

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE
LINHA DE PESQUISA: PLURALIDADE, IDENTIDADE E ENSINO

CARLA FERNANDA STUMF MURIALDO

**ANÁLISE DE IMAGENS DE PESSOAS DA RAÇA NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA INGLESA À LUZ DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL**

PONTA GROSSA

2021

CARLA FERNANDA STUMF MURIALDO

**ANÁLISE DE IMAGENS DE PESSOAS DA RAÇA NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA INGLESA À LUZ DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Ponta Grossa -PR, junto ao Programa de Pós-Graduação (stricto sensu) em Estudos da Linguagem, dentro da linha de pesquisa Pluralidade, Identidade e Ensino, como requisito parcial de avaliação, para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem

Orientadora: Prof.^a Dra Sulany Silveira dos Santos.

PONTA GROSSA

2021

M977 Murialdo, Carla Fernanda Stumf
Análise de imagens de pessoas da raça negra no livro didático de língua inglesa à luz da gramática do design visual / Carla Fernanda Stumf Murialdo. Ponta Grossa, 2021. 98 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profª. Dra. Sulany Silveira dos Santos.

1. Gramática - design visual. 2. Livro didático - inglês. 3. Representação -pessoas negras. I. Santos, Sulany Silveira dos. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linguagem, Identidade e Subjetividade. III.T.

CDD: 425



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

CARLA FERNANDA STUMF MURIALDO

ANÁLISE DE IMAGENS DE PESSOAS DA RAÇA NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA À LUZ DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de
Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de concentração em Linguagem,
Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 30 de setembro de 2021

Sulany Silveira dos Santos - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Lucia Rottava - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Aparecida de Jesus Ferreira - Universidade Estadual de Ponta Grossa



Documento assinado eletronicamente por **Sulany Silveira dos Santos, Professor(a)**, em 30/09/2021, às 10:46, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Aparecida de Jesus Ferreira, Professor(a)**, em 30/09/2021, às 11:35, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Rottava, Usuário Externo**, em 30/09/2021, às 14:08, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **0603923** e o código CRC **59184BA7**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido estes anos de aprendizado e por me permitir errar e crescer. Obrigada por me ensinar a continuar, quando pensei em desistir.

Agradeço imensamente à Professora Dra. Sulany Silveira dos Santos, pela dedicação, comprometimento e responsabilidade impecáveis. Pela paciência que teve comigo no decorrer deste tempo de aprendizado. Agradeço-lhe por sua disposição em orientar este trabalho, sugerir leituras, adequações, e acreditar na minha capacidade de escrita, mesmo quando nem eu mesma acreditava. O seu apoio foi fundamental para a realização desta pesquisa.

Agradeço aos membros dessa banca de defesa: à Profa. Dra. Lucia Rottava, e à Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira. Seus apontamentos e sugestões de leitura foram de suma importância para a melhoria deste trabalho.

Aos membros suplentes: à Profa. Dra. Karen Santorum, e à Profa. Dra. Elaine Borges.

À Vilma, secretária do Programa, pela prontidão em esclarecer nossas dúvidas e por nos ajudar de forma tão solícita.

Às secretárias da Escola Estadual Medalha Milagrosa, que contribuíram com adequações de horários. A compreensão de vocês foi de grande valia.

Aos meus colegas de turma do mestrado.

Aos meus amigos e colegas da escola pública onde trabalho, pelas palavras de incentivo ao enfrentar os obstáculos.

À Samantha e à Valéria, pelo apoio, pelas trocas de experiências, pelas sugestões e pelos conselhos. Obrigada por sempre poder contar com vocês.

Agradeço, em especial ao meu filho Rui, pelo incentivo ao reingresso na universidade e por acreditar que seria possível. À minha mãe Fernanda, ao meu irmão Cypriano, que sempre me apoiaram. Graças a vocês consegui chegar até aqui.

A todos/todas que direta ou indiretamente contribuíram para que este trabalho se concretizasse.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo compreender como a representação das pessoas negras é construída em textos imagéticos presentes no livro didático *Way to English for Brazilian Learners*, aprovado pelo PNLD 2017 e adotado em algumas escolas públicas do estado do Paraná. Teoricamente, esta pesquisa está fundamentada nos pressupostos da Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e Van Leeuwen (2006, 1996), que aborda o modo semiótico visual com base na Linguística Sistêmico-Funcional Halliday (1978, 1985, 2014). Os autores da GDV propõem uma análise do texto imagético a partir das metafunções representacional, interativa e composicional. A presente pesquisa analisa imagens de sala de aula presentes nas páginas de abertura da Unidade 4, intitulada *Let's Go to School*, e imagens de família presentes nas páginas de abertura da Unidade 5, intitulada *What is a family?* do volume 1 da coleção *Way to English for Brazilian Learners* de autoria de Franco e Tavares (2015). A metodologia usada neste estudo é quali-quantitativa; as categorias de análise empregadas na análise qualitativa dizem respeito à GDV, enquanto as reflexões referentes à representação de pessoas negras no referido livro didático estão embasadas em autores que abordam a representação racial em livros didáticos e outros materiais de ensino Ferreria (2014), Gomes (2003), dentre outros. Os resultados indicam que os elementos visuais se inter-relacionam de forma complexa de modo a apresentar tanto uma escola africana como famílias da raça negra de forma estereotipada e desempoderada, enfatizam a discriminação contra as pessoas negras e perpetuam uma visão estereotipada da identidade racial negra no livro-didático. Os resultados deste estudo também colaboram para enfatizar a importância do papel do professor para que a análise imagética seja um processo constitutivo das práticas pedagógicas, com vistas à valorização das diversidades raciais como parte integrante de um sistema educacional igualitário.

Palavras-chave: Gramática do design visual. Livro didático de inglês. Representação de pessoas negras.

ABSTRACT

This research aims to analyse the images of black people in the English textbook *Way to English for Brazilian Learners* approved by the PNLD 2017 and used by some public schools of the state of Parana. Besides, it aims to identify how the representation of black people is constructed in images. Theoretically, the study is based in the tenets of the Grammar of Visual Design (GDV) (KRESS; VAN LEEUWEN, [1996]2006) which approaches the visual semiotic mode based on the perspective of systemic-functional linguistics (HALLIDAY, 1978; 1985; 2014). The authors of GDV propose a system to analyze images according to the representational, interactional and compositional metafunctions. This research analyses images in the front page of the Unit 4, named *Let's Go to School* and Unit 5, *What's a family?* of volume 1 of the before mentioned textbook collection. Reflections regarding the black people representation in the English textbook are based on authors who discuss the issue (FERREIRA, 2014); (GOMES, 2003), among others. The methodology used in this study is quantitative and qualitative and the categories used for analysis are related to the GDV. The results indicate that there is a gradation in interaction among the images and that the compositional elements interact to present the Ethiopian school as the most distant from the reader and the one that builds less interaction. The images of the modern families represent the families of black people disempowered and disfunctional. These elements among others emphasize discrimination against black people and perpetrate a stereotyped vision of the black people in the English textbook. The results of this study contribute to emphasize the importance of educators so that the analysis of the imagetic mode become a constitutive process of pedagogical practices in order to contribute to value racial diversity as part of an equalitarian educational system.

Keywords: Black representation. English textbook. Grammar of visual design.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de Imagem representacional. Narrativo Transacional	43
Figura 2 – Exemplo de Imagem Representacional. Narrativo não Transacional/Reacional..	43
Figura 3 – Exemplo de Imagem Representacional. Narrativo Bidirecional	44
Figura 4 – Exemplo de Imagem Representacional. Verbal (de fala e mental)	44
Figura 5 – Exemplo de Imagem Representacional. Conceitual Classificacional.....	45
Figura 6 – Exemplo de Imagem Representacional. Conceitual Analítico.....	46
Figura 7 – Exemplo de Imagem Representacional. Conceitual Simbólico Atributivo	47
Figura 8 – Exemplo de Imagem Representacional. Conceitual Sugestivo Simbólico.....	48
Figura 9 – Exemplo de Imagem Interativa. Contato por Demanda.....	50
Figura 10 – Exemplo de Imagem Interativa. Contato por Oferta.....	50
Figura 11 – Exemplo de Imagem Distância Íntima: somente a cabeça e a face do PR são Retratados	52
Figura 12 – Exemplo de Imagem Distância Pessoal Próxima: cabeça e os ombros do PR são retratados	52
Figura 13 – Exemplo de Imagem Distância Pessoal Longa: o PR é retratado da cintura para cima	52
Figura 14 – Exemplo de Imagem distância Social Próxima: todo o participante é retratado...	53
Figura 15 – Exemplo de Imagem Distância Social Longa: todo o participante e o espaço ao Redor são retratados.....	53
Figura 16 – Exemplo de Imagem Distância Pública: o torso de muitas pessoas é retratado...	54
Figura 17 – Exemplo de Imagem Relação de Igualdade: ângulo horizontal	55
Figura 18 – Exemplo de Imagem relação de Superioridade: O PR é colocado acima do PI. Ângulo Vertical.....	55
Figura 19 – Exemplo de Imagem Relação de Inferioridade: O PI é colocado acima do PR. Ângulo Vertical.....	56
Figura 20 – Exemplo de Imagem Alta Modalidade. Marcador Naturalístico	57
Figura 21 – Exemplo de Imagem Baixa Modalidade. Marcador Abstrato	58
Figura 22 – Exemplo de Imagem Baixa Modalidade. Marcador Sensorial	58
Figura 23 – Exemplo de Imagem Baixa Modalidade. Marcador Tecnológico	58
Figura 24 – O Valor Informativo da Imagem	59
Figura 25 – Exemplo de Imagem Composicional. Saliência: Primeiro e segundo planos contrastes de cores.....	60

Figura 26 – Exemplo de Imagem Composicional. Moldura: Linhas e diferentes cores.....	61
Figura 27 – Capa do LDLI volume 1	63
Figura 28 – Páginas de abertura da Unidade 4	73
Figura 29 – Sala de aula de uma escola do Brasil	74
Figura 30 – Sala de aula de uma escola da Alemanha	76
Figura 31 – Sala de aula de uma escola da Etiópia	78
Figura 32 – Páginas de Abertura da Unidade 5	82
Figura 33 – Representação de família inter-racial	84
Figura 34 – Representação de família de raça branca	86
Figura 35 – Representação da Família Negra 1	88
Figura 36 – Representação da Família Negra 2	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação entre as metafunções da GSFG e GDV.....	42
Quadro 2 – A Metafunção Representacional.....	42
Quadro 3 – Sistemas e Subsistemas da Metafunção Interativa.....	49
Quadro 4 – Possibilidades de Distância Social.....	51
Quadro 5 – Sistemas e Subsistemas da Metafunção Composicional.....	59
Quadro 6 – Seções da Coleção <i>Way to English for Brazil Learners</i> volume 1.....	63
Quadro 7 - Vista Geral dos Sistemas e Subsistemas propostos pela GDV	67
Quadro 8 – Atributos para pessoas brancas e negras – volume 1	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Título das Unidades do volume 1	64
Tabela 2 – Número de pessoas Negras e Brancas na unidade 4 <i>Let's go to school!</i>	69
Tabela 3 – Número de pessoas Negras e Brancas na Unidade 5 <i>What's a family?</i>	69

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
EJA	Educação para Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GDV	Gramática do Design Visual
GSF	Gramática Sistemico-Funcional
ILE	Inglês Língua Estrangeira
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDLI	Língua didático de Língua Inglesa
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
PI	Participante Interativo
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático/ Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PROUNI	Programa Universidade para todos
PR	Participante Representado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD).....	21
1.1. O PNLD E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	21
1.2. OS EDITAIS PNLD 2011 E 2017	23
1.3. O PNLD TRIÊNIO 2017 – 2019 E O ENSINO DE LEM INGLÊS.....	23
1.4. CRITÉRIOS DE ORGANIZAÇÃO DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS PARA LEM	25
1.5 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA E A REPRESENTAÇÃO DE PESSOAS NEGRAS.....	26
1.5.1 A hegemonia do livro didático de língua inglesa	26
1.6 RAÇA, IDENTIDADE E BRANQUITUDE	28
1.6.1 Algumas concepções sobre a representação da identidade negra	30
1.6.2 A representação de pessoas negras no livro didático de inglês	32
1.7 PESQUISAS SOBRE A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NAS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA.....	36
CAPÍTULO 2 A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL	39
2.1 ORIGEM E PROPOSTA DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL	40
2.2 SISTEMAS PROPOSTOS PELA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL	42
2.2.1 A Metafunção Representacional	42
2.2.2 A Metafunção Interacional (Interativa)	48
2.2.3 A Metafunção composicional	59
CAPÍTULO 3 METODOLOGIA	62
3.1 TIPO DE PESQUISA	62
3.2 O OBJETO DE ESTUDO	62
3.3 O CORPUS DA PESQUISA	65
3.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE	65
CAPÍTULO 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	68

4.1	IMAGENS DE PESSOAS NEGRAS E BRANCAS – QUANTIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO	68
4.2	OS SIGNIFICADOS REPRESENTACIONAL, INTERATIVO E COMPOSICIONAL	72
4.2.1	A unidade 4 – <i>Let's go to school</i>	72
4.2.1.1	<i>Análise da Sala de Aula de uma Escola da Brasil -Figura 29</i>	74
4.2.1.2	<i>Análise da Sala de Aula de uma Escola da Alemanha -Figura 30</i>	76
4.2.1.3	<i>Análise da Sala de Aula de uma Escola da Etiópia –Figura 31</i>	78
4.2.1.4	<i>Síntese dos Resultados da análise das Imagens da Unidade 4</i>	80
4.2.2	A Unidade 5 – <i>What's a family?</i>	81
4.2.2.1	<i>Análise da Família Inter-racial – Figura 33</i>	84
4.2.2.2	<i>Análise da Família da Raça Branca – Figura 34</i>	86
4.2.2.3	<i>Análise das Famílias da Raça Negra – Figuras 35 e 36</i>	87
4.2.2.4	<i>Síntese dos Resultados da Análise das imagens da Unidade 5</i>	89
4.3	VISÃO GERAL DA REPRESENTAÇÃO DE PESSOAS NEGRAS NO LD ANALISADO	90
 CAPÍTULO 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS		92
REFERÊNCIAS		94

INTRODUÇÃO

MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

A escolha de uma profissão caracteriza-se por um processo gerado desde a tenra idade, quando adentramos uma fase emancipatória, a vida escolar. Nessa caminhada nos identificamos com colegas, professores e disciplinas, os quais corroboram com nossa caminhada rumo à escolha profissional. As aulas de língua inglesa (LI) sempre me motivavam a ir além dos conteúdos ministrados em sala de aula, despertavam minha curiosidade em conhecer uma cultura totalmente diferente da nossa, em pesquisar acerca de países que tinham a LI por oficial. Além disso, os docentes eram capazes de conduzir as aulas conforme os questionamentos e as discussões surgiam, tornando-as prazerosas e dinâmicas. Percebi que esses docentes de LI não ficavam restritos à utilização do livro didático (LD), suas práticas pedagógicas viabilizavam atividades diferentes de meras repetições, atividades cuja leitura iria além da linearidade de um texto. Esse legado me indicou o caminho que deveria seguir, não com intuito de repetir as mesmas aulas até mesmo porque o tempo modifica métodos, materiais didáticos e práticas profissionais.

Minha trajetória profissional refletiu a influência das aulas de inglês diferenciadas e prazerosas do Ensino Fundamental II. Cursei o antigo magistério, hoje denominado Curso de Formação de Docentes. Ingressei no Curso de Letras Português-Inglês na Faculdade Universitária do Rio Grande (FURG), no Rio Grande do Sul. Ao longo do curso reconheci que meu interesse maior se concentrava nas disciplinas relacionadas à LI. Tive a oportunidade de encontrar professores de literatura inglesa e americana em cujas aulas a criatividade e dinamicidade prevalecia, oportunizando aos alunos interação e participação mais efetivas. Consequentemente, tracei como objetivo planejar aulas criativas as quais oportunizassem o engajamento do aluno.

Nossas escolhas profissionais resultam de construções identitárias nos ambientes escolares, visto que passamos maior parte de nossas vidas em instituições de ensino. Dessa forma justifico minha caminhada profissional. Iniciei minha prática profissional como professora de LI, em Ponta Grossa, trabalhando na rede particular de ensino, mais especificamente no Colégio Sagrada Família, Ensino Fundamental II e Ensino Médio, entre 1989 e 2017. No Colégio Sagrado Coração de Jesus, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, trabalhei no período de 2005 a 2013. Concomitante à rede particular de ensino, trabalhei no curso de idiomas Words, hoje KNN, no período de 2000 a 2011, fato que corroborou minha fluência em LI, pois ministrava aulas para os níveis intermediário e avançado. Trabalho na rede

pública como professora de LI, desde 2012, na Escola Estadual Medalha Milagrosa, Ensino Fundamental II.

Posso dizer que ao longo dos 33 anos dedicados ao ensino de LI, pude reconhecer a importância da prática pedagógica, visto que a experiência em sala de aula aprimora as teorias e estágios docentes oportunizados em uma universidade. Além disso, o compromisso com a atualização de abordagens e técnicas de ensino caracteriza-se como o diferencial nas práticas pedagógicas. O professor comprometido com seus alunos vive em constante observação, procurando dinamizar suas aulas com técnicas que façam o aluno sentir-se envolvido e parte do processo. Trabalhos relacionados à análise de música sempre interessavam os alunos do Fundamental II ao Ensino Médio. Dessa forma, procurava inovar com roteiros que exigissem a interpretação da letra de música, análise de cenas do vídeo clipe e posicionamento dos alunos com suas justificativas quanto ao tema abordado pela música. O entusiasmo dos alunos por atividades diferenciadas, as quais oportunizassem sua participação, fizeram com que direcionasse minhas práticas pedagógicas a recursos que enfatizassem a produção de sentido. Dessa forma, os textos não lineares, textos que instigassem a curiosidade dos alunos para além do que o LD requeria, motivaram meu interesse por uma pesquisa de dissertação focada no letramento visual.

Ao longo de minha prática profissional percebi que alguns alunos não gostavam de expressar suas opiniões, questionar suas dúvidas e interagir com seus colegas. A maioria desses alunos era da raça negra, e muitas vezes, se constrangiam com as atividades solicitadas pois não conseguiam associar as atividades do LD às suas práticas sociais. Dessa forma, comecei a trazer temáticas que estivessem mais próximas do cotidiano deles e, a partir das exposições deles, iniciar as atividades do LD. Percebi que, aos poucos, aqueles alunos silenciosos começaram a ter voz e, gradativamente, participarem das aulas. Mudei o foco, ao invés de iniciar as aulas de LI pelo LD trazia questões pertinentes à realidade deles.

No início de carreira ficamos muito focados nas atividades programadas dos LDs. À medida que percebemos que a aprendizagem tem a ver com sentir-se envolvido no processo, reconhecemos que o ensino de LI deve ir além de estruturas gramaticais. A LI viabiliza uma diversidade de assuntos e dá vazão às atividades criativas, ou seja, atividades sob outras perspectivas, além da estrutural. Percebi que as imagens despertavam o interesse dos alunos. Dessa forma, optei por uma pesquisa que pudesse coadunar imagens, representação da raça negra e livro didático de língua inglesa (LDLI). Em outras palavras, entendi a importância de

desenvolver meu trabalho de investigação na produção imagética do LDLI, de forma a contribuir para que a identidade racial negra¹ seja visibilizada e respeitada no contexto escolar.

FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

A escola caracteriza-se como instituição influente na formação da identidade de crianças, jovens e adolescentes e tem, por isso, a responsabilidade de propiciar ambientes saudáveis e respeitosos para o convívio e trocas de experiências. Esses ambientes saudáveis são propiciados não somente nas práticas sociais do ambiente escolar como um todo, mas também nas práticas pedagógicas em cada sala de aula.

Diferentes pesquisadoras se referem à escola como um dos espaços onde a identidade negra se constrói. Gomes (2003, p.171), por exemplo, ao definir a identidade negra como “um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam[...]”, aponta que a “identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos.” A autora ressalta ainda que a escola é uma instituição cujos compartilhamentos não se restringem apenas a conteúdos e saberes escolares, mas também, valores, crenças e hábitos, assim como todos os tipos de preconceitos.

É essa visão do processo educativo escolar e sua relação com a cultura e a educação – vista de uma maneira mais ampla – que nos permite aproximar e tentar compreender melhor os caminhos complexos que envolvem a construção da identidade negra e sua articulação com os processos formativos dos professores e das professoras. É também essa visão que nos possibilita compreender a presença da dimensão educativa em diferentes espaços sociais e não somente no interior da escola (GOMES, 2003, p. 171)

Do mesmo modo, Ferreira (2014, p.79) assevera que “a identidade negra é uma das múltiplas identidades que os alunos podem construir no decorrer de suas vidas, tendo em vista que ela também é construída sócio, histórica e culturalmente.” Desse modo, entende-se o ambiente escolar como o lugar onde múltiplas identidades se entrecruzam e onde a valorização da herança étnico/racial, da cultura e da história assume um papel de grande importância, cabendo ao professor propiciar oportunidades para o desenvolvimento de atitudes crítico-reflexivas.

Outro aspecto a ser considerado na construção de identidade racial são os materiais instrucionais. O LD disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por exemplo, é um importante instrumento para o ensino e aprendizagem da LI nas escolas públicas brasileiras e “se configura, muitas vezes, como única fonte de leitura” (SILVA, 2005, p. 22).

¹ Esse conceito é desenvolvido no Capítulo 1, seção 1.5.1

Tendo em vista que a construção de identidade social de raça na escola se dá também por meio de textos verbais e não-verbais presentes no LDLI empregado em escolas públicas, entendo a importância de abordar esse tema como forma de trazer à luz preconceitos e estereótipos veiculados por meio desse instrumento de ensino e aprendizagem.

Ao discutir temas referentes à representação racial negra nos LDs, Silva (2005) enfatiza a importância de professores de Ensino Fundamental repensarem sua atuação ao utilizar o LD e conduzirem discussões focadas em reconhecer e corrigir estereótipos trazidos nesses materiais. Silva (2005) e Gomes (2003) ressaltam que educar é compartilhar valores, crenças, preconceitos, e isso só será possível se o conteúdo do LD, bem como um professor crítico reflexivo possibilitarem discussões que se aproximem da realidade do aluno.

O LD tem sido caracterizado como instrumento autoritário na sala de aula de língua estrangeira. Para Tílio, o LD recebe, entre outros conceitos, o de ser um instrumento de ensino-aprendizagem ainda imbuído de um sentido autoritário, sendo, muitas vezes, usado como suporte do programa de ensino.

A visão de mundo de um livro didático pode influenciar diretamente a construção de identidades dos alunos que utilizam o material. É por meio do mundo retratado pelo livro que o aluno se reconhece, ou não, como parte integrante desse mundo e se vê capaz de agir, ou não, nele e sobre ele. (2010, p. 176)

As palavras de Tílio demonstram que o LD é uma voz de poder, uma voz que determina verdades sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem. O livro traz não somente a voz do autor, como figura de destaque, mas traz também vozes dos sujeitos da aprendizagem. Considerando que os alunos passam maior parte de suas vidas em ambientes escolares e que suas identidades são construídas e desconstruídas ao longo desse processo, reconhecemos a importância de estudar a visão de mundo veiculada não somente por meio do texto escrito, mas também pelo texto imagético presente em um LD. Uma das questões levantadas por pesquisadores que investigam o trabalho com o LDLI é a relevância do estudo das imagens nele presentes, pois imagens são reconhecidas como textos e devem ser analisadas como tal. Todavia, as imagens presentes em um LDLI são geralmente consideradas meras ilustrações e, raras vezes, seus elementos constitutivos são analisados de forma a demonstrar para os estudantes as mensagens veiculadas.

Neste trabalho de pesquisa, parte-se do pressuposto que a imagem é um texto e, como todo texto, sua leitura e interpretação requer dos estudantes o desenvolvimento de habilidades específicas para que eles sejam inseridos no processo de produção de sentidos. Mais especificamente, da mesma maneira que um texto escrito traz a opinião do autor, o texto

imagético é resultado das escolhas de seu produtor e do contexto em que está inserido. Nesse sentido, alio-me a pesquisadores como Bittencourt (2010, p.7), por exemplo, que enfatiza que as ilustrações presentes “em obras didáticas transmitem valores dos povos dominantes, o que vem de encontro com os preconceitos da sociedade branca burguesa”.

