanto, era mais fácil considerar a diversidade como loucura e interditá-la de uma vez do que permitir que aqueles grupos segregados tivessem voz.

Ratton (1979) dirigiu o documentário *Em Nome da Razão* e é perceptível, nas histórias contadas pelos próprios pacientes e na interpretação realizada pelo diretor, que os propósitos do Hospital Psiquiátrico – ou Colônia de Alienados, como era conhecido à época que foi criado – foram se modificando à medida que as regras morais de determinada região iam demandando ações de indivíduos ‘poderosos’, como famílias de posse e políticos. O documentário pode ser visto em [https://www.youtube.com/watch?v=cvyjwL4G9c&ab\\_channel=TVBrasil](https://www.youtube.com/watch?v=cvyjwL4G9c&ab_channel=TVBrasil).



Figura 6 – Internos tomando sol no pátio<sup>106</sup>



Figura 7 – Dormitório dos internos<sup>107</sup>



Figura 8 – Foto de funcionários do Hospital<sup>108</sup>



Figura 9 – Dormitório de alguns internos<sup>109</sup>

Observando as fotos da Estação de Auschwitz, na Polônia, por onde os judeus chegavam para os campos de concentração e da Estação Bias Fortes, em Barbacena, por onde os pacientes chegavam das diversas partes do Brasil para serem internados (daí vem a expressão “trem de doido”), relaciono-as a um mesmo acontecimento (um genocídio) ocorrido em momentos históricos distintos e com pro-

porções e repercussões igualmente distintas. Apesar de terem sido acontecimentos de momentos diferentes, retratam o mesmo desejo de grupos políticos (indivíduos no poder, influenciadores da sociedade) de extinguir grupos culturalmente, etnicamente, ideologicamente e socialmente diferentes.



Figura 10 – Estação de Auschwitz<sup>110</sup>



Figura 11 – Estação Bias Fortes<sup>111</sup>

Fui professora da rede municipal de ensino da cidade de 1998 até 2007 e só tomei conhecimento das atrocidades sofridas pelos pacientes após a implantação da Lei n.º 10.216 de 2001 (Reforma Psiquiátrica) e a proliferação do Serviço Residencial Terapêutico (BRASIL, 2001; 2004) na cidade (havia três dessas residências no bairro onde eu morava). Para compor este trabalho, fiz uma visita ao Museu da Loucura em Barbacena-Minas Gerais e fotografei as salas e objetos utilizados pelos internos, inclusive obras de arte produzidas por eles e objetos utilizados para fins de tratamento e também de tortura e silenciamento.

Produzi um vídeo que pode ser visto em <https://youtu.be/Ow-jFHcy0L78><sup>112</sup>, com imagens e um vídeo meu entrando em uma sala temática do museu: a sala da lobotomia, em que se pode ouvir o som de um coração batendo e esse som se esvai. A representação desse som é o silenciamento que ocorre após a cirurgia de lobotomia, em que as conexões nervosas são desligadas no cérebro, fazendo do animal-homem um vegetal.

Fico imaginando, então, como seria se essa região do discurso de acolhimento às diversidades fosse mais aberta e penetrável, se essa região do discurso iniciasse na escola, com o processo de conscientização que pressupõe a mudança social (FREIRE, 1979). Como Foucault (1996, p. 43-44) defende,

sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

É nesse sentido que imagino a mudança social iniciando na educação, e, de maneira pertinente, na educação linguística em língua estrangeira, que pressupõe certo conhecimento cultural sobre a língua do outro, de acolhimento às práticas sociais por meio da linguagem do

outro (BAKHTIN, 2006). Como afirma Hall (1997), a diferença é carregada de sentidos e é 'relacional'. Conhecemos o bom porque existe o mau, conhecemos o branco porque existe o preto, conhecemos a luz porque existe a escuridão; portanto, poderemos conhecer a nós mesmos se conhecermos o outro, o diferente e vice-versa. Essas relações duais permanecem em quaisquer circunstâncias, principalmente nas questões de cultura e poder no convívio social.

## PROPOSTA PEDAGÓGICA

Partindo dessas reflexões, nossa intenção é propor uma atividade pedagógica numa aula de língua inglesa, cruzando nossas experiências, o modo como o cinema retrata as questões de diversidade social, étnico-racial e cultural e a ideia de poder que advém dessas diversidades, especialmente em algumas cenas dos filmes *A Lista de Schindler* (1993) e *Hotel Ruanda* (2004), abordando principalmente as percepções dos alunos quanto ao tema. Ferraz e Furlan (2019, p. 212) defendem que “há espaço (se o educador entender que é possível e se preparar para um trabalho consciente com as imagens) para o letramento visual que focaliza a aprendizagem linguística ao mesmo tempo cultural e humanística.”. O vídeo a seguir corrobora as ideias de Ferraz e Furlan sobre a educação humanística: [https://youtube.com/watch?v=41vueL9zqA8&ab\\_channel=USCShoahFoundation](https://youtube.com/watch?v=41vueL9zqA8&ab_channel=USCShoahFoundation).

Dessa forma, selecionamos algumas imagens dos filmes para desenvolver as atividades. O público-alvo são professores de língua estrangeira em formação ou em pós-formação.

O resumo dos filmes pode ser conferido no seguinte link: <https://youtu.be/peAM-Qm5AUK><sup>113</sup>.

Foi com base em Silva (no prelo, p. 160) que elaboramos a atividade abaixo. Silva afirma que

(...) no trabalho com o texto fílmico, como bem aponta Ferraz (2008), devemos tomar cuidado quanto à condução da atividade para evitarmos uma reprodução de padrões pré-estabelecidos e uma determinação, por parte do professor, do modo como a imagem deve ser interpretada.

As interpretações e as formas de representação não são estáticas e variam de indivíduo para indivíduo, pois dependem das subjetivações, das formações discursivas (FOUCAULT, 2008), do modo de perceber as imagens por meio de suas próprias experiências.

Quando se fala em perceber as diferenças, as diversidades de qualquer natureza (social, cultural, política, etc.), Hall (1997, p. 225) questiona “quais são as maneiras típicas e práticas representativas usadas para representar ‘as diferenças na cultura popular atualmente, e de onde vieram essas figuras e estereótipos populares”



Figura 12 – Judeus ortodoxos no Muro das Lamentações<sup>114</sup>

A imagem que vemos do aglomerado acima é de judeus ortodoxos, os fanáticos pela religião, mas nem todos os judeus são iguais. Podemos colocá-los num contínuo do menos engajado com a religião ao mais ortodoxo e encontraremos todos os tipos.

Num cenário de colégio, quando da formação de grupos de trabalho na sala de aula, um aluno se manifesta: “*xii, o judeu ficou de fora, o que vamos fazer?*” No escritório, entre colegas, o judeu é sempre



o 'diferente', por exemplo, em comentários como *"será que o judeu sabe? Vamos perguntar"*. Por que se referem a ele como 'judeu', o pão duro, o avaro, o urubu?

Hall (1992, p. 230) afirma que "a 'diferença' foi marcada. Como ela é interpretada é uma preocupação constante e recorrente na representação de pessoas que são racial e etnicamente diferentes da maioria da população. A diferença significa. Ela fala. (Tradução nossa)." Se voltarmos no tempo e na história, os judeus, cansados de sempre serem dominados e humilhados pelos mais poderosos, fechavam-se em comunidades e eram vistos como 'diferentes'. Hoje, também o fazem, mas vivem socialmente tranquilos como cidadãos de qualquer país, mas a discriminação ainda continua, de forma mais velada, podendo ser considerada como uma prática arraigada e estereotipada de segregar o que é diferente.

Para o planejamento das atividades, selecionamos cenas dos dois filmes (Apêndice A<sup>115</sup>) que se inter-relacionam de alguma forma e, com base nelas, as atividades terão o objetivo de trabalhar as questões da diversidade social, étnico-racial e cultural e questões de poder, que serão elicitadas pelas próprias imagens. A execução das atividades foi dividida em pré-atividade, atividade e pós atividade e pode ser adaptada para ambiente virtual, em contextos de ensino a distância, ou presencial, com duração aproximada de 3 horas para cada fase, contando com o tempo dos filmes.

É importante ressaltar que a atividade proposta neste trabalho é apenas uma sugestão de como abordar o letramento visual em uma aula de língua estrangeira com o tema aqui apresentado. Baseados nela, professores podem adaptá-la ao seu contexto de trabalho e ao tema que considerar pertinente ao público-alvo, considerando seu nível de ensino e suas necessidades sociais, históricas e culturais.

## Atividade

### INSTRUÇÕES PARA O PROFESSOR

#### Pré-atividade

- a) Caso seja uma aula a distância, usar plataforma de aula online com possibilidade de dividir a turma em salas diferentes;
- b) dividir a classe em dois grupos: Grupo 1 e Grupo 2;
- c) cada Grupo forma subgrupos de 3 componentes;
- d) enviar cada subgrupo com 3 componentes para uma sala da plataforma (enviar componentes dos subgrupos 1 para salas ímpares e componentes dos subgrupos 2 para salas pares). O objetivo dessa divisão é proporcionar um espaço interacional maior para todos os alunos. Se o grupo for muito grande, há a possibilidade de não haver produção linguística e discussões por parte de um ou outro estudante;
- e) Ambos os grupos trabalharão com o mesmo tema – diversidade social e étnico-racial – mas ainda não sabem. O tema eventualmente será elicitado por meio das imagens e das discussões que serão geradas nos grupos.
- f) Grupo 1 trabalha com as imagens 1, 3, 5, 7, 9, 11 e 13 (imagens referentes ao filme *A lista de Schindler*);
- g) Grupo 2 trabalha com as imagens 2, 4, 6, 8, 10 e 12 (imagens referentes ao filme *Hotel Ruanda*);
- h) antes da divisão em subgrupos, enviar link com as imagens que cada grupo utilizará. As imagens estarão fora de ordem;
- i) estudantes realizarão a pré-atividade e a apresentarão.

### Atividade

- a) Após a apresentação da pré-atividade, solicitar que eles assistam aos filmes como atividade para casa, antes de realizar a atividade e a pós-atividade;
- b) enquanto assistem aos filmes, solicitar que os estudantes reorganizem as imagens, caso necessário, tomem nota do ocorrido em cada cena trabalhada na pré-atividade (cada componente tomará nota somente das imagens trabalhadas em seus grupos);
- c) após assistirem aos filmes, separar os estudantes nos mesmos subgrupos da pré-atividade.

### Pós-atividade

- a) Depois da discussão nos subgrupos, unir os subgrupos no grande grupo;
- b) os estudantes farão uma comparação da produção com as imagens na pré-atividade e o que realmente ocorreu no filme e apresentarão suas conclusões, partindo de perguntas que serão propostas, bem como traçarão as semelhanças e diferenças da abordagem do tema nos dois filmes.

### INSTRUÇÕES PARA OS ALUNOS

#### Pré-atividade

- a) Trabalhar em pequenos grupos, conforme divisão feita pelo professor;
- b) observar as imagens cuidadosamente, organizá-las em uma sequência que faça sentido para vocês e argumentar a escolha da sequência;

- c) criar falas ou legendas para cada cena e gravá-las em vídeo (duração máxima de cinco minutos), de acordo com a sequência organizada;
- d) dar um título ao trabalho; e
- e) apresentar/disponibilizar os vídeos para a classe toda.

#### Atividade

- a) Todos os alunos assistem aos dois filmes;
- b) enquanto assistem, reorganizam as imagens, se necessário, e tomam nota das falas originais ou do ocorrido em cada cena;
- c) estudantes se juntam a seus subgrupos para comparar as falas criadas e as falas originais do filme e preparar uma conclusão sobre a temática (pós-atividade), com as seguintes proposições: I. Como foi retratada a questão étnico-racial no filme sobre o qual seu grupo trabalhou? II. Qual é a representação de 'poder' que o filme apresenta? III. Que elementos podem ser a causa do genocídio? IV. De que maneira os eventos poderiam ser diferentes? V. Como você relaciona questões sociais, étnico-raciais e culturais com o genocídio e outros tipos de violência?
- d) estudantes se juntam novamente no grande grupo, compartilham suas reflexões sobre as perguntas e planejam a apresentação de suas conclusões.

#### PÓS-ATIVIDADE

- a) estudantes de ambos os grupos compartilham suas conclusões com toda a classe e discutem as semelhanças e diferenças da abordagem do tema sobre diversidade social, étnico-racial e cultural nos dois filmes.

É importante ressaltar que os filmes retratam uma crença que se tem sobre o real, mas também uma perspectiva da realidade que já não é mais real. Como afirmam Cotrim e Ferraz (2014, p. 47), “o cinema se empenha em explicar a ideologia, em forma de tradução daquilo que projeta como real” e acrescentam que

os filmes (...) cooperam para a legitimação de algumas representações identitárias sobre um Outro, geralmente na chave da estereotipia e, que para reconstruí-las, precisamos esmiuçar o lugar daquele que representa e daquele que é representado, considerando-se o contexto específico no qual ambos se encontram (COTRIM e FERRAZ, 2014, p. 45).

Acreditamos que com essa proposta, somos capazes de dar voz aos alunos e oferecer-lhes a possibilidade de co-criar a atividade, de pensar criticamente para justificar suas escolhas de sequenciamento, de ir além do concreto (filmes) e verbalizar suas conclusões. Como professores, corremos o risco de trocar o certo pelo incerto em prol de oferecer aos alunos a oportunidade de poderem pensar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### Reflexões

**EB** - Retornando ao nosso processo narrativo/reflexivo, penso em todas as oportunidades que tivemos em sala de aula de oferecer um ambiente mais crítico e reflexivo aos nossos alunos e não as aproveitamos. Este trabalho é um reflexo da disciplina de Letramentos Visuais que cursamos e é um exemplo de como o Letramento Visual pode colaborar com a conscientização para o acolhimento à diversidade que, neste momento, não chamaria de diversidade étnico-racial ou social ou cultural. A diversidade de que estamos falando é a diversidade humana, de considerar o indivíduo como um ser único, diferente de qualquer outro indivíduo, independentemente de sua aparência física,

de suas origens étnicas, do seu pertencimento cultural e social. Assim como a imagem foi capaz de immortalizar as atrocidades cometidas em tantos conflitos e de identificar responsáveis por essas atrocidades, é capaz também de sensibilizar.

No filme *El fotógrafo de Mauthausen* (TARGARONA, 2018), em que, temendo as responsabilidades que os negativos fotográficos poderiam imputar aos militares alemães pelos atos cometidos contra os espanhóis no campo de concentração de Mauthausen, mandaram queimar os negativos. Um dos espanhóis presos que também era fotógrafo esconde alguns negativos, com a esperança de mostrar ao mundo, por meio da imagem, como tudo funcionava por lá. Baseado em fatos reais, o filme mostra como as fotos, cujos negativos foram escondidos, podem trazer à tona, no caso do filme, um sentimento de justiça, pois as fotos foram utilizadas no Tribunal de Nuremberg como prova de crime de guerra contra os nazistas alemães (ANAISSE, 2020). Algumas das fotos eram reais e outras manipuladas, como a que vemos abaixo, retirada do filme de Targarona (2018), em que se vê um prisioneiro pendurado na cerca para parecer que havia tentado fugir, quando, na realidade, havia sido morto com um tiro. As manipulações tinham a finalidade de favorecer os nazistas e, assim, justificar suas maldades.



