

# IDENTIDADES SOCIAIS, LETRAMENTO VISUAL E LETRAMENTO CRÍTICO: IMAGENS NA MÍDIA ACERCA DE RAÇA/ETNIA<sup>\*\*</sup>

## SOCIAL IDENTITIES, VISUAL LITERACY AND CRITICAL LITERACY: IMAGES IN THE MEDIA ABOUT RACE/ETHNICITY

**Aparecida de Jesus Ferreira\***

---

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a representação das identidades sociais de raça e etnia que perpassam a imagem publicada em 2005 no jornal *Folha de São Paulo*. Para contextualizar a questão da identidade social de raça e etnia no Brasil, reflito sobre a questão da identidade e classificação de cor/raça/etnia. No artigo, faço a proposição de uma atividade de ensino utilizando os referenciais do letramento visual e do letramento crítico (BAMFORD, 2009; BROWETT, 2009; LANKSHEAR, 2002). Concluo que imagens publicadas pelos meios de comunicação são ferramentas que podemos utilizar como uma forma de letramento crítico e, assim, colaborar para uma leitura que possibilita a formação de cidadãos críticos.

**Palavras-chave:** letramento crítico; identidades sociais; letramento visual; mídia; raça/etnia.

### ABSTRACT

This article aims to analyse the representation of social identities of race and ethnicity that underlie the image published in 2005 in the newspaper *Folha de São Paulo*. To put the issue of social identity of race and ethnicity in Brazil in context, I reflect on the question of identity and classification of colour/race/ethnicity. In this article, I propose a learning activity using the references of visual literacy and critical literacy (BAMFORD, 2009; BROWETT, 2009; LANKSHEAR, 2002). I conclude that images published in the media are tools that we can use as a form of critical literacy and thereby contribute to a reading that enables the formation of critical citizens.

**Keywords:** critical literacy; social identities; critical literacy; visual literacy; media; race/ethnicity.

---

\* UEPG, Ponta Grossa (PR), Brasil. aparecidedejesusferreira@gmail.com

\*\* Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentado no XIX Seminário do CELLIP (Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná) na Uniãoeste – Cascavel, em outubro de 2009. A autora agradece as observações e sugestões do(s) parecerista(s) anônimo(s) que em muito contribuíram para enriquecer a versão final deste artigo.

## INTRODUÇÃO

Este artigo pretende trazer algumas reflexões acerca de identidades sociais no que se refere à questão racial<sup>1</sup> e étnica<sup>2</sup> e às formas como essa questão é representada pela mídia através da imagem. Conjuntamente, pretende-se propor uma atividade de letramento crítico a partir de imagens da mídia para que professores possam utilizar esse recurso didático em sala de aula. Questões sobre identidades sociais vêm sendo discutidas amplamente em seminários, em congressos e, também, em publicações como livros e periódicos. Pouco, no entanto, se tem trazido de sugestão de como trabalhar com a imagem das representações de identidades sociais trazidas pela mídia, seja ela, em jornais, em revistas ou em televisão. No primeiro momento, trarei considerações sobre identidades sociais no contexto brasileiro e classificação de cor/raça/etnia. No segundo momento, apresento o objeto de análise. Trata-se de uma imagem veiculada no jornal *Folha de São Paulo*. No terceiro momento, faço uma análise dessa imagem e, finalmente, apresento uma proposta de atividade de letramento crítico que pode ser utilizada em sala de aula com alunos do ensino fundamental, médio e universitário.

### 1. IDENTIDADE NO CONTEXTO BRASILEIRO E CLASSIFICAÇÃO DE COR/RAÇA/ETNIA

Moita Lopes (2002, p. 37) afirma que as “[...] identidades sociais são construídas no discurso. Portanto, 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, para discutir sobre a questão de identidade no contexto brasileiro, há uma necessidade de tocar na questão da classificação de cor/raça/etnia. As opções de cor no Brasil, de acordo com a classificação oficial do IBGE, são as seguintes: *branco*, *preto*, *pardo*, *indígena* e *amarelo*. No Brasil, as pessoas pretas e pardas tendem a autoidentificar-se por referência às cores, tais como: *moreno*, *moreno claro*, *mulato*, *moreninho*, etc. De acordo com d’Adesky (2001, p. 136, ver também GOMES, 1995; LEMOS 1999; PINTO, 1996;

---

1. Entendo *raça* como construída socialmente e historicamente.

2. O termo *etnia* refere-se a grupos que dividem a mesma identidade cultural, como língua, religião e história (FERREIRA, 2006a, p. 29).

SCHWARCZ, 1998, p. 227), a classificação de cor popular no Brasil incluiu 136 maneiras que as pessoas utilizaram para se autoidentificar<sup>3</sup>.

Alguns exemplos das conotações racistas que acompanham a cor são indicados pelo fato de que piadas ainda são feitas no sentido de realçar a cor da pele em relação com mau comportamento ou com falta de êxito profissional (AKKARI, 2001; DAVIS, 2000; d'ADESKY, 2001; GOMES, 1995; PINTO, 1996; TELLES, 2002). DAVIS (2000) dá alguns exemplos que demonstram que a polícia e outras autoridades no Brasil usam expressões como "aparência suspeita, cara de ladrão [...] para se referir à presença da população negra" (p. 99). Além disso, até muito recentemente, era comum os anunciantes de empregos solicitarem candidatos de "boa aparência", querendo dizer que não havia a necessidade de a população negra se candidatar. Por conseguinte, o que ocorre é que, em vez de fazer referência a si próprios como negros, afro-brasileiros ou afrodescendentes, a tendência manifestada pelas pessoas é a de tentar retratar a si próprios com diferentes tonalidades de pele, usando tonalidades mais claras, o que sugeriria o embranquecimento. O processo de negação da sua origem étnica é aceito pela sociedade e certas tonalidades de cor pele (mais claras) estão associadas a *status* dentro da sociedade brasileira (d'ADESKY, 2001, p. 137; GOFFMAN, 1985). Ou seja, isso mostra, de acordo com d'Adesky, "Desejos de ser (branco), desejos de não ser (negro), desejos de aparentar (branco). E, na medida em que esses desejos representam valores (poder, beleza), eles manifestam uma relação hierarquizada entre um elemento (branco) do conjunto e as outras categorias (negro, jambo, sarará, etc.) desse mesmo conjunto" (2001, p. 137). A sociedade, o ambiente familiar e a escola podem, no entanto,