Como todo instrumento, o LDLI pode ser eficaz se conduzido por um professor crítico, capaz de desconstruir ideologias, preconceitos e estereótipos apresentados através do discurso imagético. Nesse contexto, considero que o trabalho com imagens no LDLI empregado na escola pública pode contribuir para dar visibilidade a construções sobre a raça negra, que muitas vezes podem passar despercebidas pelo professor e contribuir para a perpetuação de estereótipos. Dessa forma, este trabalho procura investigar como são representadas as pessoas negras no LDLI *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2015). Para tanto, emprega-se a Gramática do Design Visual (GDV) proposta por Kress e Van Leeuwen (2006). A GDV fornece “descrições para as principais estruturas composicionais que foram consideradas convenções no curso da história da semiótica do Ocidente e como são usadas para produzir significado pelos produtores de imagens”. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.1). Os autores desenvolveram uma gramática que permite a leitura, a interpretação e a produção de textos na modalidade visual, evidenciando que as imagens nada mais são do que o resultado de escolhas de elementos disponíveis culturalmente para a construção de significados.

JUSTIFICATIVA

Em meu entender, o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva inicia-se com o professor conhecendo e analisando criticamente o material didático empregado em sua prática didático-pedagógica. No contexto desta pesquisa, isso significa conhecer os recursos semióticos empregados para a construção do texto imagético, bem como o potencial ideológico que esses textos carregam. Partindo desse pressuposto, através dos textos imagéticos podemos analisar a representação da identidade racial negra e contribuir para a desconstrução de práticas preconceituosas e discriminatórias. Por essa razão, o estudo de imagens proposto neste estudo reveste-se de fundamental importância.

A proposta metodológica da GDV demonstra que as imagens não são veículos neutros, descontextualizados sócio, política, e culturalmente, mas além de serem “imbuídos de estruturas sintáticas próprias” (ALMEIDA, 2008, p. 9), “produzem e reproduzem relações sociais, comunicam eventos ou questões e interagem com o espectador com força semelhante à do texto linear, além de serem dotadas de mensagens organizadas e estruturadas

independentemente deste” (OLIVEIRA, 2006, p.21). Os sistemas de representação das metafunções *representacional*, *interativa*² e *composicional* como propostos na GDV empregados para a análise das imagens, demonstram que o texto imagético, longe de ser mera ilustração em um material didático, é uma produção cultural que pode perpetuar e reforçar estereótipos.

Kress e van Leeuwen postulam que o conhecimento dos meios de construção de significados que se veicula por meio do texto imagético vai além das fronteiras da escola e contribui para a inserção dos indivíduos na sociedade. Segundo eles,

a comunicação visual está cada vez menos no domínio dos especialistas e cada vez mais crucial nos domínios da comunicação pública. Inevitavelmente, isso levará a novas e mais regras e a um ensino normativo mais formal. Não ser 'visualmente letrado' levará a atrair sanções sociais. O 'Letramento visual' começará a ser uma questão de sobrevivência, especialmente no local de trabalho. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.3, tradução nossa).³

A GDV apresenta a sistematização das estruturas composicionais da imagem, propiciando subsídios para interpretá-las. Com esta pesquisa, vislumbro também conscientizar professores de que a análise do texto imagético -ou o letramento visual- deve fazer parte das práticas pedagógicas no ensino de LI, visto que “a linguagem visual não é –apesar de suposições ao contrário- transparente e universalmente compreendida; é culturalmente específica” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.4, tradução nossa).⁴

A temática abordada para a análise imagética é a representação racial em imagens presentes no volume 1 da coleção *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2015), empregado no 6º. ano do Ensino Fundamental II. Essa obra foi escolhida como objeto de análise deste estudo por ser o LDLI empregado pela autora desta pesquisa como material didático em uma escola pública do estado do Paraná. Adicionalmente, esse recorte ou foco de pesquisa justifica-se por três motivos, a saber: (1) a identificação de imagens nesse LD que parecem veicular uma ideologia racista; (2) o escasso número de pesquisas que analisaram imagens de pessoas negras em LDLI empregando a abordagem teórica da GDV e (3) por entender-se que o LDLI precisa ser abordado de maneira crítica com vistas a contribuir para a construção de uma identidade racial negra positiva.

² O termo ainda é flutuante na língua portuguesa; alguns pesquisadores empregam metafunção *interativa*, outros metafunção *interacional*.

³ We believe that visual communication is coming to be less and less in the domain of specialists, and more and more crucial in the domains of public communication. Inevitably this will lead to new, and more rules, and more formal normative teaching. Not being ‘visually literate’ will bring to attract social sanctions. ‘Visually literacy’ will begin to be a matter of survival, especially in the workplace.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.3)

⁴ Visual language is not- despite assumptions to the contrary – transparent and universally understood; it is culturally specific.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.4)

Linguistas aplicados como Moita Lopes, por exemplo, enfatizam a relevância do papel do professor no que tange à utilização do LDLI. Segundo o autor, o professor inicia a interação e sua voz “indica o poder que este tem ao controlar o significado e, por extensão, as identidades sociais dos alunos, tanto como identidade de aluno (institucional), quanto como outras identidades sociais revivenciadas em classe.” (MOITA LOPES, 2002 p.55). Sendo assim, o professor exerce o papel de autoridade textual quando direciona os comentários não dando voz ao aluno, fato que caracteriza uma relação de poder.

Em contrapartida, a utilização do LD deve se configurar como um meio de trazer à tona questões onde o aluno possa se identificar e ter voz para questionar e expor seu ponto de vista. A ênfase para essa consciência didática parte do pressuposto de que o ensino de LI deve tematizar a vida social nas práticas pedagógicas, pois “somos seres do discurso que se constroem e se reconstroem pela palavra, que é a matéria principal das aulas de línguas (MOITA LOPES, 2012, p. 10). Dessa forma, justifico a importância da utilização do LD como um instrumento efetivo para o ensino de LI. As atitudes críticas e reflexivas de professores e alunos poderão ser concretizadas em um processo de ensino permeado pelo letramento visual.

OBJETIVOS

O objetivo geral deste trabalho de pesquisa é compreender como são representadas as pessoas negras presentes nas Unidades 4 e 5 do volume 1 da coleção *Way to English for Brazilian Learners*, de autoria de Franco e Tavares (2015). Esse objetivo geral desdobra-se em dois objetivos específicos:

- (a) Identificar, quantificar e classificar as imagens de pessoas negras nos textos imagéticos das referidas Unidades.
- (b) Analisar à luz da GDV a construção de significado nas imagens de pessoas negras presentes na abertura das Unidades 4 e 5.

PERGUNTAS DE PESQUISA

O objetivo 1 desdobra-se nas seguintes perguntas de pesquisa:

- (a) Quantas imagens com pessoas negras e brancas estão presentes nas Unidades 4 e 5?
- (b) Em quais categorias essas imagens podem ser organizadas?

O objetivo 2 desdobra-se nas seguintes perguntas de pesquisa:

- (a) Como é construída a representação de pessoas negras?

- (b) Como é construída a interação entre os elementos representados nas imagens e o leitor?
- (c) Como os aspectos do *layout* das imagens relacionam-se entre si para conferir valor e saliência aos elementos presentes nas imagens?

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação organiza-se em quatro capítulos, além desta a Introdução. Na Introdução, são apresentados a motivação para a pesquisa, a formulação do problema, a justificativa e os objetivos, bem como a estrutura desta dissertação. No Capítulo 1, são apresentados o Programa Nacional do livro Didático (PNLD), sua importância como um dos documentos das políticas educacionais no qual a coleção em estudo foi avaliada, o LDLI e suas implicações acerca de um ensino relevante mediado pela representação de pessoas negras. No Capítulo 2, é apresentada a Gramática do Design Visual, seus pressupostos teóricos, o conceito das metafunções e suas conexões com a produção de significado. O Capítulo 3, por sua vez, trata da metodologia, no qual é apresentado o tipo de pesquisa desenvolvida, o objeto de estudo, o corpus e as categorias de análise. No Capítulo 4, são apresentadas a análise dos dados e as discussões. Finalmente, no Capítulo 5, são apresentadas as conclusões.

CAPÍTULO 1 - O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

1.1 O PNLD E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A Constituição Federal, dentre outros documentos, assegura à criança a educação básica de qualidade e traz como principal objetivo oportunizar a todos uma formação fundamental para o exercício da cidadania e para a atuação na área profissional. Dessarte, a educação básica configura-se como um dos fatores primordiais para que mudanças sociais ocorram, em um país emergente. No Brasil, a educação básica se divide, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em: ensino infantil, ensino fundamental (I e II) e ensino médio, objetivando um estudo globalizante e universalizado, visando a um sistema de educação que alcance todos os indivíduos do país.

Nesse contexto, cria-se as políticas educacionais, que são medidas elaboradas pelos governos a fim de reiterar a qualidade no processo de ensino. Dentre outros exemplos dessas políticas, citamos a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a Educação para Jovens e Adultos (EJA). A implementação das políticas públicas brasileiras para a educação provém do compromisso do governo federal, estadual e municipal; assim como da sociedade e das instituições educacionais. Sabe-se que desde o ano de 2000, o fundamento de tais políticas está vinculado ao acesso à educação pública de qualidade para todos.

Sob o enfoque das políticas educacionais para o ensino de LE, destacamos a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). A BNCC é um documento normativo que define a trajetória que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, assegurando os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)⁵. (BRASIL, 2017, p.5)

⁵BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 ago. 2021.

O aprendizado de uma LE, conforme a BNCC, deve propiciar novas formas de engajamento do aluno com um mundo social cada vez mais globalizado e plural,

em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos [...]. (BRASIL, 2017, p. 237)

As nomenclaturas dadas ao ensino de LI; inglês como língua internacional, inglês como língua franca, inglês como língua adicional, dentre outras, provocam intensos questionamentos. Sendo assim, a BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês, passando a tratá-lo como língua franca.

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do ‘estrangeiro’, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês ‘correto’ – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. (BRASIL, 2017, p. 237)

À vista disso, o inglês como língua franca apresenta três implicações propostas pela BNCC: a primeira não restringe o aprendizado apenas a um território, mas a uma interculturalidade, ou seja, ao reconhecimento das diferenças nas práticas sociais da linguagem. Outra implicação diz respeito à ampliação da visão de letramento, no qual aprender a língua inglesa também possibilita a conexão de diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um processo contínuo de significação. A última implicação da BNCC referente ao inglês como língua franca diz respeito às abordagens de ensino, isto é, a relativizar diferentes crenças como por exemplo, considerar que há um inglês melhor para ser ensinado. Porém, isso exige a atitude do professor em acolher diferentes formas de expressão. O PNLD é uma política que confere às escolas públicas da educação básica, a seleção de coleções didáticas de várias disciplinas curriculares. Os livros são distribuídos de forma gratuita e regular e cabe aos professores a seleção do livro didático cuja validade será de três anos. Para essa seleção, os professores recebem um guia que o MEC publica como “Guia de Livros Didáticos”, direcionado aos diferentes componentes curriculares. É recomendado que a seleção dos livros didáticos seja feita a partir desse Guia.

1.2 OS EDITAIS PNLD 2011 E 2017

O Edital PNLD 2011 é o primeiro a incluir o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM). Esse edital está dividido em duas partes referentes à avaliação:

os critérios gerais e os critérios específicos. Os critérios gerais de avaliação determinam que as propostas pedagógicas das coleções de todos os componentes curriculares devem promover uma educação para a cidadania. Sendo assim, o Edital PNLD 2011 é o primeiro a apresentar perspectivas positivas da imagem da mulher, dos negros e dos povos indígenas; a promoção da educação, da cultura dos direitos humanos e da educação antirracista; dentre outros tópicos que as coleções didáticas atendem (JORGE, 2014, p.75). Além disso, os critérios específicos para o ensino de LEM determinam uma perspectiva crítica de multiculturalismo e uma abordagem que apresenta aspectos do global e do local.

Tendo em vista a importância desses tópicos para a formação dos estudantes que usam LD, entendo que essas especificidades deveriam estar presentes nos textos, nas imagens, nas orientações pedagógicas, nos temas e nas atividades das coleções do PNLD. Conforme o documento, a política para avaliação e distribuição do livro didático para o ensino de LEM inglês e espanhol, possibilita que as coleções didáticas estejam em conformidade com as políticas educacionais brasileiras; contribuindo com a melhoria da qualidade de ensino de LEM, nas escolas públicas.

Ademais, é necessário mencionar que o Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017, unificou o PNLD ao Programa Nacional Biblioteca da Escola conferindo-lhe nova nomenclatura: Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Sendo assim, foi possível a inclusão de outros materiais de apoio, além de livros didáticos e literários, ou seja, “[...]obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.” (BRASIL, 2017)

1.3 O PNLD TRIÊNIO 2017-2019 E O ENSINO DE LEM INGLÊS

O Guia de Livros Didáticos PNLD, triênio 2017-2019 é o resultado de um processo avaliativo que envolveu profissionais de várias áreas do sistema educacional para analisar as coleções didáticas referentes ao ensino de LEM inglês e espanhol, nos anos finais do Ensino Fundamental. As *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* apresentam dentre seus objetivos principais:

[...] sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola. (BRASIL; 2013, p. 7 apud BRASIL; 2017 p. 7).

Esses sujeitos supracitados são os professores(as) e alunos(as), para os quais o Edital PNLD 2017 objetiva uma educação linguística de qualidade em língua estrangeira (LE). Ademais, a escola tem papel fundamental para que se construa uma educação de qualidade e de livre acesso a todos; sobretudo por ser constituída de complexidades, de desenvolvimentos pessoais e de mudanças sociais. A escola também se propõe a garantir “direitos sociais, civis, políticos e subjetivos, que preparam o sujeito para viver plenamente no mundo, interagindo com outros e agindo na construção do seu espaço social e do mundo que o cerca.” (BRASIL; 2017, p. 9)

O ensino de LE na escola pressupõe dentre seus principais objetivos proporcionar aos estudantes o conhecimento de diferentes modos de expressão, conhecimento que não se restringe apenas a si, mas ao mundo, colocando em prática outras formas de significação linguística e cultural. Os documentos oficiais advogam que:

Essa experiência de abrir-se para o diferente é emancipadora, visto que, ao aprender sobre o outro, o sujeito tem a oportunidade de conhecer mais sobre si mesmo. Língua(s) e identidade(s), então, interpenetram-se, fazendo do espaço de aprendizagem um ambiente de diálogo intercultural. (BRASIL; 2017, p. 10)

Reconheço que o aprendizado de uma LE pressupõe o encontro com o outro e com a diversidade, promovendo momentos de construção do conhecimento, acrescentando ao processo educativo qualidades humana e social, como preconiza o projeto de educação nacional. Dessa forma,

[...] a visão de língua que se deseja no espaço escolar é a de um fenômeno que se constrói historicamente e que mais do que um conjunto de elementos linguísticos e suas regras de combinação, é um lugar de interação, é uma prática social situada. A língua deve ser vista, portanto, como atividade entre sujeitos e mundos culturais diferentes, seja quando estes interagem em sua própria língua materna, seja quando interagem em uma língua estrangeira. Nesse sentido, aprender outra língua é também estar mais bem preparado para usar a sua própria língua. (BRASIL; 2017, p.10)

O ensino de LE, conforme o PNLD 2017, não prioriza a visão estruturalista onde a língua é vista como um conjunto de regras, mas como instrumento de interação nas práticas sociais, dando liberdade até mesmo para os sujeitos interagirem em sua língua materna. Além disso, a língua/linguagem é vista como um fenômeno sociodiscursivo, ou seja, os textos são caracterizados com uma diversidade temática e com gêneros que circulam socialmente. Esses textos abrangem o uso de linguagem verbal, visual e verbo-visual, “expondo o(a) estudante a

experiências de contato com a diversidade étnica, cultural e social do universo que o(a) cerca e do contexto linguístico e cultural da língua estrangeira que aprende.” (BRASIL; 2017, p.28)

Quanto à pedagogia, a língua/linguagem também é vista como um fenômeno sócio interacional, visto que seu uso se dá por meio de linguagem contextualizada social e historicamente, pois obedece a condições de uso específico, levando em conta os interlocutores da interação, os estilos de linguagem utilizados, estrutura dos enunciados; assim como seus modos de circulação. Ao considerarmos a língua/linguagem um fenômeno socio discursivo e socio interacional, cabe ao professor o papel de mediador entre o estudante e o livro didático; que é visto como um aliado no processo de ensino e aprendizagem de uma língua, especialmente nas escolas públicas, onde os materiais didáticos de apoio são deficitários. Sendo assim, conforme o PNLD 2017, o livro didático:

[...] deve trazer em sua essência perspectivas teórico-metodológicas inovadoras e representativas das mudanças e avanços da educação linguística contemporânea, de modo geral, uma educação que é sensível aos sujeitos em processo de interação, professores e alunos. Nesse sentido, o professor também se renova e aprende ao ensinar, pois participa de experiências não apenas de mediação para a aprendizagem da língua, mas também de reflexão sobre sua prática pedagógica. (BRASIL, 2017, p. 11)

A importância do Edital PNLD reside no fato de que são apresentados critérios para que uma coleção de livros didáticos possa ser avaliada, visando atualização do material para a distribuição nas escolas. Além disso, o processo avaliativo das obras viabiliza uma qualidade que atende às necessidades da Educação Básica pública, como orientam as diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Novamente o papel do professor é fundamental, pois cabe a ele, juntamente com a equipe de sua disciplina curricular, selecionar dentre as coleções apresentadas aquela que se adequa melhor às necessidades e interesses dos sujeitos daquela comunidade escolar.

1.4 CRITÉRIOS DE ORGANIZAÇÃO DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS PARA LEM

A coleção *Way to English for Brazilian Learners* está organizada segundo os critérios do PNLD 2017 para LEM inglês. Os quatro volumes seguem o mesmo modo de organização, com oito unidades em cada um. Conforme o PNLD, o equilíbrio na apresentação de imagens e outros objetos gráficos são necessários para que os objetivos didático-pedagógicos da obra sejam concretizados. Os organizadores do documento consideram o aspecto visual na utilização de um material claro, bem desenhado e apresentável para os

sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Conforme o PNLD 2017,

A dinâmica da organização das coleções, dos volumes e das unidades que as compõem é voltada para a integração das atividades, de modo a permitir que as variadas experiências de aprendizagem estejam articuladas, voltadas para o desenvolvimento de ações de linguagem, com propósitos de interação com o outro e com o mundo. (BRASIL; 2017, p. 24)

O ensino de LE apresenta-se não apenas com ênfase no desenvolvimento das quatro habilidades: ouvir, falar, escrever e ler. A organização das atividades propicia interação entre os sujeitos ao compartilharem experiências, abrindo precedentes para práticas à oralidade e escrita em uma LE. Ademais, as coleções aprovadas nesse edital, selecionaram temáticas acerca do mundo que nos cerca, com seus problemas e seus desafios. Conforme afirmado no PNLD 2017:

Os temas abordados, além de interessantes e relevantes do ponto de vista de sua capacidade formativa e construtora da consciência cidadã, relacionam-se a variados aspectos, cenários e situações do cotidiano da vida em sociedade, das pessoas e do mundo, dos modos como nos comportamos e interpretamos o que está à nossa volta. (BRASIL, 2017, p. 25)

A estrutura organizacional do volume 1 em estudo, que integra uma coleção de quatro volumes, é apresentada no Capítulo 3. A seguir, apresentamos o LDLI e a Identidade Racial Negra.

1.5 O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA E A REPRESENTAÇÃO DE PESSOAS NEGRAS

O livro didático desempenha relevante função no que tange ao ensino de LI, nas escolas públicas do estado do Paraná e em outros contextos brasileiros. Sendo assim, este capítulo apresenta estudos recentes acerca do LDLI sob a temática da representação da identidade racial negra. Primeiramente, discorro sobre a hegemonia do livro didático de língua inglesa; na sequência, apresento implicações acerca das identidades sociais.

1.5.1 A hegemonia do livro didático de língua inglesa

Os livros didáticos de língua inglesa têm sido considerados, nas escolas públicas, elos entre o professor e o aluno, visto que são os materiais didáticos distribuídos gratuitamente pelo governo federal, com os quais os professores podem contar. Além disso, nas escolas públicas, é muito deficitária a oferta de outros materiais didáticos de apoio para o professor de I/LE, fato que corrobora a importância do LDLI.

O LDLI na escola pública, configura-se como um instrumento mediador do conhecimento e, na maioria das vezes, assume a função de “manual” de estudos. O diferencial para a utilização do livro didático reside na competência do professor em reconhecer sua importante função.

Por desfrutar de uma tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia de educação de qualidade para todos. Pela mesma razão, a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem. (LAJOLO;1996, p. 4)

A adoção do LD deve ser um meio e não um fim, no que tange ao aprendizado de uma LE, propiciando interação e compartilhamento de experiências. Além disso, o livro didático, em conformidade com políticas públicas, reflete a visão de seus autores ao sugerirem conteúdos e a forma de trabalhá-los.

A hegemonia do LD pode restringir o papel do professor, visto que os conteúdos organizados em unidades devem ser ensinados conforme apresentados, não dando muita vazão para a criticidade. Mais especificamente, dependendo de como o professor utiliza o LD, ao invés de mediador no processo de ensino e aprendizagem o professor simplesmente repassa os conteúdos, silenciando sua voz. Pesquisas sobre o universo pedagógico e sua relação com as sociabilidades dos professores demonstram que o senso comum ainda se sobressai. Consequentemente, “os professores operam publicamente com discursos bem conservadores sobre gênero, sexualidade, raça, etnia etc., ainda que, em suas próprias vidas privadas, vivam vidas que questionem tais discursos” (LOPES, 2012, p.9). O fato de o LD possibilitar que o professor assuma o papel de simples repassador de conteúdos tem sérias implicações para a construção das identidades sociais dos aprendizes.

Moita Lopes encontra-se dentre autores que postula qual deve ser a função do professor de língua estrangeira através do livro didático. Segundo o autor, (2002 p.55), o professor inicia a interação e sua voz, “indica o poder que este tem ao controlar o significado e, por extensão, as identidades sociais dos alunos, tanto como identidade de aluno (institucional), quanto como outras identidades sociais revivenciadas em classe.” Sendo assim, o professor exerce o papel de autoridade textual quando direciona os comentários não dando voz ao aluno, fato que caracteriza uma relação de poder. Faz-se necessário explicitar que a natureza socioconstrucionista do discurso delega às pessoas uma função ao construir significados na sociedade.

A percepção do discurso como construção social coloca as pessoas como participantes nos processos de construção do significado na sociedade e, portanto, inclui a

possibilidade de permitir posições de resistência em relação a discursos hegemônicos, isto é, o poder não tomado como monolítico e as identidades sociais não são fixas. (MOITA LOPES; 2002, p.55)

Sendo assim, o socioconstrucionismo muda o foco da autoridade textual do professor ao integrar alunos nas práticas discursivas, formando sujeitos com consciência social. Nesse contexto, o livro didático deve ser utilizado de forma integradora, contribuindo para que vozes não sejam silenciadas, mas estejam prontas para serem ouvidas. Na relevância de o professor crítico fomentar discussões promovendo um ambiente de alteridade, nasce o interesse de contribuir com práticas pedagógicas significativas que (re)construam as identidades sociais.