Figura 13 – Cena do filme de Targarona (2018)

Pensemos também que, assim como as imagens são capazes de beneficiar a humanidade e suas relações entre si e o meio ambiente,

é capaz também de destruí-las, como é o caso das imagens vinculadas às *fake news*. Dessa forma, se nós, professores, podemos utilizar as imagens como instrumento de conscientização, que possamos fazê-lo sempre, porque a sala de aula é o local propício para se trabalhar a diversidade: a diversidade dos próprios alunos.

As salas de aula de língua estrangeira são sempre um local em que se imagina que a comunicação em uma língua distinta da língua materna esteja ocorrendo. No entanto, quando se fala de língua, é preciso levar em conta que ela é o instrumento utilizado por um determinado grupo social para realizar suas atividades do dia a dia e, portanto, pertence ao conjunto dos elementos de uma determinada cultura. Poderíamos, então, dizer que para que um indivíduo se comunique bem em uma língua, é preciso acolher as experiências relativas àquela língua, não somente linguísticas, mas também extralingüísticas.

Dessa forma, a sala de aula de língua estrangeira não deve ser apenas um espaço de repetição de estruturas morfológicas, sintáticas e semânticas de uma língua, mas um espaço de reflexão crítica, um ambiente promotor de letramento crítico, de abertura para o debate e, principalmente, prática de humanidade e de acolhimento às diversidades. Percebendo a necessidade de desenvolver nos docentes de línguas em formação as habilidades supracitadas, este trabalho demonstrou que é possível sensibilizar alunos para o acolhimento à diversidade social, étnico-racial e cultural por meio da educação linguística em língua estrangeira, utilizando estratégias pedagógicas multimodais.

**LG** - Sabe, Elida, eu concordo plenamente em dar voz ao aluno de línguas, dar-lhe espaço para pensar, para justificar suas escolhas, de ir além do concreto e verbalizar criticamente as suas conclusões. Como professores, corremos o risco de trocar o certo (o que já tínhamos preparado), pelo incerto em prol de oferecer aos alunos a oportunidade de serem desafiados em seu raciocínio, de poderem pensar (FREIRE, 1979). Isto é o que o Letramento Linguístico já propõe, porém eu estava em busca de uma maneira mais natural de fazê-lo em aula.

Eu quis ir mais a fundo e buscar como este nosso processo começou. Me deparei com minhas anotações da disciplina de Letramentos Visuais (LV) que foi um divisor de águas para mim.

Eu nunca dava muita importância a imagens até cursar a disciplina de LV com o professor Dr. Daniel Ferraz, na USP. A disciplina abriu as venezianas de madeira de uma janela para mim, que sempre estiveram fechadas. Pela janela, entrou a luz e a visão de possibilidades pedagógicas em língua inglesa, mas não somente em língua estrangeira como em qualquer outra disciplina, possibilidades estas, até então inexistentes para mim.

Interpretando o que você disse acima, Elida, 'a imagem fala, ela *significa*'. Comecei a vislumbrar a existência de uma disciplina de LV fazendo parte do currículo dos cursos de Licenciatura na Graduação bem como do currículo do ensino fundamental e médio.

Se abordarmos mais profundamente as causas e consequências da violência e das sociedades genocidas para melhor entendê-las, os exemplos de intolerância e de fúria racial com os quais nos deparamos devem ser considerados por todos, universitários, alunos do ensino fundamental e médio para que a aprendizagem possa vir como um efeito cascata e possa ter mais chance de se sedimentar. Desse modo, a longo prazo, a intolerância não deverá acontecer novamente. Jovens passam por mudanças e, de algum modo, podem ser sensibilizados durante o período escolar se esta abordagem humanista que estuda problemas humanos for recorrentemente discutida; 'o que significa ser humano'?

Será que futuros professores educadores conseguirão desenvolver a empatia, a compreensão e o respeito em seus alunos?



## CONCLUSÃO

O ponto de partida deste trabalho foi a narrativa das nossas próprias reflexões sobre as diversidades; em seguida, foi planejada uma atividade com base em alguns filmes que retratam as atrocidades ocorridas em dois grandes conflitos humanos – o holocausto e o genocídio de Ruanda – que tiveram como gatilho a ganância humana pelo poder e a ausência de acolhimento ao outro. Finalmente, fizemos a proposta de uma atividade pedagógica para reflexão por parte dos futuros professores sobre a diversidade, a necessidade de acolhimento às diversidades e as possíveis causas e consequências de qualquer tipo de discriminação. A reflexão tanto de professores em formação quanto de estudantes de ensino médio é essencial para a conscientização de que as mudanças iniciam com o processo de reconhecimento de quem somos enquanto seres humanos sociais, providos de linguagem e capazes de realizar transformações no contexto em que atuamos e, conseqüentemente, num efeito dominó, essas transformações vão atingindo contextos maiores.

## REFERÊNCIAS

- ANAISSE, Marcelo Ribeiro. **Lentes da História**: narrativas fotográficas da Segunda Guerra Mundial. Ananindeua: Editora Cordovil E-books, 2020. 66p.
- ARBEX, Daniela. **Holocausto Brasileiro**: vida, genocídio e 60 mil mortes no maior hospício do Brasil. São Paulo: Geração Editorial, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. **Lei n.º 10.216**: Reforma Psiquiátrica. Brasília, 2001.  
Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10216.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm)>  
Acesso em 05/12/2021.
- BRASIL. **Residências Terapêuticas**: o que são, para que servem. Ministério da Saúde: Brasília, 2004.

COTRIM, Andrea; FERRAZ, Daniel. Representações violentas do outro no cinema: perspectivas étnicas e educacionais no espaço imagético. **Polifonia**. v. 21, n. 29, p. 43-67, jan. jul. 2014.

DEUTSCHLANDFUNK. **Aufstand im Warschauer Ghetto**. Disponível em < <https://www.deutschlandfunk.de/aufstand-im-warschauer-ghetto-symbol-des-juedischen-100.html> > Acesso em 05/12/2021.

EVENORD BANK. **Flashmob Nürnberg**. Disponível em < [https://www.youtube.com/watch?v=a23945btJYw&t=5s&ab\\_channel=Evenord-BankeKG](https://www.youtube.com/watch?v=a23945btJYw&t=5s&ab_channel=Evenord-BankeKG) > Acesso em 05/12/2021.

FERRAZ, Daniel de Melo; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. As imagens nas aulas de inglês: por um letramento ético e responsável. In: FERRAZ, Daniel de Melo; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 205-219.

FORTES, Livia; FERRARI, Luciana. Agency and Subjectivity in Pandemic (Neoliberal) Times: a duoethnographic study. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 21, n. 2. p. 371 – 398, 2021.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 3.ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FUNDAC/FHEMIG. **Museu da Loucura**. Barbacena

HALL, Stuart. **Representation**: cultural representations and signifying practices. London: SAGE, 1997.

JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. Campinas: Papyrus, 1996.

NORRIS, Joe; LUND, Darren E.; SAWYER, Richard. **Duoethnography**: dialogic methods for social, health, and educational research. California: LeftCoast Press, 2012.

PINK, Sarah. **Visual Ethnography**: images, media and representation in research. London: SAGE, 2001.

PIXABAY. **Crianças**. Disponível em < <https://pixabay.com/pt/photos/crianças-mundo-globo-terra-planeta-5606239/> > Aceso em 05/12/2021.

PIXABAY. **Legião de Honra**. Disponível em < <https://pixabay.com/pt/photos/legião-de-honra-instalação-de-arte-703435/> > Acesso em 05/12/2021.

PIXABAY. Auschwitz. Disponível em <<https://pixabay.com/pt/photos/auschwitz-guerra-acampamento-ww2-3485116/>> Acesso em 05/12/2021.

PIXABAY. Jerusalém. Disponível em <<https://pixabay.com/pt/photos/jerusalém-muro-muro-das-lamentações-980328/>> Acesso em 12/12/2021.

RATTON, Helvécio. Em nome da razão: documentário. Quimera Produções, 1979. Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=cvjyjw14G9c&ab\\_channel=TVBrasil](https://www.youtube.com/watch?v=cvjyjw14G9c&ab_channel=TVBrasil)> Acesso em 28/12/2021.

RINEHART, Robert E.; EARL, Kerry. Auto-, duo- and collaborative ethnographies: “caring” in an audit culture climate. **Qualitative Research Journal**. vol. 16, n. 3, p. 1-16, 2016. Disponível em <[www.emeraldinsight.com/1443-9883.htm](http://www.emeraldinsight.com/1443-9883.htm)> Acesso em 05/12/2021.

ROSE, Gillian. **Visual Methodologies**: an introduction to research with visual materials. 4.ed. London, SAGE, 2016.

ROSE, Heath; MONTAKANTIWONG, Anuchaya. A tale of two teachers: A duoethnography of the realistic and idealistic successes and failures of teaching English as an International Language. **RELC Journal**. vol. 49, n. 1. 2018. Disponível em <<http://journals.sagepub.com/home/rel>> Acesso em 05/12/2021.

SAWYER, Richard D.; NORRIS, Joe. **Duoethnography**: understanding qualitative research. New York: OUP, 2013.

SILVA, Marina Morena dos Santos e. A diversidade cultural e a discriminação social em Babel: possibilidades educacionais nas aulas de língua inglesa, *In*: MATTOS, Andrea Machado de Almeida; FERRAZ, Daniel de Melo (Org.). **Letramentos visuais e Formação de professores de línguas**: a EaD pode dar certo. No prelo.

SPIELBERG, Steven. **A Lista de Schindler**. Universal Pictures, 1993. Disponível em <[https://youtube.com/watch?v=UlryhZTF41w&t=562s&ab\\_channel=YouTubeMovies](https://youtube.com/watch?v=UlryhZTF41w&t=562s&ab_channel=YouTubeMovies)> Acesso em 25/11/2021.

TARGARONA, Mar. **El fotógrafo de Mauthausen**. Filme. Netflix, 2018.

TERRY, George. **Hotel Ruanda**. United Artists, 2004. Disponível em <[https://primevideo.com/detail/0TADRH8C9KT3WTH451P6NZTE85/ref=atv\\_sr\\_flc\\_c\\_Tn74RA\\_1\\_1\\_1?pageTypeld=B0824BKGSZ&pageTypeldSource=ASIN&language=pt\\_BR&qid=1639360521&csTools=6&sr=1-1](https://primevideo.com/detail/0TADRH8C9KT3WTH451P6NZTE85/ref=atv_sr_flc_c_Tn74RA_1_1_1?pageTypeld=B0824BKGSZ&pageTypeldSource=ASIN&language=pt_BR&qid=1639360521&csTools=6&sr=1-1)> Acesso em 27/11/2021.

USC SHOAH FOUNDATION. **Holocaust**. Disponível em <[https://youtube.com/watch?v=41vueL9zqA8&ab\\_channel=USCShoahFoundation](https://youtube.com/watch?v=41vueL9zqA8&ab_channel=USCShoahFoundation)> Acesso em 14/12/2021.

\_\_\_\_\_. **Uka Pitpar**: entrevista. Disponível em <<https://youtu.be/xwjWBBRAQqw>> Acesso em 05/12/2021.

## APÊNDICE A

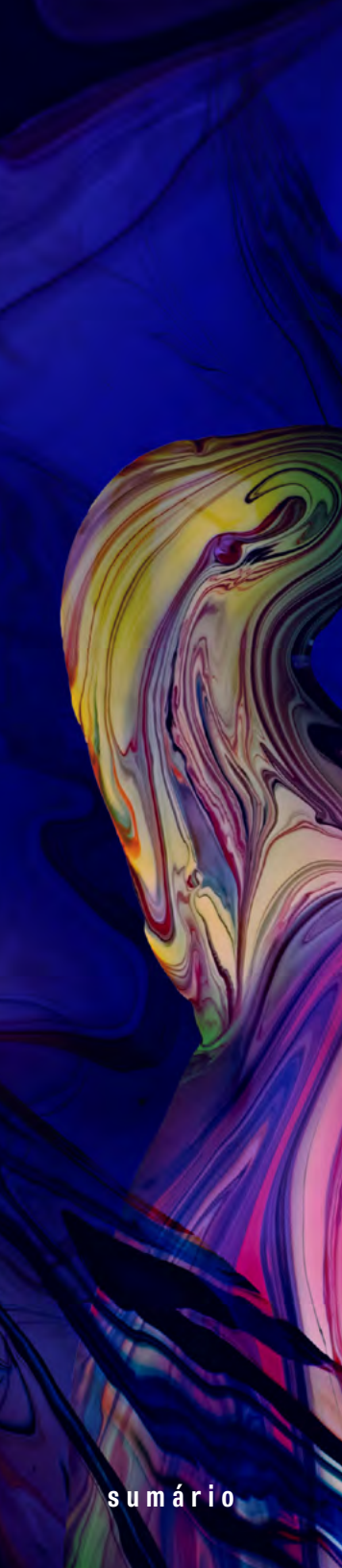






Marcio Pantoja Guapindaia

**UMA REFLEXÃO FILOSÓFICA SOBRE  
AS ATIVIDADES ‘PRÁTICAS DE LÍNGUA  
ESCRITA’ E ‘QUAL É O SEU MAL  
OU O SEU DIABO’ SOB O OLHAR DE  
LÚCIA SANTAELLA, PAUL RICOEUR,  
GILLIAN ROSE, STUART HALL E  
LYNN MARIO MENEZES DE SOUZA**



## INTRODUÇÃO

Esse trabalho tem o objetivo de apresentar uma reflexão filosófica sobre duas práticas educacionais: a primeira realizada em 2018 que virou base para o meu projeto de Mestrado intitulado *Um estudo sobre a atividade 'Práticas de Língua Escrita': subjetividade, diversidade, globalização e Multi-Letramentos na construção de sentido* e a segunda atividade realizada em 2021 com base nos Letramentos Visuais. A reflexão será baseada em textos das autoras Gillian Rose, Walkyria Monte Mór e dos autores Lynn Mario de Menezes de Souza, Stuart Hall e Derek Stanovsky.

## CONTEXTO DA ELETIVA 'PRÁTICAS DE LÍNGUA ESCRITA'

Em 2018 fui contratado por um colégio – localizado no bairro da Lapa, zona Oeste de São Paulo - para lecionar a disciplina de Língua Inglesa no Ensino Médio. A escola estava em processo de mudança na sua proposta pedagógica pois era nítido que a tradicional metodologia escolar adotada até então – apostila, aula expositiva e provas – não mais satisfaziam as demandas dos alunos. Em relação ao corpo docente a mera transmissão do conhecimento apresentado nas apostilas gerava uma situação de acomodamento no ato de lecionar; já para o corpo discente a repetição desse conhecimento em provas causava um descontentamento e um desinteresse pela escola. A Direção compreendeu a necessidade de uma nova proposição pedagógica e para isso, uma outra coordenação era necessária.