---

3. As cores encontradas pelo IBGE, no censo em 1976, foram 136, ocasião em que os brasileiros foram convidados a se autoidentificarem. Alguns exemplos são: acastanhada, agalegada, alva, alva-escura, alvarenta, alva-rosada, alvinha, amarelada, amarela-queimada, amarelosa, amorenada, avermelhada, azul, azul-marinho, baiano, bem branca, bem clara, bem morena, branca, branca avermelhada, branca melada, branca morena, branca pálida, branca sardenta, branca suja, branquiça, branquinha, bronze, bronzeada, bugrezinha escura, burro-quando-foge, cabocla, cabo verde, café, café-com-leite, canela, canelada, cardão, castanha, castanha clara, cobre corada, cor de café, cor de canela, cor de cuia, cor de leite, cor de ouro, cor de rosa, cor firme, crioula, encerada, enxofrada, esbranquiçado, escurinha, fogoió, galega, galegada, jambo, laranja, lilás, loira, loira clara, loura, lourinha, malaia, marinheira, marrom, meio amarela, meio branca, meio morena, meio preta, melada, mestiça, miscigenação, mista, morena bem chegada, morena bronzeada, morena canelada, morena castanha, morena clara, morena cor de canela, morenada, morena escura, morena fechada, morenã, morena prata, morena roxa, morena ruiva, morena trigueira, moreninha, mulata, mulatinha, negra, negreta, pálida, paraíba, parada, parda clara, polaca, pouco clara, pouco morena, preta, pretinha, puxa para branca, quase negra, queimada de praia, queimada de sol, regular, retinta, rosa, rosada, rosa queimada, roxa, ruiva, russo, sapeca, sarará, saraúba, tostada, trigo, trigueira, turva, verde, vermelha. Também outros "que não declararam sua cor de pele" (LEMOS, 1999, p. 7, ver também SCHWARCZ, 1998, p. 227).

colaborar e muito com essa discussão, no sentido da construção de identidades positivas sobre a população negra e a desconstrução de valores negativos que desfavorecem a população negra.

Devido a essa herança, nos últimos anos, líderes e pesquisadores negros e outros pesquisadores comprometidos com a questão étnico-racial têm criado campanhas de ação afirmativa para que os negros possam se sentir orgulhosos de sua cor e de sua ascendência e construam o desejo de pertencimento. Essa é uma estratégia destinada a permitir que os negros se reconheçam como um povo que fez sua própria história e a mostrar que eles podem fazer seu próprio futuro. Os negros são incentivados a valorizar sua identidade e sua contribuição como uma comunidade afro-brasileira que tem uma origem geográfica específica, além de religião e de costumes específicos. Essa é uma tentativa de mostrar o lado positivo de sua história e, em particular, de sua luta para ter a liberdade e a igualdade como cidadãos, pois, infelizmente, a história que nos foi contada e ainda perpetuada pouco fala acerca desses aspectos (d'ADESKY, 2001, p. 157; GUNDARA, 2000, p. 82; PINTO, 1996, p. 196).

Gonçalves (2003) afirma que “[d]o ponto de vista sociológico, hoje, não temos mais nenhuma dificuldade para compreender que a identidade é construída histórica e socialmente, que é uma construção política” (p. 22-23). Já com relação à construção de identidade negra, Gomes (2005) assevera que “[c]onstruir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)” (p. 43). Há várias outras discussões teóricas e pesquisas sobre o tema desenvolvidas também nas áreas da antropologia (GOMES, 1995; MUNANGA, 1996), sociologia (GUIMARÃES, 2000, 2003), linguística aplicada (AZEVEDO, 2010; FERREIRA, 2006a, 2006b, 2007, 2009a, 2009b, 2010, 2011; FERREIRA S., 2011; MOITA LOPES, 2002; SILVA, 2009). Embora haja enormes discussões na sociedade brasileira sobre identificar-se por cor, a verdade é que a maioria dos brasileiros ainda acredita que o Brasil é um país que “não vê cor”, um “paraíso racial” ou uma “democracia racial” (d'ADESKY, 2001; GOMES, 1995, 2005; PINTO, 1996; TELLES, 2002).

A relutância da população negra em definir-se como tal sugeriria que existe uma dificuldade para afirmarem sua identidade em termos de sua ascendência, o que mostra, como discutido anteriormente, que a construção da identidade negra no Brasil é um desafio. Eu diria que essa relutância também pode impedi-los de discutir assuntos que dizem respeito a seu próprio interesse, como as ações afirmativas, a baixa percentagem de pessoas negras que entram na universidade, o

baixo número de pessoas negras em cargos de liderança e a falta representação de profissionais negros em todas as escalas sociais, etc. Diferentemente, uma vez mais engajados com essas discussões, podem participar mais de debates que possibilitem que mais políticas públicas sejam implementadas a favor da população negra. Um exemplo disso foi o caso da Lei Federal nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica nacional, pública e privada, que só foi possível pelo engajamento de líderes negros, de professores e de pesquisadores negros. Embora, no presente artigo, não se discuta a questão da ação afirmativa, é importante salientar, no entanto, que várias universidades brasileiras introduziram, recentemente, políticas de ação afirmativa. Ou seja, as cotas nas universidades, o que resultou em um acalorado debate sobre a questão. A implementação das cotas nas universidades também demonstrou o engajamento de pesquisadores e professores negros e não negros. Essas discussões acaloradas trouxeram e continuam trazendo possibilidades de pensarmos uma sociedade mais justa e igualitária para o Brasil.

A questão importante a ser mencionada e que pode colaborar com a reflexão feita até o momento neste artigo, é que, no Censo de 2010 houve um aumento significativo da população negra (preta e parda) comparada com a do Censo de 2000 (ver Anexo 1):

No Censo Demográfico de 2010, 97 milhões de pessoas se declararam negras, ou seja, pretas ou pardas, e 91 milhões de pessoas, brancas. Os negros formavam, aproximadamente, a metade da população brasileira nesse ano. Conforme se pode observar pelo Gráfico 1 (Anexo 1), a população branca era maior que a negra entre 1980 e 2000. Em 2010, esta situação se inverteu. Isso pode ser decorrente da fecundidade mais elevada encontrada entre as mulheres negras, mas, também, de um possível aumento de pessoas que se declararam pardas no censo de 2010. Como resultado, a taxa de crescimento da população negra entre 2000 e 2010 foi de 2,5% ao ano e a da branca aproximou-se de zero. (IPEA, 2011, p. 3)

O possível aumento do número das pessoas que se declararam pardas, no censo de 2010, também poderia ser atribuído aos esforços feitos pelos movimentos sociais negros e políticas públicas de órgãos governamentais, como, por exemplo, UNIAFRO<sup>4</sup>. Criação pelas universidades de NEABs (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros), núcleos que hoje ultrapassam o número de 70 - esses NEABs oferecem

---

4 O Ministério da Educação estabeleceu critérios para assistência financeira às instituições de educação superior com o objetivo de fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica e para a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12260&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12260&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 12 set. 2011.

curso diversos para professores, coordenam projetos de pesquisa e extensão - e a efetivação da Lei Federal nº 10.639/2003 são ações que podem estar tendo um impacto nas discussões sobre relações raciais no ambiente escolar, universitário e na sociedade como um todo. Isso pode estar colaborando para o aumento da autoestima da população negra e possibilitando que mais pessoas negras se declarem pardas, como citado no excerto do IPEA.