1.6 RAÇA, IDENTIDADE E BRANQUITUDE

As relações étnico/raciais são construídas simbolicamente como reflexo de uma cultura. Conforme Gillborn (1995), “etnia é geralmente associada a grupos que dividem uma mesma identidade cultural (religião, cultura, história etc.). Entretanto os termos “raça” e “etnia” são usados indistintamente”. Raça, como característica fenotípica, é um conceito inoperante. Entretanto, toda vez que se pensa em raça social e politicamente, seu conceito se torna expressivo. Nesse contexto a concepção de raça adquire uma função política que nos leva a refletir como brancos e negros são apresentados em nossa sociedade. Segundo Nilma Gomes,

[...] Quando o movimento negro e pesquisadores da questão racial discutem sobre a raça negra, hoje, estão usando esse conceito do ponto de vista político e social, com toda uma resignificação que ele recebeu dos próprios negros ao longo da nossa história. Por isso, a discussão sobre raça, racismo e cultura negra nas ciências sociais e na escola é uma discussão política. (Gomes, 2003, p.78)

Com relação à terminologia, os ativistas negros optaram por usar o termo negro ao se referirem às pessoas pretas e pardas. De acordo com Brasil (2005),

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

Reconhecemos que todos somos iguais como seres humanos e nos perguntamos o motivo para tantas questões de desigualdade racial. Segundo Dennys Cuche (1999, p.10), “as formas como os grupos sociais solucionam seus problemas são reflexos de disputas de poder. Nessas disputas surgem as desigualdades que fazem com que nos aproximemos de uns e nos afastemos de outros.” Conforme Gomes (2003),

[...]Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. (Gomes, 2003, p.78)

Ao compararmos os conceitos de raça e identidade racial concluímos que raça é um construto social e político o qual demanda a forma como brancos e negros são representados na sociedade; ao passo que identidade racial engloba o pertencimento a um grupo social, que se constrói de forma gradativa desde os laços afetivos mais íntimos. Gomes (2003, p.171), afirma que a reflexão sobre a construção da identidade negra possui dimensões pessoais e sociais as quais estão interligadas e se constroem na vida social. Além do mais, Gomes (2005, p. 43) reitera que reconhecer-se em uma determinada identidade é se afirmar ante a sociedade, é ser pertencente a um grupo social de referência. À vista disso, evidenciamos o desafio da escola, como instituição social, em construir uma identidade negra positiva e em se contrapor às ideologias que perpassam os livros e materiais didáticos. Devemos confrontar a invisibilidade da raça negra de forma séria e responsável partindo, por exemplo, de leis que ratifiquem uma atitude relevante em relação às diversidades raciais.

A Lei no. 10.639/2003 (BRASIL,2003), que alterou a Lei no. 9.394, 1996 (BRASIL, 1996), considera mandatório o ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira na Educação básica e oportuniza a revisão do currículo da Educação básica, identificando a hegemonia eurocêntrica na seleção dos conhecimentos. Sendo assim, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura afro-Brasileira e africana (DCN – relações Étnico-Raciais), pelo Parecer CNE/CP de 10 de março de 2004.Essas diretrizes priorizam a igualdade de direitos às histórias e culturas que constituem a nação brasileira. Consequentemente, a Lei no. 10.639/2003 configura-se como uma Ação Afirmativa, que “[...] reconhece a diversidade étnico-racial, valoriza a história e a cultura dos povos negros e se propõe a construir uma educação antirracista [...]” (DEBUS, 2017, p. 53). Por outro lado, o livro didático tende a apresentar como normalidade a prevalência de personagens brancas em detrimento de personagens negras. Silva et al. (2006, p.5), chamam essa prevalência de personagens brancas de “branquitude normativa”.

Dessa forma, a raça branca tem sido apresentada como o padrão ideal humano quando nos referimos à representação racial, uma ideologia que atravessa séculos e atribui a essa raça privilégios que são legitimados até hoje pela sociedade. Consequentemente, a raça branca, em uma posição hierárquica, situa-se no ápice da pirâmide, delegando às outras raças posições

inferiores. De acordo com Sovick (2014, p.163), “a branquitude é relacional, para pensar sobre ela, temos que perceber as relações entre brancos e não brancos.” Edith Piza diz que,

“a branquitude seja pensada como uma identidade branca negativa, ou seja, um movimento de negação da supremacia branca enquanto expressão de humanidade. [...] branquitude é um movimento de reflexão a partir e para fora de nossa própria experiência enquanto brancos. É o questionamento consciente do preconceito e da discriminação que pode levar a uma ação política antirracista”. (PIZA, 2005, p. 07)

Conforme Piza (2005, p.07), devemos considerar a branquitude como uma identidade branca negativa, ou seja, considerar a branquitude sob outro prisma. Reconhecemos que a branquitude deve conduzir a um questionamento com vistas à uma educação antirracista. Partindo desse pressuposto, a análise da representação de pessoas negras, através das imagens do livro didático, é um meio de refletir sobre essa supremacia e desconstruir ideologias preconceituosas.

1.6.1 Algumas concepções sobre a representação da identidade negra

Com base nos conceitos de diferentes pesquisadores apresentados ao longo deste capítulo (CAVALLEIRO, 2000; FERREIRA, 2014; MOITA LOPES, 2012; SILVA, 2004; TÍLIO, 2010), identificamos uma concepção geral de que nas diferenças e através delas, (re)construímos nossas identidades, as quais são individuais e coletivas e dependem da função sócioconstrucionista da linguagem. Sendo assim, a escola caracteriza-se como um espaço onde o conhecimento é construído através de práticas discursivas, isto é, práticas de ensino e aprendizagem. Reconhecemos que o livro didático deve proporcionar essas práticas discursivas, quando empregado para desenvolver atitudes críticas. Por outro lado, para obtermos um trabalho em prol de uma educação antirracista, estratégias de ensino devem ser consideradas nas escolas, iniciando pela identificação de conceitos indispensáveis a uma prática pedagógica que aborde o tema identidade racial negra. Nesse contexto considero importante definir termos-chave como raça, etnia, racismo, preconceito racial, discriminação e estereótipos.

A palavra raça tem sido usada para designar conjunto de pessoas pertencentes ao mesmo grupo. Raça deve ser entendida no sentido construído social e historicamente na nossa sociedade (FERREIRA, 2006, p.29). Conforme Gomes (2005, p.45), “a palavra raça é o termo que melhor nos faz compreender a verdadeira discriminação e de que forma ela afeta as pessoas negras em nossa sociedade, e isso tudo devido a sua ligação direta com o racismo”. De acordo com Cashmore (2005, p.45), as sociedades que reconhecem as divisões de raça são racistas, porque os membros das classes que detém o poder acreditam que o tipo físico está diretamente

ligado ao intelecto e ao comportamento. Dessa forma, as pessoas que possuem os mesmos ancestrais, ou compartilham as mesmas crenças, valores, traços sociais e culturais são considerados como uma raça. Esse conceito mais abrangente, a princípio, não carrega uma conotação negativa, porém através da extensão de significado pode abrir espaço para desentendimentos sobre pessoas que a utilizam para caracterizar preconceito e discriminação.

Sendo assim, “[...]preconceito refere-se a atitudes ou opiniões detidos por um grupo sobre outro [...]. Preconceito envolve exploração de opiniões preconcebidas sobre um indivíduo ou grupo (GIDDENS, 1989, p. 247). Por outro lado, “a discriminação refere-se a atividades que servem para desqualificar os membros de um agrupamento de oportunidades abertas para outros” (p. 247). Essas divisões ou categorizações estão cheias de ideologias, visto que traços físicos não determinam o intelecto de uma pessoa.

Faz-se relevante acrescentar a palavra etnia, por ser outro termo usado para “se referir ao pertencimento ancestral étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade” (GOMES, 2005, p. 50). Nas palavras de Munanga (2003, p.12) “[...] uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, tem um ancestral comum; tem uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e mora geograficamente num mesmo território”.

Com relação ao racismo, até o final da década de 60, esse conceito era definido como, doutrina, ideologia ou conjunto de crenças os quais elucidavam que a “raça” determinava a cultura e dela advinham as alegações de superioridade racial. No Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH), o racismo é considerado uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos. (MUNANGA, 2005, p. 19). Para Hall (2003, p. 69), o racismo é “[...] um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão.” Os autores supracitados apresentam a ideia de que existe uma relação de hierarquização entre os grupos humanos, classes sociais e heranças culturais, os quais estão diretamente ligados à noção de que certas raças são naturalmente inferiores ou superiores a outras. Dessa forma, o racismo retrata o domínio de um grupo sobre outro, inspirado nas diferenças fenotípicas da espécie humana. Por ser um fenômeno ideológico, o racismo se solidifica através dos estereótipos, do preconceito racial e da discriminação. No que tange aos estereótipos, Silva (2003, p. 171), os define como “[...] clichês, as imagens cristalizadas ou idealizadas de indivíduos ou de grupo de indivíduos”. Além disso, estereótipo significa reduzir ou simplificar características, pois “os negros foram reduzidos para os significantes de sua integridade física, como diferença de lábios grossos, cabelo felpudo, rosto largo e nariz, e assim por diante.” (HALL, 2001, p. 249). Além disso, o [...] preconceito refere-se a atitudes ou opiniões detidos por um grupo sobre outro [...].

Preconceito envolve exploração de opiniões preconcebidas sobre um indivíduo ou grupo (GIDDENS, 1989, p. 247). Essas imagens cristalizadas são rótulos criados de maneira generalizada, destinados a alguém, individualmente ou em uma coletividade, na maioria das vezes de forma preconceituosa. Ao pontuar definições de vocábulos referentes às identidades sociais de raça, conforme autores supracitados, buscamos viabilizar subsídios para uma análise da construção da identidade racial negra, no contexto escolar.

As escolas propiciam local onde a construção de identidades pode desempenhar importante papel na vida dos atores sociais. Relacionado a esse contexto, Moita Lopes (2012, p.9) diz que “Na escola, as crianças podem, potencialmente se expor a colegas e a professores com visões de mundo diferentes que subscrevem ideologias diversas, podendo assim se beneficiar das fricções de tais discursos.” Em sendo assim, toda vez que se oportuniza um momento de ruptura com práticas docentes mecanicistas, abre-se um espaço para o compartilhar de opiniões e de experiências, visto que o educador desenvolve atitudes reflexivas relacionadas a sua prática. Dessa forma, a voz do professor tem o poder de excluir e o poder de incluir, cabendo a ele posicionar-se como mediador na formação de identidades sociais que cresçam com as diversidades em um ambiente de respeito. Esse construir-se desempenha um papel importante na vida dos alunos, capacitando-os a enfrentar diferentes situações com outras práticas discursivas onde suas identidades serão reposicionadas.

1.6.2 A representação de pessoas negras no livro didático de inglês

Pensar em representação de pessoas negras no ambiente de escola pública, lembra-nos do material de ensino disponibilizado pelo estado, o LDLI. Considerando que a construção identitária também é viabilizada através do livro didático, recai sobre o espaço escolar a responsabilidade de desconstruir estereótipos velados nos textos quer escritos, quer visuais. Conforme Cavalleiro,

O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola. Como aos negros estão reservados, na sociedade, papel e lugar inferiores, pode-se afirmar que essa linguagem o condiciona ao fracasso, à submissão e ao medo, visto que parte das experiências vividas na escola é marcada por humilhações (2000, p.98 e 99).

A escola deve priorizar uma educação mediada por um ambiente de respeito e de valores que possibilite ao aluno reconhecer sua relação com o outro, reconhecer seu papel no processo de (re)construção desses valores, os quais corroboram com sua autonomia. Para Watthier (2008), a discriminação nos livros didáticos pode influenciar a construção da

identidade social dos alunos. Ao refletirmos sobre o livro didático de língua inglesa evidenciamos a influência que poderá exercer nos alunos e a necessária prática pedagógica de um docente que reconheça no livro didático um material de apoio que deve ser analisado, discutido, confrontado, pois trata-se de um instrumento que viabiliza meios de focarmos na identidade do aluno. Desde que trabalhado com senso crítico, objetivando enaltecer imagens as quais os livros didáticos querem apagar, ressalta a importância para o discente em se tornar participante do discurso preconizado pelo material de ensino. Sendo assim, o livro didático deve ser considerado um meio e não um ‘fim’. Ao se trabalhar com a diversidade étnico/racial através do livro didático torna-se essencial que as diferenças sejam abordadas de forma positiva, excluindo conotações pejorativas ou estereotipadas.

Sendo assim, para que um ensino se configure antirracista, os livros didáticos devem colocar em destaque momentos em que grupos minoritários são inseridos no livro didático, sendo apresentados de forma digna e genuína. Cabe ao professor encorajar os alunos dando-lhe voz para que digam o que pensam sobre o assunto, sem intimidá-los. Cabe ao professor também demonstrar que a educação antirracista envolve um desafio ativo para atitudes negativas e tratamento desigual realizado por colegas ou por professores. Acrescentamos, quanto às representações de raça nos livros didáticos, critérios estabelecidos por Ramos (2009), onde destaca a utilização de personagens com os quais o aprendiz se identifique através de atitudes, formas de falar, aspectos físicos e, além disso, com os aspectos sociais, incluindo diferentes profissões, sem engrandecer as mais prestigiadas socialmente, mas as tradicionalmente utilizadas. De acordo com Silva (2012), os livros didáticos precisam atender às necessidades concretas do ensino, com a finalidade de sairmos do que ele mesmo chama de Disneylândia pedagógica. Os autores supracitados são unânimes em reconhecer a necessidade de o aluno ver-se representado no livro didático e evidenciam o papel do ensino de língua estrangeira o empoderamento do aluno quando permeado por discursos igualitários.

Silva (2004, p.51) declara que, “o livro didático, de modo geral omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o negro, o índio, a mulher, entre outros.” A autora acrescenta que “em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e a sua rara presença de forma estereotipada concorrem, em grande parte para o recalque de sua identidade e autoestima” (SILVA, 2004, p. 51). Em sendo assim, objetivando uma postura antirracista, o professor deve posicionar-se e confrontar tais resultados visando a alta autoestima e o empoderamento do aluno. Ferreira (2006, p.61), sugere algumas estratégias pedagógicas em prol de uma educação antirracista: (1) Ter uma discussão aberta para que os alunos possam dividir suas visões e sentimentos

(EPSTEIN,1991, p.146); (2) Desenvolver materiais de ensino que propiciem espaço para que os professores possam adaptar a realidade dos alunos (TORYNA; SELMAN,1991, p.54); (3) Uso de estratégias de contar “estórias “para empoderar os alunos negros” (LADSON-BILLINGS,1998, p.13).

Consideramos imprescindível oportunizar situações em que o aluno se posicione com suas experiências e questionamentos, dentro de um ambiente de respeito e de acolhida. Sempre que a voz do aluno é ouvida demonstra-se que sua opinião é importante para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive. A confecção de materiais, em conformidade com a realidade dos alunos, viabiliza um meio de o aluno se identificar no material e compartilhar seus sentimentos e opiniões. Em sendo assim, os alunos contribuem para que as imagens retratadas em um livro didático sejam apenas um instrumento de reflexão para que suas identidades sejam reconhecidas.

As palavras de Gomes refletem a importância de educadores comprometidos propiciarem meios para o aluno sentir-se representado no LD.

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2003, p. 171)

As questões raciais nos levam a refletir sobre termos que merecem destaque, dentre os quais mencionamos “representatividade” e “representação social”. A representatividade é um conceito amplo, visto que se refere à visibilidade de um determinado grupo dentro da sociedade, e pode também ser compreendida como empoderamento, ao propiciar visibilidade em posições de alto valor social (SAMPAIO, 2017, p.71). Nas questões raciais a representatividade torna-se relevante, pois ela se fortalece na luta para desconstruir preconceitos e estereótipos que foram arraigados ao longo da história de nossa sociedade e que ainda são visíveis quer pela perpetuação da visão do negro como escravo, quer em papéis submissos para denegrir a população negra (MIELKE, 2017).

Por outro lado, as representações “são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum” (MOSCOVICI, 2003). Partindo do pressuposto de que o senso comum são saberes formados a partir de preconceitos ou tradições; as representações, na maioria das vezes, estão vinculadas à visão de um determinado grupo social.

Na vida social, deparamo-nos frequentemente com situações em que ‘cada pessoa é uma representação de uma pessoa’. Assim, os filhos de uma pessoa de família rica ou conhecida são sempre percebidos pelos outros não como indivíduos singulares, mas como o filho ou a filha de tal ou qual pessoa e portadores de determinado nome, e reage-se primeiro à posição que ocupam ou ao nome que têm. O mesmo ocorre quando se trata de um indivíduo ou de um grupo estranho: não são julgados por si mesmos, mas como pertencentes a uma classe ou a uma nação. O racismo é o caso extremo em que cada pessoa é julgada, percebida, vivida, como representante de uma sequência de outras pessoas ou de uma coletividade (MOSCOVICI, 1978, p.64).

A carência da representação de pessoas negras em um lugar de destaque social, fortalece a branquitude, prejudica a construção identitária do aluno e dificulta o processo de aprendizagem. “Ou seja, a escola, de forma geral, permanece valorizando as ‘elites’ de classe e etnia, rotulando com o fracasso escolar aqueles estudantes que não conseguem ‘se adaptar’[...] à proposta curricular”, afirma Mathias (2011, p.27).

Ademais, Pereira e Gomes (2001), postulam que as representações do negro e da negra no imaginário social brasileiro resultam na invisibilidade daquele que é representado, essa invisibilidade não permite que a população negra seja apresentada em sua heterogeneidade. Negros e negras são representados geralmente em funções sociais inferiores e essa visão estereotipada repete-se ao longo da fase escolar.

Esses estereótipos de incapacidade podem desenvolver nas crianças negras e brancas preconceitos quanto à incapacidade intelectual do povo negro, resultando nas crianças negras um sentido de incapacidade, que pode conduzi-las ao desinteresse, à repetência e evasão. Nas crianças brancas e de pele clara o estereótipo da incompetência atribuído ao negro pode levá-las a atitudes de menosprezo e conceito de menos valia a esse grupo étnico-racial, gerando a rejeição e afastamento do mesmo (SILVA, 2003, p.44).

Nos livros didáticos temos uma representação distorcida da pessoa negra e seus aspectos físicos, históricos e culturais. Tal fato ao ser caracterizado como normal produz na criança uma auto rejeição e conseqüentemente ruptura com sua identidade étnico-racial. Entretanto, a representatividade surge como possibilidade de reversão de conceitos racistas, por ser a representação positiva da cultura africana e afrodescendente, de forma que o indivíduo e seus semelhantes possam se espelhar e ter referências positivas para a construção da sua identidade pessoal (HEMERLY, 2018). A repetição dessa ideologia, contribui para que a criança negra aceite sua pertença a uma sociedade onde o negro é designado aos serviços braçais e conseqüentemente, incapaz intelectualmente. À vista disso, impor a branquitude, ou seja, a supremacia da raça branca apresentada nos livros didáticos, significa invisibilizar a representatividade de milhões de estudantes e silenciar suas vozes.

Desse modo, entendemos que o ensino de LI no Ensino Fundamental II deve ir além do LD, visto que o entendimento das produções imagéticas oportuniza o desenvolvimento de uma atitude crítica diante de textos que apresentam situações sociais de um modo geral, assim como as situações sociais vivenciadas pelo aluno. O ensino de LI, ao desenvolver a habilidade de interpretar o significado através de textos imagéticos, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia de um aluno reflexivo e atuante em seu grupo social.

1.7 PESQUISAS SOBRE A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NAS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA

Apresentamos neste item resultados de nossa busca por trabalhos de pesquisa que abordaram a representação imagética do negro no LDLI no período de 2016 a 2020, nas plataformas Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Google Acadêmico. Empregamos primeiramente os descritores “livro didático”, “língua inglesa”, “análise imagética”, “representação identidade racial negra”, “representação da identidade racial negra de crianças” e “representação da identidade negra de adolescentes”. Não foram encontradas nem teses nem dissertações que abordassem a representação imagética acerca da representação de pessoas negras no LDLI, especialmente com base na GDV. Partindo desses dados, concordamos com a afirmação de Ferreira de que “[..]há lacunas nas pesquisas que precisam ser cobertas na área da linguística aplicada, especificamente no que se refere ao livro didático de língua estrangeira e identidades sociais de raça [..]” (FERREIRA, 2014, p.102).

Posteriormente, empregamos o descritor “representação negra nos livros didáticos” e identificamos dissertações referentes a outras disciplinas curriculares. Oniesko (2018), por exemplo, questiona “a percepção dos/as alunos/as diante da composição imagética do livro didático de história no que concerne à construção das identidades raciais.” Conclui que através da análise imagética a construção identitária apresenta a identidade branca como majoritária numericamente o que resulta em uma “normalidade” como padrão. Além disso, a identidade racial negra é apresentada de forma estereotipada, em desvantagem à identidade racial branca. A dissertação de Oliveira (2017), problematiza “a representação da identidade negra no Livro Didático (LD) de Espanhol do Ensino Fundamental II, na coleção *Formación en Espanhol: lengua y cultura*, PNLD 2014.” Conclui que apesar dos esforços em apresentar a identidade negra de forma positiva, ainda temos de trabalhar muito visando erradicar representações estereotipadas e que veiculam ideologias racistas. Adão (2017) apresenta resultado de análises de livros didáticos impressos e digitais na área de história, acerca da presença ou ausência da

identidade negra. Conclui que a identidade negra ainda é pouco valorizada nos livros didáticos do Brasil, sua presença é camuflada e comentada de forma a não atribuir relevância para a importante representação negra na História. Enevan (2016) investiga de que forma as identidades sociais, em especial negras, são representadas nos discursos das imagens de duas coleções de livros didáticos de Espanhol para o Ensino Médio de uma escola pública de Ponta Grossa. O estudo conclui que, “os espaços conquistados pelas pessoas negras, evidenciados nessa coleção de livros didáticos, ainda não atingem um nível de igualdade de representação em relação aos espaços que as pessoas brancas ocupam.”

Identificamos artigos acadêmicos que investigaram LDLI e de outras áreas tendo por base a representação imagética da identidade racial negra, mas não fundamentados na GDV. No que diz respeito à análise da representação da identidade racial negra, foi analisado um livro de LI do ensino médio. O artigo fundamenta-se no Letramento Crítico (STREET, 1995), Multiletramentos (ROJO, 2009), Multimodalidade (SILVINO, 2014) e Letramento Visual (STOKES, 2002). Custódio (2020), considera os textos imagéticos como produtos cheios de significados que retratam a realidade social, política e cultural. O autor assegura que os códigos visuais colaboram nas práticas discursivas sociais. Dessa forma, o autor se propõe a ressaltar que as produções de sentido dos textos visuais devem ser exploradas. Os resultados revelam que as imagens ratificam preconceitos e estereótipos.

Matte Júnior; Alves e Gevehr (2017) analisaram a representação do negro nos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental II, de três coleções e editoras diferentes a partir da obrigatoriedade da lei 10.693/2003 na educação básica. Demonstram que o material didático pouco apresenta a figura do negro afro-brasileiro ou africano fora do marco da escravidão, o que reforça paradigmas e visões errôneas sobre a representação da etnia negra na sociedade.

Os autores Bezerra, Nascimento e Ferreira (2017) evidenciaram a representação da identidade racial negra nas coleções de LI elencadas pelo PNLD edições 2011, 2014 e 2017. O foco do artigo recai na construção de uma abordagem a partir do diálogo entre a Prática Exploratória, letramento crítico e letramento visual. A arquitetura teórica do artigo objetiva apresentar alguns estudos que fazem um resgate histórico da representação do negro em livros didáticos de língua inglesa, em particular com base em Ferreira e Camargo (2013) e Ferreira (2014). Os resultados apontam para o encorajamento de pesquisas direcionadas ao ensino de língua estrangeira (LE) com alternativas relevantes para a vida dos aprendizes. Alternativas que contribuam para o uso do discurso e das imagens, o qual redesenhe a vida social e construa atitudes sociais fraternas e plurais.

Os artigos supracitados identificam a necessidade de uma atitude reflexiva e crítica no que concerne à representação da identidade racial negra nos LDLI. Os resultados apontam para pesquisas futuras direcionadas ao discurso imagético, nos livros de escolas públicas, elencados por edições do PNLD.

No capítulo seguinte, apresentamos os pressupostos teóricos da Gramática do Design Visual empregado nesta pesquisa.

