


Necessidades de letramentos críticos nas aulas de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos

Critical literacy needs in Portuguese Language classes in Youth and Adult Education

Necesidades críticas de alfabetización en las clases de lengua portuguesa en la educación de jóvenes y adultos

Rosivaldo Gomes¹

 0000-0001-8770-6177

RESUMO: Neste artigo, partindo de uma perspectiva crítica, social e ideológica de linguagem (FAIRCLOUGH, 2003; JANKS, 2016, 2018), em diálogo com uma concepção socio-histórica de letramentos (KLEIMAN, 1995; 2007; 2014; STREET, 1984, 1995), discutimos alguns resultados de uma pesquisa que objetivou investigar práticas de leitura com base nas contribuições dos letramentos críticos (JANKS, 2016; SOUZA, 2011; TAKAKI, 2012) em uma sala de aula da educação básica. A partir de um caráter qualitativo e interpretativista, analisamos respostas de uma atividade diagnóstica realizada com alunos e alunas de uma turma de educação de jovens e adultos de uma escola pública da cidade de Macapá-AP, que participaram como colaboradores da pesquisa. Os dados foram gerados em uma cena de letramento escolar (BUNZEN, 2010), a partir da aplicação de uma atividade diagnóstica com questões de leitura e interpretação do gênero charge sobre “Redução da Maioridade Penal”. Com base na análise dos dados, concluímos que percepções sobre representações sociais, apresentadas no texto da atividade diagnóstica, pouco foram questionadas pelos alunos e pelas alunas. Porém, é perceptível também, em algumas das respostas, mesmo que de maneira ainda tímida, indícios de reflexão e criticidade (MAIOR, 2010) a respeito das representações sociais, discursivas e identitárias que o texto pressupõe como sentidos sobre a temática central discutida, neste caso, redução da maioridade penal.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Letramento crítico; Ensino; Eja.

ABSTRACT: In this article, based on a critical, social and ideological perspective of language (FAIRCLOUGH, 2003; JANKS, 2016, 2018), in dialogue with a sociohistorical conception of literacies (KLEIMAN, 1995, 2007, 2014; STREET, 1984, 1995), we discuss some results of a research that aimed to investigate reading practices based on the contributions of critical literacies (JANKS, 2016; SOUZA, 2011; TAKAKI, 2012) in a basic education classroom. From a qualitative and interpretativist stance, we analyzed responses from a diagnostic assessment activity carried out with male and female students of a class of young and adult education in a public school in the city of Macapá-AP, who participated as collaborators in the research.

¹ Doutor em Linguística Aplicada (IEL/UNICAMP). Docente do Departamento de Letras e Artes dos Programas de Pós-Graduação em Letras PPGLET/UNIFAP e PPGEL/UFMS. E-mail: rosivaldo@unifap.br.

The data were generated in a school literacy scene (BUNZEN, 2010), from the application of a diagnostic activity with reading questions and interpretation of a cartoon about "the reduction of the age of criminal liability". Based on the data analysis, we concluded that perceptions about social representations, presented in the text of the diagnostic activity, were hardly challenged by the students. However, it is also perceptible, in some of the answers, even if inconspicuously, signs of reflection and criticality (MAIOR, 2010) regarding the social, discursive and identity representations that the text assumes as meanings about the central theme discussed, in this case, the reduction of the age of criminal liability.

KEYWORDS: Reading; Critical literacy; Teaching; Youth and adult education.

RESUMEN: En este artículo, partiendo de una perspectiva crítica, social e ideológica del lenguaje (FAIRCLOUGH, 2003; JANKS, 2016, 2018), en diálogo con una concepción sociohistórica de las alfabetizaciones (KLEIMAN, 1995, 2007, 2014; STREET, 1984, 1995), se discuten algunos resultados de una investigación que pretendía cuestionar en las prácticas lectoras a partir de las contribuciones de las alfabetizaciones críticas (JANKS, 2016; SOUZA, 2011; TAKAKI, 2012) en un aula de educación básica. Desde un carácter cualitativo e interpretativo, analizamos las respuestas de una actividad diagnóstica realizada con alumnos y alumnas de una clase de educación de jóvenes y adultos de una escuela pública de la ciudad de Macapá-AP, que participaron como colaboradores de la investigación. Los datos se generaron en un escenario de alfabetización escolar (BUNZEN, 2010), a partir de la aplicación de una actividad diagnóstica con preguntas de lectura e interpretación del género charged "Reducción de la edad de imputabilidad penal". A partir del análisis de los datos, concluimos que las percepciones sobre las representaciones sociales, presentadas en el texto de la actividad de diagnóstico, fueron poco cuestionadas por los alumnos. Sin embargo, también es perceptible, en algunas de las respuestas, aunque de forma aún tímida, signos de reflexión y criticidad (MAIOR, 2010) respecto a las representaciones sociales, discursivas e identitarias que el texto presupone como significados sobre el tema central tratado, en este caso, la reducción de la edad penal.

