

COLEÇÃO
GEELLE
USP

ORGANIZADORES

Daniel de Mello Ferraz

Souzana Mizan

Andréa Antonieta Cotrim Silva

LETRAMENTOS VISUAIS /VISUAL LITERACIES

2ª EDIÇÃO



COLEÇÃO
GEELLE
USP

ORGANIZADORES

Daniel de Mello Ferraz

Souzana Mizan

Andréa Antonieta Cotrim Silva

LETRAMENTOS VISUAIS /VISUAL LITERACIES

2ª EDIÇÃO

 **CNPq**
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico


GEELLE
Grupo de Estudos sobre Educação
Linguística em Línguas Estrangeiras

PPGELLI
50 anos

 **pimenta
cultural**
2024
São Paulo

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

F381l

Ferraz, Daniel de Mello -
Letramentos visuais / Visual Literacies / Daniel de Mello
Ferraz, Souzaana Mizan, Andréa Antonieta Cotrim Silva. –
2. Ed. -- São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Coleção GEELLE USP. Volume 3

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-222-9

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-222-9

1. Letramento visuais. 2. Formação Docente. 3. Educação
Linguística. 4. Imagens. I. Ferraz, Daniel de Mello. II. Mizan,
Souzana. III. Silva, Andréa Antonieta Cotrim.
IV. Título.

CDD: 370.71410

Índice para catálogo sistemático:

I. Formação Docente

II. Educação Linguística

Simone Sales - Bibliotecária - CRB ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 o autor e as autoras.

Copyright da edição © 2024 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
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Estagiárias em editoração	Raquel de Paula Miranda Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	saicle, Harryarts - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Gobold High, Sofia Pro
Revisão	Os organizadores
Organizadores	Daniel de Mello Ferraz Souzana Mizan Andréa Antonieta Cotrim Silva

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 do Estado do Amapá, 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

Fabrícia 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

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

Jónata 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 México, 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

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, 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 Católica de Pernambuco, 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
Universidade Estadual 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
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

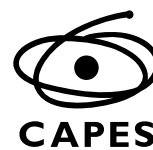
Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

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.

PPG**ELLI**
50 anos



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

Código de Financiamento 001.

*Visualizar no es lo mismo que escribir con palabras
lo que se ha visualizado. Pero a la vez, para comunicarse, la mirada
exige muchas veces un tránsito por la palabra y la escritura*

Silvia Rivera Cusicanqui, Sociologia de la imagen

AGRADECIMENTOS

Uma obra como esta não seria possível sem apoio institucional. Assim, gostaríamos de agradecer à Universidade de São Paulo, à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, ao Departamento de Línguas Modernas e o seu chefe, aos profs. Drs. Adrián Fanjul e Pablo Gasparini. Em especial, precisamos agradecer ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês e à coordenadora Profa. Dra. Elizabeth Harkot de La Taille pelo financiamento da obra, por meio do PROAP do PPGELLI junto à CAPES. Agradecemos, ainda, à equipe do DLM, Viviane, Dina, Romilda e Joana, bem como aos colegas da administração e financeiro, Wladimir e Alexandre. Também queremos agradecer a todas/os coautores dos textos aqui publicados. Outrossim, agradecemos a gentileza e prontidão das professoras Nara Takaki e Simone Gonzalez por terem aceitado escrever o Prefácio. Por fim, devemos agradecer os nossos muitos alunos de graduação e pós-graduação, pois foi com vocês, em nossas aulas, que estas reflexões foram realizadas. Muito obrigado!

ACKNOWLEDGEMENTS

A work like this would not be possible without institutional support. Thus, we would like to thank the University of São Paulo, the Faculty of Philosophy, Languages and Human Sciences, the Department of Modern Languages and its head of department, prof. Dr. Adrián Fanjul. In particular, we need to thank the Graduate Program in English Language and Literature and the coordinator Profa. Dr. Elizabeth Harkot de La Taille for funding this work, along with CAPES. We also thank the DLM team, Viviane, Dina, Romilda and Joana, as well as colleagues from the administration and finance, Wladimir and Alexandre. We also want to thank all the co-authors of the texts published here. Furthermore, we thank teachers Nara Takaki and Simone Gonzalez for their kindness and readiness in accepting to write the Preface. Finally, we must thank our many undergraduate and graduate students, as it was with you, in our classes, that these reflections were carried out. Thank you very much!

SUMÁRIO / CONTENTS

Nara Takaki
Simone Gonzalez

Prefácio15

Nara Takaki
Simone Gonzalez

Preface20

Apresentação25

Introduction.....33

PARTE / PART 1

O QUE SÃO LETRAMENTOS VISUAIS?

WHAT ARE VISUAL LITERACIES?41

CAPÍTULO 1

The Visual Literacies field of Study42

CAPÍTULO 2

**EELT- Education Through English
Language Teaching and Visual Literacy:**

An Interweaving Perspective62

CAPÍTULO 3

Visual Literacy:

The interpretation of images in English classes79

CAPÍTULO 4

Letramento Crítico (visual e racial):

desconstruindo representações unívocas e suas violências.....94

PARTE / PART 2

QUESTÕES FILOSÓFICAS EM TORNO DA IMAGEM

PHILOSOPHICAL INQUIRY IN RELATION TO IMAGES109

CAPÍTULO 5

Visual Culture Through the Looking Glass:

vision and re-vision of representation through genealogy
and cultural translation 110

CAPÍTULO 6

The postmodern turn in prosuming images:

Juxtaposition, dialogism, and the supplement
in contemporary visual culture..... 142

CAPÍTULO 7

Educating in times of Pandemic:

images as micropolitics of epistemic disobedience to the
modern and humanist epistemologies of the Global North..... 172

PARTE / PART 3

INVESTIGAÇÕES EM TORNO

DA FOTOGRAFIA, TELEVISÃO E CINEMA

INVESTIGATING PHOTOGRAPHY, TELEVISION,
AND CINEMA 207

CAPÍTULO 8

**Representações visuais de grupos
indígenas no jornal Folha de São Paulo:**

educando por meio do letramento crítico visual 208

CAPÍTULO 9

**Constructing the indigenous subaltern
identity in the Brazilian media:**

ruptures in dominant representations 226

CAPÍTULO 10

**CNN'S construction of the reality
of September 11th:**

unveiling in the classroom the ideology
behind words and images 247

CAPÍTULO 11

**As representações sensíveis do ser fílmico,
permeadas pela estética da violência
e o letramento visual**

265

CAPÍTULO 12

Representações violentas do Outro no cinema:

perspectivas étnicas e educacionais no espaço imagético 283

CAPÍTULO 13

**Cinema e letramento visual em aulas
de línguas estrangeiras**

305

CAPÍTULO 14

**Os discursos hegemônicos da sociedade
moderna em "O doador de memórias":**

potencialidades para a educação linguística..... 330

Sobre os autores378

Notas de Rodapé / Footnotes 380

PREFÁCIO

Profa. Dra. Nara Takaki

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Simone Gonzalez

Universidade Paulista

COMO SERIA UMA EDUCAÇÃO PELAS IMAGENS? QUAIS OS SENTIDOS DELA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PESQUISADORES DE LÍNGUAS/LINGUAGENS?

A profusão de imagens em livros didáticos, na imprensa, nos espaços públicos outros e nas redes sociais suscita preocupações em torno da formação de professor e pesquisador de línguas/linguagens. Uma sociedade que difunde imagens diariamente pelos canais de comunicação deveria orientar as pessoas de que forma e por quê? As pesquisas da contemporaneidade revelam que imagens poderosas, de grupos sociais poderosos são usadas como instrumentos de prolongamento de opressão direcionado a outros grupos (Silva, 2019). Cumpre observar, no entanto, que não são raras as imagens que remontam raízes epistêmicas que ultrapassam os aspectos econômicos e políticos. Se produzidas nos escombros da radical colonialidade europeia ou estadunidense, com missão civilizadora na formação do leitor de imagens, um Latino-Americano poderia e deveria evocar literalmente *O grito*, de Munch, para dar

relevo a sua capacidade de, pelo menos, reconhecer aquilo que o/a oprime? O que essa pessoa precisa para conseguir identificar tal violência simbólica no sentido de Bourdieu (2001) ou, genocídio na visão de Grosfoguel (2016)? Estando na escola, uma alternativa é se aglomerar com professores que trabalhem com livros como este em tela. Mas, a realidade brasileira mostra que muitas pessoas estão fora da escola. Como fazer, então? Uma possibilidade é encontrar uma pessoa ou buscar um material que traga pistas de problematizações para uma leitura mais significativa, amplificando o espectro na construção de sentidos. Existe um vasto horizonte de pesquisas que compreende a leitura de imagens como textos, disponibilizados, por exemplo, em filmes, fotografias, televisão, jornais e revistas, materiais didáticos online/off-line e em outros veículos. Essa perspectiva respeita o senso comum, mas busca enfatizar o potencial de quem as vê e interpreta. Em decorrência, sugerimos duas lembranças: uma orientação de leitura para a construção de rigorosidade (Freire, 2005) e, portanto, de educação crítica que transforma o senso comum na interpretação (Takaki, Ferraz, Mizan, 2019) e apoio na subjetificação (Biesta, 2010, Fortes, 2018), a capacidade de modificar as normatividades que não mais fazem sentido. Essas reflexões dão o tom desse prólogo.

Apreendemos que a imagem oportuniza uma forma de intimidade com a “realidade”, com o sonho, com a imaginação. Daí emerge uma perturbação que se enreda com as práticas filosóficas, educacionais e sociais em meio às línguas/linguagens e transculturalidades. A dimensão crítica e a perspectiva decolonial podem dar uma sacudida no exercício da docência, sendo indispensáveis para grupos de professores e pesquisadores que se dedicam à redução dos impactos da desigualdade social. Nessa reflexão, mecanismos, estratégias e processos de construção de sentido, frutos de sucessivas discussões e teorizações no âmbito dos estudos de imagens, dispararam outros desdobramentos, culminando no que viria a compor caminhos para o pensamento crítico nos letramentos visuais,

assinalando a situacionalidade das diversidades. Eis o grande desafio: o compromisso educacional, filosófico e (auto)crítico reflexivo, Takaki (2020) apreende, para não deixar que visões da modernidade regulamentem a conduta das pessoas e das instituições (família, escola, empresa, igreja) e, das próprias imagens, muitas vezes sob a rubrica decolonial.

Os significados diante de uma imagem viajam para se ancorarem em outros contextos. Desprendem-se novamente para se revisitarem em outros espaços e tempos e, assim por diante. Desse modo, apostamos que uma exploração/expedição, cuja agenda contempla ambiguidades e incertezas de conhecimento, revitaliza as experiências de interpretação como um trabalho complexo e instigante. Isso porque as imagens são sentidas, ouvidas, respiradas, tocadas, saboreadas, experimentadas, vividas e, se/quando abordadas verbalmente, podem se sentir colonizadas.

Neste preâmbulo, nosso grito é de pontos de contato, imitando uma sinapse viva, híbrida, com várias aberturas. Nessa, uma relação intrínseca entre palavra, sonoridade, gestualidade, espacialidade, afetividade, não permitiria que a imagem fosse subjugada e designada ao status de objeto de estudo, tampouco deixaria para trás seus companheiros, acima figurados.

Uma imagem vale mais do que mil palavras. O ditado (quem o ditou e com quais interesses?) segue inquestionado há décadas. Afinal, se vemos, está tudo lá. E, além disso, o tempo endossa o discurso que se repete. Mas é justamente aqui que devemos problematizar: precisamos de espaços de ensino e aprendizagem, e obras como esta, que desmistifiquem essa crença, fazendo entender que uma imagem faz parte de um contexto e está inserida em um universo rico de interpretações e nenhuma dessas interpretações deve ser silenciada pela suposta obviedade de uma imagem. Mizan (2019, p.190) alerta que “nossos olhos são culturalmente treinados a receber certas imagens sem questionar as visibilidades



e, consequentemente, as invisibilidades que não têm a ver com a incompetência da nossa visão, mas com uma classificação preestabelecida da realidade". Em outras palavras, vemos aquilo que nos ensinam a ver e raramente enxergamos além do convenientemente ensinado. Nesse sentido, existe uma tendência a acreditar, por exemplo, que as escadarias de Escher levarão o personagem a um destino certo e que os relógios de Salvador Dalí, derretidos ao sol, já não conferem ao tempo sua linearidade. Todavia, outro percurso de leitura e interpretação dessas obras mostra-se possível: contemplar as imagens para além de sua superfície, identificar os signos visuais e as mensagens que deles emanam e examinar o impacto social que podem causar (Bamford, 2009). É este o objetivo deste livro: mostrar que "afastamentos e aproximações da representação do real às imagens mentais que constituem o imaginário conceitual levam tanto à confirmação do *status quo* quanto a novas formas e significações" (Mizan, 2019, p.198). Eis que, à luz do letramento visual crítico, evidenciam-se as (im)possibilidades de ascensões e quedas dos degraus de Escher, bem como as (a)temporalidades dos relógios de Dalí. É disto que se reveste esta obra: de caráter multifocal, multicultural e interdisciplinar. Mais do que simplesmente lançar um olhar diferenciado sobre as imagens, o que se busca é retirar o "forro invisível do visível" (Merleau-Ponty, 2004, p. 22) e questionar as representações visuais tidas como naturais para criar rupturas e deslocamentos a fim de problematizar o que é veiculado como homogêneo, comum, óbvio e "já-visto".

Publicar uma obra requer delicadeza e coragem, pois ela pode permanecer nas estantes das mentes de seus leitores, por algum ou muito tempo, e impactá-los de alguma forma, transformando-os e os levando a reconstruir sentidos. Uma obra como esta, no entanto, exige que seus autores estejam preparados para efeitos ainda maiores: os capítulos nos convidam à transgressão e imanência em relação ao modo como fomos ensinados a olhar imagens.

Na certeza de que o empenho para a produção deste livro terá valido a pena, desejamos aos/às leitores(as) uma riquíssima e agradável viagem! Parabéns, professores e pesquisadores!

REFERÊNCIAS

BAMFORD, A. *The visual arts book*. Sidney: Pearson Educacional Australia, 2003.

BIESTA, G. J. J. *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Boulder, CO, USA: Paradigm Publishers, 2010.

BOURDIEU, P. *Language and symbolic power*. Edited and introduced by John B. Thompson. Translated by Gino Raymond and Matthew Adamson. Massachusetts: Harvard University Press, 2001.

FORTES, L. Educação subjetificadora, neoliberalismo e ensino de Inglês: Reflexões para a Linguística Aplicada crítica/transgressiva. In: *Papéis*, vol. 22, no. 43, 2018, p. 72-90.

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

GROSFUGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. In: *Revista Sociedade e Estado*, vol. 31 no. 1 Janeiro/Abril 2016. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2019/06/0102-6992-se-31-01-00025-1.pdf> Acesso em: 10 de jan. 2021.

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.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (orgs.) *Bate-Papo com Educadores Linguísticos: Letramentos, Formação Docente e Críticidade*. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2019, p. 186-200.

SILVA, A. A. C. Letramento Crítico (Visual e Racial): Desconstruindo representações unívocas e suas violências. *REVISTA X*, v. 14, p. 168-180, 2019.

TAKAKI, N. H. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. In: *Interletras*, v. 8, n. 1807-1597, ed. 31, abril/setembro, 2020, p. 443-462.

TAKAKI, N. H.; FERRAZ, D. de M.; MIZAN, S. Repensando a Educação Linguística com Contribuições de Ricoeur e Monte Mór. *Pensares em Revista*, v. 15, p. 22-46, 2019.

PREFACE

Profa. Dra. Nara Takaki

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Simone Gonzalez

Universidade Paulista

HOW CAN ONE ENVISION AN EDUCATION THROUGH IMAGES? WHAT ARE ITS MEANINGS FOR TEACHER EDUCATION AND FOR RESEARCHERS OF LANGUAGES?

The profusion of images in textbooks, in the press, in public spaces and on social media raises concerns in relation to the field of language teacher education. Should a society that spreads images through communication channels on a daily basis guide people in what ways, and why? Contemporary research projects reveal that powerful images spread by powerful social groups are used as instruments of prolonging oppression towards the other (SILVA, 2019). It should be noted, however, that images that go back to epistemic roots and go beyond economic and political aspects are not uncommon. If produced in the rubbles of radical European or American coloniality in a civilizing mission in the formation of the image reader, could a Latin American literally evoke Munch's *The Scream* in order to highlight his ability to recognize what oppresses him? What does this person need to be able to identify such symbolic violence in the sense of Bourdieu (2001) or, genocide in the view of Grosfoguel (2016)?



In relation to schooling, getting together with teachers who work with books like this one might be an alternative. However, the Brazilian reality shows that many people are out of school. How can we do it, then? One possibility is to seek colleagues or look for materials that bring problematizations for a more meaningful reading, thus expanding the spectrum of meaning making processes. There is a vast horizon of research projects that investigates the reading of images as texts, such as the ones available in films, photographs, television, newspapers and magazines, online/offline teaching materials, amongst others. The perspective we present here is in accordance with common sense but seeks to emphasize the potential of those who see and interpret these images. As a result, we offer two reminders to the reader: there must be a reading orientation for the construction of rigor (Freire, 2005) and, therefore, of a critical education that transforms common sense in interpretation (Takaki, Ferraz, Mizan, 2019) and supports subjectification (Biesta, 2010, FORTES, 2018), that is, the ability to modify normativities that no longer make sense. These reflections set the tone for this prologue.

We understand that the image provides a form of intimacy with “reality”, with the dream, with the imagination. Hence, an image might provoke a disturbance that emerges and becomes entangled with philosophical, educational and social practices in the midst of languages and transculturalities. The critical dimension (of reading images) and the decolonial perspective can destabilize the practice of teaching, something indispensable for groups of teachers and researchers who are dedicated to reducing the impacts of social inequality.

In this reflection, mechanisms, strategies and processes of meaning making are a result of successive discussions and theorizations in the scope of image studies. They triggered other views in relation to image studies and culminated in paths for critical thinking in visual literacies, signaling the situationality of diversities. This is the great challenge: the educational, philosophical and reflexive (self) critical commitment, as apprehended by Takaki (2020),

so as not to let visions of modernity regulate the conduct of people and institutions (family, school, company, church) and, of images themselves, often under the decolonial rubric.

The meanings of an image travel and anchor themselves in other contexts. These meanings detach themselves in order to revisit themselves in other spaces and times, and so on. Thus, we believe that an exploration/expedition, whose agenda includes ambiguities and uncertainties of knowledge, revitalizes the experiences of interpretation as a complex and thought-provoking work. This is because the images are felt, heard, breathed, touched, savored, experienced, lived and, if approached verbally, they can be colonized. In this preamble, our outcry is for contact points, those imitating a living, hybrid synapse, with several openings. In this sense, an intrinsic relationship between words, sounds, gestures, spatiality, affectivity would not allow the image to be subjugated and assigned to the status of object of study.

A picture is worth a thousand words. The saying (who said this and with what interests?) has remained unquestioned for decades. After all, if we see, it's all there. In addition, time endorses the discourse that it is repeated. But this is exactly what we must problematize: we need spaces for language education that demystify this belief, provided that an image is part of a context; it is inserted in a universe rich of interpretations, and none of these interpretations should be silenced by the supposed obviousness of an image. Mizan (2019, p.190) warns that "our eyes are culturally trained to perceive certain images without questioning the visibilities and, consequently, the invisibilities that have nothing to do with the incompetence of our vision, but with a pre-established classification of reality". In other words, we see what we are taught to see and rarely see beyond what is conveniently taught. In this sense, there is a tendency to believe, for example, that Escher's staircases will take the character to a certain destination and that Salvador Dalí's watches, melted in the sun, no longer grant time its linearity. However, another way of reading

and interpreting these works is possible: contemplating the images beyond their surface by identifying the visual signs and messages that emanate from them and examining the social impact they can cause (Bamford, 2009). This is the objective of this book: to show that “distancing from and approaching the representation of the real to the mental images that constitute the conceptual imaginary lead to the confirmation of the status quo of images or to new forms and meanings” (Mizan, 2019, p.198). Here, in the light of critical visual literacy, the (im)possibilities of the ascending and falling Escher steps are evident, as well as the (a) temporalities of Dalí’s clocks.

This is what this work is all about: multifocal, multicultural and interdisciplinary. More than simply taking a different look at the images, what is sought here is to remove the “invisible lining of the visible” (Merleau-Ponty, 2004, p. 22) and question the visual representations considered natural in order to create ruptures and displacements in what is conveyed as homogeneous, common, obvious and “already-seen”. Publishing a work requires delicacy and courage, as it can remain on the shelves of the minds of their readers for some time or for a long time. A book can also impact readers in some way, transforming them and leading them to reconstruct their senses. A book like this, however, requires its authors to be prepared for even greater effects: the chapters invite us to transgression and immanence in relation to the way we have been taught to look at images.

In the certainty that the effort to produce this book will have paid off, we wish our readers a very rich and pleasant trip! Congratulations, teachers and researchers!

REFERENCES

- BAMFORD, A. *The visual arts book*. Sidney: Pearson Educacional Australia, 2003.
- BIESTA, G. J. J. *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Boulder, CO, USA: Paradigm Publishers, 2010.
- BOURDIEU, P. *Language and symbolic power*. Edited and introduced by John B. Thompson. Translated by Gino Raymond and Matthew Adamson. Massachusetts: Harvard University Press, 2001.
- FORTES, L. Educação subjetificadora, neoliberalismo e ensino de Inglês: Reflexões para a Linguística Aplicada crítica/transgressiva. In: *Papéis*, vol. 22, no. 43, 2018, p. 72-90.
- FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.
- GROSFUGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. In: *Revista Sociedade e Estado*, vol. 31 no. 1 Janeiro/Abril 2016. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2019/06/0102-6992-se-31-01-00025-1.pdf> Acesso em: 10 de jan. 2021.
- 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.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (orgs.) *Bate-Papo com Educadores Linguísticos: Letramentos, Formação Docente e Criticidade*. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2019, p. 186-200.
- SILVA, A. A. C. Letramento Crítico (Visual e Racial): Desconstruindo representações unívocas e suas violências. *REVISTA X*, v. 14, p. 168-180, 2019.
- TAKAKI, N. H. Por uma autoetnografia/autocrítica reflexiva. In: *Interletras*, v. 8, n. 1807-1597, ed. 31, abril/setembro, 2020, p. 443-462.
- TAKAKI, N. H.; FERRAZ, D. de M.; MIZAN, S. Repensando a Educação Linguística com Contribuições de Ricoeur e Monte Mór. *Pensares em Revista*, v. 15, p. 22-46, 2019.

APRESENTAÇÃO

Eleições americanas de 2016: Trump eleito. Eleições brasileiras de 2018: Bolsonaro eleito. Independentemente de cada posição política, no caso, político partidária, já que há muitas formas de entender política (por ex., para Rancière, para quem política pode ser entendida como política e ou partilha de sensíveis, ou para Monte Mór para quem política tem a ver com a pólis, ou seja, a cidade, o viver em uma comunidade), há de se admitir que as imagens foram decisivas em ambos os contextos eleitorais supracitados: fotografias com legendas, sem legendas, vídeos curtos e longos, memes, fake news acompanhadas de imagens, fake news imagéticas, enfim, todos, em seu conjunto, colaboraram enormemente com o espalhamento de notícias, demonização do Outro, promessas de um Brasil ou EUA melhores. Acredita-se que quem mais convenceu e mais espalhou nas redes os seus ideais e ideologias (mesmo que um dos lados acredite não existir ideologia), venceu. Segundo Peters et al (2018, p. vii, tradução nossa), "A criação de opinião e dissenso está incredivelmente mais rápida do que antes. O que se inicia dentro das redes sociais pode ser cooptado por interesses outros que não somente o potencial eleitor confuso". Os autores chamam a atenção, ainda, para o fato de a criação de opinião e dissenso poder ser "ampliada pelos lobbies e pela imprensa popular, que ocupa uma posição intermediária entre os partidos políticos e a opinião pública" (Peters et al, 2018, p. vii, tradução nossa). Assim é que, segundo Grigera e Webber (2019, p. 2), "A vitória de Bolsonaro encerra uma série de manobras e manipulações políticas da direita e do centro brasileiras, destinadas a reverter o legado modestamente reformista do governo do PT e, particularmente, dos dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva, ou Lula (2003 –10)".

No caso do Brasil de 2019-2021, presenciamos, assustados, uma “nova” proposta para o País, colocada como liberal no campo econômico, conservadora no tocante aos conceitos de família, gêneros e sexualidades, militarizante, anti-ideológica, anti-freireana e autoritária no campo educacional e, claro, negacionista e anti-científica no enfrentamento à pandemia da Covid-19. Acontece que infelizmente

É improvável que Bolsonaro seja capaz de resolver os determinantes socioeconômicos e políticos subjacentes da desilusão popular generalizada com os políticos e instituições estabelecidas do país. Sua associação histórica do PT com o ‘comunismo’ tem se mostrado temporariamente efetiva, mas ele não tem uma estratégia política de governança, nem um meio de reavivar a economia brasileira em meio à crescente estagnação em nível global (Grigera; Webber, 2019, p. 3, tradução nossa).

Vivenciamos esse “novo Brasil” enquanto a História se constrói, porém, para todos aqueles que são da educação e que acreditam em justiça social e cognitiva, no respeito das minorias (de gêneros, sexuais, os indígenas, os imigrantes latino-americanos, entre tantas outras), no reconhecimento de algumas majorias, como é o caso da raça negra e parda no Brasil e, ainda, na luta de direito de existência das comunidades indígenas, da ecologia e de Gaia, o Brasil de 2019-2022 se deu mal, muito mal. No brilhante resumo de Fonseca, Silva e Silva-Reis (2020)

Hoje, no Brasil, ocorre um recrudescimento do autoritarismo por parte do governo Bolsonaro, com políticas discriminatórias explícitas de gênero, raça e classe. Mais um golpe está em curso no país, cujo poder executivo se encontra marcado pela presença massiva de militares. Há notícias diárias de violência policial, genocídio da população negra, genocídio dos povos indígenas e quilombolas, violência contra as mulheres, além das violências contra o meio ambiente. Tendo o atual governo adotado uma política negacionista em relação à pandemia de Covid-19, ele se exime de tomar medidas para proteger a população, combater desigualdades, garantir acesso à saúde,

combater o aumento dos índices de violência (étnica, doméstica, policial...). Promove, assim, uma verdadeira política da morte em que diversos corpos e sujeitos se encontram ameaçados: mulheres, negros, pobres, indígenas, quilombolas, idosos, crianças estariam todos relegados a serem meras estatísticas (Fonseca; Silva; Silva-Reis, 2020, p. 222).

Mas voltemos às imagens: Como podem ter sido tão decisivas? Como e por que foram espalhadas? Tais imagens representam/representaram a realidade? Manipularam uma parte da população? Enviesaram seus olhares? Direcionaram suas ideias e pensamentos? Convenceram? De quê? Embora não tenhamos respostas absolutas para todas essas questões, acreditamos que esta obra busca respondê-las. Sob perspectiva sobremaneira transdisciplinar (pelo menos queremos crer que as outras áreas do conhecimento também nos leiam e nos visitem), os capítulos desta obra problematizam as imagens contemporâneas, tais como fotografias, pinturas, artes de rua, arte contemporânea, filmes, programas de televisão, documentários, memes e fake news circulados nas mídias de massa e nas redes sociais, por meio de um passeio pela educação linguística, formação docente em línguas estrangeiras/língua inglesa, estudos culturais, filosofias, filosofias da linguagem pós-estruturalistas, história, artes visuais, estudos de cinema e fotografia e, claro, letramentos visuais. Esta proposta dialoga com a da Sociologia da Imagem de Cusicanqui (2015), para quem “la sociología de la imagen considera a todas las prácticas de representación como su foco de atención; se dirige a la totalidad del mundo visual” (Cusicanqui, 2015, p. 21), qual seja, considera “la publicidad, la fotografía de prensa, el archivo de imágenes, el arte pictórico, el dibujo y el textil, amén de otras representaciones más colectivas como la estructura del espacio urbano y las huellas históricas que se hacen visibles en él” (Cusicanqui, 2015, p. 22).

Em seu conjunto, estes autores advogam a favor de uma virada visual (*Visual Turn*, que foi tema da obra “Do grafite ao cinema, letramentos visuais e educação linguística dão as mãos” – Ferraz e Mizan)

nos estudos sobre linguagem (visual), letramentos (visuais) e formação docente (que necessita incluir o visual). Nesse sentido, esta Virada Visual clama por Letramentos Visuais que problematizem as imagens em múltiplos prismas:

- 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 subjetificadora** da educação" (Ferraz, 2019, p. 34);

Cara leitora, ao encerrarmos esta apresentação da obra *Letramentos Visuais / Visual Literacies*, decidimos não apresentar cada um dos capítulos como se faz tradicionalmente. Deixamos a surpresa da leitura para a responsabilidade de cada título. Desejamos, ao invés, encerrar com algumas palavras sobre este projeto acadêmico, mas também de vida. Os três autores desta obra vêm pesquisando sobre as imagens e letramentos visuais há pelo menos duas décadas. Nossos mestrados e doutorados tocaram os estudos sobre a

imagem, em perspectivas multifacetadas. Além disso, temos incluído (massivamente) as imagens e a discussão sobre a importância dos letramentos visuais em nossos cursos de formação em Letras na graduação, nos cursos de pós-graduação e palestras Brasil afora. Dentro do já conhecido Projeto Nacional de Letramentos (USP, 2009-2015, 2016-2020, 2021-2025), formamos um Núcleo de Pesquisas em torno dos estudos das imagens e letramentos visuais. Temos orientado pesquisas de Iniciação Científica, TCC/TGI, Mestrado e Doutorado em que os letramentos visuais são o foco ou adentram tais pesquisas. Por fim, temos publicado extensivamente sobre estudos imagéticos e letramentos visuais e este foi o “pulo do gato”. Em nossas conversas nos perguntamos: Por que não juntarmos tudo o que publicamos e montarmos uma obra única sobre Letramentos Visuais? Por que não concentrar em um único espaço (textual-imagético) algo que está espalhado pelos espaços-tempos, cada vez mais virtuais/digitais? O “por que não” se tornou um projeto em que o primeiro volume “Do grafite ao cinema, letramentos visuais e educação linguística dão as mãos” compilou textos de pós-graduandos de estudos de linguagem e o segundo se tornou esta obra que você lê neste momento. Como as nossas publicações foram realizadas em língua inglesa e língua portuguesa, este volume foi pensado de forma a incentivar o bilinguismo/translinguismo, buscando atender monolíngues de cada uma das duas línguas, mas também bilíngues (no sentido de bilingualidade de (Salgado; Dias, 2010) que passeiam pelas duas línguas. Assim, selecionamos artigos publicados por nós, individualmente, em parcerias entre estes autores e em parcerias destes autores com outros autores/pesquisadores para a compilação do livro (excluímos dessa seleção capítulos de livros). Também incluímos, quando apropriado, partes de nossas dissertações e teses. Em cada título, há uma nota explicativa referenciando a publicação original.

A obra está dividida em 3 partes. A **Parte 1 – O que são letramentos visuais / What are visual literacies?** é composta por quatro capítulos que apresentam perspectivas sobre o que entendemos

por letramentos visuais. A **Parte 2 - Questões filosóficas em torno da imagem / Philosophical inquiry in relation to images** é composta por três capítulos que problematizam as imagens por meio das filosofias e filósofos pós-estruturalistas da linguagem (por ex., Bakhtin, Foucault, Derrida, entre outros), bem como filósofos e sociólogos como por exemplo Sousa Santos, de Souza, Mignolo, Lyotard e Latour. Por fim, a **Parte 3 – Investigações em torno da fotografia, televisão e cinema / Investigating photography, television, and cinema** encerra o livro “com chave de ouro” ao apresentar nove capítulos sobre letramentos visuais entrecruzados com estudos/usos de fotografia, televisão e mídias de massa e cinema. E antes de desejarmos boa leitura, intentamos, com esta obra, o que Cusicanqui chama de descolonização do olhar:

La descolonización de la mirada consistiría en liberar la visualización de las ataduras del lenguaje, y en reactualizar la memoria de la experiencia como un todo indisoluble, en el que se funden los sentidos corporales y mentales. Sería entonces una suerte de memoria del hacer, que como diría Heidegger, es ante todo un habitar. La integralidad de la experiencia del habitar sería una de las (ambiciosas) metas de la visualización (Cusicanqui, 2015, p. 23).

Boas leituras!

Daniel, Andréa e Souza

REFERÊNCIAS

COTRIM-SILVA, A. “Letramento Crítico (Visual e Racial): Desconstruindo representações unívocas e suas violências.” Dossiê Especial FICCLA. Revista X. Curitiba. Vol 14, n. 5, p. 168-180, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/68452/39807>

COTRIM-SILVA, A. *O sensível (não) partilhado: a violência poética e política da (ir) representação do negro em Hollywood*. Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-10042018-122248/pt-br.php>

CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Sociología de la imagen*: Miradas ch'ixi desde la historia andina. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Tinta Limón, 2015.

FERRAZ, D. de M.; MIZAN, S. Visual Culture Through the Looking Glass: vision and revision 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. 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.

FERRAZ, D. M. (Pós) Modernidade, (Pós) Estruturalismo e Educação linguística: construindo sentidos, ensejando transformações In: *(Trans)formação de professoras/es de línguas*: demandas e tendências da pós-modernidade. 1 ed.Campinas: Pontes Editores, 2019, v.1, p. 17-40.

FONSECA, L. C.; SILVA, L. R., E SILVA-REIS, D. Apontamentos basilares para os estudos da tradução feminista na América Latina. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 13(2), 210-227, 2020.. <https://doi.org/10.27533/udea.mut.v13n2a01>

GRIGERA, J.; WEBBER, J. R. *The Long Brazilian Crisis: A Forum*. Historical Materialism (2019) 1-63 brill.com/hima

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, no prelo.

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.

PETERS, M. A.; HYVÖNEN, S. R. M.; BESLEY, T. (Editors). *Post-Truth, Fake News: Viral Modernity & Higher Education*. Springer Nature: Singapore Pte Ltd., 2018.

SALGADO, A. C. P.; DIAS, F. H. Desenvolver a bilinguagem: foco da educação bilíngue e do Ensino de línguas. *Signo*, v. 35 n. especial, p. 145-153, jul.-dez., 2010.

SOUSA SANTOS, B. Para uma sociologia das ausências e das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais* 63, 2002, p. 237-280.

INTRODUCTION

American elections 2016: Trump elected. Brazilian elections 2018: Bolsonaro elected. Regardless of each political position, in this case, party-political, since there are many ways to understand politics (for example, for Rancière, for whom politics can be understood as police and / or distribution of sensible, or for Monte Mór who defends that politics has to do with the *polis*, that is, the city, living in a community), it must be admitted that the images were decisive in both of the aforementioned electoral contexts: photographs with captions, without captions, short and long videos, memes, fake news accompanied by images, visual fake news, in short, all together collaborated enormously with the spread of news, demonization of the Other, and promises of a better Brazil or USA. It is believed that whoever convinced and spread their ideals and ideologies the most on the networks (even if one side believes that there is no ideology), won. According to Peters et al (2018, p. vii), "The 'creation' of opinion and dissent is not only more speedy than ever it has been. What starts off inside social media may also be taken up by interests other than the distraught potential voter." The authors also call attention to the fact that the building up of opinion and dissent can be "amplified by lobbies and the popular press, which occupies an intermediate position between political parties and public opinion" (Peters et al, 2018, p. vii.). Thus, according to Grigera and Webber (2019, p. 2), "The victory of Bolsonaro brings to a close a series of political manoeuvres and manipulations by the Brazilian right and centre, designed to reverse the modestly reformist legacy of the PT government, and particularly the two administrations of Luiz Inacio Lula da Silva, or Lula (2003-10)."

In the case of Brazil from 2019-2022, we are witnessing a “new” proposal for the country, placed as liberal in the economic field, conservative with regard to the concepts of family, genders and sexualities, militarizing, anti-ideological, anti-Freire and authoritarian in the educational field and, of course, denialist and anti-scientific in tackling the Covid-19 pandemic. It turns out that unfortunately

Bolsonaro is unlikely to be able to resolve the underlying socio-economic and political determinants of widespread popular disillusionment with the country’s politicians and established institutions. His hysterical association of the PT with ‘communism’ has proved to be temporarily effective, but he has neither a political strategy for governance, nor a means of reviving the Brazilian economy in the midst of worsening stagnation at the global level (Grigera; Webber, 2019, p. 3).

We experienced this “new Brazil” while History was forged. However, for all those who are educators and who believe in social and cognitive justice, in the respect of minorities (of genders, sexual, indigenous, Latin American immigrants, among so many others), in the recognition of some majorities as is the case of the black and brown race in Brazil and, still, believe in the struggle for the right of existence of indigenous communities, of ecology and of Gaia, Brazil of 2019-2022 did badly, very badly. In the brilliant summary by Fonseca, Silva e Silva-Reis (2020)

Today, in Brazil, there is a resurgence of authoritarianism on the part of the Bolsonaro’s government, with explicit discriminatory policies of gender, race and class. Another coup is underway in the country, whose executive power is marked by the massive presence of military personnel. There is daily news of police violence, genocide of the black population, genocide of indigenous and quilombola peoples, violence against women, in addition to violence against the environment. Since the current government has adopted a denialist policy in relation to the Covid-19 pandemic, it refrains from taking measures to protect the population, combat inequalities, guarantee access

to health, and combat the increase in violence (ethnic, domestic, police...). Thus, it promotes a true death policy in which several bodies and subjects are threatened: women, blacks, the poor, indigenous people, quilombolas, the elderly, children are all relegated to being mere statistics (Fonseca; Silva; Silva-Reis, 2020, p. 222).

Now, let's go back to the images: How could they have been so decisive? How and why were they spread? Do such images represent reality? Did they manipulate part of the population? Did they create biases for the gaze? Did they direct their ideas and thoughts? Convinced them? About what? Although we do not have absolute answers to all of these questions, we believe that this work seeks to answer them. From a highly transdisciplinary perspective (at least we want to believe that other areas of knowledge also read and visit us), the chapters of this work deal with and problematize contemporary images, such as photographs, paintings, street arts, contemporary art, films, television programs, documentaries, memes and fake news that circulated on social networks, through a tour of language education, teacher education in foreign languages / English language, cultural studies, philosophies, post-structuralist language philosophies, history, visual arts, cinema and photography studies and, of course, visual literacies. This proposal dialogues with the Sociology of Image by Cusicanqui (2015), for whom "The sociology of the image considers all representation practices as its focus; addresses the entire visual world" (Cusicanqui, 2015, p. 21); it considers "advertising, press photography, image archive, pictorial art, drawing and textiles, in addition to other more collective representations such as the structure of the urban space and the historical traces that become visible in it" (Cusicanqui, 2015, p. 22).

Taken together, these authors advocate for a turning point in the study of the visual (*Visual Turn*, which was one of the themes in the volume "Do grafite ao cinema, letramentos visuais e educação linguística dão as mãos"). In this sense, this **Visual Turn** calls for Visual Literacies that problematize images in multiple prisms:

- Images are not mimetic representations of reality (Ferraz, 2014), that is to say, they **do not** represent realities (which they can do), but they mostly **construct realities**;
- Images are procedural micropolitics that have the potential to build “**new modes of subjectivity**” (Guattari; Rolnik, 1996, p. 30) and can foster a pedagogy of visual literacy and its **micropolitics** (Mizan; Ferraz, 2021, p. 2);
- Asserting that images are worth a thousand words as if they represented an exclusive reality or apart from the physical world (Cotrim Silva, 2017, p.40), means advocating unique, solid and transparent truths that do not require any process of **meaning making** by the interpreter, in a given **socio-historical context**;
- Images constructs **social reality** and are part of **civic life** (Ferraz, 2014);
- Images, in the visual turn, are an **interdisciplinary** (Mizan, 2011) and **multicultural** field of study that allows the analysis of the ways that images refer to reality;
- Images can contribute to an **epistemic turn** in relation to the notions of **crisis** (Mizan; Ferraz, 2021, p. 2);
- Images in visual culture can contribute to a **sociology of absences** (Sousa Santos, 2002) by decentralizing the gaze and making visible **bodies, narratives and languages** that modernity has placed beyond its abyssal lines (Ferraz; Mizan, 2019);
- Photographs, for example, can be seen as an instrument of **social documentation** (Mizan, 2013) that express the fulfillment of a scientific interest on the part of the photographer and the observer of the photographs, but also a reinforcement of an aesthetic consumerism to which we are all now addicted;

- TV news should be part of the school curriculum (Mizan, 2015) in times of **fake news** and disinformation by **WhatsApp groups**. The analysis of the news narratives can make students aware of the ways that the visual mode of meaning making is used by the media to justify its own **ideologies**;
- Cinema can be seen as a **socio-epistemological intervention**, usually in complicity with the **capitalist order**, and needs to be studied in the classroom for it can reveal structures of power, as well as the violence of the representation of non-hegemonic groups, pointing to attempts of less **unequal shares of the sensitive** (Cotrim Silva, 2017, 2019);
- Through visual literacies, cinema can promote “an interpretative expansion by the individual at the same time is places these interpretations under a **productive conflict/dissent**; it can also collaborate to the **subjective function of education**” (Ferraz, 2019, p. 34).

Dear reader, at the end of the presentation of this body of work on Visual Literacies / *Letramentos Visuais*, we decided not to present each one of the chapters as we traditionally do. We leave it to each title the responsibility of surprising the reader. We wish, instead, to end with a few words about this academic project, which is also about life. The three authors of this work have researched images and visual literacies for at least two decades. Our master's and doctoral degrees have touched on studies of image, in multifaceted perspectives. In addition, we have (massively) included the images and the discussion about the importance of visual literacies in our Language Education courses at the undergraduate courses, in graduate courses and lectures throughout Brazil. Within the already well-known National Literacy Project (USP, 2009-2015, 2016-2020, 2021-2025), we formed a Research Group on the studies of images and visual literacies. We have been conducting research in undergrad contexts, with our master's and PhD students, in which

visual literacies are the focus or set foot into such research. Finally, we have extensively published on image studies and visual literacies and this was the “breakthrough” of this book. In our conversations we asked ourselves: Why don’t we join everything we’ve published and put together a unique work on Visual Literacies?

Why not concentrate in a single space (textual-imagetic) something that is spread over space-times, which are increasingly virtual / digital? The “why not” has become a project, in which the first volume was already published. As we have published in English and Portuguese, this volume was designed to encourage bilingualism / translingualism, seeking to serve monolinguals of each of the two languages, but also bilinguals (in the sense of bilinguality of Salgado and Dias, 2010) who wander around both languages. Thus, we selected articles published by us, individually, in partnerships between these authors and in partnerships between these authors and other authors / researchers for the compilation of the book (we excluded book chapters from this selection). We also included, where appropriate, parts of our dissertations and theses. In each title, there is an explanatory note referencing the original publication.

The work is divided into 3 parts. **Part 1 - What are visual literacies / O que são letramentos visuais?** is made up of four chapters that present perspectives on what we mean by visual literacies. **Part 2 - Philosophical inquiry in relation to images / Questões filosóficas em torno da imagem** consists of three chapters that problematize images through the post-structuralist philosophies and philosophers of language (e.g., Bakhtin, Foucault, Derrida, among others), as well as philosophers and sociologists such as Sousa Santos, de Souza, Mignolo, Lyotard and Latour. Finally, **Part 3 - Investigating photography, television, and cinema / Investigações em torno da fotografia, televisão e cinema** ends “with a flourish” by presenting nine chapters on visual literacies intertwined with studies and uses of photography, television and mass media and cinema. And before wishing you a good reading,

we intend, with this work, to achieve what Cusicanqui calls the decolonization of the gaze:

The decolonization of the gaze would consist in freeing the visualization from the ties of language, and in updating the memory of the experience as an indissoluble whole, in which the bodily and mental senses merge. It would then be a kind of memory of doing, which, as Heidegger would say, is above all a living experience. The integrality of the experience of inhabiting (the living experience) would be one of the (ambitious) goals of visualization (Cusicanqui, 2015, p. 23).

Good readings!

Daniel, Andréa and Souzaana

REFERENCES

COTRIM SILVA, A. *O sensível (não) partilhado: a violência poética e política da (ir) representação do negro em Hollywood*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Available at: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-10042018-122248/pt-br.php>

COTRIM SILVA, A. "Letramento Crítico (Visual e Racial): Desconstruindo representações unívocas e suas violências." Dossiê Especial FICCLA. Revista X. Curitiba. Vol 14, n. 5, p. 168-180, 2019. Available at: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/68452/39807>

CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Sociología de la imagen: Miradas ch'ixi desde la historia andina*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Tinta Limón, 2015.

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. 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.

FERRAZ, D. M. (Pós) Modernidade, (Pós) Estruturalismo e Educação linguística: construindo sentidos, ensejando transformações *In: (Trans)formação de professoras/es de línguas: demandas e tendências da pós-modernidade*. 1 ed.Campinas: Pontes Editores, 2019, v.1, p. 17-40.

FONSECA, L. C.; SILVA, L. R., E SILVA-REIS, D. Apontamentos basilares para os estudos da tradução feminista na América Latina. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 13(2), 210-227, 2020.. <https://doi.org/10.27533/udea.mut.v13n2a01>

GRIGERA, J.; WEBBER, J. R. *The Long Brazilian Crisis: A Forum*. Historical Materialism (2019) 1–63 brill.com/hima

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, no prelo.

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.

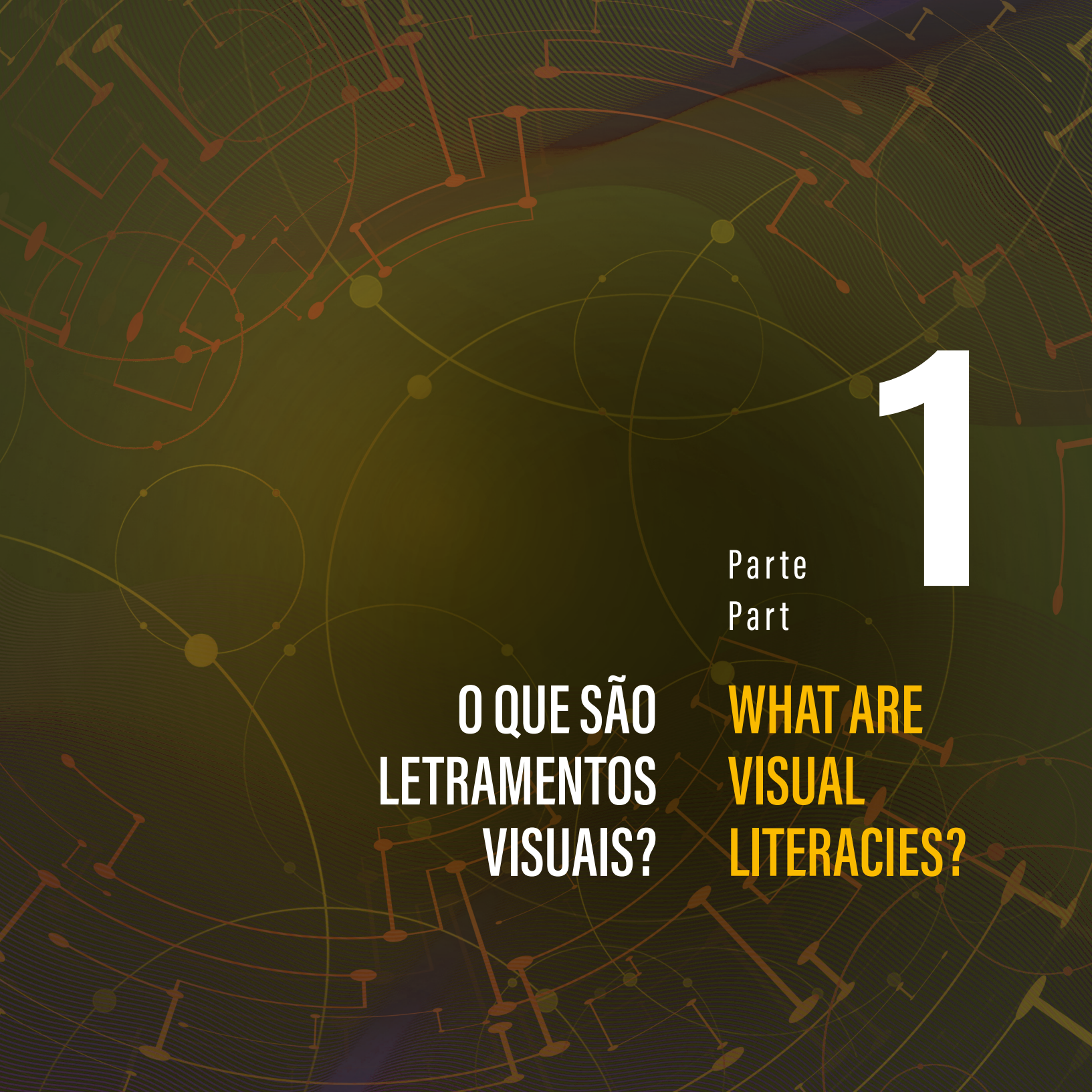
MIZAN, S. CNN'S CONSTRUCTION OF THE REALITY OF SEPTEMBER 11TH: unveiling in the classroom the ideology behind words and images. *Revista Diálogos Interdisciplinares*, vol. 1, p. 126-138, 2015.

PETERS, M. A.; HYVÖNEN, S. R. M.; BESLEY, T. (Editors). *Post-Truth, Fake News*

Viral Modernity & Higher Education. Springer Nature: Singapore Pte Ltd., 2018.

SALGADO, A. C. P.; DIAS, F. H. Desenvolver a bilinguagem: foco da educação bilíngue e do Ensino de línguas. *Signo*, v. 35 n. especial, p. 145-153, jul.-dez., 2010.

SOUSA SANTOS, B. Para uma sociologia das ausências e das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 2002, p. 237-280.



1

Parte
Part

**O QUE SÃO
LETRAMENTOS
VISUAIS?**

**WHAT ARE
VISUAL
LITERACIES?**



1

THE VISUAL LITERACIES FIELD OF STUDY

THE FIELD OF VISUAL STUDIES¹

The visual, as a topic for research in the academic world, calls for a distinction between the traditional fine arts and the media. This division “between older art (assigned, by default and preference, to Art History) and new images and media (appropriated by Film Studies and other new departments) is one of the main political reasons why there is ongoing friction between art history and visual studies” (Elkins, 2003, p. 9).

According to Elkins (2003) visual studies have three different genealogies as they developed from different sources in the different contexts they were established: “In the United States, visual studies departments have grown out of art history departments; in England and southeast Asia, visual studies is more closely allied to cultural studies; and on the Continent, visual studies is allied to semiotics and communication theory” (Elkins, 2003, p. 10).

Sontag (1977) has attempted to express the nature of each one of these areas: “The traditional fine arts rely on the distinction between authentic and fake, between original and copy, between good taste and bad taste; the media blur, if they do not abolish outright, these distinctions” (p. 149). This blurring of distinctions has driven many theorists to accuse visual studies on different grounds: “In Arjun Appadurai’s wonderful formula, critics of cultural studies mistrust ‘its ‘theory’ (too French), its topics (too popular), its style (too glitzy), its jargon (too hybrid), its politics (too postcolonial), its constituency (too multicultural)” (Elkins, 2003, p. 23).

Mitchell proposes to see visual studies as being about “everyday seeing” (Elkins, 2003, p. 28-29), a field usually left out by the disciplines that address visuality. The classical discipline of Art History and the more modern ones like Media Studies are unable to cover the interests of Visual Studies that tend to focus on the

immediacy of visual experiences. Visual Studies should be conceived as an interdisciplinary field because the seeing of everyday life is interdisciplinary since it brings into play theories and approaches from the most different and diverse fields such as literature, social sciences, history of art, anthropology, film and media studies.

Visual culture should be seen as stemming from a contemporary culture that mixes the elite and the popular, the fine and the kitsch. The boundaries between these different forms of art expression have traditionally been very well patrolled. However, we are aware that nowadays both high and low art are "impure, mutually dependent, or susceptible to commodification" (Elkins, 2003, p. 50). The distinction has become blurry because commercial culture has come to characterize both high and low art. Moreover, our societies have become consumerism societies and art has turned into a commodity to be possessed in the most routine, casual and everyday environments the human beings find themselves.

In many different ways, visual culture is a discipline that is constituted by the economic, social and cultural changes in our society and is considered by some as a continuation of the History of Art. Theorists, such as Elkins (2003), believe that Art History and Visual Culture are independent discourses that approach visuality in different ways (p. 57). Still others, such as Mitchell (2005), propose a revival of the interdisciplinary study of images across the media, usually referred to as iconology and call for the end of the value system that bestows high value to art and a lower one to images (p. 96).

Undeniably, although visual culture draws on approaches from different fields, it desires to create its own field of study, where it can break away from notions of high and low culture and from the principle of 'mimesis' so common in the History of Art. Moreover, visual culture does not just want to be seen as a supplement to the traditional disciplines of aesthetics or the newer media studies but craves to establish and articulate its own field of research.

It is worth pointing out that the links visual studies have to poststructuralism and postcolonial studies make it acquire a multicultural profile. And it is multicultural in the following ways: in the materials it chooses to study (including non-Western), in the theories it applies (including non-Western) and in its interpretative methods which accept hybridity and complexity.

Each one of the disciplines that deal with visibility describes different forms of visual experience and uses different forms of visual literacy. Visual literacy, in the context of visual culture, should enable us to analyze the way images refer to the world. Mitchell (2005) cites Heidegger in order to emphasize the importance of studying images. Heidegger proposed that in the modern age the world has become a picture which means a representable object. The wide variety of interpretation, production and dissemination of images has turned our world into a picture made up of material and symbolic elements. In this way, every picture is both concrete and abstract, both a fragment and a symbol of the totality.

Finally, visual culture is interested in the processes we use when looking at something. The seer tends to rationalize the visual stimulus and is inclined to construct a discourse about it, turning the visual representation into a verbal representation. This verbal representation reveals in words the social aspects of the visual field. Mitchell (2005) deems that visual culture should "make the *relationality* of image and beholder the field of investigation" (p. 50) since images are part of our mental world.

SOME ASPECTS OF IMAGE MAKING AND ITS MOST REALISTIC EXPRESSION

It is a characteristic of modern society to produce and consume images that have become representations of fragments of reality.



One of the most “realistic” instruments of representing reality is thought to be the Art of Photography since it uses a machine to produce the image. Thus, photographs are usually conceived as less bound to interpretation than handmade visual objects, like paintings or drawings. Viewers usually attach to photographs the characteristic of transparency which means that photographs are understood as realistic, apparently neutral, truth-telling and objective.

In many ways, photography has become a supplement for reality and in some fashion more important and powerful than the original itself. Instead of photography reporting reality, it has become reality itself. Photographs, the “imitations of life” seem to acquire “lives of their own” (Mitchell, 2005, p. 2). But at the same time, in spite of offering a view of the real, photographs make us sense the inaccessibility of the real since photographs make reality and time come to a halt and represent the passing moment as something concrete. A photograph both mortifies and resurrects its referent (Mitchell, 2005, p. 53) or as Sontag (1977) puts it:

Photography does not simply reproduce the real, it recycles it - a key procedure of a modern society. In the form of photographic images, things and events are put to new uses, assigned new meanings, which go beyond the distinction between the beautiful and the ugly, the true and the false, the useful and the useless, good taste and bad (p. 174).

Mitchell (2005) claims that people have a “double consciousness” towards images and representations in general (p. 7). Viewers believe that representations are at the same time real and false so they tend to trust them while rejecting them as false. This double consciousness “is a deep and abiding feature of human responses to representation” (Mitchell, 2005, p. 8). Thus, Mitchell (2005) perceives images as “condensed world pictures, synecdoches of social totalities” (p. 196) that make and unmake “the various worlds in which they circulate” (p. 196). Photographs are pieces of reality that package the world and, at the same time, are packaged inside the book or magazine that frames them.

Images are potentially a collection of the world and turn the world into a spectacle.

The context where photographs appear is of paramount importance since different contexts attach different meanings to photographs. Images have a life of their own and they live in the media where they are presented. Thus, the context images are exhibited is the “habitat or ecosystem” where images become alive. Social media, new media, magazines, newspapers, galleries or any other site of demonstration are the media which are constituted by senders and receivers of images, but, at the same time they constitute them as well. The relationality can be pinned down in the “play” that is created between the intentions of the image makers and the critical interpretations of the viewers.

Images, as it has been said before, work both semiotically and symbolically, are both signs and symbols and influence people intellectually, socially, emotionally and behaviorally. However, analysis only of the signs of images does not reveal what they desire. Thus, the crossing from the intellectual to the emotional, is a transfer from the question of power to the one of desire. The process of awakening desire works on the principle of lack that images create. The presence of the image provokes a craving because of the lack of the referent. However, “the photographic image is the object itself...It shares, by virtue of the very process of its becoming, the being of the model of which it is a reproduction; it is the model” (Mitchell, 2005, p. 54).

Nowadays, this desire that pictures arouse and the emotional effects they have on people can plainly be seen in advertisements that create desire and emotional dependence to the products they want the viewers to consume. This turn leads to the “feminization of the picture, which is treated as something that must awaken desire in the beholder while not disclosing any signs of desire or even awareness that it is being beheld, as if the beholder were a voyeur at a keyhole” (Mitchell, 2005, p. 44). Revealing the desire that the

silence of images emanates has the effect also of revealing human thoughts transformed into speech.

Besides the distinctive qualities of images already exposed, image-making possesses the characteristic of being political since it can raise heated up debates, but at the end of the day, when arguments simmer down and discussions end, nothing really changes, there are no immediate adjustments to our visual and political culture. On the other hand, the verbal involvement with the pictures may have brought about a more conscious involvement with our social realities. Mitchell (2005) proposes perceiving “the visual image as instrument and agency: the image as a tool for manipulation on the one hand, and as an apparently autonomous source of its own purposes and meanings on the other” (p. 351).

The claim of truth attached to photography energizes the relation between power and knowledge. Knowledge that is accepted as true by our society turns to be powerful. It has been thought that “power is everywhere, since discourse is everywhere” (Rose, 2007, p. 139). However, if we take this assumption further, we can claim that power is everywhere because discourse and images are everywhere. Images are another form of disseminating the ideology of the powerful.

Images form a social collective that has a parallel existence to the human, spatial and object world they have as referents. However, their function is not parasitical to the world they represent but a kind of second nature to them: “They are, in philosopher Nelson Goodman’s words, ‘ways of worldmaking’ that produce new arrangements and perceptions of the world” (Mitchell, 2005, p. 93). Although images are made things, they acquire a life of their own that recreates the social formations that they set out to represent.

It is important to state that we are attentive to the social life of images and not in the ways they privately affect people. Images have a social life because they are born in a certain period in a certain place, travel from one culture to the other and depending on

their kind they have a short or long life span. Their mobility (Rose, 2007, p. 223) makes photographs travel through time and space and acquire different meanings according to the context where they find themselves. Globalization, moreover, gives the impression that there is a free flow of information, capital and other objects in the world.

When images accompany verbal discourse, they are not something extra that seeks to illustrate the verbal, but they tell a story of their own, by constructing a narrative through the offering of an aesthetic experience. In this configuration, the caption of the images plays, as Roland Barthes has described, an “anchorage” function: “A caption serves to ‘rationalize’ a multidimensional image; it ‘loads’ the image, burdening it with culture, a moral, an imagination” (Barthes, 1977, p. 25-26). The text of the caption directs the reader towards some meanings and away from others, and thus has an inherently repressive value” (Lutz; Collins, 1993, p. 77). Moreover, the free play of the image is limited by the meanings each culture gives to the visual and verbal representation.

Apparently, visual discourse is made up of symbols whose meaning is found outside the image. However, images cannot be framed in just a specific way since meaning-making is always plural and because of this, they subvert the closure of meaning. Thus, visual discourse emerges as a field of struggle because images can be framed in various ways.

Moreover, the value and agency the objects represented obtain also depend on the cultural context of the audience. One of the theoreticians who focus mostly on the aspect of agency that art objects and therefore images have is Alfred Gell (1988). He is not interested in interpreting objects in a symbolic way but in figuring out how visual objects mediate social reality and have the power to change the world (Rose, 2007, p. 217). Images have a social life and the objects they represent, too. Therefore Nicholas Thomas “argued that it is what is done with an image, rather than its inherent meaning, that gives its significance” (Rose, 2007, p. 220).



The second nature images have to the world they represent turns them into agents of changing values since images are capable of emitting collective unconscious wishes and desires. They occupy a third space position between subjective and objective reality and as representations have the capacity to intervene in the realities they create and the social conflicts collective desire craves to resolve. Pinney (2004, p. 8) even coined the term “corpothetics” to refer to the process of the visual efficacy of an image which “works only in relation to an embodied observer” (Rose, 2007, p. 220).

In contemporary culture, images raise in viewers the desire to consume the Other, their way of living, dressing and facing life. Viewers, though, are not emotionally affected by these images since their sole desire is to gaze at the representation of other forms of human existence and not really get involved with it.

THE INTERPRETATION OF IMAGES

Our social lives are saturated by images. Therefore, learning how to interpret them should become an important means of understanding social life. Rose (2007) summarizes strategies for the interpretation of images:

Looking at your sources with fresh eyes; immersing yourself in your sources; identifying key themes in your sources; examining their effects of truth; paying attention to their complexity and contradictions; looking for the invisible as well as the visible; paying attention to details (Rose, 2007, p. 166).

Material aspects of the image lead its viewers to describe it and interpret it in certain ways and not others. Its “compositionality” (Rose, 2007, p. 20), the way the elements of the picture are arranged, is thought to play a great role in the effects the image has.



Other material elements of images that influence the way they are seen are the size, color and texture of the image. Rose (2007) suggests also studying the "*internal layout*" (p. 181) and the "*spatial organization*" (p. 185) of any object in display. The place where any object is shown and the relations it creates with the other objects also displayed can help us decipher the strategies any institution uses to produce a spectacle. Van Leeuwen (2005) calls any kind of display "*framing*" (p. 7). Elements that are put together, grouped together for the purpose of display are connected and seen as belonging together as complementary, continuous or contrasting. It is interesting to explore the effects of the visual materials the magazine uses and of the representations it makes.

Rose (2007) proposes an approach which she calls "a critical visual methodology":

By 'critical' I mean an approach that thinks about the visual in terms of the cultural significance, social practices and power relations in which it is embedded; and that means thinking about the power relations that produce, are articulated through and can be challenged by, ways of seeing and imaging (p. xv).

Any institution that visually represents social communities simultaneously creates an interpretation of the world through images and produces our world while describing it. This way, dominant cultures manage the social sphere. Exhibiting the way of life of different social groups and the spaces they inhabit means also categorizing these peoples and spaces and seeing some as less civilized and cultured or more natural and exotic.

Images construct specific views of the social reality as natural or true through specific regimes of truth. If images are not individually but socially produced, we are interested in the strategies visibility uses to persuade its public that the social differences constructed in images are truthful and the method of categorization natural.

Identifying *key themes* (Rose, 2007, p. 151) and recurring visual categories can facilitate our examination of the codes used to classify identities and places and the truth value these images acquire or its *effects of truth* (Rose, 2007, p. 161).

Accepting or resisting the codes articulated in images has an impact on social change. Supporting the codes shows a support for the existing social order. Gramsci termed "this sort of power, maintained by culturally constituted norms... hegemony" and "argued that there would be resistance to hegemony, resistance that he called counter-hegemony" (Rose, 2007, p. 200).

If researchers of Visual Studies are interested in the relation between ideology, knowledge and power, they should be aware that the "real meaning" they attach to photographs is also a construction of their own cultural, historical and social background. Justifying our interpretations appears to be of paramount importance since our justification will reveal the social codes that make us read the image the way we do. The codes used to talk about our social reality are impregnated with our culture. Seeing has been equated with knowing as can be proved by the plethora of images that appear everywhere there is knowledge construction, even in the scientific world.

The kind of viscosity that presents itself as universal, in fact, produces visual hierarchies of gender, race and class and is the product of the dominating ideology of capitalism and colonialism and reflects their interests and their will to maintain the *status quo*.

We believe that while there are certain aspects of images that are universal, there will always be particular groups of seers that will look at images in particular ways. These ways of seeing speak of the relation that is created between the spectator and the image. The social context, where the act of seeing takes place, mediates the relation by recreating in the spectator's imaginary all the relations this image has to other images, written texts or modes of thinking.

In short, the relation one sign has to other signs and the meanings it acquires because of its relations. Every image makes its seer occupy a position in relation to it. Rose (2007) makes a stimulating proposal concerning the understanding of how images work:

An image may have its *own visual effects* (so it is important to look very carefully at images); these effects, through the *ways of seeing* mobilized by the image, are crucial in the production and reproduction of visions of *social difference*; but these effects always intersect with the *social context of viewing* and with the *visualities* spectators bring to their viewing (Rose, 2007, p. 12).

If we study the relation that is created between the viewer and the visual object, we might be able to detect the concepts that emerge in the viewers' eyes when s/he contemplates the image. Deciphering the way we look at images is of utmost importance since it will give us a glimpse at the ideology that saturates our own *locus* of enunciation.

Reflecting on our own discourse when describing and interpreting images exemplifies our perception of any knowledge as situated and partial. Presenting our position and interpretation not as universal, but as local will also show how our research is the result of who we are, our social position and our cultural formation. Any knowledge produced is the result of the relation the researcher builds with his/her subject. Moreover, if we, human beings, are always in the process of constructing our identity, it is important to figure out how our engagement with images (among other meaning-making structures) constantly transforms us.

Viewers understand and narrate pictures according to their knowledge and ideology. Image critics or laypersons have to narrate the image and thus, they abstract the world they observe by using words and turning the image into a mental object. Still, they are confronted with the problem of the thinning of language against the density of the visual experience. Mitchell (2005) defines every living image as a

“metapicture” because it is reflexive not only of visual but also of verbal tropes and mixes vision with speech and thought. So, every image ends up being “a secondary, reflexive image of images” (p. 10).

Barthes (1973; 1977) talked about denotation and connotation in relation to images:

Barthes...established that the term connotation can also be applied to semiotic modes other than language. Images, too, have two layers of meaning - the layer of denotation, that is the layer of ‘what, or who, is represented here?’ and the layer of connotation, that is the layer of ‘what ideas and values are expressed *through* what is represented, and through the way in which it is represented?... He sees these concepts not as individual, subjective associations with the referent but as culturally shared meanings, ‘culturally accepted inducers of ideas’” (Barthes, 1977: p. 23 *apud* Van Leeuwen, 2005, p. 37).

One of the greatest contributions of Mitchell (2005) is his transformation of the relation between observer-image from a subject-object one to a subject-subject. Although images are grasped in the paradox of being both dead and alive, Mitchell (2005) tends to exhort their vitality since “the question to ask of pictures from the standpoint of a poetics is not just what they mean or do but what they *want*-what claim they make upon us, and how we are to respond” (p. xv).