CAPÍTULO 2 - A GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

As imagens presentes em LDLI têm sido estudadas por diferentes pesquisadores a partir de diversas perspectivas teóricas (p.ex. ARAÚJO, 2011; FERREIRA; CAMARGO, 2014). Dentre essas perspectivas, encontra-se a Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e Van Leeuwen (1996/2006), que oferece um aparato metodológico para analisar os elementos visuais presentes em imagens. Diferentes estudos empregaram a GDV para análise de imagens no LDLI, dentre os quais encontram-se pesquisas realizadas na última década⁶ por Araújo (2011), que se propõe a demonstrar a relevância dos textos imagéticos “serem alçados à condição de visibilidade no contexto educacional”, pelo fato de serem textos “potencialmente impregnados de sentidos” (p. 61); por Almeida (2011), que observou como professores do ensino superior abordaram as imagens em aula de inglês língua estrangeira (ILE) e concluiu que esses “carecem de instrução sobre como proceder em relação à exploração das imagens enquanto recursos semióticos capazes de promover um aprendizado mais crítico e reflexivo”; por Barbosa e Araújo (2014) que analisaram “as possíveis (ou a falta de) relações entre imagem e texto e as possibilidades de inserção de uma prática didática com enfoque na multimodalidade” (p. 18), e concluíram que “Os materiais não fornecem meios explícitos para o desenvolvimento das habilidades visuais críticas de seus usuários.” (p.34); por Carvalho e Aragão (2015), que analisaram o material didático de disciplinas de um Curso de Licenciatura Inglês na modalidade a distância e constataram que o sentidos construídos pelas imagens presentes no material didático não são abordados nas disciplinas” (p.30); por Silva (2016), que, semelhantemente à Almeida (2011), investigou “como o letramento visual/multimodal crítico, com foco na imagem, tem sido abordado pelo livro didático (de inglês) e pelo professor, no momento de interação de sala de aula.” A autora concluiu que “Ambas as abordagens, do livro e do professor, convergem para uma abordagem tradicional que procura desenvolver letramentos básicos como ler e escrever o código escrito.”; por Jorgens (2016), analisou como as imagens de um livro didático promovem interação em sala de aula e concluiu que “o Livro Didático pode ser um instrumento importante na vida do professor para que, a partir dele, sejam elaboradas novas atividades, mais contextualizadas, e que proporcionem a participação dos alunos” (p. 7); por de Ferreira (2019), que analisa o potencial de textos multissemióticos e concluiu que o estudo da multissemióse serve para “fundamentar o trabalho do professor de modo que o estudo dos modos de organização dos textos esteja pautado em pressupostos

6 Muitos outros estudos foram realizados tendo como aporte teórico a GDV, por exemplo, Oliveira (2006); Novelino (2007); Buhler (2009)

teóricos que concebiam as produções imagéticas como constructos culturais e que carregam valores, crenças e ideologias” (FERREIRA, 2019, p. 42).

Esses estudos demonstram o potencial da GDV tanto para “desmistificar uma percepção generalizada das imagens enquanto meios de entretenimento desprovidas de significados ideológicos” (ALMEIDA, 2009, p. 177) quanto como um aparato teórico-metodológico capaz de “fundamentar o trabalho do professor de forma que o estudo dos modos de organização dos textos esteja pautado em pressupostos teóricos que concebiam as produções imagéticas como constructos culturais e que carregam valores, crenças e ideologias” (FERREIRA, 2019, p.42).

As pesquisas supracitadas demonstram que o aporte teórico da GDV tem sido amplamente empregado para a análise da linguagem visual, para a investigação da prática pedagógica no que se refere ao letramento visual e também para a proposta de atividades voltadas para esse letramento (ALMEIDA, 2011). É também possível constatar que é consenso entre esses pesquisadores a necessidade de formar professores de inglês como língua estrangeira (ILE) capazes de entender os sistemas de significação empregados no modo imagético a fim de capacitá-los a desenvolver o letramento visual de seus alunos.⁷

2.1 ORIGEM E PROPOSTA DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

Os proponentes da GDV asseveram que “o que é expresso na língua por meio da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas oracionais pode, na comunicação visual, ser expresso por meio da escolha entre diferentes usos de cores ou diferentes estruturas composicionais” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 2). Isso não significa, no entanto, que haja equivalência entre as representações verbais e visuais, pois os diferentes modos semióticos possuem diferentes meios de realização. Nesse contexto, a GDV propõe um sistema que descreve as estruturas visuais que compõem os textos imagéticos. Para desenvolver sua gramática, os autores partem dos pressupostos sistêmico-funcionalistas da linguagem propostos por Halliday (1978; 1985; 2004) e apresentam sistemas de significação presentes em imagens, demonstrando que os significados produzidos no texto imagético são “acima de tudo significados sociais” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.20). Em outras palavras, assim como a gramática proposta pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) descreve como os elementos

⁷ Nesses estudos, letramento visual é compreendido de acordo com Bamford (2009, p.1), que o define como: “um conjunto de habilidades necessárias para o sujeito ser capaz de interpretar o conteúdo visual das imagens, examinar o impacto social dessas e discutir o propósito, o público-alvo e direitos autorais das mesmas. Isso inclui a habilidade de visualizar internamente, comunicar visualmente, ler e interpretar imagens.”

da linguagem verbal organizam-se em diferentes sistemas e entende que todo significado é resultado de escolhas sociais e culturalmente situadas, a GDV descreve como elementos de uma imagem combinam-se para produzir significados também social e culturalmente situados. Nesse sentido, a GDV situa-se no contexto socio semiótico de abordagem do signo.

Como mencionado na formulação do problema desta pesquisa, a proposta metodológica da GDV demonstra que as imagens não são veículos neutros, descontextualizados sócio, política e culturalmente, mas além de serem “imbuídos de estruturas sintáticas próprias” (ALMEIDA, 2008, p. 9), “produzem e reproduzem relações sociais, comunicam eventos ou questões e interagem com o espectador com força semelhante à do texto linear, além de serem dotadas de mensagens organizadas e estruturadas independentemente deste.” (OLIVEIRA, 2006, p.21).

O quadro teórico para a análise imagética proposto pela GDV toma como base as metafunções ideacional, interpessoal e textual propostas por Halliday (1994; 2014) na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), empregadas originalmente para a linguagem verbal. Segundo os autores da GDV, todo modo semiótico:

deve ser capaz de representar aspectos do mundo assim como é experimentado pelos seres humanos. Em outras palavras, deve ser capaz de representar objetos e suas relações em um mundo fora do sistema representacional. [...] deve ser capaz de projetar as relações entre o produtor de um signo (complexo) e o receptor/reprodutor daquele signo. Ou seja, qualquer modo deve ser capaz de representar uma relação social particular entre o produtor, o observador e o objeto representado. [...] e deve ser capaz de formar textos, complexos de signos, que são internamente coerentes entre si e externamente com o contexto no qual e para o qual eles foram produzidos. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 42; 43)

Para todas essas instâncias de representação, os modos semióticos oferecem uma gama de *escolhas*, e essas possibilidades são configuradas na GDV, assim como na GSF, em sistemas. Cada modo semiótico tem seus próprios meios de representação; assim, para leitura, análise e produção do modo visual, os autores da GDV propõem sistemas de significação a partir das metafunções representacional, interacional e composicional. O Quadro 1 compara as metafunções da GSF com as propostas pelos autores da gramática visual.

Os três significados são construídos simultaneamente no texto, que é concebido como um todo resultante das três instâncias de significação, entretanto é possível analisar os sentidos construídos por um texto imagético a partir de uma das metafunções, dependendo dos objetivos da pesquisa.

Quadro 1 -Comparação entre as metafunções da GSF e da GDV

GSF	GDV	
Ideacional (Léxico-linguística)	Representacional (Intra-imagem)	Estruturas visuais que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos, participantes envolvidos e as circunstâncias em que ocorrem; estabelecem as relações construídas entre os elementos retratados.
Interpessoal (relações sociais)	Interativa (inter-imagem)	Estruturas visuais responsáveis pela relação entre os participantes, estabelecem a natureza da relação entre quem vê e o que está sendo visto.
Textual (estruturação da mensagem)	Composicional (inter-modal)	Estruturas visuais responsáveis pelo formato do texto e pela disposição dos elementos, estabelecendo o valor hierárquico dos elementos na imagem e entre os diferentes modos de representação da informação (multimodalidade).

Fonte: Lovato (2010, p.117)

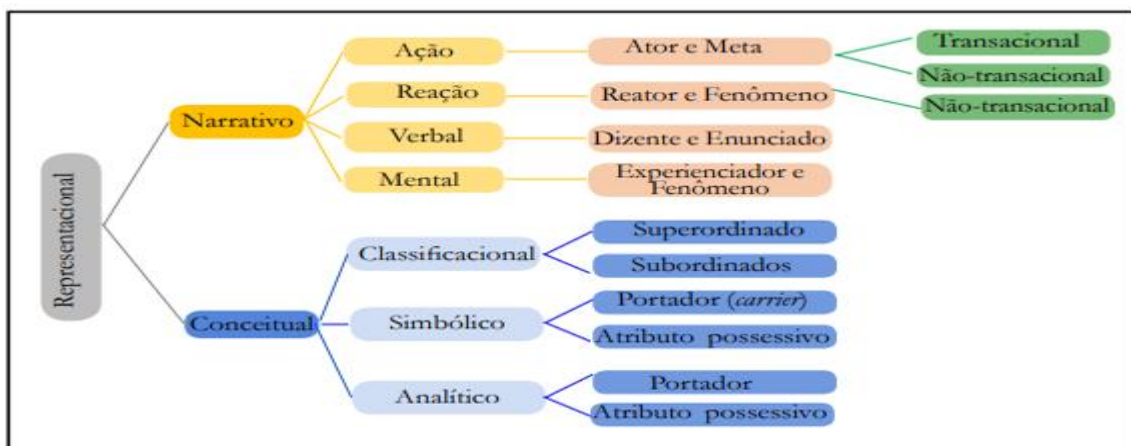
Na sequência, são apresentados os sistemas que compõem as metafunções representacional, interativa e composicional, empregadas para análise das imagens no presente trabalho.

2.2 SISTEMAS PROPOSTOS PELA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

2.2.1 A Metafunção Representacional

A metafunção representacional é constituída pelos participantes representados os quais podem ser pessoas, objetos ou lugares formando estruturas narrativa e conceitual. Os sistemas propostos para análise dessa metafunção são os narrativos e os conceituais, os quais desdobram-se em subsistemas, como pode ser visto no Quadro 2

Quadro 2 – Sistemas e Subsistemas da Metafunção Representacional



Fonte: ARAÚJO; PARENTE.; ARAÚJO (2019, p.718)

A estrutura *narrativa* é caracterizada pela presença de um vetor, algo que indique direcionalidade. Conforme o tipo de vetor e o número de participantes do evento, podemos distinguir quatro tipos de processos narrativos (de ação, de fala, mentais e reacionais). No

processo narrativo de ação, o participante que pratica a ação é o ator e, geralmente está em destaque; e o alvo, aquele a quem o ator se dirige é a meta. Nesse modelo temos o processo transacional. Segundo Kress e van Leeuwen (2006), a inversão de papéis entre a meta e o ator pode acontecer constituindo uma relação de interação, sendo que os participantes representados serão os interatores e a estrutura será classificada como bidirecional. As ações narrativas visuais podem retratar apenas um participante envolvido, nesse caso não há meta. Essa estrutura é chamada de não-transacional, formada por um ator e um vetor; além disso, embora não tenhamos a meta, podemos identificar uma ação praticada pelo ator.

Na Figura 1 o participante (ator) olha para a louça (meta), podemos imaginar um vetor direcionado à louça, um exemplo de processo narrativo transacional

Figura 1– Exemplo de Imagem Representacional. Narrativo Transacional



Fonte: FRANCO e TAVARES (2015, p.105)

Na Figura 2 o participante (ator) olha para algo (meta) que não visualizamos na Figura 1, exemplo de processo narrativo não transacional.

Figura 2- Exemplo de Imagem Representacional. Narrativo não transacional/Reacional



Fonte: FRANCO e TAVARES (2015, p.32)

Na Figura 3 dois participantes se olham e formam vetores com ação recíproca, pois cada participante terá a função de ator e de meta respectivamente.

Figura 3- -Exemplo de Imagem Representacional. Narrativo Bidirecional



Fonte: FRANCO e TAVARES (2015, p.211)

Nos processos narrativos verbais há a presença de balões que expressam a fala do participante. Essa fala é denominada de enunciado e os participantes são os dizentes. Por outro lado, quando o balão apresentar o pensamento do participante, o processo mental será identificado. Nesse caso o participante representado constitui a estrutura narrativa e o pensamento será definido como fenômeno. Na Figura 4, Charlie Brown cumprimenta o Snoopy (quadro1), dá uma ordem a ele (quadro 2), enquanto Snoopy apenas pensa.

Figura 4 -Exemplo de Imagem Representacional.Verbal (de fala e mental)



Fonte: FRANCO e TAVARES (2015, p.23)

Nos processos relacionais, tomamos por foco o olhar do participante direcionado a algo ou alguém. Nesse caso, o participante não será ator, mas reator. A reação também pode ser transacional ou não-transacional, ou seja, quando podemos definir o alvo do olhar do ator a reação será transacional e o alvo será identificado como fenômeno ao invés de meta, como nas ações. Quando há uma indefinição a partir do olhar do reator temos o processo não-transacional. Nesse caso, identificamos o reator e o vetor. Na Figura 2 identificamos um exemplo de processo reacional, pois a adolescente observa algo expressando apreciação. Os olhos fixos para o alto desviam o foco na leitura. Ao contrário das representações narrativas, as conceituais não expressam ações, mas representam os participantes de forma estática quanto à classe, estrutura

e significado. Elas representam na imagem a essência da informação e podem ser identificadas através de três tipos de processos: classificacionais, analíticos e simbólicos.

No processo conceitual classificacional a relação estabelecida entre os participantes é taxonômica pois são reconhecidos como representantes de um grupo ou categoria, com traços comuns aos elementos classificados e a classe à qual pertencem. Assim, nesse tipo de representação presume-se que exista, ao menos, um participante no papel de subordinado e outro no papel de subordinador. Considera-se os representantes como subordinados à categoria denominada superordinada. Essa categoria pode ser de pessoas, como estudantes, famílias, mulheres, etc, ou de coisas, como carros, animais, edifícios e muitas outras.

Na Figura 5 temos um exemplo de processo classificacional, as diferentes espécies de animais estão subordinadas à categoria Classe de Animais.

Figura 5 -Exemplo de Imagem Representacional. Conceitual Classificacional

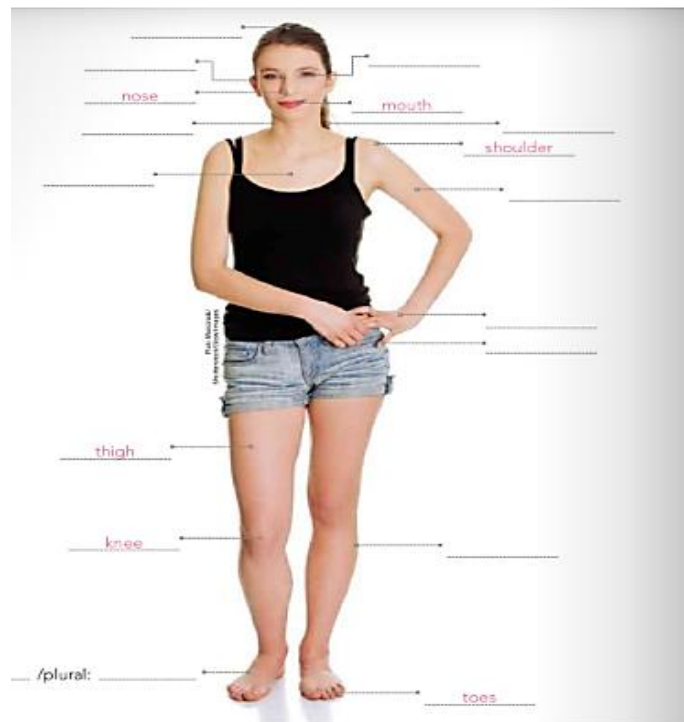


Fonte: FRANCO e TAVARES (2015, p.217)

No processo conceitual analítico, há uma relação de parte pelo todo entre os participantes. Entendemos a representação considerando o todo como o portador e as partes como atributos possessivos.

Não há uma linearidade em relação aos atributos, pois o leitor escolhe entre os atributos possessivos ou o portador para iniciar a análise imagética. Além disso, a representação conceitual analítica pode ser subdividida em estruturada quando há elementos descritivos em relação às partes, ou desestruturada, quando não está especificado uma relação entre a parte e o todo.

Figura 6 -Exemplo de Imagem Representacional. Conceitual Analítico



Fonte: FRANCO e TAVARE (2015, p.158)

Na Figura 6, temos um exemplo de processo conceitual analítico. A imagem retrata as partes do corpo. A adolescente é o portador, sendo que as partes do corpo identificadas por setas, os atributos possessivos. A Figura está presente na seção *Vocabulary Corner* que tem por objetivo revisar palavras e expressões trabalhadas nas lições.

No processo conceitual simbólico o participante é representado pelo que ele é. Reconhecemos recursos que enfatizam seu papel na imagem como tamanho, iluminação, fonte, posicionamento na imagem, dentre outros. Kress e van Leeuwen (2006) conceituam tais recursos considerando a relação entre o portador, o participante representado e seus atributos, que podem ser possessivos ou sugestivos.

Na Figura 7 apresenta um exemplo de processo simbólico atributivo. A capa da revista *Time* tem por representante uma figura famosa, o jogador de futebol Neymar. Ele é considerado um dos melhores e mais bem-sucedidos jogadores da atualidade. A manchete da revista associa a imagem do jogador Neymar ao jogador Pelé, um dos ícones do futebol mundial. E considerado o melhor jogador do mundo. O título *The Next Pelé*, em primeiro plano, atribui a Neymar a categoria de sucessor do Pelé e melhor jogador do mundo.

Figura 7 - Representacional. Conceitual Simbólico Atributivo



Fonte: FRANCO e TAVARES (2015, p.58)

A Figura 7 ratifica as palavras de Silva et al. (2012) que definem três grandes grupos para categorizar a representação de personagens negros: no meio artístico (especialmente na música e no cinema), no esporte e em anúncios de empresas estatais. A análise imagética para as questões raciais nos diz que o fato de os personagens aparecerem como celebridades do esporte, apenas “estereotipa o esporte como sendo uma profissão onde os negros alcançam sucesso” (SILVA et al., 2012, p.157).

Outro processo conceitual simbólico pode ser visto na Figura 8. Essa Figura apresenta o anúncio de um carro da marca Volkswagen e ilustra o processo conceitual simbólico sugestivo. A frase do anúncio “Fast just got faster”, Rápido tornou-se mais rápido, juntamente com as imagens de leopardo transformando-se em uma ema simbolizam a rapidez do carro anunciado. Tem-se nessa figura o representante, que é o carro, e a ema e o leopardo como seus atributos simbólicos de rapidez.

Figura 8- Representacional. Conceitual Sugestivo Simbólico



Fast just got faster.
The Scirocco GTS.

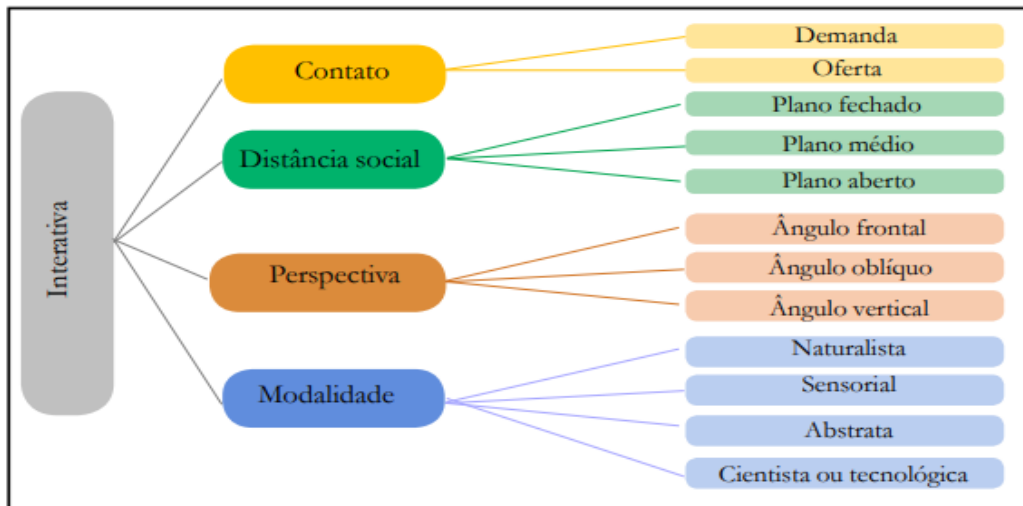


Fonte: Garrigosa Studio (2016)

2.2.2 A Metafunção Interacional (Interativa)

As relações ou interações entre o observador de uma imagem e aquilo que é representado imageticamente – objetos, pessoas, lugares – são instanciadas por meio das estruturas visuais da metafunção interativa. Essa interação envolve três diferentes participantes: o observador ou leitor, denominado de participante interativo (PI); o(s) elemento(s) presente(s) na estrutura imagética, ou participante representado (PR); e o produtor da imagem. Os autores da GDV propõem que o processo interativo entre o observador e o elemento representado na imagem seja analisado a partir de quatro dimensões: *contato*, *enquadramento*, *perspectiva* e *modalidade*.

Quadro 3 – Sistemas e Subsistemas da Metafunção Interativa



Fonte: ARAÚJO; PARENTE; ARAÚJO (2019, p.721)

O *contato* revela maior ou menor interação entre o PI e o PR e é representado por meio do olhar do PR, que pode ser de demanda ou de oferta. No *contato por demanda*, o PR olha diretamente para o PI, endereçando-lhe um *você* visual, demandando algo de seu leitor. Nesse caso, entende-se que a intenção do produtor da imagem é de criar um vínculo direto entre PI e PR. “O olhar do PR (e de um gesto, caso esteja também presente) [...] demanda que o PI entre em uma relação imaginária” com o PR (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 118). O olhar, o sorriso, a expressão facial ou um gesto presentes na imagem caracterizam uma comunicação dirigida ao PI, demandando dele uma relação peculiar de afinidade social.

Os autores acrescentam ainda que o contato visual de demanda pode ser subdividido em diferentes tipos quando combinados com outros elementos visuais. Assim, o contato visual de “convite”, por exemplo, é uma imagem na qual o PR também está com a mão acenando e um sorriso em seu rosto; o de “convocação”, por outro lado, é realizado quando o PR acena com a mão e esboça um sorriso; já no contato visual de “aviso/advertência” o PR aparece com um dedo levantado, apontando em direção ao PI, e uma expressão facial severa. A Figura 9 traz um exemplo de contato por demanda. A adolescente sorri para o PI caracterizando um convite para interação. A imagem demanda uma relação de proximidade.

A Figura 9, mostra a representação negra em uma imagem individualizada. A adolescente sorridente no centro de uma imagem nos remete a uma visão positiva da representação negra. Porém, o índice de personagens retratadas em imagens individualizadas apresenta alta desigualdade, com taxas de branquitude de 74%, ou seja, no total de 72 imagens individualizadas, 54 são de brancos e 19 são de negros, no volume 1 da coleção em estudo.

Figura 9 - Exemplo de Imagem Interativa. Contato por Demanda



Fonte: FRANCO e TAVARES (2015, p.101)

No *contato por oferta*, o PR representado na imagem direciona-se ao PI indiretamente; não há contato visual, “o papel do espectador é o de um observador invisível[...] e a imagem oferece os participantes representados como item de informação, objetos de contemplação, impessoalmente, como se eles fossem espécimes em uma vitrine” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.119). O PR é mostrado ao PI como um item de contemplação. Nesse tipo de imagem o PI não interage com o PR. Nas palavras de Martins (2018, p.36), “o leitor se torna observador, gerando um distanciamento entre o representado e ele. A oferta exige do observador um olhar de contemplação para algum objeto ou pessoa representada na imagem.”

A Figura 10 apresenta um exemplo de contato por oferta visto que o participante representado (PR) não olha diretamente para o participante interativo (PI), o qual assume o papel de observador.

Figura 10 – Exemplo de Imagem Interativa. Contato por Oferta



Fonte: FRANCO e TAVARES (2015, p.33)

A segunda dimensão proposta para as estruturas visuais que constroem interação é a *distância social*, que é realizada pelo enquadramento dos elementos representados na imagem. Esse enquadramento pode ser de plano fechado, plano médio ou plano aberto e determina uma relação social imaginária de maior ou menor distanciamento entre PI e PR, representando as pessoas, por exemplo, em uma relação de amigos ou de estranhos. Quanto maior o enquadramento ou o distanciamento do PR na imagem, menor será a interação criada com o PI. Por outro lado, quanto mais próximo o PR é apresentado, maior será o nível de interação criado entre ele e o PI. Esses planos são representados em um contínuo a partir do enquadramento que se dá ao corpo humano na imagem. Com base em Kress e van Leeuwen, Harrisson (2003, p. 51) apresenta seis possibilidades de distância criada entre PR e PI. Adaptamos a proposta de Harrisson incluindo o que os autores da GDV mencionam sobre os planos.