PALABRAS CLAVE: Lectura; Alfabetización crítica; Enseñanza; Eja.

Introdução

Neste artigo, partindo de uma perspectiva crítica, social e ideológica da linguagem (FAIRCLOUGH, 2003; JANKS, 2016, 2018), em diálogo com uma concepção socio-histórica de letramentos (KLEIMAN, 1995, 2007, 2014; STREET, 1984), discutimos alguns resultados de uma pesquisa que objetivou investigar práticas de leitura com base nas contribuições dos letramentos críticos (JANKS, 2016; SOUZA, 2011; TAKAKI, 2012) em uma sala de aula da educação básica. Tais reflexões surgem de uma pesquisa desenvolvida com alunos/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na cidade de Macapá-AP, na qual objetivou-se trabalhar práticas de leitura e de escrita como construções socioculturais e situadas de letramentos.

A pesquisa, situada no campo da Linguística Aplicada (LA), sustenta-se a partir de discussões teóricas sobre educação linguística crítica e cidadã, ensino de línguas, questões sociais e letramentos críticos. Para o desenvolvimento do estudo, valemo-nos da abordagem qualitativa-interpretativista, sendo realizada uma pesquisa-ação educacional (TRIP, 2005). Seguindo as fases da pesquisa-ação, em um primeiro momento, houve a necessidade de reconhecimento de saberes já apreendidos pelas/os alunas/os a respeito de conhecimentos linguístico-textuais, discursivos e pragmáticos da língua portuguesa.

Para a realização da primeira fase da pesquisa desenvolvemos uma atividade diagnóstica envolvendo a leitura de um texto multimodal do gênero charge. Esse texto congrega, em sua composição, uma característica social de criticidade que em muito pode ajudar professores/as a analisarem de que forma alunas/os mobilizam capacidades de leitura (multimodais) necessárias à compreensão desse gênero, não apenas como uma prática de linguagem voltada à questão do humor e entretenimento, mas também como um instrumento para agir em situações de linguagem para uma tomada de consciência crítica e de questionamentos sobre certos sentido e ideologias, sustentadas nesse gênero.

O texto encontra-se organizado em três momentos, além da introdução e das considerações finais. Assim, inicialmente discutimos a relação entre ensino de língua e letramento crítico; em seguida tratamos sobre a configuração metodológica do estudo e a geração dos dados, e na sequência apresentamos algumas análises sobre práticas de leitura e a necessidade de espaços para criticidade e questionamentos nas leituras escolares.

Ensino de Língua Portuguesa e letramento crítico

No contexto brasileiro, o ensino de Língua Portuguesa, nos últimos 25 anos, tem passado por diversas alterações tanto em relação às propostas prescritivas que guiam esse ensino, ou seja, a partir da publicação de inúmeros documentos parametrizadores sobre o ensino dessa disciplina, feitos por instâncias governamentais nacionais, como, Ministério da Educação (MEC) e redes estaduais e

municipais de ensino, quanto no que diz respeito às práticas do letramento escolar que, em alguma medida, têm se apropriado desses documentos e de suas orientações para os processos de ensino e aprendizagem de línguas.

Isso evidencia o que Antunes (2003) denominou de “sinais de mudança” e que vem se concretizando, mesmo que ainda de maneira lenta, nas práticas do letramento escolar. Além disso, novas abordagens teóricas, situadas em perspectivas que veem língua/linguagem como interação, discurso e prática social (JORDÃO, 2016), têm contribuído para a ampliação de práticas que, até pouco tempo, reduziam o ensino de língua ao reconhecimento de nomenclaturas e classificações gramaticais (ANTUNES, 2003, 2014), apesar de sabermos que “quando se trata do que acontece numa sala de aula, não há padrões inflexíveis, modelos fixos; na verdade, recorre-se a diversos caminhos teórico-metodológicos para a condução do processo de ensino-aprendizagem.” (MENDONÇA, 2006, p. 200).