Images are living and vital things that stare back at the seers and want things from them. They ask people to believe in the truth of the statements they make and acquire the ideology that is implied through the construction of the image. It is not just people that consume images but they are also consumed by them. Mitchell (2005) draws on Marx and Freud to affirm that “a modern science of the social and the psychological had to deal with the issue of fetishism and animism, the subjectivity of objects, the personhood of things” (p. 30).

When we attribute to pictures the power to act, we establish a relationship of exchange between the seer and the seen that generates



the question of value. When the western world started publishing images of unknown or “primitive” cultures, these photographs acquired great value because the West was supposed to bring civilization and development to these peoples. It is thus undeniable that certain images in certain historical periods acquire value due to favorable to them evaluative criteria which vary over time.

ANTHROPOLOGICAL IMAGES AS THE “FOUND OBJECT”

The various institutions that publish images are somehow interested in exhibiting: the “found object”. As Mitchell (2005) puts it:

Everyone knows that there are two criteria for a found object: (1) it must be ordinary, unimportant, neglected, and (until its finding) overlooked; it cannot be beautiful, sublime, wonderful, astonishing, or remarkable in any obvious way, or it would have already been singled out, and therefore would not be a good candidate for “finding”; and (2) its finding must be accidental, not deliberate or planned (Mitchell, 2005, p. 114).

Sometimes, for example, the “found object”, when referring to human identities, can be a subaltern group never represented before and, that way, fulfill its readers’ demands for knowledge and aesthetic appreciation of difference. The humble “found object”, in the case of subaltern groups, rarely leaves its original place but it is elevated through its representation and becomes picturesque. Readers are, in principle, more interested in seeing the representation of subaltern groups than having real and direct contact and interaction with these groups.

Readers desire to consume certain realities represented in specific ways and not others they would abhor. This makes any institution that produces images a mediator between the objects

to be consumed and the consumers themselves. The processes through which these local objects circulate in the global world turn these representations into agents able to transform their consumers' perception of our world.

When the found object is a "primitive" society, a term already loaded with judgmental prejudice, the institution that creates the images needs to evaluate how these "objects" are going to be appreciated, as art or as just primitive. Mitchell (2005) distinguishes things from objects and helps us realize the strategies used in order to transform things into objects:

Objects are the way things appear to a subject-that is, with a name, an identity, a gestalt or stereotypical template, a description, a use or function, a history, a science. Things, on the other hand, are simultaneously nebulous and obdurate, sensuously concrete and vague...So things play the role of raw material, an amorphous, shapeless, brute materiality awaiting organization by a system of objects (Mitchell, 2005, p. 156).

This organization of a system of objects is called "objectivism" and it involves the existence of a "sovereign subject" capable of studying the world and organizing its objects (Mitchell, 2005, p. 157). However, whenever this objectivism tries to pass itself as objectivity, the "sovereign subject" masks his/her own cultural categories as universal and fails to discern the different forms of subjective expression and objects in the world.

VISION AS A CULTURAL PHYSICAL ABILITY AND HYBRIDITY

Vision is not just a natural and universal ability of people, but it is formed by cultural codes as it is practiced in different societies.



People learn how to read images and thus vision has a different history in different cultures. For Mitchell (2005) vision “is deeply involved with human societies, with the ethics and politics, aesthetics and epistemology of seeing and being seen” (p. 338). The moment we start perceiving images not as something transparent and objective but as symbolic constructions that, like language, mediate ideologically between us and reality, we become aware of an ethical and political responsibility of studying the ideology and codes that form our vision.

Mitchell (2005) considers that visual culture is caught in the dialectical relation between the “social construction of the visual field” (p. 345). What he means is that our natural ability of vision is constructed by the social realities and codes of the culture where vision takes place but at the same time our social field is constructed by the images with which we are inclined to represent it. According to Sontag (1977) images produced in a society reflect “the ruling ideology” (p. 179). Therefore, when there is social change, it is anticipated and then characterized by a change in images.

Interestingly, the visual has its own grammar that in collaboration with the verbal constructs the reality represented. It is fascinating, for example, to observe how the West produces and consumes images of “Other” people and the relationship they have to their environment. Thus, these images, which construct a narrative that, necessarily, focuses on certain issues and leaves aside others, makes a selection that can be seen as a cultural artifact since the eye that shoots the picture, the eye that selects the images that are going to be published and the eye of the readers is not a universal eye but one that has been taught to look at things in a certain way. An interesting question that can be raised is whether these visual representations promote shifts in the readers’ conception of the world or whether they help maintain the *status quo*.

It would be quite difficult to think of our world nowadays without taking into consideration the meanings that are created and



the information that is conveyed in it visually since “the visual has been dominant in modern Western culture in a wide variety of ways” (Jay, 1998, p. 66). Undoubtedly, one cannot but agree with Kress and van Leeuwen (1996) that one of the reasons the visual is an important code of meaning making is because “we regard our sense of sight as more reliable than our sense of hearing” (p. 159). Photographs are supposed to show the event without producing in the viewer the benefit of the doubt. They are thought to be exact representations of what the photographer saw through the camera’s lens without any distortion from the “intention” of the photographer. If we see a photograph of an event, we assume that we are looking at the mirror image of the reality that took place and that there is no process of interpretation going on because photography has the reputation of being the most realistic of the mimetic arts and of possessing the characteristic of transparency.

Pictorial representations of places and cultures as “found objects” that have appeared through the years remind us of what Bhabha (1990) has argued:

In fact the sign of the ‘cultured’ or the ‘civilised’ attitude is the ability to appreciate cultures in a kind of musée imaginaire; as though one should be able to collect and appreciate them. Western connoisseurship is the capacity to understand and locate cultures in a universal time-frame that acknowledges their various historical and social contexts only eventually to transcend them and render them transparent (Bhabha, 1990, p. 208).

These visual narratives are always hybrid since these representations are the result of complex negotiations between cultural systems that carry with them uncertainties, conflicts and contradictions. When photographers reach “contact zones” (Pratt, 1992, p. 4), or places where different cultural systems are in touch with each other, they focus on images that tell a story which is pre-constructed in their minds through the cultural system, beliefs and political currents of their time. However, this hybridization works the

opposite way, too. The pre-constructed narrative gets contaminated by the realities encountered in the “contact zone.” The result of this negotiation is “a mixture of two social languages within the limits of a single utterance, an encounter, within the arena of an utterance, between two different linguistic consciousnesses, separated from one another by an epoch, by social differentiation or by some other factor” (Bakhtin, 1981, p. 358).

Expanding on the argument, Bhabha (1990) points out that every culture passes from a process of “cultural translation” since it has to create symbols and rituals that homogenize the cultural practices of the members of this culture. Every culture, through its symbols and rituals, mimics the image that has invented for itself and excludes rituals and practices that make evident the heterogeneity that is characteristic of every culture. What is more, this kind of representation tends to erase differences and heterogeneities and homogenize the represented culture and its people. The complex, plural and shifting identities that are product of the cultural, social, economic, political and racial processes which take place simultaneously in every place, tend to be grouped together in a small number of categories.

Furthermore, Bhabha (1990) empties the concept of “original”, because he defends that there is no “original” culture, because every culture is hybrid since each and every one of them is plural. “Pure” and “hybrid” are categories that completely depend on a point of view of the person or the institution evaluating the categories. As Brian Stross (1999) claims: “There are after all no ‘pure’ individuals, no ‘pure’ cultures, no ‘pure’ genres. All things are of necessity ‘hybrid’” (p. 266). Moreover, he adds, “the cultural hybrid...can be a person who represents the blending of traits from diverse cultures or traditions, or even more broadly it can be a culture, or element of culture, derived from unlike sources; that is, something heterogeneous in origin or composition” (Stross, 1999, p. 254).



Another aspect of the hybridity that constitutes this kind of visual representation is the fact that when the Other is represented, s/he is always absorbed by the cultural values of the institution that is representing. For this reason, it is important to recognize the particularities and specificities of the *locus of enunciation*, the values and world-view, in general, that permeate the narratives the producers of images create. There is an obvious need to research if these representations perpetuate well-known stereotypes or if they try to corrode stereotypes by showing the Other in a different light.

In addition to what has been said, the visual -anthropological- narratives are hybrid because the global contaminates the local and vice versa. The local acquires a dialectic with global political and social issues, because, nowadays, in every local you can find the global. The whole world is influenced, in some way, by the same kind of global designs. For instance, such things as industrialization and mass production have reached the tropical rainforest. On the other hand, the local influences the global narratives of preservation of the environment that are prevalent nowadays.

Moreover, these anthropological photographers have to go through processes of cultural translation. Bhabha (2000) explains the term:

Cultural translation is not simply appropriation or adaptation; it is a process through which cultures are required to revise their own systems of reference, norms and values, by departing from the habitual or 'inbred' rules of transformation. Ambivalence and antagonism accompanies any act of cultural translation, because negotiating with the 'difference of the other' reveals the radical insufficiency of sedimented, settled systems of meaning and signification (BHABHA, 2000, p. 139).

While creating a photographic narrative of people that belong to Other cultures, photographers pass from the experience of cultural translation. This means that they start questioning their values and seeing the insufficiency and incompleteness of their own cultural systems.



As participants in cultural systems, photographers identify with certain ideas, values and groups of people. However, in the “contact zone” or “third space” where cultures interact, a negotiation of ideologies and values takes place that contaminates the visual narratives created by the photographer and at the same time, the subjects represented get contaminated by the cultural system of the photographer because they start seeing themselves through the eyes of the ideologies that permeate the narrative of the photographer. This way, every culture signifies and resignifies itself through the circulation of experiences.

In this process the photographers and the institutions they represent together with the culture and people represented, through the questioning of their values and culture systems can be transformed into agency. This agency emerges from the understanding that cultures and identities are highly heterogeneous and complex and that power is not absolute, but relational.

Finally, hybrid is also the reception of these visual narratives. Readers receive these visual representations as a reflection of the reality of the Other. However, they tend to attach to these narratives, interpretations that are constituted by their own cultural systems and values. Readers of images interpret them according to their own cultural codes that might be very different from the cultural codes that inform the identities and places represented.

We showed in this chapter that visuality and anthropological photography are hybrid categories and that our understandings and interpretations of images depend on our socio-historical and cultural context. We do not know if the hybridity of this genre brings any social, political or ideological practical changes or if changes can only be seen in the theoretical level. However, we want to agree with Bhabha who affirms that hybridity always destabilizes hegemonic structures.



2

EELT- EDUCATION THROUGH ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND VISUAL LITERACY:

AN INTERWEAVING PERSPECTIVE

INTRODUCTION²

This chapter investigates how students have interpreted images in higher education level, in English language teaching contexts, more specifically. We analyze visual literacy practices in two contexts: a private and public university in Brazil. By analyzing theory and practice regarding the interpretation of images in English classes, we discuss visual literacy practices in English teaching contexts. The Master's thesis *"Investigations on Reading through Cinema in the University: Critical Literacy in English Teaching"* and our classes at the university level comprise the data analyzed in this chapter, which discusses students' interpretations of two modes of visuality: films and comic strips.

We believe that studies on image interpretation through critical literacy may open up spaces for discussion where traditional and critical views of education may intertwine. One of our central hypotheses is that when images (whereas photographs, films, comic strips, paintings, written texts about these images or a combination of them) are brought into English classes, teachers seek to apply the same work they do when dealing with written texts. This work often focuses only on the linguistic aspects of the language learning process. This means that the use of images (treated as written forms of text) is attached to vocabulary enhancement - for instance when the teacher asks students to write down the vocabulary from the film, and syntactic analysis when the teacher asks students to pay attention to the verbs in the past. In this context, an educational work is sidestepped in favor of linguistic enhancement. In the light of Menezes de Souza and Monte Mór (2006), we defend the interweaving of literacies (critical literacy, visual literacy), practices (multi-modal methodologies), and theories (epistemologies which include linguistic enhancement as well as socio-cultural/critical thinking) when dealing with images in the classrooms.

ON VISUAL LITERACY

We live in a visual world. Images and graphics have revolutionized the way we receive and process information, both within and beyond the classroom (...) In contrast to the society in which they operate, schools continue to be very text-focused places.

Burns, A Thousand Words: Promoting Teachers' Visual Literacy Skills

This epigraph by Burns (2006) asserts what many theorists such as Kress (2003), VanLeeuwen (2008), and Dussel (2009) have defended visual studies in education: whereas society has become more and more visual and multimodal, schools tend to operate within *very text-focused* paradigms. By the same token, the studies of Menezes de Souza and Monte Mór (2006) will show that the same paradigm (education focused on the print-written-text) will operate in foreign language teaching contexts. In this chapter, we suggest that it is necessary to unsettle the idea of one role model for foreign language teaching. Moreover, we contend the idea of “instrumental” perspective of a toolbox of models (e.g. when teachers claim they are all “up-to-date” in relation to technology and new educational proposals when in fact they are applying technology as instruments). In the light of Monte Mór (2009), we defend that English language education has to be seen in a three-fold perspective: philosophy-education-society. In the words of the author:

Society has been transforming languages, communication modalities, ways of communication, of interaction, of knowledge constructing at the same time that it is dialectically transformed by these new languages, new communication modalities, ways of communicating, of interaction, of knowledge constructing. The search for

knowledge uniformity and for a standard guidance in teaching should thus succumb to a diversity of pedagogical and curricular possibilities which appear to be more congruent with the described changes. It is noticed that in this process the predominance and dominance of methodologies have become less important than the necessity to reexamine practices, with the support of pedagogies and philosophies of education (Monte Mór 2009, p. 5).

Having this perspective of re-examining English language teaching under the triad philosophy-education-society means we need to argue in favor of visual literacy as a possibility of challenging the print-written-text paradigm predominant in schools. For some decades visibility has been debated for its massive presence/influence in our society. Many theorists such as Mirzoeff (2002), Mizan (2004), Manovich (2001), Morin (2004), Gaskell (1992) and Joly (2002) amongst others have stated that the importance of visual studies lies in the fact that images are not mere representations of social reality; they construct it and, as such, play a pivotal role in all social spheres, including educational contexts. Pink (2001) participates in this debate by stating that "images are everywhere. They permeate our academic work, everyday lives, conversations and dreams. They are inextricably interwoven with our personal identities, narratives, lifestyles, cultures and societies, as well as with definitions of history, space and truth" (Pink, 2000, p. 18). We want to explore if this perspective on images, so to speak images as constructing social reality and as powerful domains of public life are acknowledged by university students. In this sense, images can be used within the same paradigm of the written text: they are used as tools to learn language. One example is when the teacher asks students to watch the film and write the plot of the film, or when the teacher asks students to write down the vocabulary they understand from the film. In one of the classes we investigate here, the teacher sets the task to be accomplished by the students:

EXCERPT 1 - UNI A - PRIVATE UNIVERSITY

The teacher explains the activity to be done with the movie *Lilo and Stitch*.

1. P: so number 1.. write the name of the characters of the movie and one specific
2. characteristic of them ...each one of them. What do I want? You will watch
3. the movie then you get in pairs and trios and you will write down the names of the characters
4. then we will check and we will add an adjective, a characteristic to each one of them
5. Then the narrative structure... the narrative structure is composed of 1, 2, 3, 4, 5, 6 phases

This excerpt shows what reading images mean: naming characters, adding adjectives to these characters, and writing the six phases of the narrative process. As we have argued before (Ferraz, 2006), this excerpt reveals that the concept of reading images is given *a priori* so to speak that reading is recognizing vocabulary in the visual text. As the focus is only linguistic enhancement, all the other aspects such as the sociocultural context of the film, its “between the lines” messages (Morin, 2004) or “inculcations”, and the students’ interpretations are left unexplored. We do not intend to depreciate linguistic enhancement. In the teaching of English, for instance, drilling and repetition are still necessary and are good tools that lead to memorization and expansion of vocabulary. To the extent of the linguistic level, they play a pivotal role in teaching the language. However, we acknowledge that a work based on linguistic enhancement is still at the linguistic level, meaning that educational purposes and philosophical underpinnings are left unexplored. Building on Menezes de Souza and MonteMor’s Curricular Orientations for secondary level education in Brazil (Brasil, 2006), we point out that there should be a balance between foreign language teaching and education for citizenship:

Hence, we reiterate that the discipline of foreign languages entails the teaching of a foreign language at the same time it contributes to the education of individuals. (...) In the new proposals, this vision of citizenship has been changed. It is acknowledged that the concept is wider and heterogeneous, and that 'being a citizen' involves the understanding of his positioning/place in society. (...) In that sense, foreign language teaching may include the development of citizenship (Brasil, 2006, p. 91, our translation).

Another hypothesis we wish to unpack is the fact that, when still under graduation, many teachers did not study theories such as critical pedagogy, critical literacy or new literacies in their curricula. In our view, these new areas should be acknowledged if we are to discuss any kind of critical work. This reveals what is at stake in foreign languages teaching: teacher education. If teachers lack these new proposals of critical literacies in their education, it is unlikely they will be able to change the print-written-text paradigm in their pedagogical practices. Furthermore, these practices will also be reproduced by their student teachers, who think this is "the way" to teach a language. Many student teachers will require their teacher to focus on linguistic teaching such as grammar, vocabulary, correction, and pronunciation. The same students will feel uncomfortable if their teacher decides to show a movie in another language other than English. Even if the teacher explains that the purpose of watching a movie in another language is educational (e.g. discuss gender, racism, culture), the discomfort lies in the fact that students were inculcated that the English language has to be spoken and listened all the time during classes.

Studies about education under the perspective of critical literacy play a pivotal role provided that they are "concerned with the development of social awareness and active, responsible citizenship" (Snyder, 2008). Concerning image and image interpretation, it is essential, according to Mizan (2004), to investigate other semiotic systems alongside verbal language since images of any kind



(films, photographs) cover an essential part of the interpretation. For years language has dominated interpretations of multimodal texts, like television, magazines, while the visual mode of meaning making is, generally, thought to function as a complement and enhancement of the linguistic part. Undoubtedly, images are an important and powerful part of multimodal texts provided that they transmit a sense of 'reality' (Mizan, 2004). The author claims that discourses and images do not merely represent reality, but they construct it. Likewise, discourses are constructed in films. van Leeuwen (2008) claims that not only images themselves, but the multimodality - which comprises images, gestures, movement, color, graphics, design and typography (Van Leeuwen, 2008, p. 130) - underpins visual competency. By trying to understand 1. how teachers themselves make meanings assigned to a certain film, and 2. how meanings attempt to get readers to accept the film's constructs, we might understand some of teachers' assumptions when dealing with images in the classrooms. In research with Brazilian university students, Carmagnani (1995) draws attention to the fact that reading is still attached to structuralist perspectives such as syntactic analysis and the decoding of texts. We believe this tendency is still transferred to the interpretation of images in English lessons provided that many teachers use films as linguistic learning. What also interests us in relation to Carmagnani's study is the fact that the research was done more a decade ago. The question remains if this critique on structuralist practices are still the main practices in contemporary English teaching contexts. Monte Mor (2009) participates in the debate by dialoguing with Morin's thoughts on segmentation of knowledge:

He (Morin) explains that conventional epistemology concentrates on constructing knowledge according to the principles of *reduction* - knowledge is reduced or fragmented from the whole to the parts - and *grading* - learning is designed in a pre-established scale of complexity that starts from an easy bottom line that gradually advances to more complex levels of difficulty of the subject to be apprehended by students.

In the teaching of foreign languages, for example, the principle of reduction is seen in the planning of grammatical units through books and classes; grading is observed in the starting lessons and sequencing of what should be taught (Monte Mór, 2009, p. 4).

Monte Mor draws attention to the fact that the underlying principle of language teaching is still attached to the idea that “from the parts we get to the completeness of language”. In this sense, language is divided into pieces and little by little students will get to the completeness of language learning. There are two arguments in relation to this: the first one is that, whereas there must be a “natural” way of learning the syntactic and morphological categories of a language so to speak there must some categorization, segmentation, and “adding” of structures, these aspects cannot be fixed categories. Each culture, locality, and context will determine which sequence and which segmentation are more appropriate for them. If we take Spanish-speakers and German-speakers trying to learn English, for instance, we will see that some categories will be theoretically easier for German-speakers (e.g. vocabulary in both German and English comes from the same origin) than for Spanish-ones, and vice-versa. The second argument is that even contextualized linguistic enhancement is not “enough” if we think in terms of education for citizenship and social change. As we have discussed elsewhere, when written texts and images are used for the purposes of linguistics and only, a world of possibilities for discussing culture, identity, agency, and power is left unexplored. We argue that both play a significant role in English language education.

Finally, we intend to investigate some of Baker's preoccupations regarding reading and interpretation (Baker 1991). According to her, it is important to tackle some questions such as how teachers characterize what it means to (know how to) read images and what kind of literacy practices are being constructed when visual literacy is concerned.

FREIRE AND BOURDIEU THE RELATIONSHIP OPPRESSOR VERSUS OPPRESSED AS A NATURALIZED DISCOURSE

The Rule of the Expert

Expert regimes regulate semiotic practices through the authority of expert advice, and experts have clearly been instrumental in overturning the rule of tradition.

Van Leeuwen, New forms of writing, new visual competencies.

EXCERPT 2 - UNI B - PUBLIC UNIVERSITY

Student C talks to a classmate before the discussion of the film Truman Show:

- 1: I remember when I was young, 19 years old, a long time ago I used to be part
- 2: of a group of cinema and then we were studying Eight and a half, Felini's movie, and
- 3: there was a situation in which I compared people in a big city with small people, like
- 4: ants, and I commented with a friend and she said: why don't you tell the teacher? no, he
- 5: will think I am silly

Student C above draws attention to a naturalized relationship that is very often present in education: students who are "afraid" of expressing their own thinking and a teacher who reinforces this relationship by assuming the role of the "bearer of knowledge".

Even though student C had made an interesting connection between the film and society (lines 2 -4), she would never tell the teacher her interpretation because “he would think she was silly”. Freire (1996) outlined that some educational practices are based on the assumption that those who possess power legitimate it over the ones who are “considered” of not having power. He criticized the relationship oppressor/oppressed where the oppressed often times lack agency. According to his words

Students call themselves ignorant and say the professor is the one who has knowledge and to whom they should listen to. The criteria of knowledge are imposed upon them are the conventional ones. “Why don’t you”, said a peasant participating in a culture circle, “explain the pictures first?” That way it’ll take less time and won’t give us a headache (Freire, 1996, p. 45).

The underlying assumption that lies beneath such a discourse is that thinking is for some people, the “enlightened” ones. It might be implied that for the “ordinary” ones, thinking is something hard that “gives headache”. In many of our educational contexts, whereas students are not invited to “think”, teachers maintain the established *state of affairs* by reinforcing their roles as oppressors and by not allowing them to think. It is acknowledged that the relationship mentioned above by Freire – students as “empty mugs” and teachers as “knowledge jugs” – has been present from elementary to university levels in our country for years. This view results in the banking concept of education, where students are led to memorize mechanically the narrated content as if they were “containers” to be filled with knowledge by the teacher.

Bourdieu and Passeron (1977) dialogue with freirean thoughts when they claim that the teacher usually plays the role of the *mandataire* whose arbitrariness of pedagogic action usually leaves out the possibility of dialogue: “all pedagogic action (henceforth PA) is, objectively, symbolic violence as it is the imposition of a cultural arbitrary by an arbitrary power” (p. 5). Still according to

Bourdieu (1982) the teacher is a *mandataire* in the sense that it is him or her who will determine the laws of the *marché scolaire*. He is the one who will “declare” if a student is correct or not. Our investigations show that even though these radical views might be questioned by the argument that “times are different and people are much more conscious and critical now”, the relationships between teachers and students has not changed, and the “depository of knowledge” idea of education has not changed. It is necessary to unsettle the idea that, because of constructivist approaches to education, discourses of authority are not present in our contemporary educational contexts anymore. Through teachers’ naturalized practices (which often times goes unnoticed by the teachers themselves) and their students’ acceptance of those practices (students rarely question their teachers’ pedagogy), PA and PAu (Pedagogical Authority) the pedagogical action and pedagogic authority are conspicuously maintained and unquestioned.

In this Master’s research we are analyzing, we see the naturalized pedagogic action and pedagogic authority of the teacher in the student E’s discourse below. At this specific moment of the class, the teacher left the room and students were supposed to continue the debate about the movie *Dogville*. The discussion, one of the students said (taped data transcribed below):

EXCERPT 3 – UNI B – PUBLIC UNIVERSITY

Student E talks about her interpretation of the film:

1. Student E: yes, that’s what I want him to tell us about because it sometimes mixes, I feel
2. mixed with it, confused, is this a deconstruction, because they seem like intertwined,
3. intertwine? “mistura”? I don’t know . I want him to clear, that’s why I came here today
4. because I have to leave early and I’m very curious to know like, why she ran away?

In this excerpt the student seems to have already internalized the “rules” of the class: “the teacher knows, I don’t”. She searches for the authorized version of the teacher: “I want him to tell us” (lines 3 and 4). This statement reveals an embedded structure of power where the teacher is the “bearer of the truth”. Still in the light of Bourdieu and Passeron (1977), the imposition of an authorized version by teachers is an inculcating pedagogical action: “there is no pedagogical action that does not inculcate meaning of universal principles”. Moreover, it is expected *a priori* an explanation / authorized reading (as if it were possible) about the escape of the character: “I’m very curious to know like, why she run away?” (line 4). For Bourdieu, the power relations among social groups justify the imposition and the inculcation from the dominant. These power relations also justify the passive position of the students when interpreting a text. In our view, these relations still predominate in many Brazilian educational contexts. When analyzing the process of reading in universities, Monte Mor (1991) critiques that:

In an English class the possible action is reiteration; the concept of the world to be developed is the one that the world is a pre-established fact, where there are patterns, models to be followed (...) in the world of models the patterns have a positive connotation. Having the capacity to reproduce models is desirable (p. 5).

The same author (Monte Mor, 2007) will claim that there is a need for local research into the kind of literacy used by present-day Brazilian university level student. Whereas Bourdieu and Passeron criticize the teacher’s imposition of pedagogies, Monte Mor focuses on the need of reflecting upon this present-day education where teachers view reading as reproduction of pre-established patterns. These views also echo in Galeano (2004) when he highlights in his book *Patas Arriba: La escuela del mundo al revés* that our modern educational system is “upside down”. It is a system where values are ironically inverted, where reproduction and universal truths are the aims of education. Gramsci’s theory of hegemony would argue against this system by advocating a resilient and civil society which

promotes power through ideological struggles. In our view these theorists add to the discussion of literacy by criticizing modern education and by challenging its hegemony and its universal power.

Finally, even though we acknowledge the fact that foreign language teaching does not happen without its linguistic aspects, we believe that mere linguistic enhancement accounts for the formation of non-contextual and non-critical agents. In this sense, "non-critical students" will not question why they are never invited to think, or why their interpretations of the world are never valid. WE argue that visual literacy practices are viewed within traditional teaching paradigms in many Brazilian universities. We also believe there other ways of approaching visual literacy.

LEARNING SPACES



(translation: Soup is to childhood what communism is to democracy)

Mafalda (Quino, 2006)

Mafalda is a political cartoon of a "funny and revolted poor little girl" who was published in Argentina and in Brazil in newspapers' comic strips for many years. In one of the classes of the private university, the students were invited to interpret Mafalda's comic strips (approximately ten cartoons were shown), and a following discussion was led by the teacher. In this context we explained the theories we were using for the discussion (critical literacy) and the historical context in which the cartoon was created. Then, we invited students to think through the comic strips. After discussing with their

classmates, students came up with their own ideas about Mafalda. The sentences below are parts of written essays produced by students when they interpreted the comic strip above (figure 1):

Written comments of students A, B and C of the comic strip above (figure 1):

Student A: The constructions are about communism and capitalism. I think that was a hard time for the Argentinean people. In Brazil it's the same.

Student B: The capitalism and the communism are bad for the people without money or power. In other words, these political system damage* the people who are in the weaker side.

Student C: That cartoon compares the communism and democracy. Mafalda doesn't like the soup just like communism doesn't accept democracy.

We suggest that these interpretations of students are attempts to break the cycle "teacher as knowledge jugs and students as empty mugs" provided that students were capable of contextualizing the comic strips in their own reality. Even though she might have confused historical facts by associating communism to right-wing dictatorships in Brazil and in Argentina, student A attempts to construct meaning by comparing the comic strip to her reality. Moreover, nevertheless one might also imply that the interpretation of student B above is out-of-date provided that the division capitalism versus communism might not an issue anymore, she assumes her agency by critiquing that "the political system damage" the people who are in the weaker side". Here, she comments on the uneven power relations in a country where there are still pockets of *coronelismo* and where the social indicators are amongst the most problematic in the world. Student C states her positioning when she compares communism to democracy: "communism doesn't accept democracy". I argue that these interpretations comprise small changes, like ruptures, in students' reasoning. Through the English language education, it was

possible to operate in the linguistic (written text and the students papers), visual (images of the comic strips), and socio-political (discussions and interpretations of Mafalda) spheres. One of the premises of critical literacy outlines critical awareness. This becomes possible when teachers provide spaces for dialogue, and when critique is not sidestepped in favor of mere linguistic learning. What continues to be at stake is: how can we conciliate foreign language teaching and education (what we have called *EELT – Education through English language teaching*)? Thus, one of the possible answers to deal with this impasse is what Mattos and Valerio (2010) claim in their article 'Critical Literacy and Communicative teaching: gaps and intersections': "both approaches, however different in their proposals, are not incompatible, but complementary".

In his book "The Eye of the University" Derrida (1999) states that university education is still attached to traditional paradigms such as positivistic views of what thinking means. According to his viewpoint the new challenge of the university, and consequently of ours, researchers and teachers, is to form a community of thinking where the borders of research cannot be controlled anymore. In the light of Santos' (2007) *ecology of knowledges*, we would argue that not only the borders of research should be questioned, but also the pedagogical approaches and epistemologies of English language education. Bourdieu (1996) also participates in the debate by critiquing that the *marchés scolaires* and the *marchés linguistiques* are maintained by the pedagogical action of teachers. This symbolic violence seems to ground educational practices in many universities in Brazil (for instance this is how many professors maintain the relationship teacher-student, and their founding premises are: control by grading, evaluating, and leaving no space for dialogue). Giroux (2002) engages in the debate by stating that a vibrant critical pedagogy needs to address how the issue of authority can be linked to democratic processes in the classroom that do not promote pedagogical terrorism and yet still offer representations,

histories, and experiences that allow students to critically address the constructions of their own subjectivities as they simultaneously engage in an ongoing process of negotiation of the self and other (p. 69). In our view the teacher's work and the students' interpretations of Mafalda's cartoons above comprise one example of attempts to entail English teaching and visual learning practices foisted upon educational work.

CONCLUSION

In this chapter, we have tried to reflect upon English language education and visual literacy practices in two university contexts. Visual literacy (Dussel 2009; Kress 2003; VanLeeuwen 2008), as well as critical literacy (Muspratt, Luke & Freedbody 1997, Snyder 2008), new literacies (Lankshear & Knobel 2007, 2008, Gee 2004, 2007a, 2007b); and multiliteracies (Murphy 2008, Cope & Kalantzis 2000) are relatively new in Brazil. Whereas most young students are considered 'insiders' with mindsets that naturally deal with digital epistemologies such computers, games, internet, etc (Gee 2007a), and, in that sense, have almost no trouble when dealing with multimodal texts, teachers and schools are the 'outsiders' with mindsets that operate within linear written text-based epistemologies. We have also claimed that this traditional view of education reinforces a taken-for-granted relationship where the teacher knows the contents and the students learn to memorize and reproduce these contents. Finally, we believe that when appropriate education is provided, students do reflect upon their reality, and are willing to negotiate and participate in the meaning-making process. In fact, in relation to digital epistemologies, for instance, it seems that students are far ahead (O' Gorman 2006). In the light of O'Gorman, I reiterate that the gap between young

learners (insiders) and their school and teachers (outsiders) is getting "bigger by the minute":

The Nintendo generation, after all, has just begun to graduate, and rumours about TV-junkie and Net-addicted students with poor writing skills and short attention spans have not yet been treated with the attention of a widespread and unyielding crisis. We are quick to blame the shortfalls of the postmodern student on our visual culture, on television and video games, even on advertisements, comic books and billboards. In the foreboding words of Neil Postman, the decline of a print-based epistemology has had grave consequences for public life (...) we are getting sillier by the minute. (O'Gorman, 2006, p. 72).

Fiedler (2007) engages this debate by enquiring how should education change in order to respond to the tensions insiders versus outsiders, oppressor versus oppressed, and reproduction versus critique. He highlights the importance of creating "sites of enquiries and the design of platforms where values and perceptions of the world and society can be constantly negotiated, questioned, and challenged" (p. 50). As advocated by Giroux (1999), "critical pedagogy needs to create new forms of knowledge through the emphasis in the disruption of disciplinary boundaries and in the creation of new spheres in which knowledge might be produced" (p. 93). WE have tried to reflect upon these boundaries and tensions, claiming for the intertwining of linguistics, applied linguistics, critical pedagogy and critical literacies. We believe each would play an important role in students' education. Finally, this paper has argued in favor of a pedagogy of interweaving borders where English language teaching, visual literacy, and education underpin meaning-making processes, students' agency, and social change.

3

VISUAL LITERACY: THE INTERPRETATION OF IMAGES IN ENGLISH CLASSES

INTRODUCTION: GLOBALIZATION, THE ENGLISH ROLES AND THE NEW TECHNOLOGIES³

O que geralmente chamamos de globalização refere-se, de fato, a diferentes conjuntos de relações sociais que dão origem a diferentes fenômenos de globalização. Nestes termos não há, a rigor, uma única entidade chamada globalização. Em vez disso, existem globalizações, para ser mais preciso. Este termo deveria ser usado somente no plural.

Santos, Globalizations

It seems that studies on globalization have touched every field of knowledge. In Ferraz (2012) we defended that globalizations (Santos above) can be seen through multiple perspectives, such as their social, economic or financial views, but also globalizations might be problematized in more philosophical ways. In this sense, the perspectives of Brydon (2001, 2008, 2009), Andersen (2006) and Garcia-Canclini (2005) suggest that at the same time globalizing processes influence our daily lives, it might be seen as an imagined concept, *una globalizacion imaginada* (Garcia-Canclini, 2005), and as a possibility for building global democracy and social justice (Brydon, 2001). For Kumaravadivelu (2008), there are three dominant narratives of cultural globalizing processes:

One narrative presents globalization as homogenizing in its forms of powerful cultural and corporate products such as Hollywood movies and globalized brands (Ritzer, 1993). An alternative narrative depicts globalization as being heterogeneous inasmuch as local cultural identities are recreated and renewed in response to the

dominating center (Giddens, 2000). A third claims that globalization is both homogeneous and heterogeneous because these processes are simultaneously occurring (Appadurai, 1996), creating situations in which “the global is brought in conjunction with the local, and the local is modified to accommodate the global” (Kumaradivelu, 2008, pp. 44-45).

We argue that studies on globalizing processes are essential when we teach English provided it is mainly through the English language that such processes (academic traveling theories, businesses, traveling people, the WWW) have occurred. Also, having in mind that globalization can be at the same time homogeneous and heterogeneous helps us break down the idea that there is *one* globalization that influences our lives (such as the mass media TV channels, or the social media websites such as Facebook, or the World brands spread around the Globe – McDonalds, Car brands, Nike, Coke, etc.). Another important aspect is that when we see globalization in these perspectives, we can also acknowledge the importance of the local in relation to global such as the local movements that instantly become global: protests, mobile texting, flashmobs movements, social media spread in Youtube videos. For Appadurai (2006) these comprises important movements of globalization from below (grassroots globalization) where the local “has a voice”.

Intertwined with globalizing discourses are the roles of English in current times. On one side, English is considered a global language, meaning that there is one single version of the language, which is spoken and written throughout the world. This idea of English taking over the world is as an imperialist/ colonizing view on how this language has been used and spread. This is usually the view of those who defend that there are two main “levels” of speakers: a superior one where the native speakers who determine the standard (Americans and British have occupied this position); and an inferior level where the non-native speakers who should struggle to “reach”

the native standard patterns. Pennycook (1994, 1997, 2007a, 2007b), Canagarajah (1999, 2005), and Menezes de Souza (1994, 2008) - authors who belong to the inner circle of native speakers - have questioned the myth of English as a lingua franca by defending the perspective of the World Englishes, a view where the varieties of the language are acknowledged, and moreover, contextualized.

In relation to the new technologies, it is said that we have faced more connectivity, more world communication, new mindsets, and the presence of the “digital natives”. The New Literacies and the Multiliteracies are the educational fields that problematize the new technologies and education. In the perspectives of Lankshear and Knobel (2008),

If we extend this argument from literacy to digital literacy it involves thinking of “digital literacy” as a shorthand for the myriad social practices and conceptions of engaging in meaning mediated by texts that are produced, received, distributed, exchanged, etc., via digital codification. Hence, (...) we may add blogs, video games, text messages, online social network pages, discussion forums, internet memes, FAQs, online search results, and so on. (Lankshear & Knobel, 2008: 05).

Kalantzis and Cope (2000, 2008, 2010) participate in the debate by defining Multiliteracies as a pedagogic project that emphasizes the new literacies present - sometimes altogether - in contemporary society. Thus, both authors also expand the concept of traditional literacy (usually reading and writing) into multiple literacies. According to the authors, meaning is produced in ways that are increasingly multimodal - in which written linguistic modes of meaning interface with visual, aural, gestural and spatial patterns of meaning (Kalantzis; Cope, 2000).

FOREIGN / ADDITIONAL LANGUAGES EDUCATION: TEACHERS AND STUDENTS' NEW ROLES

Within the contexts above, how can school respond to these new demands? Have schools changed? Has education changed or redefined/problematised itself? What about students? Which actions can the English teacher take in order to contribute to the education of the students? How does the field of Visual Literacies (VL) contribute to these educational inquiries? If we agree that there are new roles that teachers of the digital age should deal with, then we would have to assume that a test like the one below should make us rethink our pedagogic practices. Vanessa, our student of English 1 at the Faculty of Technology answered:

Image 1 – English Test

My student Vanessa:

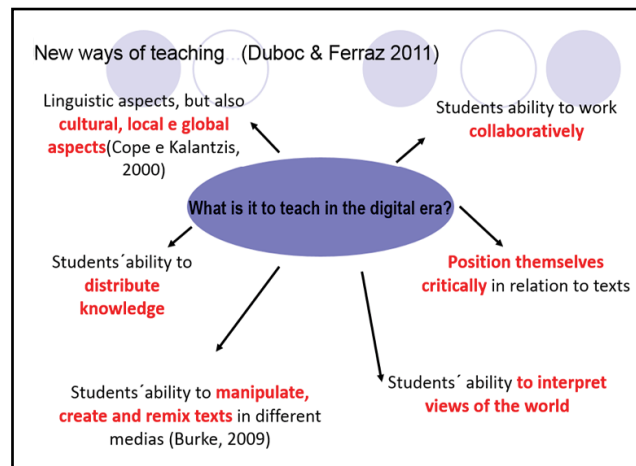
- 1. Complete with your information. Write complete answers (0.2 each)
- 1 – What's your name?
Vanessa
- 2 – What's your telephone number?
Will you call me?!?
- 3 – Who is your teacher?
You!
- 4 – Where do you live?
At home

Source: Personal file, PPT test

Vanessa's answers show that we, educators, still reinforce traditional ways of learning. McLuhan critiques that many of us are still within the typographic society, which characteristics are:

individualism, centrality, concentration, norms, rules, structure, and linearity whereas our students are demanding new ways of learning put forward by a Post-typographic society. In this “new” society new characteristics arise: distributed knowledge, collaborative authorship, sharing, networked thinking, critique (Duboc & Ferraz, 2011). In Vanessa’s test above it is clear that we were focusing on pragmatic and linguistic answers whereas Vanessa was questioning this kind of test by bringing more social preoccupations (such as “why are you asking about my telephone number, will you call me?”). Hence, new ways of learning probably require new ways of teaching. Building on Duboc and Ferraz’s ideas on how to teach in contemporary/ digital times, we might assume there are new roles the English language educator should assume, as well as there are other realms to be touched:

Image 2 – Teaching in the digital era



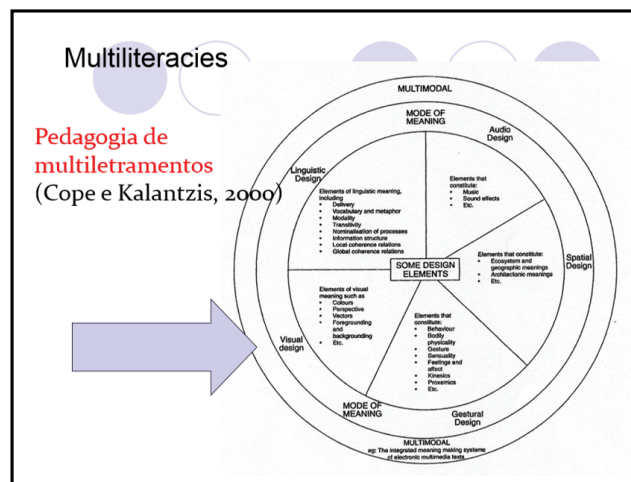
Source: Duboc & Ferraz, 2011

As seen in the image above, we have defended that there are many aspects to be dealt in class. The ones suggested by Kalantzis and Cope above (the linguistic, but also the cultural, local and global)

seems to be challenges for English educators. Providing students with the ability to work collaboratively using distributed knowledge is also another challenge to be dealt with by educators and students. Also, positioning yourself in relation to texts and contexts (critique) is an important pedagogic practice. For Warschauer (2000),

- Globalization pushes English as an international language promoting a change in "authority" of the non-natives
- New trends in the economy and employment will change the way English is used: non-natives need to use the language in presenting complex ideas, collaboration and negotiation in international location and critical interpretation of the information
- The new information technologies will transform the notions of "literacy", making navigation online, authorship and interaction with the new multimodality are critical strategies in language teaching. (Warschauer, 2000).

Image 3 - Multiliteracies



Source: Kalantzis and Cope, 2000

We believe that the Multiliteracies pedagogic project might be one of the responses to these new demands we have faced as educators. By bringing this perspective of the multiple, usually happening altogether, into educational contexts, this project thinks through and offers other possibilities for language education, and VL as a sub-category of the Multiliteracies project comprises an important field of study.

THE CONTRIBUTIONS OF VISUAL LITERACY: DOES AN IMAGE SPEAK FOR A THOUSAND WORDS?

*Visual language is not – despite
assumptions to the contrary
– transparent and universally
understood; it is culturally specific*

*Kress & van Leeuwen, Reading
images: the grammar of visual design*

As we have seen so far, Visual Literacy is a field of study which problematizes the study of images (static, movement, mixed) in order to: investigate their importance in all fields, question the idea of representation, rethink images as meaning making processes, expand perspectives, interpretations, and knowledge. The initial questions we pose are: How do we use/ interpret images in classes? How have we dealt with multimodality in English classes? Are we prepared to deal with diversity, different interpretations? I believe the field of VL, as a kind of sub-field of Multiliteracies or the New literacies has a lot to contribute to educational discussions through the studies of images. For example, we can start questioning fixed or single/mono interpretations usually incentivized by teachers in

classes. To expand the discussion, we presented the video of the Brazilian campaign for the Olympic Games in 2016. The video was considered by many as one of the most important assets of the Brazilian candidature. The main idea was that “an image speaks for a thousand words”:

Image 4 – Rio 2016 Campaign

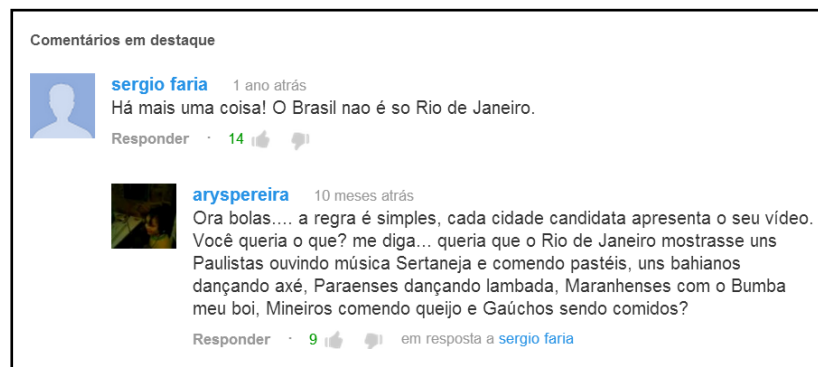


Source: Youtube⁴

This example establishes the very first idea we wish to problematize when we talk about images or images and education: the idea of representation of reality or truth. It is widely spread in mass media that an image indeed speaks for a thousand words, meaning that an image, like the video above, represents the reality *ipsis literis*. However, critical education and visual literacy studies will question this idea of representation provided that: 1. Images not only represent realities, but construct them (Mizan, 2004; Ferraz, 2010); 2. Mass media images often times manipulate the message to be sent; 3. Images represent one side of the truth, for they are always historically, socially and culturally placed and interpreted. In this sense, Buck-Morss affirms that “The complaint that images are out of context (...) is not valid. To struggle to bind them again to their source is not only impossible (as it actually produces a new meaning); it is to miss what is powerful about them, their capacity to generate meaning, and not merely to transmit it” (Buck-Morss, 2004, p. 23).

Still about this video, I continued the discussion by critiquing some of the posts that were published as comments by internet users:

Image 5 – Comments about Rio 2016 Olympics



Source: Youtube chat

Going against the idea that the video represents one reality, the posts by Sergio and Arys show the opposite provided that both do not talk about the campaign itself or how important it was for the Brazilian candidature. On the contrary they publish their reactions to the video. It can be inferred that for Sergio, the fact that the video showed mostly the city of Rio de Janeiro made him critically mention that “Brazil is not only Rio de Janeiro!”. In response, Arys – in a very stereotyped vision of the regions and peoples of Brazil – wrote: “What would you expect? Tell me... Would you like a video showing a bunch of paulistas playing country music and eating pastries? Some bahianos dancing “axé”? Some Paraenses dancing “lambada” and the Maranhenses dancing “Bumba meu boi”? And some mineiros eating cheese and some Gaúchos being F...?” In a very ironic and stereotypical way, Arys Pereira defends Rio de Janeiro at the same time he eschews the other people from around the country. His last sentence reinforces a typical joke made about *gaúchos*, meaning that every gaucho is gay. What is interesting and sometimes frustrating about these posts are the discussions themselves. People on the Web – specially on spaces where it is possible to post comments and pictures – are freer to move into other conversations, sometimes diverging from the original intention of the published object (in this case, to show how the video helped Brazil win the Olympics Campaign).

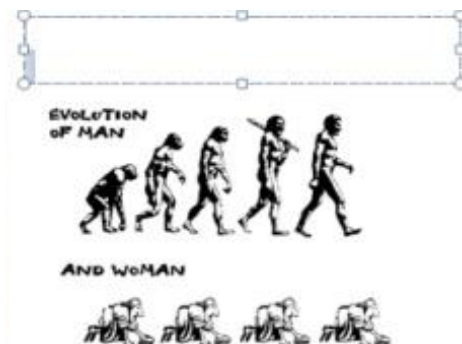
Thus, going back to the questions we posed in this chapter, we believe that educators have used images in very traditional ways in classes by emphasizing the one possible interpretation. In this sense, multimodality and multiliteracies seem to be much more the reality of the digital native students than of teachers. When we reinforce this one possible view – usually our view – we are not opening up for plurality. Rather, we are reinforcing the power-relations and individualism. We are also not saying they should be excluded, but we do believe we should provide both conceptualizations where individualism and collaboration co-exist depending on the context.

SOME ACTIVITIES

In the second part of the lecture we suggested the practice of some VL activities, as follows:

ACTIVITY 1: INTERPRETING IMAGES (FROM FLICKR.COM OR GOOGLE IMAGES)

Image 6 – Visual literacy activity



Source: Personal file, PPT

OBJECTIVE: to discuss possible interpretations of an image, to discuss different kinds of interpretation of the same image, to widen students' interpretation habitus, to discuss different views of the world, to practice and improve speaking, to improve vocabulary.

STEPS:

1. The teacher chooses many images from Google or Flickr and puts them on Power Point slides.
2. Student may work in pairs or in groups.
3. The teacher explains that students will be shown some images.
4. For each image students might say a word (basic level) or a sentence (pre-intermediate levels up).

For example: Prejudice! or: This image makes me think about prejudice!

Hints: The teacher has to explain that ANY interpretation of that image is possible, even the most absurd ones. The teacher might also previously explain the ideas of common sense (interpretation *habitus*), and of more critical interpretations of an image. The teacher might ask them to go beyond common sense. To close, the teacher might discuss different interpretations, and how people see the world in different and varied ways.

ACTIVITY 2: FILM SCENES – INTERPRETING SHORT FILMS

Image 7 – Did you know?



Source: Youtube⁵

OBJECTIVE: to expand interpretations, to construct meanings, to practice and learn English, to improve listening and vocabulary.

STEPS:

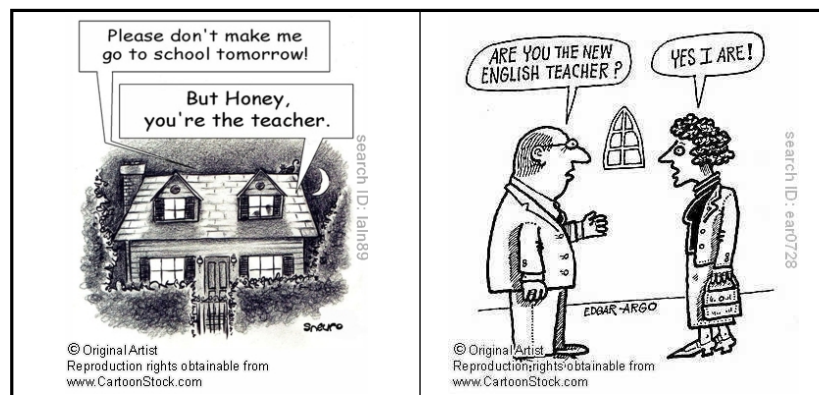
1. The teacher brings one video from Youtube.com or Ted.com or any other. The video must represent the topics the teacher wants to debate in class.
2. The teacher explains that students will watch the video and will talk about it. They will also have to position themselves in relation to that video, and explain their interpretation.
3. After the video, give them some time to reflect (in groups).
4. Open for discussion.

Option: The teacher might want first to talk about the topic of the class, for example in the video above (Did you know...?) the teacher might want to discuss technology in society and in their lives.

Hints: The teacher might also previously explain the ideas of common sense (interpretation *habitus*) , and of more critical interpretations of a film. The teacher might ask them to go beyond common sense.

ACTIVITY 3: INTERPRETING CARTOONS/ COMIC STRIPS

Images 8 and 9 - Cartoons



Source: Cartoon stock⁶

OBJECTIVE: to expand interpretations, to construct meanings, to perceive irony and satirical language, to practice and learn English, to improve reading and vocabulary.

STEPS:

Part 1 – Discuss the educational cartoons:

1. The teacher brings some cartoons or comic strips (according to the topic of the class). The teacher might also project the site www.cartoonstock.com and choose the cartoons from there.
2. The teacher asks students to make an interpretation of each cartoon.
3. Students should connect each cartoon to the topic of the class.
4. For example, the cartoons above might bring the discussion into education and English language teaching areas. The teacher might ask which ideas they point out to, also the teacher might ask if these cartoons represent the student's teachers. If not, why not? If so, what are the consequences?

Part 2 (Optional):

1. The teacher might want to invite students to explore the site, and students will find cartoons that they find relevant and interesting in their views.
2. Students surf on the site and choose some cartoons.
3. They present their cartoons to the group explaining the irony, and the topic that is discussed or critiqued.

Hints: The teacher might want first to talk about the topic of the class, for example, to discuss English language teaching in Brazil. The teacher might also previously explain the ideas of common sense (interpretation habitus), and of more critical interpretations of a film. The teacher might ask them to go beyond common sense

CONCLUDING REMARKS

We have discussed the impact or influence of globalization and the new technologies in foreign/additional languages education. Provided that these “movements” have changed social, cultural, and educational paradigms, educators should problematize them in order to be “more” prepared for this generation of digital native students which – with accessibility or not – come to our everyday classes. The English language in this sense has also assumed new roles. We believe that the new educational movements such as the new literacies and the multiliteracies have a lot to contribute to these new roles/ demands. The VL field, for example, is an important sub-area of multiliteracies provided it discusses the presence of images in contemporary society. Moreover, it breaks down the traditional notion that images are mere representations of the truth/reality. In fact, images around us construct realities and the way we interpret them will highly influence or determine the way we see the world.

4

LETRAMENTO CRÍTICO (VISUAL E RACIAL):

DESCONSTRUINDO
REPRESENTAÇÕES UNÍVOCAS
E SUAS VIOLÊNCIAS⁷

INTRODUÇÃO

A proposta de Letramento Crítico (re)definida por Souza (2016), com base nos ensinamentos de Paulo Freire (1921-1997), nos estimula não somente a decolonizar o pensamento acostumado a categorias fixas de significado, impostas por uma visão ocidentalizada, mas também a rever nossa prática em sala de aula, enquanto docentes que almejam tanto uma reflexão crítica como uma postura ética por parte de nossos alunos, diante das adversidades. Segundo o autor, torna-se um objetivo pedagógico preparar aprendizes para confrontos e conflitos com as diferenças de toda espécie. Para tanto, é preciso sair da sensação de conforto acalentada por nossas verdades pretensamente inquestionáveis e, por consequência, violentas, posto que obliteram outras formas de se ver, sentir e interagir (n)o mundo.

Logo, Letramento Crítico é para Souza senão um processo constante de reflexão sobre um texto (verbal, sonoro, visual etc.) que sabidamente tem origem no contexto de seu autor, interpretado por um leitor, igualmente, produtor de significados e que precisa se tornar autoconsciente da origem de seus pensamentos e valores como tendo sido elaborados em uma coletividade sócio-histórica específica.

Duas das vertentes do Letramento Crítico são o Letramento Visual e o Letramento Racial. Em se tratando do Letramento Visual ou aquele que se presta à análise das imagens, partimos do pressuposto que nenhuma visualidade pode ser transparente ou inconteste; cada intérprete mobiliza sentidos advindos de sua cultura, experiências, valores e crenças para a compreensão dos dados imagéticos que podem, eventualmente, ser reorganizados por um olhar mais atento do objeto. Há, portanto, uma vontade nossa de analisar o visual na sua expansão de sentidos e na miríade de indagações que este processo evoca.



Começemos pela noção de real, realidade e representação com vistas à representação cinematográfica do Outro não-hegemônico, ou seja, o Outro mulher, quilombola, refugiado, negro(a) ou qualquer um que seja frequentemente figurado às margens, despondo com generalizações excessivas e necessitando travar constantemente uma luta por reconhecimento e dignidade. E, ao falar do Outro que nos é tão diferente e, ao mesmo tempo, tão igual, há de se refletir igualmente sobre o nosso *locus* de enunciação ou o território onde e do qual se fala, suas concessões e vulnerabilidades, subalternidades e privilégios, mediante contextos diversos que só podem ser compreendidos por meio da noção de signo oscilante, conforme explica Souza (2004), citando Bhabha e Bakhtin:

Contrário a uma visão abstrata e idealizada do signo saussuriano que pressupõe uma ligação direta e imediata entre o significante e o significado, ou seja, entre a palavra e o conceito/significado, Bhabha postula algo semelhante ao signo opaco e material bakhtiniano; no conceito de signo abstrato saussuriano, o signo já vem pronto, normatizado e pré-interpretado, não havendo espaço para a variação e para outras interpretações. Enquanto conceito de signo onde a ligação entre o significante e o significado já vem normatizado, ele dispensa, portanto, o lugar do intérprete e a necessidade do trabalho de interpretação. Trata-se de um conceito de signo que não atende à problemática pós-colonial uma vez que tal conceito não dá conta das justaposições conflitantes linguísticas e culturais comuns em tais contextos. Por outro lado, o conceito sócio-histórico do signo / bakhtiniano (Bakhtin 1973), prevê que a conexão entre o significante e o significado seja feita indiretamente, mediada por intérpretes ou usuários da linguagem situados socialmente sempre em determinados contextos ideológicos, históricos e sociais, marcados por todas as variáveis existentes nesses contextos (classe social, sexo, faixa etária, origem geográfica etc.). Como tal, o signo bakhtiniano é sempre material, produto de condições determinadas de produção e fruto do trabalho necessário da interpretação. Tal conceito de contexto

e de condições sócio-históricas de produção e de interpretação é chamado por Bhabha de *locus de enunciação* (Souza, 2004, p. 08).

Deste modo, o signo saussuriano normatiza conceitos, engessando-os, uma vez que não pressupõe o papel do intérprete, nem as condições de produção do significado. As epistemologias que apostam na fixidez do signo e que ditam, arbitrariamente, o que é a verdade acabam por legitimar seu próprio poder (Foucault, 2007), em prejuízo da pluralidade de saberes, culminando no silenciamento do sujeito que, ultrajado em suas opiniões, modos de vida e direitos, não dá a ver sua visão de mundo (Vattimo; Zabala, 2011). Este silenciamento do sujeito ocorre porque um significante estável desconsidera, invariavelmente, o consentimento daqueles a quem pretende definir, a exemplo do termo “mulher” que transcende a definição de gênero, dada a sua constituição interseccional de etnia, classe social, escolaridade etc., em diferentes contextos geográficos e históricos. A categoria “gênero”, portanto, não vem separada de outras discursividades.

Satya Mohanty (1997, p. 116) corrobora Bhabha, ao explicar que a crítica ao signo saussuriano esbarra no campo político justamente quando destrincha este “social” em coletividades e/ou subjetividades, nos termos mencionados (gênero, sexualidade, raça, classe econômica, faixa etária, origem geográfica, religiosidade) e seus significados culturais, fundantes da condição de exclusão e/ou de pertencimento em espaços específicos. São exatamente essas variáveis às quais Bhabha e Mohanty se referem que fazem do signo um predicamento movente e não aleatório. Em outras palavras, não existe relação unívoca entre significante e significado como suposto por Saussure; a noção de signo presume, sim, um contexto de onde intérpretes surgem, estabelecendo elos de sentidos (Silva, 2017). O processo de significação interconecta significante (palavra, imagem, gesto) e significado (conceito, objeto), mediante um referente cultural e histórico-social.

Já, o signo bakhtiniano concebe as noções de temporalidade e historicidade do significante, exigindo inúmeras releituras do interpretante, dentro de uma teia de significados possíveis, o que implica dizer que a realidade não é uma só e a mesma para todos. O real físico é, eminentemente, a representação da verdade de um grupo e não se constitui senão como um (re)corte simbólico do real ou, analogamente e na esteira de Bakhtin, uma contenção singela da realidade, permeada por incessantes construções sócio-históricas, como já dissemos.

Isto posto, ainda que alguns filmes pareçam ensejar um direcionamento monolítico para os nossos sentidos ou algum tipo de controle simbólico, aos moldes do signo saussuriano, dada uma montagem criteriosa das cenas e de suas sequências, enquadramentos, iluminação, angulação etc., por parte do esforço conjunto de diretores, roteiristas, atores, dentre outros, percepções sequer imaginadas vêm à tona, em virtude do universo particular de cada espectador.

Ainda assim, a questão do modo dominante de representação e de seu caráter político necessita de nossa atenção, pois insiste em um regime estereotipado de certos grupos sociais, cristalizando e disseminando preconceitos, ao que demos o nome de “violência da representação” ou a condição mesma de toda e qualquer tentativa que busca visibilizar alguns grupos, sobretudo formados por pessoas brancas, heterossexuais, euro-estadunidenses e de classe média, invisibilizando outros, a exemplo de indígenas, latinos, afro-americanos, asiáticos, os quais são geralmente assinalados como primitivos, exóticos, tolos, subservientes, caricatos, etc. Seguiremos, então, com uma breve descrição do Outro não-hegemônico, durante algumas décadas da principal indústria cinematográfica mundial e, posteriormente, à sugestão de trabalho destas percepções em sala de aula, convocando os estudos dos Letramentos Visual e Racial

As representações desfavoráveis de certos grupos sociais nem sempre passaram despercebidas por teóricos que examinaram

produções fílmicas estadunidenses. Indígenas de aldeias diferentes chegaram a reclamar de equívocos culturais e históricos, pois alguns deles eram retratados como guerreiros quando, na verdade, não passavam de fazendeiros pacíficos. Os hispânicos também protestaram, reiteradas vezes, contra o rótulo de preguiçoso, membro de gangue, de “chicano” ultrarreligioso e/ou mal-intencionado, de revolucionário, toureiro, etc., enquanto suas mulheres eram associadas à dança e à fogosidade. Representações preconceituosas também não pouparam os afro-americanos que desde o tráfico negreiro sofrem com o desejo velado, mas sistêmico ou *ad aeternum* de dominação (Silva, 2017, p. 76).

Por sua vez, Giroux (1995) sustenta que a representação do mundo nas telas coloca o negro em severa desvantagem porque embora a violência pareça atravessar designadas fronteiras de classe, raça e espaço social, a representação da violência na mídia popular é vastamente retratada em termos raciais. Deste modo, a compreensão generalizada que se tem é de que a vida urbana está associada aos crimes cometidos pela juventude negra, uma vez que a estética do audiovisual assinala, recorrentemente, a desordem dos guetos, das escolas decadentes, dos professores desanimados, dos arrastões, do desemprego e do ódio social. Todo esse empenho em criminalizar o negro afasta da sociedade branca quaisquer responsabilidades sobre a violência e desigualdades enfrentadas por certos grupos sociais:

Como o contexto e as condições para a produção de representações violentas são justificados em nome do entretenimento e dos lucros de bilheteria alta, os jovens se vêem cada vez mais tanto sujeito como objeto de violência cotidiana e brutalidade (...) a cultura da violência tratada com desdém pela televisão, vídeos e filmes é muito difundida para ser ignorada ou rejeitada (Giroux, 1995, p. 05).

Quando falamos de violência da representação, não nos restringimos ao âmbito cotidiano da agressão física, da verbal ou da coletiva das guerras; existe uma violência simbólica das relações de

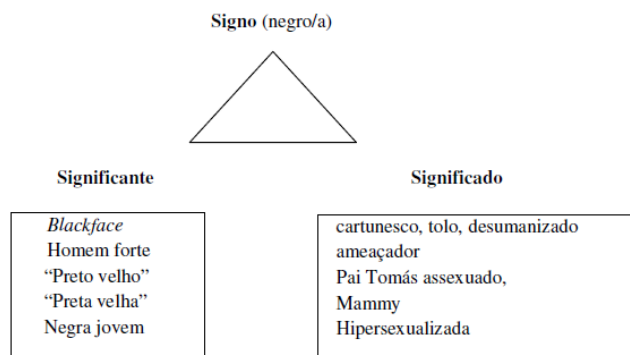
poder que se esconde no apagamento do⁸ outro quando ele deixa de existir socialmente e não tem o direito de narrar-se. Esta questão é redimensionada por Vattimo e Zabala (2011) quando ambos afirmam que a violência, por si só, prescinde dos insultos verbais e dos assassinatos sanguinolentos. Bourdieu (1989), ao seu turno, coopera com a noção de violência simbólica, exercida como forma de dominação:

Não basta notar que as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material ou simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidos nessas relações [...]. É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimentos que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço de sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo, assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação” dos dominados (Bourdieu, 2012, p. 11).

Já, para Rancière (2005), a violência complexifica-se nas partilhas desiguais de sentido, pois não temos acesso a tudo; há verdades encobertas, em decorrência de um mecanismo ao qual o autor chama de “polícia”. Destarte, criam-se sentidos que são endossados, em detrimento de outros que são ofuscados. Transpondo-nos para o cinema, os valores dominantes da colonialidade e de suas estruturas de poder enaltecem, sobremaneira, a branquitude, desfavorecendo os demais grupos étnicos sutil ou escancaradamente, mas sempre à exaustão, podendo propagar injustiça, ódio racial e descaso, não obstante um enredo despretensioso ou aparentemente desvinculado de alguma ideologia (Silva, 2017).

Constatamos, desta maneira, que a representação hegemônica do Outro vem, desde o início de Hollywood, na chave essencialista dos sujeitos subalternos, embora tenha havido algumas tentativas de desestabilização. Via de regra, o homem negro dos filmes das décadas de 1910 e 1920 era caracterizado como lascivo, perigoso e causador

de intrigas. Tomemos como exemplo *O nascimento de uma Nação* (1915), de D. W. Griffith, o qual apregoa, tenazmente, um arsenal de falsidades ideológicas, a começar pela inscrição gráfica, já na primeira cena: "*O carregamento de Africanos para a América plantou a primeira semente de desunião*". Inverdades como esta são agravadas pela atuação jocosa de atores brancos que utilizavam uma técnica chamada *blackface*, a qual consistia em pintar seus rostos com cortiça queimada para encenar pessoas negras de índole duvidosa. Abaixo, o desenho mostra a representação caricata da população negra, até meados de 1940, quando ainda há uso de *blackface*. O esquema é uma releitura nossa do signo saussuriano nos sets de cinema, pois relaciona o homem negro a significados restritos, ora como ameaçador, ora como o "preto velho" e servil, de acordo com sua compleição física para uma plateia, majoritariamente, branca. Concomitantemente, a mulher que se consagra nas telas é a "*Mammy*", reconhecida como boa cozinheira, mas rabugenta, ao passo que a mulher negra magra era destinada a papéis que ressaltavam sua sensualidade.

Esquema:

Fonte: SILVA (2017, p. 141).

Nos anos posteriores, o negro era extenuantemente estampado como vítima e observador passivo de sua própria saga, ao passo que a representação da mulher negra persistia em atribuições

estereotipadas, relacionadas a sua sexualidade exacerbada ou a sua arrogância, supostamente, nata.

Reiteramos que ao longo dos séculos, diretores afro-americanos apostaram incessantemente em produções independentes⁹, as quais não contavam com o investimento de Hollywood. Houve, no entanto, uma re-partilha do sensível, em meados dos anos 1950, quando despontaram atores glamurosos, sofisticados, inteligentes e amáveis como Poitier e Belafonte, responsáveis pela sistematização positiva da negritude, em uma época de militância (não) violenta pelos Direitos Civis. Nos anos 1970, por exemplo, o movimento *blaxploitation*, inspirado pelas lutas antirracistas dos Panteras Negras e de líderes como Martin Luther King e Malcolm X, da década anterior, havia rearticulado a imagem do homem negro como viril, inteligente e “descolado”, atuando nos espaços de poder e reconhecimento como um detetive ou transitando por lugares de contravenção com relativo prestígio e glamour. A mulher negra, no entanto, persistia na figuração sexualizada, embora também ganhasse mais poder e autossuficiência. Já, nos anos 1990, o desafio de diretores como Spike Lee era o de retomar a temática do racismo e de seus efeitos nefastos, enquanto a maioria dos filmes, a despeito dos levantes populares e de outras lutas sociais, sublinhavam o afro- americano como coadjuvante, na chave do “melhor amigo” do branco protagonista. Alguns atores como Eddie Murphy, Wesley Snipes, Whoopi Goldberg e Denzel Washington assumem maior destaque, ocasionalmente, resvalando à estereotipia do negro cômico, atrevido, fanfarrão ou excêntrico.