Quadro 4 – Possibilidades de Distância Social

Distância social	Plano	Como o PR é retratado
íntima	plano fechado extremo	somente a cabeça e a face
Distância social	Plano	Como o PR é retratado
peçoal próxima	plano fechado	somente a cabeça e ombros
peçoal longa	plano fechado médio	da cintura para cima
social próxima		até os joelhos
social próxima	plano médio aberto	todo o corpo
social longa	plano médio aberto	todo o corpo e o espaço ao seu redor
Pública/impessoal	plano longo aberto	o torso de muitas pessoas

Fonte: Santos; Murialdo (2021)

Quando a intenção do produtor da imagem é criar maior envolvimento entre o PI e o PR, a imagem terá maior aproximação no enquadramento, isto é, uma imagem em plano fechado construirá menos distanciamento social entre os participantes, e vice-versa (SILVA; ALMEIDA, 2018).

Figura 11 - Exemplo de Imagem Distância Íntima: somente a cabeça e a face do PR são retratados.



Fonte: FRANCO e TAVARES (2015, p.25)

Figura 12 -Exemplo de Imagem Distância Pessoal Próxima: cabeça e os ombros do PR são retratados.



Fonte :FRANCO e TAVARES (2015, p.35)

Figura 13 -Exemplo de Imagem Distância Pessoal Longa: o PR é retratado da cintura para cima.



Fonte: FRANCO e TAVARES (2015, p.32)

Figura 14 - Exemplo de Imagem Distância Social Próxima: todo o participante é retratado



Fonte: FRANCO e TAVARES (2015, p.33)

Figura 15 - Exemplo de Imagem Distância Social Longa: todo o participante e o espaço ao seu redor são retratados



Fonte: FRANCO e TAVARES (2015, p.16)

Figura 16 - Exemplo de Imagem Distância Pública: o torso de muitas pessoas é retratado



Fonte: FRANCO e TAVARES (2015, p. 86-87)

A *perspectiva* é a terceira dimensão que determina a representação da interação entre os participantes de uma imagem. Ela “indica uma atitude mais ou menos subjetiva por parte do produtor da imagem em relação aos participantes” (SILVA, 2016, p. 72) e é expressa por meio de um ângulo particular, ou ponto de vista. Nas culturas ocidentais, as imagens podem ser objetivas ou subjetivas; imagens objetivas não tem perspectiva e consequentemente não apresentam um ponto de vista interno, revelam ao PI tudo o que pode ser revelado do PR. Elas desconsideram o PI, é como se dissessem: “Eu sou assim, independente de quem você é ou de onde ou do tempo em que você se encontra” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 131). Um exemplo são os manuais de instrução nos quais as peças de uma máquina são retratadas “como elas são”. As imagens subjetivas, por sua vez, são imagens com perspectiva e com um ponto de vista interno intrínseco que mostram o PR ao PI somente a partir de um ponto de vista específico, que foi escolhido para ser mostrado.

Ainda na dimensão *perspectiva*, as imagens podem ser retratadas a partir dos ângulos *horizontal* ou *vertical*. Por meio do *ângulo horizontal* constroem-se *relações de envolvimento*, entre o PI e o PR; por outro lado, o *ângulo vertical* possibilita a construção de *relações de poder* entre ambos. Reconhecemos que a perspectiva é realizada por meio da escolha de ângulos. A posição da qual se observa o PR indica sua relação hierárquica com o PI. Na relação de igualdade o ângulo é horizontal, na relação de superioridade o PI é colocado acima do PR e na relação de inferioridade o PI é posicionado abaixo do PR. As relações de inferioridade e superioridade constituem o ângulo vertical.

A Figura 16 apresenta a representação negra muito invisibilizada na imagem de grupo. Conforme Silva et al. (2012) “a tendência geral é de compor um quadro de diversidade racial,

ou seja, o negro existe para compor a diversidade, mas a existência plena é exclusividade do branco” (SILVA et al. 2012, p. 157).

Figura 17 - Exemplo de Imagem Relação de Igualdade: ângulo horizontal



Fonte: FRANCO e TAVARE (2015, p.68)

Figura 18 - Exemplo de Imagem Relação de Superioridade: O PR é colocado acima do PI. Ângulo Vertical



Fonte: Haddox (2018)

Figura 19 -Exemplo de Imagem Relação de Inferioridade: O PI é colocado acima do PR. Ângulo Vertical



Fonte: (MAN..., 2021)

Em relação ao *envolvimento*, uma imagem pode ser retratada do ângulo *frontal* ou *oblíquo*. No *ângulo frontal*, o PR é apresentado frontalmente para o PI; nesse caso o PR é mostrado como “um de nós”, cria-se maior envolvimento entre PI e PR., como nos mostra a Figura 19. No *ângulo oblíquo*, por sua vez, o PR é representado obliquamente para o PI, criando afastamento entre os participantes, o PR é representado como “um deles”, como nos mostra a Figura 21.

O *ângulo vertical*, por outro lado, cria *relações de poder* entre o PI e o PR. A representação de uma imagem de baixo para cima é realizada a partir de um ângulo alto, o PR configura-se como alguém que detém mais poder do que o PI, nas palavras de Kress e Van Leeuwen, “ele parece imponente e incrível” (2006, p. 140), como nos mostra a Figura 20. Por outro lado, quando a imagem do PR é retratada de cima para baixo, confere-se mais poder ao PI do que ao PR, pois esse ângulo faz com que o sujeito pareça “pequeno e insignificante” (p.140), como nos mostra a Figura 19. Finalmente, uma relação de poder de igualdade é criada quando o PI e o PR estão no mesmo nível, isto é, na mesma altura, no nível dos olhos, temos como exemplo a Figura 17.

A quarta e última dimensão empregada para construir interação é a *modalidade* e refere-se à verossimilhança de uma imagem. A Modalidade é o valor de realidade que o PI atribui à imagem, ou seja, quão realista uma imagem parece a um determinado grupo. A modalidade se apresenta na escolha de critérios como cor, contextualização, representação, profundidade, iluminação e brilho. No que tange à cor considera-se: i) saturação: variação que

ocorre do excesso à ausência de cor, escala que corresponde ao preto e branco; ii) modulação: variação entre vários tons de uma mesma cor a um tom específico; iii) diferenciação de cor: variação de várias cores ao monocromático. Dessa forma, quanto mais próxima da realidade a imagem estiver, mais alta será a sua modalidade. A contextualização se refere à presença ou ausência de *background*. A profundidade se caracteriza em máxima ou mínima. A iluminação está relacionada à luz e sombra ou à ausência de luz. No último critério, observamos as variações de brilho em uma mesma cor.

Além disso, Kress e van Leeuwen (2006) consideram os marcadores de modalidade, a saber: o tecnológico, o sensorial, o abstrato e o naturalístico. O tecnológico caracteriza-se pela presença de esquemas, distanciando a imagem da realidade, ou seja, a imagem é categorizada com baixa modalidade. O sensorial caracteriza-se por uma representação visual direcionada a despertar emoções no PI, através do excesso de saturação de cores, distanciando a imagem da realidade. O abstrato caracteriza-se pela representação visual voltada para a arte. O último marcador é o naturalístico, cuja representação visual caracteriza-se por ser a mais próxima da realidade.

Quanto à modalidade, a Figura 20 apresenta alta modalidade, representação visual próxima da realidade (foto)

Figura 20 - Exemplo de Imagem Alta Modalidade. Marcador Naturalístico



Fonte: (OUTONO...,2019)

A Figura 21 apresenta baixa modalidade, a representação visual está relacionada à arte.

Figura 21 -Exemplo de Imagem Baixa Modalidade. Marcador Abstrato.



Fonte: (YELLOW...,2015)

A Figura 22 apresenta baixa modalidade, a saturação de cores afasta a representação visual da realidade.

Figura 22 -Exemplo de Imagem Baixa Modalidade. Marcador Sensorial.



Fonte: Jeneva (2016)

A Figura 23 apresenta baixa modalidade, a presença de esquema afasta a representação visual da realidade.

Figura 23 -Exemplo de Imagem Baixa Modalidade. Marcador Tecnológico

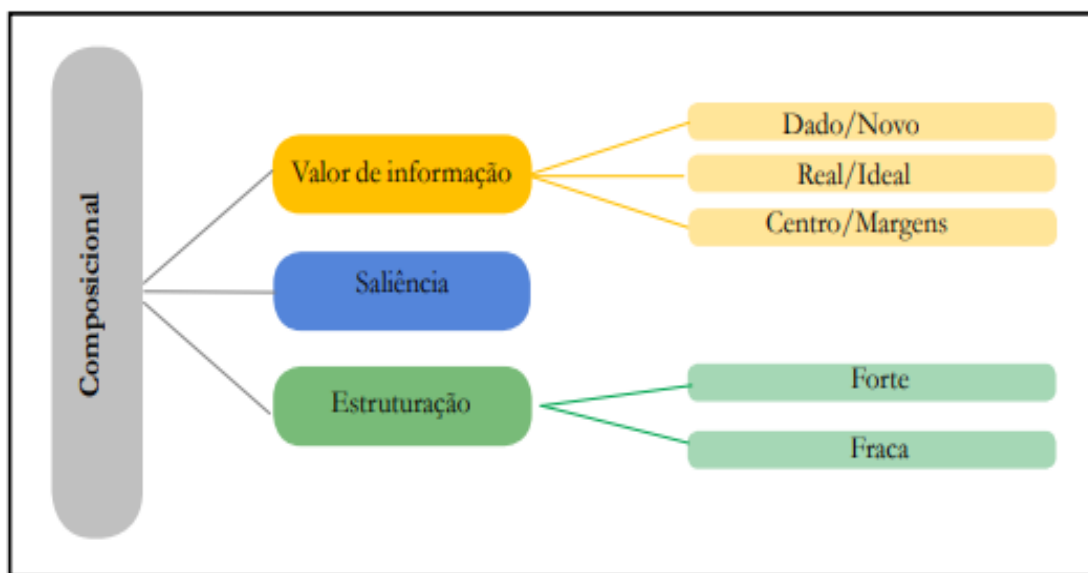


Fonte: (TECNOLOGIA..., 2017)

2.2.3 A Metafunção Composicional

Na metafunção composicional, encontram-se “estruturas visuais responsáveis pelo formato do texto e pela disposição dos elementos, estabelecendo o valor hierárquico dos elementos na imagem e entre os diferentes modos de representação da informação (multimodalidade)” (LOVATO, 2010, p. 118). Essa metafunção dispõe de três subcategorias: *valor da informação*, *saliência* e *estruturação(moldura)*, como pode ser observado no Quadro 5.

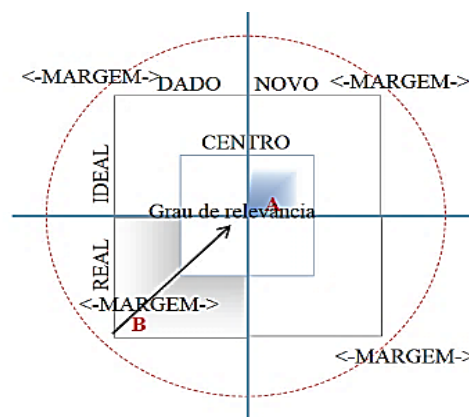
Quadro 5 – Sistemas e Subsistemas da Metafunção Composicional



Fonte: ARAÚJO; PARENTE; ARAÚJO (2019, p.723)

O *valor da informação* está relacionado à disposição dos elementos na composição da imagem e pode ser descrito em termos de lados esquerdo e direito, parte de cima e parte de baixo de imagem, bem como centro e margem, como pode ser visualizado na Figura 24.

Figura 24 – O Valor Informativo da Imagem



Fonte: Silva; Almeida (2018, p 53)

O lado esquerdo representa a informação dada, aquela já conhecida do leitor; o lado direito, por sua vez, representa a informação nova. Há também diferenciação entre informação ideal, localizada no topo da imagem, e a informação real, posicionada na parte inferior da imagem. A informação ideal significa a promessa ou o que pode ser; já a informação real retrata o produto e o que ele de fato é. Por fim, na oposição centro/margem, os elementos posicionados no centro representam a informação mais importante, enquanto os elementos dispostos nas margens possuem valor de informação complementar em relação àquela do centro. “Portanto, o que está no centro será o núcleo da mensagem e os elementos marginais terão menor valor, sendo considerados como subordinados ao elemento principal” (SILVA; ALMEIDA, 2018, p.53).

A segunda subcategoria dessa metafunção é a *saliência*, que descreve de que forma elementos como, tamanho, perspectiva, primeiro e segundo planos, contrastes de cores e diferenças de brilho são organizados na imagem de modo a se tornarem mais ou menos salientes e, assim, despertar a atenção do leitor.

Figura 25 -Exemplo de Imagem Composicional. Saliência: Primeiro e segundo planos, contrastes de cores



Fonte: FRANCO e TAVARES (2015, p.135)

A *moldura* é a terceira subcategoria que integra a metafunção composicional. Ela retrata como os elementos presentes em uma imagem podem ser interligados ou separados uns dos outros. Essa subcategoria realiza-se de várias formas como, a presença de linhas, diferenças de cores, espaços vazios entre os elementos e vetores.

Figura 26 — Exemplo de Imagem Composicional. Moldura: Presença de linhas e diferentes cores



Fonte: FRANCO e TAVARES (2015, p.13)

Essa subcategoria realiza-se de várias formas como, a presença de linhas, diferenças de cores, espaços vazios entre os elementos e vetores.

Segundo Kress e Van Leeuwen, “quanto mais forte a moldura de um elemento, mais ele é apresentado como uma unidade separada de informação” (2006, p.203). Os autores salientam ainda que:

os membros de um grupo [...]podem ser mostrados em uma imagem de grupo. [...]a ausência de moldura enfatiza a identidade de grupo, sua presença significa individualidade e diferenciação. [...]quanto mais os elementos da composição espacial estiverem conectados, mais eles são representados como pertencentes um ao outro, como uma unidade única de informação. (2006, p.203, 204).

É importante notar que a metafunção composicional na GDV, à semelhança da metafunção textual relacionada ao texto escrito proposta pela GSF, trata da organização das outras duas metafunções, representacional e interativa.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

Neste capítulo é apresentada a abordagem metodológica empregada na pesquisa. Primeiramente, situo a pesquisa quanto à sua natureza, depois apresento o objeto de estudo, o corpus e as categorias de análise empregadas para atender o objetivo de pesquisa.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza quanti-qualitativa, pois, primeiramente são quantificadas imagens e apresentadas tendências em termos numéricos e percentuais. Conforme Minayo e Sanches (1993, p.247), a investigação quantitativa:

tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis. Deve ser utilizada para abarcar, do ponto de vista social, grandes aglomerados de dados, de conjuntos demográficos, por exemplo, classificando-os e tornando-os inteligíveis através de variáveis.

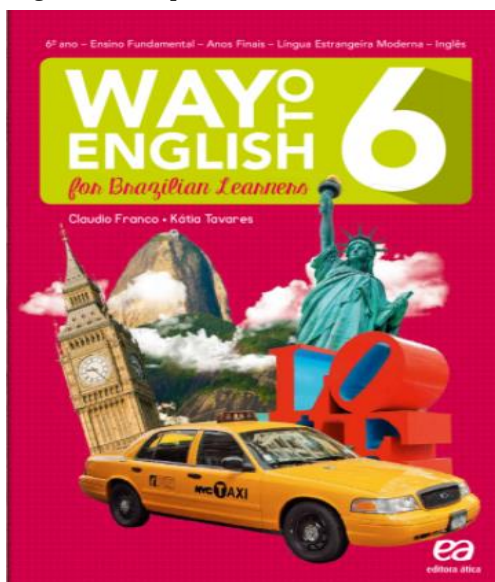
Esta pesquisa configura-se também como qualitativa, pois é “fundamentalmente interpretativa” (CRESWEL, 2007, p.186) na busca da compreensão de “valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões” (MINAYO; SANCHES, 1993, p.237). Isso se justifica, pois os dados das imagens que integram o corpus desta pesquisa são interpretados pela autora com o objetivo de identificar como, em seu conjunto, esses dados constroem a representação de pessoas negras no LD em análise.

O método de investigação empregado nesta pesquisa é o documental, pois debruça-se sobre um documento, neste caso o LDLI. Lüdke e André consideram documentos “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, autobiografias, jornais, revistas, discursos, [...]livros, estatísticas e artigos escolares” (1986, p.38).

1.2 O OBJETO DE ESTUDO

O objeto de estudo desta pesquisa é o volume 1 da 1ª edição da coleção *Way to English for Brazilian Learners* (FRANCO; TAVARES, 2015), empregado como livro-texto de língua inglesa para o 6º. ano do Ensino Fundamental II. Esse livro faz parte de uma coleção de quatro volumes destinados ao 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, PNLD (2017). Como mencionado anteriormente, o interesse em analisar esta coleção de LDLI deve-se ao fato de ser empregada como material didático pela autora desta pesquisa em uma escola pública do Paraná.

Figura 27 – Capa do LDLI volume 1



Fonte: Franco e Tavares (2015)

Quanto à organização estrutural, o livro do aluno é composto de oito unidades principais, quatro unidades de revisão, *Review 1 - 4*, e dois projetos interdisciplinares, *Project 1* e *Project 2*. Cada unidade organiza-se em seções e subseções, conforme mostra o Quadro 6

Quadro 6 – Seções/subseções do volume 1 da Coleção *Way to English for Brazilian Learners*

Seção/Subseção	Descrição
<i>Warming up</i>	Páginas de abertura/ inicia a Unidade
<i>Before Reading</i>	prepara o aluno para a leitura
<i>Reading</i>	apresenta o texto principal
<i>Reading for General Comprehension</i>	traz atividades de compreensão geral e detalhada
<i>Reading for Detailed Comprehension</i>	
<i>Reading for Critical Thinking</i>	traz questões para discussão e reflexão crítica
<i>Vocabulary Study</i>	aborda aspectos lexicais
<i>Taking it further</i>	apresenta outro texto relacionado ao tema da unidade e atividades de compreensão
<i>Language in use</i>	apresenta aspectos gramaticais
<i>Listening and Speaking</i>	propõe atividades de compreensão e produção oral
<i>Writing</i>	apresenta proposta de produção escrita
<i>Looking Ahead</i>	amplia a discussão sobre o tema da unidade relacionando-o com a realidade do aluno)

Fonte: A autora

Segundo os autores, a coleção apresenta a língua inglesa vinculada a outras disciplinas do currículo. Assim, além dos textos da seção *Reading*, os textos de outras seções também apresentam temas e questões que remetem às diferentes áreas do conhecimento. A seção *Taking it further*, por exemplo, possibilita relações intertextuais e interdisciplinares ao mostrar textos que ampliam o tema central da unidade e que favorecem novas perspectivas sobre ele. Os autores acrescentam que, ao longo das unidades, os alunos são incentivados a aprofundarem os conteúdos através de consultas a fontes diretas. Dentre essas fontes, encontram-se os websites, vídeos indicados nos boxes, *Learning on the web* e *Extra Reading/Extra Video(s)*, além de projetos e atividades propostos no livro do aluno.

O volume 1 está dividido em oito unidades, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Título das Unidades do volume 1

Volume 1	Units	Pages
Hello!	1	13-31
My life	2	32-51
Around the world	3	52-65
Let's go to school	4	66-85
What's a family	5	86-99
Houses around the world	6	100-119
Save the animals	7	120-133
Exploring different art forms	8	134-153

Fonte: A autora

Além do livro do aluno, a coleção é acompanhada do Manual do Professor e de um CD-ROM. O Manual do Professor apresenta os pressupostos teórico-metodológicos das atividades propostas sob a perspectiva dialógica de Bakhtin (1986) e a concepção sócio-histórico-cultural de ensino-aprendizagem de Vygotsky (1984). Quanto à estrutura organizacional, além da apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos, o referido Manual descreve os componentes e a estrutura da coleção, apresenta sugestões para o plano de curso, inclui a transcrição dos textos da seção *Listening and Speaking* e dos áudios presentes no CD.

3.3 O CORPUS DA PESQUISA

O corpus desta pesquisa constitui-se das imagens presentes no volume 1 do LD em foco. Para a constituição do corpus, foram primeiramente identificadas todas as imagens com representação de pessoas negras e pessoas brancas presentes nos quatro volumes da coleção, resultando no total de 786 imagens. Essa identificação seguiu os seguintes critérios: inclusão de fotografias em todas as seções do LD e eliminação de caricaturas, desenhos e imagens de outra natureza.

Tendo em vista o grande número de imagens identificadas nos quatro volumes, optou-se por analisar unicamente as imagens do volume 1 da coleção de LDs em foco. Para a análise quantitativa, foram identificadas, quantificadas e categorizadas as imagens presentes em todo o volume. Para a análise qualitativa, por outro lado, foram empregadas as imagens da abertura das Unidades 4 e 5 desse volume. Optou-se por esse recorte metodológico por duas razões; primeiramente, porque partiu-se do pressuposto que os tópicos explorados nas Unidades 4 e 5, “Let’s go to school” e “What is a family”, ou seja, escola e família respectivamente, são os principais contextos onde os alunos, consumidores deste material didático, constroem suas identidades, como discutido na Introdução e no Capítulo 1 desta dissertação. A outra razão que motivou a análise das imagens da abertura dessas duas Unidades, e não de todas as unidades do LD em foco, foi que a análise de todas as imagens presentes no volume 1 a partir das categorias da GDV resultaria em um trabalho de pesquisa bastante extenso e provavelmente repetitivo.

3.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nesta pesquisa, utilizamos a estratégia sequencial exploratória que, segundo Creswell (2007), é composta por duas fases :a primeira refere-se à coleta de dados quantitativos e a segunda refere-se à análise de dados qualitativos. As análises resultantes das duas fases são agregadas para auxiliar na interpretação dos dados. Ao usar as duas fases sequenciais, o pesquisador pode ser capaz de identificar diferentes perspectivas, para entender melhor um fenômeno ou processo que pode sofrer alterações durante o estudo (CRESWELL, 2007).