A nova coordenação entendeu que os alunos não deveriam ser meros reprodutores do que se apreendia nas aulas; os alunos deveriam ter autonomia para serem criadores de conhecimento. Essa



mudança significativa na linha pedagógica da escola não poderia ser feita de uma forma abrupta pois envolveria não apenas a mudança total da prática pedagógica do professor como também do aluno. Quebrar qualquer tipo de paradigma nunca foi uma tarefa fácil; seja na política, na educação ou nas artes, como se constata nos versos de Preto (1997, faixa 3):

Sessenta por cento dos jovens de periferia sem antecedentes  
criminais  
Já sofreram violência policial  
A cada quatro pessoas mortas pela polícia, três são negras  
Nas universidades brasileiras  
Apenas dois por cento dos alunos são negros  
A cada quatro horas, um jovem negro morre violentamente  
Em São Paulo  
Aqui quem fala é Primo Preto, mais um sobrevivente

Por esse motivo a coordenação decidiu manter o material apostilado nas aulas regulares, porém com uma diferença significativa: no período vespertino os alunos poderiam cursar disciplinas Eletivas, isto é, cursos livres criados pelos próprios professores com material autoral e uma prática pedagógica para estimular os alunos a produzirem conhecimento. Foram criadas 05 disciplinas Eletivas com os seguintes temas: *Gastronomia, Finanças, Teatro, Ciências e Tecnologia e Linguagem*. Ofereci-me para ser o responsável pela eletiva de linguagem e fui prontamente aceito pela coordenação. A disciplina recebeu o nome de *Práticas de Língua Escrita* e teve como resultado final a produção um livro de poesias (*Rimas e Disritmias*) com pinturas dos poemas feitos pelos próprios alunos, a elaboração de uma carta datilografada e escrita 'a pena' e um Jornal (*Lapa em Focas*). O curso teve a duração de 08 meses e é importante salientar que a própria dinâmica da atividade levou ao cumprimento parcial da programação, ou seja, modificações e adaptações ocorreram em virtude da necessidade dos alunos. Posso ressaltar aqui os 05 momentos mais marcantes da atividade: a) a discussão sobre o gênero textual 'poesia'; b) a escrita como processo artístico; c) a discussão sobre o gênero textual 'carta'

d) a criação e publicação de um Jornal da escola e e) os alunos me explicarem – insistentemente - que é possível escrever e escutar música ao mesmo tempo. Discussões que só foram possíveis na proposta dessa disciplina pois a metodologia tradicional não comporta esse tipo de prática pedagógica; discussões que fizeram os diferentes gêneros textuais serem apresentados dentro de um contexto dos alunos; discussões e criações de conhecimento que estimularam o aluno a produzir textualmente.

É desse projeto de eletivas que pretendo versar neste capítulo: uma reflexão sobre as práticas educacionais que estavam envolvidas na produção textual dos alunos e como isso ajudou os alunos na construção de sentido expresso nos seus textos.

Entre vários aspectos que podem ser discutidos em relação a essa eletiva, focarei inicialmente a questão das pinturas feitas pelos alunos a partir dos poemas escritos por eles.

## PINTURAS DOS POEMAS

Acredito que para se discutir ou refletir sobre *imagem* – seja ela pintada, fotografada ou criada digitalmente - é necessário trazer os conceitos de Lucia Santaella – *Os três paradigmas da imagem*.

Santaella (1998) propõe três grandes paradigmas que representam a mudança na produção da imagem: o paradigma *pré-fotográfico*, o *fotográfico* e o *pós-fotográfico*. Obviamente reduzir toda a discussão da produção de imagens em apenas três paradigmas é muito simplista já que não dá conta de todas as diferenças entre as imagens. Porém, Santaella (1998, p.158) ressalta:

Parece evidente que tais rupturas produzem consequências das mais variadas ordens, desde perceptivas, psicológicas, psíquicas, cognitivas, sociais, epistemológicas, pois toda mudança

no modo de produzir imagens provoca inevitavelmente mudanças no modo como percebemos o mundo e, mais ainda, na imagem que temos do mundo. No entanto, todas essas consequências advêm de uma base material de recursos, técnicas e instrumentos, sem a qual não poderiam existir quaisquer outras mudanças de ordem mais mental e mesmo social.”

A relação entre *percepção de mundo*, *produção de imagens* e a tríade *recursos/técnica/instrumentos* é algo fundamental para o entendimento dos paradigmas propostos por Santaella (1998).

O processo em que os primatas começaram a usar tintas (*recurso*) produzidas por elementos da natureza para pintar (*produção da imagem e técnica*) com suas mãos ou pincéis rústicos (*instrumento*) a sua realidade (*percepção de mundo*) é um bom exemplo do primeiro paradigma proposto: o paradigma *pré-fotográfico*. Segunda Santaella (1998, p. 157):

O primeiro paradigma. nomeia todas as imagens que são produzidas artesanalmente, quer dizer, imagens feitas à mão, dependendo, portanto, fundamentalmente da habilidade manual de um indivíduo para plasmar o visível, a imaginação visual e mesmo o invisível numa forma bi ou tridimensional. Entram nesse paradigma desde as imagens nas pedras, o desenho, pintura e gravura até a escultura.

Santaella acredita que seu conceito de paradigmas está muito próximo do conceito de logística de imagem proposto por Paul Virilio. O paradigma *pré-fotográfico* está diretamente relacionado ao que Virilio denominou o primeiro regime da máquina de visão: era da lógica formal da imagem que é a da pintura, gravura, arquitetura e que termina no século XVIII. Apresento esses dois conceitos para fundamentar a reflexão que farei em relação a atividade que ministrei no colégio – aqui em específico a produção de um livro de poesias escritas pelos próprios alunos com pinturas feitas por eles.

Adoro ler poesia, mas confesso que nem a PUC (graduação não terminada) e nem a USP fizeram desse escriba um bom poeta. Sou professor de Língua Inglesa e minha experiência em lecionar sobre

poesia se resumia – até o primeiro semestre de 2018 – a leituras e interpretações de poemas e letras de música como propostas de aula de Inglês. Ao propor conduzir uma eletiva cujo produto final seria um livro sobre poesia, tive que sair da minha área de conhecimento. Trabalho árduo, mas extremamente satisfatório: diferenciar soneto alexandrino de shakespeariano, contar sílabas poéticas, redondilhas e diferenciar metáfora de metonímia foram questões que me ocuparam um grande tempo. Sair do centro definitivamente não é algo fácil. Sem experiência em como conduzir uma eletiva sobre poesia, decidi pela discussão com poemas não tradicionais: Billie Holliday, Racionais Mcs, Charles Bukowski entre outros. Nesse bloco de poemas a ideia era discutir com os alunos o quanto a palavra carrega de emoção e sentido dentro da poesia de Charles Bukowski; o quanto havia de questionamento sobre preconceito ao negro e a tristeza no jazz de Billie Holliday; o quanto que uma poesia pode ser escrita de forma bruta e sem grandes metáforas ou metonímias na força do rap. Em uma das aulas assistimos o filme *Whiplash* para discutir a sonoridade da arte e o quanto de trabalho (labor) é exigido para uma produção artística – discussão que levou ao entendimento que fazer arte também é profissão. Repetia várias vezes nas aulas de eletiva: “A poesia não está somente dentro da Universidade”. A ideia era mostrar que toda pessoa pode fazer arte – contanto que se entenda que arte é sinônimo de trabalho e estudo. Acrescento aqui que não deixei de lado a literatura ‘maior’ (ou a da Cânone). Durante duas semanas discutimos o significado de Cânone e quem determina o que é arte; só depois desse entendimento que lemos o soneto de Vinícius de Moraes *Soneto da fidelidade*. Apresentei aos alunos os poemas de William Blake – atividade com bom retorno pois eram dois poemas sobre o mesmo tema (trabalho infantil na Inglaterra) mas escritos em épocas diferentes. A poesia de Blake tem algo que foi muito importante para a criação do livro de poesias: Blake não só escrevia seus poemas como também os pintava. Achei que era interessante apresentar aos alunos a poesia com um formato que fosse além das estruturas poéticas. Segue abaixo dois poemas que lemos e refletimos juntos: *Infant Joy* e *Spring* – ambos da fase *Innocence*; depois lemos e estudamos os poemas pintados da fase *Experience* de Blake.



Os alunos adoraram ter conhecimento de um poeta no século XIX que misturava seu fazer poético com suas próprias pinturas. Como podemos ver nos poemas acima, existe uma beleza da junção e complementação da linguagem verbal com a linguagem não-verbal. Segundo Calado (2015, p.36):

Blake desenvolveu uma técnica de impressão original chamada de Illuminated Printing (impressão iluminada), através da qual gravava poemas e desenhos em uma mesma matriz de cobre. Fez uso desse método para imprimir suas principais obras, que tinham como inconfundível característica a união de verbo e imagem. Contudo, segundo Vaughn (1999), no trabalho iluminado de Blake, as imagens correspondentes a cada poema não eram simplesmente uma reprodução do texto verbal, mas ambas as linguagens se complementavam para formar um todo mais amplo, mais complexo.

Escolher William Blake e suas pinturas (paradigma pré-fotográfico) fez parte da minha prática pedagógica pois queria que os alunos não só escrevessem seus poemas, mas também os pintassem. Essa ideia de trabalhar com as imagens (pinturas) teve sua origem nas discussões na USP com os grupos de Estudos do Projeto Nacional dos Letramentos. Atualmente muito se discute a necessidade de se trabalhar com as imagens; não apenas o conceito de imagem como

representação, mas também a imagem como complementação ou ainda a imagem como um texto com múltiplas camadas de interpretação. A atividade teve resultados impressionantes. Primeiro o engajamento dos alunos em escrever os poemas – o processo de criação dos poemas será tema de um outro momento do meu mestrado. Segundo a alegria dos alunos em poderem pintar suas poesias (algumas delas estão no ANEXO I no final do artigo) e finalmente a criação de algo artístico que é único por ser artesanal. Segundo Santaella (1998, p. 164):

O que resulta disso não é só uma imagem, mas um objeto único, autêntico e, por isso mesmo, solene, carregado de uma certa sacralidade, fruto do privilégio da impressão primeira, originária, daquele instante santo e raro no qual o pintor pousou seu olhar sobre o mundo, dando forma a esse olhar um gesto irrepetível. É por isso que a produção artesanal tem uma característica eminentemente monádica... Nessa imagem instauradora, fundem-se, num gesto indissociável, o sujeito que a cria, o objeto criado e a fonte da criação.

Talvez essa relação entre o sujeito que cria (aluno), o objeto criado (poema e pinturas) e a fonte da criação (subjetividade do aluno) justifique a vontade dos alunos de quererem expor suas pinturas não só dentro da escola mas também na calçada do colégio – uma vontade de querer falar para todos os seus pensamentos e posições. É sabido que nas escolas que seguem o modelo tradicional de educação (o aluno simplesmente repete o que o professor explica), a subjetividade do aluno é esquecida. Ora, acredito que o desejo de uma exposição é quase um pedido de licença para o aluno mostrar sua opinião sobre o mundo. Acrescento também que a exposição das pinturas dos poemas é inerente ao próprio paradigma pré-fotográfico. Segundo Santaella (1998, p. 173): “Sendo um objeto único, que precisa ser conservado para escapar da perecibilidade que a espreita, essa imagem precisa ser guardada em templos, museus, galerias. O acesso a elas exige o transporte do receptor para o local em que elas são mantidas e conservadas.”

Antes da exposição na calçada ou mesmo na exposição dentro da escola (nosso ‘museu’ para exposição), tivemos muitos afazeres:

colocar as pinturas em cavaletes, discutir qual seria a ordem a ser apresentada e em que local da escola ou da calçada seria disposto as obras. Esse foi um momento interessante da atividade pois os alunos tiveram que pesquisar como se faz uma exposição de artes. *'Pô professor! Dá mais trabalho organizar essa exposição do que escrever e pintar!'* esbravejou a aluna Sandra (nome fictício). *'Pessoa! É o mundo sem internet! Vamos trabalhar!'* foi a fala que mais repeti para os alunos. Durante a exposição dos poemas pintados, foi interessante a relação das pessoas (papel do receptor) que olhavam os poemas e as pinturas: paravam em frente as pinturas, liam, conversavam, opinavam, concordavam, discordavam... Ainda segundo Santaella (1998, p.175): "Finalmente, pode-se afirmar que o paradigma pré-fotográfico é o universo do perene, da duração, repouso e espessura do tempo." Achei muito interessante esse tempo gasto tanto dos alunos quanto dos receptores; um tempo outro diferente da sociedade hiper-veloz que vivemos hoje.

Sobre as pinturas em si, importante aqui ressaltar que em nenhum momento considerei a estética do desenho como algo a ser avaliado; o conceito de *belo* é algo tão questionável que considerá-lo impediria os alunos de se expressarem. O que mais me importou na atividade foi o processo de criação.

Até começar a escrever esse artigo, confesso que não me dediquei a ler atentamente o que os alunos produziram como poesia e nem a tentar entender as camadas de interpretação das pinturas. Antes de ser julgado de forma errônea - *como pode? ele não leu?* – o aqui esforçado escriba justifica: acreditava que analisar a fundo os textos e as imagens seria algo de *invasivo* com os meus alunos. Conduzi toda a atividade, estimei os alunos, ajudei na formatação do livro, mas sempre achei que não era honesto com os alunos eu entrar nesse mundo das suas subjetividades. No fundo tinha medo de não saber lidar – principalmente – com os dilemas dos alunos. Porém dois acontecimentos me fizeram repensar essa opinião: minha participação em um grupo de estudos sobre o psicanalista Jacques Lacan e uma aula da pós-graduação na USP sobre Ricoeur e seus estudos sobre a prática

social das interpretações. Obviamente que estudar um pouco de Lacan me estimulou a tentar entender alguma coisa sobre essas subjetividades expressas nos poemas e pinturas. Mas também fundamental foi ler um texto de Monte Mór (2006, p. 175) comentando sobre Ricoeur:

Nos seus estudos sobre a prática social das interpretações, Ricoeur (1977) identifica duas importantes influências de interpretação na sociedade ocidental: uma se relaciona à preservação das tradições culturais e a outra, à preservação da fé religiosa. Além destas, Ricoeur menciona uma terceira: um posicionamento que implica o exercício da suspeita, do desmascaramento (termos usados por ele), significados sociais e ideológicos pré-construídos.

Quero focar aqui nas influências da *preservação das tradições culturais* e da *fé religiosa* para começar a fazer algumas possíveis interpretações das pinturas. Se olharmos o lindo poema escrito pela aluna Cristina – nome fictício - (figura 01 no Anexo 01) notamos claramente a influência da religiosidade cristã na sua vida: um poema dedicado a Virgem Maria. O poema é dividido em duas partes: as duas primeiras estrofes são uma Ode à Virgem Maria; já na última estrofe parece que algo não está bem; parece que Virgem Maria é só uma faísca que não vira chama. A beleza de Virgem Maria está na própria pintura: uma imagem que é a verossimilhança da pureza da mãe de Jesus. Uma pintura detalhada dos traços do rosto entrelaçando véu e cabelo sugere um grande talento da aluna para pintar – atento que foi a mesma que pintou a capa do livro de poesias. Ao olhar atentamente podemos notar que o rosto da Virgem Maria está pintado de tal forma que parece que ela está lendo o poema; não só lendo como também chorando sangue. Definitivamente uma pintura linda – não apenas pela verossimilhança, mas sim pela contradição de algo tão divino, puro e belo chorando sangue. Aqui se faz importante entrar um pouco na subjetividade da aluna: ela era a aluna mais destacada na sala; desenhava bem, fazia camisetas com seus próprios desenhos, participava de todas as atividades de campo, ajudava os professores dando plantões de dúvidas para os colegas de classe. Uma aluna exemplar! Uma Virgem Maria no sentido metaforizado. Porém Cristina era muito criticada por ser cristã fervorosa e também



porque ela sofria de bulimia. Será que as lágrimas seriam a representação dessa dor? Quando será que a Virgem Maria ou Jesus iriam finalmente ajuda-la? A pintura desse poema é um ato de subversão pois ela não só questiona a Virgem Maria como ainda a faz chorar *sangue*. Obviamente são apenas sugestões de interpretações que saem da pintura mostrando todo uma subjetividade latente da aluna. Ou ainda podemos olhar atentamente o poema Pensamento (ver figura II Anexo 1). Aqui a aluna Beatriz – nome fictício - já começa no título – *Pensamento* – anunciando que vai refletir sobre um assunto difícil: a ausência do pai. Poema com versos fortes: nos dois primeiros versos *Na minha mente/ você tem rostos diferentes*; no último verso da segunda estrofe *Porque você me abandonou?* ou ainda nos quatro últimos versos da última estrofe *Mas eu espero pelo dia que voltará/ me dará um abraço/ e dirá/ Eu te amo minha filha!* Na pintura da aluna Beatriz podemos ver dois personagens: no lado esquerdo o pai abraçando a filha. Muito interessante o jeito que Beatriz pintou o desenho: o pai sem rosto abraçando a filha que está de costas para ele. E nota-se também que a cor preta emoldura algo como se fosse um quadro. Luto? A oposição do preto com o azul seria a possibilidade de perdoar a ausência do pai?