Mas, a constatação de uma mudança expressiva, deu-se, de fato, durante a Era Obama (2009-2016), em que uma profusão de filmes realça a participação da negritude na causa abolicionista dos séculos XVIII e XIX e na militância pelos Direitos Civis, das décadas de 1950 e 1960. Coincidência ou não, foi durante o governo do primeiro presidente de pele escura nos Estados Unidos que a temática negra torna-se enredo tanto em produções tímidas, como aquelas

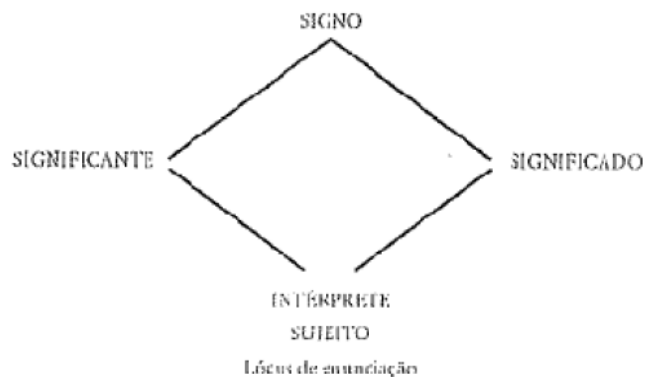
de orçamento mais robusto. Filmes, séries e documentários ganham as telas. *O mordomo da Casa Branca* (2013), *Doze anos de escravidão* (2013), *Selma - uma luta pela igualdade* (2015), *Os oito odiados* (2016), *O nascimento de uma nação* (2016) e *Estrelas além do tempo* (2017) perfazem o rol de produções do grande circuito³, desde a posse de Barack Obama, em 2009. É natural cogitarmos que o contexto político contemporâneo estivesse entrelaçado com a feitura destas obras, de alguma maneira, e que este tivesse mobilizado um campo de sentidos específico. Afinal, é a primeira vez que a narrativa negra avança e pode ser contada como um épico, uma história com suas feridas, porém, exitosa, uma vez que alcança, concomitantemente, na vida real, o cargo mais alto do governo. Neste sentido, há o que Rancière denomina como política ou re-partilha dos sentidos, isto é, o que

rompe a figuração sensível na qual se definem as parcelas e as partes ou sua ausência a partir de um pressuposto que por definição não tem cabimento ali: a de uma parcela dos sem- parcela. Essa ruptura se manifesta por uma série de atos que reconfiguram o espaço onde as partes, as parcelas e as ausências de parcelas se definiam. A atividade política é a que desloca um corpo do lugar que lhe era designado ou muda a destinação de um lugar; ela faz ver o que não cabia ser visto, faz ouvir como discurso o que só era ouvido como barulho (Rancière, 2005, p. 42).

Em outras palavras, a imagem convencional do negro como lascivo, preguiçoso, tolo, hipersexualizado, ingênuo ou passivo, pelo viés homogeneizante do signo saussuriano assume, resultante de um período sócio-histórico diverso e de seus novos paradigmas, um caráter político que redistribui saberes, neste caso, por meio da arte como forma de deslocamento, incômodo, deslumbramento e, sobretudo, resignificação. Nos filmes citados, tem-se uma temporalidade de protagonismo para os afro-americanos, em uma esfera diametralmente oposta à anterior.

Pode-se dizer que este processo ininterrupto de construção de sentidos imbrica o esquema sógnico bakhtiniano, o qual concebe

o significado como categoria subjacente ao contexto sócio-histórico do diretor/produtor/roteirista/espectador, etc. Em nossa pesquisa, notamos que se o filme sobre a trajetória negra é realizado por uma pessoa negra, há ênfase na coragem e na resiliência de seu povo, quer durante as rebeliões abolicionistas, as marchas pelos Direitos Civis, os segregados do Jim Crow, os confrontos com a KuKluxKlan, quer no combate a qualquer outra sorte de opressão. Em contrapeso, quando o realizador é branco, há uma exaltação da valentia de um personagem branco, na defesa da causa negra, pois ele acredita na conciliação do povo estadunidense (Silva, 2017, p. 141-144). À guisa de ilustração, apropriamo-nos do esquema de Souza (2004, p. 119) sobre o signo bakhtiniano, ao seu turno, uma reinterpretação do signo de Saussure, acrescido dos referentes contextuais (intérprete, sujeito e seu *locus* de enunciação):

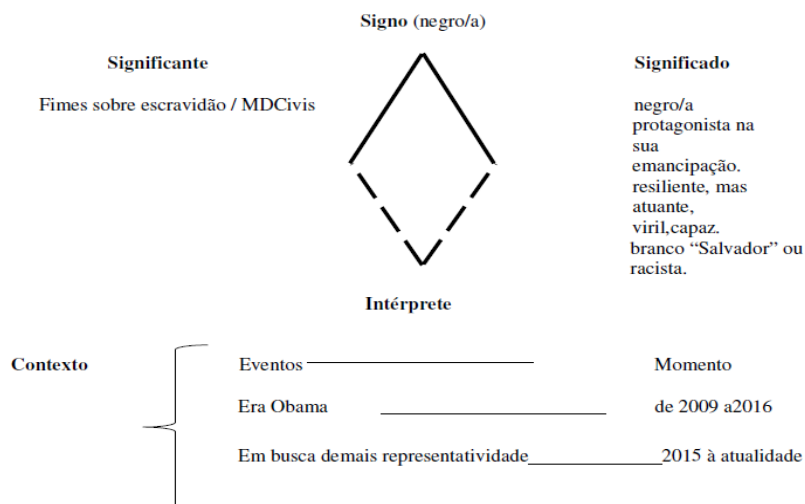


Fonte: SOUZA (2004, p. 119).

SILVA, 2019

De acordo com a nossa interpretação do diagrama de Souza, a desconformidade na narrativa de diretores negros, em relação às mesmas histórias contadas por brancos é evidente, mas vale a ressalva de que a maioria dos filmes dirigidos por negros ainda conta com o dinheiro de produtores brancos, a exemplo de *Doze anos de escravidão* de Steve McQueen, na direção e Brad Pitt, na produção

(Silva, *idem*). Em filmes assim, o branco também aparece para ajudar o negro nos conflitos raciais, como explicitamos abaixo:



Fonte: SILVA (2017, p. 144).

Resta-nos saber se a proeminência de diretores negros e suas temáticas pedagógicas e reivindicatórias persistirão no governo de Donald Trump. Se depender das redes sociais, sim, visto que a pouca representatividade destes filmes nas premiações de 2015 e 2016 ocasionou manifestos de grande repercussão, a exemplo do *#oscarsowhite*.

O rompimento da representação hegemônica visa uma redistribuição de sentidos estéticos e políticos mais equânime e, por consequência, menos desigual no mundo vivido. Quando voltamos nosso olhar para questões de gênero, por exemplo, constatamos que a desigualdade é mais abrangente, pois intersecciona opressões como explica Collins:

Primeiro, o pensamento feminista negro promoveu uma mudança paradigmática fundamental na maneira como pensamos sobre as relações injustas de poder. Ao abraçar

um paradigma de interseção de opressões de raça, classe, gênero, sexualidade e nação, bem como de agência negra feminina individual e coletiva dentro deles, o pensamento feminismo negro reconceitualiza as relações sociais de dominação e resistência (Collins, 2000, p. 273).

A socióloga brasileira Sueli Carneiro, por sua vez, nos atualiza com mais um tipo de violência interseccional, a “estética”, posto que impõe padrões étnicos de beleza à mulher negra:

Em relação ao tópico da violência, as mulheres negras realçaram uma outra dimensão do problema. Tem-se reiterado que, para além da problemática da violência doméstica e sexual que atingem as mulheres de todos os grupos raciais e classes sociais, há uma forma específica de violência que constrange o direito à imagem ou a uma representação positiva, limita as possibilidades de encontro no mercado afetivo, inibe ou compromete o pleno exercício da sexualidade pelo peso dos estigmas seculares, cerceia o acesso ao trabalho, arrefece as aspirações e rebaixa a autoestima. Esses são os efeitos da “hegemonia da branquitude” no imaginário social e nas relações sociais concretas” (Carneiro, 2003, p. 122).

Por fim, as práticas de Letramento Crítico envolvem sempre uma relação eu- outro. Como sustenta Souza (2016), ao procurar redefini-las, é preciso que o aprendiz aprenda a “ler se lendo” e descubra que seu mundo, seus valores e seus significados se originaram na coletividade:

Isso significa que já não basta entender o letramento crítico como um processo de *revelar* ou *desvelar* as verdades de um texto construídas e tendo origem no contexto do autor do texto. Entendemos agora que o processo é mais amplo e complexo: tanto o autor quanto o leitor estão *no mundo* e *com o mundo*. Ambos - autor e o leitor -são sujeitos sociais cujos “eus” se destacaram de e tiveram origem em coletividades sócio-históricas de “não- eus”; isso não apenas cria um sentido de identidade e pertencimento para o sujeito social, mas *também* uma consciência histórica (Souza, 2016, p. 03).

Em consonância com Souza, Vattimo e Zabala (2011) propõem o enfraquecimento de qualquer metafísica ou fundamento nocivos sobre o Outro, reforçados pelos sistemas de produção simbólicos, a exemplo da mídia audiovisual. Se a violência da representação contra os afro-americanos deu-se, mormente, pela figuração estereotipada de personagens irrelevantes ou que apenas ancoravam protagonistas brancos, tal regime hegemônico sofre, com o passar dos anos, rupturas que suscitaram representações mais positivas. Isto só é ou foi possível, em decorrência de contextos sócio-históricos que ressignificaram verdades pré-estabelecidas. A fim de realizarmos um trabalho com o letramento crítico (visual e racial), reiteramos Souza (2016), para quem uma pós-crítica só pode ser aquela que busca a origem sócio-histórica dos significados que atribuímos aos textos.

O estudo do cinema, em sala de aula, pode se configurar como território decolonizador, a partir do momento que tanto crenças totalizantes como conceitos binários de “centro e margem”, “mais civilizado e menos civilizado”, “igual e desigual” etc. são problematizados (Monte Mor, 2018), diminuindo distâncias e injustiças sociais. O professor de cultura, língua e literatura estrangeira, cuja práxis se alinha a uma proposta social, transdisciplinar e transversal e que pretende analisar filmes com os seus alunos, tem de se inteirar de conteúdos outros que não somente os da sua área específica de atuação. Além de pedagogias educacionais críticas, é importante estudar História dos Estados Unidos, história da representação fílmica, epistemologias decoloniais, de gênero e de raça e, mais especialmente, o cinema e suas convenções enquanto linguagem multimodal. Logo, sugerimos que o aluno (re)pense como as relações de poder são firmadas, a relevância dos papéis, de acordo com a raça, o gênero, a classe social, econômica, cultural, religiosa, etária etc. dos personagens; o quanto esta figuração é ou não estereotipada, discriminatória, subalternizada, bem como a questão inevitável sobre a importância da representatividade de determinados grupos no audiovisual. Por fim, podemos traçar um paralelo com o que é

dominante em nosso país, em que instâncias há racismo, machismo e demais hierarquias de desigualdade e com qual frequência estas discursividades aparecem nas mídias. Tal investigação ultrapassa o espaço escolar, ou seja, implica também em sondar o que a(s) comunidade(s) pensa(m) sobre o assunto a ser discutido, em um exercício de expansão interpretativa, como prescreve Monte Mór (2018).

Espera-se que o resultado seja a multiplicidade de percepções, de si e do outro, re-partilhas mais igualitárias dos sentidos, em um espaço dissensual; porém, sempre em prol da formação de identidades menos violentas.



2

Parte
Part

**QUESTÕES
FILOSÓFICAS
EM TORNO
DA IMAGEM**

**PHILOSOPHICAL
INQUIRY
IN RELATION
TO IMAGES**



5

VISUAL CULTURE THROUGH THE LOOKING GLASS:

**VISION AND RE-VISION OF
REPRESENTATION THROUGH
GENEALOGY AND CULTURAL
TRANSLATION**

INTRODUCTION: PHILOSOPHICAL AND SOCIOLOGICAL APPROACHES TO (VISUAL) LANGUAGE AND CULTURE¹⁰

Why should one insist on philosophical and sociological perspectives in order to think of social relations and education? Why would anyone attempt to, deliberately, eliminate philosophy and sociology from school curricula? In times of overabundance of hegemonic mass and social media communications – ever more present and virtually prodded –, how does one make sense of social relations? In times of conspicuous presence of glocal relations (Robertson, 1995) and communications – all of which being politicized –, how can one deal with superdiversity and pluriversality intrinsic to these realms? In times of extremisms, fascisms, neoliberalism, and so many other isms more and more present in many nation states (Brazil included) in the world, how does one acknowledge their own roles within the placement of such isms? Moreover, what are the roles of language (visual language) and culture (cultural translation) within these contexts, especially in times of political clout and polarization, of non-dialogue and violence? By the same token, what does language education, philosophy and sociology have to do with all this? Too many whys, hows and whats.

Albeit complex and multifaceted, these questions are at stake for everyone who wishes to ethically respond to, and collectively unpack the challenges every citizen faces every time she gets reluctant, surprised, shocked, frustrated, coerced and/or shaken by the religious, racist, homophobic, anti-environmentalist, pro-guns, market-driven + corporate + neoliberal, and authoritarian decisions the present Brazilian government has taken. Let us face the facts through some of the most recent (shocking) snapshots:

- How Bolsonaro's Chaotic Foreign Policy Worries the Rest of South America. Diplomats across the region have begun to regard Brazil as a source of instability¹¹.
- An Official In Brazil's New Right-Wing Government Said "Boys Wear Blue And Girls Wear Pink"" It's a new era in Brazil: Boys wear blue and girls wear pink. Brazil's new minister for women, family, and human rights tweeted¹².
- Brazil's Bolsonaro ridiculed after tweeting explicit carnival video. Brazilian president tweeted pornographic clip reportedly filmed during carnival in apparent attempt to hit back at criticism¹³.
- 'Exterminator of the future': Brazil's Bolsonaro denounced for environmental assault. Jair Bolsonaro is transforming Brazil into an "exterminator of the future", the activist and politician Marina Silva has warned, as she and seven other former environment ministers denounced the far-right president's assault on rainforest protections¹⁴.

These are some of the recent projections of Bolsonaro's government; unfortunately, the list is endless. This political clout is not new in our history, neither are political corruption and the maintenance of social inequality and disenfranchisement. Nonetheless, what is unbeknownst in our history is the positive support given - by many millions of Brazilians - to snapshots such as the ones aforementioned. Thus, how can one find laughter in racist and homophobic jokes? How can one even try to minimize the effects of such attitudes by calling them *mi mi mi*¹⁵? How can a Brazilian possibly discriminate LGBTQIA+ communities and often times kill them just because they are not framed within the heterosexual matrix? How can one support misogyny? How can a Brazilian stand in favour of deforestation and destruction of its own land? How can anyone support the insanity of this misgovernment? Many more hows.

At this point, it becomes crystal clear why education in general, and philosophy and sociology specifically, are being not only demoralized, but also vanished from the agenda. For philosophy makes one think, rethink and think through perspectives other than theirs, and for sociology provides the analytical tools for one's understanding of society and human relations, it is safe-bed to assume that an authoritarian government would rather seek citizens who passively agree with its unsustainable, anti-human rights decisions. Isn't it easy to understand why Marx and Freire have also been eliminated from the educational agendas?

As manipulation and massification have been basically promoted and spread through mass and social media by this government – images have played a pivotal role within this scenario - this paper summons the reader to help us not only find prompt answers to the questions posed in the beginning of this section, but also to philosophically and sociologically position them(our)selves in relation to such grim political/educational scenario.

Based upon Foucauldian and Derridean post-structuralist philosophy of language, Sousa Santos and Menezes de Souza's sociological approaches to language, Hall's productive conceptualization of culture and on Mirzoeff, Stam and Shohat's visual studies, this paper seeks to engage with discussions on visual culture, cultural translation and language education in an attempt to tackle some of the questions posed in this chapter.

Moreover, visual culture is related to culture since it refers to the images a culture produces and consumes in order to teach subjects how to fit into dominant ideologies and, thus, turn them into legitimate members of specific cultural groups. In the age of the digital, imagetic language has become central to the representation of culture since there is a predominance of visual forms of media, communication and information. In fact, nowadays, we experience culture predominantly based on visual experiences mediated by

technology that similarly to verbal language create a visual culture that is not natural but social and cultural.

Of qualitative/interpretative nature, this reflection is divided into five main sections: section one problematizes visual culture other-Wise by means of the genealogy of invisible bodies. Next section evolves from the grammar-translation model to cultural translation in visual culture. Then, it revisits and deconstructs dominant literacy models through cultural translation. Finally, this genealogical perspective towards the visual shows how the traditional historical formations have taken over back again the political and educational scenarios in our country, and thus sadly promoted a politics of manipulation and alienation. Therefore, genealogy has the potential to lessen the alienation provoked by the invisibility of certain bodies and the narratives they create to tell their stories. Moreover, the re-readings of the world through cultural translation can subvert hegemonic representations and reveal the mechanisms that a culture uses to mold and even manipulate our perceptions of “the real”.

VISUAL CULTURE OTHER-WISE: TOWARDS A GENEALOGY OF INVISIBLE BODIES

In this section, we briefly discuss the new roles visual culture assumes in contemporary language education. We also point to the need of cultural translation. In a few words, we define culture in accordance with Stuart Hall (1997, p. 2) for whom

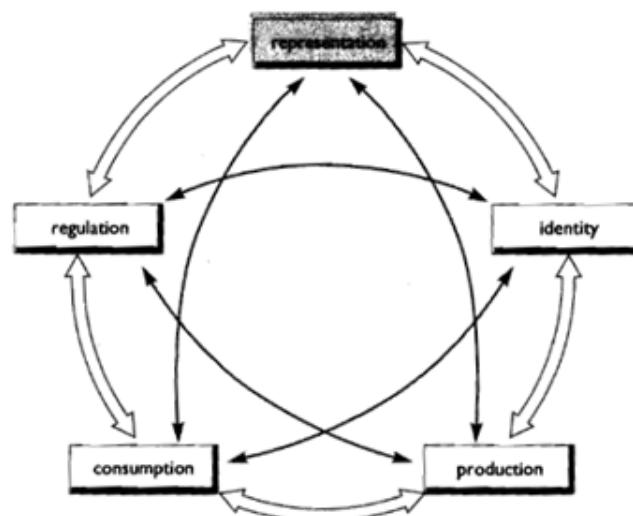
Primarily, culture is concerned with the production and the exchange of meanings – ‘the giving and taking of meaning’ – between the members of a society or group. To say that two people belong to the same culture is to say that they interpret the world in roughly the same ways and can express themselves their thoughts and

beliefs about the world, in ways which will be understood by each other. Thus culture depends on its participants interpreting meaningfully what is happening around them, and 'making sense' of the world, in broadly similar ways" (Hall, 1997, p. 2).

In relation to language and culture, the author goes on to argue that "culture is about shared meanings and language is the privileged medium in which we make sense of things, in which meaning is produced and exchanged. Meanings can only be shared through our common access to language" (Hall, 1997, p. 1). By juxtaposing language and culture otherwise, Hall not only questions this dichotomy by claiming their interdependence, but also doubts many of the divisions put forward in relation to culture: higher (elite) x lower (popular) language and culture, Big C x little c culture, global x local languages and cultures.

That being said, Hall rightly contends that culture and representation are intimately connected in what he calls The Circle of Culture:

Image 10



Source: HALL, 1997, p. 1.



Culture is a complex and intricate web of social dimensions in which representation, regulation, identity, consumption and production walk hand in hand with language and contexts in order to produce meanings, cultural meanings. We agree that “things in themselves rarely if ever have any one, single, field and unchanging meaning” (Hall, 1997, p. 3) thus meanings are intertwined within this complex circle of culture:

Our whole conception of ourselves as a people, individually and collectively, is based on those pictures and images which may or may not correctly correspond to the actual reality of the struggles with nature and nurture which produced them in the first place. But our capacity to confront the world creatively is dependent on how those images correspond or not to that reality, how they distort or clarify the reality of our struggles. Language as culture is thus mediating between me and my own self; between my own self and other selves; between me and nature. Language is mediating in my very being. And this brings us to the third aspect of language as culture. Culture transmits or imparts those images of the world and reality through the spoken and the written language, that is through a specific language (Ngugi, 1986, p. 15).

Therefore culture (intrinsically connected to language) in this vein questions some naturalized views, so to speak: 1. Culture as a synonym of Nation-state and as Edward Said (1993) puts it, this vision can bring severe consequences (for example, some nations/ cultures are more prestigious and recognized as superior to others); 2. Culture is necessarily seen within binary oppositions (for example, high culture versus low culture, developed vs underdeveloped, modern vs primitive); 3. Culture as the representative of the civilizing mission of Illuminism in the sense that there are some peoples who consider themselves more developed and cultured thus it is their duty to illuminate the ‘primitive’ barbarian’ peoples; 4. Culture means material artifacts as the one presented in museums, crafts, fairs, etc.; 5. We experience a global culture (in this view, local cultures are

taken as inferior or have to surrender to global imposition). These hegemonic views of culture need to be problematized provided that they influence social relations at global and local levels, often times supporting racisms, misogyny, sexism, and homophobia, amongst others.

Conversely, the debates on visual culture contend that "The emergence of visual culture as a transdisciplinary and cross-methodological field of inquiry means nothing less and nothing more than an opportunity to reconsider some of the present culture's thorniest problems from yet another angle" (Rogoff 2002, p. 26). In the views of Shohat and Stam (2002, p. 37), "'visual culture' as a field interrogates the ways both art history and visual culture have been narrativized so as to privilege certain locations and geographies of art over others", and later claim that this happens "often within a stagist and 'progressive' history where realism, modernism and postmodernism are thought to supersede one another in a neat and orderly linear succession". Thus, the authors are willing to address "visual culture in a way that does not always assume Europe as the normative culture of reference" (Shohat; Stam, 2002, p. 37).

An example is the complex racial representations in social media in Brazil which create juxtapositions and ask us to position ourselves in relation to representations made in mass media, social media and other contexts. Following Schwartz (1996, p. 25), since the colonial period, "these distinctions based on color, occupation and status produced a complex system of multiple hierarchies of honor and esteem". Still according to him, "this tended to reduce the complexity to contrasting dualisms". This means that up to today, mestiços, mamelucos, blacks and pardos have all been categorized within the non-white side. What we see here is the historical structure of the modern/colonial world that, as Mignolo and Schiwy (2002) defend, assumes that "the colonial difference is the logic of colonial dichotomies" (p. 252). Therefore, to negotiate colonial difference, the social position of black bodies has to be

compulsively told and retold repeatedly, since every time more and more the retellings are perceived as being simultaneously rewarding (convince the narrator of his/her own supremacy) and terrifying (since they remind the narrator of the fictional and tenuous qualities of his/her own supremacy (Menezes de Souza, 2004, p. 124).

On the meme below, taken from a post made on Pinterest by a friend of the researchers on a national holiday, the visual language uses symbolic language to represent the expectation/reality dichotomy. The “expectation” scenario for the holiday is constructed by an image that shows two white feet seemingly relaxed on the beach (suggesting vacation), whereas the photograph on the right reads “reality”, while the image is reconfigured with two black feet, a broom, and a floor being washed (suggesting housework, cleaning and work). The juxtaposition of both images, as we have indicated so far, retells again and again the white man’s story about black bodies, by positioning them in the base of the social pyramid and does this in naturalizing ways. Moreover, it repeats colonial images of black bodies “washing away” their color (and race) by using a white soap and therefore, reproduces the Victorian allegory that “the magical fetish of soap promises that the commodity can regenerate the Family of Man by washing from the skin the very stigma of racial and class degeneration” (Mcclintock 1998, p. 310).

Along with the subtitle “The social and racial contrast in two images”, it portrays and delates two very different realities. On the top there is the graduation of the Faculty of Medicine of the Federal University of Rio de Janeiro and below we can see street sweepers who work for the Rio de Janeiro City Hall participating in a strike against the delays in the payment of their wages. Both pictures were taken in 2015.

Image 11 - Expectation and reality

Source: Pinterest¹⁶

These memes raise questions that relate race to social class and lifestyle in Brazil. White people can occupy positions of prestige in our society, such as becoming physicians and consequently can afford expensive vacations near the sea. On the other hand, black people in our country are caught in the legacy that was inherited from the historical process of slavery and these power relations are inherent in such visual representations and made explicit.

Besides that, those memes reflect and reinforce stereotypical perspectives on the black/white dichotomy. For Hall (1997) "(...) we need to reflect further on how this racialized regime of representation works. Essentially, this involves examining more the set of representational practices known as stereotyping". In the words of the author, "So far, we have considered the essentializing, reductionist, and naturalizing effects of stereotyping (...) as a signifying practice, it is central to the representation of racial difference" (Hall, 1997, p. 257). Still according to Hall (1997, p. 258), stereotyping is part of "the maintenance of social and symbolic order. It sets up a symbolic

frontier between the 'normal' and the 'deviant', the 'normal' and the 'pathological', the 'acceptable' and the 'unacceptable', what belongs and what does not or is Other, between 'insiders' and 'outsiders'" and, eventually, "Us and Them". "This racialized discourse is structured by a set of binary oppositions. There is the powerful opposition between 'civilization' (white) and 'savagery' (black)" (Hall, 1997, p. 243).

Image 12 - The social and racial contrast



Source: Site de Mídia Ninja⁷

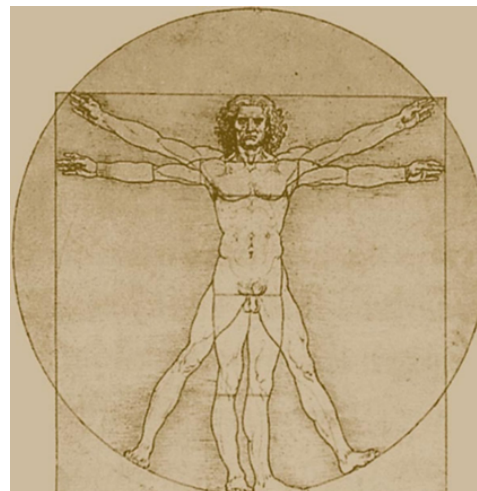
In order to understand what is at stake in both images, Menezes de Souza (2009) calls for the need of critical self-reflexivity:

What the approach indeed proposes is that the *frameworks* which produce the *fundaments* on which community *truths* are based (and in terms of which

readings and interpretations are deemed valid) need to be seen as *contingent* (historically variable and contextually dependent). This perception of the contingency (and *not* the lack) of socio-historic frameworks of fundamentals of truth and ethics and social justice requires what Hoy calls '*critical self-reflexivity*' or more simply, the understanding that one's truths and fundamentals are the products of one's own history and community (Menezes de Souza, 2009, p. 88).

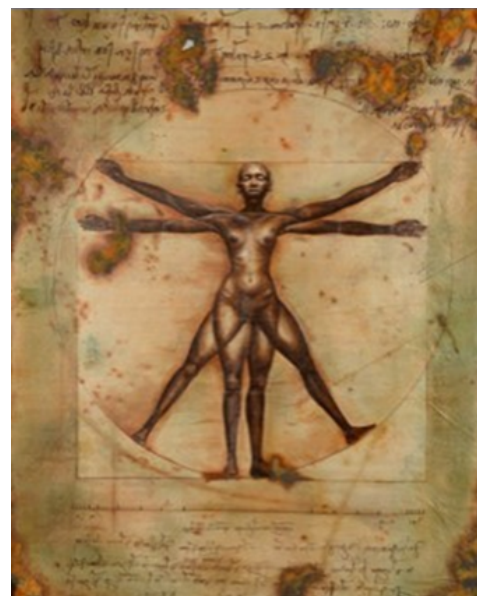
It is, therefore, critical self-reflexivity that can create a space for visual supplements to come into existence and create a play (Derrida, 1978) to the already existing structure making it suffer a displacement. In the next visual example, the Vitruvian man (image 13), Leonardo da Vinci's symbol of the Renaissance that places the man with the perfect proportions in the center of the universe is displaced by Harmonia Rosales' Black Vitruvian woman (image 14) from her collection B.I.T.C.H – Black Imaginary To Counter Hegemony. As Harmonia Rosales reveals in her website, in this collection this displacement is achieved by "replacing the white male figures (the most represented) with people I believe have been the least represented. By contemporizing the meaning behind these iconic paintings we can begin to recondition our minds to accept new concepts of human value."¹⁸

Image 13 – The Vitruvian man



Source: Leonardo da Vinci's page¹⁹

Image 14 - Black Vitruvian Woman



Source: Harmonia Rosales on Pinterest²⁰



If the Vitruvian man is the structure, the center that opens up and closes off the play it makes possible, this visual center, which is unique, “while governing the structure, escapes structurality” (Derrida, 1978, p. 279). The Black Vitruvian Woman, on the other hand, with her repetitions, substitutions and transformations brings other human bodies with their own histories into play. This visual revealing of bodies and discourses that have been kept invisible and silenced repeat master narratives while substituting the dominant perspective with the view from “below”, from the margins of dominant narratives. This would be the “event”, according to Derrida, that causes “a rupture and a redoubling” (p. 278) to the structure, transforming our beliefs, influencing our values and changing the way we see things.

By all means, the event rethinks the visual structure by repeating some of its structural aspects and critically expanding and reviewing others. The authors of visual utterances use digital media as active, agentive participants

who speak in the given language, who structure utterances in that language and who therefore introduce into the potentialities of language itself their own actualizing language intention. Thus, there are always two consciousnesses, two language-intentions, two voices and consequently two accents participating in an intentional and conscious artistic hybrid (Bakhtin, 1981, p. 359-360).

The dialogic relation created between the images contrasted above establish a negotiation of cultural difference while meaning emerges from those sociocultural and ideological tensions. Centrifugal and centripetal forces operate in this dialogical meaning-making process since the Black Vitruvian Woman is not just a rupture, but also “a redoubling” (Derrida, 1978, p. 278). The re-interpretation by Harmonia Rosales above, “Instead of avoiding the black body”, because “it has been so caught up in the complexities of power and subordination within representation” (Hall, 1997, p 274), the artist positively “takes the body as the principal site of its representational strategies, attempting to make the stereotypes work against themselves” (Ibid.).

The black, female body dialogically and symbolically displaces the default Vitruvian Man, his masculine, white and European Modern epistemologies and their scientific rationality and objectivity. Colonization, in this sense,

provided a model for the subalternization of knowledge, which was then reconverted after the eighteenth century and inscribed onto the nation-state ideology. At the end of the twentieth century, we are witnessing a desubalternization or, if you wish, a decolonization of knowledge that places translation/transculturalization in a different epistemological level and structure of power (Mignolo; Schiwy, 2002, p. 21).

At the same time that visually the body of the Vitruvian Woman is caught up in Western epistemologies and systems of thought, her subaltern position enables her to question the dominant masculine cosmo-vision by not submitting herself to processes of integration or assimilation to the hegemonic values. Therefore, Menezes de Souza (2007, p. 11) reminds us, that this emergent subjectivity as

a social subject, passes from being a mere character in a modernist story told by someone else (unknown), politically, in the postmodern context, to be the narrator of their own history. It is important to remember that in this process of telling your own story, one is no longer in the totalizing modernist context of a concealing homogeneity, of a single story or master narrative; in the context of postmodernity, on the contrary, the social subject is invariably found in the crossing of multiple and heterogeneous histories, cultures and ideologies that contribute in varied and complex ways to their formation (our translation).

De-centering and *différance* (Peters & Biesta, 2009), or engaging with other forms of looking into life is what this image invokes. "As saying something, not just about the people or the occasion, but about the Otherness, their difference. Difference has been marked (...) Difference signifies. It speaks" (Hall, 1997, p. 230).

Moreover, just like cultural, digital and linguistic turns, the visual turn can be understood as “the crisis caused by modernism and modern culture confronting the failure of its own strategy of visualizing. In other words, it is the visual crisis of culture that creates postmodernity, not its textuality” (Mirzoeff, 1998, p. 4). Modernity created its own code of visibility and turned invisible bodies and languages that didn’t conform to the male, white, heterosexual and middle class dominant visibilities.

There is no doubt that images as signs are here to stay and call on us to theorize on them as language, since “While print culture is certainly not going to disappear, the fascination with the visual and its effects that was a key feature of modernism has engendered a postmodern culture that is at its most postmodern when it is visual” (Mirzoeff, 1998, p. 4). However, we resist structuralist models of analysis and interpretation that seek to establish the grammar or syntax of the visual mode of meaning-making and try to reiterate, in the next session, the cultural aspect present in the construction and interpretation of visual language.

FROM THE GRAMMAR-TRANSLATION MODEL TO CULTURAL TRANSLATION IN VISUAL CULTURE

Modernity cultivated the culture of Enlightenment by seeking the legitimization of the human sciences, since there was a need to relate science to Truth and nurture the belief that there is only one true way of reading reality and this would be the reading science makes of the real. Therefore, the disentanglement between knowledge and what is considered religion, opinion, ideology and myth (Seidman, 1994, p. 3) was necessary and, more importantly, “the distinction



between mind and world and the view that language functioned as a neutral medium for the mind to mirror or represent the world" (Seidman, 1994, p. 3). The scientist, the central figure of the process of purification of the mind from the social conditions in which it was formed (Latour, 1993), is a modern artifact with the ability to read the world from nowhere (Menezes de Souza, 2011).

This "process of mathematization and professionalization" (Seidman, 1994, p. 4) of the human sciences organized knowledges around an ideology of scientific Enlightenment and social progress. Modernity taught us to believe in the abstract, generalized and objective truths science "invented" since western knowledge was unable to recognize that these scientific truths have been historically constructed in the midst of a wave of veneration of western reason. This embodied reason though belonged to subjectivities of the global North and had a certain gender, color of skin, religion and sexuality, came to be seen as universal. Postmodernity seeks to expand this fictional center where all wisdom emanates and introduce knowledges that emerge from "Other" subjectivities whose identities don't necessarily fit the model of modern humanism:

In other words, the postmodern turn in the human studies is linked to the rise of a social condition of postmodernity. A postmodern reconfiguring of knowledge is thus crucial to understand the contemporary west and to preserve a connection between the human studies and its emancipatory aims. Proposals for a human study that is deconstructive or genealogical and that imagines altered relations between knowledge and power and between knowledge producers and citizens are intended to preserve the critical spirit of the Enlightenment in a postmodern culture (Seidman, 1994, p. 4).

Seidman (1994, p. 4) defends that the postmodern turn in human sciences demands a reconfiguring of knowledge and society. In this epistemological shift, knowledge is perceived as related to questions of power attributed to certain subjectivities (ontologies) and

their ways of knowing the “real” while they turn invisible and oppress other kinds of knowledges that have been “suppressed, silenced, and marginalized” (Sousa Santos, 2018, p. 8). These knowledges “rather than abstract universality, they promote pluriversality” (Sousa Santos, 2018, p. 8). In the words of Seidman (1994):

The shift from metanarratives to local narratives and from general theories to pragmatic strategies suggests that in place of assuming a universal mind or a rational knowing subject, we imagine multiple minds, subjects, and knowledges reflecting different social locations and histories. (Seidman, 1994, p. 5).

In the introduction to his groundbreaking collection of thinkers of the postmodern turn, Seidman (1994) mentions that “Foucault speaks of dominant and subjugated knowledges, multiple subjects or producers of knowledges, and the interconnection of knowledges to various axes of domination and resistance.” (p. 6). On the other hand, Rorty (1994) openly declares philosophy’s failure to take into consideration the pluriversality of human thinking:

Philosophy assumed the role of legitimating science as knowledge. Toward this end, philosophy assumed a separation between the knowing mind and the world; language was viewed as a neutral medium of representation and knowledge was framed as a mirroring between word and world (*apud* Seidman, 1994, p. 6).

This mirroring between word and world is the founding stone for the approach to language teaching known as the grammar translation method of language teaching, the most traditional teaching methodology for studying Ancient Greek and Latin, that focuses on the translation of classical texts using grammar and vocabulary not in order to speak and communicate meaning, but for the need of translating. This approach to teaching languages, not only foreign ones but also mother-tongues, became dominant during modernity and promoted its legitimation of science since in linguistics the standardization of language by studying syntax, grammar, phonetics

and phonology sought to create areas of study that would study linguistic phenomena in a synchronic manner. Variations were put aside, forgotten and silenced since the desire to be accepted as a science demanded the mathematization of how languages work.

Yet, this structuralist and transparent way of perceiving language does away with the imagery, the visual representations or images that come to mind when verbal language is used. Inevitably, the cultural context where verbal language is employed influences the imagery of those who are engaged in constructing meanings. An example of this cultural aspect of languages can be observed when we google a New Year's wish in two distinct languages: Happy New Year in English and הבוט הנש in Hebrew. Linguistically the happiness aspect is missing in Hebrew that wishes "A good year" in literal translation.

Image 15 - Happy New Year



Source: Page of Times Now News²¹

Image 16 - הבוט הנש



Source: Page of Brachot²²



The images that appeared on Google show that the Christian visual imaginary on New Year is differently constructed from the Jewish one. Visually and symbolically, the New Year in most parts of the world, influenced by the dominant Christian imaginary is represented with colorful fireworks going off on the turn of the year suggesting an explosion of happy feelings. On the other hand, *הבוט הנש*, or Happy New Year, in the Jewish imaginary, is represented with different symbols of “sweetness”, such as apples, honey and pomegranates while wishing for a sweet year. In this culture, a good year is measured by its sweetness.

In a modern conception of language, the sign “New Year” is not perceived as constructed, but as a given, a reality. The displacements that occur in the space that is opened between the signifier (the word) and the signified (the meaning) are silenced and there is a tendency to homogenize the meanings for all producers, consumers and interpreters. However, as Menezes de Souza (2004) explains this view seeks to disengage meaning from its social and historical context that produces both language and the referent. On the other hand, when a sign is culturally and socially perceived, a process of disentanglement between the signifier and the signified occurs that admits the induction of the producer and interpreter of meaning in the meaning-making process.

In the example presented above, a postmodern analysis of the different images that the other languages and cultures bring to mind when they represent visually the “New Year”, can point to the absence of a fixed reality that is represented in a transparent, unmediated manner. As Menezes de Souza (2004, p. 115) discusses, this view of reality and representation suspends the historical and social dimension of the perception of language. Therefore, the process of cultural translation is “not just inter-language but inter-cosmologies” (Mignolo; Schiwy, 2002).

Ngugi (1986) in his groundbreaking, though controversial book *Decolonizing the mind*, associates language to culture and image-forming:

Language as culture also has three important aspects. Culture is a product of the history which it in turn reflects. Culture in other words is a product and a reflection of human beings communicating with one another in the very struggle to create wealth and to control it. But culture does not merely reflect that history, or rather it does so by actually forming images or pictures of the world of nature and nurture. Thus, the second aspect of language as culture is as an image-forming agent in the mind of a child (p. 15).

In the example of the images that are brought to mind when the wish for a Happy New Year is made in the two languages bespeak the cultural aspect of languages and their imagery and assume that not only verbal languages need cultural translation, but also visual ones. This would create a rupture in the structuralist notion of the "grammar" of visual design and make us explore other possibilities of meaning-making through the fascinating maze of cultural translation.

Alas, grammatically oriented teaching methods are of interest to academics or dilettantes fascinated with languages in a linguistic or intellectual manner. This view defends that the use of a language that obeys the standardized (and invented) rules of language reflects a superior way to describe reality and has become dominant in modernity in our teaching practices. Yet, the dichotomy between semantics and pragmatics points to this misconception of language that exists out of context and is neutral and objective in the way it constructs its meanings.

REVISITING AND DECONSTRUCTING DOMINANT LITERACY MODELS THROUGH CULTURAL TRANSLATION

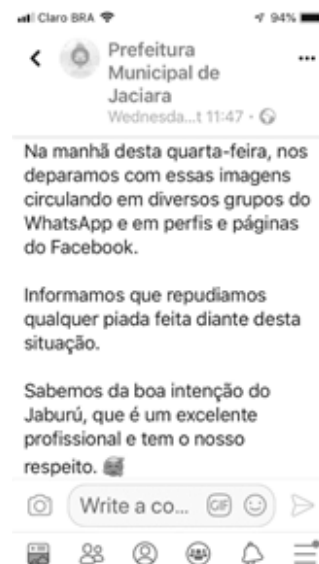
The dominant literacy models have basically fostered a language education that focuses on memorization, linearity and normativity. Often times this leads teachers to concentrate on the teaching of grammar rules and vocabulary, thus reinforcing hegemonic views of language and neglecting language variation. The question we raise here is the thin line that separates what is considered creativity from the concept of “mistake”. To illustrate our point we bring three examples of phonetic spelling of words. In the first case (images 17 and 18), we refer to the Brazilian landscaper Lindomar Lourenço Martins, popularly nicknamed Jaburú, employee of the Jaciara City Hall in Mato Grosso who wished to bid Merry Christmas to his fellow citizens in a bed of grass. He spelled “Felis” instead of Feliz, spelling the word in a phonetic manner, since what we hear is /felís/. Still, an uproar occurred on the social media. Someone who was passing by took a picture of the message Lindomar was mowing, causing the linguistic bias and language police to laugh at the good intention of the landscaper. The City Hall itself came to the defense of the employee by denouncing the reaction that turned Lindomar’s good intention into a laughing stock.

Image 17 - Felis Natal



Source: Portal do Amazonas²³

Image 18 - City Hall's Pronouncement



Source: Portal do Amazonas

Image 19 - Visual contrast between Brazil and Brasil



Source: Reddit page Brasil²⁴

On the other hand, in image 19 we can see an outdoor that reads "O Brazil tá matando o Brasil", a verse taken from Maurício Tapajos and Aldir Blanc's famous song "Querelas do Brasil", a title that

makes reference to Ary Barroso's "Aquarela do Brasil". While "Aquarela do Brasil" glorifies the natural beauties, culture and people in Brazil, "Querelas do Brasil", or "Brazil's squabbles" denounces a Brazilian elite that oppresses and turns invisible the popular cultures in this country. In the verse "Brazil is killing Brasil", the simple substitution of the letter s, makes the spelling of the word in English in opposition to the Portuguese spelling.

As a response to the reaction in the social media, the landscaper immediately mowed his message on the lawn and his written mistake led to its erasure, became a kind of "non-writing". This leads us to reflect on how we can think critically about the linguistic phenomenon of the "mistake" in digital times when texting has created new language varieties characterized by their written informality, but also completely separated from written language outside the technological spaces. These digital languages are abbreviated because of the accelerated forms of communication in digital times. Shlowiy (2014, p. 458) states four forms of abbreviation: 1. Initials and acronyms ("LOL" for "Laughing Out Loud"); 2. Substitution of "a letter by another letter, a group of letters by a letter, or by a number. This reduces redundant letters and makes substitution to improve correspondence with the spoken word. It attempts to get rid of difficulties of current spelling" ("thnx" for "thanks"); 3. Letter omission ("abt" for "about") and 4. Emoticons and other pictograms (😊, 😞).

This abbreviated and economic written language register, used in the digital, has penetrated our lives, however users of this language are contextually sensitive and employ it only when they're involved with digital media. Nevertheless, although the phonetic spelling of words is common on social media, outside the digital world the "incorrect" substitution of any letter is seen as a mistake.

What should our toolbox be in this analysis? On which basis, does the first manifestation receive an outcry from people on

social media? And on which grounds is the second one accepted as artistic and innovative language, a sort of translanguaging (García; Wei, 2014, p. 21)? How does the context where languaging (García; Wei, 2014, p. 8) takes place influence the meaning that is attributed to linguistic variation and change (BAGNO, 2006)? How do sociocultural aspects influence our appreciation or not of innovative forms in written language?

In the digital era, verbal language has been undergoing innovative shifts, becoming more and more phonetically and economically represented in its written, thus visual form and therefore, challenging us to make sense of this proliferation of visual signs. At the same time, critical applied linguistics has become disenchanted with teaching and learning practices that limit the play of fantasy and imagination. Certain linguistic expressions have gained such symbolic power that inhibit people from freely and creatively using language to express their identities and realities. However, even the most traditional linguists wouldn't be able to deny the constant language shifts that introduce innovative features to language that can make it accessible and a tool for voice for people that previously used language mainly in its oral form. Still, issues of social class, education, culture and power are involved in the interpretation of linguistic expression:

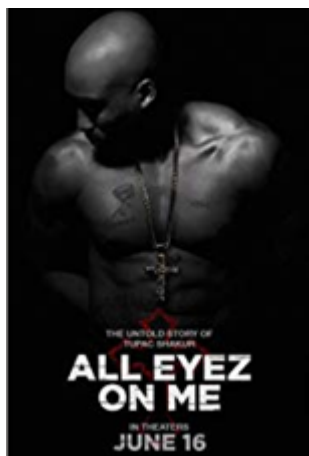
In contemporary society, writing in a dominant language is seen as 'the sine qua non condition for education and culture' (Menezes de Souza, 2007: 155), although this is not so in all spaces and has not been this way for all times. Because of the interest in writing as a technology or code for dominant languages and not as a series of ideological social practices (Street, 1993), the study of written multilingual discourse has been underresearched (Sebba, 2012) (García; Wei, 2014, p. 26).

The examples discussed above somehow show us that socioeconomic inequalities penetrate writing practices inscribed in material urban spaces, so that different interpretations are attributed to linguistic repertoires displayed in those spaces. The role language

plays in giving some sense to identity and the use of unfamiliar linguistic forms to help the Self voice their individuality is usually highly discouraged.

In the case of the English phonetic spelling of eyes, the substitution of s by z might be considered a benign transformation, as in the movie "All Eyez on me" (image 20) whose spelling can even gain the status of a political intervention. The movie that tells the story of rapper, actor and activist Tupac Shakur, does something similar to what the Brazilian city hall employee did by adopting the phonetic spelling of s in eyes /aiz/. Moreover, in 2Pac's album "All eyez on me", Tupac Shakur's singles "2 of Amerikaz most wanted" and "The outlawz" repeat the same phonetic substitution of s. However, in this case, the effect in the reception is completely different from the one Lindomar's "Felis" received and more similar to "O Brasil tá matando o Brasil". The 'z' in boyz, eyez, Amerikaz and outlawz exposes a stylistic choice that promotes "an anti-establishment identity in rap music"²⁵. Something similar happens also in the film "Boyz n the Hood" by John Singleton, a movie that "expanded the Los Angeles film canon."

Image 20 - Cover of the album



Source: IMDb site²⁶

Image 21 - social media



Source: The New Yorker²⁷

Philosophy questions power and points to the need to improve our doubts. What are the similarities and differences in the three aforementioned categories of substitution of the letters s and z with their phonetic equivalent? Modernity established that behind each linguistic expression there is a mind that can be evaluated according to the use this mind makes of language. Postmodernity calls for the need to start reading language and culture from a decentralized point of view that will allow the inclusion of realities and literacies considered peripheral, marginal, or not as refined or sophisticated as the ones that occupy the center, introducing, thus, Derrida's (1978) notion of decentering.

Postmodernity also makes a critique of the standardization of national languages that sought "to create a uniform and homogeneous pattern that rose above regional and social differences to become an instrument of political and cultural unification" (Bagno, 2006, p. 22, our translation). Yet, this supposed unification is something constructed to serve the interests of a nation in relation to other nations. Inside the national territories, the centrifugal forces create power relationships among the users of language:

With this, any use that escapes this idealized model, any option that is far from the consecrated literary language, is seen as a mistake; every pronunciation, every vocabulary, and every syntax that reveals the discredited social origin of the speaker; all that does not consist of the uses of urban literate classes with access to formal schooling and legitimized culture. Thus, the great majority of people are excluded from "good talk" - a type of exclusion that is largely perpetuated to the present (Bagno, 2006, p. 24, our translation).

This substitution in Brazilian Portuguese of a fricative voiced consonant by its unvoiced pair, such as /z/ → /s/ is quite common in speech, like in the case of "Feliz". Still, in written language, the substitution of /z/ by /s/ is taken as an open declaration of low social class status, illiteracy, poverty and socially unprivileged citizens.

Literate societies with their graphocentric orientation recognize the value and importance of writing and its norms that praise “correct” spelling. Pedagogically speaking, the “mistake” has to be explored, studied and explained may it be of a phonetic, semantic, syntactic, pragmatic, discursive or cognitive order (Bagno, 2006, p. 27). Being aware of the sociolinguistic profile of the students, the educator enhances and expands the students’ verbal repertoires and communicative skills:

One of the tasks of language teaching in the school would be to critically discuss the social values attributed to each language variation, drawing attention to the burden of discrimination that weighs on certain uses of the language, in order to make the student aware that their linguistic production, oral or written, will always be subject to social assessment, positive or negative. For example, by finding non-standard forms of oral and written production of our students, we can offer them the option of “translating” their utterances into a form that is prestigious, so that they can become aware of the existence of these rules (Bagno, 2006, p. 29, our translation).

Sharon Todd (2009), the educational philosopher, is building on Arendt when she invites us to revisit education in more humanitarian and pluralist ways: “Thus, I read Arendt’s concern with the renewal of the common world as specifically not rooted in idealized conceptions of intrinsic goodness or even the universality of humanity, but with the complexities of the human condition, in all its plurality” (Todd, 2016, p. 16). These complexities can be seen below (image 13), in a meme created by photos taken in Walthamstow, North of London. There have been many racist incidents in the last years in the USA and UK with people getting outraged when others don’t speak in English. According to artist Chris Walker, who transformed the racist graffiti, “whoever was responsible clearly has no idea where they are living, I was born in Walthamstow and have lived here on and off for 40 years, it has always been a vastly multicultural community and that’s what makes it so great”²⁸. His artwork, in this case, seems to pluralize the way we think about Great Britain, the languages spoken

there and the cultures and races that for decades or even centuries have been calling this place “home”.

This resistance to languages and cultures that break with the imagined homogeneity of a uniform national language and culture are seen as threats to the stability of the nation-state and seek to suppress manifestations of linguistic and cultural expressions that are categorized as non-national elements (Blommaert; Rampton, 2011). The fear of being taken over by what is considered “foreign” can also be seen in the next image, which exposes xenophobia inside the educational system, this time in the University of Lisbon. A wood box full of stones was put in the corridors of the Faculty of Law with a sign that reads: Free if you throw them on a “Zuca” (who overpassed you in the Master’s). “Zuca”, in this case, means Brazuca or Brazilians. The Faculty of Law reacted by “contextualizing” the incident that took place during election time in the faculty when “student-organized campaigning is underway in a space of freedom of opinion and encouragement of responsible civic participation, living with self-criticism, humor and satire”. Such a feeble and unconvincing response of the faculty to the expression of hatred towards Brazilians in an educational space that should promote diversity and plurality in all its levels.

Image 22 - Racist graffiti in Britain



Source: Taj Ali's Facebook page²⁹

Image 23 - Xenophobia in Portugal

Source: Newspaper Público's page³⁰

Wrapping up our visual narrative that seeks to denounce racism, linguistic imperialism and cultural invisibility, we consider important to reiterate that visual culture has to do with “doing interdisciplinary work, following in the footsteps of such fields as cultural studies, queer theory and African-American studies” (Morra & Smith, 2006, p. 121). Regardless of the fact that visual culture draws on approaches from different fields, it desires to create its own field of study, where it can break away from notions of high and low culture and from the principle of ‘mimesis’ so common in the History of Art. Visual studies have close ties with poststructuralism and postcolonial studies that make it acquire a multicultural identity. The more the human experience is becoming more visual and visualized, the more the fields of visual culture and studies will gain heightened visibility.

We surely desire to distance ourselves from universal truths and generalizations in visual representations and wish to read the world locally through the images that each culture produces to express its local reality:

To be international is not to be universal, and to be universal is not necessary to be in the centers of the world. It can even be universal being confined to its own language, that is, without being translated. It is not about giving the back to the reality of the world, but to think of it from what we are, enriching it universally with our ideas; and accepting to be, in this way, submitted to a universalist criticism and not properly European or American (Sousa Santos, 2002, p. 52).

FINAL CONSIDERATIONS

This reflection started with many whys, hows and whats. By claiming that one sees Visual culture other-Wise, as a genealogy of invisible bodies, it insists on philosophical and sociological perspectives in order to think of social relations and education. We cannot accept the attempt to deliberately eliminate philosophy and sociology from school curricula. In times of overabundance of hegemonic mass and social media communications – ever more present and virtually prodded; in times of conspicuous presence of glocal relations, one needs to challenge extremisms, fascisms, neoliberalism, and so many other isms more and more present in society. Moreover, the roles of language (visual language) and culture (cultural translation) within these contexts are at stake, especially for those who believe that language education, philosophy and sociology have a lot to contribute to the visibility of excluded, disenfranchised and non-hegemonic bodies. With this in mind, we cannot find laughter in racist and homophobic jokes, we cannot discriminate LGBTQIA+, black, poor, immigrant communities, as we cannot support or give voice to misogyny.

We have also suggested that we move from the grammar-translation model to cultural translation in visual culture, in which our toolbox of analyzing language is expanded, and on which the

second one is accepted as artistic and innovative language, a sort of translanguaging amongst languages and visual languages, of contexts where languaging influences the meaning that is attributed to linguistic variation and change. Finally, we have suggested that we revisit and deconstruct dominant literacy models through cultural translation, so that the snapshots and memes discussed here (especially the ones which subjugates and inferiorizes the Other) are not seen as taken-for-granted naturalized forms of human relations; so that language education and language educators take a stand against every form of inequality and social injustice in their language classes.



6

THE POSTMODERN TURN IN PROSUMING IMAGES:

JUXTAPOSITION, DIALOGISM,
AND THE SUPPLEMENT IN
CONTEMPORARY VISUAL CULTURE

INTRODUCTION: IS THERE A CRISIS OF REPRESENTATION?³¹

In times of extreme violence of all kinds – symbolic, but also physical – towards those who are different, simply for being different and for not belonging to the white heteronormative upper/middle class, the Turkish artist Ugur Gallen (2019) incites us with his very shocking, but also provocative photographic works of art. According to Menezes de Souza (2019), Gallen imposes “painful comparisons by juxtaposing two photographs, deliberately portraying two contradictory universes”, and by doing this, delivering “a third margin of the river”, to borrow a fruitful metaphor by Guimarães Rosa (1962). Gallen reveals “the horror of our torn-apart world; a world that is schizophrenic and blind” (Menezes de Souza, 2019):

Image 24



Source: Instagram³²

Image 25



Source: Instagram³³

Image 26



Source: Instagram³⁴

Ours is a digital era propelled by new technologies that create the network society which, in its turn, permits everyday users of the digital to become prosumers (Tapscott; Williams, 2007), a concept that merges the words producer and consumer. This new role people assume in the interactive digital networking makes them produce and consume images simultaneously. Prosuming images, therefore, describes processes that take place when images are produced and consumed in digital/virtual spaces, such as our producing and consuming our own Instagram photos. As Kalantzis and Cope (2008) show, in this process the observer becomes the user, for instead of being a passive recipient of mass culture s/he becomes an active designer and a developer of new images.

The process of juxtaposition used by Gallen produces virtual “contact zones” (Pratt, 1992, p. 4), since the visual approximation of very distinct realities and unquestionably distant creates a space where cultures meet and interact. The privileged and the underprivileged are brought close to each other in order to devise a fruitful aspect of Gallen’s art, the fact that images are powerful tools which instantly dislocate our “eyes” by forcing us to embrace other meaning makings: we are called to envision other possibilities of critically looking at/with the Other.



Rogoff (2002, p. 25) contends that “In today’s world meanings circulate visually, in addition to orally and textually. Images convey information, afford pleasure and displeasure, influence style, determine consumption and mediate power relations”. Still in the words of the author, “who we see and who we do not see; who is privileged within the regime of specularity; which aspects of the historical past actually have circulating visual representations and which do not” are some of the questions to be problematized when one thinks of images and their circulation in contemporary times (Rogoff, 2002, p. 2).

In Brazil, the wave in favor of gun liberation, dictatorial governmental decisions, and the elimination of minorities of all kinds are the hallmarks of contemporary public policies. Fake news is said to be the main apparatus used to either convince one side was right (the Right-wing parties) and refute the other side (the Left-wing parties) in 2018 presidential elections. From both sides, Brazilians witnessed a dispute based upon accusations, and lack of dialogue (we actually elected a president who did not show up for the main mass media TV debates) unprecedented in our history. Sadly, this lack of dialogue continued to be the case after the elections since supporters of the Right and the Left have been using social media “bubbles” to construct their realities. In all of these contexts fake news and images have been intrinsically connected to purposefully represent **the truth**, leading to a crisis of representation in which the citizens are not able to either check the sources of those news or make up their mind in relation to them: images and fake news swallowed the naïve elector.

Thus, is there a crisis of representation in relation to images that circulate – mostly online – nowadays? According to Hall (1997, p. 1) one should ask: “How does language construct meanings? How does it sustain the dialogue between participants which enables them to build up a culture of shared understandings and so interpret the world in roughly the same ways?”. In order to answer these

questions, we need to discuss what we mean by visual language, meaning making, and representation. In visual representations, “meaning is what gives us a sense of our identity, of those who we are and with whom we ‘belong’ – so it is tied up with questions of how culture is used to mark out and maintain identity within and difference between groups” (Hall, 1997, p. 3).

Meaning, for Bakhtin, is established through dialogue, and is the result of the interaction and interplay with another subject. In the words of the author, “the word in language is half someone else’s. It becomes one’s own only when the speaker appropriates the word, adapting it to his own semantic expressive intention”, meaning that “prior to this, the word does not exist in a neutral or impersonal language...rather it exists in other people’s mouths, serving other people’s intentions it is from there that one must take the word and make it one’s own” (Bakhtin, 1935, p. 239-240 *apud* Hall, 1997, p. 235). Thus, meaning, for both Hall and Bakhtin, is not only tied to one’s culture(s), but also produced within the dialogic interaction of the subject with the context. This goes for visual meanings.

Hall (*ibid.*) goes on to argue that language operates through representational systems, which means that “in language, we use signs and symbols – whether they are sounds, written words, electronically produced images, musical notes, even objects – to stand for or represent to other people our concepts, ideas and feelings” (Hall, 1997, p. 1). For Hall (1997), “the relation between things, concepts and signs lies at the heart of the production of meaning in language. The process which links these three elements together is what we call representation” (Hall, 1997, p. 19)

Language is then “one of the ‘media’ through which thoughts, ideas and feelings are represented in a culture” (*ibid.*). This means that language is produced by the meanings that communities and their individuals share in specific contexts and historical times; these meanings together create the representational systems of these communities.

Nation States and nationalism are good examples of how representational systems are put forward by language: Because representation is closely attached to identity, knowledge and context, it is difficult, for example, "to know what 'being English', or indeed French, German, South African or Japanese, means outside of all the ways in which our ideas and images of national identity or national cultures have been represented" (Hall, 1997 p. 5). Returning to Gallen's images, the gaze and thus the relationships are led to the differentiation between two opposing representational systems: those who are wealthy and belong to higher culture, and those who are miserable and belong to the so-called "lower primitive culture".

Perhaps this is why these images are so uncontestably powerful. In the words of Mirzoeff (1998, p. 3), "this newly visual existence can be confusing. For observing the new visuality of culture is not the same as understanding it". For him,

Indeed, the gap between the wealth of visual experience in contemporary culture and the ability to analyse that observation marks both the opportunity and the need for visual culture as a field of study. Visual culture is concerned with visual events in which information, meaning or pleasure is sought by the consumer in an interface with visual technology (Mirzoeff, 1998, p. 3)

Hence Gallen summons us up to do something in relation to this humanity we belong to. Though Gallen's images account for a critique of a global economic capitalist world which splits wealthiness on one side and disenfranchisement by millions of others on the other, it is perhaps the local character of his critique that needs to be problematized: What have we done – in our local communities – in face of disenfranchisement and social differences? Foucault's claims (1994, p. 40) for the local character of criticism might shed some light in our quest for answers:

So, the main point to be gleaned from these events of the last fifteen years, their predominant feature, is the local character of criticism. That should not, I believe,

be taken to mean that its qualities are those of an obtuse, naive or primitive empiricism; nor is it soggy eclecticism, an opportunism that laps up any and every kind of theoretical approach; nor does it mean a self-imposed ascetism which taken by itself would reduce to the worst kind of theoretical impoverishment. I believe that what this essentially local character of criticism indicates in reality is an autonomous, non-centralised kind of theoretical production, one that is to say whose validity is not dependent on the approval of the established regimes of thought (Foucault, 1994, p. 40).

Therefore, in this article we defend that there is an overabundance of visual representation in which the new technologies and social media span to those who have access to those goods. The local character of criticism, Foucault defended, can be produced by the *bricoleurs* who deploy visual signs easily accessible to recycle ideas, introduce ruptures to dominant conceptual systems and make silenced voices emerge. This decentralized production of knowledge can be considered as a crisis only by those that opt for dominant, historically “true” and centralized constructions of the “real.” Complementing the debate, Tagg (2016, p. 4) affirms that

The concept of spatial repertoires helps to explain how individuals select resources from their repertoires in any one situation, and suggests that individual repertoires cannot be understood in isolation; as Rymes (2014) argues, repertoires constantly shift and develop to accommodate to interlocutors. As such, repertoires constitute ‘constraints and potentialities’ (Busch, 2014a, p. 14) which are realised in interaction; in Busch’s words, they are ‘formed and deployed in intersubjective processes located on the border between the self and the other’ (Tagg, 2016, p. 4).

As *bricoleurs*, the prosumers develop agency by participating actively in the meaning-making processes. Through the recycling of images users of digital media produce, many times collaboratively, new meanings that emerge, and are shared instantly on the internet. In a way new technologies have multiplied, diversified and pluralized

the subjectivities that seek to acquire their own voice and perspective on the realities they live in. Without a doubt, this is also the kind of diversity of voices that should emerge in our educational system, in our classrooms and in the corridors of our schools.

Thus, this article theorizes on the diversity that the postmodern visual turn has produced by discussing, in the introduction, questions of language, representation and visual meaning making and exploring the dialogic nature of language that seeks to juxtapose visual narratives in the second part. After that, the third part focuses on the Postmodern and the Visual turns, and suggests that concepts of cultural translation and supplementation are paramount in visual studies. In the fourth section, visual culture – intertwined with cultural translation – is analyzed through the concepts of supplements and ruptures. To conclude, this paper advocates for more critical ways of understanding the so-called crisis of representation in (post) modern society and, in order to connect this discussion with language education, it leaves the reader some problematizing/provocative questions.

THE DIALOGIC NATURE OF IMAGES IN CONTEMPORANEITY: CONSTRUCTING CONCEPTUAL WORLDS THROUGH VISUAL JUXTAPOSITION

Ugur Gallen's images in the previous section highlight the *bricoleur* tendency in producing images in the social media in contemporaneity. Digital technologies supply affordances that allow us to define the internet era as the moment of the remix (Rojo; Moura, 2012) of an infinite number of images available in the new media. The Turkish artist, situated in a country that is a "contact zone"³⁵ (Pratt, 1992, p. 4) of the West and the East, has acquired this "double vision"

(Alcoff, 2010, p. 85), simultaneously being conscious of the different takes on the social.

Gallen's juxtaposing of visual narratives exposes the complexity of human experience: The peaceful and the war-driven, the fully fed and the starving. The visual narrative created by the artist reveals the heteroglossic nature of visual language in postmodern times that produces the visual "language". As Wei and García (2014) elucidate:

Becker (1995) explains: All languaging is what in Java is called *jarwa dhosok*, taking old language (*jarwa*) and pushing (*dhosok*) it into new contexts' (185). For Becker, language can never be accomplished; and thus languaging is a better term to capture an ongoing process that is always being created as we interact with the world lingually (Wei; García, 2014, p. 8).

The dialogic relationship that is produced uncovers fresh aspects of the concept represented and reveals the agency of the producer of the visual message in an ongoing process of interactive meaning-making. The visual resources are selected and deployed in order to make visible aspects of reality and, hence, induce alterations in our perception of the "real".

A more critical take on the realities depicted and juxtaposed by Gallen would question if the nations portrayed as civilized "are unproblematically democratic and free" (Steinberg, 2010, in Kincheloe et al, 2017, p. 163). There is some kind of distance and, at the same time, closeness that the approximation and interaction of the different sociocultural visual languages, which Gallen portrays juxtaposed, cause. This interaction constructs a dialogism.

Dialogism is the characteristic epistemological mode of a world dominated by heteroglossia. Everything means, is understood, as a part of a greater whole-there is a constant interaction between meanings, all of which have the potential of conditioning others. Which will affect the other, how it will do so and in what degree is

what is actually settled at the moment of utterance. This dialogic imperative, mandated by the pre-existence of the language world relative to any of its current inhabitants, insures that there can be no actual monologue. One may, like a primitive tribe that knows only its own limits, be deluded into thinking there is one language, or one may, as grammarians, certain political figures and normative framers of “literary languages” do, seek in a sophisticated way to achieve a unitary language. In both cases the unitariness is relative to the overpowering force of heteroglossia, and thus dialogism (Bakhtin, 1981, p. 426).

The concept of heteroglossia and the pre-existence of the language world relative to any of its current inhabitants lead us to question what the difference is between the scientific and the ideological? Is it possible to teach or to use language to make neutral representations of the world? This is a question being raised by the present Brazilian government, since students are encouraged to denounce teachers who “make use of teaching for political, ideological and partisan purposes (*Escola sem Partido*, 2017). University professors and schoolteachers are being accused of indoctrinating students and contaminating teaching with leftist ideologies. *Escola sem Partido* (School Without Party Program) is a Bill of Law that seeks to be implemented as part of the guidelines for a National Education Plan (PNE) free of ideology. The position of the government is incongruous with Bakhtin’s perceptions on language. The author felt that there is no such thing as a neutral word, free of the intentions and points of view of its authors. In this sense, Tagg contends that

A large body of work has explored the complex ways in which individual linguistic repertoires are drawn on to index identity and signal alignment across contexts... Such studies highlight how people use linguistic resources in dynamic, contextualised, purposeful processes of meaning-making in which ‘signs’ (Pierce, 1953) – resources deployed in interaction to convey meaning – are co-constructed and temporarily shared but open to negotiation and change (Tagg, 2016, p. 4).