Como mencionado, para a análise quantitativa, selecionamos as imagens presentes em todo o volume 1. Para a categorização, não foram consideradas imagens com representação de asiáticos e indígenas; pessoas pretas e pardas foram computadas na categoria “negros”. Primeiramente, categorizamos as imagens em: crianças, adultos e adolescentes negros e brancos. Na sequência, as imagens foram categorizadas em tipo de pessoas representadas,

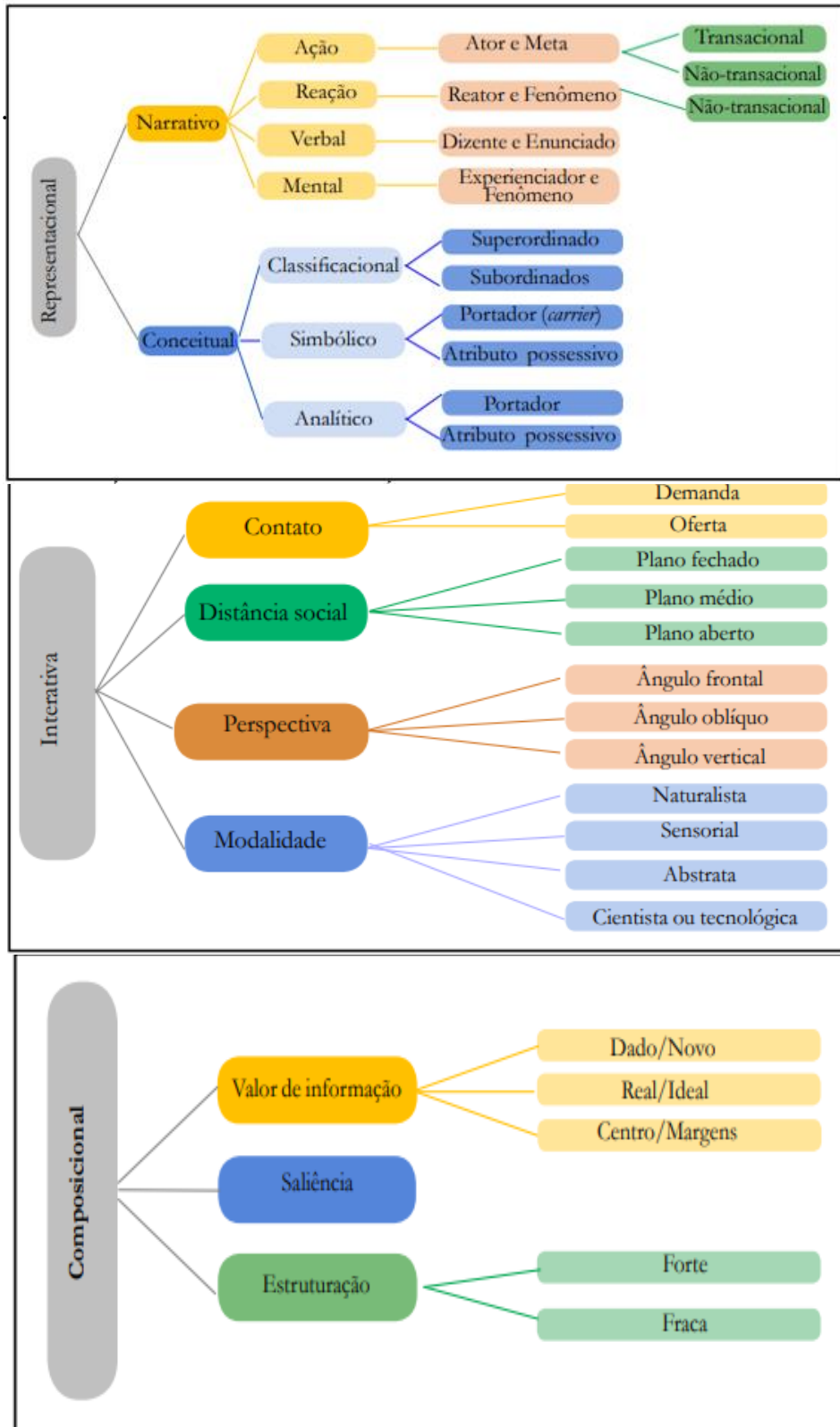
sendo: crianças, adultos, adolescentes e a categoria famílias; posteriormente, as imagens foram classificadas em número de pessoas representadas, conforme a seguinte categorização: IU (uma pessoa), ID (duas pessoas) e IG (grupo de pessoas).

Com relação às questões raciais, no intuito de analisar o índice de branquitude presente no volume 1 da coleção em foco, foram dados atributos às pessoas brancas e às pessoas negras (profissões, ações retratadas nas imagens, expressões faciais). Posteriormente, para um resultado mais acurado, analisamos o índice de branquitude nas Unidades 4 e 5. Fundamentamos e adaptamos essa categorização conforme Ferreira (2014, p.169 e 170).

Como já mencionado, na análise qualitativa, foram empregadas as imagens das páginas de abertura das Unidades 4 e 5. Essas imagens foram analisadas conforme os sistemas referentes às metafunções representacional, interativa e composicional da GDV (cf. itens 2.2.1 2.2.3).

A partir da metafunção representacional, é possível analisar os elementos que constroem a representação de mundo nas imagens, que pode ser narrativa ou conceitual. A metafunção interativa, por seu lado, permite visualizar os elementos que constroem a interação social entre os elementos (pessoas, lugares ou objetos) presentes na imagem, ou seja, o Participante Representado (PR) e o observador da imagem, ou o Participante Interativo (PI). Finalmente, a partir do sistema da metafunção composicional, é possível analisar como os produtores da imagem conferiram maior ou menor valor e saliência aos elementos de uma imagem, e como esses elementos relacionam-se entre si e são estruturados para compor um todo significativo. O Quadro 7 apresenta todo o sistema proposto pelos autores da gramática.

Quadro 7 – Vista Geral dos Sistemas e Subsistemas propostos pela GDV



Fonte: ARAÚJO; PARENTE; ARAÚJO (2019)

No capítulo seguinte, apresentamos a análise e discussão dos dados a partir das categorias apresentadas neste capítulo.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados busca atender os objetivos desta pesquisa e responder suas respectivas perguntas. Desse modo, as seções deste capítulo organizam-se a partir da resposta às perguntas de pesquisa. Na sequência, apresentamos novamente o objetivo geral deste trabalho de pesquisa, seus objetivos específicos e respectivas perguntas de pesquisa como detalhado na introdução desta dissertação.

O objetivo geral da pesquisa é compreender como são representadas as pessoas negras presentes nas Unidades 4 e 5 do volume 1 da coleção *Way to English for Brazilian Learners*, de autoria de Franco e Tavares (2015). Esse objetivo geral desdobra-se em dois objetivos específicos, quais sejam, (1) identificar, quantificar e classificar as imagens de pessoas negras e brancas nos textos imagéticos do volume 1 da referida coleção; (2) analisar à luz da GDV a construção de significado nas imagens de pessoas negras presentes na abertura das Unidades 4 e 5.

O objetivo 1 desdobra-se nas seguintes perguntas de pesquisa: (a) Quantas imagens com pessoas negras e brancas estão presentes nas Unidades 4 e 5?; (b) “Em quais categorias essas imagens podem ser organizadas?”. O objetivo 2, por sua vez, desdobra-se nas seguintes perguntas de pesquisa: (a) “Como é construída a representação de pessoas negras?” (b) “Como é construída a interação entre os elementos representados nas imagens e o leitor?”; e (c) “Como os aspectos do *layout* das imagens relacionam-se entre si para conferir valor e saliência aos elementos presentes nas imagens?”.

4.1 IMAGENS DE PESSOAS NEGRAS E BRANCAS – QUANTIFICAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO

Para responder as perguntas 1 e 2 do primeiro objetivo: (1) “Quantas imagens com pessoas negras e brancas estão presentes nas Unidades 4 e 5?” (2) “Em que categorias essas imagens podem ser organizadas?”, fizemos uso da abordagem quantitativa. A partir dessa análise, foi possível verificar o percentual de representação de pessoas negras em relação às pessoas brancas presentes nas imagens e ao mesmo tempo categorizá-las.

Para analisar o índice de branquitude nas Unidades 4 e 5 do volume 1, apresentamos as Tabelas 2 e 3.

Tabela 2 -Número de pessoas Negras e Brancas na Unidade 4 *Let's go to school!*

Página	Etnia/ Raça/Cor		Categoria
	Branca	Negra	
66	11(1)	9 (1)	estudantes brasileiros
67	0	53 (1)	estudantes da Etiópia
67	21 (1)	1	estudantes alemães
67	7	0	estudantes brasileiros
67	0	15 (1)	estudantes estadunidenses
73	0	9	crianças sem acesso escolar
76	0	1	ativista da UNICEF
79	1	0	ativista
81	0	1	secretário geral da ONU
81	1	0	chef e apresentador de programa na TV
85	2	0	estudantes
Total	43(13)	88 (15)	

Fonte: A autora

Tabela 3 -Número de pessoas Negras e Brancas na Unidade 5 *What is a family?*

Página	Etnia/Raça/Cor		Categoria
	Branca	Negra	
86	2	2	Membros de família: pai, mãe , filho e filha
87		3	Membros de família: avó, filha e neta
87		2	Membros de família: pai e filha
87	6		Artistas de programa de TV
92	4		Membros de família: pai, mãe, filho e filha
TOTAL	12	7	

Fonte: A autora

A partir da Tabela 2, pode-se identificar um percentual maior de representação de pessoas negras (67%) em relação às pessoas brancas (33%) na Unidade 4 do LDLI em estudo. Entretanto, é importante notar que as imagens da página 67, que retratam estudantes da Etiópia, da Alemanha, do Brasil e dos Estados Unidos, estão compostas respectivamente de 53 alunos negros; 21 alunos brancos e um aluno negro; 11 alunos brancos e nove negros; 15 alunos negros. Entendemos que os alunos que compõem as imagens dessas escolas podem ser considerados como grupo, resultando assim em 1 grupo de alunos negros etíopes; 1 grupo de alunos alemães brancos; 1 grupo de alunos brasileiros brancos e 1 grupo de alunos brasileiros negros; 1 grupo de alunos norteamericanos. Desse modo, obtém-se um total de 13 alunos brancos e 15 alunos negros. Considerando esses dados, tem-se em termos percentuais, a representação de 46,4% de pessoas brancas e 53,6% de pessoas negras nessa Unidade.

A Tabela 3 apresenta como são retratadas as famílias de pessoas brancas e negras na Unidade 5 do LDLI em estudo. Identificamos desta vez um percentual muito maior de representação de pessoas brancas (71%) em relação à representação de pessoas negras (29%). Em outras palavras, ao considerar os dados de ambas as unidades, pode-se perceber que a proporção de representação de pessoas brancas supera em muito a das pessoas negras. Esses dados corroboram a constatação de autores como Ferreira (2014), por exemplo, que apontam para a baixa representatividade de pessoas negras em LDs em oposição a um número elevado de pessoas brancas.

Quanto à categorização das imagens, dois aspectos são importantes de ressaltar a partir de nossos dados. As crianças sem acesso escolar na Unidade 4 são 100% negras e os artistas de televisão na Unidade 5 são 100% brancos. Desse modo, pode-se perceber que os negros aparecem em categorias desprivilegiadas e são representados como desempoderados, enquanto os brancos aparecem como privilegiados, ocupando posição de destaque na sociedade. As duas tabelas ratificam o índice de branquitude no LDLI. O percentual maior de pessoas negras em relação às pessoas brancas comprova a visão estereotipada referente às pessoas negras. Esses resultados corroboram as palavras de Piza (2005, p. 7):

Branquitude não diz respeito aos discursos ingênuos que afirmam: "somos todos iguais perante Deus, ou perante as leis"; ao contrário, reconhece que "alguns são mais iguais do que os outros" e reverte o processo de se situar no espaço dos mais iguais para reivindicar a igualdade plena e de fato, para todos"

O Quadro 8 mostra a representação de pessoas brancas e negras do volume 1 referente às atribuições conferidas a elas, ou seja, a forma como as raças branca e negra caracterizam-se nas profissões, nas ações retratadas nas imagens e nas expressões faciais das pessoas representadas.

O Quadro 8 apresenta o índice de branquitude através da análise dos atributos conferidos às pessoas brancas e dos atributos conferidos às pessoas negras. A categorização/atributos foi realizada com base em Ferreira (2014, p.169-170). As pessoas brancas aparecem em maior número tanto na categoria adulto: 83% em comparação a 17% de negros; quanto nas categorias adolescente: 60% brancos em oposição a 40% negros; e criança: 81,5% brancas em oposição às crianças negras 18,5%. Seguindo essa mesma tendência, observa-se que a representação de celebridades brancas é de 78% em oposição à 22% de celebridades negras.

Quadro 8 – Atributos para pessoas brancas e negras – volume 1

Profissões/ Ações representadas na imagem / Expressão Facial	Pessoas Brancas Representadas	Pessoas Negras Representadas
Lendo revista, lavando louça, sorrindo com pet, bailarino, músico, caminhando, sorrindo.	29 Adultos	
Representante de ONG, sorrindo.		6 Adultos
Profissões/ Ações representadas na imagem / Expressão Facial	Pessoas Brancas Representadas	Pessoas Negras Representadas
Sorrindo, sinalizando OK, desenhando, tocando violão, dançando, sem escola, lendo livro, semblante sério, estudantes Brasil, em família	44 Crianças	
Estudantes da Etiópia; meninas analfabetas, sem direito à educação		1 (53) + 9 meninas
Ouvindo música, na cadeira de rodas com bola de basquete, sorrindo estudantes do Brasil, estudantes da Alemanha, sorrindo c/ pet, conversando, jogando futebol, cozinhando, empinando pipa, cantando.	49 Adolescentes	
Sorrindo, estudante do Brasil, Alemanha, Estados Unidos, tocando violão, filhos de ator.		33 Adolesc.
Cantor, jogador, apresentador de TV, atleta parolímpico, modelo, ator, cantora, atriz, físico, escritora, artista grafiteiros, geneticista, chef, ativista, bailarina, pintor, fotógrafo, cantor(a), artistas, apresentadora TV	43 Celebridades	
Cantora, cantor, jogador de futebol, músicos do Olodum, ex-presidente, dos EUA, secretário geral UNICEF, ativista, jogadora de futebol, atleta olímpico, apresentadora de TV, artistas.		20 Celebridades

Fonte: A autora

Nota: A imagem em que aparecem 53 estudantes de uma escola etíope foi computada como 1 criança negra, tendo em vista que todas as crianças são homogeneamente apresentadas como grupo.

Em termos de atributos e desempenho de papéis sociais, observa-se que os adultos brancos são representados desempenhando diversas atividades, enquanto somente um adulto negro é representado desempenhando um papel social; essa pessoa é uma figura pública que desempenhou uma função de prestígio a nível global nas Nações Unidas. A partir desses dados, pode-se concluir que os negros adultos que estão realizando atividades do dia a dia são invisibilizados nas Unidades 4 e 5 do LD analisado.

As crianças brancas recebem atributos relacionados ao contexto educacional, ou seja, 53 aparecem em um grupo de estudantes da Etiópia, em uma escola em condições precárias e

nove meninas são representadas como analfabetas, sendo-lhes negado o direito à educação. No que se refere às crianças brancas, no entanto, além de receberem atributo de estudante, também são representadas desempenhando atividades do dia a dia, como tocar violão, dançar e ler, o que não é conferido à criança negra. Os dados apresentados em relação aos atributos conferidos às crianças negras corroboram a constatação de diferentes pesquisadores. Matte Junior; Alves; Gevehr, por exemplo, demonstraram que “são comuns imagens que ligam o negro à pobreza e à miséria e a representação desse em funções sociais inferiores[...]” (2017, p.42). O que Silva et al. (2012) apontam como a visão estereotipada do negro em peças publicitárias e o fato de ter-se tornado comum a visão do “negro assistido”, também pode ser corroborado pelos nossos dados no LDLI analisado. Os autores argumentam ainda que “Tais imagens operam para fixar o negro como carente, necessitando de ajuda e assistencialismo para se manter.” (p. 158). Matte Junior; Alves; Gevehr (2017, p.42) salientam ainda que “Esses estereótipos contribuem para que os estudantes adquiram senso comum de que os negros não são aptos a exercer papéis e funções diversificadas e de prestígio na sociedade”. Esses dados apontam para a importância do papel da escola, especialmente do professor, como mediadores de argumentos elucidativos acerca do racismo, questionando por meio do conteúdo do LDLI o papel de superioridade conferido ao branco em oposição ao papel desprestigiado conferido ao negro.

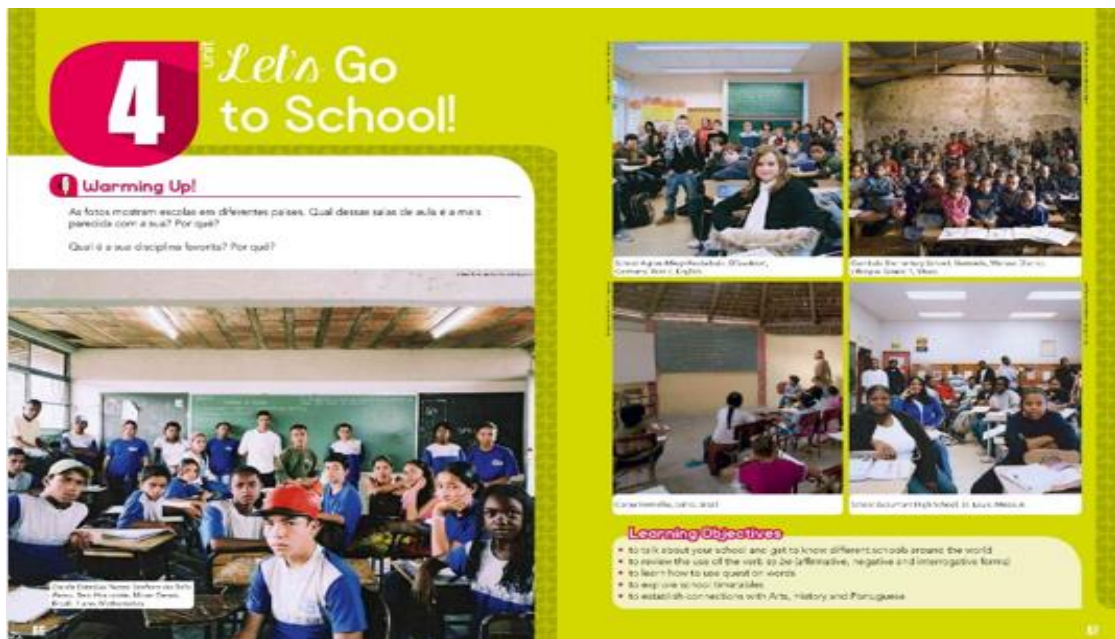
4.2 OS SIGNIFICADOS REPRESENTACIONAL, INTERATIVO E COMPOSICIONAL

Para responder as perguntas 1, 2 e 3 do segundo objetivo de pesquisa: (2.1) “Como é construída a representação de pessoas negras?” (2.2) “Como é construída a interação entre os elementos representados nas imagens e o leitor?”; e (2.3) “Como os aspectos do *layout* das imagens relacionam-se entre si para conferir valor e saliência aos elementos presentes nas imagens?”, fizemos uso da abordagem qualitativa de análise das imagens. Essa análise empregou as categorias propostas na GDV e focalizou três imagens (Figuras 29, 30 e 31) presentes nas páginas de abertura da Unidade 4 e quatro imagens (Figuras 33, 34, 35 e 36) presentes nas páginas de abertura da Unidade 5.

4.2.1 A Unidade 4 – *Let's go to school*

As páginas de abertura da Unidade 4 são compostas de textos imagéticos que retratam cenas de alunos em salas de aula de diferentes países e são empregadas para uma atividade de Introdução do tópico, *Warming-up*.

Figura 28 -Páginas de abertura da Unidade 4



Fonte: FRANCO e TAVARES (2015, p. 66 e 67)

A atividade de introdução ao tópico operacionaliza-se a partir de duas perguntas norteadoras que servem para contextualizar o assunto que norteia a Unidade: (1) “As fotos mostram escolas em diferentes países. Qual dessas salas de aula é a mais parecida com a sua? Por quê?” (2) “Qual é a sua disciplina favorita? Por quê?” Observa-se que a sala de aula de uma escola brasileira (pg. 66) é maior em tamanho em relação às outras imagens (pg. 67). Essa composição imagética da página como um todo pode colaborar para que o leitor identifique-se mais com essa imagem do que com as outras.

Encontram-se nessas páginas de abertura também cinco objetivos da Unidade, nomeadamente: *to talk about your school and get to know different schools around the world* (falar sobre sua escola e conhecer diferentes escolas ao redor do mundo); *to review the use of verb to be -affirmative, negative and interrogative forms* (revisar o emprego do verbo *to be* nas formas afirmativa, negativa e interrogativa); *to learn how to use the question words* (aprender a usar os pronomes interrogativos); *to explore school timetables* (explorar horários escolares) e, finalmente, *to establish connections with Arts, History and Portuguese* (estabelecer conexões com Arte, História e Português).

É importante notar que a discussão sobre as imagens presentes nas páginas de abertura da Unidade não são retomadas em nenhuma atividade posterior e que a parte do primeiro objetivo “conhecer diferentes escolas ao redor do mundo” é desenvolvida a partir de tarefas que comparam horários (*school timetables*) de diferentes escolas.

As imagens analisadas na sequência representam diferentes escolas no mundo por meio de um grupo de alunos em suas respectivas salas de aula. A primeira imagem analisada (Figura 29) representa alunos/sala de aula do Brasil; a segunda imagem analisada (Figura 30) representa alunos/sala de aula da Alemanha e a terceira imagem analisada (Figura 31) representa alunos/sala de aula da Etiópia.

4.2.1.1 *Análise da Sala de Aula de uma Escola do Brasil -Figura 29*

Os alunos presentes na Figura 29 são, em sua grande maioria, negros, com exceção do aluno que aparece em destaque em primeiro plano da imagem e alguns alunos localizados mais ao fundo na sala, os quais caracterizamos como pertencentes à raça branca.

Figura 29 -Sala de aula de uma escola do Brasil



Fonte: FRANCO e TAVARES (2015, p. 66)

Com relação à *metafunção representacional*, não há vetores que configurem ação dos participantes, a imagem é estática. Esses elementos configuram uma representação conceitual, não narrativa. A imagem focaliza o grupo de alunos como um todo, apresentando um processo conceitual classificacional, os participantes são identificados em termos de essência: representantes de um grupo, ou seja, alunos de uma escola no Brasil. Há uma relação entre os participantes através de uma estrutura de parte pelo todo, onde as partes (alunos) formam o todo, ou seja, o grupo de uma determinada turma. Além disso, eles são subordinados uns aos outros pelo tema “escola”. Esse tipo de imagem tem um objetivo “mais interacional do que representacional” (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p.94).

Com relação à *metafunção interativa*, o participante representado (PR) nessa imagem pode ser analisado, por um lado, a partir do grupo como um todo e, por outro lado, a partir dos

alunos em destaque em primeiro plano. Quanto ao contato visual, o olhar do PR como grupo é de demanda, olha diretamente para o PI. Nenhum aluno esboça sorriso em sua face e o estudante localizado em primeiro plano na imagem, juntamente com os alunos que o rodeiam, estão com o olhar e expressão facial sérios. Esses fatores levam-nos a concluir que a relação construída entre PR e PI é de distanciamento, pois inspira pouca interação entre ambos. Ao considerar os alunos em destaque no primeiro plano da imagem, constata-se que o PR observa o PI com um olhar inquisidor, especialmente retratado na face do aluno em destaque, que usa um boné vermelho.

No que se refere ao *enquadramento* e à distância social construída entre PR e PI, observa-se que uma parte do grupo de alunos está sentada, retratada da cintura para cima, enquanto o corpo dos alunos que estão no fundo da sala é retratado dos joelhos para cima. Vemos também que é retratado o espaço ao redor dos alunos que estão ao fundo da sala. Esse enquadramento promove maior distanciamento social entre o PI e os alunos ao fundo da sala, mas menor distanciamento social entre o PI e os alunos em destaque, localizados no primeiro plano da imagem.

Quanto à *perspectiva* e às relações de envolvimento e de poder, o ângulo horizontal constrói relação de maior envolvimento com o PR (como um grupo), enquanto o ângulo vertical, que retrata o PR na altura dos olhos do PI, constrói relação igualitária de poder. Esses aspectos caracterizam o PI como pertencente ao PR como grupo.

Com relação à *metafunção composicional*, que considera o posicionamento dos elementos imagéticos e a relação entre esses para a construção do significado, observa-se que o PR está no espaço do “real” (parte inferior da foto), indicando a realidade de uma escola brasileira com um número significativo de alunos em sala de aula. Observamos também que os alunos localizados no centro da imagem, em contraste ao restante dos alunos localizados mais ao fundo e às margens, recebem maior destaque.

Para a construção da saliência desses alunos em destaque são empregados elementos como o tamanho maior de sua imagem em relação à dos outros alunos, seu posicionamento em primeiro plano na imagem e a cor vermelha do boné do aluno posicionado no centro da imagem. Mais especificamente, observa-se que as cores azul e branco, predominantes no uniforme dos alunos, constroem uniformidade e podem retratar que todos são iguais, independentemente de cor de pele ou classe social. No entanto, a cor vermelha do boné do aluno que está em primeiro plano serve como um elemento que quebra a harmonia e uniformidade construídas pelas cores do uniforme dos alunos, ao mesmo tempo que lhe confere destaque como, possivelmente, o líder do grupo.

Quanto à categoria moldura, observa-se que não há elementos como linhas, nem espaços vazios que separem os elementos entre o PR; a inexistência desses elementos contribui para a criação de conexão e proximidade entre os elementos constitutivos da imagem, sugerindo afinidade e identidade do grupo. Em outras palavras, os elementos constitutivos da imagem, a proximidade entre eles e a mesma expressão facial representam união e identidade do grupo.

No que diz respeito à iluminação, vemos duas fontes de luz, uma no teto da sala de aula e outra vinda das janelas, localizadas à direita e à esquerda da imagem. Todos os elementos do PR, bem como o entorno da sala de aula recebem iluminação igual. A sala de aula pode ser vista como um ambiente escolar leve e agradável.