(alunos pintando os poemas, 2018)



A imagem, portanto, é muito mais do que uma simples representação do texto. Durante as aulas de preparação das pinturas dos poemas, notei o quanto os alunos se dedicaram, pesquisaram e trocaram ideias sobre o que pintar. Por três semanas foram construindo a ideia da melhor imagem, da melhor cor, do melhor pincel, do tamanho e do tipo de papel. Além do mais, pesquisas foram feitas para tentar materializar em um desenho o poema e seus dilemas. Ressalto aqui que em 2018 não tinha uma noção teórica sobre Letramento

Visual – hoje entendo que o letramento pela imagem estava ali acontecendo. Porque estava acontecendo? Porque tanto eu quanto os alunos levamos a questão da pintura (imagem) muito a sério e de forma crítica. Segundo Rose (2007, p. 15):

A critical approach: 1 takes images seriously. Visual representations have their own effects. 2 thinks about the social conditions and effects of visual objects. 'cultural practices do a job which has major social significance in the articulation of meanings about the world, in the negotiation of social conflicts, in the production of social subjects'. 3 considers your own way of looking at images. If ways of seeing are historically, geographically, culturally and socially specific, then how you or I look is not natural or innocent.

Rose propõe esses três itens para se ter uma análise crítica das imagens já prontas; eu estou propondo aqui que os três itens estavam presentes concomitantemente na criação da pintura pelos alunos.

É estimulante pensar o quanto ainda tenho para explorar nos outros poemas e nas outras pinturas – trabalho que continuarei a fazer durante meus estudos de pós-graduação. Como escrevi anteriormente, sempre achei difícil a ideia de um profissional da educação adentrar nas particularidades dos alunos. Mas trabalhar com subjetividades envolve essa relação de proximidade. No sentido psicanalítico, conhecer o *Outro* é importante porque é a partir do olhar do Outro que me reconheço; é o olhar do Outro que mostra minhas virtudes e meus erros. E para tanto é necessário a relação de proximidade. Essa troca de experiências, de outras vivências, de diferentes significados para o mundo é inerente a própria cultura. Rose (2007, p.06) citando Stuart Hall:

Primarily, culture is concerned with the production and exchange of meanings - the giving and taking of meaning' - between the members of a society or group . . . Thus culture depends on its participants interpreting meaningfully what is around them, and 'making sense' of the world, in broadly similar ways. (Hall, 1997a: 2)

Gostaria de finalizar essa primeira parte da minha reflexão voltando a discussão de Ricoeur sobre a prática social das interpretações. Por mais que os assuntos de religiosidade e família tenham sido o tema das alunas, em ambas pinturas podemos notar que a interpretação das alunas em nada se refere a manutenção da cultura da família ou da elevação do divino; pelo contrário. A prática social das suas interpretações questiona as instituições de religião e família, e, portanto, nos apresenta uma nova perspectiva da nossa própria sociedade e cultura. As alunas acima citadas estavam criando um novo sentido para as suas ideias. O suposto de que religião e família são instituições fixas e sem problemas se mostra uma falácia. É pelo poema e sua pintura que notamos um forte indício de uma sociedade bem diferente da sociedade idealizada por tantos.

## IMAGENS NA ATIVIDADE QUAL É O SEU MAL OU O SEU DIABO?

Na primeira parte do trabalho escrevi sobre a minha experiência de ministrar uma disciplina Eletiva em 2018, ou seja, época que ainda não tinha entrado no Mestrado. Essa segunda parte do trabalho é diferente, pois o que pretendo analisar aqui é uma prática pedagógica que propus em 2021 com um arcabouço teórico apreendido durante as disciplinas de pós-graduação durante os anos de 2020 e 2021. Quando coloco o adjetivo *diferente* em nenhum momento quero dizer que a atividade de 2018 é pior do que a de 2021. É diferente porque os alunos também tiveram que trabalhar com imagens, porém as imagens nos paradigmas *fotográfico* e *pós-fotográfico*.

Após dois anos de pandemia o colégio que fui contratado em 2018 sofreu duras mudanças: a coordenação que propôs em 2018 uma mudança pedagógica na escola pediu demissão pois não enxergava apoio por parte dos donos da escola para as mudanças necessá-

rias. A nova coordenação juntamente com a pandemia do Coronavírus fez com que a escola voltasse a ser tradicionalista e conteudista: aulas online iguais as aulas presenciais, nenhuma discussão sobre educação, apostilas de sistema de ensino, provas pensadas exclusivamente para o vestibular... Eu continuei ministrando minhas aulas e propondo outras práticas pedagógicas. O que relato agora é o momento em que as aulas voltaram presenciais, mas com transmissão ainda online para quem optasse em ficar em casa.

Conversando com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio em um intervalo, pude notar um semblante de cansaço e desânimo: muitos reclamando que não aprenderam nada durante a pandemia, outros preocupados com a volta das aulas presenciais e o possível retorno do vírus, alguns relatos sobre pais e mães demitidos dos seus respectivos empregos, estórias sobre morte de parentes e amigos... De tanto falarem sobre esses assuntos, pensei que seria interessante uma atividade que se discutisse o conceito de *Mal (Evil)* e *Diabo (Devil)* na nossa sociedade: na Literatura, na Música, nas Artes, na Política, na História e na Religião. Os alunos aceitaram a ideia e ficamos 04 semanas discutindo e debatendo o Mal. Escutamos blues, rock n'roll e heavy metal. Lemos partes da Bíblia para procurar a explicação do Mal. Comparamos uma letra de blues com a famosa passagem de *Grande Sertão: Veredas* na qual Diadorim faz o pacto com o Diabo. A ideia central era mostrar aos alunos que o Mal (ou o Diabo) não tem apenas uma explicação bíblica ou ainda uma única representação imagética proposta pelo mundo cristão; o Mal e sua significação variam conforme a sociedade sofre mudanças. Segundo Hall (1992, p. 228):

But there is no one, true meaning. Meaning 'floats'. It cannot be finally fixed. However, attempting to 'fix' it is the work of a representational practice, which intervenes in the many potential meanings of an image in an attempt to privilege one (...) So, rather than a 'right' or 'wrong' meaning, what we need to ask is, 'Which of the many meanings in this image does the magazine mean to privilege?'

Na aula pedi para os alunos ligarem seus celulares e pesquisarem na internet o que era o mal para a umbanda, o mal para a política, o mal para a medicina e o mal para as Artes. Algumas imagens mostradas pelos alunos: o *Mal na política* (Jair Bolsonaro e Hitler), o *Mal na medicina* (AIDS, câncer e coronavírus) e o *Mal nas Artes* (bandas de heavy metal). A discussão ficou melhor quando questionei aos alunos o porquê das pessoas acharem que o Mal ou o Diabo tem sempre a perspectiva da religião cristã. “Professor! Então quando não podemos beijar na boca na escola... Então a escola é tipo o Mal, certo?” argumentou brilhantemente um aluno. “Não sei se a escola é o Mal. Não seria o ser humano que controla a escola o verdadeiro Mal?” retruquei provocando a reflexão no aluno. Ao perceber que o significado *flui* e não é fixo, os alunos começam a observar a quantidade enorme de *Maus* e *Diabos* disseminados na nossa sociedade. Em outras palavras: os alunos entendem que a significação tanto do texto quanto da imagem varia de acordo com a perspectiva de interpretação da sociedade.

Como essas 04 semanas foram de intensas discussões, resolvi fazer uma atividade avaliativa referente ao Mal e ao Diabo. Porém, diferente da tradicional prova avaliativa e conteudista, propus uma avaliação que envolvesse tanto o paradigma fotográfico quanto o pós-fotográfico propostos por Santaella. A avaliação partia dos seguintes comandos: os alunos teriam que tirar uma selfie reagindo perante ao seu Mal ou seu Diabo (ver Anexo 01).

O ato de tirar uma foto de si mesmo (selfie) com o celular faz com que o sujeito tenha uma máquina entre seu olho e o real. Segundo Santaella (1998, p.165):

Atrás do visor de uma câmera está um sujeito, aquele que maneja essa prótese ótica, que a maneja mais com os olhos do que com as mãos. Essa prótese, por si mesma, cria um certo tipo de enfrentamento entre o olho do sujeito, que se prolonga no olho da câmera, e o real a ser capturado. O que o sujeito busca, antes de tudo, é dominar o objeto, o real, sob a visão focalizada de seu olhar, um real que lhe faz resistência.

Diferente dos meus alunos de 2018 que pintaram seus poemas com pinturas incompletas – é a natureza da pintura – os alunos de 2021 tiraram suas fotos com um enquadramento que recorta o real sob um ponto de vista exclusivo seu e cortando a continuidade do tempo. É como se fosse um rapto do real. Se observarmos todas as selfies tiradas pelos alunos (ver ANEXO 01) nota-se uma captura de momentos de tristeza ou de raiva – expressões faciais captadas apenas como um recorte do todo. Quando propus que a outra imagem fosse o seu próprio Mal ou Diabo, a ideia era juntar o paradigma fotográfico com o pós-fotográfico – as imagens já estavam digitalizadas na internet.

Para tirar a selfie existe um confronto entre o olhar subjetivo do aluno (imbricado na câmera do celular) e o real. Confronto porque o aluno precisa ajustar a câmera para a melhor captação daquele específico momento - a busca do foco, a iluminação do local, o ângulo a ser tirado. Ora, esse confronto inexistente nas imagens que representam o Mal ou o Diabo pois as imagens já estavam prontas ou digitalizadas na internet. No mundo digital, o aluno pode formatar a imagem do jeito que lhe convêm. Ainda segundo Santaella (1998, p.166):

Na nova ordem visual, na nova economia simbólica instaurada pela infografia, o agente da produção não é mais um artista, que deixa na superfície de um suporte a marca de sua subjetividade e de sua habilidade, nem é um sujeito que age sobre o real, e que pode até transmutá-lo através de uma máquina, mas se trata agora, antes de tudo, de um programador cuja inteligência visual se realiza na interação e complementaridade com os poderes da inteligência artificial.

Atentemos a atividade entregue pela aluna Paula – nome fictício (ver figura 03 em anexo 01): a montagem tem uma imagem à esquerda (uma mulher sem cabelos sugerindo tratamento de quimioterapia) e uma selfie à direita com nítida expressão de tristeza. Durante a aula perguntei para Paula se podia mostrar a sua atividade para todos na sala. Ela concordou e relatou que a foto não era da sua avó e sim uma imagem que ela pesquisou no google imagens (paradigma pós-foto-

gráfico). Paula relatou a todos que o seu Mal era o câncer que a avó estava tratando e o Diabo era a quimioterapia; contou como se sentia impotente em não poder ajudar e o quanto aquilo a deixava triste. Impactante o quanto uma imagem é um texto com sua própria história e contexto. Perguntei se mais alguém queria falar sobre suas atividades e outros 4 alunos resolveram falar sobre seus Diabos: parente morto por coronavírus (ver figura 04 em anexo 01), mãe com problemas de depressão e gastos astronômicos com remédios tarja preta (ver figura 05 em anexo 01), dúvidas sobre que caminho trilhar após a conclusão do Ensino Médio (ver figura 06 em anexo 01) e ainda raiva da pandemia (ver figura 07 em anexo 01).

Voltando a discussão da relação entre o *Eu* e o *Outro*. Se algum tempo atrás eu me sentia incomodado em invadir a subjetividade do aluno, hoje tenho certeza de que conhecer a sua história é necessário para um bom andamento no processo educacional. Conhecer um pouco mais do Outro é ter afeto – conceito tão esquecido nesse período tenebroso, violento e sem empatia que vivemos no Brasil. A atividade gerou nos alunos – e também em mim – uma sensibilidade que deveria ser mais trabalhada nas escolas. Segundo Menezes de Souza (2019, p. 253):

Essa é uma sensibilização linguística e tem um propósito. O propósito educativo disso é apreciar as diferenças. Quando a criança percebe que as pessoas se expressam de formas diferentes em línguas diferentes, ela vai saber porque que as pessoas no seu bairro falam de um jeito e as pessoas da escola falam de outro; porque que os meninos falam e agem de um jeito e as meninas de outro, e assim por diante. Isso é a educação baseada na sensibilidade linguística.

## (IN)CONCLUSÕES



Apreciar as diferenças. É sobre isso que se trata a educação. Essas práticas pedagógicas não tiveram continuidade porque esse esforçado escriba foi demitido da escola. Como as aulas estavam sendo transmitidas pela internet, muitos pais acabaram assistindo as aulas. Alguns pais - e não os seus filhos, importante ressaltar - reclamaram que as minhas aulas não eram sobre língua inglesa. Durante a pandemia do COVID-19 os pais passaram a ser também julgadores das propostas pedagógicas. A liberdade e os acordos que tínhamos com os alunos dentro das salas de aulas passaram a ter o olhar de um outro *Outro*. São vários os casos relatados pelo Brasil em que professores foram ameaçados por pais, Movimento Brasil Livre, deputados e vereadores: uma gigantesca e assustadora maioria de um espectro político de extrema direita. O espaço *sala de aula* foi invadido por esses *Outros* – grupos autoritários que pensam de forma homogênea e retrógrada. No meu caso em específico, os pais reclamaram que as minhas práticas pedagógicas não se alinhavam a imagem que eles têm de ensino de língua estrangeira; talvez esqueceram – ou fingiram que esqueceram - que os alunos leram poemas em inglês e estudaram as diferenças entre a música brasileira e o blues norte-americano. Os alunos discutiram e aprenderam sobre Woodstock e a rebeldia da década de 60 e ainda fizeram uma apresentação musical em sala de aula – menção mais do que honrosa ao Espetacular Cabelo e a Maravilhosa Baixista (apelidos) - tocando *Paranoid* da banda inglesa de heavy metal *Black Sabbath*. *Um professor negro, de cabelos longos, barba comprida e que usa bermuda para dar aula propondo discussões sobre Woodstock, blues, Mal, poesia e heavy metal?* Imagino que para



esses pais a imagem criada sobre mim e sobre as atividades propostas é uma imagem estereotipada: *coisa de comunista!* Fui reduzido a isso! A minha imagem se resumiu a isso. Segundo Hall (1992, p. 258):

Stereotypes get hold of the few 'simple, vivid, memorable, easily grasped and widely recognized' characteristics about a person, reduce everything about the person to those traits (...) This is the process we described earlier. So the first point is - stereotyping reduces, essentializes, naturalizes and fixes 'difference'.