Ainda com relação à terminologia, os ativistas negros preferem usar o termo *negro* relativo à pessoa preta e parda. De acordo com Brasil (2005),

[...] o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. (BRASIL, 2005, p. 15-16).

Dessa forma, o termo *negro* é utilizado por pessoas que são classificadas no Brasil de acordo com o IBGE como pretas e pardas. As pessoas que utilizam o termo negro entendem que ser negro no Brasil não é somente uma questão de cor de pele, ou seja, para “[...] a construção da identidade negra no Brasil é importante também considerá-la não somente na sua dimensão subjetiva e simbólica, mas sobretudo no seu sentido político” (GOMES, 2005, p. 43). Ainda Gonçalves (2003, p. 16) contribui com essa discussão quando diz que o Movimento Negro tem se esforçado “[...] no sentido de se interferir no sistema de classificação racial brasileiro: ‘de homens de cor a pretos’, ‘de pretos a afro-brasileiros’, ‘de afro-brasileiros a negros’, ‘de negros a afrodescendentes’, a assim por diante”. Ocorre, no entanto, que as pessoas que não estão conscientes da utilização dessas expressões usam “preto” e “negro” indiferentemente. E muitos outros se perguntam: - Que termo devo utilizar ao me referir ao *preto* ou *parado* que está designado dentro da nomenclatura utilizada pelo IBGE? De acordo com Guimarães (2003, p. 211), alguns antropólogos (HARRIS et alii, 1993, citados por Guimarães, 2003, p. 211), “[...] criticam o IBGE por não incluir a designação “morena” no censo, argumentando que tal procedimento induz a racialização das formas de identidade social”. A nomenclatura “morena” certamente atrairia um maior número de pessoas, pois tem todo um significado positivo, como, por exemplo, moreno/a sensual, moreno/a bonito/a, trazendo consigo adjetivos positivos, o que o termo “preto” já não faz, como o demonstram os resultados de vários pesquisadores (d’ADESKEY, 2001; GOMES, 1995; GUIMARÃES, 2000).

Para uma melhor compreensão das 136 maneiras de os brasileiros se autoclassificarem (como mencionado anteriormente), é necessário considerar as

questões de identidade e de pertencimento. Pinto (1996) sugere que pertencer a certa “raça”/origem étnica pressupõe, necessariamente, ter uma identificação com o grupo a que se pertence. Isso significa também que, de acordo com Muller et alii (2002), identidade é uma construção social que produz efeitos sociais (p. 32). De acordo com Hall (2000), “Identidades são, assim, pontos de apego temporário a certas posições que as práticas discursivas constroem para nós” (p. 19, ver também FERREIRA, 2009b). Para concluir, gostaria de mencionar que a população brasileira, quando cada um é convidado a se autocategorizar, a decisão está relacionada na autoimagem que já foi construído e é associada com imagens negativas no caso dos não brancos. Os negros podem muito bem, portanto, optar por identificar-se usando tonalidades de cores mais claras, pois, de acordo com a sociedade brasileira, esse processo de embranquecimento traz benefícios sociais. Dessa forma, é importante que a escola faça o seu papel de colaboração na construção de uma identidade positiva para a população negra, como sugere a Lei Federal nº 10.639/2003, citada anteriormente.

## 2. OBJETO DE ANÁLISE

O objeto de análise é uma imagem publicada pelo jornal Folha de São Paulo, encarte Folhinha, sábado, no dia 26 de novembro de 2005. Inseri a imagem no texto para que, assim, tenhamos uma visualização da imagem como um todo. O jornal menciona que as imagens estão no livro que é divulgado; no entanto, não informa que foi o jornal que fez a escolha da composição das imagens/ilustrações; estas, publicadas no jornal, têm procedência do livro intitulado “Um Tico-Tico no Fubá: sabores da nossa história”, publicado em São Paulo, pela Companhia Editora Nacional, em 2005. A composição da figura que está no jornal não está disposta da mesma forma que no livro. No livro, a figura que representa os “africanos” está na página 38, com o título da descrição da página como “[a] cana-de-acúcar e os doces de frutas”, em que é feita uma descrição da origem da cana-de-açúcar e acerca do engenho. Já a figura que representa os “italianos” está no livro na página 174 e o título da página é “Italianos”, em que há uma descrição do perfil dos italianos. A análise que segue não tem intenção alguma de ofender nem quem fez as ilustrações do livro, nem quem fez a opção da composição das imagens no jornal. Mesmo assim, a análise que segue pretende refletir sobre as representações das identidades sociais de raça e etnia na sociedade brasileira. Concordo com Moita Lopes (2009), na análise realizada numa matéria publicada sobre o jogador Ronaldo, no artigo



intitulado “A performance narrativa do jogador Ronaldo como fenômeno sexual em um jornal carioca: multimodalidade, posicionamento e iconicidade.” Moita Lopes diz que:

[...] minha análise da matéria jornalística é somente uma leitura possível, baseada em princípios teóricos explícitos. Se é verdade que vivemos em sociedades densamente semiotizadas, compreendo que uma das tarefas daqueles envolvidos com pesquisa no campo da linguagem é colaborar na compreensão dos discursos midiáticos que constroem a vida social. Essa abordagem, porém, não implica que todos os efeitos discursivos do texto analisado são explicitados pela análise que apresento. Analistas e leitores estão situados em comunidades diferentes, têm histórias de vida heterogêneas e projetos políticos e valor diversos. (MOITA LOPES, 2009, p. 131).



Fonte: Jornal Folha de São Paulo – Folhinha, sábado, 26/11/2005

Como farei análise de uma imagem, é importante refletir um pouco sobre o que alguns teóricos dizem sobre o uso de imagens. Bamford (2009) afirma que o



letramento visual envolve habilidade para que uma pessoa tenha a capacidade de interpretar o conteúdo visual da imagem, de examinar o impacto social das imagens e de discutir o propósito, a audiência e a propriedade. Essa habilidade inclui saber olhar internamente a imagem, saber a forma de ela se comunicar visualmente, enfim, saber ler e interpretar a imagem visual. O letramento visual também tem o propósito de fazer julgamentos da validade, julgamentos de precisão e julgamentos sobre o valor da imagem. Hall (1997) assevera que “[...] signos visuais e imagens, mesmo quando eles carregam uma semelhança para as coisas a que se quer referir, são ainda signos: eles carregam significados e têm que ser interpretados” (p. 19). É isso o que tento fazer na análise que segue.