4.2.1.2 Análise da Sala de Aula de uma Escola da Alemanha -Figura 30

Figura 30 -Sala de aula de uma escola da Alemanha



Fonte: FRANCO e TAVARES (2015, p. 67)

A grande maioria dos alunos que compõem o PR na Figura 30 são da raça branca, mas vê-se um aluno asiático e outro da raça negra. Com relação à *metafunção representacional*, semelhantemente à imagem da escola brasileira, a imagem é estática, não há vetores que configurem ação, identificamos quem são os participantes em termos de essência: representantes de uma classe social, alunos de uma escola na Alemanha.

A imagem focaliza o grupo de alunos como um todo, apresentando um processo conceitual classificacional. Há uma relação entre os participantes através de uma estrutura de parte pelo todo, onde as partes (alunos) formam o todo, ou seja, o grupo de uma determinada turma. Além disso, eles são subordinados uns aos outros pelo tema “escola”.

No tocante à *metafunção interativa*, assim como na imagem da sala de aula brasileira, o PR nesta imagem da escola alemã pode ser analisado, por um lado, a partir do grupo como

um todo e, por outro lado, a partir dos alunos em destaque em primeiro plano. No que diz respeito à categoria *contato*, o olhar do PR como grupo é de demanda, pois olha diretamente para o PI, convidando-o para interagir. A aluna em destaque, com echarpe branca, em primeiro plano da imagem, e mais alguns alunos na parte direita da imagem esboçam um sorriso em sua face. Esses fatores levam-nos a concluir que a imagem convida o PI a construir uma relação de afinidade com o PR.

Quanto ao *enquadramento* e a distância social que se constrói entre PR e PI, observa-se que parte do grupo que compõe o PR está sentada, retratada da cintura para cima, enquanto um aluno em pé na parte esquerda da imagem, bem como alguns alunos à sua esquerda são retratados de corpo inteiro. Além disso, o espaço ao redor desse segundo grupo de alunos também é retratado. Esses elementos colaboram para construir uma distância social longa entre o PI e esse último grupo de alunos. Entretanto, à semelhança da imagem da escola brasileira, o enquadramento em plano fechado médio dos alunos em primeiro plano na imagem permite que se construa uma distância pessoal entre o PI e o PR.

Quanto à *perspectiva* e às relações de envolvimento e de poder, observa-se que o ângulo horizontal frontal caracteriza uma relação de envolvimento com o PR enquanto grupo, ao passo que o ângulo vertical, que coloca esse PR na altura dos olhos do PI, estabelece uma relação igualitária de poder, transmitindo ao PI a impressão de pertencimento ao grupo, de “ser um de nós”.

Com relação à *metafunção composicional*, ou seja, o posicionamento dos elementos visuais na construção da imagem e a relação entre eles, observa-se que o PR como grupo está no espaço do “real”, isto é, na parte inferior da imagem, sugerindo a realidade de uma escola alemã com um número significativo de alunos em sala. Adicionalmente, é dada maior importância aos dois alunos posicionados no centro da imagem em oposição ao restante dos alunos localizados mais ao fundo e às margens da imagem. A posição de destaque dada àqueles dois alunos é ainda corroborada por meio de dois elementos composicionais, quais sejam, (1) o tamanho maior da imagem desses alunos em comparação aos outros alunos; e (2) seu posicionamento em primeiro plano na imagem em oposição aos outros alunos colocados em segundo plano.

Ainda quanto à construção da saliência, observa-se uma diversidade de cores nessa imagem, especialmente nas paredes da sala de aula; a diversidade também é construída pelo lenço que usa o aluno que está em pé e pela presença de um aluno da raça negra e um aluno asiático. Ainda em relação à cor, a echarpe branca da aluna em destaque em primeiro plano contribui para tornar essa estudante o ponto focal da imagem, atraindo a atenção do PI.

Quanto à categoria moldura, observa-se que há uma conexão e proximidade entre os elementos constitutivos da imagem, sugerindo afinidade e identidade do grupo. Mais especificamente não há elementos como linhas, nem diferenças significativas de cores, nem espaços vazios que separe elementos do PR.

4.2.1.3 Análise da Sala de Aula de uma Escola da Etiópia -Figura 31

Figura 31 -Sala de aula de uma escola da Etiópia



Fonte: FRANCO e TAVARES (2015, p. 67)

Todos os 53 alunos que constituem o PR na Figura 31 são da raça negra. Com relação à *metafunção representacional*, esta imagem é bastante semelhante às imagens das escolas brasileira e alemã; mais especificamente, não há vetores que configurem ação, identificamos quem são os participantes em termos de essência: representantes de uma classe social, alunos de uma escola da Etiópia. Assim como nas imagens das escolas brasileira e alemã, nesta imagem temos o processo conceitual classificacional, visto que há uma relação entre os participantes através de uma estrutura de parte pelo todo, onde as partes (alunos) formam o grupo de uma determinada turma. Além disso, eles são subordinados uns aos outros pelo tema “escola”.

No tocante à *metafunção interativa*, o PR nesta imagem pode ser analisado, por um lado, a partir do grupo como um todo e, por outro lado, a partir do grupo de alunos em relativo destaque em primeiro plano. No que diz respeito à categoria *contato*, apesar do PR como grupo olhar diretamente para o PI, o que caracteriza um convite para interagir, o fato de nenhum aluno estar sorrindo permite construir uma relação social de pouca afinidade e de maior

distanciamento com o PI. Essa interpretação é corroborada pela distância social construída entre o PR e o PI por meio do enquadramento a partir de um plano médio aberto. Mais especificamente, o fato de serem retratados todo o corpo dos alunos que constituem o PR e o espaço ao seu redor contribui para que seja criada uma distância social longa, impessoal, entre PR e PI, sugerindo menos proximidade entre ambos, representando-os como estranhos um ao outro.

Quanto à perspectiva e às relações de envolvimento e de poder, observa-se que o ângulo horizontal frontal sugere uma relação de envolvimento, contudo o ângulo vertical, que retrata o PR de cima para baixo, caracteriza uma relação de superioridade do PI em relação ao PR. Esses elementos constitutivos da imagem demandam do PI uma atitude de observação, contemplação, e retratam o PR como exótico, distante.

Com relação à *metafunção composicional*, que permite analisar o posicionamento dos elementos visuais e como esses se relacionam, observa-se que o PR está na parte inferior da imagem, espaço do real, sugerindo a realidade de uma escola da Etiópia com instalações rudimentares e muitos alunos em sala de aula. Observa-se também que o *objeto* “material didático” recebe destaque pelas seguintes razões: (1) o fato de estar localizado no centro da imagem, (2) por meio da luminosidade que incide sobre ele, (3) por estar colocado em primeiro plano, (4) por ser representado na cor branca em contraste com as cores mais escuras na imagem e, finalmente (5) por estar representado em tamanho maior em comparação a todos os alunos que compõem o PR como grupo. Desse modo, nessa imagem, o objeto torna-se o ponto focal, que atrai atenção do PI.

Quanto à construção da saliência, observa-se uma diversidade de cores, especialmente nas roupas que os alunos vestem, sugerindo diversidade. A cor predominante da sala de aula é sépia, e o fato de essa cor predominar no entorno dos alunos sugere que eles estão envoltos em um ambiente sombrio. Quanto à iluminação, observa-se que há duas fontes, ou seja, uma no teto da sala de aula, que ilumina principalmente a parede do fundo e não os estudantes; a outra fonte de luz ilumina o grupo do PR colocado em primeiro plano na imagem juntamente com o material didático. Observa-se também que há um grupo de alunos à direita e ao fundo da sala que estão nas sombras, sem qualquer iluminação. Entendemos que esses aspectos contribuem para conferir maior importância ao material didático em oposição ao PR como grupo e constroem um ambiente escolar pesado e sombrio.

No que diz respeito à categoria moldura, a ausência de elementos como linhas, diferenças significativas de cores, e espaços vazios que separem e destaquem elementos entre

o PR como um todo contribui para construir conexão e proximidade entre os elementos constitutivos da imagem, sugerindo afinidade e identidade do grupo.

4.2.1.4 *Síntese dos Resultados da Análise das imagens da Unidade 4*

Neste item, apresentamos uma síntese da análise das imagens das três escolas presentes nas páginas de abertura da Unidade 4, levando em consideração os elementos semióticos que permitem construir significado a respeito do conceito ‘escola’. As imagens analisadas apresentam elementos semióticos comuns que as aproximam, bem como elementos semióticos que as distanciam. No que diz respeito à metafunção representacional, as três imagens são bastante semelhantes, retratam um grupo de alunos como um todo. No que concerne à interação, a comparação entre os elementos presentes nas imagens permite-nos construir uma gradação entre elas. Mais especificamente, a imagem da escola alemã é a que constrói maior interação e proximidade entre o PR e o PI; seguida da escola brasileira e, finalmente, da escola etíope, que constrói a menor interação e o maior distanciamento entre o PR e o PI. O maior distanciamento da escola africana em comparação às outras escolas é construído especialmente pelo plano longo do enquadramento e pelo ângulo vertical alto, que posiciona os alunos etíopes em uma relação inferior de poder com o PI. Esse ângulo também contribui para que o PI observe o PR de longe e não seja considerado como membro do grupo, isto é, “como um de nós”.

Em contrapartida, ao compararmos somente as escolas alemã e brasileira, percebemos que maior interação com o PI é construída pela imagem da escola alemã, especialmente por meio do sorriso presente no rosto da aluna posicionada em primeiro plano na imagem. Por outro lado, a ausência de sorriso na face de todos os alunos que constituem o PR da escola brasileira contribui para a construção de menor afinidade com o PI. Quanto à distância social que se constrói em ambas as imagens, observamos que em ambas o PR e o PI são colocados em uma distância social pessoal. Mais especificamente, essa relação é construída pelo enquadramento em plano fechado médio dos alunos em primeiro plano nas imagens, retratados da cintura para cima. Da mesma forma, as relações de envolvimento e de poder são construídas de forma semelhante nas duas imagens. O ângulo horizontal frontal e o ângulo vertical, que posicionam o PI na mesma altura do PR, contribuem para construir relações de maior envolvimento, retratando o PI como pertencente ao grupo, “como um de nós”, bem como em relação de poder igualitária.

Quanto à metafunção composicional, observamos características semelhantes às encontradas na metafunção interativa; em outras palavras, as escolas alemã e brasileira são representadas de forma semelhante, enquanto a escola etíope se diferencia de ambas. Nas três

imagens, o PR é constituído de um grupo de alunos colocado no centro e em primeiro plano, e de outro grupo de alunos colocado em segundo plano. Os principais elementos semióticos que distanciam a escola etíope das outras escolas são os alunos colocados em primeiro plano e o tamanho dos elementos visuais que constituem o PR. Mais especificamente, o grupo de alunos da escola do Brasil e da escola da Alemanha, bem como as cores vermelha do boné de um aluno e a cor branca da echarpe da aluna em destaque na escola alemã contribuem para posicioná-los como o foco central na imagem, atraindo a atenção do PI para eles. Em contrapartida, na imagem da escola etíope é dado destaque ao objeto “material didático”, que está posicionado à frente do grupo de alunos colocados em primeiro plano. Em nosso entendimento, esse fato confere maior saliência e importância ao objeto do que ao elemento humano nessa imagem.

As cores branca e azul, bem como a iluminação presente nas imagens sugerem um ambiente harmônico nas escolas do Brasil e da Alemanha e contrastam com a cor sépia predominante no entorno dos alunos na escola etíope e com a pouca iluminação existente na sala de aula. Acredito que esses elementos sugerem um ambiente agradável e leve nas escolas alemã e brasileira em oposição a um ambiente pesado e sombrio na escola etíope. Outro elemento que permite conferir pouca importância aos alunos da escola etíope em oposição aos alunos das outras escolas é o tamanho da imagem desses. Mais especificamente, todos os alunos da escola etíope são retratados em um tamanho menor em comparação com os alunos das outras escolas. Contribui também para essa composição o enquadramento do PR da escola etíope em um plano médio aberto, que os retrata a uma distância longa do PI, convidando esse para observar o PR de longe, sendo esse algo exótico, desconhecido, distante.

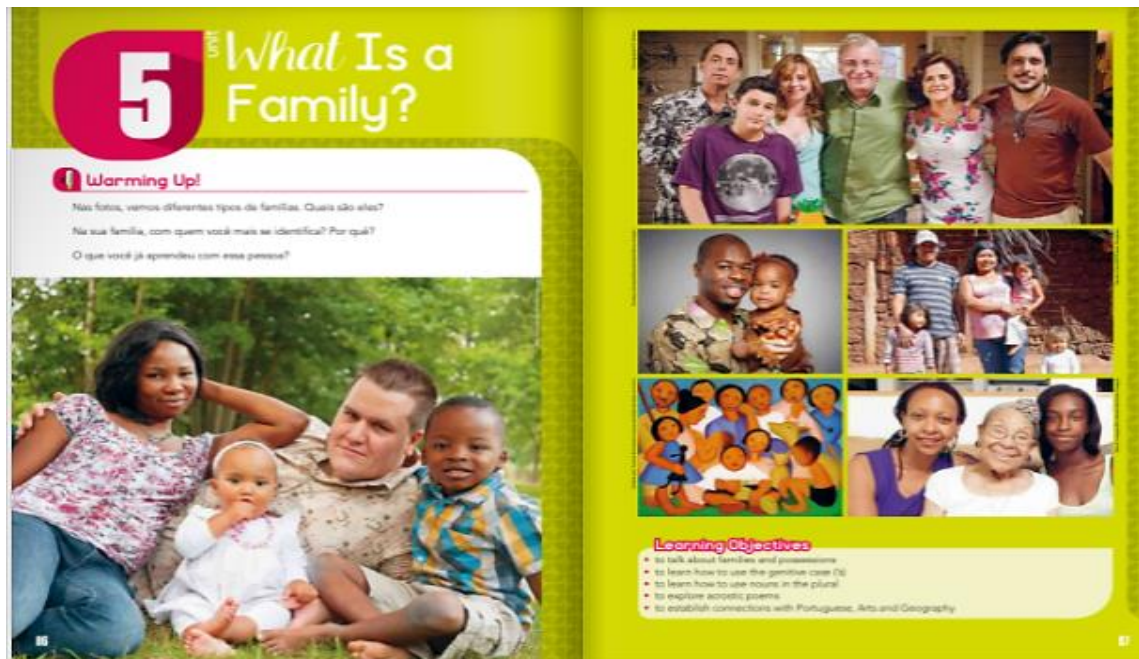
Ao comparamos somente as escolas alemã e brasileira, observamos que a diferença entre elas no que diz respeito aos elementos semióticos composicionais deve-se especialmente à diversidade maior representada na escola alemã em oposição à escola brasileira. Essa diversidade é construída por meio de maior presença de cores diferentes na escola alemã em oposição à escola brasileira. Em suma, os elementos composicionais presentes nas três imagens indicam que há uma gradação hierárquica entre as escolas, nomeadamente: os elementos semióticos presentes na imagem da escola alemã conferem maior saliência a essa escola e aos seus alunos; seguida da escola do Brasil e, por fim, da escola etíope.

4.2.2 A Unidade 5 – *Let's go to school*

As páginas de abertura da Unidade 5 são compostas de textos imagéticos que retratam cenas de diferentes configurações de raças de famílias e são empregadas para uma atividade de

introdução do tópico, *Warming Up*.

Figura 32 -Páginas de Abertura da Unidade 5



Fonte: FRANCO e TAVARES (2015, p. 86,87)

Assim como na Unidade 4, a atividade de introdução ao tópico nesta Unidade operacionaliza-se a partir de perguntas norteadoras que servem para contextualizar o assunto que norteia a Unidade: (1) “Nas fotos, vemos diferentes tipos de famílias. Quais são eles?”; (2) “Na sua família, com quem você mais se identifica? Por quê?” (3) “O que você já aprendeu com essa pessoa?”.

Observa-se que a imagem de uma família inter-racial (pg. 86) apresenta os elementos que a compõem em maior tamanho em relação às outras imagens. O *layout* da página 87 também representa famílias diversificadas, uma família de pessoas da raça branca; duas de pessoas da raça negra; uma da etnia indígena e a obra “A Família” de Tarsila do Amaral (1925). Nessa obra, Tarsila do Amaral representa “a típica família brasileira[...] uma singela família do interior, com seus animais de estimação, [...]em um Brasil recém saído da escravidão[...]”⁸. Essa composição imagética da página como um todo parece buscar ressaltar para o aluno as diversidades familiares em termos de raça e etnia no contexto brasileiro. É também importante notar que o *layout* da página 87 dá-se a partir do que Kress e Van Leeuwen (2006, p. 197-200) denominam de composição “tríptica vertical”, ou seja, uma imagem composta de três imagens distintas, arranjadas verticalmente, uma no topo, outra no meio e uma terceira imagem na base.

⁸ Apesar de este trabalho não analisar outras imagens, senão fotografias, entendemos importante fazer esta menção da obra de Tarsila do Amaral, uma vez que o produtor da composição imagética sobre família escolhe uma imagem para representar uma família da raça negra intimamente ligada ao período da escravidão no Brasil.

Nesse tipo de composição, a imagem do que é ideal ou do que seja a norma é colocada no topo, e as outras duas imagens representam juntamente o Real, dividido em Dado e Novo. A mensagem do que seria uma família ideal ou ‘normal’ é visivelmente veiculada pelo arranjo da família branca colocada no topo da composição imagética, evocando também a suposta supremacia da raça branca. Esse arranjo corrobora a constatação de Apple (2001, p.65), “As pessoas brancas [...] são posicionadas no centro [em destaque], como a norma humana.” A imagem posicionada do meio do tríptico – composta de uma família negra disfuncional e de uma família indígena – representa o Real, ou seja, o que são, de fato, as famílias brasileiras (negros e indígenas). Observa-se que a família indígena está representada no contexto rudimentar de sua moradia (casa de barro) e em situação social desprivilegiada. Finalmente, a imagem colocada na base do tríptico, a que representa a informação de menor *status* social, é composta de uma família negra no período da escravidão e, mais uma vez, de uma família negra disfuncional. Em suma, pode-se dizer que a composição das famílias negras nesse tríptico vertical traz representações ou de famílias disfuncionais, não tradicionalmente ideais (somente mulheres, sem a figura do pai; um pai e uma filha, sem a figura da mãe), ou de família que evoca a escravidão. Ao refletirmos sobre essa configuração, é importante salientar as palavras de Ferreira e Camargo (2013, p. 180): “o aluno negro, ao se deparar com a imagem dos negros estereotipados nos materiais didáticos, sofre um flagelo na sua formação identitária”. Essa afirmação remete-nos à importância do posicionamento crítico que deve ser assumido pelo professor de LI ao abordar o texto imagético presente nos materiais didáticos que emprega em sua prática pedagógica.

Encontram-se ainda nessas páginas de abertura cinco objetivos da Unidade, nomeadamente: *to talk about families and possessions* (falar sobre famílias e posses); *to learn how to use the genitive case (')* (aprender como usar o caso genitivo); *to learn how to use nouns in the plural* (aprender a usar os substantivos no plural); *to explore acrostic poems* (explorar poemas acrósticos) e, finalmente, *to establish connections with Portuguese, Arts and Geography* (estabelecer conexões com Português, Arte e Geografia). Observamos que a discussão sobre as imagens presentes nas páginas de abertura da Unidade não são retomadas em nenhuma atividade posterior e que a parte do primeiro objetivo “falar sobre famílias e posses” é desenvolvida a partir de tarefas que se referem aos membros da família e aos graus de parentesco. Não são encontradas atividades reflexivas sobre diferentes raças e configurações de famílias no contexto brasileiro.

As imagens analisadas nesta Unidade representam diferentes tipos de família cujos membros são da raça negra. A primeira imagem analisada (Figura 33) representa uma família

inter-racial, branca/negra. A segunda e a terceira imagens analisadas (Figuras 35 e 36) representam famílias da raça negra.

4.2.2.1 *Análise da Família Inter-racial -Figura 33*

Figura 33 -Representação de família inter-racial.



Fonte: FRANCO e TAVARES (2015, p. 86)

A família representada na Figura 33 é composta pelo casal – pai branco e mãe negra – e por duas crianças da raça negra. Com relação à *metafunção representacional*, não há vetores que configurem ação entre os participantes da imagem, a imagem é estática; os participantes são identificados em termos de essência, são representantes de uma classe, membros de uma família nuclear (casal heterossexual e um casal de filhos). Nesta imagem, tem-se o processo conceitual classificacional, visto que há uma relação entre os participantes através de uma estrutura de parte pelo todo, onde as partes (pais e filhos) formam o grupo de uma determinada família. Além disso, eles são subordinados uns aos outros pelo tópico “família”.

Com relação à *metafunção interativa*, o PR nessa imagem é analisado como grupo. Quanto ao contato visual, o olhar do PR é de demanda, olha diretamente para o PI, demandando desta interação. O sorriso no rosto da mãe, do pai e do filho aproximam o PR do PI. No que se refere ao *enquadramento* e à distância social construída entre PR e PI, observa-se que as crianças estão sentadas, tendo seu corpo inteiro retratado; o corpo da mãe está retratado a partir dos joelhos, ao passo que do pai estão retratadas a cabeça e os ombros. Esse enquadramento corporal dos filhos e da mãe promove maior distanciamento social entre o PR e o PI, enquanto

o enquadramento corporal com o pai, homem branco, promove menos distanciamento social, o branco torna-se o elemento com o qual o PI constrói maior aproximação.

Quanto à *perspectiva* e às relações de envolvimento e de poder, o ângulo horizontal constrói relação de maior envolvimento com o PR, enquanto o ângulo vertical, que retrata o PR na altura dos olhos do PI, constrói relação igualitária de poder. Esses elementos caracterizam o PI como pertencente ao PR, ou seja, o PI entende ser membro dessa família.

Com relação à *metafunção composicional*, que considera o posicionamento dos elementos imagéticos e a relação entre esses para a construção do significado de maior ou menor importância, observa-se uma composição centro/margem, ou seja, o pai e a filha, ambos da cor mais clara dentre os membros da família, e também com vestimentas mais claras, estão posicionados no centro da imagem, recebem maior destaque e representam a informação mais importante da imagem. A mãe e o filho, representantes da raça negra, por outro lado, estão situados às margens da imagem, em posição não-central, o que significa que têm menor valor em relação aos elementos centrais e são a esses subordinados.

Quanto à *saliência* na imagem, observa-se que todos os membros da família estão colocados no mesmo plano; pai e filha são colocados mais uma vez em destaque devido as cores claras de suas vestimentas; a roupa escura da mãe e do filho contribuem para que sejam ambos menos salientes ou menos destacados na imagem.

Quanto à categoria moldura, observa-se que não há elementos como linhas, nem espaços vazios que separem os elementos entre o PR; a inexistência desses elementos contribui para a criação de conexão e proximidade entre os elementos constitutivos da imagem, sugerindo afinidade e identidade do grupo. No que diz respeito à iluminação, todos os elementos do PR recebem iluminação igual.

A família representada na Figura 34 é composta por cinco adultos e um adolescente, todos da raça branca. Interessante notar que essa família é composta por artistas, que vivem como família na série de televisão, A Grande Família, da Rede Globo.

Com relação à *metafunção representacional*, a imagem é estática, não há vetores que configurem ação entre os participantes; os participantes são identificados em termos de essência, representantes de uma classe, membros de uma família branca estendida (casal heterossexual, um casal de filhos, um genro e um neto), cujos pais/avós/sogros são aparentemente de meia-idade.

4.2.2.2 Análise da Família da Raça Branca -Figura 34

Figura 34 - Representação de família de raça branca.



Fonte: FRANCO e TAVARES (2015, p. 87)

Assim como na imagem da família inter-racial, esta imagem apresenta o processo conceitual classificacional, ou seja, há uma relação entre os participantes através de uma estrutura de parte pelo todo, onde as partes (membros individuais da família) formam o grupo. Além disso, as partes, ou os membros individuais da família são subordinados uns aos outros pelo tema “família”, isso é também representado pelo fato de estarem todos abraçados, transmitindo ao leitor a ideia de coesão e de grupo bem ajustado.