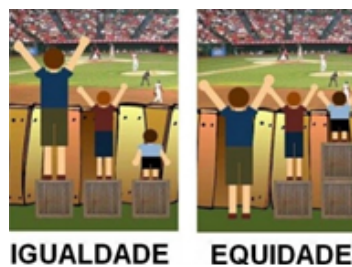
This means that

In (re-)using signs, speakers engage with these resonances, confirming, challenging or extending the meaning of signs, and anticipating future responses (Bailey, 2012, p. 499). In this sense, all languaging is dialogic: signs gain meaning through accumulation of past usages and change with subsequent use (Tagg, 2016, p. 5).

Competing voices emerge in a dialogical conception of language while fixed truths that are considered non-ideological silence the voices of such groups as black people, women, LGBTQIA+ groups whose identities make other realities and histories visible. Doing critical literacy in the educational context means expanding the ways we construct meanings by listening to voices other than the dominant ones. Katherine Schulz (in Sousa Santos, 2018, p. 176) sees teaching as listening: "Locating listening at the center of teaching works against the notion that teachers talk and students listen, suggesting instead that teachers listen to teach and students talk to learn." Still this opening up to other narratives as a means of educating for difference has been translated into indoctrination. According to such translation, in spite of narratives and history being constructed dialogically, their representation in the classroom should be monological, so to speak, encouraging the movement towards homogeneity, standardization, and traditionalism as has been put forward by Brazilian bills such as School without Party, National Common Core Curriculum and the High School Reform.

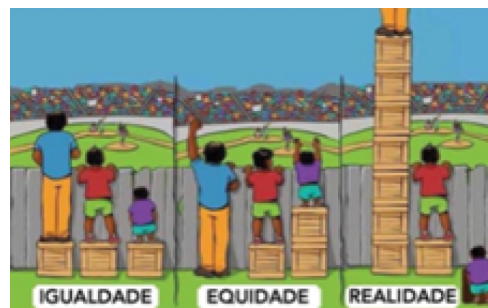
Digital technologies permit a much more interactive, collaborative and pluralist virtual reality. The visual texts discussed below, for instance, juxtapose realities and bodies and make them interact while emphasizing that things don't exist in themselves, but only in their relations. Prosumers of visual texts make use of the internet and the social media in general, in order to produce voices on top of voices on top of voices, reshaping meanings by revisiting two or more voices or views in one text. The re-readings, additions and ruptures in the memes below testify on this proliferation of voices that seek to make themselves audible.

Image 27



Source: Marta O meu canto³⁶

Image 28



Source: Pinterest³⁷

Image 29



Source: Me Me³⁸



The ecology of perspectives on the issue of “equality” that participate in the memes breaks the neutrality and apparent objectivity of the meanings we attribute to the concept. The supplements expand notions and understandings by pluralizing meanings while developing practices for political intervention based on the dialogic nature of images in contemporaneity. Besides constructing conceptual worlds through visual juxtaposition, visual texts help us dislocate/relocate/critique our own understandings of the world.

THE POSTMODERN TURN AND THE VISUAL TURN: SUPPLEMENTS AS INFINITE EXPANSIONS OF VISUAL AND CONCEPTUAL LANGUAGE

In the words of Seidman (1994, p. 2), “The assertion that the west is shifting to a postmodern terrain need not presuppose the end of modernity. The terms ‘modern’ and ‘postmodern’ refer to broad social and cultural patterns or sensibilities”. Corroborating Bauman, Seidman acknowledges that Modernity is characterized by the “dominance of a culture of control. In the sphere of knowledge, a ‘legislative’ reason intent on designing and imposing order through categorizing, classifying, and regulating nature and humanity prevails”. Yet, there is a search for general principles, and the quest for certainty and foundations. Postmodernity, on the other hand, “features a process of dedifferentiation or the collapse of boundaries and a loss of an epistemic and social centre. The social world is fragmented into a multitude of communities, cultural traditions, and knowledges” (Seidman, 1994, p. 14).



In relation to the postmodern condition, Lyotard contended: "I define postmodern as incredulity toward metanarratives" (Lyotard, 1984, p. 27). Unquestionably, Lyotard is considered one of the most prominent scholars of Postmodernity for having theorized *The Postmodern Condition* as an essential debate over knowledge put forward by contemporary/modern societies. Lyotard declares "the decline of the legitimating power of 'metanarratives' as distinctive of postmodern culture" (in Seidman, 1994, p. 5). Metanarratives refer to foundational theories (theories of knowledge, morality, or aesthetics) and grand stories of social progress which have been central to the legitimation of modern knowledge, culture, and social institutions in modern nation states.

Such knowledges abandon absolute standards, universal categories, and grand theories; instead they favor local, historically contextualized, and pragmatic types of social inquiry. Thus, the value of postmodern knowledges lies in making us aware of and tolerant toward social differences, ambiguity, and conflict. For Shohat and Stam (2002, p. 37) the clash between the questions of modernism and postmodernism, or modernity and postmodernity as Mignolo (2000) would frame it

are usually 'centered' within the limited and ultimately provincial frame of European contexts. The emerging field of 'visual culture,' for us, potentially represents a break with the Eurocentrism of conservative 'good eye' art history" and the presumably radical, high-modernist avant-gardism" (Shohat; Stam, 2002, p. 37).

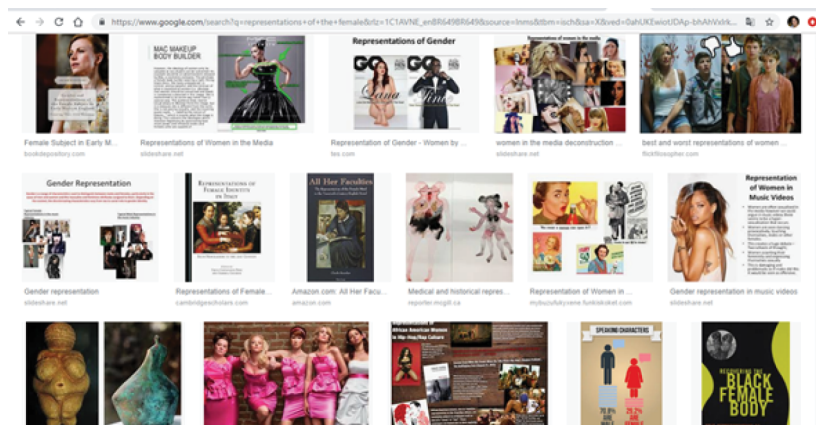
In many ways, people in industrialized and post-industrial societies now live in visual cultures to an extent that seems to divide the present from the past. Popular journalism constantly remarks on digital imagery in cinema, the advent of post-photography and developments in medical imaging, not to mention the endless tide of comment devoted to the Internet IBid. This globalization of the visual, taken collectively, demands new means of interpretation.

At the same time, this transformation of the postmodern present also “requires a rewriting of historical explanations of modernism and modernity in order to account for ‘the visual turn’” (Mirzoeff, 1998, p. 4). Postmodernity is not, of course, simply a visual experience. In what Arjun Appadurai has called the “complex, overlapping, disjunctive order” of postmodernism, such tidiness is not to be expected (Appadurai, 1990 *apud* Mirzoeff, 1998, p. 4).

What would characterize a postmodern turn in producing, consuming and constructing meaning of visual languages, of the so to speak Visual Turn? The most notable characteristic would be the accelerated production, distribution and storage of images because of new technologies and social media. The availability of a huge number of images on the internet makes people access, by putting keywords on google, different kinds of images that broaden their perspective on the topic being researched.

To illustrate our argument we typed “representations of the female” (the key words) on Google[6] and we got the selection below as the first results of our google search. The juxtaposition of all kinds of visual representations on the same google page amplify the visual discourse on the female bodies and subjectivities. We get on our screen a selection of representations of women in the media (the MAC advertisement, older ads, music videos, movies), covers of books that talk about representations of female subjects in different places and times (early modern England, classicist to contemporary Italy, 20th century England), gender representations, medical and historical representations of the female body exhibited in university libraries, two images that talk about representations of African American women in Hip-Hop / Rap culture and a book titled *Recovering the black female body* and finally two sculptures that represent the female form in Hinduist and Buddhist traditions. By studying the sites the images were taken from, we see a predominance of educational sites that proves that Web 3.0 knows individual browsing habits and identities.

Image 30 - Representations of female



Source: Google search³⁹

According to Google's website, algorithms are systems of classification that organize billions of webpages to show the end user the most relevant pages according to the identity of the searcher and the meaning Google attributes to the concepts being used. Therefore, Google needs to develop linguistic models in order to decipher the word sequences in their index. This involves applying some of the latest studies on the understanding of language. The assortment of visual representations of the female above is the result of the combination of the two words and the authors' identities. The images that are shown as first results on google signal the visual deconstruction of historically perpetuated models of the female although the search engine uses linguistic patterns. Rogoff (2002) associates visual and verbal displacements as part of the deconstructive project of early postmodernism:

If feminist deconstructive writing has long held the place of writing as the endless displacement of meaning, then visual culture provides the visual articulation of the continuous displacement of meaning in the field of vision and the visible. (Rogoff, 2002, p. 25).



Although there is a prevalence of the white female body in the representations above and the black and Asian female bodies are still marginalized by Google's algorithms, the assortment of images express the displacement of default representations of the female that has been occurring in conceptual worlds. We can observe that Google, so to say, performs an "archeology" and "genealogy" of the female representation:

If we were to characterize it in two terms, then 'archeology' would be the appropriate methodology of this analysis of local discursivities, and 'genealogy' would be the tactics whereby, on the basis of the descriptions of these local discursivities, the subjected knowledges which were thus released would be brought into play (Foucault, 1994, p. 44).

The genealogy tactics would permit a rupture in dominant visual discourses that research mainly the representation of white female bodies and would "attempt to emancipate historical knowledges from that subjection, to render them, that is, capable of opposition and of struggle against the coercion of a theoretical, unitary, formal and scientific discourse" (Foucault, 1994, p. 44). The absence of Asian female bodies (there are only artistic representations brought forward by the sculptures shown in the image above) and the low occurrence of black bodies point to subjectivities that have been invisible and therefore silenced. Therefore, their subjugated knowledges have been subjected historically to hierarchical orders of power in relation to knowledge since they belong to bodies and conceptual worlds that tend to produce

a particular, local, regional knowledge incapable of unanimity and which owes its force only to the harshness with which it is opposed by everything surrounding it – that it is through the re-appearance of this knowledge, of these local popular knowledges, these disqualified knowledges, that criticism performs its work (Foucault, 1994, p. 41).

The displacement of dominant knowledges causes the appearance of knowledges that have been other and that belong to subjectivities and bodies historically invisible. These displacements are “the movement of *supplementarity*” (Derrida, 1978, p. 289). This movement demonstrates the impossibility of determining a center and exhausting “totalization because the sign which replaces the center, which supplements it, taking the center’s place in its absence – this sign is added, occurs as a surplus, as a *supplement*” (Derrida, 1978, p. 289). The deconstruction of the metaphysics of presence “is first and foremost an affirmation of what is excluded and forgotten—an affirmation, in short, of what is other” (Peters; Biesta, 2009, p. 90).

CULTURAL TRANSLATION: SUPPLEMENTS AS EVENTS IN THE FORM OF RUPTURES AND REDOUBLINGS

Moreover, the postmodern collapse or blurring of the hierarchical distinction between high art and popular art (Seidman, 1994, p. 2) has created resistance from both sides. Indeed, high art is not socially neutral, since it represents the tastes and culture of the upper social classes while being critical to popular and more democratic artistic expressions. On the other hand, the popular resists the elite artistic expressions and the logic of possessing art. The Banksy mural series, for example, of *Girl with Balloon*, that depicts a little girl whose balloon in the shape of a heart is taken by the wind, breaks with the uniqueness of a work of art since the artist painted a series of murals from London to the West Bank in Asia. Banksy reproduced re-readings of the “original” *Girl with Balloon*: he “reworked the painting to depict a Syrian refugee and added the hashtag #WithSyria” and “in the 2017 United Kingdom general election, Banksy introduced a variant of *Girl with Balloon* with the balloon colored with the Union Jack design”⁴⁰.



The re-readings in the form of supplements that Banksy creates point to the need for cultural translation while communicating meanings. In digital times, there are many more people acting as agents and producers of visual meanings, since the production of visual signs does not rest anymore in the hands of painters, cartoonists, film makers, comic strip artists or advertising agents but belongs to all of us, or in other words it is democratically distributed, and exposes the creativity of any person that moves in the digital or contemporary society: youtubers, graffiti artists, meme creators, street artists, tattoo artists etc. Nevertheless, the postmodern and visual turns do not signal the end of the modern era but, actually, point to the coexistence of these two different perspectives in a variety of spheres of our everyday reality, one of them being the educational context. Moreover, in the artistic field, the postmodern turn is opening up to alternative ways of viewing reality:

In the spheres of art and architecture, we can point to the surfacing of postmodern in styles, the collapse of the hierarchical distinction between high art and popular art, an eclectic mixing of aesthetic codes, a nostalgia for past and local traditions, and a playful and ironic attitude instead of the moral seriousness of the modern aesthetic. These aesthetic shifts have been interpreted by some social analysts as part of a more general social and cultural "postmodern turn" in western societies (Seidman, 1994, p. 2).

The multiplication of artwork in contemporary times includes its modification and variation that are consonant, many times, with the social campaigns the artist identifies with. On October 5th 2018, a framed copy of Banksy's artwork was put up for sale.

Image 31 - Banksy's Girl with



Source: Page of the Mercury^{A1}

Image 32 - Banksy's Love Balloon is in the Bin



Source: Animalart^{A2}



According to the Mercury website, moments after the closing bid, the artwork began to self-destruct by means of a hidden mechanical paper shredder that Banksy had built into the frame bottom. After the lower half of the painting shredded, Banksy released an image of the shredding on Instagram with the words "Going, going gone..."

Later on, the controversial artist released a video of the shredding and how the shredder was installed into the frame in case the picture ever went up for auction. Sotheby's said "We have not experienced this situation in the past where a painting spontaneously shredded", leading some market watchers to speculate the remains of the painting will be worth even more.

Still according to Mercury, "The woman who won the bidding at the auction decided to go through with the purchase". The partially shredded work has been given a new title, *Love Is in the Bin*. Sotheby released a statement that called it the very first work of art in history "to have been created live during an auction."

In the process of constructing meaning out of the live rupture that *Girl with Balloon* suffers, we perceive visually the show of creation of an event out of a structure. *Girl with Balloon* in these terms would be seen as the "center...a point of presence, a fixed origin" (Derrida, 1978, p. 278). In the same vein, the reworking of the painting for the different contexts Banksy painted "must be thought of as a series of substitutions of center for center, as a linked chain of determinations of the center. Successively, and in a regulated fashion, the center receives different forms or names" (Derrida, 1978, p. 279). However, *Love is in the Bin* performs a shredding that exhibits visually how the event is from the very beginning part of the structure. The production of the event illustrates that the locus of enunciation of the producer or interpreter together with their meaning making affordances affect the understanding of any structure, or in other words, our understandings are situated.



The supplement as an event is the alterity that as an absence seeks to gain visibility. The alterity, hidden by the dominance of discourses that seek to create a fictional center, an origin where all knowledge emanates from, creates “the movement of supplementary representation” that “approaches the origin as it distances itself from it” (Derrida, 1997, p. 295). This movement is the one of *play*:

If totalization no longer has any meaning, it is not because the infiniteness of a field cannot be covered by a finite glance or a finite discourse, but because the nature of the field – that is language and a finite language – excludes totalization. This field is in effect that of *play*, that is to say, because instead of being an inexhaustible field, as in the classical hypothesis, instead of being too large, there is something missing from it: a center which arrests and grounds the play of substitutions (Derrida, 1978, p. 289).

The example above of the Banksy mural series might help us understand the concept of supplements and supplementation by Derrida and thus our perspective on the Visual turn. In the Banksy case, clearly the supplement comes through the interplay between the relay of the physical mural and the live experience of its destruction. Through the movement of resignification, the unknown, the never-seen-before becomes visible, a presence that constructs the possibility of creating more visual language. This would be the *play* between absence and presence, the known and the unknown, one supplementing the other, leaving traces of their complementation since one needs the other in order to exist.

Our next discussion explains the concept of supplement as testimony to the absence of the metaphysical signifier. An example of how visual culture has been reshaped and relocated away from the “big” knowledge/arts production centers (e.g. Europe) is the re-reading of the work of art *Las Meninas* by Diego Velázquez. Waltercio Caldas, the Brazilian visual artist, produces a supplement of Velázquez’s masterpiece that was exhibited at the Bienal of São Paulo in 2018. This supplement, the result of computer graphics, that is also part of

a book that goes by the title *Livro de Velázquez* (1996), reinvents the space by cutting off the figures from the "original" painting. In this book, not only the images, but also the texts are out of focus, blurry, lacking precision or sharpness.

Vision, perspective, light, visibility/ invisibility, presence and absence are some of the themes that Foucault (1970) explores in his interpretation of Velázquez's *Las meninas*. However, "what it is 'about' – its meaning – depends on how we 'read' it. It is as much constructed around what you can't see as what you can" (Hall, 1997, p. 59). The representation of the *Infanta Margarida* and her courtesans is what occupies the main stage of the painting. All the represented participants in the picture are looking at the subject of the painting being drawn by the artist standing next to the *Infanta's* court. There is also a spectator of the whole scene standing at the illuminated doorstep in the depths of the painting. Theoretically, all of Velázquez's subjects are looking at the king and the queen, reflected in the mirror, or the most lighted "painting" hanging next to the doorstep at the back of the scene. At the same time, all participants are staring at the spectator, us, the ones who create and construct meanings from languages, may they be visual, verbal, gestural, facial, musical, performative...an infinite number of languages if we consider all cultural, animal, vegetative, climatic and other contexts.

Image 33 - Las Meninas



Source: *História das Artes*⁴³

Image 34 - Los Velásquez



Source: Bienal SP 2018⁴⁴

In Bakhtinian (1973) terms, we can say that the sign, the actual scene that Velázquez painted can only exist as representation. The whole scene is an invention whose elements could never appear synchronically in any “real” configuration since allegedly Velázquez is painting the king and the queen reflected in the mirror at the far back wall, while also making a self-representation of himself as the artist and depicting the *Infanta* and her maidens. What was Velasquez really looking at when painting this masterpiece? Therefore, the “real”, the “truth”, the actual existence of the sign is re-invented through representation, visual (the painting) or verbal (the word) or visual/verbal (the memes mentioned earlier). The representation or signifier is constantly staring at the interpreter, us, to attribute or construct meaning, the signified, from the signifier. We feel that Velázquez’s subjects are staring **ironically** at us, seekers of fixed meanings, children and heirs of the way of thinking modernity sought to establish, that shies away from definitions of language that relate it to questions of identity (Menezes de Souza, 2004, p. 114) and contingency (Menezes de Souza, 2009, p. 88).

Moreover, each of the diverse communities which constitute a socio-historic collectivity is subject to change through time; it is this that generates the potential complexity and multiplicity of readings produced in any given socio-historic collectivity. However it must be remembered that this *multiplicity* of readings are not equally valid even within the same socio-historic collectivity: if the meanings and language of the texts written/read by a specific constitutive community are the product of the socio-historic characteristics of that community, then their validity also pertains only to that community and cannot be simply forcibly substituted by other meanings and language of other communities (Menezes de Souza, 2009, p. 88).

Los Velázquez, by Waltercio Caldas, not only deconstructs the famous painting by the Spanish artist, but also places a critique by eliminating the Spanish royal court characters and purposefully leaving the room empty, open for interpretation for the viewer. According to the Carioca artist, Velázquez had a strong relationship with the question of technical reproduction, if you consider the question of technical reproduction as if it were a mirror of another level. And he adds that various questions that the *Livro de Velázquez* raises are incorporated in the question of technical reproducibility, this element that intermediates between the Self and the real world. Waltercio Caldas defends that the role of art is to create more art. Therefore, the artist shouldn't let the previous object of art go to sleep since it is the new that maintains the old awake.

Derrida (1997) describes in detail this relation between the supplement and the source:

The project of repeating the thing already corresponds to a social passion and therefore requires a metaphoricity, an elementary transference. One transports the thing within its double (that is to say already within an ideality) for an other, and the perfect representation is always already other than what it doubles and re-presents...The duplication of the thing in the painting...opens appearance as the absence of the thing in its self-sameness and its truth (p. 292).



Los Velázquez effectively displaces the viewer's gaze away from a reading of the figures that participate in Velázquez painting and their perspective to the spatial aspect of the representation, recreating, in this manner another center that has always been present as part of the metaphysical signifier. For Derrida, presence exists when the signifier cannot contradict itself, when it is directly related to a meaning, the signified. This would create a reality where the meanings of the metaphysical signifier could be transparent and homogeneously interpreted. However, postmodernity (visually) constructs infinite supplements that deconstruct the metaphysical signifier as a center and turn absence into presence.

The displacements that are constantly occurring can also be conceived as translations of the metaphysical signifier that is culturally tinted. As Mignolo (2002) claims

It is our assumption that translation is more than a syntactic and semantic transaction between two languages. It involves also historical and geopolitical configuration. Historical because a given language has a logic but also a historical memory engrained and forming the subjectivity of the speakers. For that reason, translation in the domain of language is at the same time a phenomenon of transculturation (Mignolo & Schiwy, 2002, p. 251-252).

Hence, in terms of language and culture (Arts), it is possible to apprehend from Waltercio Caldas's art the urgent call for cultural translation: 1. Culture is not a synonym of Nation-state anymore, for the Spanish royalty can be replaced by any other people (the room is empty!); 2. Culture cannot be seen within binary oppositions, for high culture – in this painting – is erased since the philosophical questions about perspective and the gaze vanish from the scene; 3. Culture is not always the representative of the illuminism for local artists can answer back and redo/reinterpret iconic-European artists; 4. Culture does not always mean material artefacts for the very idea of museums is questioned in postmodernity with the exhibition of art

in places previously seen as inadequate for contemplating art, such as airports; and finally, 5. We experience a global culture while local culture fights back for voice and visibility.

As we have seen so far, the Postmodern and the Visual turns need to be problematized epistemologically and ontologically for images and meaning making processes have never been innocent, neutral or taken-for-granted forms of language (língua and linguagem), although modernity struggled to do establish fixed patterns of meaning. In contemporary ultra neoconservative times, it is of utmost importance that language educators conceive of visuality as contextualized meaning making processes that deliberately build images and meanings of their communities, their sense of nationality, of themselves and the Other. Without these understandings, dialogue within consensus and dissent, agonistically speaking, will be impossible.

(IN)CONCLUSIONS

There is still much to be discussed in relation to the prosuming of images we encounter every time we open our mobile phones, check our social media, or teach. However, it is time to close this conversation for now. This chapter started with a focus on a crisis of representation in which images are no longer real mimesis of the visual object. Rather, as seen in Ugur Gallen's striking photographs, we are invited to plunge into the juxtaposition of images and ask ourselves: What is this contemporary world we live in? What are the consequences of such social and economic differences? How do I look to/at/with the **Other**? This idea of representation as meaning making – put forward by Hall (1997), amongst others – is paramount if we are to look at visual culture, visuality and images otherwise.

The dialogic nature of images in contemporaneity constructs conceptual worlds through visual juxtaposition, and this has been augmented and potentialized by technologies, connectivity, social media, and mass media.

The postmodern turn and the visual turn have offered us not only the philosophical groundings to understand the prosuming of images and our views about language (for example, Derrida's supplements, Bakhtin's dialogic and heteroglossic views of language), but have also provided us with the necessary tools to analyze images as contextualized, historicized, and glocalized meaning making processes. Thus, relocating and culturally translating the old saying, we conclude: "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. For all of these aspects, images and visual culture need to be problematized in education, more specifically in language education and teacher education.

The last image we offer the reader is the sculpture below by Waltercio Caldas. The artist tries to reflect on language through visual art. His sculpture somehow changes how we think about language and how we relate to things (signs). His artistic expression creates new possibilities to think about language by creating new visual interventions that restructure language giving it new possibilities of existence by attributing to it new meanings. Using stainless steel, glass and acrylic he creates a "structure" where the words NOT NOW are being reproduced through their reflections on the glass getting a mirror image of the written language.

Image 35 - Not now by Waltercio Caldas



Source: Casa Vogue⁴⁵

In the words of the author, the relation of language and vision has to do with creating a “new terrain that must deal with the previous terrain and, at the same time, create a new possibility for what is to come”⁴⁶. What this artistic expression produces is

a field of vision version of Derrida's concept of *différance* and its achievement has had a twofold effect both on the structure of meaning and interpretation and on the epistemic and institutional frameworks that attempt to organize them. Derrida's conceptualization of *différance* takes the form of a critique of the binary logic in which every element of a meaning constitution is locked into signification in relation to the other...Instead what we have begun to uncover is the free play of the signifier, a freedom, to understand meaning in relation to images, sounds or spaces not necessarily perceived to operate in direct, causal or epistemic relation to either their context or to one another (Rogoff, 2002, p. 25).



As it is not enough to leave the reader with the “and now, what?” feeling, we end this chapter with some problematizing-food-for-thought questions for those language educators who are now convinced that images do play a pivotal role in language education. These questionings comprise research projects and pedagogical practices we have developed in relation to visual literacies, visual culture and cultural studies over the years: How do I conceive of images as they appear daily from everywhere? How have I worked with images in the classroom as they appear in textbooks, websites, books chapter and articles? In the case of movies, do I maintain or condemn the old practice of “cutting classes by showing a movie” to my students? And if I condemn the practice, but insist on a critical discussion of relevant themes though movies, which ones have I chosen to discuss with my students? Are they relevant for that group or am I imposing those movies because I like them? Which epistemological discussions need to be carried out with my students in order to problematize language, representation, visual representation, visual culture and meaning making? How do I negotiate visual meaning making and interpretations in my classes? Our hope is to have demonstrated here that images – seen through Postmodern and Visual turns - can help us envision and promote critical and active citizenship in language education.



7

EDUCATING IN TIMES OF PANDEMIC:

IMAGES AS MICROPOLITICS
OF EPISTEMIC DISOBEDIENCE
TO THE MODERN AND HUMANIST
EPISTEMOLOGIES OF THE
GLOBAL NORTH

INTRODUCTION: DECOLONIZING MODERN NOTIONS OF CRISIS⁴⁷

Yet in fact modernity is a surprisingly simple deal. The entire contract can be summarized in a single phrase: humans agree to give up meanings in exchange for power.

Harari, Homo Deus.

Indolent reason (Sousa Santos, 2002, p. 237) has dominated the three pillars - modernity, humanism and science - of societies in the Global North and contributed to the production of non-existence of everything that this reason placed on the other side of the abyssal lines, a metaphor used by the Portuguese sociologist to refer to everything that deviates from the norm and that the modern man has objectified. In this way, modernity provided "the consolidation of the empire and nations/empires in Europe, a discourse that constructs the idea of Westernization, the subjugation of peoples and cultures, and the counter discourses and social movements that resist Euro-American expansion" (Mignolo, 2000, p. 107). Modernity propelled a Humanism fabricated as "[t]he antidote to a meaningless and lawless existence", in which the god-man roles are reversed and man is expected to give meaning to the universe (Harari, 2017, p. 259). However, the great triumph of the Global North is science, high technology and connectivity, that is, the masterful results of modernity and humanism, concrete evidence that the Sapiens have succeeded.

All of a sudden, humanity is experiencing a health crisis, which is not a new reality for humans, who have already gone through polio, cholera, black plague and other pests, but is unprecedented for the absolute majority of the current inhabitants of the earth. Science,



so despised by Brazilian education ministers, flat earthers and negationists on duty, has mobilized itself as never before, reinforcing in this period of health crisis the important role of scientific research. The lethal virus pandemic mainly threatens elderly people and people with diseases, but it also affects younger people without a history of pathologies. In addition, this health and hygiene crisis is accompanied by a negative impact on the economy, because it requires social distance, and the impossibility of contacting other humans for fear of being contaminated. Confinement thus restricted people's physical movement, forcing them to work and study remotely, creating jobs that can be developed at a distance. The economic consequences of this crisis have led many governments, including the Brazilian government, to create a denialist stance on the current reality, ridiculing deaths, inventing miraculous medicines and hastening the opening of the confinement that leads to "herd immunity" or natural collective immunity that comes at the cost of many deaths when there is no vaccine.

As such, the economic crisis would not be a new phase in the world economy, since our governments, based on the discourse of economic and financial crisis since the 1980s, increasingly establish severe policies for citizens to retire and, progressively hinder access to health and education with the constant cuts in funds that governments allocate to these sectors. Sousa Santos (2020), in the booklet that he published at the beginning of the pandemic *The cruel pedagogy of the virus* points to this constant financial crisis of capitalist societies:

Since the 1980s - as neoliberalism was imposed as the dominant version of capitalism and it became more and more subject to the logic of the financial sector -, the world has been living in a permanent state of crisis ... the financial crisis is used to explain the cuts in social policies (health, education, social security) or the degradation of wages. (Sousa Santos, 2020, p. 5, our translation).

Another result of the permanent crisis of human greed is the environmental crisis that governments are trying to deny by claiming that the transition to an ecologically responsible economy will stop “development.” Unfortunately, it seems that nothing is capable of slowing or stopping the ecological catastrophe that is becoming more and more imminent. The virus and its spread sank into oblivion the oil spill that reached 2,000 kilometers of the Brazilian northeastern coast at the end of 2019, the rupture of the dam in Brumadinho that buried 270 human lives under a sea of toxic mud in early 2019 and the rupture of the dam in Mariana and its mud reaching the river *Rio Doce*, whose waters supply many riverside and native populations that inhabit the banks of the river. Moreover, the current government’s constant disregard for the devastation of the Amazon rainforest poses a threat not only for the people of the forest but also for the earth as a whole. President Bolsonaro, in an announcement in July 2020 in the middle of the pandemic, called the rainforest the symbol of the country, to affirm, later on, that the forest does not catch fire because it is humid and “it is the Indigenous who cause fire” and, furthermore, that what catches fire is the periphery (probably referring to the periphery of the forest). This statement of the President is a criticism of the decree that he had to sign and that prohibits burnings for 120 days in the Amazon rainforest. This decree contradicts the inclinations of the Environment Minister who, in a ministerial meeting in April 2020, suggested that “while we are at that moment of tranquility in terms of press coverage, since the press only talks about COVID we need to let the herds of cattle invade (the rainforest) while we’re changing all the regulations and simplifying norms. Those of IPHAN, of the Ministry of Agriculture, of the Ministry of the Environment, of the ministry of this, of the ministry of that, in the words of the minister. In fact, the president, based on a conspiracy theory, claimed that Brazil suffers unfair accusations in relation to Europe’s colonial environmental policies and characterized the European continent as an “environmental sect”.



Another conception of the crisis, which might be essential in our understanding of our current times, is discussed by Ricoeur (1994) in his conference on the crisis of historical consciousness and Europe. The French philosopher demonstrates a crisis of the Cartesian *Cogito* and, as a master of the hermeneutics of suspicion, questions the man in Modernity represented as an a-historical and uprooted being who creates abstract and falsely universal truths. *Cogito's* conscience reveals itself as narcissistic and with a radical subjectivity that considers itself pure and innocent. One of the most precious results of the belief in this *Cogito* is modern science as an objective representation of an abstract mind. In this perspective, we can affirm that Modernity produced a crisis by introducing supposedly objective truths at the heart of the subjective mind:

But just as it is necessary to move from memory as recurrence to memory as recalling, towards memory as criticism, it is also necessary to dare to move from simple fusion to a true active exchange of memories. It is the most effective way to narrate *otherwise*: to go through the account of others in order to understand ourselves, to read our history through the eyes of historians that belong to peoples other than ours, perhaps even to other great cultures that have not participated in the process of the intertwining evoked earlier between the founding cultures of contemporary Europe; this is the immense task which a therapy of the European memory must propose (Ricoeur, 1994, p. 92, our translation).

Ricoeur, in spite of being a French philosopher, manages to cause a decentralization of his inevitably Eurocentric thinking, seeking in his hermeneutics of suspicion to open paths for other interpretations of human history that are not only universal, but also local and situated, because suspecting would open space for possible questioning, problematization, resistance and transformation of the historically established meanings, that is, it would make room for other meanings. Based on this rationale, other breaths would

gradually “push” the “old” meanings towards a rupture/ crisis in the interpretive *habitus* (Monte Mór, 1999) of the meaning-constructing subjects (Ferraz; Mizan, 2019).

Necessarily, the *Cogito* reveals a more dialogical conscience when it seeks to know the unknown through the exchange of memories with historians who belong to other peoples who are not Europeans and who suffered from Eurocentric colonialism and anthropocentrism. These exchanges, necessarily, involve the translation process, because “translating is at the same time transcribing, transposing, displacing, transferring and, therefore, transporting while transforming” (Latour, 2016, p. 30, our translation).

In this article, although we accept that, apparently, it is not easy to study reality while it is in progress, we risk reading the current times based on images that were published on social media during the pandemic crisis and that show us that the crisis that the humanity is living has its roots in the colonial, patriarchal, racist and capitalist projects of the 16th century, which allowed the appropriation of lands, peoples and cultures by the European mind with the purpose of creating hierarchies and subordinations that would make profit and markets grow constantly. Through the questioning of the abyssal lines (Sousa Santos, 2007) imbued and naturalized by the projects of Modernity and Humanism, the article discusses, after this introduction, how nature invaded, in the middle of the pandemic, “this side” of the modern abyssal lines. Section 3 explores the undemocratic virus, problematizing the abyssal lines of social class differences in order to complexify the abyssal lines between white supremacy and black genocide in the next section, by demonstrating that we have not overcome this historical crisis of humanity. Section 5 investigates the abyssal lines between access to education and the perpetuation of an education project that fosters the denial of its existence. In the final considerations, we explain the reasons that lead us to conceive of these images as active and procedural micropolitics that have the potential to build “new modes

of subjectivity" (Guattari; Rolnik, 1996, p. 30) and, thus, we advocate for a pedagogy of visual literacy and its micropolitics and an epistemic turn in the notions of "crisis".

NATURE INVADES "THIS SIDE" OF THE MODERN ABYSSAL LINES

The cases are so many that they would not fit on a simple note. A country that has already exercised international leadership in summit meetings related to the environmental issue is today an environmental villain, an outcast in the community of nations.

Disavowal note, Associação dos Professores de Direito Ambiental no Brasil⁴⁸.

The hierarchies and subordinations of lands, peoples, languages and cultures that were the basis of the success of the European imperialist project, have created abyssal lines (Sousa Santos, 2002, p. 237) that value only "the epistemologies of the North", a metaphor for the "universal", normative and homogenizing knowledge that Europe and the United States of America have legitimized and decreed as absolute truth. It is the epistemologies of the North that guide the thinking of authoritarian rulers, such as Trump's in the United States of America and Bolsonaro's in Brazil. It is no coincidence that both won the elections using the *Twitter* to communicate with the masses and, even after being elected presidents, they continued to spread hate speech about difference, a revival of the idea of the denying of science, a resistance to the need for environmental preservation and the legitimization of a necropolitics (Mbembe, 2019) during the pandemic, that is, the government's use of state power to kill the other, whose life remains precarious with less or no value.



The two memes (images 36 and 37) are re-readings of the famous paintings *The treachery of images* by René Magritte and *The Vitruvian man* by Leonardo da Vinci and they give one more “turn in the screw” in ideas historically established within systems of representation that communicate certain meanings. On the one hand, the replacement of the pipe in Magritte’s painting with the image of Jair Bolsonaro’s profile, expands the representation system and the codes “that allow us to translate our concepts into language - and vice versa. These codes, which are crucial for meaning and representation, do not exist in nature, but are “the result of social conventions” (Hall, 2016, p. 54). Thus, the meme in image 36 reminds us of the lack of leadership in our country in pandemic times.

On the other hand, the meme in image 37 is a parody of the Renaissance displacement of God by man and the belief in human rationality as the engine of the science we do. However, according to Sousa Santos, this rationality became an indolent reason, stuck in its own systems of representation and established codes. The daily stroll of Homem Virusiano, presents Jair Messias Bolsonaro (messiah, too, as a being between god and human) enraged, naked and trapped in a circle that has the shape of Covid-19, the virus that made most of the government leaders in different countries break with the idea of growth and capital for a few months. The only item that makes up his clothing are his shoes and socks so that he can perform his strolls during the pandemic, carried out without a mask, with handshakes and selfies taking.

Image 36 - Re-reading Magritte



Source: Facebook⁴⁹

Image 37 - Re-reading Leonardo da Vinci



Source: Brasil24⁷⁵⁰



Crises bring about wars of narratives fought today between, on the one hand, government officials, who supported by academic research financed by industries, corporations and multinational companies argue that global warming is not underway and that in our predatory hunger we have not exhausted planet earth's potential, and, on the other hand, environmental and social movements that foresee that the anthropocene, that is, the geological era that humans inhabit Gaia⁵¹, is coming to an end.

The denial of science and the spread of medieval ideas about our planet are reflected in the meme below (image 38) posted on Facebook in early 2020. The rust, the worn-out look of the map and the cube-shaped globe to represent our planet criticize the Ministry of Education headed by the then Minister Abraham Weintraub, who vehemently attacked Federal Universities despite being a federal professor himself. The trend in relation to flat earth obscurantism is being countered with the actions and research carried out by public higher education in Brazil, although the aforementioned ex-minister considers the scientific work put into practice as "shambles". Well, Brazil 2020 is a dystopia never before imagined. The aforementioned ex-minister of education – who lacks education – was appointed to be the representative of Brazil at the World Bank and assumed the position in the USA, since here in Brazil, he faces at least two lawsuits. And it is in this manner that the square wheel turns:

Image 38 - The flat earthers' "globe"

Começa a chegar às escolas
material de apoio para as aulas de
Geografia, enviado pelo MEC.



Our translation: "Geography didactic materials have arrived in schools, sent by the Ministry of Education"

Source: Facebook⁶²

Image 39 - The world is sinking



Source: Fastcompany⁶³



Another conviction produced within the neoliberal epistemologies of the North is that nature is a resource. Gaia and her knowledges, along with everything that was evaluated as subordinate because of being an object of interest to the modern subject, belong to “the other side” of the abyssal lines. The Cartesian humanist mind questions the fact that strips and zones of land are about to be swallowed up by the sea, whose level is constantly rising while the polar glaciers are melting. Image 39 above is a graffiti in London eventually attributed to the artist Banksy, which simultaneously represents the two conflicting narratives about climate change.

Epistemic disobedience (Mignolo, 2008) can teach us that societies, thought up until now as only humans among themselves (Latour, 2020) in social sciences with a European epistemology, must mobilize towards the preservation of everything the Cartesian, neoliberal, colonizer and racist man has placed on the other side of the abyssal line, everything, in theory, that does not have the human form of the Cartesian man, that is, animals, nature, climate, spirits and peoples of the forest among so many other beings. It seems so obvious, but it needs to be reiterated that, if progress and growth destroy the ecosystem, the cost will be very high, a process with no return. As Harari warns, “an ecological collapse will cause economic ruin, political turmoil, a drop in human living standards and can threaten the very existence of human civilization” (Harari, 2017, p. 249).

Epistemic disobedience can stimulate micropolitics (Guattari; Rolnik, 1996) from subjects who avoid reproducing models of teaching and human formation that are based on the norm, the universal and the canonical, and dare to put their agency into practice with the purpose of resisting the reproduction systems of a dominant subjectivity. As Mignolo (2008) reiterates, “the decolonial option is epistemic” (p. 290) and “identity in politics is crucial for the decolonial option” (p. 289). This attitude is also defended by Guattari and Rolnik (1996):

People who, in therapeutic systems or at the university, consider themselves simple depositories or channels for the transmission of scientific knowledge, for this reason alone they have already made a reactionary option. Whatever their innocence or goodwill, they effectively occupy a position to reinforce the production systems of the dominant subjectivity (Guattari; Rolnik, 1996, p. 29, our translation).

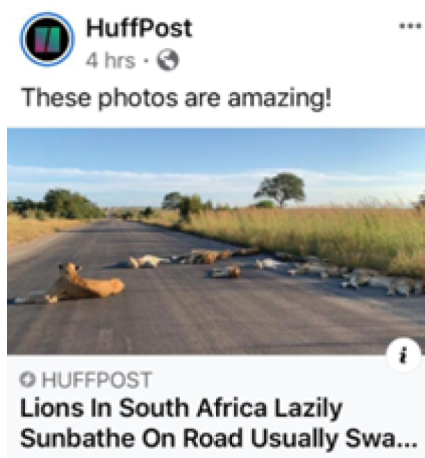
Image 39, of the house submerged in water with the wall that says "I don't believe in global warming" disappearing, constructs visually the war of narratives fought since the 60-70s. The refusal to see the environment not as a natural resource, but as a fundamental element of human life on earth, shows that the environment as a resource also belongs to the epistemologies of the North and, therefore, to "this side" of the abyssal line. In this context, many scientists estimate that this will be one pandemic of the many to come due to the melting of polar glaciers and permanent ice formations that can trigger the release of unknown "emerging pathogens" (Rodrigues et al., 2020). With climate change, many species are losing their habitats and are therefore doomed to extinction. However, the pandemic has also enabled teachings to humans.

Image 40 - A fox in the middle of the city



Our translation: "A fox is sunbathing in the junction of Gravias and St. Jones st."

Source: Myagiapariveski⁵⁴

Image 41 - Lions sunbathing

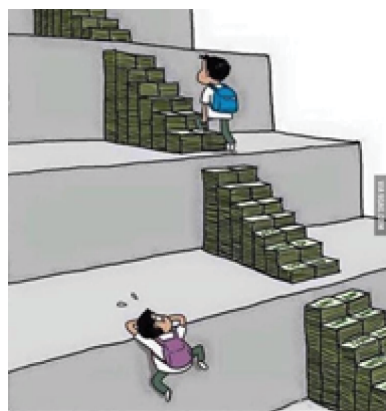
Source: HuffPostBrasil⁶⁵

One of the positive consequences of the first phase of isolation, which had greater adherence by the populations, was the decrease in air pollution. The abrupt easing of traffic jams and gridlocks has led urban dwellers to enjoy a blue sky, clear of pollution during the day and a majestic moon in a starry sky at night. The silence in the urban neighborhoods reminded the city inhabitants of the sounds of birds at dawn and, at times, made some of us witnesses to the crossing of abyssal lines by animals restricted in areas far from human houses, as images 5 and 6 show us. In image 5, a fox is sunbathing in the Agia Paraskevi neighborhood in Athens, Greece. In the next image, lions invade roads in South Africa. It is interesting to note that in both cases, of the fox and the lions, journalists report that after the bold crossing of the abyssal lines, these animals considered “wild” by the human species allow themselves to “sunbathe” in the middle of the city. Resuming one of the basic projects of modernity, designed by the Global North, Harari (2017) teaches us that, through Descartes’ Humanism, only human beings could feel or desire, because all other animals are stupid automatons: “When a man kicks a dog, the dog

does not experience anything. The dog automatically recoils and howls, just like a vending machine when preparing a cup of coffee, without feeling anything" (p. 125). It is sad, but this is how humanism treats our Gaia and its living beings.

THE VIRUS IS NOT DEMOCRATIC: THE ABYSSAL LINES OF SOCIAL CLASS DIFFERENCES

Image-epigraph 42⁵⁶ - Inequalities



One of the perspectives that emerged shortly after the beginning of the pandemic is that the virus is democratic. Santos (2020) states that this is due to the etymology of the word "pandemic": "We know that the pandemic is not blind and has privileged targets, but even so, it creates a consciousness of planetary communion, in some way democratic. The etymology of the term pandemic says exactly that: the whole of people" (p. 7). As a biological agent, in principle, it should affect everyone in the same way. However, in a society such as Brazil with deep-rooted social and economic inequalities, the social profile of this biological agent appears with all

its strength. Factors such as access to basic sanitation and drinking water, qualified hospitals and healthy food, public safety and the possibility of employment during the isolation period make the virus a biological agent socialized in the perversion of the history that constitutes our society.

The meme, in image 43 below, undertakes visual micropolitics through the juxtaposition of races to construct visually the social inequalities and the power to acquire necessary goods during the pandemic, such as the mask. The first photo used in the meme was posted on Instagram by presenter Luciano Huck with the caption "It is common to hear that 'we are all in the same boat' during the pandemic. But that is not true. We are in the same sea, but the boats are not the same. The conditions that each one has to face this moment are very different"⁵⁷. Whoever produced the meme recycled Huck's solidarity request phrase and contrasted the image of the man wearing a mask made with a garbage bag to a photo of the Russian Tair Marassulvo in Paris wearing a mask (probably produced by himself) with the logo of the French brand Louis Vuitton and in front of the brand's store. The social reality emerges as a "slap in the face" in the materiality of the visual discourse that narrates opposite realities experienced by social communities during the spread of the "democratic virus".

Image 43 - The virus is not democratic



Source: Otvfoco and MarieClaire⁵⁸

Image 44 - Social classes

Source: Facebook⁶⁹

We are not in the same boat because, as Faria (2020) asserts, “the virus cannot be democratic because society is not”:

Expectations will change within the city itself. You live so much more or less depending on your living conditions. What the virus does is just to reflect the society already in place. Things don't happen at random in spaces. The way we are born and die depends a lot on where we live, on the conditions we have. That is why life expectancy will never be the same between places.

Thus, we get to know that the cure rate for Covid-19 is 50% higher in private hospitals, that the periphery concentrates more deaths due to COVID under the age of 65, that COVID is more lethal in peripheral regions of Brazil, and that in the peripheries of São Paulo the new coronavirus is 10 times more lethal. In the pandemic,

the confinement of people in their homes led citizens working on the street, such as traders and street vendors of the informal economy, to stay at home, thus failing to earn a living in this modern context of precarious work. Sousa Santos (2020) claims that this is not a new phenomenon:

Salespeople have been quarantining on the street for a long time, but on the street with people. The failure to work for those who sell in the informal markets of large cities means that potentially millions of people will not even have the money to go to health facilities if they fall ill or to buy hand sanitizer and soap. Those who are hungry cannot afford to buy soap and water at prices that are beginning to suffer the burden of speculation. In other contexts, those uberized in the informal economy who deliver food and parcels at home. They are the ones who guarantee the quarantine of many, but for that they cannot protect themselves from it. (Sousa Santos, 2020, p. 22, our translation).

In the case of the pandemic, workers in the delivery-by-mobile-application sector supplied the population with food and purchases and thus became a symbol of precarious employment. The cartoon (image 44 above) depicts the population who could work at home during confinement and who took advantage of this period to take care of their children, rest and take selfies and even play music on their balconies, as it happened in Italy, while mobile application delivery workers crossed the streets to deliver the requested goods, putting in this manner their own lives at stake. This configuration led these workers to develop a political awareness and, for this reason, they started to claim their rights by calling for work strikes during the pandemic. Undoubtedly, the risk of contagion by Covid-19 is much greater in this sector. For Latour (2020), herd immunity without vaccine is not a democratic stance, since a large number of invisible workers is forced to work so that others can continue to hide in their homes.

Image 45 - Pandemic without a Health minister



Source: Twitter⁶⁰

Image 46 - Communism

ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA



Source: Diário do centro do mundo⁶¹



In this regard, memes 45 and 46 can provide the reasons why the pandemic and the virus, which are not democratic, joined the game of nationalist and neoliberal politics. The president's speeches and posture in relation to the lethal virus constantly contradicted the recommendations of the World Health Organization (WHO) and the Ministry of Health, while we had the Minister of Health. Here are some phrases by Jair Bolsonaro that despise both the virus and the Brazilian people: "What is wrong is the hysteria, as if it were the end of the world. A nation like Brazil will only be free when a certain number of people are infected and create antibodies" (March 17); "After the stab, it won't be a little flu that will knock me down, okay?" (March 20); "Fatal cases of healthy people under 40 are rare" (March 24); "The Brazilian has to be studied, he doesn't get anything. The guy jumps into the sewer, gets out, dives and nothing happens" (March 26); "The people have been deceived all this time about the virus" (March 26); "Are some people going to die? They are, hey, I'm sorry. This is life. You cannot stop a car factory because there are traffic deaths every year" (March 27); "Forty days later, it seems that the issue of the virus is starting to go away" (April 12); "I'm not an gravedigger, okay?" (April 20)⁶². This explains the reasons why we have been in the middle of a pandemic since May, with an unprepared Minister of Health, without updates by specialists about the phase of the pandemic we are in, and without reliable numbers of people infected, survivors and dead by Covid. The mystery about how the virus is being fought has been installed with the endorsement of the country's highest authority.

The cartoon in image 46 above comments on the war of narratives fought between science and fake news these days, notably in Brazil. The eye doctor in the cartoon is showing Snellen's century-old well-known chart of letters, the test that measures visual perception from a distance. Although these letters have no meaning at all, that is, they are not signs in this case, the patient, who considers himself patriotic for wearing the Brazilian national football team shirt that the Bolsonaristas have appropriated for themselves, sees communism in everything. These subjects, portrayed in this meme, divide the world in a Manichean manner between capitalists and communists, a division characteristic of the Cold War era,

which can hardly characterize neoliberal societies and citizens 30 years after the fall of the Berlin wall. In the words of Camilo Vannuchi, a columnist for *Universo Online* (UOL): "The list of communists drawn up by the creative minds of the Bolsonarist troops grows every day. In the presidential cosmogony, not only *Folha* and *Grupo Globo*, but also youtuber Felipe Neto, doctor Drauzio Varella, the UN, WHO, Pope Francisco and even Brastemp make up the list. Yes, Brastemp!"⁶³

It seems more and more that "The governing authorities have become just caricatures, puppets of ventriloquists who know how to swear to amuse the public. Nobody can expect them to solve the serious problems. There is a humanitarian vacuum! But how did we get to this state of affairs?" (Velten, 2020, p. 1). Yes, how did we get to this state of affairs?

ABYSSAL LINES BETWEEN WHITE SUPREMACY AND BLACK GENOCIDE: A HISTORIC CRISIS OF HUMANITY

Image-epigraph 47⁶⁴ - "You're jealous of this," told the white elite man to the courier Matheus, pointing to his white skin





In the assertive words of Nascimento (2019, p. 336), “it is precisely because the black identity, and consequently racism, are a creation of the whites, that the whites must be responsible for its end”. Summoning Frantz Fanon, Nascimento stresses that “blacks have not only inherited the colonial weight of racism, but also the guilt of having been enslaved”. We could think that racism and colonialism have marked the history of mankind and that they have already been eliminated. However, during the pandemic crisis we have witnessed new waves of institutional violence, with police officers attacking black and poor populations not only here in Brazil, but in the USA as well. The most shocking cases were George Floyd, in Minneapolis, and João Pedro, in São Gonçalo in Rio. In the first case, George Floyd was murdered by the white policeman who put his knee on the back part of Floyd’s neck and, refusing to remove it from there for almost 9 minutes despite the black man’s pleas, killed him. The same violent attitude is observed in the case of the boy João Pedro, 14 years old, who was playing with his cousins when the police invaded the house and shot him in the belly. After rescuing the boy by helicopter, the police forbid his parents to enter with him in the helicopter and left the family 17 hours in search of the boy. His parents had to mobilize social networks to get some information about their son.

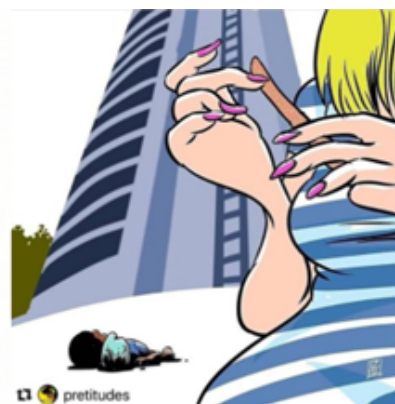
Another case of symbolic violence with a racist bias is what happened to Miguel in Recife. Miguel lost his life falling from the 9th floor of a luxurious apartment building where his mother’s employer lives. His mother, who works as a maid in that building, had to take Miguel with her to work during the pandemic. While the mother walked the dog and the employer was having her nails done (activity not recommended during the pandemic), the boy decided to look for his mother and, therefore, the employer placed the 5-year-old boy in the elevator alone for him to go down and look for his mother. The employer, Sari Corte Real, pressed the 9th floor button, went up and fell.

Image 48 - The different versions of "I can't breathe"



Source⁶⁵: Facebook

Image 49 - "I don't care about Miguel's death"



Source⁶⁶: Instagram

In image 48, the discourse of the Covid-19 white negationists in both North America and Brazil refutes the use of masks by alleging difficulties in breathing. This very same sentence "I can't breathe" gains a completely different meaning in the mouth of George Floyd, who repeated the outcry over and over again before dying



asphyxiated under the pressure of a white cop's knee. These images (and the murder) represent the oppression and the social, racial and economic injustices that colonization and slavery have produced. In this sense, Harsin (2020, p. 3) defends that we have experienced post-truth phenomena, so to speak the "weaponization of fake news, rumor bombs, bullshit, lies, conspiracies, misinformation; refusal or alacrity to believe truth-tellers; and buzzing debates and panic" which "can usefully be viewed through a lens of aggressive emotion and masculinity". This aggressive white-supremacist masculine tendency reveals an emo-truth politics (Harsin, 2020) which have showcased some popular COVID-19 responses (for example, Bolsonaro's) by avoiding anything associated with perceived femininity: physical strength ("I have got an athlete's records"), sexual conquest ("Wearing masks is faggot stuff!"), a lack of any emotions in order to show control and violence ("So what? I'm not a gravedigger!").

In image 49 above, we see a visual representation of Miguel's mother's boss, Sari Corte Real, who does not "give a damn" for the loss of the black boy's life. There is not much to say about this image (and the murder), except to hold hands with Nascimento (2019, p. 335) and cry: "What I really want to do is to cry - both as an intellectual and as a black writer - the mourning for several of me who got lost along the way". Racism, in this view, was shaped by modern humanism (Said, 2004) that places the human being at the center but opts for a certain definition of what is human, thus creating the categorization of human societies in terms of hierarchies of races. Mignolo (2008) contends that

The criteria that go unmentioned and have been used to determine the value of human lives are obvious signs (of a decolonial interpretation) of a hidden politics of imperial identity: that is, the value of the human lives, to which the speaker's life belongs to, becomes a measuring stick to evaluate other human lives that have no intellectual option and institutional power to tell their history and classify events according to a classification of human lives: that is, according to a racist classification (Mignolo, 2008, p. 294, our translation).

Likewise, the humanist project not only collaborated with the rise of the human being, in our case, the Homo Sapiens, but also determined which humans deserved to tell their stories: "Humanism must be critiqued because it dehumanized the whole world in the name of an anglo-eurocentric whiteness, which destroyed the project of modernity with the bloodstained hands of colonialism and capitalism" (Nascimento, 2019, p. 334, our translation), that is, it was "the project that transformed whites into humans and all blacks into animals"(Ibid.). Despite humanism, the decolonial option beautifully ensures that

Fortunately, the decolonial option grants the conception of the reproduction of life that comes from *damnés*, in the terminology of Frantz Fanon, that is, from the perspective of most people on the planet whose lives were declared expendable, whose dignity was humiliated, whose bodies were used as workforce: reproduction of life here is a concept that emerges from enslaved Africans and indigenous peoples in the wake of a capitalist economy, and that extends to the reproduction of death through the imperial expansion of the West and the growth of the capitalist economy. This is the decolonial option that fuels decolonial thinking when it imagines a world in which many worlds may co-exist (Mignolo, 2008, p. 296, ous translation).

ABYSSAL LINES BETWEEN ACCESS TO EDUCATION AND DENIAL OF ITS EXISTENCE

Image-epigraph 50⁶⁷ - Meme about schooling



We need to defend education in Brazil. Under a highly frustrating and retrogressive scenario, in which a project of dismantling education takes place through projects such as *Escola sem Partido* (School without Party); through the implementation of projects such as the *Plano Nacional de Alfabetização* (National Literacy Plan) or even through militarization projects with the creation of civic-military schools (the latter, acclaimed by Brazilians who wish for the return of militarism, censorship and “the whip”), it is essential to restate time and again that the “The scholastic years are a source of fear for all who seek to perpetuate the old world or for those who have a clear idea of how a new or future world might look”(Masschlein; Simons, 2013, p. 10). Hence,

We resolutely refuse to endorse the condemnation of the school. On the contrary, we advocate for its acquittal. We believe that it is precisely today – at a time when many condemn the school as maladjusted to modern reality and others even seem to abandon it altogether – that what the school is and does becomes clear (Masschelein; Simons, 2013, p. 9).

It is essential to restate that we are in the middle of a pandemic, and that the difficulties our students – especially the underprivileged ones – face (for example, access to the virtual world) need to be problematized by everyone involved. On top of this, understanding that “certain actors in the edtech industry are treating the crisis as a business opportunity, with potentially long-term consequences for how public education is perceived and practised long after the coronavirus has been brought under control” (Williamson et al, 2020, p. 108), is one of the main roles of schools under the pandemic crisis. By the same token, schools and educators should not neglect the fact that “Markets have long been a central concern of the global edtech industry, but the pandemic may have presented it with remarkable business opportunities for profit-making, as well as enhanced influence over the practices of education” (Williamson et al, 2020, p. 108). The neoliberal education has not vanished from the agenda.

On the contrary, it seems to be gaining ground and influence, now, transferred to the virtual world:

At the present time, public education has been forcibly decentralized into students' own homes, largely disaggregated from the institutions and practices of education and instead repositioned as a form of homeschooling mediated by technology tools, edubusinesses and other institutions (...). The current state of 'pandemic pedagogy', in other words, may not be seen by some businesses as simply an emergency response to a public health and political crisis, but as a rapid prototype of education as a private service and an opportunity to recentralize decentralized systems through platforms. (Williamson et al, 2020, p. 108-109)

This is what many have been calling remote teaching instead of distance education. The institutional and pandemic crises have not created neoliberal education or inequality in terms of educational opportunities in the country, but they have certainly opened them wide:

Image 51 - Inequality



Source: Facebook⁶⁸

Image 52 - Neoliberal education

EAD. Acesse a plataforma, faça suas tarefas e envie on line. A educação não pode parar.



Source: Campanha.org⁶⁹

Images 51 and 52 are striking and sad for all those who are on the other side of the abyssal lines, that is, the invisible and subordinated by a neoliberal capitalist system that dehumanizes the Other. Another way to look into this context of subalternity, in the words of bell hooks (2003, p. xiii), is her call to the masses, just like the Black Lives Matter movements, to organize political movements in which “citizens are summoned to fight for democracy and for the right to education; yet, to fight against all forms of domination”. With this, hooks defends that the school is a place where “students are not indoctrinated to support the white and supremacist imperialist patriarchy” (p. xiii). The urgent lesson to be learned is, according to Sousa Santos (2020, p. 24), the following:

As a social model, capitalism has no future. In particular, its current version - neoliberalism combined with the domination of financial capital - is socially and politically

discredited because it has led the global society to a tragedy whose consequences are more evident than ever in this moment of global humanitarian crisis.

Thus, we would dare to say that we face a great global mechanism in which everything boils down to a self-destructive capitalist system in which few have much and many have very little, or almost nothing. According to Masschelein and Simons (date), this is why we need to defend and fight for the school. Perhaps it is through education, and only through it, that we will someday be able to envision more critical citizens, participative and active in the building of more equitable relationships:

Image 53 - Inequality

Desigualdade social e as aulas em EAD.



Source: Campanha.org⁷⁰

Image 54 - Child labor

O neoliberalismo não só sangra o Brasil atual, destrói também o sonho de toda a próxima geração!

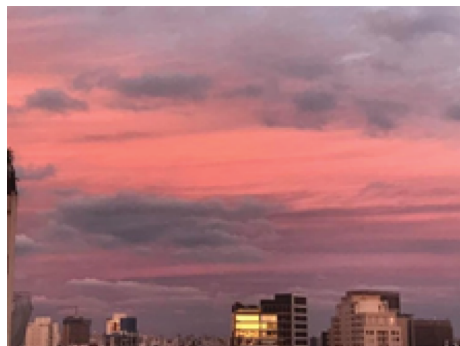


Source: Facebook⁷¹

Images 53 and 54, although similar to images 51 and 52, are purposeful reiterations of Freire's hope for better days, for a better country, for a critical education in which our students do not naturalize the more than 229,000 deaths (up to the moment of the writing of these reflections) in the COVID-19 pandemic in Brazil. Similarly, educators and students cannot accept the dismantling of the federal university system, the affront and disbelief of science, the vexing, unprepared and macabre mismanagement shown in the famous video of the ministerial meeting, the treatment of indigenous people and the destruction of the Amazon, the subservience to Trump and the American flag, the discrimination in relation to the LGBT community. Dear reader, the "square wheel" turns again; and the epistemologies of the Global North continue to inhabit us.

FINAL REMARKS: FOR AN EPISTEMIC TURN IN THE NOTIONS OF CRISIS, AND FOR A PEDAGOGY OF VISUAL LITERACIES AND THEIR MICROPOLITICS

Image-epigraph 55⁷² - The clean air in the cities



In conclusion, we argue that education, both in times of pandemic and in times of supposed normality, needs to create spaces that foster the decolonial option in the form of epistemic disobedience to the epistemologies of the Global North which in turn fuel the rise of alt-right movements in the country. The epistemologies of the Global North insist on teaching what they consider universal, normative, neutral, scientific and disembodied knowledge. The rupture, caused in Traditional Linguistics by the demands raised by Applied Linguistics, fosters unruly (Moita Lopes, 2006) and transgressive (Pennycook, 2006) perspectives, through the unlearning (FABRÍCIO, 2006) of notions we are constituted by and the deconstruction (Makoni & Meinhof, 2006) of common sense notions of language. In this sense, Mignolo (2008) relates decoloniality to epistemic disobedience to the disembodiment of languages in modern epistemologies:

By linking decoloniality to identity in politics, the decolonial option reveals the identity hidden under the pretense of universal democratic theories at the same time that it builds racialized identities that were risen by the hegemony of Western categories of thought, stories and experiences (again, Greek and Latin foundations of modern / imperial reason) (p. 297).

We have also shown that this crisis, despite being seen in financial terms, as a moment of transition between a phase of prosperity to another of depression, needs to be problematized as crises of the established order (be them political, educational, religious or ideological). This is what needs to be questioned. The metaphor of the epistemologies of the Global South questions the modern and humanist epistemologies of the Global North, that in the processes of its capitalist and patriarchal colonization established the modern abyssal lines that eliminate difference, thus producing a crisis for introducing supposedly objective truths at the heart of the subjective mind (Ricoeur, 1994).

We have also ventured into the reading of reality through a variety of image genres, such as memes, cartoons and photos that were published on social media. These images foster world readings that break with universalist meanings, that is, modern narratives and neoliberal views on global warming, on the preservation of the environment and on the crisis we are experiencing. By exposing a president who (mis)governs and by bringing to the fore the racial, economic and digital inequality that worsened in the pandemic, these images battle with discourses that seek to reintroduce flatearthist cosmology. Unfortunately, we are also experiencing a crisis at the level of the individual and this reveals that the epistemologies of the Global North emotionally affect the subjects who end up aligning themselves with the alt-right and the "ruralist contingent", the "evangelical contingent" and the "gun bill contingent" of our national congress.



We understand that, in order to live with the crises put forward by modernity and humanism, “a politics of representation in which power is in the community and not in the State or in any other equivalent administrative institution” (Mignolo, 2008, p. 298) is necessary. The cartoons, photos and memes that weave our narrative as knowledge arise from epistemologies of the Global South; they constitute voices that seek to cross the invisible abyssal lines that divide the world into different universes. We conceive of these images as procedural micropolitics that have the potential to build “new modes of subjectivity” (Guattari; Rolnik, 1996, p. 30). As asserted by Guattari and Rolnik,

The guarantee of procedural micropolitics can - and must - only be found at each step, starting from the agencies that constitute it, in the invention of reference modes, of praxis modes. Invention that allows, at the same time, to elucidate a field of subjectification and to intervene effectively in that field, both inside and in its relations with the outside. For the social professional, everything depends on their ability to articulate with the enunciation agencies that assume their responsibility at the micropolitical level.

Although images - as possibilities for visual literacies in language education - have not been established as part of the curriculum or as current visual pedagogical practices in school education, our hope is that the images discussed here will encourage other agencies, from each subjectivity, from each context, from each class. May we even discuss other interpretations of the images discussed here. This may be at the heart of teacher education in the midst of the pandemic (and after it): what remains for us is to act through micropolitics, encouraging the active and participative agency of students, teachers and everyone involved in education. We can, still at the micropolitics level, recognize the subjectivities and the unique processes of subjectification of each student. In addition, we can, if we wish to, discuss how each of our students see themselves and see beyond the sovereign and powerful human (built as a consequence of universal humanism):

Image 56 - Gaia

Source: Facebook⁷³

The radical change introduced by the questioning of the projects of modernity and humanism shows that the Sapiens, especially those who aligned themselves with rampant capitalism and consumerism, did not work. This final image (21) can be read in many ways: a romantic apology to Mother Nature, a European “environmental sect” sending a message to the president, a Greenpeace slogan, an ecological company advertisement, an elegant message from Gaia. Whatever the interpretations, the image reminds us that the decolonial refutes the Western idea that “human lives can be discarded for strategic reasons and for the civilization of death (massive slave trade, famines, wars, genocides and elimination of differences at any cost)” (Mignolo, 2008, p. 315-316) while defending “the celebration of life on the planet, including human organisms that have been separated from nature in the cosmology of European modernity” (Mignolo, 2008, pp. 315-316), and this makes a huge difference in decolonial thinking.



Finally, the last image suggests that Gaia and humans still have a lot to dialogue for. All these crises have shown humans some learnings that, according to Sousa Santos (2020), are possible at that moment: 1. We can “stay home and have time to read a book and spend more time with our kids”; 2. We can and should “consume less, dispense with the habit of spending time in shopping centers, looking at what is for sale and forgetting everything we want but that can only be obtained by means other than buying it” (Sousa Santos, 2020, p. 6). We can, as language educators, renounce Global North epistemologies and ontologies that have led us to believe in universalisms and single truths. At least our creative students (the very ones we criticize for prosuming images on social media settings) show us that this is possible.



3

Parte
Part

**INVESTIGAÇÕES
EM TORNO
DA FOTOGRAFIA,
TELEVISÃO E CINEMA**

**INVESTIGATING
PHOTOGRAPHY,
TELEVISION,
AND CINEMA**

8

REPRESENTAÇÕES VISUAIS DE GRUPOS INDÍGENAS NO JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO:

**EDUCANDO POR MEIO DO
LETRAMENTO CRÍTICO VISUAL**

CONSIDERAÇÕES INICIAIS⁷⁴

A sociedade moderna é reconhecida como aquela em que predomina o poder da imagem uma vez que essa sociedade produz e consome imagens como nunca antes. Conforme asserções de Kress e van Leeuwen (1996) e Kress (2003), vivemos em um período em que a linguagem imagética ganha crescente visibilidade, pois a Nova Mídia promove a representação e expressão visual como forma de comunicação.