Esse estereótipo divide as pessoas entre os normais e os anormais e, portanto, exclui quem não pertence a sua perspectiva de imagem. Ainda segundo Hall (1992): *"The third point is that stereotyping tends to occur where there are gross inequalities of power."* Não posso afirmar que entre pais e professores a relação seja demasiadamente desigual, mas sei que a parte mais frágil dessa relação é sem dúvida alguma o professor. Então o estereótipo passa a ser uma gigantesca ferramenta de poder.

Talvez esses pais não entendam que o Outro (seu filho) precisa se expressar e discutir seus dilemas – bem difícil de acontecer no formato tradicional de aulas expositivas. Ou ainda talvez esses pais ainda tenham uma imagem fixa do que é o aprendizado: uma imagem de repetição de exercícios de gramática, leitura de textos cansativos e de forma superficial. Talvez esses pais não saibam lidar com a ideia de fluidez de significados. Qualquer outra forma de aprendizagem com outras imagens certamente gera resistência e desconfiança. E talvez colocar o aluno como sendo o grande gerador de sentidos no mundo não os agrade. Certa feita Tom Jobim disse *"O Brasil não é para principiantes!"*

## REFERÊNCIAS

- CALADO, C.R. **William Blake**: o estudo do processo de criação de um Doppelbegabung *In*: Letras, Santa Maria, v. 25, n. 51, p. 35-51, jul./dez. 2015
- HALL, S. (ed). **Representation**: Cultural representations and signifying practices- The Spectacle of the Other, 1992 p.228-258

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Educação linguística**: repensando os conceitos de língua e linguagem, 2019 p.253

MONTE MÓR, W. **Reading Dogville in Brazil: Image, Language and Critical Literacy**. Language and

Intercultural Communication, Vol. 6, No. 2, 2006.

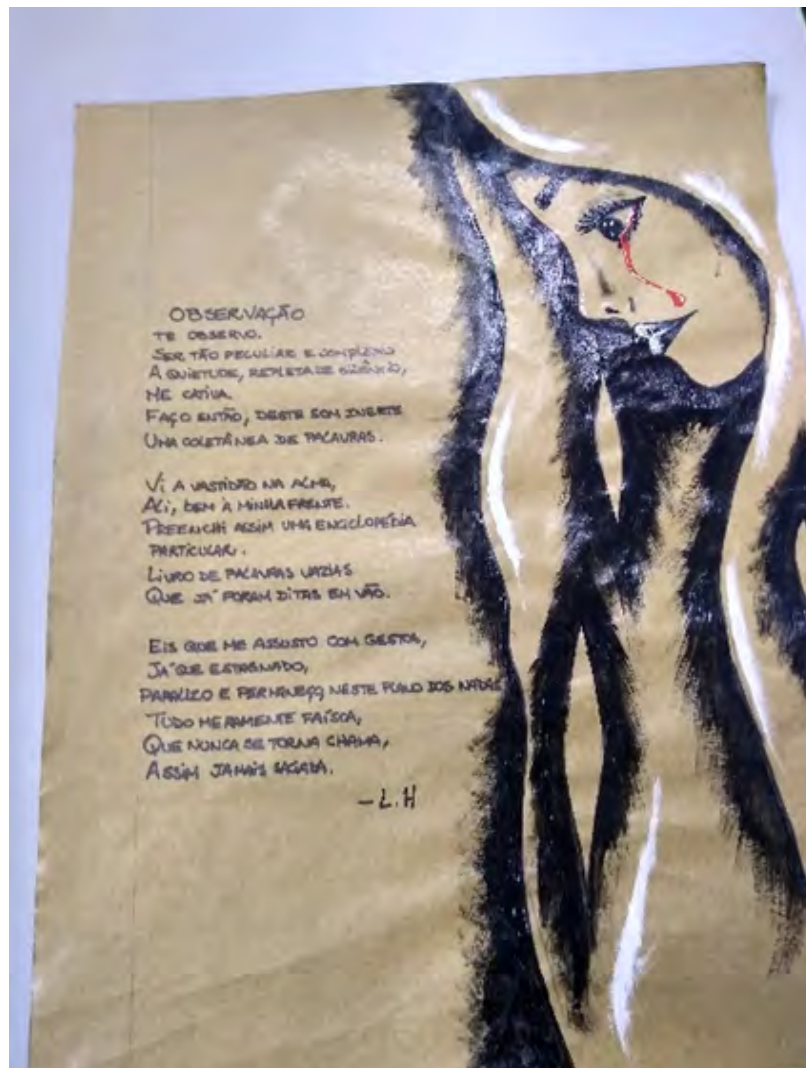
PRETO, P. **Sobrevivendo no Inferno**, 1997 Gravadora Cosa Nostra, SP

ROSE, G. **Visual Methodologies**. Sage Publications, London, 2007 p.06-15

SANTAELLA, L. **Os três paradigmas da Imagem In Imagem Cognição, Semiotica, Midia**, 1998 p. 157-173

## ANEXOS

(figura 01 – poema *Observação*)



(figura 02 – poema Pensamento)



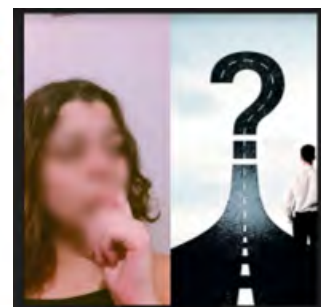


(figura 03)

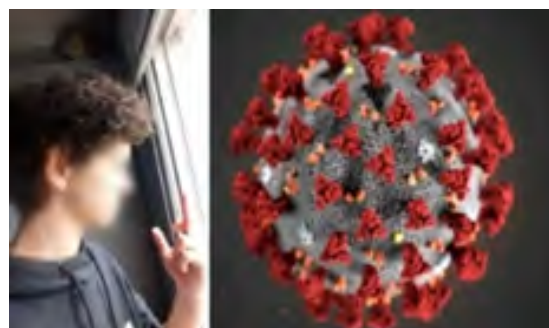
(figura 04)



(figura 05)



(figura 06)



(figura 07)

## SOBRE O ORGANIZADOR E A ORGANIZADORA

### Daniel Ferraz

Pós-Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo, com pesquisa sobre estudos de gênero, sexualidade e educação linguística e também Pós-Doutor pela Universidade Católica de Leuven (KU LEUVEN), Bélgica. É Doutor em Letras-Inglês pela Universidade de São Paulo, com pesquisa sobre novos letramentos, novas tecnologias e educação crítica de língua inglesa e Mestre em Letras-Inglês pela mesma instituição, com pesquisa na área de letramento visual. Foi pesquisador, com bolsa sanduíche CAPES, na *University of Manitoba*, Canadá. É docente no Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo e docente no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (PPGELLI) da FFLCH-USP. Coordena o GEELLE (Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras – USP). É pesquisador com bolsa de produtividade do CNPq. E-mail: danielffe@usp.br

### Souzana Mizan

Souzana Mizan é professora de graduação na área de Língua Inglesa e suas Literaturas do Departamento de Letras da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e de pós-graduação no Programa de Pós-graduação em Letras da mesma instituição. Possui graduação em Educação e Letras da Universidade de Tel-Aviv (1992), mestrado (2005), Doutorado (2011) e pós-doutorado (2016) em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo. Participa do Projeto Nacional de Letramentos - Ciclo 2: Linguagem, Educação, Cultura e Tecnologia, sediado na USP e liderado pelos Professores Doutores Lynn Mario Trindade Menezes de Souza e Walkyria Monte Mór. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras Estrangeiras, atuando principalmente nos seguintes temas: educação linguística, letramentos (visual, crítico, digital), multimodalidade, pedagogia crítica e epistemologias do Sul Global.

## SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

### **Acácia Rósea Souza Azevedo**

Professora e Artista Visual com ênfase em Cerâmica. Mestre em Linguagens, Mídia e Arte pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Possui especialização em Psicopedagogia (2021) e Artes Visuais (2019) pela Faculdade Futura e em Metodologia do Ensino das Artes (2018) pelo Instituto Superior de Educação Ateneu. Realizou a graduação em Pedagogia, pela Universidade Católica de Pernambuco (1993). É Membro da International Academy of Ceramic (IAC) - Suíça e membro da International Ceramic Artists Association (ICAA) - China. Desenvolve estudos interdisciplinares nas temáticas da cerâmica, subjetividade, visualidades e memória. E-mail: acacia.rsa@puc-campinas.edu.br

### **Ana Carolina de Souza Ferreira**

Doutora pelo Programa de Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (USP). O projeto, o qual foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), enquadrou-se nas áreas da Análise Crítica do Discurso e da Crítica Textual e teve como objeto a censura inquisitorial sobre a obra de Gil Vicente. Durante a graduação, cursou período sanduíche na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL), e concluiu duas iniciações científicas, uma delas também fomentada pela (Fapesp), nas áreas de Crítica Textual e de Lexicologia, cujo objeto foi a peça “Auto da Barca do inferno” de Gil Vicente. Atualmente, faz parte do NEAC - USP Núcleo de Estudos em Análise Crítica do Discurso, do(a) Universidade de São Paulo, trabalha como professora de língua portuguesa no ensino básico e desenvolve novo projeto de pesquisa de Mestrado nas áreas da Argumentação, da Lógica Informal e do Ensino de Argumentação.

### **Ana Paula F. de Oliveira**

Graduada em Letras-Português e Inglês e Respectivas Literaturas e Bacharelado em Tradução na Língua Inglesa pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (2002). Atualmente é professora efetiva da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino da cidade de Campo Grande-MS. Possui Pós-Graduação em Linguagens e o Ensino da Língua: Redação e Leitura pela Universidade de Cuiabá - (UNIC). Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). A segunda Especialização em Multiletramentos e Processos Autorais na Educação Básica pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS – Campo Grande).

### **André de Oliveira Matumoto**

Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (PPG-FLP/USP). Bacharel em Letras (habilitação linguística/português) pela mesma universidade (2017-2022). Realizou a iniciação científica intitulada “A construção multimodal do Brasil nos videogames: diálogos entre a sociossemiótica e a ludologia”, financiada pela FAPESP (Processo 2020/13090-1) e sob orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves Segundo. Tem como principais interesses de pesquisa jogos eletrônicos, semiótica e multimodalidade e estudos discursivos. É membro do projeto de pesquisa “Discurso, Interação e Argumentação em Mídias Digitais” (FFLCH-USP) e do grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos em Análise Crítica do Discurso da USP” (NEAC-USP). Integra também a equipe técnica da revista Linha D’Água (FFLCH-USP)

### **Ariane Peixoto Mendonça**

Mestra do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG IELT) UEG- Campus CSEH e graduada em Letras (Português / Inglês e Literaturas) pela UFG, Especialista em Ensino, Prática e Didática da Língua Inglesa (UEG/ Campus Itapuranga), Especialista em Docência Universitária (UNIFAN) e Diretora da Escola Municipal Jaime Câmara/ Goiânia. Participante do Grupo de Estudos Integra do IELT - UEG com foco em Letramentos Críticos, Multimodalidade, Formação de professores, Construção de Identidades e Tecnologias e do grupo Transição da Universidade Federal de Goiás com foco na decolonialidade, Interculturalidade, Translinguagem e Perspectivas Críticas da Linguagem. Aluna Especial do Programa de Doutorado da Universidade Federal de Goiás.

### **Danielle Rosa Nunes**

Mestranda em Língua, Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual de Goiás - POSLLI/UEG (2021); Graduada em Letras Português/ Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Goiás (2021), onde foi bolsista na revista Revelli (2017/ 2018), continua atuando como assistente editorial voluntária (2019/2021). Atuou também como bolsista voluntária de Iniciação Científica PVC/UEG, junto ao projeto de pesquisa Multiletramento na formação inicial de Professores de línguas: questões emergentes da contemporaneidade (2018/ 2019). Atualmente é pesquisadora no grupos de pesquisa Gefople - Grupo de estudos de Professores de línguas (CNPq / UEG), Grupo de estudos sobre educação linguística em línguas estrangeiras - GEELLE -USP), ELI - Rede de educação linguística na infância. Considerando as abordagens teóricas, apoia-se nos pressupostos dos Multiletramentos, da formação crítica de Professores de línguas, da multimodalidade nos textos. Tem



apreço por pesquisas que abordam as tecnologias na educação, em especial as que estão relacionadas aos letramentos visuais que considera a imagem/ audiovisual e sua construção histórica e cultural na sociedade.

#### **Daisy Cristina Olerich Cecatto**

Mãe, psicopedagoga e professora de Inglês. Atuou como coordenadora pedagógica, consultora pedagógica para produção de novos materiais didáticos e desenvolvedora de treinamentos pedagógicos para professores de idiomas. Ela também é colunista da Revista Aldeia e professora voluntária no cursinho popular AfirmAção. Ela é mestranda do Departamento de Letras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês na Universidade de São Paulo. Ela é pós-graduada em Psicopedagogia pela Universidade do Sula de Santa Catarina e é graduada em Letras Português/Inglês e Literaturas pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Seus principais interesses de pesquisa são: neurodiversidade, parentalidade, formação de professores, educação linguística, letramentos, estudos culturais e mais recentemente estudos de gênero e sexualidade.

#### **Edison Gomes Junior**

Bacharel e licenciado em Letras pela Universidade de São Paulo (2010), possui graduação em Comunicação social pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP - 1991) com especialização em cinema, possui mestrado em Letras Modernas (Inglês) pela Universidade de São Paulo (2015) e doutorado em Estudos linguísticos e literários em inglês pela Universidade de São Paulo (2019). Atualmente é professor de Inglês / Português do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) Campus Diamantino. Tem interesse em semiótica discursiva, educação, ensino de inglês e artes em geral.

#### **Elida Maria Rodrigues Bonifácio**

Doutoranda em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela USP. Mestre em Linguística Aplicada pela UNITAU. Especialista em Ensino de Inglês pela UFMG. Graduada em Letras Português e Inglês pela UNIPAC. Membro do Grupo de Estudos em Inglês Aeronáutico. Docente da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Atua no ensino de inglês para fins específicos, com foco em inglês aeronáutico para controladores de tráfego aéreo na Escola de Especialistas de Aeronáutica.

#### **Fernanda Martins Ferreira de Araujo**

Mestranda na área dos Estudos da Tradução, com ênfase em Tradução e Recepção, no programa Letras Estrangeiras e Tradução (PPG-LETRA) da Universidade de São Paulo (USP). Tenho licenciatura em Letras - Inglês e

bacharelado em Tradução pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Possui experiência na área de Tradução Literária e Tradução Técnica, principalmente tradução e correção acadêmica. Além disso, tenho fascínio pela área de localização de jogo, legendagem e narrativa transmídia.