Uma abordagem que consideramos ser um caminho possível para condução do processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, conforme pontua Mendonça (2006), parte dos estudos dos letramentos críticos. De acordo com Janks (2016, p. 22), a língua não apenas como estrutura, mas como um modo de agir sobre o mundo e sobre as pessoas, configura o que significa “fazer letramento crítico.” Nessa visão, a ideia de textos/enunciados, que se materializam em um determinado gênero do discurso e que são produzidos, ou circulam em esferas da atividade humana, ou em campos, configuram-se como manifestações dialógico-discursivas, portanto, ideológicas, pois apresentam juízos de valor e não podem ser compreendidos nem como parciais, nem como neutros, já que “os textos são situados e trabalham para posicionar seu público–leitor [...] são representações parciais do mundo.” (JANKS, 2016, p. 23).

Ainda para Janks (2016), a ideia de um trabalho de ensino de língua, que envolva letramento crítico, deve levar em consideração questões de poder, diversidade e acesso. Em linhas semelhantes, Jordão (2016) também pontua que, pensada como abordagem educacional e não como uma metodologia, o letramento crítico parte de uma visão de língua como discurso, portanto, como uma prática

social situada de construção e negociação de sentidos, isto é, sentidos que são atribuídos aos textos pelos sujeitos e não apenas retirados dos textos.

Dessa maneira, argumenta a autora que o letramento crítico,

se constrói a partir de uma visão de mundo pós-moderna e descolonizadora, que percebe a escola como um espaço coabitado por seres inteligentes, que trazem consigo conhecimentos de ordens diversas; compartilhados, tais saberes constroem o mundo como um espaço de agência criativa e transformadora. (JORDÃO, 2016, p. 43).

Pensado nesse viés, o letramento crítico abre possibilidades para se considerar modos outros de construção, negociação e ressignificação tanto do ensino de línguas, no caso desta pesquisa de língua portuguesa, quanto da aprendizagem e de sentidos aos textos, discursos e representações sociais. Assim, longe de se configurar como uma metodologia de ensino fechada e com uma lista de conteúdos, habilidades ou competências, o letramento crítico apresenta-se como uma prática que possibilita tanto o/a professor/a quanto o/a aluno/a se verem como sujeitos (co)partícipes da construção de saberes e de práticas com as quais possam se posicionar de forma reflexiva em relação aos diversos processos de construção de sentidos que informam a sociedade (JORDÃO, 2016).

Dessa maneira, o letramento crítico (LC) refere-se:

a uma prática social de linguagem, na qual os interlocutores utilizam formas de linguagem de diversas fontes e recursos para construir e negociar significados com uma variedade de interlocutores. Questões de raça, etnia, sexualidade, gênero e diversidade cultural, intensificam a luta por interesses próprios num jogo de linguagem que mescla ideologias, paradoxos e relações dinâmicas de poder. (TAKAKI, 2012, p. 974-975).

A partir de uma postura crítica em relação ao que é apresentado como textos que são produzidos e que circulam socialmente em diferentes práticas de letramentos, os/as aluno/as podem ser instigados/as, em uma prática reflexiva de leitura como réplica ativa e de letramento crítico (GOMES, 2017), a pensarem em questionamentos como: o que está sendo dito neste texto? A quem se dirige? Se dito de outra forma, o sentido ainda seria esse? De onde fala? Quem está sendo representado/a? Quem está sendo silenciado/a? Que ideologias e discursos hegemônicos estão sendo mantidos? E quais estão sendo problematizados? Para o

interesse de quem?

Questionamentos como esses podem ampliar não só a aprendizagem em relação à compreensão da língua, dos textos e de seus sentidos, mas também possibilitar aos/às alunos/as reconhecerem modos de problematizar as hierarquias sociais e assim “questionar os sistemas de inclusão e exclusão, de valorização e desvalorização de pessoas e seus saberes.” (JORDÃO, 2016, p. 45). Assim, ao pensarmos o ensino de Língua Portuguesa a partir da perspectiva dos letramentos críticos (TAKAKI, 2012), abrem-se caminhos para que o/a professor/a possa criar momentos de diálogos, isto é, espaços que permitam que a voz do/a aluno/a seja ouvida na construção de sentidos e significados em relação à leitura, à produção textual (cada vez mais multimodal/hipermidiática) e à análise linguística/semiótica dos textos trazidos à sala de aula. Isso também abre espaço para que os/as alunos/as possam refletir sobre consequências tanto locais, quanto globais que exigem um posicionamento “de uma forma ou de outra, num dado momento de sua construção crítica de conhecimento.” (TAKAKI, 2012, p. 976).