Além disso, é uma característica da sociedade moderna produzir e consumir imagens que se tornaram representações de fragmentos da realidade. Um dos instrumentos mais “realistas” para representação da realidade é considerado ser a arte da fotografia, uma vez que usa uma máquina para produzir a imagem. Assim, as fotografias são geralmente concebidas como menos ligadas aos processos de interpretação do criador da imagem do que objetos visuais como pinturas ou desenhos que são feitos a mão. Os espectadores costumam atribuir às fotografias a característica de transparência, o que significa que as fotografias são vistas como realistas, aparentemente neutras e objetivas. Elas são consideradas representações exatas do que o fotógrafo viu através da lente da câmera, sem qualquer distorção pela “intenção” do fotógrafo.

No entanto, assim como a linguagem, o visual é formado e produzido por culturas específicas (Kress; Van Leeuwen, 1996, p. 30). A visão não é somente uma habilidade física e natural do ser humano, mas um processo físico cultural e histórico (Menezes de Souza, 2008). A visão é formada por códigos culturais e por construções simbólicas que, como a linguagem, moldam a realidade que o ser humano observa. Por isso sugerimos que vejamos com nossa mente e não com nossos olhos.

Na presente conjuntura da globalização, há um fluxo contínuo de fotografias que representam povos e grupos subalternos e contribuem para o estabelecimento de certas relações políticas, econômicas, culturais e éticas com esse Outro. Leitores de jornais e revistas, telespectadores e navegadores da Internet que entram em contato com fotografias de povos indígenas, quilombolas, favelados e pessoas sem teto criam opiniões a partir dessas representações que são produzidas dentro da ideologia da instituição criadora da representação.

As análises das representações imagéticas de grupos subalternos feitas por instituições dominantes, pelo próprio grupo subalterno ou por fotógrafos que buscam a expressão artística na representação do Outro confrontam maneiras diferentes de representar o sujeito subalterno. Nesse confronto de representações, o que parece estar em jogo, para os criadores da representação, é a forma mais fiel, verdadeira ou autêntica de descrever o sujeito subalterno. Inspiramo-nos no trabalho de Bhabha, cuja discussão de hibridismo aborda a questão sempre a partir da perspectiva da *linguagem* (no caso, imagética) e da *identidade* (Menezes de Souza, 2004, p. 114).

Bhabha (1995) sugere que o hibridismo constitui um elemento intimamente implicado na linguagem e conseqüentemente na representação. Quando a representação ou imagem é vista como reflexo de um referente fixo, ela é considerada transparente, direta e não-mediada (Menezes de Souza, 2004, p. 114). Entretanto, Bhabha vê qualquer representação “como uma produção sistêmica situada dentro de determinados sistemas e instituições de representação – ideológicos, históricos, estéticos, políticos” (Bhabha, 1984, p. 54). Para Bhabha, o significado não é algo que pode ser recuperado através de uma referência direta a uma origem “real” postulada (Menezes de Souza, 2004, p. 117).

Segundo Bhabha, qualquer representação ou imagem, seja ela feita por instituição dominante ou pelo subalterno, é híbrida.

O *lócus de enunciação* ou o contexto ideológico, cultural, histórico e social do produtor da imagem e dos intérpretes influencia o processo de significação. Por isso, as identidades construídas nas fotografias de grupos subalternos são híbridas em três níveis: do produtor, do intérprete e do sujeito representado. Identidade cultural como um signo arbitrário representa a ambivalência central da estrutura de conhecimento na modernidade. E esse conhecimento não se apresenta como algo universal, mas como algo sempre intimamente implicado no contexto do produtor, do intérprete e do sujeito subalterno.

O visual está diretamente ligado às culturas no contexto das quais o ato de contemplar acontece. Kress e van Leeuwen (1996, p. 30) afirmam que “assim como a linguagem, o visual é formado e produzido por culturas específicas”. As pessoas nascem em sistemas de pensamento e percepção que estão além delas. Estes sistemas de pensamento e a forma como os indivíduos se envolvem com eles contradizem os valores fundamentais do pensamento humanista, já que as pessoas tendem a usar o visual sem refletir sobre a dimensão histórica e cultural do conhecimento e da verdade que este visual reflete (Said, 2004, p. 30-31).

A fotografia, como material impresso, cria uma relação entre a comunidade de origem (do fotógrafo, criador da representação), a comunidade representada (o sujeito da foto) e a comunidade de chegada (os leitores). Essas relações são caracterizadas por questões de poder.

Esse poder toma forma quando o fotógrafo encontra-se em uma experiência transcultural e a sua cultura media a perspectiva que ele desenvolve em relação à cultura do “Outro”. As características que ele escolhe para representar e descrever os “outros” são baseadas em conceitos de sua própria cultura, pois o lugar de onde falamos afeta a maneira como nós concebemos a realidade e damos sentido a ela. Esta localização nem o “Outro” subalterno, nem o fotógrafo, nem o leitor da imagem pode transcender. É inevitável que

fotógrafos e leitores de fotografias de grupos subalternos exercitem autoridade cultural sobre as culturas “subalternas” que estão dispostos a descrever e compreender.

Estamos vivendo na realidade a crise de representação pois quem está envolvido no ato de representar não descobre a verdadeira natureza do representado, mas o criador da imagem ou falante está participando na construção da posição-sujeito do representado baseado na sua própria interpretação situada (Alcoff, 1991-92, p. 5).

LETRAMENTO CRÍTICO VISUAL E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

Nossas vidas sociais estão saturadas por imagens. Portanto, aprender a interpretá-las deve tornar-se um meio importante de compreensão da vida social. Rose (2007, p. 166) resume as estratégias para a interpretação de imagens:

Olhar para as suas fontes com um olhar renovado; imergir-se em suas fontes; identificar temas-chave em suas fontes; examinar seus efeitos de verdade; prestar atenção a complexidade das fontes e suas contradições; procurar o invisível, assim como o visível; prestar atenção aos detalhes.

Aspectos materiais da imagem levam seus espectadores a descrevê-la e interpretá-la de determinadas maneiras e não de outras. Sua “composição” (Rose, 2007, p. 20) e a forma como os elementos da imagem são dispostos, desempenham um grande papel nos efeitos que a imagem tem. Outros elementos materiais de imagens que influenciam a forma como elas são vistas são o tamanho, a cor e a textura da imagem. Rose (2007) sugere também estudar o “layout interno” (p. 181) e a “organização espacial” (p. 185) de qualquer objeto exposto.

O lugar onde qualquer objeto é mostrado e as relações que estabelece com os outros objetos exibidos também pode nos ajudar a decifrar as estratégias que qualquer instituição usa para produzir um espetáculo. Elementos que são colocados juntos, agrupados para fins de exposição estão ligados e considerados como pertencendo juntos como complementares, contínuos ou contrastantes.

Reiteramos a importância de desenvolver Letramento Crítico Visual dentro da sala de aula, pois ele permite analisar a maneira pela qual imagens fazem referência ao mundo em que vivemos. O sujeito na fotografia é sempre representado de maneiras compatíveis com a ideologia dominante do contexto no qual o fotógrafo se insere. Nós, como contempladores das fotografias, usamos certos processos para analisar as imagens que atraem a nossa atenção e criamos um discurso sobre a imagem que faz da representação visual uma representação verbal que por sua vez revela os aspectos sociais do campo visual e prova que imagens fazem parte do nosso mundo mental.

Este projeto apresenta uma proposta de investigação dos novos letramentos e mais especificamente do Letramento Crítico Visual no nível universitário brasileiro. Nessa pesquisa de implementação prática, espera-se desenvolver recursos (atividades de pesquisa de campo) por meio dos quais seja possível observar e analisar o processo dos alunos na leitura e interpretação de imagens. A construção de imagem por instituições com ideologias e interesses considerados dominantes e as diversas interpretações da mesma pelos alunos criam um *insight* valioso, pois fazem emergir maneiras de olhar que podem se diferenciar profundamente dos pontos de vista produzidos pelo mundo Ocidental (Kincheloe, no prelo).

Analisaremos três fotografias de um grupo considerado subalterno: os Indígenas. A primeira fotografia apareceu no site do jornal Folha de São Paulo, no dia 18 de Junho de 2012. Ela foi tirada durante o evento Rio+ 20 que foi marcado pelos protestos Indígenas de várias etnias, principalmente contra a construção da hidrelétrica

de Belo Monte. Essa fotografia tem como figura central o Indígena, usando vestimentas típicas. Ele é a figura mais saliente e evoca a identificação do leitor com ele. Contudo, ele não faz contato com o leitor, pois como participante representado, ele desvia o olhar e não olha diretamente para o participante interativo, o leitor (Kress e van Leeuwen, 2000, p. 122). Assim o leitor não é convidado a compartilhar a composição imagética com o Indígena e, logo, o Indígena apenas se oferece como objeto de contemplação.

O Indígena é representado em *close-up* (plano fechado) que faz o leitor conseguir ver sua expressão facial. Por outro lado, os policiais que em número são muitos mais que o Indígena são retratados em *longshot* (plano aberto) e assim é criada uma certa distância entre eles e o observador. Eles são representados com os corpos retratados quase por inteiro. O Indígena e quase todos os policiais são retratados mostrando o perfil. O ângulo oblíquo provoca no leitor um sentido de desapego à cena observada.

A estruturação da fotografia concebe os componentes imagéticos como identidades afastadas, que não se relacionam. A linha divisória entre eles é representada pela barreira. Há também contraste de cores, de definição e de elementos: o Indígena é pintado, usa cocar em cores azul e laranja vibrantes e enfeites coloridos. Ele também está carregando arco e flecha, mostrando que para os povos indígenas essa é uma situação de guerra. As cores com as quais o Indígena é retratado apresentam alta saturação enquanto os soldados são representados em cores escuras e embasadas. Não dá para diferenciar um soldado do outro. Eles usam uniformes e carregam armas que os protegem de qualquer ataque.

O sentido é construído dentro da representação e a imagem leva o leitor a fazer uma certa interpretação. Apesar de o Indígena ocupar o centro e ser saliente, o fato de que ele não olha diretamente para o espectador e é fotografado em ângulo oblíquo limita a identificação do leitor com ele. A fotografia implica que apesar do fato

que culturas modernas e mais tradicionais coexistem, elas raramente entram em contato e quando estão obrigadas a se relacionar elas tomam uma atitude de se proteger uma da outra.

Imagem 57 - Indígenas de várias etnias protestam durante a Rio+20



Fonte: Folha de São Paulo, 18 de Junho de 2012

É importante ressaltar que quando os povos indígenas buscam reivindicações, eles frequentemente usam trajes e adornos típicos de índios brasileiros. Nessas ocasiões os cintos feitos de animais ou folhas de plantas são usados para lhes cobrir o sexo. Pinturas corporais também fazem parte da identidade que os índios procuram construir para eles mesmos em situações em que entram em contato com o homem branco e com a mídia. Os colares e as pulseiras contribuem para a construção de uma identidade cultural que se conecta às suas raízes.

A performatividade de sua aparência busca criar uma identidade indígena pura e não contaminada pelo contato com o homem branco. De alguma maneira essa identidade “inventada”, (Gunew, 1997) cria um “Eu” que é implicado nas condições sociais de sua emergência (Butler, 2005, p. 7). A identidade cultural criada pelos indígenas nesses eventos interage e tenta lidar com as culturas dominantes dando primazia no Tornar-se sobre o Ser (Vattimo, 2004, p. x).

Pode-se dizer que os Indígenas, como movimento social de cunho identitário, sentem-se obrigados a se identificar com a sua categorização para poder se mover no espaço público. Eles se vestem de forma estereotipada, pois sabem que no meio dos grupos dominantes suas vestimentas e pinturas corporais podem ser vistas como manifestações artísticas e vão ser apreciadas e isso pode contribuir para suas lutas de ganhar voz. Apesar das identidades nunca serem fixas mas sempre fluidas e no processo de mudança, certos grupos sociais que buscam emancipação usam o que Spivak (1994) chama de essencialismo estratégico, a necessidade de usar dimensões estéticas e de encenação para poder se representar dentro das instituições políticas.

Não pode ser ignorado o fato de que o discurso do Outro, do subalterno da sociedade não é comumente ouvido por eles próprios, mas requer mediação (através dos governos, ONGs, intelectuais etc.). A tarefa da "produção ideológica contra-hegemônica" (Spivak, 1994, p. 69) é uma iniciativa rara e difícil. As culturas subalternas lutam e se esforçam para ganhar voz. Entretanto, como John Beverly escreve, "se os subalternos podiam falar de uma maneira que nos importaria, que nos fazia sentir forçados a ouvir, não seriam os subalternos" (*apud*. Kapoor, 2004, p. 639). A ausência do poder da fala é a razão principal pela qual esses grupos continuam a viver na obscuridade (apesar de sua presença física estar em todo lugar).

Na verdade, a tarefa de produção de sujeito, de construção de uma identidade é sempre dialógica com outros sujeitos e leva a uma troca intersubjetiva. Identidades são relacionais, construídas dialogicamente e transformadas pelos encontros aos quais o sujeito se submete. O relato que faço de mim mesmo está sempre direcionado a alguém, também quando o destinatário permanece anônimo e indefinido (Butler, 2005, p. 36). A manifestação Indígena que se torna um evento esteticamente atraente procura estabelecer a singularidade Indígena. É indiferente se o Outro recebe a manifestação do Eu, pois a importância se encontra no lugar que estabelece a relação de uma possível recepção (Butler, 2005, p. 67).

A próxima fotografia que analisaremos apareceu na Folha de São Paulo em 20/08/2012. Durante o ritual do Kuarup (cerimônia fúnebre), no Alto Xingu, índios pediram respeito e protestaram contra a construção de Belo Monte. O ritual do Kuarup, que homenageou o antropólogo Darcy Ribeiro, contou com a presença de Ana de Hollanda, ministra da Cultura, que evitou receber o manifesto dos índios encaminhado à presidente Dilma, como a legenda de uma das fotografias revela.

Nessa fotografia vemos o Cacique Aritana conversando com Ana de Hollanda no final do Kuarup, na aldeia Yawalapiti. A fotografia mostra a cultura dominante e subalterna entrando em contato. Apesar da disponibilidade da ministra da cultura em homenagear esse ritual Indígena, o fato de que ela não recebeu o manifesto dos índios para encaminhar à presidente Dilma mostra a resistência das autoridades em ouvir a voz dos índios.

Imagem 58 - Cacique Aritana conversa com Ana de Hollanda no final do Kuarup em homenagem ao antropólogo Darcy Ribeiro, na aldeia Yawalapiti



Fonte: Folha de São Paulo em 20/08/2012



Na imagem, a ministra Ana de Hollanda e o cacique apertam as mãos, um gesto que mostra na cultura ocidental confiança, respeito e igualdade entre os atores. Entretanto, nessa fotografia, o espectador sente o incômodo que esse aperto de mãos causa aos participantes. Eles não se olham no olho, mas sim para suas mãos enquanto executam o gesto. O sorriso deles é forçado, encenado para a mídia. Apesar da ministra tentar mostrar sua identificação com a causa Indígena usando a blusa em que está escrito: “Kuarup, Terra Indígena, Xingu”, ela demonstra um incômodo com o contato que é identificado também na postura do Cacique.

Os participantes representados, nesse caso, não criam contato com o leitor, pois não olham para o participante interativo e não o convidam a compartilhar da interação com a composição imagética. O Cacique e a ministra se tornam objeto de contemplação para o leitor que é convidado a refletir sobre a maneira que a cultura moderna e tradicional brasileira interagem.

O plano mediano que mostra os participantes até a cintura e o ângulo frontal criam envolvimento e uma ligação social com o leitor, mas não garantem muita intimidade. A modalidade é naturalista pois tem alta saturação de cores e cores diversificadas.

Como pano de fundo, a imagem tem uma construção provisória feita de bambu e lona. Os dois participantes são salientes e os vetores das mãos e olhos conectam os elementos da fotografia. A identidade do Cacique Aritana é visualmente marcada por causa de sua cor de pele, textura de cabelo e estrutura corporal. Nessas características é atribuído um excesso de significados sociais. Essas características corporais não têm significado intrínseco mas produzido pela sociedade onde essas identidades circulam (Moya, 2006, p. 106). Identidades raciais são exemplo do tipo de identidade marcada no corpo.

Apesar desta fotografia não ser uma colagem, no sentido técnico do termo, seu efeito explora os elementos que dão conta do sucesso artístico e político da colagem: o choque na mesma superfície de elementos heterogêneos e muitas vezes conflitantes. Os espectadores são seduzidos pela imagem e sua estética mas tem a tendência a ignorar a verdade atrás da imagem e a realidade fora da encenação (Rancière, 2011, p. 12). E a verdade é que o mundo ocidental, capitalista e moderno ignora grupos como os Indígenas que usam uma epistemologia diferente para entender a realidade. A realidade desses grupos é dura, pois por razões políticas e econômicas são obrigados a deixar as terras que pertencem a seus grupos, tribos e famílias há centenas ou mais de anos.

De novo nessa ocasião, o Indígena optou por se representar usando vestimentas típicas indígenas. Ele busca sua identidade nas suas origens e usa essencialismo estratégico (Spivak, 1994, p. 79), isto é a construção de uma identidade essencialista para se constituir politicamente e reivindicar direitos. O olho branco ocidental é levado pelo fetichismo visual (Moya, 2006, p. 107) a atribuir certos significados à identidade Indígena a partir das características corporais visualmente marcadas. O espectador é conduzido a acreditar que "ver" o Outro é igual a "conhecer" esse Outro (idem.). Transformamos em fetiche o que é visualmente acessível e acreditamos que o visual conta a "verdade" sobre a pessoa – revela seus pensamentos íntimos, capacidades e atitudes.

O espectador, quando contempla qualquer imagem, ele observa, seleciona, compara e interpreta. Ele liga o que está vendo com outras imagens que já viu em outros lugares e compõe a sua própria imagem a partir dos elementos que vê na imagem que está observando. Assim, o espectador se torna crítico do conhecimento que busca ser transmitido de forma direta e uniforme pela mídia. Os espectadores compartilham um poder coletivo que se origina no poder que cada um tem de traduzir de sua maneira o que vê e ligar o estímulo visual a uma aventura intelectual que é única para cada espectador (Rancière, 2011, p. 17).

Uma comunidade de espectadores emancipada exige observadores que adotem o papel de intérprete ativo, que desenvolvam sua própria tradução a fim de apropriar-se da “história” e transformá-la em sua própria história. Porém, não podemos argumentar que a estranheza sensorial produzida pelo conflito entre os elementos heterogêneos causará um entendimento do estado de coisas no mundo. E também não somos capazes de concluir que esse entendimento do mundo provocará uma decisão de mudá-lo. Esses caminhos não são diretos e também não podem ser calculados.

Na próxima fotografia escolhida dessa série (que na verdade fechava a narrativa visual do jornal Folha de São Paulo no dia 20/8/2012) vemos um Indígena entrando na sua toca. O plano é aberto (*longshot*), expondo todo o corpo do participante e apresentando-o de forma distanciada. O espectador sente a ausência de familiaridade com o participante representado e a distância social. A cultura Indígena entra em contato com a cultura dominante nessa imagem a partir do cartaz que escreve: “Basta, Dilma!!! Mais respeito aos direitos Indígenas”. O ângulo é oblíquo e provoca no leitor um sentido de desprendimento da cena observada.

O Indígena não cria contato com o leitor, demonstrando assim a ausência de afinidade social. Somos chamados a observar o participante representado virando as costas para nós e tudo que representamos. Na verdade, ele é captado fazendo literalmente o que o mundo ocidental tem feito com os Indígenas há mais de cinco séculos. Temos virado as nossas costas para eles, pressupondo que pessoas que não contribuem para o desenvolvimento tecnológico, econômico ou científico da maneira que nós o definimos, podem ser postas de lado ou exterminadas.

É importante ressaltar que nenhuma fotografia é a reprodução de nenhuma cena. Na verdade, toda fotografia é um sistema de relações entre o visível e o não visível, o visível e a fala, o falado e o não falado. A imagem fala que essa é uma realidade que os

espectadores não olham e nem conhecem e os convida a agir de acordo com o conhecimento que ela oferece. A fotografia fala que essa é uma realidade para a qual os leitores não querem olhar, pois sabem que são responsáveis por ela.

Imagem 59 - Durante o ritual do Kuarup, no Alto Xingu, índios pedem respeito e protestam contra a construção de Belo Monte



Fonte: Folha de São Paulo em 20/08/2012

Sem dúvida o protesto dos Indígenas vira um espetáculo na mídia, e o espetáculo uma comodidade. Consumimos essas fotografias de emancipação social da mesma maneira que consumimos qualquer outro produto. Também no caso em que fotografias esteticamente atraentes de grupos sociais que buscam emancipação sejam amplamente divulgadas e apreciadas, não há garantias de que essa divulgação da condição dos subalternos leve a uma mudança na sua condição.

FOTOGRAFIA COMO UM INSTRUMENTO DE DOCUMENTAÇÃO SOCIAL

Quatro dias depois da divulgação das fotos do ritual de Kuarup, a Folha de São Paulo publicou um artigo sobre a menina sem-terra que foi fotografada 16 anos atrás pelo fotógrafo Sebastião Salgado. O fotógrafo renomado a escolheu como representante do grupo Sem Terra. Naquela época ela peregrinava com os pais pelo interior do Paraná em busca de um lote de terra. A imagem foi captada na margem da rodovia que liga Laranjeiras do Sul a Chopinzinho (oeste do Paraná).

A menina nesta foto faz contato com o leitor olhando-o diretamente nos olhos. O olhar dela, cheio de inocência e dor, convida o espectador a compartilhar e interagir com a composição imagética. Deixou-nos surpresos o fato que Joceli Borges declara no artigo do jornal Folha de São Paulo que: "Não vi ele me fotografando. Parece que estou olhando para a foto, mas não lembro de ver alguém me fotografando. Nem minha família lembra o local exato onde foi. Fiquei sentida por sair toda desarrumada. Mas fico feliz pelo meu pai e minha mãe ter conquistado a sua terra." Neste caso o representado não participa da construção da própria identidade. Se ela tivesse a

chance de se representar, ela não teria escolhido ser fotografada dessa maneira. E ela repete: "Um dos meus maiores sentimentos e do meu pai foi eu sair na foto do livro toda desarrumada", afirma.

Pode-se dizer que o Sebastião Salgado usa a fotografia nesse caso como um instrumento de documentação social. Essa fotografia nos apresenta com três funções de qualquer imagem: tem a caracterização de uma identidade, a disposição intencional do corpo no espaço e a relação que essa identidade cria no contexto específico com os leitores. A fotografia que faz uma caracterização social cria também uma indeterminação estética. O rosto sujo representado em plano fechado (*close up*) convida os contempladores da fotografia a se tornarem mais íntimos dessa menina e mais familiarizados com a luta das pessoas Sem Terra. A fotografia é esteticamente atraente em seu contraste de preto e branco por representar uma realidade ignorada e por isso "ganhou espaço na mídia, em museus e em galerias do Brasil e do exterior". Mas Joceli não compartilha a opinião pública que se sentiu encantada pela fotografia da menina bonita mas pobre e contesta a maneira pela qual ela foi retratada.

De acordo com Sontag (1977), a fotografia como um instrumento de documentação social surgiu como resultado de uma atitude de classe média chamada humanismo. No entanto, o comportamento desses 'humanistas' não era apenas algo puro e superior, mas foi zeloso e meramente tolerante, curioso e indiferente. Esta atitude humanitária apareceu em primeiro lugar nos Estados Unidos, quando as favelas apareceram a intelectuais de classe média como "decorações apaixonantes" (p. 56). Eles achavam que o objetivo da fotografia era descobrir uma verdade escondida. Talvez não fosse tanto uma questão de descobrir uma verdade escondida, mas talvez um esforço para mostrar para intelectuais de classe média que a existência de realidades paralelas desconhecidas a eles poderia ser de algum interesse estético.

Imagem 60 - Terra

Fonte: Folha de São Paulo 24/08/2012

Esse caráter conflitante de representações fotográficas que se tornam uma documentação social é levada mais longe por Sontag (1977). O fotógrafo, um forasteiro, é declarado justo reproduzidor da realidade diferente e talvez exótica. Esta experiência de conhecer o que há lá fora, mas está fora do alcance, não apenas expressa o cumprimento de um interesse científico da parte do criador e do observador, mas também um reforço de um consumismo estético a que todos agora somos viciados. O estranho, o exótico tornou-se interessante, atraente e até bonito. No entanto, às vezes, o aspecto estético coexiste como humanitário.

Sebastião Salgado cedeu os direitos autorais do livro “Terra” ao MST e Joceli acabou vendo seus pais conquistarem a posse definitiva de um terreno depois que ela virou capa do livro. Isso mostra que às vezes pode haver algum resultado positivo para os grupos subalternos. Mas como o jornal revela, Joceli ainda vive em um acampamento do MST.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisa três fotografias recentes de grupos indígenas na mídia jornalística dominante de São Paulo. Mostramos que a linguagem imagética e sua construção de conhecimento do mundo são geradas tanto dentro de um contexto sócio-histórico-ideológico específico quanto dentro de relações socioeconômicas específicas entre os poderosos e os subalternos. Cada uma dessas fotografias faz a caracterização de uma identidade no contexto próprio e cria uma relação entre essa identidade e os leitores. A construção de significados nas fotos usou a teoria crítica para analisar o discurso imagético nessas representações dominantes.

Acreditamos que a implementação do Letramento Crítico Visual de fotografias antropológicas na sala de aula pode levar o aluno a atravessar fronteiras tradicionais de olhar para o Outro afirmando o poder dessas análises críticas. Assim, a percepção da ambiguidade nas representações visuais do Outro pode desenvolver no aluno habilidades hermenêuticas e estratégias retóricas, levando-o a compreender a ligação entre representação e o contexto que a constitui. Esse contexto histórico, político e ideológico da instituição produtora da representação inegavelmente influencia sua produção de sentidos.

9

CONSTRUCTING THE INDIGENOUS SUBALTERN IDENTITY IN THE BRAZILIAN MEDIA:

**RUPTURES IN DOMINANT
REPRESENTATIONS**

INTRODUCTION⁷⁵

Over the last decades, there has been a growing interest from the part of the media, anthropologists and academics in what has been established to be called “the subaltern”. When terms such as “the subaltern”, “the inferior” or “the subordinate” are used, the first question that comes to mind is which groups of people make up such subordinate communities. The starting assumption is that “the subaltern” is made up of groups of people whose members have limited capacity to consume, whose status in the bigger society where they belong is inferior, communities whose tendency is to become extinct like Indigenous groups or grow in numbers like slum dwellers, and whose suffering is humiliating.

The increasing commitment to the representation of these “inferior” groups marks an epistemological turn. Representations of these communities are situated in the postmodern paradigm since they legitimate and prioritize elements such as diversity, discontinuity, conflict and contradiction which are inherent aspects of any social phenomenon (Torres, 2003).

Subaltern groups consist of people who are characterized by a deep suffering that they inherit together with their social position, scarcity of economic means, gender choices or professional humiliation. The most straightforward way to define which groups contrive “the subaltern” is by their opposite. “Subordinate” are those communities that are ruled by the “dominant” or the “elite” or, in other words, groups on which power is exercised. Although capitalism sees this domination as mainly economical, according to Gramsci this “much greater mass of people [are] ruled by coercive or sometimes mainly ideological domination from above” (*apud*. Guha, 1988, p. vi).

For Spivak (1994) “the subaltern” is made up of “men and women among the illiterate peasantry, the tribal, the lowest strata of the urban subproletariat” (p. 78) and “the communities of zero

workers on the street or in the countryside" (p. 84). Yet, "the subaltern" subject, is undeniably heterogeneous and efforts to essentialize it and define it as homogeneous would be fallacious. The construction of the subaltern identity should be based on their difference and not on the creation of a common essence. Strategic essentialism (Spivak, 1987) might come in handy when subordinate communities create a collective identity to fight for common goals but it is important to focus on characteristics that differentiate groups among them and make them unique.

VERBAL AND VISUAL REPRESENTATION OF "THE SUBALTERN"

Spivak (1994) claims that "the protection of "the subaltern" [has] become a signifier for the establishment of a *good* society" (p. 94) since "to ignore "the subaltern" is to continue the imperialist project" (p. 94). Still, she talks about the commercialization of interest in the "Other" nowadays which has also become a product for consumption by the media. In the modern world being marginalized has become 'attractive' to First World public since divergence from the upper and middle class mode of living is alluring.

Nonetheless, even when politicians, academics, activists, reporters or photographers have the intention of speaking for these groups, they enhance the fact that these groups can not represent themselves and need to be represented. The fact that their experience is not documented by the subordinate community itself but needs to be reported through the vocabulary, conceptual images or photographs of some dominant group silences them even more (Alcoff, 1991-1992, p. 7).

It is usually the case that the discourse of the society's Other is not known through their mouth but requires mediation. The task of "counterhegemonic ideological production" (Spivak, 1994, p. 69) is a rare and difficult enterprise. "Inferior" groups struggle and long to be given a voice.

Nevertheless, as John Beverly writes, "if the subaltern could speak in a way that really mattered to us, that we would feel compelled to listen to, it would not be the subaltern" (*apud*. Kapoor, 2004, p. 639). Lack of the power of speech is the main reason why these groups continue to live in obscurity (although their physical presence is everywhere).

The representation of the "Other" by dominant groups (Spivak, 1994, p. 66) creates a scene of power which still leaves "the subaltern" as the unprivileged and reproduces the relations of power. Power is not transferred to the unprivileged when they are represented but it stays with the ruling class who usually speaks for them and continues (willingly or unwillingly) to define the interests of the dominant group. Power, which is mainly in the hands of the group making the representation, is exercised in a way that tends towards the maintenance of the *status quo* which is capitalist exploitation. The relation of speech and power is evidently one of the mechanisms capitalism uses to perpetuate the asymmetries in power.

Making representations of subaltern cultures means gaining entrance to the civilization of the "Other", the unprivileged, through your own conceptual world which is always an arduous undertaking. Cultural difference, a characteristic inherent to human societies, makes the understanding of the culture of the "Other" difficult, even to anthropologists. An important step towards more ethical representations would be to turn "the subaltern" in the Subject of the representation and not the Object.

When analyzing representations made by dominant groups, uncovering the central themes in the verbal and visual



discourse must serve as a means of catching a glimpse not only of the ways “subordinate” groups are conceived but also of the ways they imagine themselves. The predicament of the one making the representation is how to turn the subjugated that has been invisible into a Subject. Understanding the mechanisms that can empower the disenfranchised should be one of the tasks of anyone involved in representing “the subaltern.”

Dominant subjects selectively represent the “Other” in order to define themselves. The dominant subject, moreover, imposes certain mechanisms to constitute the “Other” and therefore, in some cases, this leads to an essentialization of categories used in the representation. The verbal or visual construction of the subordinate seeks to capture the real essence of the “Other”, to make an authentic representation. This representation has been historically made in a way that is compatible with the ideology and the interests of the dominant institutions. Moreover, this construction of identity of the “Other” instead of empowering “the subaltern” might lead to the fabrication of continuous oppression.

Whoever is the one making the representation, might they be anthropologists, journalists, photographers or ‘native’ informers, representations are equally problematic. Any kind of construction, discursive or imagetic, depends on the person making the representation: their gender, culture, micro-macro history, geographical space in which they are inserted, socioeconomic status and institutional association.

The investigating subjects of subaltern cultures and ways of life should be critical of their privileged positioning (social, historical, geographical and cultural) and not contemplate their perspective and representations as objective, transparent and natural. For this kind of attitude perpetuates the preexisting relations of power and results in sustaining the *status quo*.

Postmodern epistemology valorizes the production of knowledge on “the subaltern.” However, any production of knowledge on people and cultures that are considered peripheral is not altruistic. Academics need the Third World and its subaltern as a source of information on cultural difference in order to help them ascend in their career, publish more, get funds and tenure. The point is if such knowledge production brings some advantages back to “the subaltern,” if it improves its living conditions, its economic situation or its social status. Appropriating “the subaltern” for self-promotion is, evidently, unethical. Nonetheless, should the search for mechanisms to relieve the suffering of the “Others” be abandoned?

Academics can be blind to the tradition that connects them with the power and this has become historiography’s blind spot. Hierarchization of cultures into “higher” and “lower” levels or into degrees of “backwardness” (Guha, 1997, p. xvii) have always had the support of the academic community. One of the reasons this has happened is that the scholars are usually part of the elite (maybe not the economic but the intellectual) and are faced with their own incapacity of accessibility to the world of the “Other”, the subjugated.

Local subaltern cultures interact with the world, with local elite groups and also with other contiguous local and regional groups. The dominant finds ways to disseminate among “the subaltern” certain standards of morality and values derived essentially from the culture of the elite in order to avoid a string opposition to its ruling. The “Others” of the society have constantly been expected to follow the footsteps of the dominant culture and become capitalistic, consumerist and “modern.”

“The subaltern” and Subaltern critical academics are interested in creating a discourse about subaltern realities whose effects can make a difference for these subordinate groups. People that belong to “the subaltern” fight in order to get a share in the wealth, power and prestige people of higher ranks enjoy. When academics

try to speak for the ruled what emerges usually is the antagonistic aspect of the academy's relation to the dominant and not their collaborationist aspect. By collaborationist aspect we mean that the language both the elite and the academics use is the language of the dominant that fails to speak for the large masses and, consequently, for the nation. So, the subaltern's resistance to elite domination is a fight they, beyond any doubt, have to fight by themselves.

Dominant groups adopt mechanisms that manifest their capacity to regulate the connection of "the subaltern" community to the world. Representing subaltern groups verbally and visually in certain ways creates virtual forms of interaction between the elite and the peripheral culture. Representations tend to depict "the subaltern" as members of some group and as objects of empirical knowledge and not as an existence whose will and reflection constitute the actions it takes. "The subaltern" seems to have a "cause" but the reasoning or the logic of subaltern consciousness does not emerge. Circumstances of subaltern life seem to be external to their existence and as if not processed and acted upon by the members of the group.

These aspects of "subaltern" construction of identity are shown by referring to an April 10th, 2013 article in the newspaper *Folha de São Paulo* that reported on the invasion of a hotel by the Tupinamba Indigenous people. The methodology of Critical Discourse Analysis (CDA) orients the analysis of the newspaper discourse. CDA aims at making visible the relationship between language and social practice. As Gee (1991) supports, a linguistic theory should be the one that "claims that all practice (human action) is inherently caught up with usually tacit theories that empower or disempower people and groups of people" (xx) (*apud*. Caldas-Coulthard, 1997, p. 31).

The title of the article was: "After invading a hotel, Indigenous take turns in bungalows and pools". The headline in newspaper discourse is crucial because it is a summary of the event and it usually contains the basic information about the topic (Caldas-Coulthard,

1997, p. 56). An article that has a title that calls the attention of the readers because of its unpredictability has greater chances of being read. In the case of the lead in this article, there is an evaluation of the event by the reporter. Ideological values are transmitted to the readers through the perspective of the journalist on the events reported. The descriptive verbs that report that the Indigenous “invaded” the hotel and are “taking turns” in bungalows and pools are associated with illegality. Invading other people’s property is something the dominant culture condemns, especially when the invasion is done by “subaltern” groups. Invasions done by dominant groups are usually justified by necessities our modern way of living has created.

The first paragraph, the lead, informs us on the basic questions: who, where, when and what. But, in this report, it does not clarify the “why”. The lead is the most important paragraph because it sets the tone of the article while giving information about the facts. This article uses irony to report the event: “About 70 Tupinabas have been having a new routine since invading a luxury hotel in Una, in southern Bahia. Previously occupied only with fishing, selling crafts and wandering through the woods, on Sunday the Indians spent their day watching cable TV programming, lying in beds, couches and mats. Some of them make a relay in bungalows, swimming pools and massage rooms.” The vocabulary and tone used by the *Folha de São Paulo* reporter, Mário Bittencourt, clearly shows contempt for the Indigenous subsistence culture and for the way they request their rights. What comes to the surface by the narration is the laid-back attitude of the Indigenous after invading the hotel which is always interpreted as laziness by the dominant culture.

The identity of one of the Indigenous is constructed as: “Lying in bed in one of the 14 bungalows of Hotel Fazenda da Lagoa, where the daily rate is more than R\$ 1,000, the tupinambá Marcelo dos Santos, 21, says while changing the TV channel: “I wonder why this hotel is considered luxurious, because nothing here interests me a lot.” Despite the statement, he says that TV “has several good

programs.” And declares: “We are only using [the space], we have not damaged anything”

Speech representation or “quote” is a textual feature present in most media discourse in order to avoid impersonality as well as formality (Caldas-Coulthard, 1997, p. 57). In spite of giving voice to the Indigenous by quoting their speech, the newsmaker still controls the contextualization of this speech. The Indigenous is given voice but the content of what he says reinforces preconceived ideas on this subaltern group. The fact that he has been given the right to represent himself does not lead to any kind of emancipation or ideological shift for the readers. He is not quoted explaining the reasons why they invaded the hotel or what they are demanding. This is only revealed later. The Indigenous wish to experiment the white man’s life is also stated by the representative of the group in this article: “Indigenous people do not care for luxury. And we are staying here just to know the life of the white man,” Santos said.

When the reporter starts describing these communities, the insight we get is one of poverty: “In southern Bahia, there are about 7,000 tupinambás, living in communities scattered in Una, Ilhéus and Buerarema. Conflicts with farmers and police are common. Some live at houses with cement walls and ceramic tiles. Others in mud huts with mud walls and thatched roof.”⁴. As it is common in journalistic discourse, the facts are reported without their historical contextualization. Questions about the reasons that have led the Indigenous to become impoverished, the factors that cause conflicts between the Indigenous and farmers and the social conditions that maintain this situation are not answered.

Male, caste, class, racial and economic dominance perpetuate a historical relationship of power. These power relationships turn subaltern people into social rejects since human dignity is taken away from them. When “the subaltern” is represented, text and photographs show the most salient and visible aspects of subaltern circumstances

and throw into secrecy and forgetfulness the deeper and most important causes of their predicament. Dominance always seeks to defend itself and there are techniques which tend to suppress the threat of the development of the consciousness of the oppressed.

The reporter, moreover, acts as the police when he states: "In a stroll through the premises of the luxury hotel, which occupies an area of six miles of a private beach, the report found only a few cushions and towels out of place. At the time of invasion, on Sunday, there were no guests in the hotel. The property has been closed since July 2012 because of environmental liabilities. Yesterday morning, in the area of the bungalows, there were about ten Indians, including some children".

The subordinate people start creating a will for justice when they are capable of raising their consciousness in relation to the hierarchies that are imposed on them because of their origins, lack of basic means, gender, color or age. Their difference from the elite in the social, economical and political context leads them to rationalize differently from the way they have been taught. One of the ways "the subaltern" uses in order to fight submission is by collaborating while also resisting. Bhadra (1997) defends that "collaboration and resistance, the two elements in the mentality of subalternity, merge and coalesce to make up a complex and contradictory consciousness. How this consciousness overcomes and transcends its contradictions is another question" (p. 94-95).

Finally, the article gives some historical and political contextualization of the event: "This luxury hotel is the 47th property seized by the Tupinambás since February last year, when a wave of actions started to press the federal government for the demarcation of a total area of 47.3 hectares. In this claimed stretch of land, there are about 600 small and medium-sized properties, including the hotel, according to the Tupinambás. According to Funai, the federal agency responsible for indigenous issues, the file of the demarcation

of the area claimed by the tribe is already being analyzed by the Ministry of Justice”⁶.

The subaltern expects from the state and government to assume responsibility for their well-being. However, in this relationship, the positions occupied by the state and “the subaltern” are the ones of authority and submission respectively. The state always tries with different mechanisms to convince “the subaltern” that the authority of the state is a worthy and advantageous structure for them. It is assumed that the state has obligations towards its citizens but the citizens understand that they have duties towards the state, too.

Guha (1997) believes that historiography has ignored subaltern social existence and its drama over the centuries. And this approach to history is part of the tradition of this science. He suggests that “a critical historiography can make up for this lacuna by bending closer to the ground in order to pick up the traces of a subaltern life in its passage through time” (p. 36).

Another accessed voice is that of one of the partners of the hotel: “Artur Bahia, partner of the hotel, said he was upset with the situation: “They entered there and expelled five people from the hotel by force,” he said. “We are filing [in court] a request for a repossession suit. We want the hotel back. There is nothing characteristically Indigenous about the invaders.”⁷ From Artur Bahia’s speech, it becomes apparent that the white man imagines Indigenous identity in way that falls far from reality. These communities exist side to side but the one does not know the culture of the other. Since identities are characterized by complexity and ambiguity, stereotypical ways of seeing the Indigenous will probably never fit contemporary Indigenous identity. What does the partner of the hotel consider as “characteristically Indigenous”?

The informative map in the article conveys information about the hotel while it would be expected to enlighten the reader about the historical contextualization that has forced the Indigenous to resort to

these confrontations. Although *Folha de São Paulo* briefly refers to the reasons for these confrontations in the article, the newspaper is more interested in demonstrating how posh the hotel that was invaded is.

Image 61



Source: *Folha de São Paulo*

If we consider that there are readers who will just look at the photographs of the article and won't read the report, we see that the newspaper is less interested in showing that these confrontations are not something of the present but they have a long history that goes back to the appropriation of Indigenous lands by the white man.

The photograph that illustrates this article comes as a proof of the Indigenous occupation of the hotel. The caption reads: "The Tupinambá Indigenous, one of the 70 that invaded the luxurious hotel in Bahia, watches cable TV in a bungalow". Qualitative adjectives such as "luxurious" for the hotel and "cable" for the TV reinforce the

idea that the Indigenous are in a different social space from the one they are accustomed to.

The way elements are displayed in the photograph has a crucial role in the meaning making process (Rose, 2007, p. 20). The study of the internal layout and the spatial organization of the photograph guide the readings of the viewers. Moreover, the place each object occupies and the relations it establishes with the other objects exhibited conduct our interpretations and can lead to the deciphering of the strategies that institutions use in order to produce their "realities." Critical Visual Literacy (Rose, 2007) allows us to analyze the way images refer to our world and the ideology(ies) behind the image. The interpretation of the ideology that constructs the photograph will depend on the observer. However, the way the elements are exhibited in the image will guide the readings made of the ideology(ies) behind the image. The subject of the photograph is almost always represented in ways that are compatible with the dominant ideology which the photographer is part of.

Image 61 - Índio tupinambá, um dos 70 que invadiram hotel de luxo na Bahia, assiste à TV a cabo em bangalô



Source: Folha de São Paulo



The photograph above has as its central figure an Indigenous who uses some typical Indigenous pieces of clothing. He is wearing a headdress of feathers and a vest. He is photographed in a long shot and his whole figure appears. He does not make eye contact with the viewer (Kress; van Leeuwen, 2000, p. 122) and does not invite us to share the visual composition. The gaze of the Indigenous is directed towards the TV. The oblique angle of the photograph also creates a feeling of detachment in the reader. The high angle makes the bed look huge. The oblique, high and long shot create a feeling that the Indigenous is not part of our world, he is the stranger, the "Other" (ibid; 144). The color of the bedspread is a bright blue that animates the picture and contrasts strongly with the color of the skin of the represented participant, the Indigenous. The color of his skin blends, though, with the color of the wood of the bed and his facial characteristics cannot be defined. His face disappears and the effect of this dissipation is the non identification of the reader with him.

REPRESENTATION AND THE LOCATION OF TRUTH

Representations that use western codes to analyze the non-Western world should be considered ambiguous. The uncritical use of categories to classify the "Other" whose culture the one making the representation is not acquainted with, is characteristic of a rational, modern and scientific approach toward the studying of societies whose point of view remains stubbornly inaccessible to the ones making the representation and who act unaware of their own blind spot which is their ideology and beliefs, their cosmovision.

Therefore, the analysis of representations has to make what-goes- without-saying explicit and this consists in reflecting on the genealogy of our own truths and how these truths have been



constituted over the years. For Veyne (1984), what one knows, our way of seeing the world is like a mirror in which knowledge and reflection is blended. Ideology is blended in our views of the world and thus in the parameters used to justify what one sees. De Souza (2006) explains what Greenblatt called the “kidnapping” of language which is the process of fitting what is inexplicable to us into our own categories:

This colonial attempt to “fit” the strangeness of the new reality encountered into the codes known to the European, is described by Greenblatt (1991, p. 88) as an attempt to render transparent what was seen as opaque, or to reduce the profusion of unknown signs into known codes, thereby imposing sense and control over what was seen as lacking both; Greenblatt calls this process the “kidnapping” of language” (p. 236-237).

Pratt (1992) uses the term “anti-conquest” to refer “to the strategies of representation whereby European bourgeois subjects seek to secure their innocence in the same moment as they assert European hegemony” (p. 7). So, journalists or photographers describe or take pictures of other cultures while reconfirming their own beliefs and systems of knowledge that can be completely foreign to the culture being represented.

The question is if the media or science, in spite of being open to representing any culture, they covertly promote what Mignolo (1995) called *cultural relativism* which “consists of a strategy of ostensibly accepting difference, but using one’s own values, disguised as objective and universal, as a yardstick for assessing other cultures” (*apud*. Menezes de Souza, p. 2008, p. 204). Using Bhabha’s (1996) terms, we should analyze if representations of “the subaltern” purport to attribute *equal respect* to “the subordinate” cultures by also granting *equal worth* (*apud*. Menezes de Souza, 2006, p. 259). Habermas (*apud*. HOY; McCarthy, 1994, p. 159) commented in an interview that there are societies that are considered superior to others because of their economic or administrative systems or

with reference to their technologies and legal institutions. However, he does not accept considering these societies superior as a whole, as a superior form of life. Habermas⁸ tries to free himself from the influence of western values that regard economic and technological advances as the measure of judging societies.

The newspaper's adept readers are likely to pass from a process of assimilation of their different points of view into *Folha de São Paulo's* mainstream ideology. The question of power is also to be found here. If the community of arrival, the readers of the newspaper, is formed by the same principles and beliefs as the community of origin, journalists, photographers and editors, no deconstruction or transformation of the sign will take place. However, if the community of arrival is formed by different values and beliefs the stimulus will undergo a process of transformation because it will be interpreted and constructed in tune with a different mind-set. Menezes de Souza (2008) puts forward this idea in the following way:

If literacy involves the introduction of new meaning-making resources and related practices into a community, it is important to be aware of how these new resources, in their origin, are connected to essential values of the culture from which they originate; these values may be maintained or transformed in the movement of the resources from one community to another (p. 209).

The production of knowledge by dominant institutions should cease to be seen as universal, scientific and objective truths and start to be seen as truths that are products of the dominant *regime of truth*, this means truths influenced by dominant values, ideology, religion and market needs. The question of power is implicated in this production of knowledge.

According to Bhabha (1994) representations should be seen as formed by the *locus of enunciation* where they are produced. By bringing to the surface and questioning the context in which these dominant knowledges are produced, people can act as agents who

show the non-essentiality of any representation. Representations are not fixed and objective but are one alternative among many.

The study of the representations constructed by *Folha de São Paulo* does not aim at accusing the newspaper of falsity or proposing other more objective and truer pictures of reality. This would be impossible since any representation is bound to some context and thus always has a perspective and a point of view. However, by unveiling the processes by which such dominant representations are made possible, their situatedness might be revealed.

The contextualized grammar that *Folha de São Paulo* uses to construct its images is studied. From the various possibilities of representation, *Folha de São Paulo* chooses a standard form, which can be called its imagetic grammar that has passed from a process of normatization that turned it into a transparent, objective, logical and harmless. Researching how knowledge is constructed through this imagetic grammar and how truth is validated through the visual tradition the newspaper has had, helps us have a more critical eye towards the realities it constructs. These visual truths are not free floating but are related to other truths with which they form a network that Veyne (1984) calls *regime of truth*.

Understanding that the truths the magazine supports are the product of socio-historical and cultural processes helps us stop seeing these truths as universal and objective but as local and subjective. This thinking does not tear from them their truth value but presents them as contextual, situated and contingent. The value of each regime of truth depends on the power attributed to it which is the result of global processes of cultural domination and submission. The transformation of the dominant regimes of truth into mainstream truths confers them value against other conflicting regimes of truth. However, there is no connection between the validity of each regime of truth and some external reality. The validity of these truths is internally conferred to them through their acceptance by the groups of people who believe in them.

Veyne (1984) sets out to deconstruct the dualism myth/truth. He claims that Greeks believed in their myths because their credibility was attributed to them by consensus over the ages. Myths were part of their tradition that was a historical truth transmitted from generation to generation. Myths, Veyne (ibid.) continues, are truths that mix the element of marvelous and should be understood not literally but as high philosophical teachings or allegories or a way of transmitting history. Still, ruptures in those myth/truths caused the adoption of another religion by the Greeks.

Nowadays, our world is characterized by the “formation of professional centers of truth” (Veyne, 1984, p. 31). However, truth is a term that should be used only in the plural because there are different programs or regimes of truth and the different modalities of belief are related to the ways in which truth is possessed (p. 27). The ideology behind the ‘truths’ that *Folha de São Paulo* promotes is not a disinterested, natural and autonomous notion.

Professional centers of truth establish what each group tends to know or what it is allowed to know but the notion of truth as something objective and universal does not exist. Every truth is always tied to some system of truth, some criteria for truth which seem rational and reasonable in the specific context.

New forms of thought arise, according to Hoy (1994), when historical periods stop repeating the same patterns and present ruptures and discontinuities (p. 127). New forms of knowledge can also crop up when there is an understanding that current patterns of thought and practices have produced domination. Critical theory’s purpose⁹ is to produce dissent to dominant traditions by showing that assumptions of what is true have a historical origin contingent to the circumstances of their creation and do not have a transcendental or universal status. This genealogical research of the origins of modern truths will help us reach an understanding of the location and time that contributed to the formation of our truths.

When interpreting visual and verbal representations, the analyst participates in a system of different levels of interpretation. The subject that is constructed and interpreted does not reflect its referent or its essence. Subjects can be represented in different ways but are usually constructed in line with the conceptual world of the journalist or photographer in the case of newspapers. Moreover, interpretations will be linked to the history of interpretations of such or similar subjects in our society. Interpretations are, thus, self-interpretations or interpretations of the societies analysts belong to because the discourse that constructs interpretations is related to patterns of thought that characterize the analysts and the societies they are members of.

Critical approaches to such representations attempt to challenge the *status quo*. Social and personal development can be reached when theorists rethink their world and consequently themselves and by doing so, they aim at achieving social justice. Shor (1999) points out that critical approaches turn us more conscious of the fact that we are historically constructed beings whose experiences are formed within the web of specific power relations (p. 1). A critical approach uses language or words that “question the social construction of the self” and seeks to construct reflective citizens (Shor, 1999, p. 1). Questioning the representations of subaltern groups might lead us towards a more active citizenry.

Shor (1999) defines a critical approach as follows:

Habits of thought, reading, writing, and speaking which go beneath surface meaning, first impressions, dominant myths, official pronouncements, traditional clichés, received wisdom, and mere opinions, to understand the deep meaning, root causes, social context, ideology, and personal consequences of any action, event, object, process, organization, experience, text, subject matter, policy, mass media, or discourse (p. 12).



Taking unfamiliar routes of thought, or better, rethinking our patterns of thinking and received knowledge might be some of the ways we can take in order to become critical of our own knowledge. A critical methodology is interested in counter-hegemonic resistance by critically reviewing the internalized ideas of the dominant classes or ethnic groups. Human agency is the weapon people have in their hands to fight authority and we can find human agency in almost all contexts. Discourse and language are used as tools to understand experience and this way the symbolic can influence the concrete and vice versa.

Being critical means learning to unlearn the concepts we have been constituted by, a process that is slow, dialectical and unending. It crosses borders and becomes “transnational literacy that involves thinking against the grain of what we think we know and do not know; it demands alertness to the changing function of what “it means to take certain positions within local and global contexts” (Brydon, 2004, p. 83). For Guerra (2004) critical consciousness is “that moment when we think we know something that we did not know before, something that is both personally and politically significant” (p. 9).

Studying the patterns of exhibition *Folha de São Paulo* uses in order to represent subaltern groups can help us discern the political aspects of the knowledges the newspaper creates. There is an attempt to stop seeing its narratives and images as neutral by reaching an understanding of the patterns used to map the world and how they influence the ways the newspaper’s readers relate to this world.

This genealogical research of our beliefs, this looking back is part of the process of understanding better the present and hoping for a better future, it is about seeing the world a bit differently from the way we know it. Brydon (2004) believes that identifying the historical beginnings of our ideology will “affect how we see the

present and the potential for the future” (p. 76). If we succeed in changing our minds, we might also succeed in changing this world and create “a respect for all humanity and for the natural world we inhabit” (ibid.: p. 77). Brydon¹⁰ relates also the phenomenon of the production of social ignorance and the consent that this ignorance acquires socially (p. 80). She defends that nationalist pedagogy, unlike postcolonial one, silences differences by not letting them emerge in the classroom context.

Gadamer uses the term “fusion or melting of horizons” to refer to the phenomenon of attempting to understand the horizon of another culture by using the horizon of your own culture (*apud*. Hoy, 1994, p. 192). Perceiving that differences are the result of different perspectives acquired by beings belonging to distinct locations makes us expand our horizons without ever being able to abandon our own. Nevertheless, these understandings from the other’s horizon transform and enrich our perspectives and consequently us. We find ourselves going through a process of self re-interpretation without ever forsaking our own tradition but becoming critical of it.

CONCLUSION

The analysis of the construction of the Indigenous identity in *Folha de São Paulo* shows us that the discourse and photographs of the newspaper are instruments of cultural reproduction, highly implicated within the power structures (Caldas-Coulthard, 1997, 87). By figuring out the rules or the ideology or the *regime of truth* that lead to such representations, we try to show that the identity constructed is permeated by the dominant perspective of seeing the “Other”. Therefore, the representation is more of a mirror and a reflection of the culture of the one constructing the subaltern identity than of the subaltern itself.



10

CNN'S CONSTRUCTION OF THE REALITY OF SEPTEMBER 11TH:

**UNVEILING IN THE CLASSROOM
THE IDEOLOGY BEHIND
WORDS AND IMAGES**

INTRODUCTION⁷⁶

Why would it be of any interest to write something on September 11th almost fifteen years after the event that shocked the Western world occurred? One of the reasons is that the media are such a powerful means of controlling the way we think about others and the reasons they lead us to believe that war is the solution to conflict. The study of the visual and verbal discourse on conflict and war inside the school environment and the manner it is constructed in the media can teach our students to deconstruct news discourse that makes us see reality through certain lenses. The study of the verbal and visual code of meaning-making in the context of media discourse is seen as a challenge in times when magazines such as Charlie Hebdo are attacked because of their discourse on the Other.

The relationship among curriculum, schools and society (Giroux, 1988, p. 27) calls upon practitioners to link classroom studies to the study of the larger society and the manners in which the social construction of meaning is achieved. A discussion and analysis of news visual and verbal discourse in the classroom can make students understand the ideology behind the construction of journalistic discourse and the interest this dominant discourse had in seeking to perpetuate the discourse of conflict and war.

The students can recognize through the interpretations constructed in the classroom that although the sign (the reality in the case of news discourse) seems to be unique, the signifier (the discourse that comes to represent the reality) is always constructed and the signified (the meanings this discourse acquires) are determined by situated TV viewers. Students can come to realize that like all narratives, CNN's news discourse has a surface structure and a deep structure (Terdiman, 1985). In the surface structure, which is characterized by the discursive practices that CNN uses to relate the events, perspectives of different sides are heard and different



voices and discourses are shown. This makes the channel acquire and transmit an air of fairness and equilibrium among the variety of views our world consists of. Thus, the surface structure is permeated by a democratic and liberal sense. On the other hand, in the deep structure, which are “the codes by which dominant discourse regulates understanding of the social world” (Terdiman, 1985, p. 149), dominant discourses help neutralize all alternative discourses that come from people that oppose American or more generally western views and come to represent the world from a different perspective, or locus of enunciation. As we see it, the paradox is that what is not silenced in surface structure is actually negated in deep structure. This way counter-hegemonic dynamics, counter-discursive practices are barred from institutionalization.

OF “VICTIMS” AND “VICTIMIZERS”: THE ROLE OF STORY “SLUGS” ON THE SCREEN

Our point of departure is the story “slugs”, also called newscast slogans that are shown on the lower left side of the TV screen and are used by CNN to summarize every event being reported. By focusing with our students on the story “slugs” adopted by CNN on September 11th and during the two months that followed the event, a research of how the series of events were summarized can be conducted and the relationship between action and reaction in our society might be unveiled.

After the airplanes crashed into the World Trade Center, CNN broadcast with the newscast slogan “America under attack”. America, the nation was being attacked and with this title CNN assumed the victimhood status and declared that after this event “the world will never be the same again” (CNN, September 11th). It is important to



notice that the word used in this title is not the United States but America and all the meanings this word carries for Americans, such as freedom and the American way of life. The incorporation of the word America in most of the story "slugs" CNN used related to 9/11 and its aftermath reflects the patriotic mood of the nation. As Pres. Bush reiterated in his address to the nation on September 11th: "America was targeted for attack because we are the brightest beacon for freedom and opportunity in the world. And no one will keep that light from shining" (CNN, September 11th).

The newscast slogan used after September 11th until the strike on Afghanistan is "War against terror". This story "slug" is as vague as the actions taken against terror could have been. As Vidal (2002) proposes: "...we declared war on terrorism-an abstract noun which cannot be a war at all, as you need a country for that" (p. 39). First and foremost, terror embraces many more meanings than terrorism. So, together with the war on terrorism the channel declares America's war on the feeling of extreme fear as well as on someone or something that causes extreme fear. CNN's use of this slogan, somehow seeks to incorporate those meanings.

During this period, between the 9/11 attacks and the war, other story "slugs" like "America mourns" were shown that also work on the acquired victim status that is declared in Pres. Bush's speech: "Tonight I ask for your prayers for all those who grieve, for the children whose worlds have been shattered, for all whose sense of safety and security has been threatened" (CNN, September 18th). On the other hand, the "America responds" title works on the strong nation status. As Bush said in the same address: "A great people has been moved to defend a great nation". All those "slugs" were shown in parallel with the standard title of "War against terror". On October 6th, one day before the beginning of the war, the opening signal for the news changed and the title became "Target: Terrorism".



On October 7th the newscast slogan changed to “America strikes back” and “Strike against terror”. The verb strike carries in this case meanings that bring back what happened in the United States, since Americans were struck by the hijacked airplanes. Undoubtedly, they were hit sharply and forcefully and attacked with sudden force. So, by using the word strike CNN declared that this war will be a response to those attacks and it will have the same shape and form. However, pieces of information coming from utterances of high US officials reveal that this is a war and contradict the idea of strike. Ronald Rumsfeld, the US defense secretary said: “The fact is that in this battle against terrorism there is no silver bullet. There is no single thing that is going to suddenly make that threat disappear. Ultimately they are going to collapse from within” (CNN, October 7th). But the word strike, used in the “slugs” mentioned above, passes meanings that this sudden attack will solve the problem.

Although the U.S operation in Afghanistan was called “Anaconda”, CNN dubbed it “Infinite Justice” and in a way this cycle of attack, mourning, response and strike back is coming to a close. These story “slugs” follow the western narrative of crime, revenge and justice, which can be opposed to the oriental narratives of passive defense. The events could not have developed in a different way because we and our actions are conditioned partly by our history and our social existence and we have learned to respond in the same way we are treated and in this way we think we are seeking justice. From an early age we learn “tit for tat” and we are surely formed by these concepts and act according to them. Although many interpretations of the following passage from the bible have been given, in the core of it lies the message that punishment must fit the crime: “And if any mischief follow, then thou shalt give life for life, eye for eye, tooth for tooth, hand for hand, foot for foot, burning for burning, wound for wound, stripe for stripe” (Exodus 21: 23-25).

The pattern also fulfills what White (1990) calls “the demand for closure in history”. And he explains:

The demand for closure is a demand, I suggest, for moral meaning, a demand that sequences of real events be assessed as to their significance as elements of a moral drama. Has any historical narrative ever been written that was not informed not only by moral awareness but specifically by the moral authority of the narrator? (p. 21)

This closure gives reality a sense of “meaning, completeness and fullness” (p. 21). Students can grasp by doing an analysis of the story slugs our need for events to have a beginning, middle and end. This is the structure we understand and apply in the narratives we construct of our reality, even if reality itself does not possess this structure. In the case of the story slugs on September 11th, the moral element played a significant role in the way the sequence of events was constructed.

WAR AS A VIDEOGAME AND THE VISUAL CONSTRUCTION OF THE BATTLEFIELD

Image 62 – Gulf



Source: CNN 20/9/2001

The visual construction of reality and the analysis of the ideology behind the images shown on TV news can make our students aware of the meaning-making processes they use when they interpret images. Different contexts ask for different visual constructions that make viewers use certain meaning-making processes and not others. A multimodal analysis of TV news as texts inside the classroom can research how meanings are constructed in these distinct modalities: the verbal and the visual.

The grouping together of CNN's images of war and the creation of different categories of images by the students together with the teacher can make these interpreters perceive the regularities in the strategies of depiction of war in each category and how meaning is constructed by the viewers in each category.

The first images of war were shown on CNN two weeks after the 9/11 attacks and were "the different scenarios of war". Major General Donald Shepperd, a former National Guard commander explained the course of action by showing two animated three-dimensional scenarios of war.

In the first one we see an aircraft flying from the Arabian Peninsula above Iran and then Iraq. The horizon is pink and the sky is blue. The image of those scenarios of war has full color saturation and color differentiation that help reduce the naturalistic modality of the image 3. The way the aircraft is depicted, its movement and the impression we get we are in it, make us sense that everything is a game. It's not a war General Shepperd is talking about but just another videogame kids play. Thus, the image transmits the impression that there is no blood or real people's lives involved in this operation. However, the use of this representation technique reminds us of Fiske's (1998) declaration that "no knowledge system is nonpolitical" (p. 157).



The similarity these images of the scenarios of war have to a means of pleasure that is such a widespread pastime of teenagers in the Western world drains war of its mortal aspect. Viewers' response to this mode of representation of war is decisive once the techniques used for the creation of such videos have the power to turn spectators into sympathetic supporters of the cause being fought. Furthermore, video games as cultural signs communicate an infatuation with technological advances that have become permanent fixtures of every middle class household in the western world. Viewers might also expect this kind of technological advances for equipment used for war. And this is the way that lethal weapons, like "land attack cruise missiles", are introduced to news spectators; not as killing machines but as scientific breakthroughs.

Kress and van Leeuwen (1996) pointed out that "reality is in the eye of the beholder; or rather, what is regarded as real depends on how reality is defined by a particular social group" because "the eye has had a cultural training, and is located in a social setting and a history" (p. 163). Images are a form of cultural communication and modality markers contribute to our perception of the images of the different scenarios of war as video games. Image is not something literal and modality expresses different degrees of truth. According to Kress and van Leeuwen (1996):

modality is 'interpersonal' rather than 'ideational'. It does not express absolute truths and falsehoods; it produces shared truths aligning readers or listeners with some statements and distancing them from others. It serves to create an imaginary 'we'. It says, as it were, these are the things 'we' consider true, and these are the things 'we' distance ourselves from (p. 160).

Obviously, people have always been interested and curious about wars happening somewhere else. Previously, people had only a chance to read about them in newspapers and later on, listen to their discursive description on the radio and then on TV. However, nowadays, TV viewers get to quench their curiosity by being able



to look at images of war. They get a feeling through pictures of what it must feel like to be among the participants in horrific events. At the same time, those pictures feel like power and transmit a sense of luck, because the beholders are far away and do not bear the consequences of the calamities being shown in the images. I believe that knowing what is really happening during a war just by watching its pictures on TV can be questionable.

Many well-known photographers have gotten interested in covering wars since these struggles represent the center of innumerable and grotesque violations of human rights. In a way, these are photographers obsessed with revealing the consequences of war to the world. Undoubtedly, war photography is the only type of picture-taking that involves danger since in many cases we have heard of photographers being killed in wars or captured and held as hostages. Unfortunately, though, armed fighting has turned into a banality on our TVs nowadays and media ethical codes have started dictating what needs to be filmed. Sontag (2003) focuses on the way image selection works in the American media:

In the era of tele-controlled warfare against innumerable enemies of American power, policies about what is to be seen and not seen by the public are still being worked out. Television news producers and newspaper and magazine photo editors make decisions every day, which firm up the wavering consensus about the boundaries of public knowledge. Often their decisions are cast as judgments about "good taste"—always a repressive standard when invoked by institutions (p. 68).

But viewers cannot grasp the essence of war just by looking at images of it. Sontag (1977) insists upon this point when she explains that "the ultimate wisdom of the photographic image is to say: "There is the surface. Now think-or rather feel, intuit-what is beyond it, what the reality must be like if it looks this way" (p. 23). Images only reveal layers of reality and not a total and straightforward reflection of the events being photographed or filmed.

Images on CNN of the war in Afghanistan can be divided in different categories according to their theme. The first category is made up of images of the US machinery of war.

In the beginning of October 2001, CNN starts reporting and showing images of their military buildup. Carriers are shown moving towards the Indian Ocean with US soldiers on them. We get images of war helicopters, airplanes and bombs and have their functions closely explained.

When the strikes start, the first images the Pentagon releases are these of cruise missiles being launched from two aircraft carriers. The lights of the aircraft engines are shown in the darkness. The technology of war impresses American CNN viewers and makes them proud of their country's advances. Also images of green anti-aircraft missiles are broadcast that are reportedly in Kabul. Since the Gulf War in 1991, CNN has adopted the following pattern of war transmission: images of the missiles being shot from the ship platforms and light-traces of missiles on the dark sky over cities inhabited by millions of people.

Image 63



Source: CNN 8/10/2001

Image 64



Source: CNN 7/10/2001

Image 65



Source: CNN 7/10/2001

All these footages prove the military superiority of the Americans on the one hand and on the other hand have the videogame effect. Said (1994) supports that during the broadcasting of the operation Desert Storm the “anachronistic and singularly bloody aspect was largely kept from the American television audience, as a way of maintaining its image as a painless Nintendo exercise, and the image of Americans as virtuous, clean warriors” (p. 365).

On the fourth day of air strikes the common night images of continuous green light flashes (Figure 4) are shown on CNN and the anchor says: “Pictures somewhat grainy but these are the clearest pictures we have seen so far”. There is, in fact, nothing in this footage that is clear or clearer than the images we had seen up until then. These live images and the absurdity of their oral accompaniment prove that reporters and viewers long for more action and violence in the life of people that make the news. As Gripsrud (1998) points out in his article:

Liveness is particularly important to newscasts, since ‘news’ as a genre is based on getting as close to immediacy as possible. US television in particular often takes this idea ad absurdum when reporters talk to the camera-‘live,’ ‘on the spot’ – at a dark place where nothing is happening (any more). The reason for this is an equation of ‘live’ with ‘real’: liveness means reality. Live is taken to mean ‘not staged’. The capacity for transmission of ‘reality in the raw’ is what separates television from other media, and it thrives on what seems to be an almost insatiable demand for reality in modern societies (p. 19).