#### **Lizika Pitpar Goldchleger**

Possui mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Hertfordshire UK (1994), Revalidação para Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação USP - SP (2008), Especialização em Gestão Universitária com ênfase em Avaliação pelo Centro Universitário São Camilo (2011) e Diploma / Especialização em Administração de negócios pela Henley School of Management UK (1994). É licenciada em língua e literatura inglesa pela PUC-SP (1979), onde foi professora de Inglês Oral. Atuou também na Associação Cultura Inglesa como professora de língua inglesa de 1976 a 1996. Foi Coordenadora Acadêmica de 1996 a 2006; Chefe do Departamento Acadêmico de 2006 a 2013 e abriu a Faculdade Cultura Inglesa no mês 9 de 2013. Na faculdade, foi professora e diretora, 2013 a 2020. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Educação de Professores, criação e avaliação de cursos, e aprendizagem da língua inglesa. Participa do GEELLE (Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras) (USP/CNPq). É avaliadora credenciada dos cursos DELTA e ICALT de Cambridge; foi membro do Advisory Board da revista New Routes e do Advisory Council de Cambridge Assessment. Atuou nos Projetos Sociais da Associação Cultura Inglesa São Paulo, que envolveram professores da Rede Pública do Estado e do Município, em parceria com as Secretarias Estadual e Municipal de Educação de 1994 a 1999.

#### **Marcio Pantoja Guapindaia**

Professor de língua inglesa, coordenador e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo.

#### **Maria Amélia Mendonça**

Nasceu no Rio de Janeiro, RJ. Estudou Ciência da Computação na UNICAMP e Letras na USP. De 2019 a 2021, fez diversos cursos na USP, ora como aluna especial, ora como ouvinte. Foi desenvolvedora de sistemas por mais de trinta anos e há doze trabalha como professora de Inglês e de Português no Instituto Madre Vicunha, ONG onde atende a alunos de baixa renda da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

### **Marina Alves Mahfuz**

Mestranda em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP) (2022 - ), estudante de Licenciatura em Letras Português-Inglês pelo Centro Universitário SENAC (2021 - ). Bacharel em Relações Internacionais pela Universidade Federal de Goiás (turma de 2017). Certificado CELTA - Level 5 Certificate in English Language Teaching to Adults - Cambridge Assessment English (2020).

### **Micaela Tourné Echenique**

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana do Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. É mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB/2019). Possui graduação em Letras Português/Espanhol e especialização na área pela Universidade de Uberaba (UCB/2010/2017). Desde 2015, é professora no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Brasília (IFB). Atualmente, ministra aulas de Língua Espanhola, Prática de Ensino e Metodologia de Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira no curso de Licenciatura Letras ? Espanhol (IFB/CCEI) e se dedica à investigação das seguintes temáticas: ensino e aprendizagem de língua espanhola; multiletramentos, formação de professores e produção de material didático. Integra os grupos de pesquisa Professores em Tecnologias Educacionais (PROTED/IFB/2016) e Linguagem, Educação e Virtualidade (LEV/USP/2021), cadastrados no CNPq.

### **Michely Gomes Avelar**

Mestra em Língua, Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual de Goiás - POSLLI/UEG (2019); Graduada em Letras: Português, Inglês e respectivas Literaturas pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2012). Participa do Grupo de Pesquisa do CNPQ Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas (UFG/UNB/UEG) e do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (USP), do grupo de pesquisa GE-FOPLE e a pesquisa Multiletramentos na formação de professores de línguas, da Universidade Estadual de Goiás e do Grupo de Pesquisa sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras (GEELLE-USP). Atualmente coordena o Projeto de Extensão Novas Tecnologias, Linguagens e Formação de Professores de Línguas, na UEG Câmpus Cora Coralina. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: Linguagem e Educação, Letramentos (Novos Letramentos, Multiletramentos, Letramentos Críticos), Formação de Professores, Jogos digitais (games), Língua Inglesa.

### **Michelle Cerqueira Cesar Tambosi**

Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Maringá (2011). Mestrado (com bolsa CAPES) em Estudos Literários pela mesma instituição (PPLE/2017). Bacharelado em tradução em língua inglesa, também pela UEM. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Literatura e Identidade, Literatura Brasileira, Literatura e Sociedade, Ecocrítica, Literatura de Autoria Feminina e Estudos da Tradução. É escritora, poeta e dramaturga e tem um livro publicado: “A última vez que duvidei de mim”.

### **Samara Braga Jorge**

Estudante de Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo (USP). Possui graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Paulista (2014). Atualmente é professora - Colégio ECCOS. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: critical literacy, critical thinking, education, elt e teaching.

### **Sílvia Letícia Cupertino dos Santos**

Possui graduação em Letras - Espanhol pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006) e graduação em Letras - Português pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Mestre em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade Federal de Viçosa (2018). Atualmente é doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: crenças, ensino, espanhol e crenças, ensino, espanhol, extensão. Atualmente é professora do Instituto Federal de Minas Gerais-campus Bambuí, onde atua nas disciplinas de português, literatura e redação para o Ensino Médio e Superior.

### **Simone Gonzalez**

Possui graduação em Letras pela Faculdade Ibero-Americana de Letras e Ciências Humanas (1989) e Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Atualmente é professora adjunta I da Universidade Paulista - UNIP, coordenadora auxiliar do Curso de Letras e coordenadora do Curso de Pós-Graduação “Língua Inglesa e Literatura”, na mesma universidade. Atuou também como coordenadora web do Curso Inglês Online na Fundação Padre Anchieta (FPA/TV Cultura) Tem experiência em educação presencial e a distância. Em EaD atua com coordenação de curso, elaboração de material didático, gravação de aulas e tutoria

de plataforma virtual em curso de graduação e pós-graduação. Faz parte do Grupo de Pesquisa “Encontros Interculturais na EaD: Narrativas de vida dos diferentes Brasis”. Trabalha com formação de professor, multiletramentos no ensino de língua inglesa e tecnologias interativas na educação a distância.

#### **Simone Yukie Kawashima**

Possui graduação (bacharelado e licenciatura) em Letras - Inglês/Português, pela Universidade de São Paulo (2019) e graduação em Direito pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2007). Tem experiência na área de ensino de línguas desde 2012 e atualmente é professora de inglês, com ênfase em inglês geral e acadêmico para adultos. Em 2021, ingressou como Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês na Universidade de São Paulo (USP/FFLCH) com ênfase nos multiletramentos e formação de professores. É integrante do grupo de pesquisa GEELLE (Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras) sob orientação do Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz e Prof. Dra. Luciana Fonseca, e do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (USP).

#### **Tamara de Farias Cervera**

Professora de inglês para o Ensino Fundamental I, II e Graduação. Possui graduação em Letras - Português/Inglês pela Universidade de São Paulo. É integrante do grupo de pesquisa GEELLE (Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras) sob orientação do Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz. Possui um projeto de iniciação científica concluído chamado As Práticas de Bilinguismo e Translinguismo sob as perspectivas cultural e digital. Em 2021, ingressou como Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês na Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, bilinguismo, translinguismo e novos letramentos.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

anime 17, 111, 113, 114, 115, 116, 117,  
120, 123, 125, 127, 128, 129, 130, 131,  
134, 364  
aprendizagem 23, 24, 42, 60, 88, 148, 149,  
150, 187, 199, 205, 211, 212, 213, 215,  
217, 230, 233, 236, 245, 310, 319, 344,  
353, 354

### C

cidade 18, 59, 124, 158, 159, 160, 161,  
162, 164, 165, 166, 170, 173, 174, 175,  
176, 177, 178, 184, 185, 226, 240, 265,  
300, 303, 305, 309, 350  
cinema 16, 17, 19, 23, 25, 26, 28, 30, 35,  
37, 41, 43, 44, 45, 50, 59, 60, 92, 206, 213,  
222, 225, 233, 310, 316, 321, 352  
cinematográfica 23, 25, 34, 50  
clássico 31, 35, 161  
comunicação 24, 43, 44, 46, 47, 48, 49,  
59, 74, 87, 97, 107, 138, 140, 141, 145,  
148, 150, 210, 223, 225, 233, 234, 245,  
253, 254, 264, 318  
comunidade 107, 125, 172, 174, 203, 224,  
234, 243, 305  
crítica social 36, 94

### D

desenho 26, 170, 176, 330, 334, 336  
digital 41, 43, 87, 166, 219, 220, 225, 230,  
231, 232, 235, 236, 239, 245, 282, 286,  
288, 294, 295, 341, 349, 356

### E

educação 15, 16, 17, 24, 41, 42, 45, 79,  
88, 91, 110, 142, 148, 149, 150, 154, 177,  
190, 197, 199, 202, 203, 204, 208, 225,

239, 241, 245, 253, 254, 255, 265, 274,  
275, 277, 283, 289, 290, 291, 292, 294,  
309, 310, 318, 328, 333, 337, 339, 342,  
343, 349, 351, 352, 355, 356, 362  
emoções 161, 202, 205, 217, 234, 239,  
240, 241, 246  
ensino médio 17, 187, 208, 209, 277, 278, 320  
erotismo 23, 31  
erotização 17, 21, 23, 32, 34, 36, 194  
escola 58, 59, 67, 71, 81, 107, 147, 154,  
186, 187, 209, 217, 219, 222, 223, 224,  
225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232,  
233, 234, 235, 236, 240, 243, 246, 265,  
272, 274, 277, 278, 282, 290, 291, 292,  
300, 309, 327, 328, 329, 333, 334, 338,  
339, 340, 342, 343, 360, 366

### F

fake news 16, 318  
filme 17, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 34, 39, 43,  
50, 54, 61, 132, 205, 210, 299, 313, 314,  
315, 317, 331, 360, 361, 362  
filosofia 87, 95, 106, 110  
formação docente 13, 14, 15, 17, 18, 84,  
89, 178, 199, 201, 207, 218, 294, 295, 321  
fotografia 44, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95,  
96, 98, 106, 107, 109, 141, 192, 205, 206,  
220, 223, 224, 225, 227, 229, 230, 231,  
233, 234, 235, 273, 282, 284, 363, 366

### G

gênero 24, 26, 27, 32, 34, 35, 36, 37, 43,  
45, 54, 57, 68, 77, 79, 83, 147, 154, 171,  
172, 292, 293, 328, 349, 352, 360  
globalização 41, 147, 178, 245, 292, 294,  
327, 364

grafite 17, 157, 158, 161, 163, 164, 166,  
170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177,  
179, 206

## H

História 62, 65, 66, 79, 82, 109, 114, 157,  
187, 191, 193, 223, 228, 229, 230, 320,  
339, 365

## I

identidade 64, 65, 67, 68, 80, 81, 82, 83,  
84, 96, 101, 102, 107, 109, 141, 144, 146,  
149, 150, 159, 202, 219  
inglês 18, 39, 41, 50, 51, 53, 83, 109, 150,  
153, 154, 157, 174, 193, 236, 240, 252,  
255, 265, 266, 275, 278, 279, 281, 284,  
285, 286, 288, 289, 291, 292, 293, 294,  
300, 321, 343, 352, 356, 360

## J

Japão 113, 114, 115, 127, 133, 363

## L

letramento 14, 15, 17, 18, 19, 23, 24, 26, 37,  
41, 44, 45, 49, 53, 59, 60, 68, 89, 95, 107,  
142, 167, 178, 182, 187, 188, 189, 190, 191,  
196, 202, 214, 222, 225, 236, 239, 245, 253,  
254, 256, 258, 264, 272, 274, 310, 312, 318,  
321, 337, 349, 361, 365  
linguagem 15, 26, 28, 41, 42, 43, 44, 45,  
51, 78, 84, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103,  
105, 108, 109, 141, 149, 150, 153, 154,  
159, 168, 174, 188, 196, 206, 207, 218,  
219, 223, 224, 230, 231, 232, 233, 234,  
236, 260, 262, 263, 264, 278, 295, 299,  
309, 320, 328, 332, 345, 360, 361  
língua inglesa 13, 14, 17, 18, 41, 80, 241,  
244, 274, 291, 292, 310, 319, 322, 343,  
349, 353, 355, 356  
lingüística 15, 17, 18, 24, 42, 79, 84, 142,  
148, 149, 150, 153, 154, 197, 199, 202,  
205, 211, 218, 229, 236, 239, 241, 254,

255, 258, 261, 295, 309, 310, 313, 318,  
342, 345, 349, 351, 352

literatura 17, 23, 25, 43, 44, 45, 59, 246,  
256, 258, 259, 261, 262, 263, 265, 272,  
274, 331, 353, 355

## M

mídia 23, 54, 80, 94, 110, 114, 138, 139,  
140, 141, 142, 145, 146, 166, 168, 184,  
185, 223, 236, 283, 286, 364, 365  
multiletramento 39, 41, 43, 45, 49, 50, 59  
multimodalidade 41, 42, 43, 142, 150, 152,  
187, 239, 349, 351, 360  
música 29, 50, 53, 56, 113, 117, 127, 146,  
165, 233, 273, 329, 331, 343, 360, 364

## N

negra 65, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 76,  
77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 119, 170, 194  
negro 18, 67, 68, 70, 76, 78, 79, 81, 82, 84,  
129, 170, 184, 279, 304, 328, 331, 343, 366

## P

paradigma 66, 89, 90, 201, 206, 225, 226,  
228, 230, 239, 279, 282, 286, 288, 328,  
329, 330, 332, 333, 334, 340, 341  
pedagogia 15, 24, 41, 42, 45, 49, 53, 59,  
67, 87, 190, 214, 292, 294, 349  
personagem 27, 30, 31, 33, 34, 35, 67, 71, 74,  
77, 119, 120, 121, 122, 129, 130, 160, 260  
pintura 44, 165, 330, 335, 336, 337, 338, 341  
poema 259, 265, 266, 267, 271, 272, 273,  
332, 333, 335, 336, 338, 346, 347  
pós-fotográfico 66, 90, 97, 109, 189, 206,  
224, 230, 279, 286, 329, 338, 340, 341  
preconceito 50, 51, 69, 70, 71, 139, 146,  
172, 243, 331  
pré-fotográfico 66, 90, 189, 206, 209, 279,  
281, 329, 330, 332, 333, 334  
professores 23, 24, 25, 41, 61, 71, 79, 84,  
103, 105, 106, 107, 148, 152, 153, 154,  
196, 197, 200, 203, 205, 214, 229, 240,

243, 246, 247, 252, 253, 255, 273, 274,  
289, 290, 291, 292, 294, 300, 310, 312,  
316, 318, 319, 320, 322, 328, 335, 343,  
344, 351, 352, 353, 354, 356

## R

racismo 45, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 78, 84,  
184, 213, 284, 293

reflexão 26, 42, 71, 82, 88, 90, 139, 142,  
151, 190, 194, 200, 202, 203, 204, 213,  
217, 235, 240, 247, 251, 263, 284, 318,  
320, 325, 327, 329, 330, 338, 340

respeito 24, 26, 50, 71, 88, 89, 118, 122,  
124, 128, 137, 143, 146, 150, 159, 191,  
209, 241, 249, 264, 272, 290, 319, 360

romance 23, 25, 94, 262

## S

semiótica 26, 43, 45, 46, 48, 49, 59, 110,  
142, 166, 351, 352, 360, 362

sexualidade 45, 67, 154, 349, 352

social 15, 16, 25, 34, 35, 36, 37, 41, 42,  
43, 50, 59, 66, 67, 68, 70, 79, 80, 81, 82,

83, 92, 94, 97, 100, 101, 107, 116, 138,  
139, 145, 146, 148, 149, 150, 154, 160,  
161, 164, 167, 168, 170, 172, 173, 174,  
175, 177, 200, 201, 205, 209, 211, 218,  
223, 234, 245, 258, 261, 288, 290, 297,  
299, 305, 309, 310, 311, 312, 313, 315,  
316, 317, 318, 321, 322, 330, 335, 337,  
338, 352, 360, 362, 363, 364, 365

sociedade 16, 17, 20, 23, 24, 36, 42, 44,  
45, 46, 64, 66, 67, 68, 71, 74, 78, 79, 82,  
83, 88, 90, 91, 97, 137, 141, 142, 144, 147,  
148, 149, 150, 151, 152, 160, 162, 163,  
164, 166, 167, 168, 177, 187, 188, 190,  
191, 200, 211, 219, 222, 224, 225, 226,  
236, 239, 244, 254, 258, 265, 283, 289,  
291, 295, 304, 305, 308, 309, 334, 335,  
338, 339, 340, 352, 363

subjetividade 15, 26, 34, 35, 43, 98, 159,  
212, 246, 327, 333, 335, 336, 341, 342, 350