### 3. REPRESENTAÇÕES DE IDENTIDADES SOCIAIS: UMA QUESTÃO DE RAÇA/ ETNIA<sup>5</sup>

Identidade apresenta uma interface entre o pessoal – que é o que está dentro de nossas cabeças, como nós indivíduos nos sentimos sobre o que somos – e o social – as sociedades em que vivemos e os fatores sociais, culturais e econômicos que modelam e tornam possíveis as experiências para as pessoas escolherem algumas identidades e considerarem outras como inacessíveis ou impossíveis. (WOODWARD, 2000, p. 18).

A citação de Woodward ajudará a iluminar a análise no que se refere à inter-relação entre identidades sociais e fatores sociais, culturais e econômicos. Início a análise da imagem considerando o enunciado “Livro tá na mesa: receitas e ingredientes vindos de várias partes do mundo deram sabor à história e à cozinha do Brasil.” Ao ler o enunciado citado, o que nos parece é que nos será passada uma receita que leve em consideração ingredientes de várias partes do mundo e, de fato, ao lermos a receita no canto inferior direito da imagem, constatamos que realmente vieram de várias partes do mundo. Quando, no entanto, começamos a observar a imagem com um pouco mais de cuidado, é possível perceber que várias mensagens são enviadas.

Em primeiro lugar, na questão de ascendência, quero analisar o enunciado no pé da imagem: “Escravos em engenho de açúcar e, no alto, italianos em trajes típicos”. Esse enunciado tem muito a nos dizer sobre representações das identidades sociais de raça/etnia. Quando nos é dito na imagem “Escravos em engenho de açúcar”,

---

5. Os conceitos de raça/etnia que utilizo na análise estão relacionados com a construção social dos termos (d’ADESKY, 2001; GILLBORN, 1995; GOMES, 1995; PINTO, 1996, 1999; SILVA, 1995, 2002).

parece-nos que o grupo étnico representado como “escravos” não têm ascendência, ou seja, não nos é dito na imagem de onde os escravos vêm, qual sua procedência, somente é dito no texto descrito ao lado da imagem “escravos vindos da África”. Com o nome “escravos” também nos dá a impressão de que a condição de ser escravo foi aceita e pacificamente, sem lutas por direitos iguais. Por que não dizer “escravizados” ou, então, africanos ou afro-brasileiros? A questão a ser analisada e mostrada ao leitor é que não foi nessa condição de escravos que os “africanos” vieram para o Brasil e, sim, escravizados. Já com relação ao outro grupo étnico representado, a ele é dado um nome que mostra uma ascendência específica, a de “italianos em trajes típicos”, ou seja, quando lemos “italianos”, vem-nos, junto com o nome, toda uma representação de localidade e de identidade e, com isso, o desejo de pertencimento que se relaciona com a construção de identidade social de euro-brasileiros ou dos eurodescendentes e aspectos culturais. Dessa forma, analisando o enunciado juntamente com a imagem, podemos perguntar: - A qual identidade social uma criança, um adolescente ou mesmo um adulto gostaria de pertencer? Ou, então, pode-se dizer que o enunciado “convida” a criança ou o adolescente negro/a a se identificar com escravos.

Em segundo lugar, verifiquemos, na imagem, o posicionamento das identidades sociais representadas. O posicionamento das pessoas representadas na imagem é uma questão importante para ser analisada. Como vemos, os “escravos” (que denomino “escravizados”), africanos ou afro-brasileiros, estão posicionados no lado esquerdo inferior da imagem – estão, portanto, embaixo. Já os “italianos” (conforme denominados na imagem) estão no alto. O posicionamento aqui indica muito, pois isso mostra qual seria o “lugar social” dos italianos e qual seria o “lugar social” dos afro-brasileiros na sociedade brasileira. Essa representação do lugar social mostrado na imagem é algo real na sociedade brasileira, pois há uma diferença significativa entre negros e não negros, conforme indicam as pesquisas com relação a educação, a emprego, a assistência médica e a moradia (ver PAIXÃO, 2003; OLIVEIRA, 2003). Ou seja, a forma de tratamento está bem demarcada, a imagem também nos indica quem são as pessoas que têm acesso a educação, a cultura, a emprego, a assistência médica e a moradia, e quais são as pessoas que não têm acesso. A imagem demonstra quem é que está em cima e quem está embaixo na escala social.

Em terceiro lugar, verifiquemos as vestimentas das identidades sociais representadas. Observar as vestimentas das identidades representadas é outra questão importante, pois, como podemos ver, o enunciado coloca “italianos em trajes típicos”. A referência feita com relação às vestimentas é somente feita aos

italianos e, não, aos africanos. Se formos, no entanto, fazer uma análise das roupas dos italianos que se apresentam com “trajes típicos”, os trajes típicos somente são utilizados em comemorações folclóricas aqui no Brasil, ou seja, não encontramos pessoas vestidas dessa forma nem no Brasil nem na Itália. Ocorre que elas estão usando vestimentas que relembram sua descendência, sua cultura e isso cria o desejo de pertencimento e de identidade social. Já com relação às vestimentas que os “africanos” estão utilizando, foram vestimentas criadas para eles em uma situação de escravizados, o que não se relaciona com a forma como se vestiam na África nem como se vestem no Brasil. A vestimenta dos “africanos” não dá a possibilidade de relembrar de ascendência e de aspectos culturais, pois, da forma como estão vestidos, estão despidos de qualquer possibilidade de identidade social e cultural que lembre a África, pois, na imagem, é negada essa possibilidade.

Em quarto lugar, verifiquemos o que as identidades sociais representadas estão fazendo. A representação do que os “africanos” e “italianos” estão fazendo difere. Um grupo trabalha e o outro se diverte. Essa é mais uma representação que nos mostra quem tem acesso aos bens sociais, culturais e econômicos, como mencionado por Woodward (2000) no início desta seção, que é o que possibilita que alguns grupos tenham acesso a algumas coisas e outros grupos não tenham acesso a quase nada.

Em quinto lugar, vamos analisar as cores das vestimentas das identidades sociais representadas. Os “africanos” estão trabalhando e as cores colaboram para trazer uma tonalidade sombria, pois cores escuras são utilizadas. É sabido, no entanto, que as vestimentas dos africanos, de forma geral, são coloridas. Já as vestimentas dos italianos estão, na imagem, revestidas de cores vivas; há, ainda, a imagem de sonoridade, de musicalidade, de felicidade na imagem representada. Mais uma vez, isso cria o desejo de pertencer a um determinado grupo étnico e reforça a imagem positiva da identidade eurodescendente.