Even when viewers can observe and understand nothing from the image, the knowledge that the transmission is ‘live’ compensates and quenches the viewer’s interest for information.

Image 66

Source: CNN 22/11/2001

Images of airplanes cruising the sky over Afghanistan are broadcast and sometimes they are shown throwing missiles. The effect these images have is clear-cut; they prove the American military superiority. Nevertheless, even the most naïve viewer imagines that these missiles are falling on people who might be Al Qaeda supporters, Taliban fighters or Afghan civilians.

Image 67

Source: CNN 8/10/2001

Image 68



Source: CNN 15/10/2001

The second category consists of images of destruction caused by the strikes. The battlefield becomes the cities of Kabul, Kandahar and Jalalabad since the American airplanes are attacking Taliban airbases and infrastructure inside these cities. The first images of the ruins of the attacks come from Kandahar that is described as a "Taliban religious stronghold in Afghanistan". A crater is shown, probably made by missiles, and people picking up stones. Some houses, made of stone and mud, are seen in the background. No victims are shown. Other times when civilians are hit, people are shown crying and mourning for their dead relatives. The aftermath of each bombing with the craters created by the bombs and the destroyed neighborhoods are transmitted but after the victims are removed. Sometimes a body covered with a sheet is shown as the dead proof that war always causes civilian casualties. Other times images of unexploded bombs are released and the craters they create.

Image 69



Source: CNN 10/10/2001

Image 70



Source: CNN 15/10/2001

The third category of images depicting the war consists of long shots of bombs exploding on the ground in the middle of the night. They are reportedly taking place at the outskirts of Kabul and they are hitting Taliban targets. A big ball of fire can be seen but the target

cannot be defined or clearly seen by the spectators. Other images of the aftermath of strikes include long shot of something burning behind dwellings and trees. It is impossible to know what is burning. A very common pattern is to show long shots of the smoke that rises after the bomb is thrown. We listen to the sound of bombs and see the sand rising. The camera focuses on the sky and the rising smoke.

Image 71



Source: CNN 1/10/2001

Image 72



Source: CNN 30/9/2001



The fourth category of war images is made up of the Northern Alliance ground forces. Men dressed in the traditional Afghan outfits are seen firing from a tank. No resemblance with the Western concept of an army. The Northern Alliance is fighting against the Taliban and although the fighting is reported as fierce, the images broadcast show 6 or 7 North Alliance fighters dressed in medieval clothes firing missiles from machines that seem completely obsolete in a background that appears arid and deserted. As far as the enemy is concerned, it is not to be seen. Though the sights and sounds of war do not seem as vivid as our concept of war created by movies, we are sure that a fierce reality is concealed behind its image representation.

FINAL WORDS

In this article, we show the importance of bringing TV news' verbal and visual language to the school environment and treated its production and reception as a construction that depends on its locus of enunciation and, therefore, cannot be considered as a reflection of truth. We have also shown that although journalism is an important narrative, it cannot be considered the absolute truth since both verbal and visual languages on TV news try to capture a reality that is impossible to retrieve. We state the importance of studying such discourse in the classroom since it can make our students aware of the verbal and visual means that the society uses to justify its ideology.

Our analysis, based on the verbal and the visual code of meaning-making, shows how ideology is ingrained in different representations of reality and this proves the 'constructive' quality of news discourse. Students can realize during the analysis proposed that one of the important characteristics of news discourse in general and that of CNN in particular is the absence of historical contextualization; a sine qua non condition for the representation of events in the news. TV channels are interested in talking about events

taking place at the moment, in the immediate present. However, the causal relationship between these events and the context in which they are inserted is almost never analyzed. Therefore, the analysis of events in the news ends up being superficial and fragmented, with no connection to any political, social, economic or cultural context.

The students-interpreters can study the strategies CNN employed to capitalize upon the tragedy and work towards solidifying public opinions and annulling all criticism directed against the decisions made by the American government. For the Americans, a crime had been committed and reacting to it was thought to lead to justice.

Through the analysis, the students can reflect on questions of verbal and visual representation and their potential for meaning-making. Students, analyzing news discourse, can research how the two different kinds of expression - verbal and visual - interact in the multimodal TV news text, in order to construct a reality that is the consequence of the ideology of the channel. In the aftermath of September 11th, the discourse and images on conflict and war condone the actions taken by the American government. In the case of the story "slugs", the crime-revenge-justice theme justified the ensuing war against terrorism.

Moreover, it can be analyzed in the classroom the representation of the War in Afghanistan and how it bleached out the reality of what it was supposed to be a reflection of. Both the verbal and visual representation of the war tended to wither its colors and create a reality that was more imaginary than real. Students can perceive how images of war were highly fictionalized but they were received as true because, in fact, they partly represented what was happening in Afghanistan.

The importance of this kind of analysis in the classroom is that it represents an attempt to show how news discourse promotes and perpetuates ideologies. This kind of research can make students become more aware of the 'unrealities' reported in the news and also more critical of the visual and verbal codes that are used to represent 'realities.'

11

**AS REPRESENTAÇÕES
SENSÍVEIS DO SER FÍLMICO,
PERMEADAS PELA
ESTÉTICA DA VIOLÊNCIA
E O LETRAMENTO VISUAL**

INTRODUÇÃO⁷⁷

O cinema de Quentin Tarantino sempre se serviu de altas doses de violência e isto não seria diferente, muito menos uma novidade, em *Django Livre*. A estética da violência é a tônica do filme que concorreu ao Oscar em 2013 e que foi pano de fundo para a retomada das discussões sobre as questões raciais nos Estados Unidos da América.

No entanto, a marca da violência assume em *Django Livre* ou *Django Unchained*, em inglês, novos contornos, uma vez que a temática da escravidão configura, por si só, a atrocidade maior da trama, acompanhada, obviamente, por outros traços característicos do diretor como a violência plástica nas cenas em que o sangue jorra e os tiroteios parecem não findar. Se a escravidão é o tema do filme, a violência, de muitas naturezas, é a sua escrita.

Nosso objetivo é investigar como a violência permeia a obra ao tratar da questão do negro estadunidense e de seu lugar na sociedade antes e - por que não dizer- depois do Movimento pelos Direitos Civis, como veremos proximamente.

Não se pode afirmar que *Django Livre* seja uma vitrine fidedigna de acontecimentos históricos, nem ao menos cremos que o diretor Quentin Tarantino tenha almejado algo similar a um documentário ficcional. Contudo, acreditamos que a análise do filme venha a contribuir para o entendimento de uma produção que fomenta discussões, problematizações e práticas pedagógicas, não somente para o estudo da (representação) da história, da cultura e da literatura dos Estados Unidos da América, mas para o letramento e compreensão de uma linguagem com seus códigos próprios, em que som, imagem e texto verbal se constituem. A propósito, *Django Livre* comporta um discurso sonoro, verbal e, sobretudo, visual que constrói sentidos em representações que incluem a visão que se forma sobre um Outro. No trabalho que aqui arrolamos, elencaremos algumas narrativas que recorrem a inúmeras referências, sempre na chave da violência sobre o Outro negro.

A REPRESENTAÇÃO VIOLENTA DO OUTRO: VESTÍGIOS DO CONTEXTO HISTÓRICO

As grandes plantações de algodão e tabaco no sul dos Estados Unidos lucravam demasiadamente com a mão de obra escrava. Em razão disso, o sistema escravagista precisava alicerçar-se em bases teóricas para convencer a sociedade sobre a necessidade de subjugar o negro com métodos cruéis. Não faltaram teorias que comprovassem cientificamente a inferioridade intelectual e a capacidade de submissão do negro que, após séculos de segregação, ainda anseia por um lugar de pertencimento na sociedade estadunidense.

A segregação está, em primeira instância, calcada na construção de significados que distinguem o “eu” americano idealizado, em desconformidade com cidadãos de origens outras que não as encaixadas na categoria WASP (White, Anglo-saxon and Protestant) – créditos atribuídos ao fenótipo dos pais peregrinos que vieram aos Estados Unidos a bordo do navio *Mayflower*. Há séculos, esse paradigma de cor desencadeia um círculo vicioso de violência (cf. Silva, 2010).

Neste cenário, surge um filme que denuncia o passado, mas também aponta, ousamos dizer, para um presente “rançoso” e discriminatório, haja vista a inserção de música *hip hop* em algumas cenas. A escolha não é aleatória. Afinal, o estilo musical sustenta, hoje, a veia da contestação em suas letras como veremos mais adiante.

Django Livre vai narrar a exclusão, por meio da representação da violência em diversas modalidades como a verbal, por exemplo, nos inúmeros diálogos racistas. Há também a violência física, nas cenas de lutas corporais; já, a violência plástica abusa das tintas, principalmente da vermelha, para representar a dor e a morte; a violência simbólica faz a ponte entre um passado vexatório e um presente instável, nas relações entre brancos e afro-descendentes, ao longo do tempo. Mas é sob a égide da violência ética, em que o “Outro negro”

deixa de existir - uma vez que não tem o direito de narrar-se - que o filme expõe antigas feridas e propõe alternativas inusitadas com a emancipação de um ex-escravo, o protagonista Django.

Para Vattimo (2011), a representação violenta do Outro prescinde dos insultos verbais e dos assassinatos sanguinolentos. Há violência implícita em qualquer tentativa de entendimento de um Outro, cujos valores diferem daqueles que o intérprete traz consigo e que são forjados pelo seu conhecimento de mundo e de sua história. Na tentativa de representar qualquer sujeito, enfrenta-se a grande questão da não-representação exata (Vattimo & Zabala, 2011): sempre usamos nossas próprias lentes para decifrar aquele que nos parece diferente. Nossas interpretações serão sempre um recorte, um ponto de vista sobre algo que é filtrado por nossos paradigmas culturais, de acordo com nosso *locus* de enunciação. Assim, qualquer representação é, por si só, um tipo de violência.

Isto posto, podemos dizer que o cinema nos convida a um processo contínuo de (re)significação, já que apresenta perspectivas coexistentes em sua elaboração e pós-produção. Cada participante, desde o realizador, passando pelo roteirista, o diretor e sua equipe na composição das personagens e chegando, por fim, aos espectadores com seus *loci* de enunciação heterogêneos tece uma teia híbrida de sentidos.

A seguir, trataremos de alguns mitos que ajudaram na consolidação da *Narrativa da Nação Norte-Americana*.

WESTERN E OUTROS MITOS

Django inicia sua saga de (anti)herói, arrastando as correntes que o fazem prisioneiro escravizado, ao som da música-tema⁷⁸ de mesmo nome. Sendo libertado por um caçador de recompensas,

tem de aprender com seu mestre, tanto o refinamento dos modos quanto os diálogos que disparam o cinismo, tão veloz quanto o revólver que utiliza. Como em qualquer outro filme tarantinesco, há ultraviolência, a saturação de referências, a música pop e as bruscas viradas de narrativa (Kurtinaitis, 2013, p. 148-149).

Django Livre recria uma das narrativas míticas da formação e expansão territorial dos EUA: o *western*, relembando os filmes em que o xerife, geralmente impoluto, punha-se na linha de fogo contra o bandido e dava voz de comando, mediante um sistema de justiça duvidoso, em que as relações locais de poder subjugavam a autoridade do Estado. Se, por um lado Tarantino revive o faroeste, por outro, ele o desmitifica nas cenas cômicas, nas quais o mesmo xerife é ridicularizado e, posteriormente, morto. Django é, de fato, o herói afro-americano que expurga o sofrimento de seu povo nas inúmeras catarses de vingança.

Porém, a figuração de um *cowboy* – figura-chave na representação do Oeste – que fosse tão intrépido e movido por uma causa quanto aqueles do imaginário popular, mas cuja cor da pele denunciaria outros espaços, só poderia tomar forma depois da luta de Martin Luther King pelos Direitos Civis, dos *Black Power*, dos *Black Panthers* e dos pronunciamentos inflamados de Malcolm X. Django não é produto solo; vem carregado de História.

Desta forma, *Django* resgata a memória de um passado escravo, mas concomitantemente, empresta-lhe uma nova roupagem – mesclando um Oeste sem índios ou mexicanos- com um Sul escravista, em que um afrodescendente *cowboy* olha no olho do branco colonizador e reclama, metaforicamente, o ajuste de contas. As alusões são, de igual modo, fílmicas; o diretor reaproveita o cinema do passado, sempre na esfera da violência. Assim, o Django do século XXI contracenava com o Django do século XX. No discurso, o tom de igualdade, na cena em que os dois Djangos se encontram:

- D-J-A-N-G-O, o D é mudo, diz Django para o senhor de escravos, (re)afirmando seu grau de instrução e sua identidade de homem livre. Branco e negro estão em plano conjunto. Django fita os olhos de Calvin Candie, cujo nome assinala a ironia da acepção "docinho" de "candie", em inglês, em oposição à crueza da personagem de Leonardo Di Caprio.

O diálogo rebuscado e bem-humorado do homem sulista-presente em quase toda a filmografia que trata do assunto- é esmaecido pela animosidade discursiva, onde a disputa pelo poder é travada a cada fala, somando-se ao espetáculo grotesco de homens reificados pela luta de *mandingos* e de seu comércio, em plena sala de estar. A violência simbólica permeia a cena, quer no estranhamento de Django em um espaço restrito a brancos, quer na constatação daquele permitido a outros negros, ou seja, o do entretenimento pela música e pelo esporte. Neste caso, temos as apostas feitas nos lutadores deste grupo étnico (mandingos), em que o vencedor deve matar o perdedor.

Afora o *mito do western*, mesmo que no estilo *spaghetti* dos anos 60 e 70 e o *da fronteira* que faz Django e Schultz percorrerem os estados do Texas, Tennessee e Mississippi, em busca de Bromihilda, o filme faz referência a outros elementos da cultura norte-americana como a presença da Ku Klux Klan no Sul, sempre de maneira jocosa, o que, imageticamente, reforça o horror da segregação e, ao mesmo tempo, a bravura de Django.

Criada logo após a Guerra Civil, a Ku Klux Klan moldou-se como uma rede secreta terrorista que proclamava a supremacia do homem branco, protestante e de olhos azuis contra os habitantes do norte reformista (os chamados *scalawags*) e os negros há pouco libertos que supostamente se beneficiaram com a situação. Rapto, estupro e tortura faziam parte dos métodos da KKK (Willis, 2008, p. 111).

Mesmo que tal organização tenha surgido após a Guerra Civil Americana (1861-1865) e a narrativa fílmica sido ambientada dois anos antes, em 1858, Tarantino mistura fatos históricos de períodos diversos

com crítica e deboche. Em uma das cenas, os fazendeiros, irados, juntam-se com o objetivo de matar Django e Schultz, lembrando as perseguições feitas pela KKK. Os “soldados do Klan de Big Daddy” se atrapalham com o uso do capuz que mais parece um saco. A tomada oscila entre o trágico e o cômico da situação. Nas cenas que se seguem, deparamo-nos com homens encapuzados que mais parecem fantasmas. O sotaque carregado do interior satiriza a doutrina/prática daqueles que pertenciam a organizações reacionárias como a KKK:

Bid Daddy: Droga! Eu não consigo ver porcaria nenhuma com essa coisa. Péra aí, vou aumentar o buraco do olho! Ah, droga! Acabei de estragar!

Soldado1(membro da KKK): Quem fez essas porcarias de máscaras?

Soldado2: Foi a mulher do Willa!

Willa (despeitado): Então cada um devia fazer sua própria máscara!

Soldado 3: Se eu soubesse que era só fazer um buraco num saco, eu mesmo teria feito!

Soldado 4: Não dá pra respirar e cavalgar com essa coisa na cabeça!

Willa: Eu vou embora! Fiquei vendo minha mulher trabalhando o dia inteiro, fazendo furinhos em 30 sacos pra vocês, mal-agraçadidos!

Podemos inferir que a força dramática reside no valor que esses homens dão à economia escravocrata da qual dependem, em detrimento das vidas que execram. À fala “Eu não consigo ver porcaria nenhuma” cabe uma referência anacrônica que denota o quão cegos estes homens ficaram pelo ódio contra aqueles que se beneficiaram com a Guerra Civil e, conseqüente, abolição da escravatura.

Por mais abjeta que seja a fala de quem comercializa seres humanos, o *locus* de enunciação de Candie ou de Big Daddy é o mesmo dos grandes administradores de fazendas. Sentiam-se justos

e bons donos de escravos – ideia defendida pelos que acreditavam em uma prática benevolente do escravismo.

A VIOLÊNCIA DA TRADIÇÃO: O CONCEITO DE ESCRAVIDÃO BENEVOLENTE

Jon Donson encarna a personagem “Big Daddy” ou “Grande Papaizinho”, o qual tem, a seus pés, uma legião de homens escravizados agradecidos pela “bondade” e “justeza” com as quais são tratados. A ideia de subserviência e gratidão é sustentada por Hollywood:

In the 1930s, Hollywood’s slaves were invariably happy in their slavery and affectionate toward their uniformly kind and indulgent masters (Nolan, 2000, p.16).

O discurso articula ideologias (Pêcheux, 1988):

Big Daddy: Betina, querida, por favor, leve o Django pra conhecer essa nossa beleza de fazenda!

Betina: Sim, Senhor, Paizão!

A palavra “querida” indica amorosidade, complacência; alia-se à ideologia construída sobre como os escravos eram bem cuidados por seus senhores, tidos como “pais”, “protetores” e a quem se devia admiração e respeito. Big Daddy era o Senhor, em consonância com parte do seu nome “Big”, ao mesmo tempo que era o “Paizão” ou “Dad[dy]”. Nolan (2000, p. 13) contribui com a citação de Pollard, um teórico sulista:

The occasion of that conflict was what the Yankees called-by one of their convenient labels in political nomenclature- slavery; but what was in fact nothing more than a system of Negro servitude in the South... one of the mildest, and most beneficent systems of servitude in the world.

O termo “querida” também carrega, semanticamente, outro significado: o senso comum dos sulistas sobre os africanos e sua inferioridade intelectual, em um contexto com suas particularidades. “Querida” soa paternalista e despeitoso.

Estilisticamente falando, vemos que o enquadramento das personagens em plano *plongé*. Os homens brancos no alto e os negros, abaixo, em menor escala na tela e do lado esquerdo, evidenciando a relação de poder que se estabelece.

Na verdade, os Estados do Sul recriam toda uma narrativa que transcende o conceito de escravidão benevolente - como se alguma forma de se apoderar do outro e de seu trabalho pudesse ser benigna ou de práticas mais brandas. As narrativas do Sul recontam, à sua maneira o que se sucedeu após a Guerra Civil (1861 – 1865). O Norte lutou contra os Estados Confederados e acabou vencendo. Como consequência, a escravidão foi abolida e os afro-americanos libertos. No entanto, a emancipação efetiva do povo negro não aconteceu. Leis locais e estaduais em vigor entre 1876 e 1967, nomeadas *Jim Crow*, pregavam a segregação racial, em todos os locais públicos (Willis, 2008, p.113). Inúmeros linchamentos realizados pela KKK acentuavam a política excludente e o preconceito que subscrevia a cor e o local de cada espaço social.

Porém, versões independentes da Guerra de Secessão tomaram conta do imaginário popular, resvalando o heroísmo de um povo em tom melodramático. A derrota transforma-se em “*The Lost Cause*” e o nacionalismo ressurge triunfante. O Sul reivindica sua fama e passa a alegar que a escravidão é um pretexto que o Norte adota para realizar a cobrança impropriedade de taxas a uma sociedade agrônoma. De acordo com esta visão, os abolicionistas eram provocadores e o Sul teria facilmente desistido da escravidão, ainda que a natureza dos escravos reclamasse a subserviência. “Existem duas imagens proeminentes dos escravos. Um deles é do escravo fiel e outro chama-se o “estereótipo feliz” “(NOLAN,2000, p. 15-16).

Até uma teoria sobre a descendência diferenciada dos sulistas foi vastamente propagada. Segundo a qual, a linhagem daqueles que habitavam o Sul dos Estados Unidos procederia, na verdade, de William the Conqueror e, em função disso, seu caráter destemido, gentil e intelectual - a marca identitária de todos eles.

Hollywood, novamente, reforça lendas como esta da Causa Perdida, nos filmes dos anos 40: "Indeed, as evidenced by the 1940 film Santa Fé Trail, Hollywood embraced the full range of Lost Cause stereotypes: the abolitionists, the slaves, and the valiant Southern men" (Nolan, 2000, p. 16).

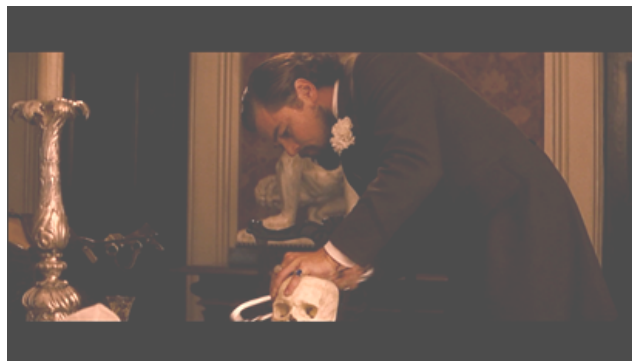
Nada mais ilustrativo do que o comportamento de Stephen, interpretado por Samuel L. Jackson. O escravo da Casa Grande legitima o racismo, delatando Django e Broomihilda, irmãos de cor, em nome de uma servidão fiel a seu sinhozinho, Mr. Candie (Di Caprio).

Calvin Candie, em um misto de êxtase e indignação, expõe sua teoria sobre a inferioridade de raças:

Calvin: A ciência da frenologia é crucial para o entendimento da separação de nossas duas espécies. No crânio desse africano aqui, a área associada à submissão é maior do que de qualquer outra espécie humana ou subhumana no planeta Terra.

E ainda: Se examinarmos este pedaço de crânio, vamos notar três marcas distintas. Agora, se eu estivesse com um crânio de um Isaac Newton ou de um Galileu, essas três marcas estariam na área do crânio mais associada à criatividade. Mas, esse crânio é do Ben e essas três marcas estão na área associada à servidão.

A estética da violência dá-se, igualmente, pelo fato da cena mostrar um homem branco (Candie) serrando o crânio de um ex-escravo (Ben) para explicar sua teoria racista. O enquadramento simboliza a opressão, com as mãos, do povo africano. Na cena, pouca iluminação, reforçando a penumbra dos pensamentos e o ato macabro da personagem:

Imagem 73

Fonte: Snapshot – cena do filme

Há intertextualidade com a fala de Candie e o que cientistas do século XIX pesquisavam; queriam saber se todas as raças descendiam de uma só espécie ou se a humanidade tinha ancestrais poligênicos. Caso esse pressuposto fosse verdade, sub-raças deveriam ser subordinadas a raças superiores. Para os religiosos adamicos, os negros eram produto de uma maldição a Caim (Haller, 1970, p. 1-2) e para os monogênicos, havia desigualdades na composição das raças:

Races, during centuries of formation, acquired characteristics that, on comparison, established an inequality "which is impossible to deny."

The Negro had never been an equal to the White (Haller, 1970, p. 3).

A cultura de um certo período histórico (re)inventou o conceito de humanidade e propiciou que homens como Candie fizessem o que ele fez. A fala dúbia do próprio Calvin Candie, encerra a tomada e, de certa forma, ilustra o que o (pseudo)cientificismo do século XIX pregou:

Candie: Muitas mentiras foram ditas aqui, nesta mesa, à noite!

EXCLUSÃO SECULAR

A prática escravagista, que perdurou por três séculos (do XVII ao XIX), começa a investir contra a reputação dos americanos, à medida que é considerada diametralmente oposta ao conceito de liberdade difundido desde a Revolução Americana.

Os defensores iluministas do *"we are all created equal"*, contraditoriamente, possuíam escravos, inclusive George Washington, James Madison e Thomas Jefferson. O paradoxo se reafirma, em virtude do temor do endividamento dos cidadãos, caso a escravidão deixasse de existir. Além disso, Jefferson, por exemplo, acreditava que ex-escravos sem propriedades tornar-se-iam ociosos e, por conseguinte, uma grande ameaça à república. London Cartes até o aconselha a mandá-los para fora do país, a fim de que eles não precisassem roubar para se sustentar (Morgan, 2000, p.128).

Anos mais tarde, Lincoln proclama a abolição da escravidão; todavia, os afrodescendentes ainda enfrentam as sequelas da segregação racial. Quase cem depois, Martin Luther King questiona as benesses do *American Dream*, do ideal de liberdade e de democracia: "Nossa herança de liberdade, duramente conquistada, é, fundamentalmente, mais poderosa do que as nossas tradições de crueldade e injustiça". Os pronunciamentos de King influenciam o presidente Kennedy que decreta, em 1963, a lei que proíbe os empregadores de recusar mão-de-obra negra (Gerstle, 2002). Seu discurso, inclusive, revive a narrativa nacionalista sobre os Pais Fundadores, quando defende os alunos, que em protesto, boicotam um ônibus:

The students were taking our whole nation back to those great wells of democracy which were dug deep by the Founding Fathers in the formulation of the Constitution and the declaration of Independence.

Gerstle, *American Crucible*, 2002.

Em discursos semelhantes, Luther King agrega outros mitos como o dos Peregrinos, chamando o povo para o ideal de igualdade e de oportunidades.

Contudo, a cruzada contra os *Civil Rights* ressurgiu nos estados do Sul e a organização racista Ku Klux Klan ganha força novamente. Inúmeras batalhas são travadas e ativistas torturados nas campanhas pelo direito ao voto (idem, p. 285), sendo que dois deles reclamam a integração à Universidade do Alabama, em 1963 e acabam recebendo a ajuda federal do governo de J.F.Kennedy.

Neste processo, enfrentamentos sempre aconteceram. Los Angeles, por exemplo, foi pano de fundo para muitas revoltas raciais. Recentemente, o homicídio de um jovem afro-americano, Michael Brown, em Ferguson, Missouri em agosto de 2014⁷⁹ e o estrangulamento de outro homem, Garner, em um bairro de Nova Iorque, desencadearam uma onda de protestos que levaram milhares de pessoas às ruas das respectivas cidades.

Transpondo-nos para o filme, vemos um enredo de cunho engajado; é pela figuração do afro-americano e da violência contra ele que o diretor cria empatia com o espectador, naquilo a que se propõe articular imageticamente.

Como mencionado anteriormente, nos jogos de identificação, deparamo-nos, com uma estética que exhibe a violência de várias instâncias: a violência da tortura física dos castigos impostos, da imagética (plástica) na saturação do sangue, da sonora na música que clama por liberdade e justiça, da verbal nos diálogos preconceituosos e, sobretudo, a violência da representação nas esferas de poder.

Um exemplo de violência verbal é como o Outro negro é satirizado, em alguma instância discursiva, por categorias como forma de falar e de se vestir, maneirismos gestuais, jargões e tipologia física (cor da pele, textura do cabelo) e sociais, como marcas simbólicas de distinção de grupos.

Mas, se por um lado, as construções simbólicas, na chave étnica, causam afronta, as discursividades negativas de gênero imprimem o caráter significativamente discriminatório contra as mulheres da época, assim como na figuração que delas se faz no filme. A mulher, em *Django Livre* é frágil e imperceptível, esteja ela desempenhando o papel da mulher escrava, esteja ela no papel de sinhozinha.

A desigualdade de gênero imbrica a violência implícita das grandes narrativas sexistas, disseminadas há séculos. Desta forma, a sinhozinha porta-se como uma princesa passiva aos pedidos de seu irmão, Candie, como se fosse um objeto de decoração da Casa Grande; aliás, seu figurino galante tem maior destaque do que sua atuação. Broomhilda, por sua vez, simboliza a mulher negra, cuja função de serva sexual a silencia. Posteriormente, a personagem é resgatada por Django, na chave melodramática como na lenda germânica, mencionada por Schultz. Em conformidade com a quase inexistência de mulheres na trama, suas poucas falas e ações comunicam a inexpressividade das personagens femininas para o diretor; são os protagonistas masculinos que ficam sob a luz dos holofotes.

A FÚRIA DO SOM: NARRATIVAS DE CONTESTAÇÃO

A trilha sonora não se exime de mostrar a banalidade do mal e a cumplicidade de várias gerações quanto à segregação dos afro-descendentes. Kurtinaitis (2003, p. 152) contribui afirmando que “o espectador é levado a compreender as ações do protagonista como fruto de sua revolta contra o sistema”, por meio da trilha.

Um exemplo é quando Django se depara com um antigo capataz que castigou sua esposa. A cena é permeada por algumas falas, ao som de *Freedom*, de Anthony Hamilton & Elayna Boynton,

os quais também são afro-americanos. A letra corrobora para o sentido de clamor pela liberdade, enquanto Django e Broomhilda tentam a fuga, na cena de *flashback*:

Facing the fear that the truth, I discovered

No telling how, all these will work out

But I've come too far to go back now

I am looking for freedom, looking for freedom

And to find it, caused me everything I have.

Assim que Django passa de fugitivo a pistoleiro, a música muda de estilo e temos o instrumental mexicano/spaghetti "La Corsa" (2nd version) de Luís Bacalov, trazendo à baila o faroeste. Tarantino mistura referências musicais, resgatando e alternando gêneros que vão do *country* ao *hip hop*.

Gênero que saiu do gueto para conquistar o *mainstream*, nos anos 70, o *hip hop* é composto por um conjunto de dados, tais como DJs, MCs, responsáveis pela rima, a dança que evoluiu do *Break* e o grafite da representação cênica; seu intuito é abraçar temas polêmicos presentes no universo da periferia: o acesso fácil às drogas e às armas, em um linguajar informal, recheado de palavrões e indignação contra a vivência de pobreza e opressão aos quais foram relegados (Darby, *apud* Silva, 2010, p.95).

Desta forma, "100 Black Coffins" de Rick Ross canta a cena, em que uma comitiva de brancos, mais o Django, acompanham lutadores de *mandingos* na lavoura. A letra faz a ponte entre o passado e o presente, narrando a segregação e incitando a violência:

Oooh, now you are one lucky nigga

You gotta listen to your boss white boy

I need a hundred black coffins for a hundred bad men

A hundred black graves so i can lay they ass in.

A cenografia, inexoravelmente, constrói sentidos pela combinação da trilha sonora do filme com as mensagens das letras, da cadência do som, dos instrumentos escolhidos e do timbre melódico. Quando, por exemplo, o preconceito e o sofrimento derivados dele são irrepresentáveis, temos o silêncio. A música e o silêncio, enfim, complementam o filme. Django ressurge da fumaça provocada pela explosão de dinamite (fig.1) e inspira o irmão de cor, ainda na jaula, a se emancipar também (fig.2). Seu olhar revela o momento epifânico quando balança a cabeça, demonstrando aprovação. Como construção simbólica, a cena evidencia a retomada de consciência, ao som de *Who did that to you?* de Brother Dege, enquanto Django parte para a Casa Grande.

A VIOLÊNCIA COMO CATARSE E CRÍTICA

É no final que o enredo faz rima com a experiência estética para a catarse do espectador. O mesmo homem que, enquanto escravo, torna-se um negro “alforriado” e que se empodera, a ponto dele mesmo libertar sua esposa, incendeia o símbolo mais significativo do poderio sulista: a Casa Grande, denotando a derrocada dos aristocratas do Sul e da arrogância quanto à crença de uma prática benevolente.

A explosão da Casa Grande traduz muito mais do que a apropriação que Django faz de toda a cultura violenta dos brancos. Muito além do que um aparente projeto de vingança do diretor, a cena inspira-nos a pensar no ideal de liberdade e de igualdade para todos; é portanto, o momento em que o negro expurga o sofrimento e usufrui das conquistas promulgadas pelos Direitos Civis.

É fato que a impassibilidade de Django faz com ele se empodere rapidamente das maneiras, do vocabulário, das vestimentas,

do corte de cabelo, das armas e do *modus operandi* violento de seus algozes. Mas é a apropriação do senso de liberdade de seus antagonistas (do qual Stephen não compartilha, por exemplo) que nos remete ao orgulho negro, do “Black is beautiful” dos Direitos Civis e ao contexto atual, em que temos o primeiro presidente negro dos Estados Unidos.

Contudo, ainda que *Django* subscreva uma parábola ácida de acontecimentos do passado, uma crítica sarcástica de parte da história estadunidense ou ainda, uma leitura tragicômica deste legado escravagista e do rancor sulista.

Como era de se esperar, a recepção de um filme que coloca o *western* no Sul escravista não agrada a todos, muito menos ao cineasta Spike Lee. Para ele, o filme é desrespeitoso, embora não o tenha visto. Por outro lado, Tarantino afirma: “Como alguém pode fazer um filme sobre a escravidão sem mostrar as injustiças que eram cometidas?”

A questão da lealdade absoluta aos acontecimentos históricos parece restringir o processo criativo, de alguma forma. Além disso, toda obra que se pretende histórica falha ao carregar elementos fictícios ou, no mínimo, traços que correspondem às interpretações que o roteirista e o diretor fazem dos fatos a que chamam “históricos”. Afinal, qualquer interlocutor só percebe o mundo, pelo viés de seu *locus* de enunciação, ou seja, pelo contexto e condições sócio-históricas aos quais pertence (Bhabha *apud* Menezes de Souza, 2004, p. 114).

Spike Lee ainda atesta que somente um diretor negro poderia representar conflitos raciais, em um aspecto mais amplo. Mesmo que tal pressuposto fosse verdade, Lee ignora o fato de que Tarantino traz a marca da miscigenação e de uma minoria que também sofreu preconceitos e luta para não ser extinta, a saber: Tarantino é, parcialmente, descendente de índios Cherokees.

Rosenstone (*apud* Costa, 2014) corrobora, declarando que um filme, assim como um livro, não é o real, não traz a verdade. Ambos, obra fílmica e livro de História compartilham das mesmas limitações. E é por isso que *Django*, embora produto da excentricidade de Tarantino, parece-nos um filme, cujo propósito de denunciar uma prática cruel, à qual devemos combater, encontra lugar de destaque.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos como a violência exacerbada pontua a narrativa em *Django Livre* e que, associada à trama, conta a história de um povo que ainda luta por seus direitos. Ferida aberta, o preconceito racial transita pela sociedade estadunidense, assumindo novas formas e o filme exerce o papel de nos garantir mais um espaço para discussões, diminuindo as distâncias entre realidade, história, política e ficção.

Acreditamos, por isso, que o cinema seja a ilustração de um saber historiográfico que nos serve até mesmo como proposta de material de curso para o estudo da cultura, dos mitos e da articulação de outros saberes como o da própria linguagem fílmica, em que estruturas imagéticas, sonoras, discursivas e gestuais corroboram para a (re)construção de sentidos.

O cinema tornou-se um espaço para que o homem pudesse habitar mundos alternativos, no cruzamento entre o real e o virtual, o real e o imaginário. Por meio de filmes como *Django Livre* podemos, inclusive, enxergar o Outro, ouvir a sua voz e eleger uma posição de consenso ou de dissenso diante das questões suscitadas.



12

REPRESENTAÇÕES VIOLENTAS DO OUTRO NO CINEMA:

**PERSPECTIVAS ÉTNICAS
E EDUCACIONAIS
NO ESPAÇO IMAGÉTICO**

INTRODUÇÃO⁸⁰

Os estudos sobre a imagem vêm ganhando notoriedade na área das Letras, seja na análise do discurso (AD), seja em outras linhas de pesquisa, tais como a semiótica, a antropologia visual, a comunicação visual, os estudos pós-coloniais, a teoria da complexidade e o letramento visual/ crítico. A imagem deixou de fazer papel de figuração em um texto escrito; ela, em si, constitui um discurso visual com convenções particulares que precisam ser decodificadas. A imagem é entendida, hoje, como construção de significados. No cinema, a imagem, aliada ao som e ao texto verbal formam uma teia de significados em representações que incluem a visão que se forma sobre um Outro.

A representação de um *Outro*, assim chamado por carregar quaisquer características que se distanciem - seja na chave étnica, de gênero ou comportamental - da representação das(s) identidade(s)- padrão de um grupo, acaba evidenciando, sobremaneira, os valores e preconceitos desse mesmo grupo. Assim, o fenômeno das representações prescreve um certo distanciamento que possa referenciar, com justiça, todos os envolvidos, mediante as configurações sócio-histórico-culturais vigentes.

Propomos uma análise, pelo viés da Hermenêutica sócio histórica, ou seja, a interpretação a partir de nossa genealogia sócio-histórica e do nosso *locus* de enunciação (educação crítica), a fim de compreendermos quais paradigmas de um povo surgiram em contextos onde as imagens estão inseridas. Assim, ressaltamos que nosso *locus* de enunciação, ou seja, de onde nos posicionamos em relação às discussões aqui apresentadas se faz essencial: somos ambos educadores de língua inglesa na cidade de São Paulo, Brasil e temos fomentado pesquisas que investigam o encontro entre educação de línguas estrangeiras e estudos imagéticos. Defendemos que muito pouco se discute sobre as questões da imagem,

representação e construção de sentidos (por meio do cinema) no ensino-aprendizagem de língua inglesa.

O *locus* de enunciação pode ser compreendido como a situação de fala do enunciador. Uma vez que um enunciado não se assenta no absoluto, ele deve ser situado em relação a alguma coisa: enunciador e co-enunciador, momento e lugar da enunciação. Todo ato de enunciação é assimétrico: a pessoa que interpreta o enunciado reconstrói seu sentido a partir de indicações presentes no enunciado produzido, sem garantias de que a sua reconstrução coincidirá com as representações do enunciador (Maingueneau, 2004).

Isso posto, no processo de análise de um filme, a partir de um determinado *locus* de enunciação, afirmamos que as perspectivas coexistentes e/ou antagônicas podem ser interpretadas sob o prisma da estratificação sociocultural, na qual o espectador também se encontra, não obstante os modos de inscrição do sujeito realizador, em seus discursos que concorrem com as interpretações de outrem, inseridos em *loci* de enunciação diversos. O *locus* de enunciação nos possibilita perceber, também, que conceitos de verdade, ética e princípios são fundamentos embasados historicamente, categorias estrategicamente altercadas (Alcoff, 2009). Acreditar em valores absolutos seria algo mítico e potencialmente violento na questão que envolve a interpretação do sujeito (ou personagem imaginária).

Neste artigo, assumimos que as narrativas fílmicas coope-ram para a legitimação de algumas representações identitárias sobre um Outro, geralmente na chave da estereotipia e, que para (re) construí-las, precisamos esmiuçar o lugar daquele que representa e daquele que é representado, considerando-se o contexto específico, no qual ambos se encontram. Em outras palavras, o cinema constrói representações em cima da representação que já é feita sobre o(s) Outro(s) na sociedade. Dessa forma, investigamos algumas questões referentes à imagem trazida pelo cinema, tais como a questão da representatividade e a imagem no contexto de ensino/ aprendizagem

de línguas estrangeiras. Interessa-nos analisar a representatividade da imagem em duas vias: na primeira, o que entendemos por leitura e interpretação de imagens fílmicas (imagem e representação) e, no segundo, as implicações educacionais quando trazemos ou discutimos tais imagens com nossos educandos (letramento visual).

A QUESTÃO DA REPRESENTAÇÃO

Para Santaella e Noth (1997, p. 15) “o conceito de representação tem sido um conceito-chave de semiótica desde a escolástica medieval, na qual este se referia, de maneira geral, a signos, símbolos e imagens e as várias formas de substituição”. Os mesmos autores discutem a questão da representação da imagem sob diversos prismas epistemológicos. Segundo os autores, podemos problematizá-la sob o prisma das representações semióticas (a ciência da imagem), das representações cognitivas (imagens construídas mentalmente) e da representação desconstrucionista (o repensar a representação fixa das imagens) ou da perda da representação foucaultiana (as palavras e os signos, perdem a representatividade ao se perceberem em movimento constante, em contextos variados). O que nos interessa educacionalmente seria discutir se o professor, ao lidar com as imagens, irá adotar uma única posição ou mais de uma (ou todas contextualmente), pois isso influenciará na maneira como seus alunos lidarão com as imagens.

Participam deste debate Shohat e Stam (2005, p. 268) ao colocarem outra visão sobre a questão da representação. Para eles vivenciamos o fardo da representação, o qual está geralmente associado à criação e manutenção de estereótipos: “As conotações de representação são ao mesmo tempo religiosas, estéticas, políticas e semióticas”. O que todas essas esferas têm em comum, no entendimento dos autores, é “o princípio semiótico de que algo está no lugar

de outra coisa, ou de alguém ou algum grupo está falando em nome de outras pessoas ou grupos" (Id.). As reverberações desse fardo podem ser muitas, pois ao considerarmos a representação como algo que "fala" por nós, de certa forma somos complacentes com essa visão (e não podemos questioná-la). Por exemplo, ao colocarmos o filme *Crash* como representante da sociedade americana, nos distanciamos de cenas que poderiam estar relacionadas com nossa realidade brasileira, como veremos proximamente.

Nesse sentido, alguns teóricos afirmam que o cinema não representa a realidade. A ficção, projetada, em fissuras, na tela, não daria conta da complexidade do real, pelo contrário, se oporia a ele (Baudrillard, 1991). Em primeira instância, ficção e realidade seriam, portanto, conceitos diametralmente opostos. Entretanto, o que chamamos de *real* é, também, uma construção sócio histórica. Seres humanos permanecem fazendo recortes daquilo que chamam realidade. A realidade do sujeito é fragmentada, em outras palavras, resignificada a todo instante. Logo, o real se faz muito distante de nossa apreensão. Seria o real - concebido como totalidade- uma ficção?

O fato é que real e representação da realidade (na tela) exigem do espectador (do filme ou da vida) inúmeras releituras dos fatos, dentro de uma teia de significados possíveis. Não se pode dizer que a realidade é uma só e para todos. O real físico é, sobremaneira, representação da verdade de um grupo, segundo seus valores, suas crenças, sua história. Sendo assim, a realidade é, todavia, uma representação de categorias. Guardadas as devidas proporções, o cinema é representação desta realidade-representação, em gradações que vão do documental à ficção científica.

O que parece invalidar argumentos que defendem o cinema como anunciante ou denunciante do real só intensifica a conjunção entre ambas as esferas que se inspiram mutuamente. Ambas as construções sócio históricas se assemelham e se distanciam. Lembremos que W. Adorno (2012, p. 67) discutindo o lugar e o papel da obra de

arte afirma que esta não está desvinculada do social. Assim sendo, o cinema se empenha em explicitar a ideologia, em forma de tradução, daquilo que projeta como real.

Veremos que qualquer representação carrega, indubitavelmente, traços de seu contexto de produção, influenciando produtores e intérpretes na (de)composição da teia de significados, tecida no exercício de interpretação da realidade física ou de uma obra ficcional. Portanto, temos como desafio perceber como a representação da vida se configura na sétima arte; como os diferentes sistemas de produção da imagem, do som e do texto verbal estão vinculados às estruturas técnicas e culturais particulares. A linguagem cinematográfica supõe um letramento visual que nos possibilita novas analogias cognitivas.

REPENSANDO O CONCEITO DE IMAGEM

Corroborando os estudos de Mizan (2004, 2011) e as diversas áreas as quais contemporaneamente estudam as imagens (estudos culturais e antropológicos, letramento visual e crítico), temos defendido (Ferraz, 2008, 2010, 2013; Cotrim Silva, 2010) que as imagens não somente representam a realidade, mas as constroem. Se, no passado, defendia-se a ideia de que “uma imagem falava por mil palavras”, hoje propomos que esse clichê muito utilizado pelas mídias de massa (ou por aqueles que as produzem) seja revisitado (Ferraz, 2013). Afirmar que uma imagem representa uma única realidade significa afirmar que há uma verdade fixa e transparente, ou seja, além de não podermos questionar tal imagem (uma vez que ela representa uma verdade), também não podemos negociar possíveis e variadas interpretações com aqueles que estabeleceram a verdade (única representação possível) daquela imagem. Paradoxalmente, não podemos realizar qualquer interpretação de uma imagem,

uma vez que esse processo de leitura é contingente e se dá num momento sócio-histórico e num determinado contexto. A esse respeito, Joly (2002) afirma que

Assim como existem diversos tipos de imagens, existem inevitavelmente diversos tipos de interpretações. Nenhuma mensagem, seja ela qual for, se pode arrogar uma interpretação unívoca. Inversamente, ainda que cada leitor ou espectador seja único e possua sua própria grelha interpretativa, que pode ela própria variar de acordo com as circunstâncias, a interpretação de uma obra nem por isso é ilimitada, pois tem limites e regras de funcionamento (Joly, 2002, p. 12).

Portanto, essa complexidade em relação ao jogo interpretativo (nem tudo pode, mas muito pode) está relacionada ao que chamamos de interpretação, ou seja, o processo de construção de sentidos. Alegre (2004) colabora com esse estudo sobre as possibilidades interpretativas ao afirmar que a falácia da imagem se constitui no fato de:

uma mesma imagem poder levar a interpretações variadas e mesmo divergentes ou contraditórias. Muitas vezes, a imagem confunde o discurso narrativo em lugar de esclarecê-lo, criando incongruências e forjando um campo próprio de significância que permite perceber novos sentidos da comunicação pretendida (Alegre, 2004, p. 77).

No cinema, os processos de construções de sentidos são particularmente produtivos, visto que há uma narratividade fílmica peculiar, ou seja, texto, som e imagens em movimento dão ao espectador possibilidades de vislumbrar representações/realidades de acordo com seu contexto sócio-cultural, histórico, educativo, religioso, etc. Para isso, reforçamos que precisamos lançar mão de uma análise que transite pelos terrenos da dimensão icônica em movimento ou imagem em movimento, aliada aos sons e texto verbal. A esse estudo do amálgama formado pelo imagético, sonoro e verbal, damos o nome de análise multimodal. A análise multimodal imbrica

uma investigação discursiva e crítica da imagem, da sociedade, das ideologias e dos poderes. Precisamos estudar outros letramentos da contemporaneidade que exigem sistemas semióticos multimodais (Kress, 2003). Em suma, a multimodalidade fílmica e sua análise compreendem regras próprias, em que inscrições gráficas, música e efeitos sonoros, de luz, enquadramento, angulação e montagem contribuem para a significação da obra em uma mesma plataforma: a da consistência multimodal.

A TÉCNICA DA IMAGEM E A IMAGEM TÉCNICA

Acreditamos que o cinema, como modo de representação, carrega uma linguagem peculiar que ressignifica o mundo, no intuito de entendê-lo melhor. Escolhemos o filme *Crash*, no limite de Paul Haggis (2005) para exemplificar o caráter violento na figuração, que se dá, em parte, pelas escolhas técnicas. Cremos que essas escolhas sejam intencionais e cooperem para a construção de sentido do filme. *Crash* se trata de uma narrativa fílmica que problematiza diversos conflitos existentes na sociedade americana pós- "September 11th", mas que permite reapropriações em nosso contexto. Corroborando Lourenço, *Crash*:

Em vez de demonstrar o maniqueísmo característico dos discursos oficiais do governo americano, expõe uma fantástica "zona cinza" e não-linear, em que as díades Bem/Mal, Branco/Negro, Insider/Outsider e Vítima/Algoz são desconstruídas ao longo da trama, demonstrando que pensar responsabilidades envolve uma profunda auto-reflexão do próprio civilizacional das relações sociais (Lourenço, 2007, p. 1).

Dessa forma, o filme, produzido no formato complexo do enredo *multiplot* de cenas fragmentadas caracteriza o cenário de agitação,

confronto e dúvidas. O quebra-cabeça das cenas e a fotografia escura sugerem as multifacetadas formas com as quais o indivíduo se coloca na vida urbana, demonstrando a angústia em procurar desvendar a vida e a morte, nos desafios diários da pós-modernidade. Para que isso ganhe significado e seja interessante, é preciso que estas histórias se relacionem entre si de algum modo, isto é, que uma adicione sentido à outra.

Caberia considerar a maneira pela qual o realizador, Haggis, apodera-se dos recursos fílmicos, criando gêneros, um leque de efeitos e interações sociais. Kress (2003, p. 106) questiona: “como as imagens representam as relações sociais e as interações sociais?” (tradução nossa). Assim, a imagem na tela simula o movimento das sequências e tem de ser redimensionada por dados técnicos como a largura do suporte (tela) e as dimensões da janela da câmera. O suporte é digital e, portanto, exige uma preparação diferente para uma montagem diferente da narrativa fílmica, como afirma Meireles (2013):

No mundo digital não faz mais sentido nos referirmos às nossas tomadas como se fossem filmadas. Faremos uma nova claquete onde deve constar o tipo de câmera, o número do cartão ao invés do rolo, o número do clipe gerado pela câmera no lugar do *take* e o número da cena como é hoje (Meirelles, 2013).

Supomos que as técnicas figurativas não sejam apenas meios para criar imagens; são meios de perceber e de interpretar o mundo. Sendo assim, a passagem da película para os pixels⁸¹ da câmera digital e, ainda, para imagens em 3D, na qual o espectador quase toca os seres virtuais, muito provavelmente influi não somente na qualidade da captação da imagem, mas no momento em que é contemplada, por conseguinte, na percepção do mundo e na teia de significados que construímos ao ver um filme. *Crash*, embora não seja 3D, evidencia essa passagem para o digital, por meio das cenas fragmentadas, da montagem e edição, as quais preparam o espectador para a quebra da narratividade linear.

Na chave das cores, Flusser (2012) esclarece que somos envolvidos por cores dotadas de significado; somos programados por cores, que são um aspecto do mundo codificado em que vivemos. As cores são portadoras de mensagens. Em *Crash*, vemos que a saturação da cor funciona como uma espécie de desconforto não reconhecido; as tintas carregadas sublinham um mundo agitado, de superestimação material. Tendo isto em mente, o diretor trabalhará os planos – segmentos contínuos da imagem, cuja função está em determinar um ponto de vista em relação ao objeto filmado, designando a posição particular da câmera, a distância e o ângulo. A sintaxe fílmica compreende também os fatores psicológicos das personagens, bem como a cenografia, a combinação da trilha sonora com as mensagens das letras, da cadência do som, dos instrumentos escolhidos e do timbre melódico. Até mesmo o silêncio diz algo. Tomemos a cena em que a filha do latino Daniel leva um tiro supostamente fatal:

Imagem 74



Fonte: Fotograma da cena do filme *Crash*⁸²

O grito do pai está em som *off*, aquele cuja fonte não aparece na imagem no momento em que se dá na faixa sonora (Metz, 1972, p. 247). A dor do pai é silenciada em meio ao caos psíquico das personagens. A política do silêncio se define pelo fato de que, ao dizermos algo, apagamos outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva. Podemos deduzir que o silêncio,

na cena mencionada, assinala o fracasso da tentativa de dialogar, o ruído na comunicação ou a ausência sociabilização harmônica. Orlandi (1997) alega que "No início é o silêncio. A linguagem vem depois". Esta noção de silêncio como significação, guiada pelo espaço pictórico, mostra-nos como a cena mobiliza uma multiplicidade de sentidos. Nesta tomada, o *close-up* no grito de Daniel nos permite uma recepção que aproxima os telespectadores da representação de sua angústia. Seu silêncio é uma estratégia de sobrevivência; sua dor não necessita de palavras ou de sons (Silva, 2010).

Outro exemplo de uso de recursos tecnológicos é a iluminação do filme, no caso, a fotografia escura do negro discriminado em Los Angeles. Desnecessário dizer que o negro americano anseia, desde a época da escravidão, pela igualdade de direitos, refutando qualquer referência histórica que o colocara em um patamar inferior, por meio de estigmas diversos como o do transgressor, de natureza diferente, valores divergentes etc. Os afroamericanos ainda enfrentam as sequelas da segregação racial, desde as leis *Jim Crow*.⁸³ Participa deste debate Giroux (2002) ao afirmar que existe nos Estados Unidos (postulamos que também em nosso país), um pânico moral de cor branca (*white moral panic*):

Sob a crescente cultura da violência, real e simulada, repousa um racismo sedimentado que tem produzido o que chamo de o pânico moral branco. Os elementos desse pânico estão enraizados, em parte, num medo crescente da classe média branca em relação ao declínio da qualidade de vida social, política e econômica resultante de um aumento da pobreza, drogas, ódio, armas, desemprego, usurpação social e desesperança (Giroux, 2002, p. 207).

No Brasil, apesar desta *white moral panic* ser escamoteada nos meios sociais, educacionais e de massa, vemos que as discussões acerca das cotas para negros nas universidades, bem como o forte racismo policial contra negros são exemplos desse medo que a população branca geralmente sente ao encontrar um negro na rua à noite, por exemplo. Retomando *Crash*, do lado de fora das

casas muradas e protegidas estão Anthony e Peter, representantes do núcleo negro e pobre do filme. Essas personagens de pele escura (assim como todas as personagens negras do filme) trazem à tona questões como a posse de arma, racismo, desigualdade social e econômica, utilização de drogas, interceptação de veículos roubados, perseguição e desconfiança.

Imagem 75



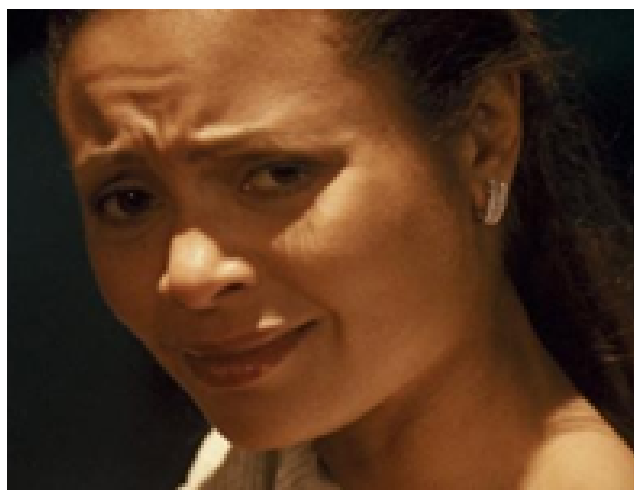
Fonte: Fotograma da cena do filme Crash

A foto de Peter acima, bem como a cena em que ele aceita a carona do policial branco Hansen indica que o figurino do gorro circunscreve sua invisibilidade social e seu modo de ganhar voz e forma, ainda que fantasmagórica, pela transgressão, tornando-o emblema de qualquer negro que se vê encurralado e forçado a sobreviver desta maneira. Os elementos mencionados acima compõem parte

da estrutura de um filme, cujo conteúdo, inevitavelmente, expressará representações sobre um Outro.

Uma outra cena perturbadora mostra como o “Outro negro” é representado de forma estereotipada. A cena em que a personagem Christine é abusada sexualmente pelo policial branco Ryan, aponta, além da violência duplamente imposta à Christine, devido ao fato de ser mulher e mulher negra, em particular, para a impotência de seu marido que, inerte diante do que vê, esboça a dominação do branco e da polícia a quem se submete.

Imagem 76



Fonte: Fotograma da cena do filme Crash

Giroux (2002) mostra, ainda, como na vida real essa cena se repete nas inúmeras manchetes e reportagens dos jornais impressos e televisivos. Segundo o autor,

O que é repreensível sobre a repetição infundável dessas imagens é o fato delas não apenas reproduzirem estereótipos sobre negros (retratando-os como criminosos e trapaceiros), mas também pelo fato de removerem os

brancos de qualquer responsabilidade ou cumplicidade pela violência e pobreza, as quais têm se tornado tão endêmicas na vida norte-americana. Representações racistas alimentam e valorizam a assunção de que o desemprego, a pobreza a usurpação e a violência são um problema negro⁷ (Giroux, 2002, p. 207).

Uma das discussões que realizamos ao desenhar este artigo foi a percepção de nosso *locus* de enunciação em relação ao racismo, às cotas e ao *white moral panic*, ou seja, como nos posicionamos em relação a esses temas em nossas aulas e em nossas vidas diárias. Estamos apenas reforçando (em tom panfletário) o que já se sabe sobre o racismo em nosso país ou utilizamos nossas construções de sentidos para gerar discussões e transformações em nossas aulas de inglês?

DA REPRESENTAÇÃO DO OUTRO

O Outro surge quando se cria um ideal hegemônico. A política de inscrição da diferença construiu as identidades de alguns homens com um sinal negativo, produzindo medo, opressão, preconceito e violência – sintomas já conhecidos, porém redimensionados no alvorecer deste milênio. Neste cenário, os vínculos humanos transfiguram-se em territórios onde é preciso travar conflitos de reconhecimento. Quando o reconhecimento faz com que o “eu” se distancie, sobremaneira, de um “Outro”, surge o preconceito, o qual toma o aspecto amorfo, não-linear, de diferentes instâncias e contingências, predominantemente, vicioso de um ciclo que desencadeia violência de muitas naturezas, motivada pelo sentimento de medo fantasmagórico e da negação do outro, isto é, da aversão pela *alteridade*.

Entenda-se por alteridade a construção de significado que distingue o “eu” idealizado em contraposição ao cidadão de origens

outras. Sendo assim, as construções discursivas evidenciam o diferente, o Outro, por categorias pouco expressivas como forma de falar e características étnicas (cor da pele, textura do cabelo, características físicas) e sociais, como marcas simbólicas de distinção de grupos. O Outro expurga sua condição distinta e torna-se objeto de temor, evidenciando o quão violenta pode ser a representação que dele se faz.

Ao falarmos de representação violenta no cinema, pensamos na violência plástica, simbólica ou verbal. Zizek (2003) explica as coordenadas dessa *nova ordem do Real* em sua violência extrema como o preço a ser pago pelas camadas enganadoras da realidade. Somente o presente importa – a luta diária pela sobrevivência, a fuga no sexo bruto e promíscuo, agarrando cada dia sem projetos para o futuro.

Mas a violência também está no modo pelo qual representamos aqueles que, supostamente, não se encaixam na categoria WASP (*White, Anglo-saxon and Protestant*) (Alcoff, 2009). Além disso, a questão da alteridade fica evidente no cenário estadunidense, pós 11 de setembro, quando há violência explícita na representação do racismo, do sexismo, nas desigualdades de gênero e sociais. O árabe, o negro, o latino imigrante, o asiático, a elite branca americana, seja na figura do promotor ou da dona-de-casa produzem algumas das narrativas discriminatórias e predominantes nos EUA ainda hoje. O evento de 11 de setembro passa a ter uma inserção histórica, pois, serviu de precedente para transformar quase todo incidente em um ato terrorista. Retoma-se a narrativa do perigo, desde *Pearl Harbor*⁸⁴, quando o discurso político encontrou sua vereda manipulativa. Obviamente, o aparato tecnológico exerceu grande impacto na construção e reconstrução de significados desse episódio traumático, apropriando-se de várias mídias que convergiram para a narrativa audiovisual como forma de expressão e até mesmo de veiculação. A mídia não só difundiu a ansiedade; ela funcionou como um meio para intensificar o trauma imediato em vários espaços geográficos e populacionais. No cinema, não foi diferente.

A retórica do governo Bush assume seu lugar dentro desta cadeia midiática com uma narrativa mais ampla, cuja estrutura resvala a realidade psíquica. A história dominante reafirma a primazia dos indivíduos estadunidenses como vítimas, sobreviventes incitados a erradicar o mal, intensificar a segurança da pátria - combinação de inocência e honradez que caracteriza o ethos norte-americano, a partir de então e a necessidade de retaliação contra um inimigo antiamericano, antidemocrático. O presidente fortalece o sujeito americano como o portador de qualidades louváveis, em contraposição ao "Outro" que o vitimou; ele recorre a vários binômios que imprimem significações já pressupostas: "evil" x "god"; "heroes" x "fanatics" etc. Embora a linguagem, segundo Pêcheux (1988), presuma outras margens para a interpretação dos enunciados, os efeitos de sentidos gerados na construção da representação americana elencaram inevitavelmente um oponente em comum - o suposto terrorista, o oriental, pois os discursos, sobremaneira os de ordem política, trouxeram uma "aparente" homogeneidade, uma ilusão de transparência que procurou eliminar, o quanto possível, a possibilidade de equívocos e contradições. A ideologia se faz nas práticas sociais, inscritas na história, ou seja, em diferentes acontecimentos e no nível do inconsciente do sujeito. Para Pêcheux (1988), o discurso é o ponto onde se dá a articulação entre fenômenos linguísticos e processos ideológicos, entre língua e história, uma vez que é na materialidade linguística que esses processos ideológicos se manifestam e são observados.

Bush desmoraliza o governo do Oriente Médio, intitulando-o de "evil", bárbaro, inclusive em pronunciamentos de conotação religiosa, clamando pelo respeito dos americanos diante da tragédia que o mundo inteiro presenciou; começava ali o que alicerçaria posteriormente suas medidas governamentais de ataque ao Afeganistão de Bin Laden e ao Iraque, do então ditador Saddam Hussein, outro símbolo do mal, pronto a perpetrar novos ataques terroristas, caso não fosse destruído pelo exército dos Estados Unidos.



Enquanto a América se torna, em tese, a expressão do multiculturalismo, o “Outro” que se teme no filme, o “outro” que ameaça a supremacia, o “Outro” que incomoda sexualmente é figurado pelo muçulmano, bem como pelo asiático, pelo latino e, sobretudo, pelo negro. A imagem atribuída à etnia afrodescendente é extremamente negativa. As mulheres negras, por exemplo, apresentam-se frágeis e submissas à vontade dos homens. Em *Crash*, tanto a mãe drogada do policial (Detective Graham Waters), como a mulher do diretor de televisão (Cameron Tayer), expressa tal apagamento social. Se no passado, a mulher negra era a ama de leite ou serva sexual de seu senhor, hoje, temos o exemplo já mencionado de Christine, mulher do diretor que é molestada por um policial branco.

A representação da violência em *Crash* exhibe agressões verbais e plásticas, mas, sobretudo, simbólicas em menção a um Outro transgressor e diferente de (nós)⁹, o qual deve ser punido/banido, de alguma forma, do convívio social. Para Vattimo (2011) a representação do Outro, por si só, prescinde dos insultos verbais e do sangue jorrado. Há violência implícita em qualquer tentativa de entendimento deste outro, uma vez que só entendo algo ou alguém, por meio dos valores que o intérprete traz, de seu conhecimento de mundo e sua história.

Vimos que as narrativas fílmicas espelham crenças compartilhadas pelos membros de uma comunidade, em busca do sentimento de unidade e da (re)afirmação de identidade individual e coletiva. O cinema tornou-se o espaço para que o homem pudesse habitar mundos alternativos, no cruzamento entre o real e o virtual, o real e o imaginário.

LETRAMENTO VISUAL: IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

Kress e Van Leeuwen (2006) atentam para algo curioso e lamentável em relação à educação das crianças: nós, educadores, praticamente deseducamos nossos jovens em relação à produção de imagens, num processo que se inicia com incentivo à criatividade e termina com a extinção total do uso das imagens. Curioso devido ao fato de a sociedade contemporânea estar sobremaneira influenciada pelas imagens e lamentável, pois numa sociedade cada vez mais influenciada (controlada?) por mídias de massa que veiculam imagens incessantemente, poderíamos entender melhor como interpretamos ou somos levados a interpretar esse universo de imagens. Segundo Kress e Van Leeuwen (ibid):

Nos anos recentes da escolarização, as crianças são constantemente encorajadas a produzir imagens e a ilustrar seus trabalhos escritos. Os professores comentam tais ilustrações da mesma forma que fazem com as partes escritas do texto, embora talvez não do mesmo modo: ao contrário da escrita, as ilustrações não são “corrigidas” nem criticadas (...) na época em que as crianças atingem dois anos de escolarização, as ilustrações terão mormente desaparecido de seus trabalhos¹⁰ (Kress; van Leeuwen, 2006, p. 16, tradução nossa).

Os autores seguem argumentando que os anos seguintes fazem com que o trabalho pedagógico com as imagens focalize as produções especializadas e técnicas, ou seja, mapas, diagramas e tabelas. A criatividade e a produção livre de imagens são reservadas àqueles que escolheram as carreiras artísticas. Guardadas as generalizações, parece-nos que a realidade inglesa retratada pelos autores deve fazer parte da realidade escolar brasileira. Embora muito se fala sobre o “uso” pedagógico das imagens hoje em dia, veremos que, quando utilizadas na produção de cartazes, propagandas ou vídeos, a capacidade de produção criativa e livre é praticamente eliminada.

Cabe aos alunos, como vemos defendendo em Ferraz (2006, 2008, 2010) realizar a leitura autorizada e validada pelo professor. Essa nova habilidade de ser um *multi-tasker*, embora essencial na sociedade contemporânea não vem sendo, ainda segundo Kress e Van Leeuwen (2006, p. 17, tradução nossa), incentivada nas escolas: “no que se refere a essa essencial habilidade comunicacional, ou seja, esse novo letramento visual, a educação, sob pressão das demandas políticas reacionárias, produz analfabetos”. O letramento visual (ou que os referidos autores cunharam como *The grammar of visual design*) problematiza essas questões ao sugerir que as imagens sejam inseridas, discutidas e estudadas filosoficamente em todos os níveis educacionais. Em Ferraz (2013), defendemos que:

O letramento visual (*visual literacy*) é uma das áreas que propõem uma educação crítica por meio das imagens. Muitos teóricos, tais como Mirzoeff (2002), Mizan (2004, 2011), Manovich (2001), Morin (2005), Gaskell (1992) e Joly (2002), entre outros, afirmam que a importância dos estudos visuais está no fato de que as imagens são não meras representações da realidade social (visão linear onde a imagem x significa y), mas sim que eles constroem significados e, como tal, desempenham um papel crucial em todas as esferas sociais, incluindo os contextos educativos (Ferraz, 2013, p. 9).

Voltando às interpretações do filme *Crash*, podemos indagar: quais as possíveis implicações de um trabalho de letramento visual nas aulas de inglês? E quando esse trabalho não é realizado? Como educar por meio das imagens e ao mesmo tempo, ensinar e desenvolver as habilidades linguísticas? Cremos que o grande desafio do letramento visual (e não somente), quando trazido para a área de educação de línguas adicionais/estrangeiras é o de justamente pensar num trabalho linguístico-educacional-crítico-formador ao utilizar os recursos das imagens. Monte Mór (2006, 2007) tem defendido que essa prática pedagógica preocupada com a tríade linguístico-filosófico-educacional pode e deve estar presente na educação de línguas estrangeiras (na formação dos educandos e dos professores).

Numa pesquisa sobre linguagem digital e interpretação, a autora critica o fato de o trabalho de interpretação de imagens ser ainda realizado, em muitos contextos, de maneira convencional:

Na interpretação de imagens predomina o processo interpretativo convencional, definido por Ricoeur (1987) como uma linha hermenêutica tradicional, considerando-se que esta fortalece a apreensão do sentido dado, e não promove a construção de sentidos pelo interlocutor (Monte Mór, 2007, p. 43).