## 'NOTAS DE FIM'

- 1 No original: "in order to make it critical and transformative".
- 2 No original: "in which a range of contradictory issues and meanings enter public discourse sometimes in a subversive fashion that addresses pressing and urgent issues".
- 3 No original: How are these formal elements and compositional principles as they appear in images used to communicate ideology?
- 4 O filme possui trilha sonora original de Jocelyn Pook, e a referida música, "Masked Ball", tomou um canto litúrgico em latim e remixou-o ao contrário.
- 5 No original: "The signs in the Hollywood film convey the patriarchal ideology that underlines our social structures and that constructs women in very specific ways – ways that reflect patriarchal needs, the patriarchal unconscious".
- 6 No original: "a classical nude with a body that is complete and idealized".
- 7 No original: "implies a solitary masculine game in place of a shared activity".
- 8 No original: "exchangeability and commodification".
- 9 No original: "Her answer, 'fuck', represents the complete antithesis of our initial glimpse of the erotic display of her classically framed body in the opening shot."
- 10 As traduções de Kumaravadivelu são nossas.
- 11 Por uma questão científica, não trataremos aqui da multimodalidade. Enquanto há pontos convergentes entre essas duas correntes de pensamento sobre a significação, que parecem concordar com a existência de textos compostos de diferentes componentes que se mesclam, a semiótica greimasiana é fortemente apoiada na ideia de plano de expressão e conteúdo, estrutura e linguagem. Assim, salvo melhor estudo das relações entre essas duas semióticas, seguiremos a proposta semi-discursiva, e não a da semiótica social multimodal.
- 12 A tradução é nossa.
- 13 Segundo Barros (2001, p. 138), o enunciador caracteriza-se pelo exercício do fazer persuasivo, pela forma como faz para passar valores, como fazer-criar para fazer-fazer: "Há tipos de enunciador e, consequentemente de enunciatário, conforme o valor modal utilizado para determinar o enunciatário – querer-fazer, no discurso literário, dever-fazer, no religioso ou no científico, saber e poder-fazer nos discursos tecnológicos - , segundo a classe de manipulação empregada - sedução, tentação, provocação ou intimidação – ou de acordo com o fazer pretendido, pragmático ou cognitivo"(BARROS, 2002, p. 138).
- 14 Segundo Barros (2001), exemplos de contextos situacionais de enunciação são variados: "realizar uma tarefa escolar, ser aprovado no vestibular, ser reconhecido pela crítica, cumprir uma obrigação acadêmica, mostrar altos objetivos patrióticos ou preocupação com o desenvolvimento da ciência e assim por diante. Pode-se exemplificar o contexto situacional com as cartas em que um dado autor fala de sua obra, com as entrevistas dos escritores, com estudos sobre a visão da criança a respeito da redação da escola, com os textos de crítica, de tradução, de comentários com proposições de produção textual, com prefácios, introduções, conclusões e com todos os demais textos que, de alguma forma, regulamentam as condições de avaliação do discurso" (p. 144).
- 15 O musical foi recentemente refilmado por Steven Spielberg (2021).
- 16 A cena do filme pode ser assistida em: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_e2igZexpMs&list=RD\\_e2igZexpMs&start\\_radio=1](https://www.youtube.com/watch?v=_e2igZexpMs&list=RD_e2igZexpMs&start_radio=1)
- 17 Literalmente a expressão em inglês seria "ponha isso no cachimbo e fume".
- 18 Outras possíveis traduções: se você se proteger / não se misturar / ficar na sua.
- 19 Pergunta a: *what is a musical? Do you know any musicals?*  
Pergunta b: *in what kind of media can this genre be found?*  
Comentário: O professor (P) pode trabalhar com as cenas, trazendo-as ou pedindo uma pesquisa. Nesse tipo de exercício, procura-se especular, aguçar e medir a curiosidade e o conhecimento do aluno sobre o gênero.

- 20 Comentário: há espaço para o uso de vários pôsters do filme e sugestão de atividade relacionada às artes gráficas. O professor pode explorar os textos, cores, espaços e sujeitos das imagens. A imagem do filme de 2021 é uma clara citação a Romeu e Julieta, de modo que também há espaço para se trabalhar com a peça de Shakespeare e comparar as narrativas. Outra sugestão de pré-leitura é mostrar a cena sem som, e fazer os alunos observarem, primeiramente, sujeitos e espaços.
- 21 Imagens 3, 4 e 5 são de © 2020 Twentieth Century Fox Film Corporation. All Rights Reserved
- 22 Disponível em [https://www.google.com/search?q=west+side+story&client=safari&rls=en&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKewiSmeyvnoZ0AhUgpZUCHV7uC-oQ\\_AUoAXoECAIQAw&biw=1440&bih=900&dpr=1](https://www.google.com/search?q=west+side+story&client=safari&rls=en&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKewiSmeyvnoZ0AhUgpZUCHV7uC-oQ_AUoAXoECAIQAw&biw=1440&bih=900&dpr=1). Acesso em 16/12/2021.
- 23 Pergunta a: *are the people in the narrative North Americans? Where are they from?*  
Pergunta b: *are they friends?*  
Pergunta c: *what are they talking about?*  
Pergunta d: *which countries are they talking about?*  
Comentário 1: provavelmente, pelo tom de pele e sotaque dos personagens, eles serão confundidos com mexicanos ou imigrantes ilegais. No entanto, como porto-riquenhos, eles são legais no país. Isso será explorado futuramente.  
Comentário 2: Em termos de letramento visual, uma das particularidades da cena é a sua proposta visual datada, o que permite ao aluno observar uma superprodução colorida, mas feita com a tecnologia do passado. Essa diferença tecnológica de produção de imagem pode também ser usado pelo P para discutir o tempo da produção do filme. Além disso, o filme possibilita a figuração temática audiovisual de falares, roupas, gestos etc.
- 24 Comentário 1: Uma vez que o texto da canção é um diálogo entre personagens homens e mulheres, várias sugestões de divisão de trabalho entre os A podem ser propostas. No caso da tradução, segue-se a orientação multilingual e trabalha-se com a linguagem fílmica, e dois idiomas da linguagem verbal. A tradução pode ser feita de várias maneiras, a partir do conhecimento prévio do aluno, dicionários e tradutores, e deve-se explorar similaridades e diferenças de significação entre as línguas. Nesse exercício os A terão uma experiência de tradução / adaptação, e de reconstrução de um texto em outra língua. Comentário 2: uma vez que o texto verbal e o audiovisual são agora conhecidos e parcialmente internalizados, há espaço, se os A se interessarem, para canto e representação da cena em sala de aula, ou em algum evento cultural.  
Comentário 3: durante a tradução haverá espaço para notar pontos morfosintáticos que precisam ser trabalhados em ambas as línguas. Assim, o ensino e revisão de pontos gramaticais e discursivos podem ser baseados na produção tradutória dos alunos.
- 25 Pergunta a: *according to the song, is Porto Rico a good or bad place to live?*  
Pergunta b: *what are some of the country's problems mentioned in the song?*  
Pergunta c: *do you think the characters are legal or illegal in the USA? Why?*  
Instrução: *read about Puerto Rico and find the answer*  
Comentário: é bem provável que os A, confundindo os países da América Latina, respondam que os porto-riquenhos sejam ilegais nos EUA, e isso pode ser explorado pelo P. A informação sobre o estatuto legal dos porto riquenhos nos EUA, que são legais devido a uma base militar norte americana construída em Porto Rico, é fácil de ser encontrada e serve como dado para estudos geográficos e geopolíticos.
- 26 Pergunta a: *according to the song, are the USA a good or bad place to live?*  
Pergunta b: *what are some of the country's problems mentioned in the song?*  
Pergunta c: *Do you think these problems really exist there? And in Brazil?*  
Comentário: A questão da nacionalidade dos personagens e de seus países é como um momento de pausa de trabalho com o texto audiovisual, através de uma breve pesquisa e discussão sobre esses lugares, que servirá como base para a percepção do próprio país. Pode haver sugestões de tarefas interdisciplinares.
- 27 Pergunta a: *who in the song likes the EUA, women or men? Why?*  
Pergunta b: *what are some of the racial and ethnical problems men talk about?*  
Pergunta c: *in a general way, and based on both groups' opinions, how men and women are portrayed in the scene?*

Pergunta d: *can it be said that women's issues are more frivolous/superficial than men's? Why do they have these kinds of worries?*

Comentário: nesse momento trabalha-se com a construção dos gêneros no texto, e atenta-se para como homens e mulheres são retratados através de suas falas. É interessante observar como os temas fundamentais tais como VIDA e LIBERDADE são figurativizados em cada discurso. Esse passo gera questionamentos sobre certos anseios femininos nos anos 60 e atualmente, e procura discutir as condições das mulheres latino-americanas e norte-americanas. A discussão da representação da mulher no filme, relacionada ao dinheiro, modernidade, independência e objetos que facilitam a vida doméstica, de um lado mostra o surgimento de um novo tipo de mulher latino-americana que prefere viver em outro país; de outro procura entender e respeitar diferentes pontos de vista, indo além do julgamento puramente machista ou sexista da canção, que minimiza as mulheres ou as mostra fúteis. Sobre o cuidado com visões padronizadas na educação, Ferraz (2008) lembra que se deve tomar cuidado quanto ao modo de condução de uma atividade em sala de aula, evitando que certos padrões repetitivos e pré-estabelecidos de pensamento sejam empregados, e que o professor não forneça uma interpretação final. Em relação à semiótica discursiva pode-se dizer o mesmo: o professor não deve fornecer uma interpretação, mas atentar para a construção do texto, e deixar o aluno descobrir como essa construção sugere diferentes interpretações.

- 28 Pergunta a: *if the Puerto Rican men in the song don't like America, why are they there?*  
Pergunta b: *how are people who live outside their country of origin called?*  
Pergunta c: *why do people move to another country against their will?*  
Pergunta d: *do you think it's easy to live in another country and culture?*  
Pergunta e: *Do you think a country should help immigrants?*  
Pergunta f: *Are there immigrants on your street or at school? What do you know about them?*  
Pergunta g: *What would you ask an immigrant from another country?*
- Comentário: Nesse estágio procura-se sensibilizar o aluno para o seu entorno social, e estimular a sua empatia e curiosidade por pessoas de outros países, conscientizando-o de diferentes relações sociais. Mesmo que o aluno não tenha ido a outros países, a experiência de imigração ou viagem dentro do país, e choque cultural, pode ser abordada.
- 29 The seeing of an image thus always takes place in a particular social context that mediates its impact"
- 30 "[...] which presents the mixing of races in colonial Brazil without reference to popular uprisings or revolts, makes invisible the resistant racial and gender identities and curtails the potential for denunciations of racism and misogyny".
- 31 Disponível em: <<https://projeto colabora.com.br/ods16/brasil-registrou-mais-de-12-mil-crimes-de-odio-em-2019/>> Acesso em: 28 nov. 2021
- 32 *Self Made* (Temporada 1, ep. 1). *Self Made: Inspired by the Life of Madam C. J. Walker* [Seriado]. Direção: Jessica Hernández, Liza D. Espinas, Susana Benaim.. Produção: DeMane Davis, Eric Oberland, Lena Cordina. Estados Unidos: Netflix, 2020 (45 min.).
- 33 Disponível em: <[https://www.instagram.com/p/CXb5rmyrppP/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CXb5rmyrppP/?utm_source=ig_web_copy_link)> Acesso em: 12 dez. 2021.
- 34 "Massa" é o nome do senhor de engenho que estuprou a mãe de Addie.
- 35 *Self Made* (Temporada 1, ep. 2). *Self Made: Inspired by the Life of Madam C. J. Walker* [Seriado]. Direção: Jessica Hernández, Liza D. Espinas, Susana Benaim.. Produção: DeMane Davis, Eric Oberland, Lena Cordina. Estados Unidos: Netflix, 2020 (45 min.).
- 36 Disponível em: <[https://www.instagram.com/p/CXbyyWCP48p/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CXbyyWCP48p/?utm_source=ig_web_copy_link)> Acesso em: 12 dez. 2021.
- 37 [https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Annie\\_Malone](https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Annie_Malone)
- 38 *Self Made* (Temporada 1, ep. 3). *Self Made: Inspired by the Life of Madam C. J. Walker* [Seriado]. Direção: Jessica Hernández, Liza D. Espinas, Susana Benaim.. Produção: DeMane Davis, Eric Oberland, Lena Cordina. Estados Unidos: Netflix, 2020 (45 min.).
- 39 "[...] Barnet found also that the gendered and hierarchical power relations within the department corresponded with the access she had to different people: It seemed much harder to get into the space of the powerful than into the space of the less powerful".