Em sexto lugar, vejamos a expressão facial das identidades sociais e o posicionamento dos rostos. A representação facial também não pode deixar de ser analisada, pois temos, na imagem, seis pessoas: três “italianos” e três “africanos”. Dos três “africanos”, somente podemos ver o rosto de dois deles, dos quais um está olhando de frente e com uma expressão triste, o outro está de lado e outro está de costas. Há a intenção de invisibilidade. Com isso, quero dizer que, ao que me parece, não é importante que sejam mostrados os rostos, pois as pessoas mostradas, segundo esse contexto da imagem, não são importantes. Já na representação dos “italianos”, os três estão felizes e olhando para a frente, de cabeça erguida.

Em sétimo lugar, podemos analisar o tamanho das pessoas representadas. No que se refere aos africanos, o desenho é maior, estão embaixo e são os menos privilegiados na sociedade brasileira e com menos acesso a saúde, a educação, a políticas de moradia, por exemplo. Já o tamanho dos italianos representados é menor, e essa é a parcela da população que tem mais acesso a saúde, a educação e a melhores condições de moradia. E, por coincidência, essas pessoas têm cor, raça, etnia e classe social, ou seja, há um claro recorte de raça e de classe na representação do tamanho das imagens.

E, em oitavo lugar, cabe perguntar quem são as pessoas das identidades sociais representadas. As pessoas representadas são seis: três como "africanos" e três como italianos. Na representação dos "africanos" somente há homens trabalhando, sem a possibilidade de pensarmos que possa haver a formação de uma família e, com isso, a imagem parece sugerir o apagamento das identidades dos africanos. Do lado dos italianos, há um tocando e outro está dançando com uma mulher, o que dá a possibilidade de pensar na formação de uma família. Novamente, ocorre o orgulho de pertencimento e a alegria de festejar como uma forma de perpetuar os aspectos de descendência e de cultura através da família.

#### **4. CONSIDERAÇÕES E IMPRESSÕES**

A visão da imagem publicada me dá a impressão de estar vendo a representação dos negros nos livros de história e nos livros didáticos brasileiros, quando ainda não havia uma preocupação com a representação de imagem dos negros nos livros. Nos últimos anos, tem havido uma preocupação constante, tanto por pesquisadores (PINTO, 1999, p. 210, ver também SILVA, 1995, 2005), como pelo MEC, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de não "veicular preconceito de origem, cor, condição socioeconômica, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação" nos livros didáticos (ROSEMBERG, BAZILLI, SILVA 2003, p. 139-140). De acordo com Pinto (1999, p. 210, ver também SILVA, 1995, 2001, 2005; FERREIRA, 2006a, 2006b), os livros de história produzidos no Brasil tinham a tendência de enfatizar muito o papel dos negros como escravizados e não de focalizar sobre a história do povo negro no Brasil após a abolição da escravatura. Tal desvio da realidade me parece estar perpetuado na imagem acima. Com isso, quero dizer que há várias outras imagens que poderiam ter sido mostradas e que lembrariam melhor os aspectos culturais dos africanos e que estimulariam o desejo de pertencimento.

Uma das questões cruciais, quando analisamos as identidades sociais, é perceber como essas identidades estão sendo representadas para o domínio público. A forma como os “africanos (afro-brasileiros)” estão representados afeta o desejo de pertencimento racial e étnico de toda uma população brasileira afrodescendente, ou seja, os negros brasileiros, pois, da forma como a imagem foi trazida, mostra um apagamento de pertencimento cultural e étnico e, assim, não há marcas na imagem que façam lembrar essas questões para os afrodescendentes. Somente para os eurodescendentes há estímulo ao pertencimento, pois os “italianos” são mostrados com marcas positivas de identidade social que lembram os seus aspectos culturais e étnicos. A forma como as identidades sociais estão representadas têm desdobramentos sociais tanto para negros como para não negros. Para os negros, traz o desejo de não pertencimento, pois é um passado muito doloroso e as pessoas não querem ter aquela experiência novamente e tampouco querem ser relacionadas àquilo. Por outro lado, para os não negros, a imagem pode impedir que as pessoas tenham um olhar positivo acerca dos aspectos culturais e de identidade dos africanos, afro-brasileiros ou negros.

## **5. LETRAMENTO VISUAL E LETRAMENTO CRÍTICO: O USO DA IMAGEM NO AMBIENTE DE ENSINO**

Nesta última seção, apresento uma proposta para que tanto professores do ensino fundamental e médio, quanto professores universitários possam utilizar imagens com seus alunos. Como sugestão de algumas possibilidades de uso da imagem, faço as proposições, embasadas em teóricos que trabalham com letramento visual e letramento crítico.

No que se refere ao letramento visual, Bamford (2009) aponta que há a necessidade de:

- desenvolver o pensamento da habilidade crítica em relação às imagens;
- melhorar as habilidades orais e escritas e o léxico, para que as pessoas possam falar e escrever sobre as imagens;
- integrar o letramento visual de uma forma transversal para todas as áreas do currículo;
- encorajar os alunos a olharem as suposições que estão subjacentes nas imagens que circundam entre as pessoas jovens;

- encorajar os alunos a investigarem criticamente as imagens e analisarem e avaliarem os valores inerentes contidos nas imagens (BAMFORD, 2009).

Sugestão 1. Fazer uma cópia da imagem retirada do jornal e fazer uma discussão inicial utilizando as perguntas que seguem:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em que ponto da história e em que contexto a imagem foi criada?</li> <li>• Quem encomendou a imagem?</li> <li>• Para qual propósito a imagem foi criada?</li> <li>• Em que contexto a imagem foi vista?</li> <li>• Quem é o público pretendido para ver a imagem?</li> <li>• Em que forma de mídia a imagem é vista?</li> <li>• O que foi omitido, alterado ou incluído na imagem?</li> <li>• O que a imagem diz acerca da nossa história?</li> <li>• O que a imagem comunica sobre a nossa identidade individual e social?</li> <li>• O que a imagem diz sobre a sociedade?</li> <li>• O que a imagem diz sobre um acontecimento?</li> <li>• O que a imagem comunica sobre os aspectos culturais?</li> </ul>
--

Fonte adaptada de: BAMFORD, A. The Visual Literacy White Paper. Disponível em: <[www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe\\_visual\\_literacy\\_paper.pdf](http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2009 (Anexo 2, perguntas em inglês).