A autora chama a atenção para o fato de a construção de sentidos não ser incentivada. Em direção contrária, relendo Giroux (2002, p. 226), podemos afirmar que o cinema funciona como uma prática pedagógica que inclui histórias, memórias, modos de vida, identidades e valores que sempre pressupõem noções de diferença e de comunidade. Assim, uma prática pedagógica de letramento visual com o filme *Crash* em nosso contexto nos apresentaria alguns desafios:

1. Transposição/ reapropriação: ao transpor o filme para a realidade local (brasileira, paulista, etc), poderíamos levantar algumas questões: como seria produzir um "*Crash-Brasil*"? Em quais aspectos as versões seriam parecidas ou divergentes?
2. Temas como imigração: na cena anteriormente mencionada do grito silencioso do pai latino Daniel, poderíamos discutir as questões imigratórias nacionais; quais são, como são aplicadas aos diversos imigrantes que vêm morar no país. Damos tratamentos diferentes a um australiano e a um colombiano? No filme, a filha de Daniel leva um tiro. Em nosso contexto, nossas crianças sofrem algum tipo de violência? Podemos fazer algo em relação a isso como educadores?
3. Sobre o racismo: temos? Perpetuamos? Não percebemos? Reforçamos? Admitimos? Praticamos? Refletimos? Essas poderiam ser algumas questões problematizadoras.

4. Espaço para o incerto: cremos que nessa prática pedagógica, devemos deixar espaço para o incerto, para as incertezas, para o que ainda não temos respostas prontas, mas que enriquecerão as discussões e que provavelmente nos transformarão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o cinema nos serve como instrumento de modalidades múltiplas, no tocante às construções imagéticas, sonoras, discursivas e gestuais sobre etnias, classes sociais, questões de gênero, sexualidade, status social e esferas de poder. Além disso, o cinema nos oferece a possibilidade de nos distanciarmos para enxergarmos o Outro, conhecê-lo e respeitar sua visão de mundo.

Vimos também que, por meio do estudo do *locus* de enunciação, podemos (des)fazer o mecanismo de representação violenta da diferença, substituindo-o pelo exercício de nos colocarmos no lugar das vozes silenciadas. Tal mecanismo se desarticula quando resignificamos verdades dadas e adotamos o que Vattimo (1983) chama de *weak truth*, ou seja, a desconstrução do conceito de universalidade, da fixação de significados, da coerência do sujeito e de valores etnocêntricos.

No trabalho com o texto fílmico, abordamos o sujeito que só pode ser entendido em sua complexidade quando analisamos os *loci* de enunciação e os pontos de vista do enunciador/ receptor: diretor, roteirista, equipe, espectadores diversos etc. Sendo assim, a análise crítica deve pontuar os vários interlocutores engendrados na trama fílmica, na composição dela e de sua interpretação pelo leitor/ telespectador. Entendemos que o cinema precisa ser analisado em sua forma e conteúdo. Sob esse prisma, o cinema não é uma reflexão

sucinta da realidade, mas o resultado de um processo de criação e interpretação social. Afinal, todas as formas de conhecimento são vistas como resultado de discursos, práticas, paradigmas que fizeram com que fossem construídas como tais.

O letramento visual atenta para essas questões imagéticas de representação, da iconicidade e da interpretação conectando-os com as questões educacionais. Nesse caminho percorrido, estamos sugerindo que o letramento visual fomente discussões, problematizações e práticas pedagógicas também na área de educação e línguas estrangeiras (no ensino e aprendizagem da língua inglesa, mais especificamente).

Em conclusão, em um de nossos cursos de formação de professores de inglês, obtivemos algumas monografias que resultam deste trabalho pedagógico por meio das imagens. Cremos que devemos incentivar nossos educandos a construir seus próprios sentidos, algo especialmente possível e interessante de ser realizado quando o cinema é inserido nas aulas.

13

**CINEMA E LETRAMENTO
VISUAL EM AULAS
DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS**

INTRODUÇÃO⁸⁵

Os tempos atuais estão fortemente marcados pela presença das imagens como complemento de textos escritos, ou, até mesmo, como seus substitutos. Segundo Mirzoeff (1998), estamos vivendo em uma época da cultura visual que não apenas é parte do nosso cotidiano, mas se tornou o nosso cotidiano inteiro; basta darmos uma rápida olhada ao nosso redor e observaremos as centenas, talvez até mesmo milhares de imagens ocupando nosso campo de visão a todos os momentos do dia, tanto em espaços públicos quanto privados, seja em anúncios impressos ou televisivos, nos exames médicos, nos memes, nas *fake news* em redes sociais, nas fotografias que estão nos jornais ou que guardamos como recordações.

No entanto, quando incorporada em atividades em sala de aula, as imagens acabam se tornando objeto suplementar ao texto escrito, sem que seja estimulado o pensamento crítico acerca das mensagens muitas vezes implícitas que permeiam a sua composição e combinação de formas, cores, ângulos etc (Ferraz, 2014). O que propomos neste artigo é que professores de língua estrangeira comecem a pensar no uso de imagens em sala de aula como uma oportunidade para trabalharem com os alunos questões sociais e políticas, além de abrirem espaço para que estes apresentem suas próprias interpretações e seus conhecimentos prévios.

Para isso, o artigo organiza-se do seguinte modo: a próxima seção trata da metodologia utilizada na pesquisa; em seguida, são tratadas questões teóricas a respeito da teoria de Letramento Visual, principalmente quando inserido em uma perspectiva de educação crítica, de modo que sugerimos o uso das imagens de cinema nas aulas de línguas estrangeiras como um modo de desafiar as concepções hegemônicas difundidas imagetivamente. Por fim, trazemos algumas considerações finais acerca do letramento visual nas aulas de línguas estrangeiras.

METODOLOGIA

Escolhemos como corpus deste artigo cenas dos *007 Contra o Satânico Dr. No* (1962) e *Kingsman: Serviço Secreto* (2014). Os filmes foram, em um primeiro momento, selecionados devido aos seus vilões, únicos personagens com deficiência das obras. O objetivo foi o de investigar como o estereótipo da pessoa com deficiência se dá no cinema.

No entanto, conforme a pesquisa se desenvolveu, ficou claro que precisaríamos complementar as análises, levando em consideração também questões de raça e gênero e, assim, os diferentes modos como *007* e *Kingsman* identificam (e estigmatizam) os seus inimigos e todos aqueles que não se encaixam na identidade hegemônica — esta que é o homem branco, heterossexual, cisgênero, neurotípico e sem deficiências físicas.

Além disso, nosso referencial teórico está baseado nas áreas de estudos da linguagem, educação linguística, letramento visual e outras teorias de letramento, cujas premissas foram combinadas às análises-interpretativas dos filmes supracitados.

O LETRAMENTO VISUAL: OPORTUNIDADES PARA A SALA DE AULA

Nas salas de aula, o emprego de imagens vai muito além das aulas de Artes, e marca presença diária nos anos iniciais das crianças, como jardim de infância e pré-escola, nos quais as crianças são estimuladas a fazerem desenhos e expô-los para pais e colegas. Esta prática diminui conforme os anos progridem, mas sem nunca desaparecer por completo. Por exemplo, utilizar desenhos de maçãs ou laranjas para ensinar crianças a somar foi tradicionalmente um recurso comum entre os professores de ensino infantil e, em séries

mais avançadas, essas ilustrações eram substituídas por diagramas e gráficos que ilustravam os conceitos matemáticos que estavam sendo estudados; nas aulas de História, estudava-se sempre com o auxílio de quadros e fotografias; não havia aula de Geografia sem mapas; hoje em dia, muitos professores de todas as disciplinas prestam atenção no uso de fontes e cores apropriadas de textos e na seleção de imagens (fotografias, vídeos) para as suas aulas, por exemplo, por meio de Powerpoints, Prezis etc.

Em uma sociedade que não apenas aprecia, mas que depende tanto de imagens de todos os tipos em seu cotidiano, seja em formato de mapas, plantas de casa, sinais de trânsito, exames médicos etc., as imagens perdem sua função primária de entreter e ilustrar e são, cada vez mais, centrais para a comunicação e construção de significados (Felten, 2008). Ademais, em relação à mídia, percebemos que

Hoje, é comumente reconhecido que a mídia desempenha um papel considerável no desenvolvimento de identidade, valores e estéticas do dia-a-dia, ou na construção de referências para o eu e o mundo. Em suma, é indiscutível que a mídia está envolvida na criação de realidades e na formação de processos comunicativos e deve ser considerada um agente de socialização. Nesse sentido geral, ela recebe características bastante construtivas, mas também e, principalmente, quando a influência e os seus efeitos são julgados como destrutivos (Hug, 2012, p. 116, tradução nossa).

Na tentativa de se adaptarem à nova realidade de seus alunos, os professores fazem uso de novas tecnologias e trazem atividades que se aproximem da realidade fora de sala de aula, como, por exemplo, vídeos, panfletos, quadrinhos, entre outros. Contudo, estes objetos são geralmente vistos apenas como uma maneira de tornar a aula mais divertida e atrativa e os professores não consideram, em alguns contextos, os modos de explorar essa visualidade a fim de estimular o pensamento crítico dos alunos.

Visto que a sociedade contemporânea representa a passagem do indivíduo tipográfico e linear — este que construía o significado de maneira mono modal — para o indivíduo multimodal

e não linear, as escolas deveriam adaptar seus currículos de modo que passem a incluir atividades que trabalhem com uma “concepção multimídia de texto” que considera tanto as marcas tipográficas quanto o uso de som e movimento, diagramas, gráficos etc. Logo, do mesmo modo que são ensinadas a ler e a escrever, as crianças precisam ser ensinadas habilidades de interpretação de imagens, pois a linguagem visual, diferente do que muitos acreditam, não é nem transparente, nem universal, mas obedece aos costumes e características da cultura em que foi produzida.

Nesse sentido, uma das primeiras lições que deve ser repassada aos alunos é o fato de que mesmo que a câmera tenha disso inventada para dizer a verdade, o mesmo não pode ser dito sobre aqueles que a usam (Cohen, 2003). Mizan (2012) nos lembra que as imagens, principalmente as que possuem propósito comercial, representam um sistema de relações entre aquilo que ele (o produtor da imagem) escolhe mostrar e o que escolhe excluir do produto final. Isso faz com que o espectador aja de acordo com as informações oferecidas pela imagem. Desde os lanches de *fast food*, os quais não são necessariamente entregues a nós do mesmo jeito que estão nas fotos das propagandas, até as capas de revista que apresentam celebridades muitas vezes editadas, nossa sociedade está repleta de imagens que tentam influenciar nossos desejos e nossas percepções da realidade e quanto antes os alunos se atentarem a isso, menos serão consumidores passivos do que seus olhos veem.

Muito conhecida, há uma lenda urbana sobre a primeira exibição cinematográfica da história em 1896. *L'Arrivée d'un train en gare de La Ciotat* dos irmãos Lumière consistia em uma única cena de cinquenta segundos sem som e sem cores de um trem chegando na estação do título. Com os anos, espalhou-se a história de que a novidade causou tanta comoção que o público saiu correndo, fugindo do trem que eles acreditavam ser capaz de atravessar a tela e atropelá-los. Mesmo que não seja “verdadeira” (ou será que aconteceu?), é uma história que é usada de modo a evidenciar a rapidez com que a cultura imagética evoluiu e, com ela, a nossa própria conscientização

do caráter fictício e representativo das imagens. Aachamos graça das pessoas que se deixaram enganar por algo tão óbvio: a imagem cinematográfica (como a fotografia e a pintura, entre outros) busca retratar a realidade, mas não necessariamente corresponde à verdade.

Porém, saber que não devemos confiar completamente em tudo o que vemos é apenas o primeiro passo para nos considerarmos letrados na área da visualidade. De acordo com Muller (2008), competência visual “não significa ‘reconhecer’ apenas a representação, mas colocar essa imagem em contexto; significa entender tanto os níveis de significados escondidos quanto avaliar o tipo da imagem e o seu contexto de produção e recepção” (p. 105, tradução nossa). Isto é, se as imagens são resultado de escolhas de seu produtor que, por sua vez, são influenciadas por suas ideologias, visões e materiais disponíveis; por outro lado, não esqueçamos também em quais contextos se dão o consumo dessas mesmas imagens, pois, independentemente da posição que assumimos, produtores ou consumidores, somos influenciados por nossa cultura e experiências pessoais.

Vejamos, por exemplo, um dos modos como, em uma de suas cenas, *Dr. No* reforça papéis de gênero, atualmente considerados antiquados. *Dr. No* foi produzido em uma época na qual predominava a concepção conservadora de que haveria determinados comportamentos e atitudes associados com a masculinidade e feminilidade que seriam considerados aceitáveis e até desejáveis dependendo do sexo biológico dos indivíduos - isto é, a ideia “menino usa azul, menina usa rosa”, fala da Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, espalhada e criticada por muitos brasileiros nas redes sociais. Hoje, graças aos movimentos feministas, estas percepções vêm sendo desafiadas devido ao seu caráter opressivo.

Um dos comportamentos esperado das mulheres, por exemplo, seria a vaidade excessiva, esta que é incorporada por Miss Taro na cena analisada a seguir. Depois de um encontro sexual com Bond, a mulher aparece sentada em sua penteadeira reaplicando o batom, apesar de sua maquiagem ainda estar aparentemente perfeita. Pelo espelho, é possível ver Bond recostado na cabeceira da cama.

Imagem 77 – Miss Taro em cena do filme *Dr. No*



Fonte: Fotograma, Youtube⁸⁶

Por um lado, temos a mulher obcecada com a aparência, sempre preocupada em estar arrumada; por outro lado, o homem relaxado e fumando um cigarro, atitude frequentemente associada com uma masculinidade hegemônica nos filmes antigos.

Como professores, podemos tirar proveito desse momento para discutir com os alunos os modos como esses preconceitos ainda estão prevalentes na sociedade, tanto de modo aberto e explícito quanto de maneira mais indireta. Incentivamos que as questões poderiam ser expandidas, por exemplo por meio da investigação dos modos como esses estereótipos são percebidos pelos alunos em seu dia-a-dia, se eles reconhecem esses papéis de gênero em suas famílias, ou mesmo na escola, como os afetam no cotidiano e quais medidas podem ser tomadas por eles próprios, tanto em âmbito individual quanto coletivo, para desfazer essa mentalidade, mormente, sexista.

Assim, defendemos que sem que se trabalhe com essa consciência crítico-interpretativa de imagens, e tendo em vista que, diferentemente do texto escrito, “a mente não precisa reconhecer conscientemente o que os olhos veem para a imagem ter um efeito no subconsciente” (Burns, 2006, p. 3), nasce o perigo de que os

espectadores se tornem seres passivos que aceitam a suposta naturalização do mundo visual sem questionamentos, colocando a representação unívoca de uma imagem como prova final de um argumento.

Visto que a capacidade de entender (e, por vezes, utilizar) a linguagem visual é entender o meio de comunicação pelo qual a sociedade contemporânea informa, compartilha e cria, é essencial que os alunos se preparem para navegar em um mundo dominado por imagens passíveis de interpretações sócio-históricas. Acreditamos que essa prática se realizaria por meio do Letramento Visual, que, de acordo com Bamford (2009), trata-se de construir significado a partir de imagens, por meio de habilidades de criticidade e reflexão. Desse modo, o Letramento Visual “envolve o desenvolvimento de um conjunto de habilidades necessárias para interpretar o conteúdo de imagens visuais, examinar o impacto social dessas imagens e discutir o propósito, a audiência e a posse” (Bamford, 2009, p. 1).

A habilidade de reconhecimento das mensagens implicadas em imagens, bem como a consciência de suas possíveis interpretações, deve ser, portanto, ensinada do mesmo modo que se é ensinado a decodificar metáforas e jogos de palavras em poemas ou livros. Assim, em uma análise de um objeto visual, devemos problematizar o diálogo que existe entre a representação temática e os componentes técnicos escolhidos pelo(s) autor(es) (ângulo, cores, enquadramento, formas etc.), a “gramática visual” das imagens (Kress; van Leeuwen, 1996), pois, as diferentes formas como os elementos são construídos e dispostos indicam, também, os diferentes significados que podem ser auferidos dos mesmos.

Pensem, por exemplo, como se dão a introdução de dois personagens no filme *Dr. No*. Primeiro, temos Sylvia Trench, que será a primeira das três conquistas românticas de Bond no filme. Em determinado momento, ela faz uma visita inesperada ao espião e, para a sua entrada, a câmera é colocada em um ângulo baixo, de modo que o público tem uma visão, primeiro, das pernas nuas da mulher e só depois do resto de seu corpo.

Imagem 78 – Cena do filme *Dr. No*

Fonte: Fotografia do filme

Esta é uma escolha comum para personagens femininas, pois deriva de uma sociedade patriarcal que salienta a figura física feminina de modo a sexualizá-la — quase sempre, de modo desnecessário. A mulher, nesses cenários, é sempre pensada primeiro em relação ao seu corpo, e, somente depois, em características como sua inteligência, seus sentimentos, sua agentividade etc. Resultado do *male gaze* (olhar masculino), este que é o ato de retratar as mulheres, nas diversas mídias, como objetos sexuais de acordo com uma ótica masculina e heterossexual; essas ações continuam a reproduzir a noção equivocada de que as mulheres existem para servir aos homens e ser um espetáculo para os desejos sexuais masculinos.

Um movimento de câmera similar é feito na representação de personagens com deficiência no cinema, mas com objetivos diferentes. Quando Dr. No entra em cena pela primeira vez, a câmera foca primeiro nas pernas do vilão, e depois nos braços, sem jamais alcançar seu rosto. Vemos, no fotograma 4 que, devido à abundância de branco na cena (abajur, roupas do vilão, lençóis da cama), ficam evidenciadas as mãos pretas de Dr. No, que simbolizam suas próteses. Essa escolha faz mais do que criar uma atmosfera de mistério em relação à identidade de vilão, mas, como o que acontece com Sylvia,

objetifica o corpo não-hegemônico e convida a audiência a encarar com fascínio o corpo com deficiência, para esse corpo “quebrado” que revela a natureza cruel da personagem.

Imagem 79 – Dr. No entra no quarto de Bond



Fonte: Fotograma do filme

Imagem 80 – Dr. No aproxima-se de Bond



Fonte: Fotograma do filme

Harnett (2000) concorda que personagens deficientes e suas histórias têm sido tradicionalmente apresentadas tendo em mente uma audiência de pessoas sem deficiência e, portanto, não buscam

representar as complexidades de suas personagens, mas apenas apresentar uma imagem “palatável” para quem está assistindo. Em aspectos técnicos, este isolamento cinematográfico se dá

através de vários mecanismos incluindo o ponto de vista da câmera, que posiciona o espectador invariavelmente como uma pessoa sem deficiência; distância física é geralmente colocada entre personagens com deficiência e outros, e as cenas raramente são filmadas da linha de visão realista de alguém em cadeira de rodas. [...] O espectador é automaticamente construído como alguém sem deficiência (Harnett, 2000, p. 22, tradução nossa).

Nesse sentido, é importante enfatizar que, quando tratamos de representação e interpretação de imagens cinematográficas em contextos educacionais, não devemos nos ater apenas à questão da presença de personagens negras/asiáticas/com deficiência no filme, mas também como elas são realmente retratadas e quais os aparatos técnicos que os inserem no longa-metragem. Para fins de comparação, é interessante observar também a cena de introdução da vilã Gazelle em *Kingsman*. Em sua primeira cena no filme, a câmera começa por seu rosto e faz um movimento de *tilt* — movimento efetuado com a câmera verticalmente de cima para baixo, ou vice-versa — até finalizar em suas próteses.

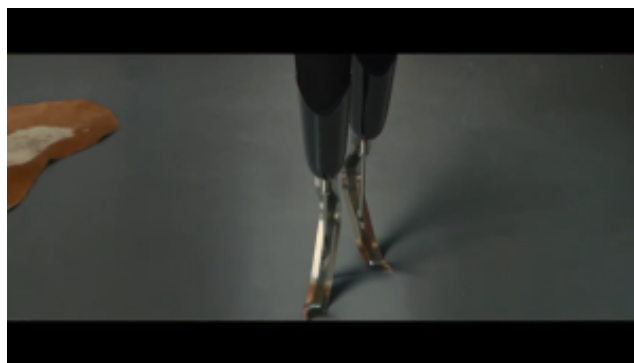
Ao optar por um movimento e enquadramento oposto ao de *Dr. No*, a importância da personagem não é colocada em sua deficiência, mas em sua própria pessoa.

Imagem 81 – O movimento de *tilt* começa no rosto da personagem



Fonte: Fotograma do filme

Imagem 82 – Apenas depois que a câmera apresenta o rosto de Gazelle, ela se foca nas próteses da personagem



Fonte: Fotograma do filme

Nosso próximo exemplo, este que não é tirado dos filmes, retoma duas considerações importantes do letramento visual que já vimos enfatizando no artigo: tanto a importância de pensar em como os elementos de uma imagem dialogam entre si, ao invés de vê-los como elementos isolados, quanto de “lê-la” dentro de seu contexto de produção e recepção e, ainda, em seu contexto sócio-histórico (no momento de visionamento pelos alunos). Por exemplo, a imagem

abaixo, *Kodak Girl in Fair Japan* (1905), de Charles Allan Gilbert, foi a ilustração de uma peça publicitária da empresa de equipamentos fotográficos, Kodak, cujo slogan na época era "Kodak Simplicity" (Simplicidade Kodak).

Imagem 83 - *Kodak Girl in Fair Japan* (1905), de Charles Allan Gilbert



Fonte: Arquivo aberto de internet (Commons)⁸⁷

Baseando-se em uma análise descritiva, estamos diante de uma imagem consideravelmente simples por possuir poucos personagens e cores. A figura feminina, a Garota Kodak, se destaca como um ponto de luz no centro da obra e sua posição elevada em relação ao homem puxando o riquixá atrai o olhar do espectador para ela. A Garota Kodak tem a sua atenção voltada para o lado esquerdo, onde está localizada uma lanterna típica japonesa que ela está prestes a fotografar, visto a pequena câmera em suas mãos. Este tipo

de análise pode ser utilizada em aulas de línguas estrangeiras, por exemplo, para a construção de novo vocabulário e aprofundamento de estruturas gramaticais e, ao mesmo tempo, para a percepção dos elementos técnicos que constituem as imagens, bem como as possibilidades interpretativas.

Assim é que o professor de línguas pode conciliar o ensino linguístico e o incentivo à criticidade dos alunos (BRASIL, 2006) por meio de perguntas como: qual é a representação que é feita do Japão e dos japoneses nessa imagem? Observando a cor mais escura da personagem japonesa e a predominância do branco da Garota Kodak, que tipo de inferências pode-se fazer acerca das relações raciais da época? O quanto elas se mantêm nos dias atuais? Dado que 1905 é o ano em que o Japão venceu a Guerra Russo-Japonesa, quais seriam as motivações de usarem o Japão como cenário para esse anúncio publicitário? O quanto a visão acerca do Japão mudou (ou não) desde então?; e também aproximar os questionamentos à realidade do aluno e de sua apreensão do mundo, com questões como: qual é/era a sua visão de países asiáticos? Como os asiáticos são representados na mídia atualmente? Como vocês veem os descendentes de asiáticos aqui em seu curso de graduação?

A representação de países estrangeiros no cinema é um campo fértil para discussões similares. Majoritariamente produzidos a partir de uma visão hegemônica, filmes hollywoodianos tendem a representar países asiáticos, africanos, árabes etc. com base em estereótipos e conhecimentos superficiais sobre os países e seus nativos. Como resultado, as telas de cinema se enchem de imagens, por vezes, estereotipadas sobre o outro.

A imagem da Jamaica em *Dr. No*, por exemplo, é construída sob uma perspectiva que ainda considera a ilha uma nação subalterna ao império:

Imagem 84: Cena de *Dr. No*

Fonte: Fotograma do filme

Imagem 85: Cena de *Dr. No*

Fonte: Fotograma do filme

No fotograma 7 vemos um homem negro servindo os agentes britânicos e brancos. Considerando-se que, na época, a Jamaica havia acabado de declarar sua independência, o filme parece querer reforçar o estabelecimento da antiga soberania britânica diante os levantes anticoloniais através do Caribe e da África. Os empregados negros no filme não possuem voz e existem para servir à vontade britânica.

No fotograma 8, temos também uma visão do hotel em que Bond está hospedado. Ao fundo, outro empregado negro silencioso. Aliás, a presença de outros hóspedes brancos também nos leva ao segundo ponto: o modo como o filme também desenha a Jamaica como um país turístico e paradisíaco, algo que é complementado pelo que vemos no fotograma 9, no qual os personagens James Bond e Honey Ryder se encontram perdidos no meio da floresta, e na qual se evidenciam a flora verdejante e exuberante da Jamaica.

Imagem 86 – Cena de *Dr. No*.



Fonte: Fotograma do filme

Por meio dessas cenas, o público é levado a enxergar a Jamaica como um lugar tropical, um local paradisíaco que serve de refúgio e escape para as elites brancas. E, no caso de Bond, é onde ele pode se aventurar e salvar a identidade britânica. É também em suas aventuras sexuais que Bond reafirma sua masculinidade e, adicionalmente, pinta a Jamaica em tons afrodisíacos.

As imagens aqui selecionadas, então, podem ser usadas em sala de aula para provocar entre os alunos questionamentos tais quais: como países caribenhos são representados nos filmes atualmente? Como se comparam com a visão apresentada em *Dr. No*? E em relação a outras mídias como reportagens e guias turísticos? O quanto essa visão afeta o próprio país (em questões de turismo,

economia etc.)? Essas reflexões podem levar os alunos a irem muito além em sua habilidade interpretativa, pois pode criar oportunidades para que eles mesmos iniciem suas próprias investigações em torno do tema. Portanto, esse tipo de questionamento visa estimular os alunos a deixarem suas posições de espectadores passivos e passarem a (re)pensar o que eles pressupunham como verdades universais e objetivas, de modo a incentivarmos nos alunos “um senso de abertura estética”, mas também alunos “criticamente conscientes da capacidade das imagens de manipular” (Bamford, 2009, p. 5).

No tocante ao uso de imagens em sala de aula, uma mudança importante foi também a virada tecnológica que ampliou o acesso aos meios de comunicação e, portanto, facilitou o desenvolvimento de abordagens educacionais que se utilizam de meios audiovisuais, como a exibição de filmes, séries, vídeos de música etc. em sala de aula. Argumentando a favor do cinema como texto pedagógico, diz Giroux (2001, p. 589) que ele “não apenas reflete a cultura, mas na verdade a constrói, indica a necessidade de uma perspectiva radicalmente diferente sobre letramento e a relação entre filmes e sociedade”. Do mesmo modo, o autor assevera que, por anos, o uso de meios audiovisuais foi aplicado principalmente para fins linguísticos, e as imagens teriam função apenas de complementar o texto reforçar a questão gramatical. Não pretendemos desmerecer essas atividades, já que a escolha do filme certo pode expor os alunos à diferentes sotaques, expressões idiomáticas e diferentes estruturas gramaticais, tanto familiares quanto inéditas e, portanto, são de grande ajuda nas aulas de línguas estrangeiras. Contudo, quando o foco está estritamente ligado a um aperfeiçoamento linguístico, todos os temas sociais e culturais que permeiam os filmes e a própria opinião e visão dos alunos são deixados de lado.

Nesse ponto, ressaltamos que o professor deve dar abertura aos alunos para expressarem suas interpretações da imagem vista ou do filme assistido, pois o letramento visual tampouco pretende delimitar uma única forma correta de se enxergar algo, muito pelo

contrário, a prática do letramento visual reconhece que as imagens não são produtos de uma única realidade e, quando tratadas assim, acabam por diminuir a abertura para negociações de variadas interpretações entre produtor e público, ou entre os vários espectadores de uma mesma obra. Todo conhecimento produzido e consumido é sempre coletivo e, portanto, não se conclui em uma verdade universal e completamente “objetiva” (isto é, atemporal e isolada socialmente), desmantelando assim o pressuposto de que existiriam leituras “certas” e “erradas”.

Outrossim, Menezes de Souza (2011a, 2011b) ressalta que mesmo que os atos de produzir ou consumir um texto pareçam ações individuais, tanto o autor quanto o leitor/espectador são frutos sócio-históricos das comunidades a qual pertencem e na qual possuem um histórico de leituras-de-mundo anteriores e, portanto, não devemos focar a análise de uma obra apenas no processo de produção e nos modos como o significado é criado dentro do contexto do autor, mas também em como nossa interpretação de leitores/espectadores desses significados está inerente ao nosso próprio contexto sócio-histórico. Além disso, temos que pensar em como esses textos também influenciam nossas concepções de mundo e nossos comportamentos, principalmente em relação a grupos sociais com os quais temos pouco ou nenhum contato direto no mundo real.

Pensando, então, em quais são as imagens populares de pessoas com deficiência no cinema — o “coitadinho”, o alívio cômico, o “super-humano” e, claro, o vilão —, devemos nos questionar como elas se traduzem para a vida real, isto é, quais são as impressões deixadas no público sobre esse grupo social tão sub-representado na mídia, depois de assistir um filme que contenha um desses estereótipos. A esse respeito, Mitchell e Snyder (2000) afirmam que “de fato, Kriegel e Longmore argumentaram em conjunto que as representações de deficiência poderiam ser entendidas como uma vingança catártica daqueles que estigmatizam” (p. 19); Norden vai ainda além, ao associar toda a história do cinema em uma rede de conspiração, na qual o cineasta de Hollywood, “participa de um

esquema exploratório que capitaliza sobre o espetáculo visual que as deficiências oferecem à câmera” (Mitchell; Snyder, 2000, p. 20).

Mais especificamente, quando pensamos na pessoa com deficiência assumindo a posição de vilão, traçamos a origem deste estereótipo até a era dos filmes silenciosos, quando não era possível comunicar a imoralidade de uma personagem de modo direto e verbal e, portanto, as produções cinematográficas dependiam da atuação física e de indicações visuais para se separar os malvados dos bonzinhos. Assim, desde meados de 1910, deficiências físicas se tornaram um modo de caracterizar personagens moralmente corruptos (Mitchell; Snyder, 2000), algo que persiste em alguns filmes de Hollywood até os dias de hoje. Exemplos famosos são Dr. Strangelove de *Dr. Fantástico* (1964), Elijah Price em *Corpo Fechado* (2000) e, sua sequência, *Vidro* (2019), Dra. Veneno de *Mulher-Maravilha* (2017), e muitos outros. Deste modo, intencionalmente ou não, o cinema acaba por confluir a imagem da deficiência com a imagem da maldade através de diversos sinais visuais.

Através do pensamento crítico promovido pelo letramento visual, os alunos terão as ferramentas necessárias para entender o impacto social e as ideologias e valores subjacentes a essas imagens, de modo a saberem como agir em resposta a elas.

Ademais, os novos tempos pedem também uma nova conscientização sobre os modos de se criar e recriar significados que existem atualmente que se dá, em parte, em decorrência das mudanças da produção artística que se dão pelo capitalismo. Stanovsky (2017), com base nos estudos de Benjamin, comenta sobre a cultura do Remix, um momento que revoluciona não só como consumimos as imagens, mas também como a produzimos. Citando Benjamin, é a partir da introdução de novas tecnologias que a arte se torna “mecanicamente reproduzível” e não mais está submetida a antiga presença da obra original. Este cenário é ampliado pela proliferação de ferramentas digitais que permitem não apenas o rápido e abundante

compartilhamento dessas imagens, mas também que estas sejam editadas por qualquer um (com aprovação ou não do autor original).

Na era da Cultura do Remix e da cultura visual, então, as habilidades digitais dos alunos atuais podem superar a de seus professores, o que lhes permite encontrar, divulgar, editar e criar imagens com muita facilidade. Mesmo para os menos habilidosos, a internet propicia diversos sites e aplicativos voltados para a manipulação imagética: adicionar texto, contrapor duas ou mais imagens, cortar, girar, escurecer, recolorir, são alguns exemplos das possibilidades oferecidas. Destacamos, também, que cada nova edição gera uma nova camada de significação, essa indissociável de seu próprio contexto sócio-histórico. Como consequência, “nossa cultura digital acelerou o ritmo das mudanças e prontamente se prestou a um redirecionamento político da arte e cultura” (Stanovsky, 2017, p. 130, tradução nossa).

Nos dias de hoje, o exemplo mais evidente do fenômeno que Stanovsky comenta é a abundância de memes nas plataformas digitais, de modo que eles não mais existem apenas para uso pessoal, mas até mesmo as empresas estão se apropriando desse novo recurso para anunciarem seus produtos e conquistarem os usuários da internet. Em sua maioria, os memes são compostos de imagens — seja ela uma foto, a cena de um filme, uma montagem — tirada de seu contexto e modificada para encarnar diferentes situações e contextos. Nos exemplos abaixo, selecionamos a imagem original (fotografia 2) posteriormente intitulada “Namorado Distráído” retirada de um site de banco de imagens. O original, então, é modificado para representar um novo contexto (fotografia 3). Apesar das modificações do conteúdo, a estrutura mantida permite que os entendamos em todos os casos com o mesmo sentido: a mulher de azul representaria o que se deveria fazer e a mulher de vermelho como a opção mais atraente e prazerosa.

Imagem 87 - Imagem que deu origem ao meme

Fonte: internet⁸⁸

Imagem 88 - meme

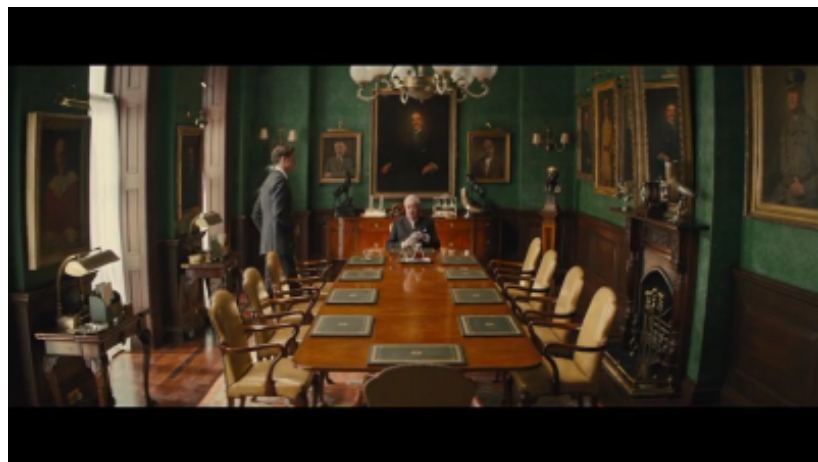
Fonte: internet⁸⁹

Portanto, por inserir-se na perspectiva da educação crítica, o Letramento Visual não só considera as multimodalidades pelas quais o significado é criado e transmitido, mas também reavalia as supostas separações entre o que é acadêmico e o que é popular, entre a cultura produzida no centro e a produzida nas margens, de modo a discutir essa mudança de olhar para as comunidades excluídas, que vêm pedindo por seu espaço em âmbito político, social, cultural e acadêmico (Mizan, 2018, p. 228). Em suma, no cenário atual em que

estamos inseridos, as capacidades de editar e reproduzir as imagens com facilidade em qualquer hora ou lugar permitem também que sejam questionadas a arte e cultura hegemônicas.

Há um exemplo interessante em *Kingsman* que podemos aproximar desse assunto:

Imagem 89



Fonte: Fotograma do filme – Sala de reunião dos Kingsman

Vemos que a sala de reunião dos Kingsman é decorada com forte influência da época vitoriana, de estética clássica, que visa evidenciar o dinheiro e o poder daqueles que ali residem. Pode-se observar também a grande quantidade de detalhes que dão textura aos móveis, seja as mesas, a lareira, as molduras dos quadros, ou as luminárias, por exemplo. As cores predominantes são sóbrias, como o cobre, marrom, e tons dourados, que também evidenciam poder financeiro e luxo. Por fim, os retratos, que supomos ser de pessoas importantes na história da agência, cobrem a paredes de modo imponente.

Assim, apenas através dessa imagem, o filme estabelece os Kingsman como uma instituição de história e tradição antigas e, como consequência, a instituição passa a personificar os valores hegemônicos (e elitistas) que ainda correm dentre a sociedade britânica.

Em outro momento, quando o agente Hart faz uma visita ao “covil” do vilão Valentine, sua casa não se parece nem com um esconderijo caricato de vilões, nem com o lar dos Kingsman:

Imagem 90 - Casa de Valentine



Fonte: Fotograma do filme

Imagem 91 - Casa de Valentine



Fonte: Fotograma do filme

Ao invés de uma estética mais tradicional, a casa de Valentine possui um estilo mais *clean*, com menos móveis e, estes, menos detalhados — devemos observar o formato mais simples e moderno do lustre, por exemplo. Ademais, as obras de arte que decoram o ambiente diferem do estilo realista dos retratos dos antigos Kingsman tanto nos temas retratados quanto nas técnicas de pintura utilizadas; essas obras mostram-se como um contraste direto entre ele e seus oponentes. Visto que os cenários são construídos, em muitos casos, para nos dizer algo sobre os personagens e suas identidades culturais, ao se colocar o vilão como aquele que destoa dos ideais tradicionais presentes na sociedade, *Kingsman* parece validar a qualidade hegemônica de seus heróis. Assim, o que o filme parece nos dizer visualmente é que, diante de um contexto ostensivamente britânico dos Kingsman, Valentine — que não se submete aos valores tradicionais — é construído como a ameaça para com estes ideais; e tudo isso nos é dito com apenas alguns quadros na parede.

Tendo em vista tudo o que foi mencionado até então, acreditamos que há necessidade de se repensar a presença das imagens em sala de aula, tendo em mente que elas, agora, permeiam o ambiente cultural e que as novas tecnologias permitem, como nunca antes, a proliferação em massa de edições, memes, colagens, *mashups* etc. Os alunos, então, estão inseridos em um cenário de cultura visual que eles não apenas consomem, mas também produzem; mas não é porque nasceram em uma sociedade saturada por imagens que essas habilidades são inerentes à eles ou aos docentes, pois, ao mesmo tempo em que o ato de ver está envolvido em um processo ativo de construção, a interpretação dessas imagens, por sua vez, envolve um espectador crítico (Felten, 2008). Diante de um mundo que se torna mais visual a cada dia, “o Letramento Visual é crucial para a obtenção de informação, construção de conhecimento e desenvolvimento de resultados educacionais bem-sucedidos” (Bamford, 2009, p. 2, tradução nossa), e, portanto, é imprescindível para que naveguem com sucesso no mundo multimodal que os espera fora da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inúmeras possibilidades interpretativas que surgem com os novos meios de comunicação exigem que pensemos na sociedade de modo diferente ao invés de tentar usar velhas técnicas em novos espaços, isto é, as escolas precisam se adaptar às novas tecnologias e incorporá-las nas atividades educativas; elas devem explorar questões de âmbito social, político e cultural. Desse modo, abrem-se diversas oportunidades para diversificar o ensino de línguas e expandir as ferramentas de interpretação utilizadas pelos alunos.

O que esperamos dos professores é que, considerando-se as novas características da cultura visual em que vivemos, reconheçam que o vocabulário imagético é tão válido quanto o verbal, e que, à vista disso, tirem proveito de filmes, séries de televisão, charges, memes, *mashups*, bricolagem, vídeos de música, entre muitos outros, para educarem os alunos que desenvolvam habilidades de reconhecer uma ilustração, identificar seus discursos implícitos e alocar a referida imagem em seu contexto de produção e recepção (Muller, 2008).

Ademais, o letramento visual é uma prática que pode ser aplicada em diferentes áreas de aprendizagem e inclui-la na sala de aula é importante para desenvolver o pensamento crítico e a solução de problemas que tornarão os alunos mais preparados para o mundo fora da sala de aula e com muito mais consciência de seus papéis nesse mundo, de modo que se tornem, além de espectadores, produtores responsáveis e críticos dentro das novas mídias.

14

**OS DISCURSOS
HEGEMÔNICOS DA
SOCIEDADE MODERNA
EM “O DOADOR
DE MEMÓRIAS”:**

**POTENCIALIDADES PARA
A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA**

INTRODUÇÃO⁹⁰

Imagem 92



Fonte: Fotograma do filme⁹¹ – Cena inicial

Use precise language...

Wear your assigned clothes...

Take your morning medication...

Obey the curfew...

Never lie.

Enquanto o narrador do filme *O Doador de Memórias* afirma que “Todas as memórias do passado foram apagadas”, os comandos escritos (Use linguagem precisa, use as roupas designadas, tome seu remédio matinal etc.) acima aparecem na tela um após o outro, como legendas de cenas em preto e branco que mostram a comunidade (aparentemente feliz) em que a história se passa. Esse início emblemático apresenta, já de partida, o que está por vir: um filme provocativo, contracorrente e crítico de sociedades em que a base é o capitalismo, neoliberalismo, iluminismo, cientificismo, enfim, a



sociedade moderna. A sinopse⁹² do filme, que começa em preto e branco e só depois vai ganhando cores, retrata uma pequena comunidade que vive em um mundo aparentemente ideal, sem doenças, sem desemprego, sem guerras, mas, também, sem sentimentos. Os habitantes são submetidos a uma dosagem diária de um medicamento que não permite que os sentimentos venham à tona. Contudo, tirando a cúpula que comanda a sociedade, ninguém sabe para que servem essas doses diárias. Também não há competição nem aflição pela escolha das profissões, pois os jovens são designados para cada tarefa que desenvolverão durante suas vidas pelos líderes da comunidade. Uma única pessoa é encarregada de armazenar as memórias da comunidade, de forma a poupar os demais habitantes do sofrimento produzido pelas lembranças sócio-históricas (competição, guerra, mortes, maldade) e também guiá-los com sua sabedoria, o Doador. De tempos em tempos esta tarefa muda de mãos e agora ela cabe ao jovem Jonas (Brenton Thwaites), que precisa passar por um duro treinamento para provar que é digno da responsabilidade que esta função exige.

O filme é bastante interessante, pois salienta que uma sociedade utopicamente *assentimental* é, na verdade, um lugar monótono, supostamente homogêneo e sem vida. Várias reflexões podem ser retiradas dessa ficção: Como seria um mundo em que ninguém se emociona? Em que as pessoas nem sequer saibam que as emoções existem? É melhor um mundo ideal, sem as emoções, ou o mundo real, onde as pessoas vão da alegria extrema à tristeza profunda? É possível que o sistema (no caso, os governantes anciãos) escolha a profissão de cada cidadão a depender das características que exibem durante a infância e a adolescência? Se não há emoções, os casamentos neste mundo utópico podem ser comparados com os “casamentos arranjados” na sociedade real? Por que o filme tem a sua maior parte em preto e branco? Quais são os efeitos de sentido das cores que vão “aparecendo” e o que elas desvelam?

A metodologia desta pesquisa é qualitativa/interpretativista, na qual o *corpus* escolhido advém de algumas cenas do filme em questão. Algumas perguntas que norteiam esta investigação são: quais são os discursos hegemônicos que circulam na sociedade criada no filme? Qual o objetivo dos “governantes” da comunidade em propagar um discurso de “harmonia” e homogeneidade e ao mesmo tempo de “sujeição”? Quais são as estratégias discursivas que Jonas (personagem principal) utiliza para se contrapor à ideologia dominante? Quais seriam as relações do filme com a sociedade (brasileira) atual? Em tempos recentes, há um discurso unívoco, hegemônico e homogeneizante em que as minorias devem ser excluídas ou silenciadas em nossa sociedade brasileira? Deveríamos levar tais questionamentos para as nossas salas de aulas? Poderíamos educar e ensinar línguas por meio dessas discussões? Buscamos responder a essas questões por meio de interpretações das imagens (fotogramas) e dos diálogos correspondentes às mesmas com vistas à discussão dos conceitos de discursos como práticas sociais, ideologias, heterogeneidade e homogeneidade, poder e emoções (e a falta delas). Tais conceitos estão intimamente conectados com a sociedade (pós?) moderna em nível global e com a educação linguística em línguas estrangeiras e materna no Brasil em nível local. Como revisão de literatura, propõe-se retomar os estudos discursivos ensejados nas teorizações de Bakhtin (1998, 2008, 2012, 2014, 2017) e Foucault (1996, 2007, 2014), os estudos sociológicos da Sousa Santos (2007) e os estudos de letramento visual no ensino de línguas defendidos por Mizan (2014). A proposta dialógica de escritura preconiza teorizações e dados imbricados ao longo da reflexão. Como resultado, espera-se contribuir com um maior entendimento dos estudos sobre letramento visual na educação, assim como expansões do olhar em relação a alguns conceitos-chave da sociedade contemporânea.

Para isso, começamos refletindo sobre as teorias discursivas do Círculo de Bakhtin a fim de entendermos os processos discursivos, a construção de ideologias oficiais e cotidianas e da subjetividade.

Veremos que a busca da homogeneidade pelo discurso é abalada por dissidências, pelas contrapalavras. Expandindo nosso olhar sobre as questões discursivas, revisitamos as teorias foucaultianas com o intuito de discutir a questão da memória. Para tal, trazemos à tona as práticas discursivas como arquivo e as relações de saber/poder e de verdade, conceitos que achamos fundamentais para problematização do filme. Logo após, trazemos essas discussões para o campo das práticas pedagógicas tomando como embasamento as teorias de igualdade de Bourdieu e o pensamento abissal em Sousa Santos de modo a contraditar a prevalências das ideologias dominantes que circundam nossas escolas. Como conclusão, discutimos como o letramento visual pode potencializar a educação linguística em LM /LE.

O PERIGOSO DISCURSO DA HOMOGENEIDADE

*Meu nome é Jonas. Eu não tenho
sobrenome. Ninguém aqui tem.*

Jonas, cena inicial.

Nesta seção, entrecruzam-se algumas cenas do filme (fotogramas e diálogos das personagens) e as teorias do Círculo de Bakhtin sobre o discurso, com vistas à discussão sobre a homogeneidade e heterogeneidade sociais. Busca-se, ainda, problematizar o discurso e sua vital importância na construção da subjetividade, uma vez que somente através dele é que nos tornamos seres sociais nas relações intersubjetivas que estabelecemos com nossos parceiros. Assim, a aquisição de conhecimento nos múltiplos processos de ensino e aprendizagem é promovida pela troca discursiva entre docentes e discentes nas interações discursiva em sala de aula e para além desse espaço educacional.

Os estudos discursivos no ocidente avançaram após a ruptura que a Análise do Discurso traz em relação aos estudos mais estruturais da língua/linguagem, a partir da obra de Pêcheux, *"Análise Automática do Discurso"*, em 1969. A obra se concentra no sentido de entender a língua enquanto *parole*, quer seja, a língua como um fenômeno social, histórico e ideológico e analisá-la levando em conta os sujeitos e as condições sócio-históricas e ideológicas nas quais o discurso acontece e, assim, depreender quais são os efeitos de sentido e não mais o sentido enquanto algo acabado, fechado em si mesmo.

Ainda, na década de 1970, é revelado ao ocidente os estudos de um grupo de teóricos russos que já priorizavam os estudos linguísticos pelo ponto de vista sócio-histórico e ideológico. Para o Círculo de Bakhtin, o discurso é a língua nas relações concretas entre os sujeitos nas relações que estabelecem com seus interlocutores em situações reais de uso (Bakhtin, 1998). É sob este prisma que trataremos o discurso neste estudo. Para o autor, não devemos enxergar a língua como "um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas sobretudo como um sistema ideológico, a língua como visão de mundo, como uma opinião concreta, que assegura um entendimento mútuo em todas as esferas da vida ideológica" (Bakhtin, 2014, p. 32, tradução nossa). Essa noção pós-estruturalista de língua/linguagem é essencial para entendermos como discursos (tais como os produzidos *no e por meio do* filme em questão) circulam, são produzidos, apropriados, interpretados e solidificados nas esferas sociais.

Ainda com base no Círculo (2014, 2017), asseveramos que todo signo é ideológico, pois se imbuí de um sentido que lhe é atribuído socialmente, nas interações verbais. Um signo não existe simplesmente como uma parte da realidade; ele reflete e refrata outra realidade" (Bakhtin, 2012, p. 32), podendo, assim, distorcer a realidade ou ser fiel a ela, com as palavras do autor: refleti-la ou refratá-la, pois a apreciação ideológica sugestiona todo signo. "O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente

correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico” (p. 32-33). No filme, é exigido dos cidadãos a ‘precisão da linguagem’, o que nos mostra como o discurso influencia nas relações intersubjetivas. Quando se exige a precisão em vez de deixar as pessoas falarem espontaneamente e expressarem suas ideias e sentimentos livremente, temos um exemplo de como é através da prática social discursiva que o sujeito se posiciona histórica e ideologicamente e por isso é abominado na “sociedade ideal” do filme.

Assim é que a palavra é o signo ideológico *par excellence*, uma vez que ela é neutra e se preña de significados a cada uso concreto dos sujeitos em seus enunciados (Bakhtin, 2012), o que significa dizer que cada vez que pronunciamos uma palavra ela se renova em termos de efeito de sentido, se impregnando de ressonâncias ideológicas refletindo e refratando posicionamentos sócio-históricos. Um exemplo clássico é a palavra *companheiro*, que se desdobra em variadas significações a depender do sujeito histórico que a pronuncia. Uma mulher pode apresentar seu “companheiro” a outra pessoa; um aluno pode ter um “companheiro” para realizar um trabalho em dupla; uma pessoa pode sair para um *happy-hour* com seu “companheiro” de trabalho; um sindicalista de esquerda pode convocar seus “companheiros” para uma manifestação; esses são apenas alguns poucos exemplos que demos para ilustrar a neutralidade da palavra e como ela é imbuída de sentido a depender do acontecimento discursivo.

A questão ideológica é de suma importância para entendermos as relações discursivas. Para os teóricos do Círculo de Bakhtin, temos dois tipos de ideologia: a ideologia formal, aquela que se propõe como ideologia oficial e que domina os campos da atividade humana (religioso, jornalístico, político, judiciário etc.) e a ideologia do cotidiano, aquela que se estabelece nas relações intersubjetivas do dia a dia. Essa pode tanto confirmar a ideologia formal, como pode também subvertê-la, podendo chegar a implodi-la quando encontra solo fértil nos grupos/classes sociais (o que pode levar um

certo tempo). No caso do filme em questão, podemos observar essa ideologia formal sendo enraizada na sociedade por meio das relações cotidianas embasadas nos discursos dominantes que circulam entre os cidadãos; e, na ideologia do cotidiano que circunda o protagonista, vemos a dissidência com a ideologia formal.

A acepção de que somos constituídos *na e pela* linguagem é relativamente comum nas teorizações sobre as questões discursivas; no entanto, visto que um de nossos objetivos neste trabalho é o de favorecer a compreensão de como os cidadãos da comunidade retratada no filme "O Doador de Memórias" são cerceados pelo discurso dominante dos dirigentes comunitários, pretendemos aprofundar um pouco mais sobre esse aspecto. Vejamos estas considerações de Volóchinov (Círculo de Bakhtin): "O indivíduo como proprietário dos conteúdos da sua consciência, como autor de suas ideias, como uma personalidade responsável por suas ideias e desejos, é um fenômeno puramente socioideológico" (2017:129), ou seja, apenas nas relações intersubjetivas é que somos capazes de nos tornarmos seres sociais por meio da ideologia e da historicidade que nos constitui. Não há subjetividade singular fora das relações sociais: eu *sou* apenas por que me coloco para com o outro, o outro me enxerga e me (in)completa; é na alteridade que eu me torno sujeito num movimento contínuo exotópico de ir até o outro e de voltar a mim (Bakhtin, 2017).

O sujeito sozinho, isolado, não pode dar significação às palavras, ao discurso. Até mesmo o discurso interior é constituído na exterioridade. As palavras são interiorizadas apenas depois de terem circulado na imensa cadeia da criatividade verbal que se dá na convivência social; só depois disso é que retornam ao sujeito e passam a habitar seu mundo interior, seus pensamentos. E a valoração dada a elas vai depender do horizonte social ao qual o sujeito se afina. Para Bakhtin (2008, p. 67), "a vida autêntica do indivíduo só é acessível a um enfoque *dialógico*, diante do qual ele responde *por si mesmo* e se revela livremente", é o ato responsável sem álibi no ser (Bakhtin, 2017).

Ao se revelar, o sujeito reconhece seu ato, responsabilizando-se por ele, coloca sua assinatura e ao assumir a sua responsabilidade, indicia seu horizonte social, seu pertencimento a um grupo social e a uma sociedade; transparece sua singularidade: sou esse porque não sou aquele; é a contrapalavra que o marca como ser social único, subjetivo.

O discurso se comporta como fios ideológicos que tecem uma teia sociodiscursiva através das relações dialógicas que o configura e o diferencia da língua 'pura': o seu aspecto dialógico tem a ver tanto com suas relações com os outros discursos quanto com os sujeitos que o enunciam. Não há enunciados genuínos, já que sempre emergem em resposta a outrem, são atravessados, tangidos por outros que já circulam na sociedade e, apenas considerando essas relações dialógicas, é que se pode depreender os seus efeitos de sentido. Daí a dificuldade do jovem Jonas de conseguir atravessar a barreira discursiva dos "outros" a fim de encorajá-los a irem contra o discurso hegemônico da comunidade e enxergarem além do horizonte sócio-histórico e ideológico posto pela classe dominante ali enraizada.

Por isso é muito importante também ressaltarmos que o discurso é uma arena de luta de classes: abastado de ressonâncias ideológicas, os enunciados refletem e refratam as ideologias circulantes na sociedade:

Mas justamente aquilo que torna o signo ideológico vivo e mutável faz dele um meio que reflete e refrata a existência. A classe dominante tende a atribuir ao signo ideológico um caráter eterno e superior à luta de classes, apagar ou ocultar o embate das avaliações sociais no seu interior, tornando-o monoacentual. (Voloichinov (Círculo de Bakhtin), 2017, pp. 113-114).

Essa é justamente a denúncia em "O Doador de Memórias", pois ao usurpar dos cidadãos o direito das memórias coletivas e individuais, restringe-se a circulação dos signos ideológicos de toda sorte, inculcando-se apenas aqueles cuidadosamente escolhidos

pelos dirigentes da comunidade (os anciãos), quais sejam: a “harmonia”, a “igualdade”, a “homogeneidade”, a “felicidade”. Em uma das cenas, o Doador de memórias ancião, encenado pelo ator Jeff Bridges, em continuidade ao treinamento de Jonas, assegura:

Imagem 93



Fonte: Fotograma 2 do filme – Cena em que Jonas vê as cores pela primeira vez

Jonas: “É vermelho, como o cabelo dela”.

Doador de memórias: “Quando nossa gente escolheu desistir de tudo isso, cores, raça, religião, eles criaram a mesmice. Se fôssemos diferentes, poderíamos sentir inveja, rancor ou ressentimento. Precisávamos da mesmice”.

A cena em que Jonas vê as cores pela primeira vez é deveras marcante no filme, pois é revelado a ele que há cores no mundo e elas estão sendo negadas em nome da vida em preto e branco (que aqui pode ser interpretada como a homogeneização das relações sociais e a repressão da sentimentalização). Jonas, como predestinado, já havia percebido cores no cabelo de Fiona, sua melhor amiga e paixão. Porém, ao adentrar as memórias do Doador, emociona-se com o pôr do sol visto de um barco e com uma simples maçã de cor vermelha.

Uma outra cena marcante mostra a Cerimônia de Designação, em que “cada um está predestinado” e deve lhe ser atribuído a sua função social a partir daquele momento, como se em um “batizado”: cada jovem deverá cumprir rigorosamente essa função para o resto de sua vida, sem que fosse lhes dada a mínima chance de escolha. Em ambas as cenas, percebemos ações (e regras) na direção da mesmice, ou seja, na eliminação das diferenças, como se isso fosse possível. Essas ações e regras permeiam todo o filme e compõem, ao mesmo tempo, a sua crítica a uma sociedade moderna sustentada por filosofias positivistas (“o correto é viver em uma harmonia ilusória e o errado seria vivenciar os conflitos inerentes à humanidade”), iluministas (“nós, os anciãos, sabemos o que é melhor para vocês, cidadãos ignorantes; e vamos iluminá-los com o nosso conhecimento, ou melhor, a parte que permitiremos que vocês saibam”) e cientificistas (o que há de mais humano, de mais subjetivo, é controlado por artifícios científicos, como as injeções que dissipam as emoções). Em relação à homogeneidade e homogeneização, Sennet (2013) reitera que

A homogeneização cultural é evidente na arquitetura moderna, no vestuário, na comida de rápido consumo, na música popular, nos hotéis... A relação é globalizada interminável. “Todo mundo é basicamente igual” expressa essa visão de mundo que busca a neutralidade. O desejo de neutralizar toda a diferença, de domesticá-la, decorre (é pelo menos o que tentarei demonstrar) de uma angústia em relação à diferença, conectando-se com a economia da cultura global de consumo (Sennet, 2013, p. 19).

Com isso, o filme escancara a homogeneização social e cultural, nos desafiando a pensar, o tempo todo, sobre a modernidade que nos homogeneiza, nos rapta a diferença, pormenoriza e apaga (quando não extermina) as minorias que não se encaixam nos ideais de harmonia da ideologia dominante. Além disso, como nos alerta “O Doador”, busca-se a todo custo a eliminação dos conflitos, como se estes não fossem inerentes aos seres humanos, constituindo suas subjetividades:

Imagem 94



Fonte: Fotograma 3 do filme – Cena inicial, vista aérea da comunidade

Jonas (narrador): “Vivíamos num mundo onde as diferenças não eram permitidas. Não existia o popular, a fama, perdedores ou ganhadores, nossos anciãos eliminaram tudo isso para não haver conflitos entre nós: medo, dor, inveja, ódio”

Nesta cena, enquanto Jonas narra o mundo em que viviam, a comunidade vai surgindo por meio de um *zoom out*. Interessantemente é que toda a cidade foi planejada e estruturada numa arquitetura em que as construções formam casulos circulares perfeitamente organizados (fotograma acima). Depreende-se da fala acima de Jonas que para se viver em uma suposta “harmonia”, a sociedade deve eliminar o medo, a dor, a inveja, o ódio e todos os demais sentimentos negativos. Na esteira dessa discussão, Mouffe (2013) sugere que não devemos eliminar o conflito, mas, para além de tentar solucioná-lo “harmoniosamente”, devemos nos unir em torno de uma prática agonística em que os conflitos são potencialmente produtivos.

Porém, assim como um refletor da ideologia dominante, o discurso também é um refrator que desestabiliza essa ideologia e faz emergir as contrapalavras, num embate que tende a romper barreiras ou a estagná-las, de acordo com a entrada que as ideologias divergentes da hegemônica são capazes de impregnar.

As forças centrípetas agem na direção de homogeneizar os discursos para que sejam aceitos como discurso único, numa tentativa de harmonizar a sociedade. O perigoso discurso da homogeneização sobrepuja no sentido de aniquilar as diferenças, dando a impressão de que há um modelo a seguir, apenas uma opção é a correta e todos devem concordar. Não obstante, temos a contrapalavra que surge na ideologia do cotidiano e tende a desestabilizar as fundações da arquitetura dominante, criando uma arena de lutas, na qual o discurso assume papel principal.

No filme em análise podemos observar essa implosão pela subversão que a personagem passa a protagonizar ao questionar e a infringir as regras postas pela ideologia oficial daquela sociedade. E suas ações passam, necessariamente, pelo discurso, uma vez que esse é constitutivo do ser, tanto de seu discurso exterior, quando expõe para os outros habitantes suas angústias e descobertas; quanto de seu discurso interior, quando começa a pensar e refletir sobre as imposições provindas da ideologia dominante. É o que veremos na seção subsequente.

O DISCURSO SOB AS LENTES FOUCAULTIANAS: ARQUEOLOGIA E GENEALOGIA DAS MEMÓRIAS

O objetivo desta seção é interligar as perspectivas foucaultianas sobre língua/linguagem/discurso, sob vieses arqueológicos e genealógicos, e as cenas em que a questão da memória (história da comunidade) é apresentada ou apagada. No olhar foucaultiano, a liberdade passa a ser a possibilidade de exercitar a atitude-limite como caminho para a crítica e para a mudança, ou seja, a liberdade passa a ser entendida como a “nossa real capacidade de mudar

as práticas em que somos constituídos ou nos constituímos como sujeitos morais” (Veiga-Neto, 2007, p. 27). A partir do momento em que passamos a refletir a ponto de transgredir os limites aos quais somos impostos, movimentando-nos pelos lugares, questionando as práticas sociais, colocando em xeque aquilo que é dado *a priori* e passando a considerar os acontecimentos criticamente, poderemos chegar a uma certa liberdade. E a Educação é um dos, senão “o” caminho para abriremos nossas perspectivas e passarmos a compreender o mundo através de lentes mais críticas.

Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo (Veiga-Neto, 2007, p. 89). Percebemos que há, assim como nas teorias do Círculo de Bakhtin expostas na seção anterior, um abandono da ideia de língua como representação de mundo, algo que passa a ocorrer mais frequentemente na segunda metade do século XX. Destarte, assim como Bakhtin, Foucault embasa suas reflexões na linguagem como ação no mundo, como prática social, já que a linguagem não é mais um espelho da realidade e sim fomentadora de sentidos.

Além disso, essencial para os estudos pós-estruturalistas foucaultianos é a consciência do *lócus* de enunciação de cada sujeito. Constata-se essa consciência em sua declaração: “Sempre que tentei realizar um trabalho teórico, foi com base na minha própria experiência, sempre em relação aos processos que vi acontecendo ao meu redor” (Foucault, *apud* Eribon, 1991, pp. 28-29). O filósofo propõe que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (Foucault, 1996, p. 10). A visão de discurso em Foucault traz a ideia de objeto de desejo e de poder. O autor vai além do discurso como campo de reprodução de poder e o coloca como a própria ferramenta de exercício do poder.

Portanto, para Foucault, discurso pode abarcar as seguintes características: 1. Há no discurso um desejo da verdade; 2. O discurso depende de seu contexto histórico (arqueologia e genealogia); 3. O discurso nunca será uma unidade fácil de ser interpretada ou compreendida; 4. Discurso está sempre imbricado nas relações de poder; 5. O discurso molda e é moldado pelas formações discursivas (direito, medicina, religião, pra citar alguns), ou seja, todo discurso precisa ser considerado a partir das práticas discursivas que o originou, promovendo uma imbricação de memória e acontecimento.

Pensando na homogeneização cultural constante no filme, vale ressaltar o conceito de práticas discursivas desenvolvido por Foucault na obra *Arqueologia do saber*: "um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa" (2008, p. 133).

O filósofo remete a essas práticas ligando-as à *arquivo*, que teria um nível particular entre a língua como sistema de construção discursiva e o *corpus* como conjunto das falas pronunciadas. Esse *arquivo*, ou melhor, essa *prática discursiva* que faz irromper uma gama de enunciados, os quais oscilam "entre a tradição e o esquecimento", oportunizam o aparecimento das "regras de uma prática que permite aos enunciados subsistirem e, ao mesmo tempo, se modificarem regularmente. É o "sistema geral da formação e da transformação dos enunciados" (Foucault, 2007, p. 147-148).

Seguindo a trilha das definições das novas ideias que emergiam no alvoroçado período, Foucault (2008) nos indica que

O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se

inscrevam, tampouco, em uma linearidade sem ruptura e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo regularidades específicas (p. 147).

Para Foucault (2007, p. 147), o arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Mas o arquivo é, também, o que faz com que todas as coisas ditas não fiquem suspensas e inacessíveis, mas que se relacionem entre si, contrapondo-se ou se reafirmando.

Segundo Veiga-Neto, num primeiro momento, "O arquivo pode ser entendido como um jogo de relações num discurso; um jogo que se dá nessas relações puramente discursivas e que, por isso mesmo, é "irredutível às coisas ditas ou aos homens que a disseram" (2007, p. 95). Esse posicionamento de Foucault dos discursos como arquivos refere-se às práticas discursivas como um conjunto de regras que oportunizam os enunciados de se agruparem e de fornecerem um sistema que regulariza e ao mesmo tempo permite que os enunciados se modifiquem, desde que dentro daquilo que é proposto pelo sistema de restrições a que está exposto. Este trabalho desenvolveu um modo de investigação "arqueológico" e histórico. "O objetivo de tal abordagem é descobrir a gênese das ciências humanas, o desenvolvimento de noções de razão e desrazão e o desenvolvimento histórico da episteme moderna" (Edgar; Sedgwick, 2002, p. 72, tradução nossa). Desse modo, entendemos a arqueologia foucaultiana como: 1. A história dos discursos de diferentes instituições, como o hospício, a prisão, a universidade e suas verdades estabelecidas; 2. Crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de questionar a verdade sobre seus efeitos de poder e questionar o poder sobre seus discursos da verdade; 3. Sistemas de pensamento e conhecimento são regimes de verdade que envolvem poder; 4. A Linguística (gramática, sintaxe e fonética) prestou pouca atenção em como o significado é construído e interpretado.

A esse respeito, na cena do filme, o Doador explica ao receptor de memória (Jonas):

Imagem 95



Fonte: Fotograma 4 do filme – Jonas, em treinamento para ser o próximo Doador de memórias

Doador de memórias: “Sua função é dar conselhos no presente usando as memórias do passado (...) pois a comunidade não tem memória”.

Foucault propõe ainda que o arquivo são todos aqueles discursos que se unem pelo conteúdo de verdade que o momento histórico lhes proporciona, e assim, permite seu pronunciamento. Portanto, “não se trata de qualquer discurso, senão aquele conjunto que condiciona o que conta como conhecimento num período particular” (Veiga-Neto, 2007, p. 95). Assim, nessa cena depreende-se que o conjunto enunciativo dessa sociedade, seu passado, presente e futuro, está sob a égide de um único morador (o Doador) ao qual lhe cabe conduzir quais práticas discursivas serão dispostas para a circulação dos enunciados da vila.