- 40 "The images are never transparent windows onto the world. They interpret the world; they display it in very particular ways; they represent it".
- 41 "As a general rule, one that has many exceptions, the central concerns of visual studies in English- and French-speaking countries are politics, social construction, and identity: how images shape perception and the self, and how they reflect and project collective and national ideologies. [...] it is fundamentally important to learn to understand images as social constructions rather than reflections of reality, instances of aesthetic pleasure, or marketing tools. Visual studies and media studies, in this view, can help to educate people to think and act responsibly in contemporary late capitalist culture".
- 42 Fotomosaico de Joan Fontcuberta, na praça d'Isidre Nonell, em Barcelona, inaugurado em agosto de 2014 e disponível, livre de direitos autorais em: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/59/Fotomosaico-mural\\_del\\_beso\\_de\\_Joan\\_fontcuberta\\_%281%29.JPG](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/59/Fotomosaico-mural_del_beso_de_Joan_fontcuberta_%281%29.JPG). Acesso em: 14 dez. 2021.
- 43 Fluxos são aqui compreendidos como composições diversas entre elementos de várias ordens. Desde o material, o tecnológico, os energéticos os quais estão colocados a princípio, para quem e além dos objetos ou sujeitos, mas que possibilitam acontecimentos que remodelam formas outras de pensar, sentir e agir. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 370).
- 44 "Post indica abandono o expulsión. Una puerta se cierra tras nosotros, plashhh... e ingresamos em una posteridade".
- 45 "sino la desinvención de una cultura: el desmantelamiento de la visualidad que la fotografía ha implantado de forma hegemónica durante siglo y medio".
- 46 "Hablamos de una disrupción porque sus consecuencias anulan o Dejan obsoleta la etapa anterior".
- 47 "En efecto, la aspiración a una práctica orientada hacia fines estéticos no es sistemática o exclusivamente propia de los individuos más cultos, es decir, más aptos para aplicar a una actividad específica una disposición general adquirida por medio de la educación; más bien aparece en individuos que tienen en común una menor integración a la sociedad [...]".
- 48 "Mi trabajo es pedagógico más que artístico. Intento vacunar al espectador contra el exceso de realismo de la fotografía, inocularle de reacciones de duda, de incertidumbre".
- 49 "La confrontación con el realismo dogmático en el estadio de la representación constituye una llave simbólica para acercarnos a la realidad de los objetos y hechos en la que vivimos. [...] La contravisión aspira a pervertir el principio de realidad asignado a la fotografía y no representa tanto una crítica de la visión sino de la intención visual, se trata, por consiguiente, de una actitud y no de un estilo".
- 50 "Proponía que la contravisión debía entenderse como la acción de ruptura con las 'rutinas' (según su acepción en informática) que controlan los 'programas' del pensamiento visual: actuar como un hacker atacando las defensas vulnerables del sistema. La contravisión debía pervertir el principio de realidad asignado a la fotografía".
- 51 Alguns dos trabalhos de Fontcuberta estão disponíveis em: <https://www.alamyimages.fr/photos-images/joan-fontcuberta.html>, <https://revistacontinente.com.br/edicoes/227/joan-fontcuberta> e <https://www.virgula.com.br/inacreditavel/fotografo-cria-animais-fantasticos-por-meio-de-imagens-forjadas/>. Acessos em: 14 dez. 2021.
- 52 Material para acesso no site Studium 36. Disponível em: <https://www.studium.iar.unicamp.br/36/7/>. Acesso em: 14 dez. 2021.
- 53 "Images do not speak for a thousand words. Instead, they create and recreate the world of signifying practices; they can also manipulate, and can represent a particular sided-view of a situation; they can be a decisive game player in a country's elections".
- 54 Autoria própria (2021), baseado nas bandeiras nacionais do Brasil e do Japão.
- 55 A trilha sonora – *Michiko to Hatchin Original Soundtrack Chapters 1 e 2* – pode ser acessada nos seguintes links: [https://www.youtube.com/playlist?list=OLAK5uy\\_nwyu-t84OoSYYdEDKa66msrx6OeRBpOf8](https://www.youtube.com/playlist?list=OLAK5uy_nwyu-t84OoSYYdEDKa66msrx6OeRBpOf8) e [https://www.youtube.com/playlist?list=OLAK5uy\\_m7WsN0V7HEjC6d\\_EuRMvj8rPZkBZQ1y9k](https://www.youtube.com/playlist?list=OLAK5uy_m7WsN0V7HEjC6d_EuRMvj8rPZkBZQ1y9k).
- 56 Nesse sentido, pode-se apontar, no campo cultural, o trabalho de Rojo e Almeida (2017) acerca da cultura dos AMVs (*anime music videos*), por meio dos quais os autores realizaram reflexões sobre multiletramentos e multilinguismo. Do ponto de vista econômico, podem-se apontar eventos como o *Anime Friends*, que ocorre desde 2003. Na edição

de 2019, o evento contou com a participação de 60 mil pessoas, incluindo cantores e dubladores japoneses envolvidos com *animes*.

- 57 A abertura pode ser acessada no seguinte *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=FQf-NkWz7Yo>.
- 58 A música pode ser acessada no seguinte *link*: <https://youtu.be/a4JGakAfux8>.
- 59 Na versão completa, verifica-se, por exemplo, o verso “*vamô lá [...] balança, balança a cadeira, vai!*”
- 60 A escala entre distância e proximidade na temperatura de cores pode ser observada na área da decoração: a utilização de cores quentes tende a tornar o cômodo mais aconchegante, fechado, enquanto a utilização de cores frias tende a torná-lo distante, aberto.
- 61 A presença de personagens negros em *animes* ainda é um tópico de intenso debate, entretanto, é inegável que este aspecto se tornou mais comum, possivelmente pelo processo de “globalização” dessa mídia via serviços de *streaming* como *Netflix* e *Crunchyroll*.
- 62 Utilizando-se do site *MyanimeList* (<https://myanimelist.net>), verificaram-se todos os *animes* lançados em 2008. Note-se que os lançamentos são divididos em temporadas (*seasons*, lit. estações), quatro ao ano, e que, na temporada de Outono, na qual *Michiko to Hatchin* se insere, 44 *animes* novos foram lançados.
- 63 De acordo com o IBGE, a população brasileira é composta por 42,7% de pessoas que se identificam como brancas, 9,4% como pretas, 46,8% como pardas, 1,1% como amarelas e 1,1% como indígenas (dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios [PNAD] 2019).
- 64 Rúbia Garcia de Paula, goiana, poeta, vocalizadora, uma das idealizadoras do “Sarau Casa da Ponte de Itauçu-Go”, integrante do “Movimento Casa da Ponte de Itauçu-Go”, do coletivo “Fotoversivos” e do “Malacacheta - Prosa e Verso”, licenciada em Letras (UEG/Inhumas), bacharela em Direito (UFG/Cidade de Goiás). GARCIA, Rúbia. **Beleza**. Itauçu, 13 dez. 2021. Instagram: [filobanais.autodesajuda](https://www.instagram.com/p/CXcSjFtuPIV/). Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CXcSjFtuPIV/>. Acesso em 13 dez. 2021
- 65 Imagem de Marco Amâncio publicada em 16/12/2021 na página do instagram. <Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Ci4bOQcByER/>> Acesso em: 10 dez.2021.
- 66 Imagem publicada em 09/11/2021 da página do site capricho. <Disponível em: <https://capricho.abril.com.br/comportamento/marilia-mendonca-a-fixacao-pelo-corpo-da-mulher-e-a-magreza-como-trofeu/>> Acesso em: 10 dez.2021.
- 67 GARCIA, Rúbia. **Cerne**. Itauçu, 13 dez. 2021. Instagram: [filobanais.autodesajuda](https://www.instagram.com/p/CXdvaQ_OAh_/). Disponível em: [https://www.instagram.com/p/CXdvaQ\\_OAh\\_/](https://www.instagram.com/p/CXdvaQ_OAh_/). Acesso em 14 dez. 2021.
- 68 Imagem da epígrafe: Veracidade e igualdade. Acervo pessoal das autoras. Grafite de São Paulo, região central.
- 69 Este material faz parte do acervo de Carolinne Alvares e F.S. Lawliet para a elaboração do trabalho final do Curso de Jornalismo da Universidade Federal de Goiás, trabalho esse que resultou no livro “Quem tem mais tinta”. As narrativas dos três grafiteiros foram disponibilizadas pelos autores para a composição desse artigo.
- 70 Acervo pessoal das autoras. Grafite de Goiânia, região central.
- 71 Since the 1980’s the rhetoric of images has become far more pervasive, so that it is now commonplace in the media to hear that we live in a visual culture, and get our information through images. It is time, I think, to take those claims seriously. (Tradução nossa.)
- 72 (...) our sense of self, both individually and collectively, is made and remade in and through the visual, and therefore it is fundamentally important to learn to understand images as social constructions rather than reflections of reality, instances of aesthetic pleasure, or marketing tools. Visual studies and media studies, in this view, can help to educate people to think and act responsibly in contemporary late capitalist culture. (Tradução nossa.)
- 73 Acervo pessoal das autoras. Grafite de São Paulo, região central.
- 74 Acervo pessoal das autoras. Grafite de São Paulo, zona oeste, entrada do Beco do Batman.
- 75 Escolhemos *black power* porque o termo suscita a ideia de que esse cabelo é uma pauta afirmativa de resistência.
- 76 O autor refere-se a alunos porque seu artigo está inserido no contexto educacional, mas entendemos que alunos são também cidadãos e que o alerta pode perfeitamente se estender a todos e todas, seja qual for seu papel social.

- 77 (...) visual studies (...) enable students to understand, and intervene in, the constructions of race and gender that are mediated by their visual experiences. I will justify this claim in three ways. First, it is appropriate to focus on visual experience in order to comprehend the political ramifications of the judgments that people commonly attach to images. Second, visual experience plays a crucial role in the construction of race and gender. And third, image-mediated constructions of race and gender undergird conventional notions of culture and community - to the point that, without confronting race and gender, one cannot understand the practices of modern social life. (Tradução nossa.)
- 78 Acervo pessoal das autoras. Grafite de São Paulo, zona sul.
- 79 Acervo pessoal das autoras. Grafite de Goiânia, zona central.
- 80 Conforme sintetiza Gomes (2008, p.157): Discurso é [...] um conjunto de enunciados que têm, como amálgama, um conteúdo ou eixo comum de significação e têm, como sustentação, as formações discursivas em que se inscrevem. Estas dão um formato, através dos conteúdos instalados, ao modo de pensar que orienta grupos sociais de dimensões variáveis, ao longo de um período em determinado lugar. Como tais, as formações discursivas, e por extensão os discursos, são organizadores dos modos de ver e vivenciar o mundo, e se colocam em equivalência ao que foi referenciado como plataforma cultural. Isso significa que os indivíduos nelas se criam e se assumem, ao incorporarem como pessoais os conteúdos por elas dispostos e constantemente reforçados.
- 81 Acerca de tais paradigmas, apesar da divisão não ser consensual entre autores, recomenda-se artigo de Santaella (1998).
- 82 É preciso salientar que alfabetizar é conceitualmente diferente de letrar. A segunda categoria propõe que o ensino vá além da transmissão e familiarização de um indivíduo com um determinado código (por exemplo o da língua escrita). Busca-se, dessa maneira, evitar o que, muitas vezes, se chama de "analfabetismo funcional": um sujeito que sabe decifrar o código linguístico, mas que não é capaz de interpretar a mensagem enunciada além de um nível superficial. Além disso, ressalta-se que, no letramento crítico, o educador assume uma postura crítico-reflexiva junto de seus alunos, negando, pois, uma suposta neutralidade textual e pedagógica. Para aprofundar-se no assunto, recomenda-se Ferraz (2014).
- 83 A Olimpíada Nacional em História do Brasil é um projeto de extensão da Universidade Estadual de Campinas, desenvolvido pelo Departamento de História por meio da participação de docentes, alunos de pós-graduação e de graduação. É coordenada pelas profas. dras. Cristina Meneguello e Alessandra Pedro. Na aula mencionada, contava-se com alunos da primeira, segunda e terceira série do Ensino Médio que haviam participado da Olimpíada (doravante ONHB) e que pretendem participar dela novamente no ano seguinte. A leitura crítica e a análise de imagens perpassam as fases da ONHB, sendo, por isso, justificada a presença de uma professora de Língua Portuguesa como parte do grupo de orientadores e preparadores das equipes.
- 84 Por questões de tempo e limitação, não foi pedido aos alunos que selecionassem imagens de monumentos ou mesmo de manifestações a monumentos circundantes na mídia, mas essa pode ser uma possibilidade de co-construção de sentidos entre professor e alunos bastante adequada aos letramentos visuais.
- 85 A Análise Crítica do Discurso foi privilegiada tanto por ser a área de especialização da autora quanto por possuir conceito similar de criticidade ao aqui exposto quando detalhamos sobre os letramentos visuais: nega-se a ideia de neutralidade e metodologicamente buscam-se meios de análise que desnudem discursos e distorções hegemônicos circundantes e naturalizados socialmente.
- 86 Como símbolo heroico negro, Zumbi dos Palmares foi selecionado. Buscou-se também monumentos de mulheres históricas brasileiras, mas são ainda muito escassos.
- 87 Recomendamos acerca da representação imagética de grupos minoritários, os apontamentos de Stuart Hall (1997) em seu capítulo "The Spectacle of the other".
- 88 A maioria das imagens de monumentos de mulheres que encontramos, as expõem semi-nuas e como alegorias. O direito à representação de pessoas reais e o apagamento das mulheres da história a partir da sua "não representação" em monumentos também foi pontuada pelas alunas da turma.

- 89 [...] A pretensão básica do grupo foi a de elaborar uma teoria crítica do conhecimento, de um lado, aprofundando as origens hegelianas de Marx, e, de outro, introduzindo um questionamento no sistema de valores individualistas. Assim, a escola de Frankfurt elucidou o caráter contraditório de conquista racional do mundo, pois a racionalidade científica e técnica consegue o feito de converter o homem em um escravo de sua própria técnica. (DICIONÁRIO BÁSICO DE FILOSOFIA, ESCOLA DE FRANKFURT, p. 116)
- 90 <https://www.techtudo.com.br/listas/2019/01/orkut-era-lancado-ha-15-anos-relembre-curiosidades-e-polemicas-da-rede.ghtml>
- 91 Para ver o videoclipe acesse: Jorge Drexler - La Guerrilla de la Concordia
- 92 Imagem-epigrafe retirada do site <https://pixabay.com/pt/photos/smartphone-fotografia-mulher-2354157/> Acesso em 04/12/2021
- 93 <https://problemasc.com.br/wp-content/uploads/2019/08/tdah-1-1080x675.png>
- 94 <https://tdah.org.br/>
- 95 <https://pixabay.com/pt/photos/crianças-mundo-globo-terra-planeta-5606239/>
- 96 *Representation means using language to say something meaning about, or to represent, the world meaningfully to other people (...). It does involve the use of language, of signs and images which stand for or represent things.*
- 97 LG e EB representam os turnos narrativos/reflexivos das autoras – LG (Lizika Goldchleger) e EB (Elida Bonifácio).
- 98 *Material objects are unavoidably visual, but visual images are not, by definition, material. Nevertheless, the intangibility of an image that exists as verbal description or is imagined makes it no less 'real'. This approach to images presents a direct challenge to definitions of 'the real in terms of the material, which can be accessed through the visible'.*
- 99 [https://www.youtube.com/watch?v=a23945btJYw&t=5s&ab\\_channel=Evenord-BankeG-KG](https://www.youtube.com/watch?v=a23945btJYw&t=5s&ab_channel=Evenord-BankeG-KG)
- 100 <https://pixabay.com/pt/photos/legião-de-honra-instalação-de-arte-703435/>
- 101 Acervo pessoal da autora.
- 102 <https://www.deutschlandfunk.de/aufstand-im-warschauer-ghetto-symbol-des-juedischen-100.html>
- 103 *They argue that what is important about images is not simply the image itself, but how it is seen by particular spectators who look in particular ways.*
- 104 Direito de uso concedido por USC Shoah Foundation – Califórnia
- 105 Acervo da autora. Autorização de publicação cedida pela FUNDAC/FHEMIG.
- 106 Acervo da autora. Autorização de publicação cedida pela FUNDAC/FHEMIG.
- 107 Acervo da autora. Autorização de publicação cedida pela FUNDAC/FHEMIG.
- 108 Acervo da autora. Autorização de publicação cedida pela FUNDAC/FHEMIG.
- 109 Acervo da autora. Autorização de publicação cedida pela FUNDAC/FHEMIG. Alguns internos dormiam em montes de capim, como se fossem animais. Faziam suas necessidades e somente o capim sujo era retirado e só repunham os montes quando já estavam bem ralos.
- 110 <https://pixabay.com/pt/photos/auschwitz-guerra-acampamento-ww2-3485116/>
- 111 Acervo da autora. Autorização de publicação cedida pela FUNDAC/FHEMIG.
- 112 Vídeo produzido pela autora.
- 113 Vídeo produzido pelas autoras.
- 114 <https://pixabay.com/pt/photos/jerusalém-muro-muro-das-lamentações-980328/>
- 115 *'Difference' has been marked. How it is then interpreted is a constant and recurring preoccupation in the representation of people who are racially and ethnically different from the majority population. Different signifies. It 'speaks'.*

# DO GRAFITE AO CINEMA, LETRAMENTOS VISUAIS E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DÃO AS MÃOS

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

O presente trabalho foi realizado com apoio  
da Coordenação de Aperfeiçoamento de  
Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) -  
Código de Financiamento 001.