Sugestão 2. Para fazer uma discussão mais precisa acerca da imagem. Sugiro que seja em: "assunto", "informação", "quem", "persuasão" e "suposições", como pode ser observado abaixo, à luz do letramento visual:

Assunto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais assuntos são mostrados na imagem?</li> <li>• A forma como o assunto é mostrado na imagem é similar ou diferente do que você vê sobre o assunto no mundo?</li> <li>• O que a imagem significa para alguém que a vê?</li> <li>• Qual é a mensagem da imagem?</li> </ul>
Informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De onde a informação da imagem vem?</li> <li>• Qual informação foi incluída e qual informação foi deixada de fora?</li> <li>• Qual proporção da imagem pode ser imprecisa?</li> <li>• Qual informação apresentada é factual/manipulada/moldurada?</li> <li>• Qual é a relação entre a imagem e qualquer texto?</li> <li>• Qual é o impacto que o tamanho da imagem tem na figura?</li> </ul>

Quem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais pessoas são representadas na imagem (mesmo que não haja pessoas de fato na imagem), as culturas e as experiências de quem são mostradas?</li> <li>• Quem criou a imagem e com que propósito?</li> <li>• Qual é a audiência pretendida para a imagem?</li> <li>• Qual é ponto de vista que a imagem carrega?</li> </ul>
Persuasão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por que certa mídia foi escolhida?</li> <li>• Por que uma imagem em particular foi escolhida?</li> <li>• Por que a imagem foi arranjada daquela forma?</li> <li>• A informação contida na imagem é factual?</li> <li>• Quais mecanismos foram usados para que a mensagem fosse enviada para a pessoa que vê a mensagem?</li> <li>• Como a mensagem é afetada pelo que foi deixado de fora ou não é mostrado?</li> </ul>
Suposições	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que atitudes estão supostas?</li> <li>• A voz de quem é ouvida?</li> <li>• A voz de quem não é ouvida?</li> <li>• Que experiências ou pontos de vista estão supostas?</li> </ul>

Fonte: BAMFORD, A. The Visual Literacy White Paper. Disponível em: <[www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe\\_visual\\_literacy\\_paper.pdf](http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2009. (Anexo 3, perguntas em inglês).

Há vários pesquisadores que mencionam que a utilização do letramento crítico nas aulas é uma ferramenta poderosa para o pensamento crítico e para a ação crítica e transformadora (FERREIRA, 2007; FREIRE, 1987; LANKSHEAR, 2002; NORTON, 2007; PENNYCOOK, 2001), pois desafia os alunos e os ensina a pensar criticamente. Lankshear (2002, p. 44) aponta que o letramento crítico pode envolver:

- o conhecimento de letramento em geral, ou especificidades de letramento, criticamente; que é ter uma perspectiva crítica de letramentos ou letramentos *per se*;
- ter uma perspectiva crítica acerca de textos específicos;
- ter uma perspectiva crítica e estar hábil a fazer uma “leitura crítica” de – práticas sociais, classificações, relações, apontamentos, procedimentos, etc., e que são mediados, e se faz possível, e se sustenta parcialmente através da leitura, da escrita, da visão, da transmissão, etc., textos (LANKSHEAR, 2002, p. 44).



Sugestão 3. Browett (2009) apresenta o quadro abaixo como uma sugestão para o uso do letramento crítico e texto visual.

Contexto situacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Onde o texto aparece?</li> <li>• Quem criou o texto?</li> <li>• Os interesses são comerciais, ideológicos ou há outros aparentes?</li> <li>• Quem é a audiência pretendida?</li> <li>• Quais são as experiências divididas e conhecimentos assumidos pelas pessoas que veem?</li> </ul>
Contexto sociocultural / Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre o que é o texto? O que é mostrado no texto? O que está acontecendo?</li> <li>• Como é/são crianças, adultos, gêneros, heróis, vilões e outros personagens ou características apresentados / construídos? Por que são descritos daquela forma? Quem se beneficia da _____ maneira como são mostrados?</li> <li>• O texto tem algum valor/atitude subjacente? De quem é a visão de mundo apresentada?</li> <li>• Que ações (comportamentos, emoções, valores, relacionamentos, etc.) são mostrados? Quais são aprovados/desaprovados?</li> <li>• Que elementos de humor estão incluídos?</li> <li>• Que itens (proposições, símbolos, ícones, signos, etc.) estão incluídos? Por que eles foram incluídos? Quais são os seus significados/ usos?</li> <li>• Quais são as situações sociais/realidades mostradas?</li> <li>• Que pistas são dadas como heranças culturais, contemporâneas ou emergentes de construção de cultura?</li> <li>• As histórias/experiências de quem são incluídas ou omitidas? Que alternativas poderiam ser apresentadas?</li> <li>• O que o texto revela sobre grupos dominantes e o poder das relações na cultura?</li> <li>• Se você mudasse itens (cor, personagens, características, comportamentos, símbolos, etc.), como mudaria o significado do texto?</li> <li>• O texto convida a pessoa que vê a pensar sobre _____? Quais outras interpretações são possíveis? Para quem as interpretações são possíveis?</li> <li>• Que tipo de conhecimento cultural é necessário para entender o texto? Como você o interpreta _____? Como os outros na sala de aula interpretaram _____? Por que interpretações similares ou diferentes ocorreram? O que está dentro/ fora de sua própria experiência?</li> </ul>

<p>Estrutura e características</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como o uso de elementos de equilíbrio e formato combinam para criar personagens, ambiente, atmosfera, ações, histórias, valores, humor, etc.?</li> <li>• Exemplos de elementos: cor e seu valor; textura; linha; tamanho; forma; enquadramento; luz; movimento, som/itens, símbolos; sinais; etc./ vestimenta; linguagem corporal; gestos; expressões faciais; toque &amp; distância.</li> <li>• Exemplos de equilíbrio e formato – disposição na frente, atrás, tamanho, proximidade, ponto de vista, pontos focalizados, e outras decisões de edição.</li> <li>• Como a decisão da mídia/técnica afeta o significado? Como as decisões são afetadas por fatores situacionais ou culturais?</li> </ul>
------------------------------------	--

Fonte: Browett, J. (2009) *Critical Literacy And Visual Texts: Windows On Culture*. (Anexo 4, perguntas em inglês).