Com relação à *metafunção interativa*, o PR nessa imagem pode ser analisado como grupo. Quanto ao contato visual, o olhar do PR é de demanda, olha diretamente para o PI, tendo a maioria dos integrantes um sorriso na face. Esses elementos constroem um vínculo direto, de aproximação do PR com o PI, convidam o PI para interagir com o PR.

No que se refere ao *enquadramento* e à distância social construída entre PR e PI, observa-se que é criada uma distância impessoal e pública entre o PR e o PI por meio do plano aberto longo, e porque todos os membros da família foram retratados a partir do torso. Esses elementos contribuem para criar um distanciamento social maior entre PR e PI.

Quanto à perspectiva e às relações de envolvimento e de poder, observa-se que o ângulo vertical, que retrata o PR de baixo para cima, caracteriza uma relação de superioridade do PR em relação ao PI; nesse caso o PR é representado como alguém que detém o poder, tornando-se o PI desempoderado. O fato das estruturas visuais que constroem interação nessa imagem representarem o PR como convidando o PI para interagir (olhar de demanda), apresentarem o PR em uma distância pública e impessoal e em uma posição de superioridade em relação ao PI deve-se provavelmente ao fato desse grupo constituir-se de artistas. Mais

especificamente, os artistas como figuras públicas devem idealmente demonstrar desejo de interação com seus fãs e admiradores ao mesmo tempo em que devem lembrá-los de manter distância e da posição de inferioridade que ocupam em termos de poder.

Com relação à *metafunção composicional*, que considera o posicionamento dos elementos imagéticos e a relação entre esses para a construção do significado, observa-se uma composição centro/margem, ou seja, a figura do pai recebe destaque, uma vez que está localizado no centro da imagem. O pai tem a seu lado (esquerdo e direito) as duas mulheres da família. O filho, o genro e neto, por seu turno, estão localizados às margens da imagem, sendo-lhes, desse modo, conferido lugar de menor importância na imagem. O fato de as mulheres da família estarem colocadas também no centro e, desse modo, protegidas pelo pai e pelos outros homens da família localizadas em torno delas configura essa família como tradicional e patriarcal. Quanto à construção da *saliência* na imagem, observa-se que o filho/neto está colocado em primeiro plano em relação a todos os membros da família; a mãe recebe destaque pelo fato de vestir um vestido da cor branca, e três homens da família recebem destaque por meio da cor intensa da roupa que vestem. Quanto à categoria *moldura*, observa-se que não há elementos como linhas, nem espaços vazios que separem os elementos entre o PR; a inexistência desses elementos contribui para a criação de conexão e proximidade entre os elementos constitutivos da imagem, sugerindo afinidade e identidade do grupo. No que diz respeito à iluminação, todos os elementos do PR recebem iluminação igual.

4.2.2.3 Análise das Famílias da Raça Negra -Figuras 35 e 36

As duas imagens que representam famílias da raça negra são analisadas conjuntamente, tendo em vista que as estruturas visuais empregadas em sua composição são bastante semelhantes.

Chama a atenção na representação dessas duas famílias o fato de ambas não seguirem o padrão tradicional, supostamente ideal de família (pai; mãe; filhos/as), diferenciando, assim, das famílias inter-racial e branca. A família negra 1 é composta por duas mulheres adultas e uma adolescente; já a família negra 2 é composta pelo pai e uma filha. Com relação à *metafunção representacional*, inexistem vetores que indiquem ação ou interação entre os participantes das imagens.

Figura 35 - Representação da Família Negra 1



Figura 36 - Representação da Família Negra 2



Fonte: FRANCO e TAVARES (2015, p. 87)

Assim como nas imagens das famílias inter-racial e branca, os participantes das famílias negras são representados em termos essenciais; ou seja, representantes de uma classe, membros de uma família negra disfuncional. Estas imagens apresentam o processo conceitual classificacional, ou seja, há uma relação entre os participantes através de uma estrutura de parte pelo todo, onde as partes (membros individuais da família) formam o grupo. Além disso, as partes, ou os membros individuais da família são subordinados uns aos outros pelo tema “família”. Isso é também representado pelo fato de estarem todos abraçados, transmitindo ao leitor a ideia de coesão e de grupo bem ajustado.

Com relação à *metafunção interativa*, o PR nessas imagens pode ser analisado como um grupo. Quanto ao contato visual, o olhar do PR é de demanda, olha diretamente para o PI, tendo todos eles um sorriso na face, fato que contribui para aproximar o PR do PI. No que se refere ao *enquadramento* e à distância social construída entre PR e PI, observa-se que as famílias são retratadas a partir dos ombros, promovendo proximidade social entre o PI e os membros da família. Quanto à *perspectiva* e às relações de envolvimento e de poder, o ângulo horizontal constrói relação de maior envolvimento com o PR, construindo relação igualitária de poder entre PR e PI em ambas as imagens. Esses elementos caracterizam o PI como pertencente ao PR.

Com relação à *metafunção composicional*, que considera o posicionamento dos elementos imagéticos e a relação entre esses para a construção do significado, observa-se que, na família negra 1, a avó está localizada no espaço central, recebendo maior importância, enquanto, no espaço marginal, estão a filha e a neta. Essa família configura-se como disfuncional e matriarcal. Quanto à construção da saliência, na família negra 1 a avó recebe mais destaque pelo fato de vestir roupa da cor branca. Já na família negra 2, não há elementos

em destaque, constrói-se, assim, uma conexão entre pai e filha por meio da semelhança das cores de suas vestimentas.

Quanto à categoria *moldura*, observa-se que não há elementos como linhas, nem espaços vazios que separem os elementos presentes no PR; a inexistência desses elementos contribui para a criação de conexão e proximidade entre os elementos constitutivos de ambas as imagens, sugerindo afinidade e identidade do grupo. No que diz respeito à iluminação, todos os elementos do PR recebem iluminação igual

4.2.2.4 Síntese dos Resultados da Análise das imagens da Unidade 5

Neste item, apresentamos uma síntese da análise das imagens das quatro famílias presentes nas páginas de abertura da Unidade 5, levando em consideração os elementos semióticos que permitem construir significado a respeito do conceito ‘família’. As imagens analisadas apresentam elementos semióticos comuns, que as aproximam, bem como elementos semióticos que as distanciam. No que diz respeito à *representação*, as imagens retratam diferentes organizações familiares, sendo apresentadas como um todo, como uma classe. Essa representação diferencia-se quanto ao tipo de famílias, sendo duas (a branca e a inter-racial) representadas como aquelas que seguem a norma ou o conceito tradicional (heterossexual, com um casal de filhos), enquanto as famílias negras são representadas como disfuncionais, no sentido de uma ser composta somente por mulheres e a outra somente por um pai e uma filha.

No que diz respeito à *interação* construída por meio das imagens, observa-se que, em todas, os elementos semióticos que constroem vínculos são bastante semelhantes (olhar de demanda e sorriso na face). Esses elementos interagem para a criação de um vínculo direto, de uma relação interativa entre o PI e o PR. No entanto, no que diz respeito aos elementos semióticos que constroem relações de poder, a imagem da família branca diferencia-se das outras, sendo representada como detendo mais poder do que o PI. Essa relação é construída sendo o PI é colocado em posição inferior ao PR, levado a olhar para o PR de baixo para cima. Nas imagens das famílias negras, por outro lado, são construídas relações de poder igualitárias. Quanto às relações sociais (intimidade ou distanciamento), a família branca novamente diferencia-se das famílias negras devido às diferentes molduras empregadas (planos mais aberto e mais fechado, respectivamente). Em outras palavras, comparativamente, o PI é distanciado do PR na família branca e é aproximado das famílias negras, podendo perceber com mais clareza as emoções transmitidas por esses últimos e sendo distanciado das emoções da família branca.

Finalmente, os elementos semióticos empregados na imagem das páginas de abertura da Unidade 5 como um todo e nas imagens individuais analisadas, permitem visualizar o branco e a família branca como sendo mais importantes e ocupando posição de destaque em relação às famílias e pessoas negras. A família da raça branca, por exemplo, foi colocada na posição superior no layout da página 87, configurando-se como ideal e superior às famílias negras; também o tamanho dos membros que a compõem é maior em comparação às famílias negras, corroborando a posição de poder que ocupam. Na família inter-racial, novamente, é o membro branco que ocupa o centro da imagem, sendo-lhe atribuído, assim, papel de destaque em relação aos membros negros dessa família, os quais são colocados às margens da imagem.

4.3 VISÃO GERAL DA REPRESENTAÇÃO DE PESSOAS NEGRAS NO LD ANALISADO

Neste item, procuramos sintetizar aspectos que auxiliem a responder o objetivo geral deste trabalho, qual seja, como são representadas as pessoas negras presentes nas Unidades 4 e 5 do volume 1 da coleção *Way to English for Brazilian Learners*, de autoria de Franco e Tavares (2015). Primeiramente, os dados da análise quantitativa demonstram que o índice de branquitude é consideravelmente alto no LDLI em foco, tendo maior presença de imagens de pessoas brancas em relação às imagens de pessoas negras. Além disso, as categorias nas quais as pessoas negras são representadas nas imagens são consideravelmente menos diversas em relação às pessoas brancas.

Ao apresentarmos os resultados da abordagem qualitativa das imagens, faz-se necessário enfatizar que os elementos semióticos presentes no texto imagético inter-relacionam-se de forma complexa para construir representação, interação e hierarquia de importância. A análise e comparação das imagens de escolas e de famílias apresentadas neste estudo levam-nos a concluir que essas imagens corroboram a apresentação estereotipada do negro no LDLI, denunciada por muitos pesquisadores brasileiros. Pesquisadores como Ferreira e Camargo (2014), Silva (2015) e Müller (2015), Matte Junior; Alves e Gevehr (2017), dentre muitos outros, têm demonstrado que o material didático privilegia “aspectos recorrentes sobre fome, doenças, guerras e conflitos políticos, a precariedade de vida das populações africanas, no período imperialista [...]” (MULLER, 2015, p.13). Além disso, as imagens de pessoas negras em LD contribuem para reproduzir conceitos e valores de grupos que permeiam a sociedade.

Alguns desses aspectos podem ser identificados na imagem da escola etíope na Unidade 4 e nas imagens das famílias da raça negra na Unidade 5. Mais especificamente, a escola da Etiópia é representada como precária e o PR é diminuído, desempoderado e representado como o mais distante do PI dentre as três imagens de escola analisadas. Adicionalmente, a escola alemã constrói maior interação com o PI, seguida da escola brasileira e, finalmente, da escola etíope. Os elementos composicionais presentes na imagem da escola da Etiópia contribuem para que a atenção do PI seja colocada, prioritariamente, no material didático em destaque e não nos alunos, como nas escolas alemã e brasileira. Esses elementos levam-nos a identificar uma desvalorização e inferiorização do contexto educacional africano e, conseqüentemente, de seus alunos. No que tange às famílias negras, as imagens representam famílias disfuncionais/desviantes. A representação de uma família formada apenas por mulheres, por exemplo, evoca as palavras de Silva et. al. (2012), que afirmam que esse tipo de família: “pode mobilizar sentidos de uma família desviante (desviante não em relação à realidade, na qual as famílias “chefiadas” por mulheres são muito comuns, mas em relação às representações de família que observamos nas publicidades e mesmo nos jornais), uma possível “mãe-solteira” (p.159). Nesse mesmo contexto, situamos também a representação disfuncional/desviante da família composta por um pai e uma filha, sem a presença da figura da mãe.

Nesse sentido, essas imagens corroboram o pensamento de Bezerra, Nascimento e Ferreira (2017), que constata a necessidade de pesquisas direcionadas ao ensino de LE com alternativas relevantes para a vida dos aprendizes. Alternativas que contribuam para o uso do discurso e das imagens, que permitam redesenhar a vida social e construir atitudes sociais fraternas e plurais.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho de pesquisa, analisamos imagens de sala de aula e de famílias presentes em duas unidades de um LDLI a partir das metafunções representacional, interativa e composicional com o objetivo de averiguar como são construídas as representações de pessoas negras nesse material. Foram analisadas as representações de mundo, as relações de interação entre o leitor/observador (PI) e os elementos representados em uma imagem (PR) e como os elementos semióticos da metafunção composicional interagem para construir o texto no modo visual. As imagens analisadas fazem parte das unidades 4 e 5, cujos tópicos são a escola e a família respectivamente.

Os resultados de nosso estudo corroboram o que diferentes estudiosos da GDV têm demonstrado e é atestado pelas palavras de Almeida (2009, p. 53): “as imagens são textos potencialmente imbuídos de significados e [...]precisam ser alçadas à condição de visibilidade no contexto educacional”. A GDV fornece “descrições para as principais estruturas composicionais que foram consideradas convenções no curso da história da semiótica do Ocidente e como são usadas para produzir significado pelos produtores de imagens” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.1). Desse modo, entendemos que a GDV pode ser considerada um instrumento que traz à luz questões raciais que permeiam os textos imagéticos do LDLI.

Adicionalmente, entendemos que nosso estudo aponta que as práticas pedagógicas com o texto imagético a partir dos pressupostos da GDV têm potencial para desconstruir significados ideológicos, crenças e valores que circulam no contexto social em que os alunos, consumidores desses textos, estão inseridos. Nesse sentido, cabe ao professor incorporar a leitura do texto imagético nas práticas pedagógicas de LI como LE no contexto da Educação Básica. Apontamos ainda que estudos sobre as imagens presentes em LD revestem-se de importância, tendo em vista que esse material é o mais empregado e possivelmente o único recurso de que dispõem os professores de inglês na escola pública. Entendemos que a exploração e discussão dos significados realizados no texto imagético têm grande potencial para instruir os alunos com relação aos valores e representações sociais que circulam na sociedade.

Por outro lado, sabemos que as propostas apresentadas no LDLI e no manual do professor precisam estar em conformidade com o PNLD com vistas à aprovação do governo federal. Dessa forma, entendemos que os resultados aqui apresentados apontam para a importância de desenvolver práticas pedagógicas que levem à reflexão e a um posicionamento do professor que questione até que ponto o planejamento do LDLI atende às necessidades sociais do aluno e de que forma contribuem para sua formação identitária. Consequentemente,

consideramos de suma importância o papel do professor na utilização do LDLI ao assumir uma atitude crítica em relação ao que é apresentado no LDLI e ao que deve ser complementado. Partimos do pressuposto de que o LDLI é apenas o ponto de partida para um aprendizado significativo.

Finalmente, reconhecemos que as escolas se constituem em um local onde a construção de identidades pode desempenhar importante papel na vida dos atores sociais. Relacionado a esse contexto, Moita Lopes (2012, p.9) diz que, “Na escola, as crianças podem, potencialmente, se expor a colegas e a professores com visões de mundo diferentes que subscrevem ideologias diversas, podendo assim se beneficiar das fricções de tais discursos.” Dessa forma, a voz do professor tem o poder de excluir e o poder de incluir, cabendo a ele posicionar-se como mediador na formação de identidades sociais que cresçam com as diversidades em um ambiente de respeito. Esse construir-se desempenha um papel importante na vida dos alunos, capacitando-os a enfrentar diferentes situações com outras práticas discursivas onde suas identidades serão reposicionadas.

Esperamos que essa pesquisa contribua com a relevância de trabalharmos a GDV atrelada às questões de identidades sociais. Focamos na representatividade da raça negra no LDLI e alertamos para que a branquitude seja reconhecida como a supremacia negativa da raça branca. Partindo desse pressuposto, temos por expectativa que novas pesquisas vislumbrem o letramento visual fundamentado nos pressupostos teóricos da Gramática do Design Visual. Como sugestão, acreditamos que as análises imagéticas das identidades de gênero e de classe social nos LDLI, além dos LDs de outras disciplinas, possam também contribuir para uma prática pedagógica igualitária.

REFERÊNCIAS

- ADÃO, Roseli. **A presença/ausência dos negros e negras no conteúdo do livro didático com acesso digital de história do estado do Paraná**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/89>. Acesso em 13 abr. 2020.
- ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins. (Org.) **Perspectivas em análise visual da fotojornalismo ao blog**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2008.
- ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins. Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (Orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 173-202.
- ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins. Pelos caminhos do Letramento Visual: Por uma proposta multimodal de leitura crítica de imagens. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v.3, n.5, p. 43-64, 2011.
- ARAÚJO, Antonia Dilamar. Gêneros multimodais mapeando pesquisas no Brasil. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v.3, n.5, p.13-24, 2009.
- ARAÚJO, Rosilma Diniz. Gramática visual: trazendo à visibilidade imagens do livro didático de LE. **Signum: Estud. Ling.**, Londrina, v.2, n.14, p. 61-84, 2011.
- BAMFORD, Anne. **The visual literacy white paper**. 2009. Disponível em: http://www.adobe.com/uk/education/pdf/adobe_visual_literacy_paper.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.
- BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antonia Dilamar. Multimodalidade e Letramento Visual: um estudo piloto de atividades de leitura disponíveis em sítio eletrônico. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v.1, n.37, p. 17-36, jul/dez 2014.
- BEZEMER, J; KRESS, G. Writing multimodal texts: A social Semiotic Account of Designs for learning. **Written Communication**, v. 25, p.166-195, 2008.
- BEZERRA, F.; NASCIMENTO, R. G.; HEBERLE, V. M. **Análise multimodal de anúncios do programa "Na Mão Certa"**. Letras UFSM, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 9-26, 2010.
- BEZERRA Isabel Cristina Rangel Moraes; NASCIMENTO, Ana Beatriz Cardoso; FERREIRA, Wellerson da Silva, Um livro didático de inglês e a representação de pessoas negras: desenhando uma abordagem de ensino-aprendizagem crítica. **Revista A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 18, n. Especial, p. 220-240, outubro-dezembro/2017. Disponível em: <http://www.ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciacturas/article/view/141>. Acesso em: 14 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da**

Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral.- Brasília: MEC,SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: Língua estrangeira moderna espanhol e inglês Ensino Fundamental anos finais.** Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica SEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE Brasília, DF, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

CARVALHO, Sâmia Alves; ARAGÃO, Cleudene de Oliveira. Os caminhos do letramento visual: uma análise de material didático virtual. **Revista Estudos Anglo-Americanos**, Florianópolis, n.44, p.9-35, 2015.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução de Luciana de Oliveira rocha. Porto Alegre:Artmed, 2007.

ENEVAN, É. A. da S. **Um olhar sobre as representações de identidades sociais de raça: análise de livros didáticos para o ensino de espanhol/LE.** 2016. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/424>. Acesso em: 14 jun. 2020.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça.** 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 7-246.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas.** 1. ed. Ponta Grossa, PR: estúdio texto, 2015. p. 5-201.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Narrativas Autobiográficas de Identidades sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem.** 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 9-288.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. CAMARGO, Mabia. O racismo cordial no livro-didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista da ABPN**, v.6, n.12, p.177-202, nov.2013-fev, 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/issue/view/9>. Acesso em: 23 abr. 2019.

FERREIRA, I. B. **Textos multissemióticos e novas habilidades de leitura:** contribuições para a formação docente. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/handle/1/34353>. Acesso em: 16 maio 2019.

FRANCO, Cláudio de Paiva; TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. **Way to English for Brazilian Learners.** São Paulo: Editora Ática, 2015.

GUALBERTO, Clarice Lage. (org.). **Muito além das palavras:** leituras multimodais a partir da semiótica social. São Paulo: Pimenta Cultural, 2017. 163p.

GUALBERTO, Clarice Lage. **Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa:** uma análise a partir da Semiótica Social e da Gramática do Design Visual. 2016. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo

Horizonte, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-A8KNM8/1/c_1_gualberto_tese_capa_dura.pdf. Acesso em: 24 abr. 2019.

GUALBERTO, C.; KRESS, G. '**Social Semiotics**', chapter in the **International Encyclopedia of Media Literacy**, edited by Renee Hobbs and Paul Mihailidis, NY: Wiley-Blackwell, (forthcoming, 2018).

HALLIDAY, Michael. **Language as social semiotic: the sociological interpretation of language and meaning**. London: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY Michael. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, Michael; MATTHIESSEN, Christian. **An introduction to functional grammar**. 3rd ed. London: Edward Arnold, 2014.

HARRISSON, Claire. Visual social semiotics: understanding how still images make meaning. **Technical Communication**, v.50, n.1, p. 46-60, February, 2003.

JEWITT, C.; KRESS, G. **Multimodal literacy**. New York: Peter Lang, 2008.

JORGENS, Denise. **Análise de imagens no livro didático de inglês como recurso de interação em sala de aula**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/14348/DIS_PPGLETRAS_2018_JORGENS_DENISE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 set. 2020.

KRESS, G. **Semiotic work Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality**. AILA Review 28, 49–71. 2015.

KRESS, G.; HODGE, R. **Language as Ideology**, London, Routledge, 1979.

KRESS, G.; STREET, B. Multi-modality and literacy practices. Foreword in PAHL, K.; ROWSELL, J. (ed.) **Travel Notes from the New Literacy Studies: Instances of Practice**. Clevedon: Multilingual Matters, vii–x, 2006.

KRESS, G. R. E. V. L. T. **Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication**. London: Oxford University Press, 2001.

KRESS, G. R. E. V. L. T. Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. **Visual Communication**. October 1: 343-368, 2002.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2006.

KUMMER, Daine Aline. **Letramento multimodal crítico: sob a perspectiva de livros didáticos e de professores de inglês e biologia**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9916/KUMMER%2c%20DAIANE%20ALINE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 ago. 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LOVATO, Cristina dos Santos. Análise das imagens em notícias de popularização científica. **Revista Travessias**, Cascavel, v.4, n.3, p. 114-133, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATTE JÚNIOR, Alexandre Aloys; ALVES, Darlã; GEVEHR Daniel Luciano. Representação da etnia negra nos livros didáticos: o papel social da figura do negro no material de apoio pedagógico da educação básica. **Revista Acadêmica Licência & Acturas**, v.5, n.1. 2017. Disponível em: <http://www.ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/141>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. A produção acadêmica sobre o negro no livro-didático: estado do Conhecimento (2003-2013). **37ª. Reunião Nacional da Anped** – 04 a 08 de outubro de 2015, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/producao-academica-sobre-imagem-do-negro-no-livro-didatico-estado-do-conhecimento>. Acesso em: 21 abr. 2020.

NOVELLINO, M. O. Gramática Sistêmico-Funcional e o estudo de imagens em livros didáticos de inglês como língua estrangeira. **Proceedings**, 33rd International Systemic Functional Congress, 2006.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.9, n.1, p.15-39, jan./jun. 2006.

PEREIRA, A. L. **Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SANTOS, Sulany Silveira.; MURIALDO, Carla Fernanda Stumpf. Representações de escola em um livro didático de inglês à luz da gramática do design visual. **Organon**, Porto Alegre, v. 36, n. 71, DOI: 10.22456/2238-8915.113455, jan. /jun. 2021.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação**. Trad. Mário Soares. São Paulo: Cosac e Naify, 2006.

SILVA, Flávia Carolina. Análise da representação do/a negro/a em um livro didático. **Revista África e Africanidades**, ano 8, n.20, jul/2015. Disponível em: <https://africaeaficanidades.online/documentos/009020072015.pdf> . Acesso em: 20 abr. 2019.

SILVA, Maria Zenaide Valdivino da. **O letramento multimodal crítico no ensino fundamental: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a**

prática docente. 2016. Tese (Doutorado em Linguagem e Interação) - Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2016. Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UECE0_a0045d78edbc132fa17836b75cd4e9ed. Acesso em : 10 jun. 2019

SILVA, Mônica Maria Pereira da; ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins. Linguagem verbal, linguagem visual; reflexões teóricas sobre a perspectiva sócio-semiótica da linguística sistêmico-funcional. **Odisséia**, Natal, v.3, n.1, p.36-56, jan./jun. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/12686/9161>. Acesso em: 10 set. 2019.

SILVA *et al.* Negras(os) e brancas(os) em publicidades de jornais paranaenses. **Intercom**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 149-168, dez./2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/interc/a/HYNYX6PdkCgphMxGDyyVbyx/?lang=pt>. Acesso em: 06 set. 2021.

TILIO, Rogério Casanovas. A representação do mundo no livro didático de inglês como língua estrangeira: uma abordagem sócio-discursiva. **The Specialist**, São Paulo, v.31, n.2, p. 167-192, 2010.