Com isso, pensamos a questão de ‘arquivo’ em comunhão com o que Foucault chama de formação discursiva, ou seja, oriundos de uma mesma instituição que traz consigo suas “formas” discursivas, que acabam por conter uma história e uma maneira particular de estar no mundo, uma forma de memória coletiva. Cada formação



discursiva tem suas próprias regras que definem o modo como seus discursos circulam, além de acabar por revelar uma conduta, uma prática social. Se pegarmos, por exemplo, os discursos circulantes nas escolas na década de 80, poderemos vê-los como arquivo, pois as práticas discursivas que ali estavam contêm a memória de como se davam as práticas escolares e, desse modo, nos permitem enxergar as relações que eram construídas naquele momento, tanto intersubjetivas quanto as relações de poder. Retomando a cena, percebe-se que a manutenção do presente depende das escolhas que o Doador fará a partir de sua formação discursiva, de suas práticas discursivas (o que ele irá ou não compartilhar com os membros da sociedade a partir de seus conselhos – aqui vale retomar que nenhum outro cidadão, mesmo os da mais alta cúpula, tem acesso a essas memórias). Nesse sentido, Foucault, sobre a memória, incita que devemos conhecer

Os limites e formas da memória e como aparece em várias formações discursivas: Quais são os enunciados que cada um reconhece como válidos ou questionáveis, definitivos ou não capazes? Quais foram considerados insignificantes e quais foram excluídos? Que tipos de relacionamentos são estabelecidos entre o sistema de enunciados e o corpus de enunciados passados? (Foucault, 2014, p. 106).

O processo genealógico foucaultiano é atribuído à segunda fase de seus estudos e é, de certa forma, uma continuidade de seus interesses de escavação arqueológica histórica discursiva, agora com foco nas relações de poder: “Com efeito, tal abordagem suplementa as análises históricas anteriores, revelando as relações de poder subjacentes inerentes aos discursos do conhecimento” (Edgar; Sedgwick, 2002, p. 72, tradução nossa). Nossa leitura do processo genealógico aponta para as seguintes características: 1. Há conhecimentos dominantes e subjugados e devemos escavá-los nos processos de formação discursiva; 2. Há múltiplos sujeitos ou produtores de conhecimentos e essa visão enfraquece a ciência moderna; 3. Ao invés de ciência, Foucault opta por genealogia; 4.

Há uma interligação de conhecimentos a vários eixos de dominação e resistência; 5. Genealogias são análises histórico-críticas que rastreiam a criação de identidades, normas sociais e instituições.

Imagem 96



Fonte: Fotograma 5 do filme – Jonas relembrando as memórias da diversidade dos seres humanos

Jonas: “Eu me perdi, mas de um jeito bom. Eu vi sinais e sons que não tenho palavras para descrever. Rostos com peles de todas as cores diferentes. Me sinto tão vivo! Isso era proibido? Não sei o que pensar, no que acreditar.

Doador de memórias: “Não aceite como verdade só porque vem de alguém que você respeita”

A instalação da verdade ou mesmo do desejo da verdade em “O Doador de Memórias” é proeminente e revelador. Isso porque o filme mostra uma sociedade distópica, em que todos os cidadãos acreditam viver num mundo perfeito, até que Jonas resolve revelar memórias e sensações que vão abalar a sociedade. Aí reside a força das práticas discursivas, o discurso como acontecimento, como empoderamento de forças ideológicas. O cerne do filme, acreditamos, está em elevar ao máximo o que Foucault chama de ‘procedimento de exclusão’, principalmente o de ‘interdição’:

Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar (Foucault, 1996, p. 9).

Trazendo para o campo da educação crítica, principalmente para a área de linguagens, nos leva a pensar que, por intermédio das práticas discursivas educacionais, há a possibilidade de promovermos condições em que os alunos sejam autônomos para compreender melhor o discurso, aguçando neles a vontade de verdade (Foucault, 1996, p. 18) de modo que sejam capazes de refletir e transgredir a partir da atividade discursiva, não só no ambiente educacional mas também na vida em geral.

Enquanto educadores, precisamos ficar atentos ao que dizemos/ensinamos, uma vez que “a verdade é aquilo que dizemos ser verdadeiro” – que equivale a dizer que as verdades não são descobertas pela razão, mas sim inventadas por ela (...)” (Veiga-Neto, 2007, p. 90). Essa consideração nos faz refletir que a verdade depende do ponto de vista, do contexto sócio-histórico a que estão inseridos os sujeitos da enunciação. O que é verdade para um, não necessariamente é verdadeiro para o outro. No filme, podemos observar como essa questão é de suma importância nas relações intersubjetivas entre os sujeitos sociais, pertencentes a uma sociedade com sua cultura e sua ideologia pré-estabelecidas, e como a “verdade” pode ser questionada e resignificada.

Devemos olhar o discurso como prática discursiva que engendra toda a sociedade. É através dos discursos que os sujeitos se relacionam no mundo e constroem uma complexa rede que acaba por determinar e moldar a forma de agir e de estar socialmente. Por tal motivo é que devemos, como educadores, observar as práticas

discursivas que utilizamos em sala de aula, a fim de tentarmos não reproduzir (pré)conceitos enraizados na sociedade e, sim, podermos incentivar discursos que reflitam sobre estes conceitos.

Em relação ao poder-saber, Foucault nos ensina que todo o poder engendra saber pois estão intimamente ligados, o que não quer dizer que o saber sirva ao poder porque o beneficia e nem que o primeiro decorra da utilidade do segundo. Não há relação de poder sem que este tenha uma relação simultânea com um campo do saber e nem poder que seja constituído fora dos limites do saber. As relações de “poder-saber” não são possíveis de serem examinadas partindo de um sujeito do conhecimento que pode ser ou não “livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer, e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas” (Foucault, 2014, p. 31).

Uma das cenas finais do filme é a Cerimônia de Dispensa para Outro Lugar, que se trata de injetar uma substância letal nas pessoas que se comportaram fora das normas estabelecidas para o controle da “sociedade ideal”. Neste caso, é a Fiona (a personagem pela qual Jonas se apaixonou) que está sendo condenada por ter conhecido as emoções. Todos os anciões assistem a cerimônia, e no diálogo entre a anciã chefe e o ancião doador de memórias, a anciã chega a dizer que não se pode dar o poder de escolha pois as pessoas não teriam sabedoria para utilizá-lo.

Anciã Chefe: “As pessoas são fracas, egoístas. Quando as pessoas têm liberdade para escolher, escolhem errado. Toda santa vez.”

Nesta cena, fica nítida a questão do poder, central na obra foucaultiana:

Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não

sejam atribuídos a uma 'apropriação", mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvendem nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes da batalha perpétua, que o contrato que faz uma cessão ou a conquista que se apodera de um domínio. Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais do que se possui, que não é o 'privilégio" adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados (Foucault, 2014, p. 30).

Assim, podemos entender quão poderoso é o discurso e como ele afeta diretamente todas as relações sociais. A imposição da precisão da linguagem pelos anseios dessa "sociedade ideal" mostra como há a necessidade de controle dos discursos circulantes. A microfísica do poder está associada aos discursos assim como à memória discursiva. Na sessão seguinte veremos como o protagonismo advém da liberdade de expressão e como as práticas pedagógicas podem (e devem) promover um conhecimento que leva à criticidade.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ALÉM DO PENSAMENTO ABISSAL

Sousa Santos (2007) sustenta a ideia de que o embate entre o que é um conhecimento puramente teórico, tecnicista e aquele que promove o protagonismo, que é inspirador, ou seja, o embate entre o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação e entre o imperialismo cultural e o multiculturalismo precisam ocupar de forma integral o cerne das experiências pedagógicas (...) (*apud* Oliveira, 2007, p. 104).

A escola acaba por reproduzir as relações de dominação existentes na sociedade. O que vemos nas escolas é a ordem (colonialismo) sendo ensinada como a verdade absoluta, tendo os alunos que se enquadrarem no currículo, assim como os colonizados para com os seus colonizadores. É preciso quebrar essa hegemonia da ordem e propor aulas com práticas pedagógicas que promovam mais a solidariedade, e que, assim, os educandos possam absorver o que Oliveira (2007) chama de “democracia social”, ou seja, as relações democráticas devem permear todas as relações sociais em todos os níveis.

Portanto, desestabilizar o centro da experiência pedagógica, confrontar conceitos a fim de experienciar diferentes sensações e emoções, partir para o debate incentivador de novas perspectivas, promover o questionamento daquilo que é passado como cultura hegemônica para os muitos e variados tipos de movimentos culturais existentes, buscar inserir no contexto escolar o conhecimento originado fora das esferas científicas; todas essas ações devem constar não somente nos currículos, mas também nas práticas diárias dos professores em salas de aula. Segundo Bourdieu:

(...) para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (1998, p. 53).

De fato, o que se percebe na escola é uma tentativa de uniformização (assim como no filme), uma vez que os currículos, em muitos contextos, não levam em conta a cultura e os saberes difundidos, não apenas em cada classe social, mas também em cada espaço social. Desse modo, temos uma reprodução na escola do que acontece na sociedade de modo geral: sob a égide do ideal de igualdade, acaba-se disseminando as ideologias dominantes, reforçando o capital simbólico da classe dos mais favorecidos.

Cabe aqui, analisando a sociedade construída no filme, discutirmos o que Sousa Santos chama de pensamento abissal, qual seja, “um sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras”. Aquelas se fundamentam através de ‘linhas radicais’ que separam a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A segmentação é feita de modo que “o outro lado da linha” desvanesse como realidade, “torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente” (Sousa Santos, 2007), assim como acontece na sociedade representada em “O Doador de Memórias”: tudo que estaria “do outro lado da linha” é apagado, inclusive quimicamente, de modo que só prevaleça o “deste lado da linha”. Para expandir esses conceitos, prosseguimos com duas cenas:

Imagem 97



Fonte: Fotograma 6 do filme – O Doador ensina a Jonas o que é música e o que são emoções

Doador de memórias (ancião): “Sentimentos são só sentimentos, estão na superfície, emoções são profundas, primitivas, se prolongam”.

Imagem 98



Fonte: Fotograma 7 de filme – *Família reunida*, Jonas pergunta sobre o amor

Jonas: Pai, você me ama?

Mãe de Jonas: Jonas, precisamos de linguagem, por favor!

Irmã de Jonas: O que significa amor?

Mãe de Jonas: Jonas usou uma palavra tão antiquada que já não está mais em uso.

Citando Freire, Farell *et al.* (2017, p. 87) acreditam que “as emoções são inerentes ao *self* e são essenciais para o modo pelo qual interpretamos o mundo”. Entretanto, como vemos em Sousa Santos (2007), os alicerces das relações sociais sustentam, mantém e valorizam tudo aquilo que é científico, racional, positivo, homogêneo e hegemônico, deixando para o outro lado da linha os seus opostos. Assim é que os sentimentos, as emoções, a heterogeneidade, a diferença e as minorias são pormenorizadas, desvalorizadas, negligenciadas e, muitas vezes, eliminadas (ou tentam ser?) das relações humanas em muitas sociedades modernas (estados-nações). Um exemplo que se conecta diretamente à cena do filme supracitada é o fato de que a educação vai se tornando, com o passar dos anos,

séria (neoliberal e competitiva). Quando crianças, podíamos brincar para aprender. Na universidade, aprendemos que estudar é sério, debater é sério, escrever é acadêmico e, com isso, como já nos alertou Rubem Alves (2001), em sua obra “Escola e sofrimento”, vivenciamos que aprender com alegria se foi há muito tempo. Isso também nos remete à Freire, uma vez que o educador defendeu processos de transformação, liberação e empoderamento, os quais acontecem também por meio do amor (Freire, 1996). Complementam Farrell *et al.* (2017, p. 94) que

O amor sustenta todas as virtudes educacionais. O amor sustenta a curiosidade e a humildade intelectual necessárias para se aprender. O amor sustenta a abertura, a tolerância, o compromisso e o respeito requeridos para o diálogo. Além disso, o amor sustenta o cuidado, a colegialidade, a coerência e a autenticidade necessárias para ensinar (Farrell *et al.* 2017, p. 94).

Com isso, a fim de problematizarmos a cilada dicotômica das linhas abissais, recorremos à ecologia dos saberes de Sousa Santos (2007) para reafirmar a importância das relações dialógicas entre todos os conhecimentos. Estes, deveriam operar no consenso e no dissenso, em que, por exemplo, amor e ciência pudessem ensejar outros olhares em relação ao nosso fazer acadêmico e educacional. Esse esforço revela outros modos de olhar a relação eu e o Outro que, como bem argumenta Silva (2017, p. 10): “Não bastava falar sobre o Outro só porque eu gostava do tema. O Outro que nos é diferente e, ao mesmo tempo, tão igual”. Ainda, “O Outro mulher, negro ou às margens que frequentemente desponta com representações estereotípicas, dadas as generalizações excessivas que dele fazemos” (Silva, 2017, p. 10). E, ainda, damos as mãos a Sharon Todd para assegurar que olhar para a diferença como uma questão do conhecimento implica perceber que “a alteridade é uma posição forjada por circunstâncias sociais opressivas ou pelo menos excludentes, e é, portanto, indesejável. A esperança é que quanto mais

sabemos sobre o Outro, melhor somos capazes de entender como responder a ele e como ser mais responsável” (Todd, 2001, p. 68). Dessarte, somos capazes de, com o Outro, partilharmos o sensível nas relações humanas:

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. 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, 2005, p. 15).

Visto a importância de um olhar plural para com nossos educandos, a importância de uma educação que privilegie aquilo que é singular, heterogêneo de modo que a relação que construímos com o Outro possa ser significativa para nós e para o Outro em uma posição de troca, de aprendizagem mútua, é que iremos finalizar este estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO VISUAL

Iniciamos esta reflexão com diversos questionamentos. Apoiados na transposição de nossas interpretações de algumas cenas de O Doador de Memórias às relações sociais “reais”, podemos afirmar que os discursos hegemônicos que circulam na sociedade criada no filme são deveras similares a muitos discursos hegemônicos que temos vivenciado especialmente após os resultados das eleições presidenciais brasileiras em 2018. Assim, em ambos os mundos,

o ficcional e o "real", o objetivo dos "governantes" da comunidade em propagar um discurso de "harmonia" e de "homogeneidade" e ao mesmo tempo de "sujeição" se concretiza no filme e a cada dia no Brasil. Jonas utiliza estratégias discursivas para se contrapor à ideologia dominante e se indagarmos: Quais seriam as relações do filme com a sociedade (brasileira) atual?, é certo sustentar que, em tempos recentes, há um discurso unívoco, hegemônico e homogeneizante em que as minorias devem ser excluídas ou silenciadas em nossa sociedade. Essas discussões exemplificam alguns dos questionamentos da área do letramento visual que, segundo Mizan (2012, p. 277) mostra de que formas "a linguagem imagética e sua construção de conhecimento do mundo são geradas tanto dentro de um contexto sócio-histórico-ideológico específico quanto dentro de relações socioeconômicas específicas entre os poderosos e os subalternos". Assim é que os letramentos visuais se tornaram, hoje em dia, uma área essencial dentro dos estudos de letramentos, pois: 1. Questionam a representatividade das imagens (fotografias, cinema, multimodais) colocando-as como construtoras de realidades sociais, e não mais como meras representações do real; 2. Promovem uma transdisciplinaridade advinda dos estudos culturais, sociologia, antropologia, filosofia, educação, estudos de cinema, fotografia, artes, entre outros, a fim de problematizar as imagens que circulam contemporaneamente; 3. Incentivam e valorizam práticas pedagógicas em que as imagens passam de meras coadjuvantes (por exemplo, complementos de textos escritos) para protagonistas na construção de sentidos.

Com isso, nosso posicionamento enquanto professores/pesquisadores é de que podemos (ou devemos) levar tais questionamentos para as nossas salas de aulas, educando e ensinando línguas por meio de discussões advindas de práticas de letramentos visuais. Muitos são os questionamentos possíveis a partir do filme. Algumas estratégias de ensino podem ser realizadas em sala de aula:

- Quais são as interpretações construídas por cada estudante? Como estas dialogam ou se distanciam uma das outras? Como discutir a expansão do olhar ou a diversidade interpretativa por meio deste filme?
- O que os estudantes entendem por conceitos-chave da sociedade moderna, tais como homogeneidade, igualdade, desigualdade, harmonia, uniformidade, história, memória, emoções, sentimentos?
- Quais são as possíveis relações entre ficção e realidade? O contexto local dialoga com o filme estadunidense?
- O que o filme não aborda mas deveria? Quais são as suas fraquezas? Há outros filmes que dialogam com este? Em quais sentidos?
- Foi possível aprender a língua inglesa ou língua portuguesa com o filme? Em quais momentos e quais atividades?
- O que os estudantes desejam debater? Como querem conduzir as discussões, análises e atividade em relação ao filme?

Com essas propostas de ações pedagógicas, incitamos nossos alunos a refletirem tanto nas questões filosóficas e sociais que estão no entorno do filme “O Doador de Memórias”, quanto em práticas discursivas que permitam-lhes expressar modos de pensar e de agir, incentivando a construção da subjetividade.

REFERÊNCIAS

- ALCOFF, L. M. New Epistemologies: Post-Positivist Accounts of Identity. In: WETHERELL, M.; MOHANTY, C. T. (Ed.), *The Sage Handbook of Identities*. Los Angeles and London: Sage Publications, 2010.
- ALCOFF, M. L. The Problem of Speaking for Others. *Cultural Critique*. No 20, Winter 1991-1992, pp. 5-32.
- ALEGRE, M.S.P. Reflexões sobre a iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual. *Desafios da Imagem*. Feldman-Bianco; Leite (org.). Campinas: Papirus, 2004.
- ALVES, R. *A alegria de ensinar*. Campinas: Papirus Editora, 2001.
- ANDERSEN, B. *Imagined Communities: Reflection on the Origin and Spread of Nationalism*. London e New York: Verso (edição revisada), 2006.
- ANGERMULLER, J.; MAINGUENEAU, D.; WODAK, R. *The Discourse Studies Reader: Main currents in theory and analysis*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 2014.
- APPADURAI, A. Grassroots globalization and the research imagination. *Public Culture*, 12 (1), p. 1-19. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2000.
- APPADURAI, A. The Right to Research. *Globalization, Societies, and Education*. 4.2, p. 167-77, 2006.
- APPADURAI, A. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minnesota & London: Minnesota University Press, 8 ed., 2008
- AUMONT, J. *A Imagem*, Papirus, Editora, Campinas, 1993.
- BAGNO, M. (2006). Nada na língua é por acaso. *Presença Pedagógica*, v. 12, 2006, pp. 22-29.
- BAKER, C. "Literacy Practices and Social Relations in Classroom Reading Events". In *Towards a Critical Sociology of Reading Pedagogy*. Baker, C. & Luke, A. (org.) Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1991.
- BAKHTIN, M. (Volosinov). *Marxism and the Philosophy of Language*. New York: Seminar Press, 1973.

BAKHTIN, M. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.

BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e Estética*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia de linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BAKHTIN, M. Polyphonic discourse in the novel. In: ANGERMULLER, J.; MAINGUENEAU, D.; WODAK, R. (Eds.). *The Discourse Studies Reader: Main currents in theory and analysis*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamin s Publishing Company, 2014.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2017.

BAMFORD, A. *The visual literacy white paper*. 2009. Disponível em: <http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf>. Acesso em: 07 de julho de 2019.

BARTHES, R. *Image Music Text*. Translated by Stephen Heath. New York: Noonday Press, 1977.

BAUDRILLARD, J. "A Precessão dos Simulacros", "Hipermercado e hipermercadoria", "Simulação e ficção científica". *Simulacros e Simulação*, Relógio D'Água, Lisboa (1 ed. Francesa de 1981), pg. 7-57, 97-101, 151-158, 1981.

BHABHA, H. *The Location of Culture*. London & New York: Routledge, 1994.

BHABHA, H. Freedom's Basis in the Indeterminate. in *The Identity in Question*. ed. John Rajchman. Routledge. New York and London, 1995.

BHABHA, H. "The Vernacular Cosmopolitan". In F. Dennis & N. Khan (orgs.) *Voices of the Crossing*. London: Serpent's Tail. 2000.

BHADRA, G. The Mentality of Subalternity: Kantanama or Rajdharm. In GUHA, R. (ed.). *The Subaltern Studies Reader 1986-1995*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997, p. 63-99.

BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and Superdiversity. *Diversities*, vol. 13, no. 2, UNESCO, 2011.

- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1977.
- BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Linguísticas*. São Paulo: Edusp, 1996.
- BOURDIEU, P. *Razões Práticas sobre a Teoria da Ação*. São Paulo: Papirus, 1996b.
- BOURDIEU, P. *Sur l'État. Cours au Collège de France (1989-1992)*. Paris: Raisons d'Agir/Seuil, 2012.
- BRAGA, D. 'Social Interpretations and the uses of technology: a Gramscian explanation of the ideological differences that inform programmers positions'. In *Critical Literacy: Theories and Practices* vol 1:1, 2007. Disponível em: <http://criticalliteracyjournal.org/>
- BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRYDON, D. Cross-Talk, Postcolonial Pedagogy, and Transnational Literacy. *Situation Analysis*, Issue 4, Autumn 2004.
- BRYDON, D. Why Community Matters. In: BRYDON, D.; Coleman W.D. (eds). *Renegotiating Community: interdisciplinary perspectives, global contexts*. Vancouver: UBC Press, 2008.
- BRYDON, D. *Globalization and Higher education: working toward cognitive justice*. In: Center for Globalization and Cultural Studies. University of Manitoba, Canada. 2009.
- BUCK-MORSS, S. Visual Studies and Global Imagination. *Papers of Surrealism*, issue 2, 2004.
- BURNS, M. A Thousand Words: Promoting Teachers' Visual Literacy Skills. In *MultiMedia & Internet@Schools*, Vol. 13, 2006.
- BUTLER, J. *Giving an Account of Oneself*. Fordham University Press. New York, 2005.
- CALDAS-COULTHARD, C. R. *News as Social Practice: a study in critical discourse analysis*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1997.
- CANAGARAJAH, A. S. *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- CARMAGNANI, A.M.G. "Analisando as Visões de Leitura em LE de Alunos de 3º Grau" In Coracini, M.J. (org.) *O Jogo Discursivo na Sala de Aula*. Campinas: Pontes Editora, 1995.

CARNEIRO, S. "Mulheres em movimento" in *Estudos Avançados* 17, 2003.

COHEN, S. An Innocent Eye: The "Pictorial Turn," Film Studies, and History. *History Of Education Quarterly*, v. 43, n. 2, p.250-261, 2003.

COLLINS, P. H. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*, New York, London: Routledge, 2000.

COPE, B. & KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

COUCHOT, E. Da representação à simulação: evolução das técnicas e das artes da figuração. *Imagem máquina: a era das tecnologias do virtual*. Org. André Parente. Rio de Janeiro, Editora 34, p. 37-48, 1993. Disponível em: http://www.eesc.usp.br/nomads/textos/arq_textos/couchot.htm] Acesso em 13 de setembro de 2010.

DERRIDA, J. Structure, Sign and Play in the Discourse of the Human Sciences. In (DERRIDA, J.). *Writing and Difference*, Translation Alan Bass. Chicago: University of Chicago Press, pp. 278-93, 1978.

DERRIDA, J. *Of Grammatology*. Trans. Spivak Gayatri Chakravorty. The John Hopkins University Press, Baltimore and London, 1997.

DERRIDA, J. *O Olho da Universidade*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Letramentos Críticos de professores de inglês: Currículos e perspectivas em expansão. *Revista X*, v.1, p. 19 - 32, 2011.

DUSSEL, I. Education and the Production of Global Imaginaries: A Reflection on Teachers' Visual Culture. In: *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 2009.

DUSSEL, I. Education and the Production of Global Imaginaries: A Reflection on Teachers' Visual Culture. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 2009.

EDGAR, A.,; SEDGWICK, E. *Cultural Theory: The key thinkers*. London and New York: Routledge, 2002.

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

ERIBON, D. *Michel Foucault*, (trans. Betsy Wing), Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

FABRIS, A. Redefinindo o Conceito de Imagem. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v.18, n. 35, 1998.

FARELL, B.; ÁNGEL, M. C. N.; VAHL, M. M. Hope and utopia in post-truth times: a freirean approach. *Revista Brasileira de Alfabetização ABAlf*, v. 1, n. 6, p. 81-97, 2017.

FELTEN, P. Visual Literacy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, v. 40, n. 6, p. 60-64, 2008. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.3200/chng.40.6.60-64>.

FERRAZ, D. M. Investigações sobre a leitura através do cinema na universidade: o letramento crítico no ensino de inglês. Dissertação de Mestrado. FFLCH, Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2006.

FERRAZ, D. M. Reflections on Visual Literacy as learning spaces for theories and practices. *Crop (FFLCH/USP)*, v. 13, p. 162-173, 2008.

FERRAZ, D. M. EELT. Education through English Language Teaching and Visual Literacy: an interweaving perspective. *Contexturas*, v. 17, p. 39 – 56, 2010.

FERRAZ, D. M. Os Novos Letramentos e o Ensino de Língua Inglesa: expandindo perspectivas em contextos de educação superior de tecnologia. *Revista V@rVitu*, 2012.

FERRAZ, D. M. Visual Literacy: the interpretation of images in English Classes *Anais UFMT*, 2013.

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.

FIEDLER, M. Postcolonial Learning Spaces for Global Citizenship. In: *Critical Literacies: Theories and Practices Vol 1:1*, 2007.

FISKE, John. "Videotech". In *The Visual Culture Reader*. MIRZOEFF, Nicholas, ed. London: Routledge, 1998, p. 153-162.

FLUSSER, Vilém. *O mundo codificado. Por uma filosofia do design e da comunicação*. Cosac-Naif, São Paulo, 2012.

FOUCAULT, M. *The Order of Things: an archeology of the human sciences*. London: Tavistock Publications Ltd., 1970.

FOUCAULT, M. *O que é um autor?* São Paulo: Passagens, 1992

FOUCAULT, M. Genealogy and Social Criticism. In: SEIDMAN, S. (Ed.). *The Postmodern turn: new perspectives on social theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

FOUCAULT, M. *A ordem do Discurso*. 1ª ed. São Paulo: Editora Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; trad. Raquel Ramalhete. Ed. 34. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FOUCAULT, M. An Archeology of Discourse. In: ANGERMULLER, J.; MAINGUENEAU, D.; WODAK, R. (Eds.). *The Discourse Studies Reader: Main currents in theory and analysis*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamin s Publishing Company, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin, 1996

FREIRE, P. *Pedagogia de Esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 28ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 2000.

GALEANO, E. *Patas Arriba: La escuela del mundo al revés*. Buenos Aires: Catálogos, 2004.

GALLEN, U. Instagram (personal profile). Retrieved from: https://www.instagram.com/p/Brsidbnh2Zm/?utm_source=ig_share_sheet&igshid=o4laqv6vox8f Access on Feb. 20 2019.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism, and education*. New York, NY: Palgrave MacMillan, 2014.

GARCIA-CANCLINI, N. *La Globalización Imaginada*. Buenos Aires: Paidós, 2005.

GASKELL, I. "História das Imagens". In *A Escrita da História: Novas Perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.

GEE, J.P. *Situated Language and Learning*. New York & London, Routledge, 2004.

GEE, J.P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2007a.

GEE, J.P. *Pleasure, Learning, Video Games, and Life: The Projective Stance*. In: *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research*. Peter Lang: New York, 2007b.

GELL, A. *Art and agency: an anthropological theory*. Oxford: Clarendon, 1998.

GIROUX, Henry. *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. London: Bergin & Garvey, 1988.

GIROUX, H. *Os Professores Como Intelectuais*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

GIROUX, H. Breaking in into Movies: Pedagogy and the Politics of Film. *JAC*, v. 21, n. 3, p. 583-598, 2001.

GIROUX, H. *Breaking in into the Movies: Film and the Culture of Politics*. Malden: Blackwell Publishers, 2002.

GOFFE, T. 007 versus the Darker Races: The Black and Yellow Peril in Dr. No. *Anthurium: A Caribbean Studies Journal*, v. 12, p. 1-19, 2015.

GRIPSRUD, Jostein. Television, Broadcasting, Flow: Key Metaphors in TV Theory. In *The Television Studies Book*. Christine Geraghty and David Lusted, eds. London & New York: Arnold, 1998, p.17-32.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUERRA, J. C. Putting Literacy in Its Place: Nomadic Consciousness and the Practice of Transcultural Repositioning. July 1, 2004. *Chicano Studies Institute. Rebellious Reading: The Dynamics of Chicana/o Cultural Literacy*. In http://repositories.cdlib.org/ccs_ucsrb/rrc/guerra/

GUHA, R.; SPIVAK, G. C. *Selected Subaltern Studies*. New York: Oxford University Press, 1988.

GUHA, R. ed. *The Subaltern Studies Reader 1986-1995*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1997.

GUNEW, S. Postcolonialism and Multiculturalism: Between Race and Ethnicity, *Yearbook of English Studies* 27, 1997, p. 22-39.

HALL, S. *Representation: Cultural representation and Signifying Practices*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 1997.

HALL, S. *Cultura e representação*. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.

HAMBURGER, Esther. Políticas da Representação: Ficção e Documentário em *Ônibus 174* in MOURÃO, Maria Dora & LABAKI, Amir (orgs). *O Cinema do Real*. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

HARARI, Y. N. *Homo Deus: A brief history of tomorrow*. New York: Penguin Random House Company, 2017.

HARNETT, A. Escaping the Evil Avenger and the Supercrip: Images of Disability in Popular Television. *Irish Communication Review*, v. 8, n. 1, p. 21-29, 2000.

HARSIN, J. Toxic White masculinity, post-truth politics and the COVID-19 infodemic. *European Journal of Cultural Studies*, p.1-9, 2020.

hooks, b. *Teaching Community: A pedagogy of hope*. New York: Routledge, 2003.

HOY, D. C.; MCCARTHY, T. *Critical Theory*. Cambridge, Massachusetts and Oxford: Wiley-Blackwell, 1994.

HUG, T. Media competence and visual literacy – towards considerations beyond literacies. *Periodica Polytechnica Social And Management Sciences*, v. 20, n. 2, p.115-125, 2012.

JAY, M. Scopic Regimes of Modernity. In *The Visual Culture Reader*. MIRZOEFF, Nicholas, ed. London: Routledge, 1998, p. 66-73.

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

KALANTZIS, M.; COPE, B. M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

KALANTZIS, M.; COPE, B. M. *New Learning: Elements of a Science of Education*. Melbourne: Cambridge, 2008.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Language Education and Multiliteracies. In: MAY, S.; HORNBERGER N. H. (Eds). *Encyclopedia of Language and Education*, v. 1, Springer, 2008, p.195-211.

KAPOOR, I. Hyper-self-reflexive development? Spivak on representing the Third World 'Other'. *Third World Quarterly*, Vol.25, No.4, 2004, p. 627-647.

KINCHELOE, J. L.; McLAREN, P.; STEINBERG, S. R.; MONZÓ, L. Critical pedagogy and qualitative research: Advancing the bricolage. In N. K. DENZIN & Y. S. LINCOLN (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 5th ed., Thousand Oaks, CA: Sage, 2017, p. 235-260.

KINGSMAN: Serviço Secreto. Direção: Matthew Vaughn. Produção: Adam Bohling e Dave Gibbons. Intérpretes: Colin Firth; Taron Egerton; Samuel L. Jackson; Stanley Tucci; e outros. Roteiro: Jane Goldman e Matthew Vaughn. [S.l.]: Twentieth Century Fox; Marv Films; Cloudy Prouctions; TSG Entertainment, 2014. (129 min), son., color., 35 mm.

KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge, 2003.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London and New York, Routledge, 1996.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. *Reading Images: the Grammar of Visual Design* (2. Ed). Routledge: New York, 2006.

KUMARADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In Alsagoff, L., Renandya, W., Hu, Guangwei & McKay, S. (eds.). *Teaching English as an International Language: Principles and Practices* (pp. 9-27). New York: Routledge, 2012.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I. with Green, B. *Teachers and Technoliteracy: Managing literacy, learning and new technology in schools*. Sydney: Allen & Unwin, 2000.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Research*. Buckingham: Open University Press, 2007a.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (eds.). *A New Literacies Sampler*. New York: Peter Lang, 2007b.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Digital Literacies:: Concepts, Policies, and practices*. New York: Peter Lang, 2008.

LANKSHEAR, C. 'The Challenge of Digital Epistemologies' In *Education, communication & Information*. London: Routledge, 2010.

LATOUR, B. *We Have Never Been Modern*. trans. Catherine Porter. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts, 1993.

LATOUR, B. *Cogitamus: seis cartas sobre as humanidades científicas*. Trad. Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Editora 34, 2016, 216 p.

LATOUR, B. A Crise Sanitária Incentiva a nos p repararmos para as Mudanças Climáticas. Tradução Gustavo Teramatsu, Luciano Duarte e Wagner Nabarro. Le Monde, 25 de março 2020.

LOURENÇO, J. C. O Crash no capitalismo: racismo e vulnerabilidade social no capitalismo. *Revista Urutagua*, n. 17, 2007. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/013/13lourenco.htm>. Acesso em 10 de setembro de 2010.

LUTZ, C. A. and COLLINS, J. L. *Reading National Geographic*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1993.

LYOTARD, J-F. *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minnesota: University of Minnesota Press, 1984.

MACHADO, A. Formas expressivas da contemporaneidade, in Pré-cinemas & Pós-cinemas, Papirus Editora, SP, pg 236-261. *Pré-cinemas & Pós- cinemas*, 1997, Papirus, São Paulo, p. 36-57.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo, Cortez, 2004.

MAKONI, S.; MEINHOF, U. Linguística Aplicada na África: Desconstruindo a Noção de Língua. In: MOITA LOPES, L.P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

MANOVICH, L. *The language of the New Media*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 2001.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *In defense of school: a public issue*. Leuven: E-ducation, Culture & Society Publishers, 2013.

MATTOS, A.; VALERIO, K. "Letramento critico e ensino comunicativo: lacunas e intersecoes". RBLA vol 10 n.1 p. 135-158 Belo Horizonte: RBLA, 2010.

MBEMBE, A. *Necropolitics*. Trans. Steven Corcoran. Durham & London: Duke University Press, 2019.

McCLINTOCK, A. Soft-Soaping Empire. Commodity Racism and Imperial Advertising. In *The Visual Culture Reader*. MIRZOEFF, Nicholas, ed. London: Routledge, 1998, pp. 304-316.

MEIRELLES, F. "O método".Disponívelem: <http://videogeek.com.br/2013/08/15/fernando-meirelles-sugere-o-metodo-para- sets-digitais/>, acesso em Agosto, 2013.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. *Orientações Curriculares do Ensino Médio: Línguas Estrangeiras*, Linguagens, Códigos e Tecnologias. Brasília: MEC-SEB, 2006.

MENEZES DE SOUZA, L.M. "Post-Colonial Literature and a Pedagogy of ReVisioning: the contribution of Wilson Harris. *Claritas*. São Paulo, 1994.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Hibridismo e Tradução Cultural em Bhabha. In ABDALA JÚNIOR, Benjamin (Org.). *Margens da Cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo: Boitempo, 2004, pp. 113-133.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. CMC, hibridismos e tradução cultural: reflexões. *Trab. linguist. apl.*, Campinas , v. 46, n. 1, pp. 09-17, 2007.

MENEZES DE SOUZA, L.M. Editor's Preface. *Critical Literacies: Theories and Practices*. vol 1:1, 2007.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Gaza 2009: notes on critically reading conflict. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 3:1, pp. 86-89, 2009.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Engaging the Global by Resituating the Local (Dis)locating the Literate Global Subject and His View from Nowhere. In: Oliveira Andreotti, V.; Souza, L. M. T. M.. (Org.). *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. Londres: Routledge, pp. 68-86 ,2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. São Paulo: Paco, 2011a. p. 26-47

MENEZES DE SOUZA, L. M. O professor de inglês e os novos letramentos no século XXI: Métodos ou ética? In: JORDÃO, C.; MARTINEZ, J.; HALU, R. (Org.). *Formação "Desformada": Práticas com Professores de Língua Inglesa*. Campinas: Pontes Editores, 2011b. p. 279-303.

MENEZES DE SOUZA, L.M. Global Learning in the Knowledge Society: four tools for discussion. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, v. 31, Nuernberg, Alemanha, 2008.

MENEZES DE SOUZA, LMTM. Beyond "here's a culture, here's a literacy" vision in Amerindian Literacies. In *Literacies, Global and Local*, edited by Mastin Prinsloo and Mike Baynham, John Benjamins, Amsterdam 2008.

MENEZES DE SOUZA, LMTM. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (org). *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas*. São Paulo: Boitempo, 2004.

METZ, C. *A Significação do Cinema* – tradução de Jean-Claude Bernadet. São Paulo, Perspectiva, 1972.

MIGNOLO, W. *The darker side of the renaissance: literacy, territoriality and colonization*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1995.

MIGNOLO, W. *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, W. D.; SCHIWY, F. Beyond Dichotomies: Translation/Transculturation and the Colonial Difference. In MUDIMBE-BOYI, E. (Ed.). *Beyond Dichotomies: Histories, Identities, Cultures, and the Challenge of Globalization*. Albany: State University of New York Press, 2002, pp. 251-286.

MIGNOLO, W, D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Traduzido por: Ângela Lopes Norte. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34*, p. 287-324, 2008.

MIRZOEI, N. *The visual culture reader*. London: Routledge, 2002/ 1998.

MITCHELL, D.; SNYDER, S. *Narrative Prosthesis: disability and the dependencies of discourse*. Michigan: University Of Michigan Press, 2000.

MITCHELL, W. J. T. *What Do Pictures Want?* The University of Chicago Press, Chicago, 2005.

MIZAN, S. CNN News of September 11th: a Representation of reality or the Reality of Representation. Dissertação de Mestrado. Não publicada. São Paulo: USP, 2004. National Geographic: Visual and Verbal Representations of Subaltern Cultures Revisited. Tese de Doutorado. Não publicada. USP, 2011.

MIZAN, S. Representações Visuais de Grupos Indígenas no Jornal Folha de São Paulo. *Revista X*, v. 3, p.264-278, 31 dez. 2012.

MIZAN, S. Letramento visual na mídia. In: Maciel, Takaki (orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes, 2014.

MIZAN, S. A Linguagem Visual e Suas Contribuições nas Perspectivas Críticas da Educação Linguística. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (Org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 223-238.

MOHANTY, S. P. Political Criticism and the Challenge of Otherness. *In*: MOHANTY, S. P. *Literary Theory and the claims of History: postmodernism, objectivity, multicultural politics*. Ithaca and London: Cornell University Press, 1997.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 279 p, 2006.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. *In*: JORDÃO, C.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Letramentos em Prática na formação inicial de Professores de Inglês*, Campinas, SP: Pontes Editora, 2018, p. 315-335.

MONTE-MÓR, W. A Ideologia Conservadora e o Ensino de Inglês. *APLIESP Newsletter* nº 2, São Paulo, 1991.

MONTE-MÓR, W. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil. *Critical Literacies: Theory and Practices* Vol1:1, 2007.

MONTE-MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. *In* Gonçalves, G. R. et al (orgs), *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

MORIN, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. *Saberes Globais e Saberes Locais: o Olhar Transdisciplinar*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

MORRA, J; SMITH, M. (eds) *Visual Culture: critical concepts in media and cultural studies*. London and New York: Routledge, 2006.

MOUFFE, C. *Agonistics: thinking the world politically*. London: Verso, 2013.

MOYA, P. M L. What's Identity Got to Do with it? Mobilizing Identities in the Multicultural Classroom. *em* Alcoff, García, Mohanty e Moya (eds) *Identity Politics Reconsidered*. New York: Palgrave Macmillan, 2006.

MULLER, M. Visual competence: a new paradigm for studying visuals in the social sciences? *Visual Studies*, v. 23, n. 2, p.101-112, 2008.

MURPHY, D. Digital ethnography: An examination of the use of new technologies for social research. *In*: *Sociology*, V 42 number 5 SAGE: London, 2008.

MUSPRATT, S., LUKE, A.; FREEBODY, P. *Constructing critical literacies*. Sydney: Allen & Unwin; and Cresskills, NJ: Hampton, 1997.

NASCIMENTO, G. Os brancos saberão resistir? *Revista da ABPN*, v. 11, n. 28 • mar – mai, p. 331-347, 2019.

NEIVA JÚNIOR, E. *A Imagem*. São Paulo: Ática, 1986.

NGUGI, wa T. *Decolonizing the Mind: the politics of language in African literature*. Nairobi: Heinemann Kenya, 1986.

O SATÂNICO Dr. No. Direção: Terence Young. Produção: Albert R. Broccoli; Harry Saltzman. Intérpretes: Sean Connery; Ursula Andress; Joseph Wiseman; Bernard Lee; e outros. Roteiro: Richard Maibaum; Johanna Harwood; Berkley Mather. [S.l.]: Eon Productions, 1962. (110 min), son., color., 35 mm.

O'GORMAN, M. *E-Crit: digital media, critical theory and the humanities*. Toronto, Buffalo and London: The University of Toronto Press, 2006.

OLIVEIRA, I. *Boaventura & a Educação*. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PANOFSKY, E. *Significado nas artes visuais*, São Paulo, Perspectiva, 1976.

PECORARO, R. *Nilismo e (Pós) Modernidade: Introdução ao "pensamento fraco" de Gianni Vattimo*. Rio de Janeiro: Ed. PUC - Rio: São Paulo: Loyola, 2005.

PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. Londres. Nova Iorque: Longman, 1994.

PENNYCOOK, A. *English and the Discourses of Colonialism (Politics of Language)*. London: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, A. The Myth of English as an International Language. In: MAKONI, S & PENNYCOOK, A. (Eds.) *Disinventing and Reconstituting Languages*. Multilingual Matters, 2006.

PENNYCOOK, A. *Global Englishes and Transcultural Flows*. Londres, Routledge, 2007a.

PETERS, M. A.; BIESTA, G. *Derrida, Deconstruction, and the Politics of Pedagogy*. New York: Peter Lang, 2009.

- PINK, S. *Doing Ethnography: Images, Media and Representation in Research*. London: Sage, 2001.
- PRATT, M. L. Decolonization: who needs it? *Language, Culture and Society* 1:1, 2019, pp. 120-125.
- PRATT, M. L. *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*. New York: Routledge, 1992.
- QUINO. *Mafalda & Friends*. Buenos Aires, ediciones de La flor, 2006.
- RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental, Ed. 34, 2005.
- RANCIÈRE, J. *The Emancipated Spectator*. London & Brooklyn: Verso, 2011.
- RICOEUR, P. A crise da consciência histórica e a Europa. Tradução Carlos Thadeu C. de Oliveira. *Lua Nova*, São Paulo, n. 33, p. 87-95, Agosto, 1994.
- RICOUER, P. *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Fort Worth: Texan Christian University Press, 1976.
- ROBERTSON, R. Globalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity, in M. FEATHERSTONE et al., *Global Modernities*. London: Sage, 1995, p. 25-54.
- RODRIGUES, A. M.; DELLA TERRA, P. P.; GREMIÃO, I. D. F.; PEREIRA, S. A.; OROFINO-COSTA, R.; CAMARGO, Z. P. The threat of emerging and re-emerging pathogenic Sporothrix species. *Mycopathologia*, v. X, p. X, 2020.
- ROGOFF, I. Studying Visual Culture. In: MIRZOEFF, N (Ed.). *The Visual Culture Reader*. 2 ed. London & New York: Routledge, 2002, p. 24-36.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- ROSA, J. G. A terceira margem do rio. In: ROSA, G. *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1962.
- ROSE, G. *Visual Methodologies*. London: Sage Publications, 2007.
- SAID, E. *Culture and Imperialism*. New York: Alfred A. Knopf, 1993/1994.
- SAID, E. W. *Humanismo e crítica democrática*. trans. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

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

SANTAELLA, L. *A assinatura das coisas*. Rio de Janeiro, Imago, 1992.

SANTOS, M. O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania. São Paulo: Publifolha, 2002.

SANTOS, B. S. Globalizations. *Theory, Culture, Society*. v. 23, p. 393-399. SAGE Publications, 2006.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, p. 3-46, 2007.

SANTOS, B. S. Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of knowledge. *Review*. XXX.1. Fernand Braudel Center, Binghamton University, 2007.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. Coleção Polêmicas do Nosso tempo. São Paulo: Ed. Cortez, 1990.

SAVIANI, D. *Primeiras Aproximações*. Coleção Polêmicas do Nosso tempo. São Paulo: Ed. Cortez, 1991.

SCHWARTZ, S. Brazilian Ethnogeneses: Mestiços, mamelucos and pardos. In: GRUZINSKY, S. & WACHTEL, N. (ed.). *Le nouveau monde, Monde nouveau: L'expérience américaine*. Paris: L'École des Hautes Études em Sciences Sociales, 1996.

SEIDMAN, S. *The Postmodern Turn: new perspectives on social theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

SENNET, R. *Juntos: Os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Record, 2013.

SHIFFRIN, D.; TANNEN, D.; HAMILTON, H. E. *The Handbook of Discourse Analysis*. Malden & Oxford: Blackwell, 2001.

SHLOWIY, A. A. Texting Abbreviations and Language Learning. *International Journal of Arts and Sciences*, 07(03), pp. 455-468, 2014.

SHOHAT, E.; STAM, R. Narrativizing visual culture. Towards a polycentric aesthetic. In: MIRZOEFF, N. (Ed.) *The Visual Culture Reader*. 2 ed. London & New York: Routledge, 2002.

SHOHAT, E.; STAM, R. Teoria do Cinema e Espectacularidade na era do "pós". *Teoria Contemporânea do Cinema: Pós-estruturalismo e filosofia analítica*. RAMOS (org.). São Paulo: Editora Senac, 2005.

SHOR, I. What is Critical Literacy. *Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice*. Massachusetts, Issue 4, Vol.1, Fall 1999. Available in <http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html>. Accesses on Jan. 15th, 2010.

SILVA, A. A. C. *O sensível (não) partilhado: a violência poética e política da (ir) representação do negro em Hollywood*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVA, Andréa. CRASH: Identidades em Colisão. O Percurso do Olhar na Esfera do Medo, do Preconceito e da Violência. Tese de mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, 2010.

SLOTKIN, R. The Western is American History, 1939-1941. Gunfighter Nation. The Myth of the Frontier in Twentieth-Century America. *Harper Perennial*, 1993, p.278-312.

SNYDER, I. *The literacy wars: Why teaching children to read and write is a battleground in Australia*. Sydney: Allen & Unwin, 2008.

SONTAG, S. *On Photography*. New York: Anchor Books, 1977.

SONTAG, S. *Regarding the Pain of Others*. New York: Picador, 2003.

SOUSA SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, Outubro 2002, p. 237-280.

SOUSA SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos* 79, novembro 2007.

SOUSA SANTOS, B. *The End of the Cognitive Empire: the coming of age of epistemologies of the South*. Durham and London: Duke University Press, 2018.

SOUSA SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SOUZA, L. M. T. M. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In ABDALA JÚNIOR, Benjamin (org). *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo e outras misturas*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. P. 113-133.

SPIVAK, G. C. In *Other Worlds: Essays in Cultural Politics*. New York: Taylor and Francis, 1987.

SPIVAK, G. C. Can the Subaltern Speak? In WILLIAMS, P. and CHRISMAN, L. (eds). *Colonial Discourse and Post- Colonial Theory*. New York: Columbia University Press, 1994, 66-111.

STANOVSKY, D. Remix Racism: The Visual Politics of the "Alt-Right". *Journal of Contemporary Rhetoric*, v. 7, n. 2/3, 2017, p. 130-138.

STROSS, B. The Hybrid Metaphor: From Biology to Culture. *Journal of American Folklore*, 111(445):254-267, 1999.

TAGG, C. Heteroglossia in text-messaging: performing identity and negotiating relationships in a digital space. *Journal of Sociolinguistics*, 20(1), p. 59-85, 2016.

TAKAKI, N. H.; FERRAZ, D. M.; MIZAN, S. Repensando a educação linguística com contribuições de Ricoeur e Monte Mór. *Pensares em Revista*, v. 1, p. 22-46, 2019.

TAPSCOTT, D.; WILLIAMS, A. D. The Prosumers. In: *Wikinomics: how mass collaboration changes everything*. New York, USA: Penguin Books, 2007, p. 124-150.

TERDIMAN, R. Discourse/ Counter Discourse: the Theory and Practice of Symbolic Resistance In *Nineteenth-Century France*. Ithaca: Cornell University Press, 1985.

TODD, S. On Not Knowing the Other, or Learning from Levinas. *Philosophy of education*, p. 67-74, 2001.

TODD, S. *Toward an Imperfect Education: Facing humanity, Rethinking Cosmopolitanism*. New York: Routledge, 2009/ 2016.

TORRES, C. A. *Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação*. Trad. Ferreira, M. J. A. São Paulo: Cortez, 2003.

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

VAN LEEUWEN, T. New forms of writing, new visual competencies. In *Visual studies*. London: Routledge, 2008.

VATTIMO, G., ROVATTI, P.A. *Il pensiero debole*. Milan: Feltrinelli, 1983.

VATTIMO, G.; ZABALA, S. *Hermeneutic Communism- From Heidegger to Marx*. Columbia University Press, New York, 2011.

VATTIMO, G. *Nihilism and Emancipation: Ethics, Politics, & Law*. Columbia University Press. New York, 2004.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & e a Educação*. São Paulo: Autêntica, 2007.

- VELTEN, P. Alcibíadis Bolsominium Humanus. *Revista PUB Diálogos Interdisciplinares*, p. 1-4, 2020. Disponível em: <https://www.revista-pub.org/post/05062020> Acesso em 10 ago 2020.
- VEYNE, P. Did the Greeks Believe in their Myths? *An Essay on the Constitutive Imagination*. Trans. by Paula Wissing. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1984.
- VIDAL, G. *Dreaming War: Blood for Oil and the Cheney-Bush Junta*. New York: Thunder's Mouth Press/ Nation Books, 2002.
- VIEIRA, J. A. *Teoria do Conhecimento e Arte*. Formas de Conhecimento: Arte e Ciência. Uma Visão a Partir da Complexidade. São Paulo: Ed. NESC PUC/SP, 2006.
- VOLÓCHINOV [CÍRCULO DE BAKHTIN]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.
- WARSCHAUER, M. The changing global economy and the future of English teaching. *TESOL Quarterly*, 34, 511-535, 2000.
- WEI, L.; GARCÍA, O. (Eds.). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.
- WHITE, H. *The Content of the Form*. The Johns Hopkins University Press, 1990.
- WILLIAMSON, B., EYNON, R.; POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114, 2020.
- WILLIS, S. *Evidências do Real: os Estados Unidos pós-11 de setembro*. Tradução de Marcos Fabris, Marcos Soares - São Paulo: Boitempo, 2008.
- ZIZEK, S. *Bem-vindo ao deserto do real*. São Paulo, Boitempo, 2003.

SOBRE OS AUTORES



Daniel Ferraz

É Pós-Doutor em Letras pela University of London e pela Universidade de São Paulo, com pesquisa sobre estudos de gênero, sexualidade e educação linguística. É Pós-Doutor pela Universidade Católica de 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 Projeto Nacional de Letramentos (USP) e o GEELLE (Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras – USP).

E-mail: danielfe@usp.br



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.

E-mail: souzana.mizan@unifesp.br

**Andréa Antonieta Cotrim Silva**

É licenciada em Letras e graduada em Português, Francês e Inglês pela Universidade de São Paulo; obteve seu título de mestre em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela FFLCH-USP e o de doutora em Letras, pela mesma instituição. Sua experiência profissional abrange o ensino Superior, Médio, Fundamental e Infantil, atuando em escolas e faculdades particulares e públicas, bem como em institutos de idiomas como professora de Inglês, Francês, Português, coordenadora pedagógica, de eventos e consultoria. É professora titular da Universidade Paulista (UNIP), onde leciona Língua Portuguesa e Inglesa, suas culturas, literaturas e práticas de ensino, nos cursos de graduação e pós-graduação em Letras, presencial e EaD. Atualmente, seus interesses de pesquisa voltam-se para os estudos de gênero, étnico-raciais, narrativas e identidades no cinema, letramento crítico, cultura visual, violência, decolonialidade, multiletramentos, literaturas de língua inglesa e literaturas africanas de língua portuguesa. 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.

E-mail: cotrim.andrea@gmail.com

NOTAS DE RODAPÉ / FOOTNOTES

- 1 This text is part of the PhD research entitled National Geographic: visual and verbal representations of subaltern cultures revisited by Souza Mizan (2011). Universidade de São Paulo.
- 2 This text was published by Ferraz in 2010: FERRAZ, D. M. EELT – Education Through English Language Teaching and Visual Literacy: An Interweaving Perspective. Contexturas, v.17, p.39 - 56, 2010.
- 3 This text was published by Daniel Ferraz at Revista Eventos Pedagógicos v.5, n.1 (10. ed.), p. 16 - 28, jan./maio 2014.
- 4 <http://www.youtube.com/watch?v=xucJdUTMzA>
- 5 <https://www.youtube.com/watch?v=wQFTUJK9Tkl>
- 6 www.cartoonstock.com
- 7 Este texto foi publicado por Cotrim Silva em 2019: SILVA, A. A. C. Letramento Crítico (Visual e Racial): Desconstruindo representações unívocas e suas violências. REVISTA X, v. 14, p. 168-180, 2019.
- 8 Nesse sentido, o estudo sobre “representação da violência” assume uma amplitude considerável, dada à natureza indissociável dos conceitos “representação” e “violência, assim, denominado, por nós, de “violência da representação”.
- 9 Ler informações mais detalhadas a respeito das tentativas de ruptura da representação hegemônica na tese de doutorado de SILVA, A. A. C. O sensível (não) partilhado: a violência poética e política da (ir) representação do negro em Hollywood, 2017.
- 10 This work was published by Ferraz and Mizan in 2019: FERRAZ, Daniel de Mello and MIZAN, Souzaana. 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>
- 11 Retrieved on <https://www.americaquarterly.org/content/bolsonaros-chaotic-foreign-policy> Access on July 19 2019.
- 12 Retrieved on <https://www.buzzfeednews.com/article/alexandreorrico/brazil-boys-wear-blue-girls-wear-pink-damares-alves> Access on July 19 2019.
- 13 Retrieved on <https://www.theguardian.com/world/2019/mar/06/bolsonaro-carnival-pornographic-tweet-ridiculed> Access on July 19 2019.
- 14 Retrieved on <https://www.theguardian.com/world/2019/may/09/jair-bolsonaro-brazil-amazon-rainforest-environment> Access on July 19 2019.
- 15 This is an expression created by the far-right (the president of the nation included) to minimize and mock the racist and homophobic events. Thus, they say it is mi mi mi (crying talk) when a black person or a gay person (seen as snowflakes, in their terms) is discriminated either through jokes or symbolic violence.
- 16 <https://www.pinterest.nz/pin/766949011520644099/?nic=1>

- 17 <https://www.facebook.com/MidiaNINJA/posts/o-contraste-social-e-racial/1022446721246806/>
- 18 <https://www.harmoniarosales.com/collections>
- 19 Available in: <https://www.leonardodavinci.net/the-vitruvian-man.jsp>. Acesso em 29 de novembro de 2016.
- 20 Available in: <https://br.pinterest.com/faustobraganti/harmonia-rosales/?p=true>
- 21 Retrieved on: <https://hindi.timesnownews.com/trending-viral/article/happy-new-year-2019-welcome-new-year-2019-with-these-beautiful-quotes-messages/339056>. Access on 1 jan 2019.
- 22 Retrieved on: <https://תוכרבות.co.il/מילוחיא-הבוט-הנשל-הכרבת>. Access on 1 jan 2019.
- 23 Retrieved on: <http://portaldoamazonas.com/felis-natal-sim-prefeitura-apoia-funcionario-apos-erro-ortografico>
- 24 https://www.reddit.com/r/brasil/comments/b1176d/%C3%A9_isto/
- 25 <https://www.theatlantic.com/entertainment/archive/2019/04/how-john-singletons-boyz-n-hood-got-its-name/588385/>
- 26 <https://www.imdb.com/title/tt1666185/>
- 27 <https://www.newyorker.com/culture/postscript/mourning-john-singleton-a-guardian-of-black-cinema>
- 28 <https://www.indy100.com/article/racist-graffiti-english-language-walthamstow-london-artist-chris-walker-8658966>
- 29 https://www.facebook.com/search/top/?q=Taj%20Ali%2C%20racist%20graffiti&epa=SEARCH_BOX
- 30 <https://www.publico.pt/2019/04/29/sociedade/noticia/acto-xenofobia-leva-protesto-estudantes-brasileiros-faculdade-direito-1870928>
- 31 This text was published by Mizan and Ferraz in 2019: MIZAN, S.; FERRAZ, D. M. The postmodern turn in prosuming images: Juxtaposition, dialogism, and the supplement in contemporary visual culture, Dossiê Especial FICLLA, REVISTAX, Curitiba, volume 14, n. 5, p. 126-150, 2019.
- 32 All images 1, 2 and 3 were retrieved from the artist's Instagram profile. https://www.instagram.com/p/Brsidbnh2Zm/?utm_source=ig_share_sheet&igshid=o4laqv6vox8f Access on February 20th, 2019.
- 33 All images 1, 2 and 3 were retrieved from the artist's Instagram profile. https://www.instagram.com/p/Brsidbnh2Zm/?utm_source=ig_share_sheet&igshid=o4laqv6vox8f Access on February 20th, 2019.
- 34 All images 1, 2 and 3 were retrieved from the artist's Instagram profile. https://www.instagram.com/p/Brsidbnh2Zm/?utm_source=ig_share_sheet&igshid=o4laqv6vox8f Access on February 20th, 2019.
- 35 Pratt (1992) coined the term "contact zones" to refer to social spaces where cultures meet, usually in unequal relations of power in situations such as colonialism or slavery (p. 4).
- 36 <https://marta-omeucanto.blogs.sapo.pt/igualdade-e-equidade-628108> Access on Sept 1 2019
- 37 <https://br.pinterest.com/pin/32545510564931892/?p=true> Access on Sept 1 2019

- 38 <https://me.me/i/equality-equity-inclusion-revolution-ftp-e1098c8d2fae4d4ca90094769707632d>
- 39 Retrieved from www.google.com Access on April 23rd 2019.
- 40 https://en.wikipedia.org/wiki/Girl_with_Balloon
- 41 Source: Page of The Mercury. Retrieved on: <https://www.themercury.com.au/news/world/banksys-shredded-girl-with-balloon-renamed-love-is-in-the-bin-says-sothebys/news-story/f5a2143c58c694661901dd35dbb459b3> Access on April 23rd 2019.
- 42 Source: Page of Aim at Art <https://www.aimatart.nl/en/a-different-look-at-communication-get-inspired-by-banksy/> Access on April 23rd 2019.
- 43 Source: Site História das artes. Retrieved from: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/as-meninas-velazquez/> Access on April 23rd 2019.
- 44 Source: Bienal 2018 de São Paulo. Retrieve from: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fql50202.htm> Access on April 23rd 2019.
- 45 Retrieved from: <https://casavogue.globo.com/LazerCultura/Arte/noticia/2018/09/waltercio-caldas-seleciona-obras-que-falam-de-tempo-e-espaco-para-bienal-de-sp.html> Access on April 23rd 2019.
- 46 Retrieved from: <https://casavogue.globo.com/LazerCultura/Arte/noticia/2018/09/waltercio-caldas-seleciona-obras-que-falam-de-tempo-e-espaco-para-bienal-de-sp.html> Access on April 23rd 2019.
- 47 This text was published by Mizan and Ferraz in 2021, on Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Special Edition: Educating in Pandemic times.
- 48 Source: <https://www.revista-pub.org/post/24052020> Retrieved in 10 ago 2020.
- 49 Our translation: "This is not a president". Source: <https://www.facebook.com/jornalistaslivres/photos/a.29215322757228/167678850911686/?type=3>
- 50 Our translation: "The daily stroll of the virusian man". Source: <https://www.brasil247.com/charges/homem-virusiano>
- 51 The Gaia hypothesis, named after the ancient Greek goddess of Earth, posits that Earth and its biological systems behave as a huge single entity. Source: <https://www.sciencedirect.com/topics/earth-and-planetary-sciences/gaia-hypothesis>
- 52 Our translation: "Geography didactic materials have arrived in schools, sent by the Ministry of Education". Source: Facebook, author.
- 53 Source: <https://www.fastcompany.com/90185896/street-artist-banksy-takes-on-global-warming>
- 54 Our translation: "A fox is sunbathing in the junction of Gravias and St. Jones st." Source: <http://myagiaparaskevi.gr/eidiseis/4266-alepoy-liazetai-gravias-kai-agiou-ioannou>
- 55 Source: https://www.huffpostbrasil.com/entry/lions-in-south-africa-lazily-sun-on-road-absent-of-tourists_n_5e99bea8c5b6c45259d5b24a?rii18n=true
- 56 Source: <https://br.pinterest.com/tayncosta/desigualdade-social/>
- 57 Source: <https://www.instagram.com/p/CAIfeuXB1zV/?hl=en>
- 58 Source: The meme juxtaposes two images: <https://www.otvfoco.com.br/luciano-huck-expoe-imagem-devastadora-gera-comocao/>, <https://revistamarieclaire.globo.com/Moda/noticia/2020/03/em-meio-surto-de-coronavirus-fashionistas-usam-mascaras-grifadas.html>

- 59 Source: Facebook authors
- 60 In this meme there is a pun with the words Ministry and Mistery in Portuguese. By taking away the syllable "ni" from Ministry, the cartooning creates an irony: "Mistery of Health". Source: <https://twitter.com/brunnomelocbn/status/1269804528838336512?lang=ar>
- 61 In this meme, the ophthalmologist asks the patient to read PAN DE MIC and the patient reads Communism. Source: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/caiu-na-rede-ensaio-sobre-a-cegueira/>
- 62 Source: <https://jornaldebrasil.com.br/politica-e-poder/25-perolas-de-bolsonaro-sobre-a-pandemia-e-contando/> Acesso em 10 ago 2020.
- 63 <https://noticias.uol.com.br/colunas/camilo-vannuchi/2020/05/28/que-ameaca-comunista-e-esta-de-que-o-governo-tanto-fala.htm>
- 64 Source: <https://www.facebook.com/MidiaNINJA/photos/a.164308700393950/1943611365796999/?type=3>
- 65 Source: <https://www.france24.com/en/americas/20200529-papers-still-separate-and-unequal-us-cartoonists-on-the-death-of-george-floyd>
- 66 Source: Pretitudes/Instagram
- 67 Source: <https://www.facebook.com/alfamarama/photos/a.541995495910137/2734065720036426/?type=3>
- 68 Our translation: "Children, the class is about to start, go to your study room and turn on your laptops". In the enchanted world of neoliberals this is the solution for educating citizens. Source: Facebook author
- 69 Our translation: Distance learning. Access the platform, do you activities and send them online. Education cannot stop. Source: <https://campanha.org.br/noticias/2020/04/28/dia-da-educacao-em-tempos-de-pandemia-com-decisoes-de-olhos-vendados-para-realidade-nao-e-facil-comemorar/>
- 70 Our translation: Social inequality and Distance learning classes. Source: <https://campanha.org.br/noticias/2020/04/28/dia-da-educacao-em-tempos-de-pandemia-com-decisoes-de-olhos-vendados-para-realidade-nao-e-facil-comemorar/>
- 71 Our translation: Neoliberalism not only makes Brazil bleeds, but also destroys the dreams of the next generation. Source: Facebook author
- 72 Source: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=3061608897228798&set=pb.100001391544747-2207520000.&type=3>
- 73 Source: <https://www.facebook.com/trendingcomblog/photos/a.392089094540186/893481271067630/?type=3>
- 74 Este texto foi publicado por Mizan na Revista X, vol. 2, p. 264-278, 2013.
- 75 This text was published by Mizan in the journal Polítonia: Estudos da Linguagem, vol. 21, p. 68-90, 2014.
- 76 This text was published by Mizan in the journal Revista Diálogos Interdisciplinares, vol. 1, p. 126-138, 2015.
- 77 Este texto foi publicado por Cotrim Silva em: SILVA, A. C. "As representações sensíveis do ser fílmico, permeadas pela estética da violência e o letramento visual" em Diálogos Brasileiros no Estudo de Gêneros Textuais/Discursivos. Letraria, Araraquara, 2016.
- 78 Django Livre de Tarantino é uma releitura de Django com Franco Nero, o qual, inclusive, faz uma ponta no filme. Tarantino também se apropria da música-tema, Django de Luís Bacalov e Rocky

Roberts. É curioso como a marcação do compasso alude ao caixão que Franco Nero trazia consigo, da mesma maneira que ilustra as correntes que Django e seus colegas são forçados a arrastar. Existe um paralelismo entre um ruído da música e o chicote do cowboy ou o açoite do castigo.

- 79 In: http://brasil.elpais.com/brasil/2014/11/25/internacional/1416878092_531438.html . Acesso em dezembro de 2014.
- 80 Este texto foi publicado por Cotrim Silva e Ferraz em 2014: SILVA, A. A. C.; FERRAZ, D. M. Representações violentas do outro no cinema: perspectivas étnicas e educacionais no espaço imagético. POLIFONIA: ESTUDOS DA LINGUAGEM, v.21, p.43 - 67, 2014.
- 81 Um pixel é a expressão visual, materializada na tela, de um cálculo efetuado pelo computador, conforme instruções de um programa. Questões de Imagem, ECA, USP, 2013.
- 82 Do banco de imagens Google imagens, cena do filme, banco de imagens de livre acesso.
- 83 Leis locais e estaduais em vigor entre 1876 e 1967 no sul dos EUA. Pregavam a segregação racial, sobretudo de negros, em todos os locais públicos (WILLIS, SUZAN, 2008, p.113).
- 84 A esse respeito, ver os documentários The Fog of War: Eleven Lessons of Robert S. McNamara (2003) USA – Direção: Errol Morris e Why we fight (2005). Inglaterra/ Canadá – Direção: Charlotte Street.
- 85 Este texto foi publicado por Daniel Ferraz e Gabriela Tomizuka em 2021 na Revista Policromias.
- 86 <https://www.youtube.com/watch?v=jVd7UKNVcGQ> Acesso em 10 jun. 2020.
- 87 https://commons.wikimedia.org/wiki/File:C._Allen_Gilbert_-_The_Kodak_Girl_in_Fair_Japan.jpg Acesso em 10 jun. 2020.
- 88 <https://www.flickr.com/photos/smallcurio/43278078242> Acesso em 10 jun. 2020.
- 89 <https://www.flickr.com/photos/smallcurio/43278078242> Acesso em 10 jun. 2020.
- 90 Este texto foi escrito por Rosana Furtado (UFES, in memoriam) e Daniel Ferraz em 2018. Ele é inédito para este livro.
- 91 A partir deste, todos os fotogramas foram retirados do site aberto Youtube.com. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=d6Muy8TNCHQ> Acesso em 03 jan 2019.
- 92 Sinopse retirada do site "adoro cinema". < <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-195540/> > Acessado em 24/10/2016.

COLEÇÃO
GEELLE
USP

www.PIMENTACULTURAL.com

LETRAMENTOS VISUAIS /VISUAL LITERACIES

2ª EDIÇÃO

 **CNPq**
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico


GEELLE
Grupo de Estudos sobre Estruturas
Linguísticas em Línguas Estrangeiras

PPG 
50 anos

 **pimenta
cultural**