Quero finalizar o artigo com a citação de bell hooks<sup>6</sup>, pois acredito que seja iluminadora para a reflexão. A autora bell hooks (1995, p. 212), no seu livro “Arte na Minha Mente: políticas visuais”, em um de seus capítulos, faz a análise da representação do corpo negro masculino e menciona que “[m]ais importante do que raça, gênero, classe, ou orientação sexual de quem faz a imagem, é a perspectiva do local de que nós olhamos e as escolhas políticas que informam o que nós esperamos que aquelas imagens serão ou farão” (p. 212). A imagem publicada pelo jornal certamente me possibilitou refletir sobre várias questões que quase sempre passam despercebidas. Sendo assim, ao olhar as imagens com uma visão crítica, podemos perceber que este olhar crítico nos possibilita desconstruir o que foi, quase sempre, construído para nós e não por nós.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, A. S. (2010) *Reconstruindo identidades discursivas de raça na sala de aula de Língua Estrangeira*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 185 p.
- BAMFORD, A. (2009) *The visual literacy white paper*. Disponível em: <[http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe\\_visual\\_literacy\\_paper.pdf](http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2009.
- BERLAND, G. T. (2005) *Um tico-tico no fubá: sabores da nossa história*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- BROWETT, J. (2009) *Critical literacy and visual texts: windows on culture*. Disponível em: <[http://www.cdesign.com.au/proceedings\\_aate/aate\\_papers/083\\_browett.htm](http://www.cdesign.com.au/proceedings_aate/aate_papers/083_browett.htm)>. Acesso em: 1º jul. 2009.

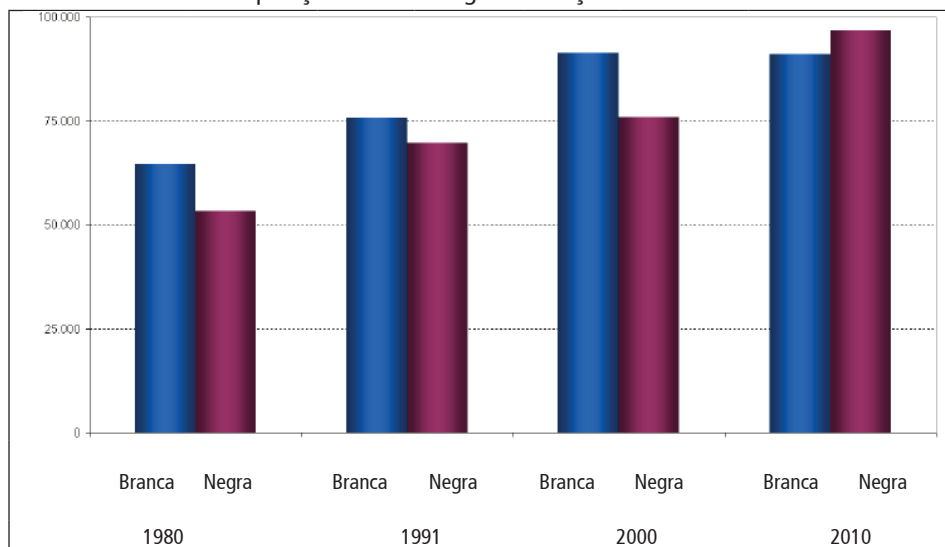
6. bell hooks é um pseudônimo da autora Gloria Jean Watkins, que assina com letra minúscula.

- d'ADESKY, J. (2001) *Pluralismo ético e multiculturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas.
- FERREIRA, S. A. (2011) *Percepções das identidades sociais de raça/etnia e gênero na escola: vozes de professoras e alunos/as*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Mestrado em Letras., Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 128 p.
- FERREIRA, A. J. (2011) *Addressing Race/Ethnicity in Brazilian Schools: A Critical Race Theory Perspective*. Seattle, USA: CreateSpace.
- \_\_\_\_\_. (2010) Implementação de estratégias antirracistas com professores de Língua Inglesa em serviço: alguns limites, implicações e possibilidades. In: Sella, A. F. (Ed.). *Percorrendo estudos linguísticos e práticas escolares*. Cascavel: Edunioeste, p.27-39.
- \_\_\_\_\_. (2009a) *Formação de professores de línguas: investigações e intervenções*. Cascavel, PR: Edunioeste.
- \_\_\_\_\_. (2009b) Histórias de professores de línguas e experiências com racismo: uma reflexão para a formação de professores. *Revista Espéculo*, v. 43, novembro 2009, fevereiro 2010, p.on-line.
- \_\_\_\_\_. (2007) What has race/ethnicity got to do with EFL teaching? *Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, p. 211-233.
- \_\_\_\_\_. (2006a) *Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês*. Cascavel, PR: Coluna do Saber.
- \_\_\_\_\_. (2006b) Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia. *Línguas & Letras*, v. 7, n. 12, p. 171-187.
- FREIRE, P. (1987) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GILLBORN, D. (1995) *Racism and antiracism in real schools: theory, policy, practice*. Buckingham: Open University Press.
- GOFFMANN, E. (1985) *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- GOMES, N. L. (2005) Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Secad, Mec - (Ed.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/2003*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 39-61.
- \_\_\_\_\_. (1995) *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*. Belo Horizonte, MG: Maza Edições.
- GONÇALVES, L. A. O. (2003) De preto a afro-descendente: da cor da pele à categoria científica. In: Barbosa, Lucia M. A.; Silva, P. B. G.; Silvério, R. V. (Ed.). *Trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil: de preto a afro-descendente*. São Carlos, SP: EdUFSCAR, p.15-24.
- GUIMARÃES, A. S. A. (2000) O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação. *Estud. Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 38, Dec. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-546X2000000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2000000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 2 Oct. 2010.
- \_\_\_\_\_. (2003) O acesso de negro às universidades públicas. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (Ed.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica econômica*. Brasília: Inep/MEC. p.195-216.
- HALL, S. (2000) Who needs 'identity'? In: GAY, P. D.; EVANS, J. E. et alii (Ed.). *Identity: a reader*. London: Sage Publications & Open University Press. p. 15-30.

- HALL, S. (1997) The work of representation. In: HALL, S. (Ed.). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Thousand Oaks; New Delhi: The Open University, p.13-74.
- HOOKS, b. (1995) *Art on my mind: visual politics*. New York: New Press.
- IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2011). *Dinâmica demográfica da população negra brasileira: comunicados do IPEA*. Brasília, v. 91.
- LANKSHEAR, C. (2002) *Changing literacies*. Buckingham: Open University Press.
- LEMOS, R. de O. (1999) *O negro na educação e nos livros didáticos*. Rio de Janeiro: CEAP.
- MOITA LOPES, L. P. (2002) *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- \_\_\_\_\_. (2009) A performance narrativa do jogador Ronaldo como fenômeno sexual em um jornal carioca: multimodalidade, posicionamento e iconicidade. *Revista da ANPOLL*, vol. 2, no. 27, p. 128-157.
- MULLER, A. C.; LIMA, A. C. G. et al. (2002) Cidadania e pluralidade cultural: questões emergentes. In: CANDAU, V. M. (Ed.). *Sociedade educação e culturas(s): questões e propostas*. Petropolis, RJ: Vozes, p. 30-51.
- MUNANGA, K. (1996) O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (Ed.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, p. 79-94.
- NORTON, B. (2007) Critical literacy and international development. *Critical Literacy: Theories and Practices*, v.1, n.1, p.6-15.
- OLIVEIRA, I. (2003). *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A.
- PAIXÃO, M. J. P. (2003) *Desenvolvimento humano e relações raciais*. Rio de Janeiro: DP&A.
- PENNYCOOK, A. (2001) *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers LEA.
- PINTO, R. P. (1996) Classifying the brazilian population by colour: underlying problems. In: Fundação Carlos Chagas (Ed.). *Brazilian issues on education gender and race*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- ROSEMBERG, F.; BAZILLI, S.; SILVA, P. S. B. (2003) Racismo nos livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p.125-146.
- SCHWARCZ, L M. (1998) Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: SCHWARCZ, L M. (Ed.). *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, p.174-243.
- SILVA, P. de A. (2009) *Reflexões sobre Raça e Racismo em Sala de Aula: uma pesquisa com duas professoras de inglês negras*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Letras Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiás, 164 p.
- SILVA, A. C. da (2012) A representação social do negro no livro didático: O que mudou? Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/anaceliadasilvat21.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/excedentes25/anaceliadasilvat21.rtf)>. Acesso em: 27 Abr.
- \_\_\_\_\_. (1995) *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador, BA: EDUFBA/CEAO.
- SILVA, P. V. B. (2005) *Relações Raciais em Livros Didáticos de Língua Portuguesa*. (Tese de Doutorado). Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 243p.
- WOODWARD, K. (2000) *Questioning identity: gender, class, nation*. London; New York: The Open University Press.

## ANEXO 1

Gráfico População Brasileira segundo a raça em 1.000 habitantes



Fonte: IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Dinâmica demográfica da população negra brasileira: comunicados do IPEA*. Brasília, v. 91. 2011, p. 3.

## ANEXO 2

- Who created the image
- At what point of history and in what context was the image created?
- Who commissioned the image?
- For what purpose was the image created?
- In what context is the image being seen?
- Who is the intended audience of the image?
- In what form(s) of media will the image be seen?
- What has been omitted, altered or included in an image?
- What does the image say about our history?
- What does the image communicate about our individual or national identity?
- What does the image say about society?
- What does the image say about an event?
- What aspects of culture is an image communication?

Fonte: BAMFORD, A. The Visual Literacy White Paper. Disponível em: <[www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe\\_visual\\_literacy\\_paper.pdf](http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2009

### ANEXO 3

Issues	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What are the issues are being shown in the image?</li> <li>• How is the way the issue is shown in the image similar to or different from how you see this issue in the world?</li> <li>• What might this image mean to someone who sees it?</li> <li>• What is the message of the image?</li> </ul>
Information	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Where has the information in the image come from?</li> <li>• What information has been included and what information has been out?</li> <li>• What proportion of the image could be inaccurate?</li> <li>• What information presented is factual/manipulated/framed?</li> <li>• What is the relationship between the image and any text?</li> <li>• What impact does the size of images within the Picture have?</li> </ul>
Who	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What people are depicted in the image (even if there are now actual people in the image, whose culture or experiences are being shown)?</li> <li>• Who created the image and for what purpose?</li> <li>• Who is the intended audience for the image</li> <li>• Whose point of view does the image take?</li> </ul>
Persuasion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Why has a certain media been chosen?</li> <li>• Why was a particular image chosen?</li> <li>• Why was the image arranged that way?</li> <li>• Is there information contained in the image factual?</li> <li>• What devices have been used to get the message across to the viewer?</li> <li>• How has the message been affected by what has been left out or is not shown?</li> </ul>
Assumptions	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What attitudes are assumed?</li> <li>• Whose voice is heard?</li> <li>• Whose voice is not heard?</li> <li>• What experiences or points of view are assumed?</li> </ul>

Fonte: BAMFORD, A. The Visual Literacy White Paper. Disponível em: <[www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe\\_visual\\_literacy\\_paper.pdf](http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2009.

## ANEXO 4

Situational Context	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Where does this text appear?</li> <li>• Who has created it?</li> <li>• Are commercial, ideological or other interests apparent?</li> <li>• Who is the intended audience?</li> <li>• What shared experiences/knowledge are assumed about the viewers?</li> </ul>
Socio-cultural Context / Strategies	<ul style="list-style-type: none"> <li>• What is the text about? What is shown in the text? What is happening?</li> <li>• How is / are (children; adults; gender; heroes; villains; other characters or characteristics) shown / constructed? Why are they portrayed in that way? Who benefits from _____ being shown in this manner?</li> <li>• Does the text have any inherent values / attitudes? Whose view of the world is this?</li> <li>• What (actions; behaviours; emotions; values; relationships) are shown? Which are approved / disapproved?</li> <li>• What elements of humour are included?</li> <li>• What (items; props; symbols; icons; signs) are included? Why are they included? What are their meanings / uses?</li> <li>• What kinds of social situations / realities are shown?</li> <li>• What clues are given to cultural heritage, contemporary or emerging construction of culture?</li> <li>• Whose histories / experiences are included or omitted? What alternatives could be presented?</li> <li>• What does the text reveal about dominant groups / power relationships within the culture?</li> <li>• If you changed (item, colour, character / characteristic, behaviour, symbol etc ), how would it change the meaning of the text?</li> <li>• How does the text invite the viewer to think about _____? What other interpretations are possible? For whom are those interpretations possible?</li> <li>• What sort of cultural knowledge is needed to understand this text? How did you interpret _____? How did others in the class interpret _____? Why have similar or different interpretations occurred? What is inside / outside your own experience?</li> </ul>



Structures and Features	<ul style="list-style-type: none"><li>• How do the use of elements and of balance and layout combine to create (characters; settings; atmosphere; actions; story; values; humour; etc)?</li><li>• Examples of elements: colour and its value; texture; line; shape; form; framing; lighting; movement; sound / items, symbols, signs etc / clothing, body language, gestures; facial expressions; touch &amp; distance;</li><li>• Examples of balance and layout - placement in foreground, background, size, proximity, point of view, focal points, and other editing decisions.</li><li>• How does the choice of media / techniques affect the meaning? How are these affected by situational or cultural factors?</li></ul>
-------------------------	---

Fonte: Browett, J. (2009) Critical Literacy And Visual Texts: Windows On Culture. Disponível em: <[http://www.cdesign.com.au/proceedings\\_aate/aate\\_papers/083\\_browett.htm](http://www.cdesign.com.au/proceedings_aate/aate_papers/083_browett.htm)>. Acesso em: 1º jul. 2009.

Recebido: 2/10/2010

Aceito: 4/11/2011