É nesse sentido que devemos também pensar no desenvolvimento comunicativo, pois conforme pontua Antunes (2014, p. 11) “a competência linguístico-comunicativa das pessoas” é um dos “recursos fundamentais” que podem proporcionar “o êxito de suas múltiplas atuações sociais”, tanto profissionalmente, quanto na vida em sociedade. Contudo, vamos além e propomos que não apenas a competência linguístico-comunicativa é capaz de “empoderar” um sujeito, mas a sua maneira de construir sentidos próprios a sua realidade (de forma consciente e prudente), de tudo aquilo que consome das múltiplas possibilidades de configuração cultural - impressa, digital e midiática.

Logo, é nesse momento tecnológico, de acesso maciço à informação e, em variados meios de comunicação, que a escola deve potencializar não só competências e habilidades, conforme preconiza a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017), mas também práticas de letramentos críticos e protagonistas (ROJO, 2009) que envolvam a leitura dos/as alunos/ as. A respeito disso, Janks (2018) argumenta que o estímulo ao letramento crítico acarretará a

[...] capacidade de reconhecer que os interesses dos textos nem sempre coincidem com os interesses de todos e que eles estão abertos à reconstrução; a capacidade de entender que os discursos nos produzem, falam através de nós e, no entanto, podem ser desafiados e mudados; a capacidade de imaginar os efeitos possíveis e reais dos textos e avaliá-los em relação a uma ética da justiça social e dos cuidados sociais. (JANKS, 2018, p. 26).

Logo, consideramos que é responsabilidade também dos/as professores/as proporcionarem meios pedagógicos e didáticos de avaliação da capacidade crítica dos/as alunos/as e, ainda, possibilitar um “avanço” ou desenvolvimento cada vez mais contínuo do letramento crítico nas aprendizagens desses sujeitos, em aspectos que vão desde práticas de leitura e de produção de texto dentro de contexto escolar, como também em outras esferas sociais nas quais os/as discentes sejam ou estejam inseridos/as. Portanto, em espaços escolares se faz necessário também que temas que são sempre polêmicos, mas necessários à educação escolar, tais como: homofobia; feminismo(s); direitos humanos; racismo(s); intolerância(s); política(s) de governo, sejam discutidos, uma vez que essas questões também dizem respeito à educação linguística escolar crítica e cidadã.

Para Takaki (2012, p. 975) – e concordamos com ela – o letramento crítico une “linguagem, identidade, conhecimento, cultura, poder, ensino-aprendizagem e realidade” de forma que um aspecto está diretamente ligado a outro. No letramento crítico, portanto, como defende Jordão (2013, p. 76), não há espaço para verdades absolutas e irrefutáveis, o que acontece na verdade é que alguns saberes são mais dominantes/legitimados se comparados a outros conhecimentos menos prestigiados. Contudo, é necessário dizer que por mais que no letramento crítico exista uma tendência a construções de sentido democráticos (em que todos/as possuem voz e vez), não podemos aceitar certas visões/interpretações de mundo – “por serem pensamentos culturais hierárquicos dominantes” – que diminuem ou menosprezam – e que perpetuam comportamentos intolerantes e preconceituosos contra pessoas e classes subalternizadas ou minorizadas.

Metodologia

Os dados gerados, e que trago para a análise neste artigo, fazem parte de uma pesquisa qualitativa-interpretativista e explicativa, do tipo pesquisa-ação educacional (TRIP, 2005). A pesquisa foi desenvolvida com alunos/as da 1ª etapa da EJA de uma escola da rede pública de ensino localizada na cidade de Macapá-AP. A pesquisa-ação, conforme Trip (2005), apresenta como principal objetivo uma estratégia de ação para o desenvolvimento de professores/as e pesquisadores/as que objetivam aprimorar a prática de ensino e auxiliar no desenvolvimento dos sujeitos incluídos em processos, neste caso, de ensino e de aprendizagem.

Seguindo o ciclo das fases de uma pesquisa-ação, como sugerido por Trip (2005), mas com adaptações aos objetivos de pesquisa que foram propostos, os dados foram gerados a partir da:

- i) análise situacional da escola, que ocorreu a partir da visita à escola, seleção de uma turma piloto para participação do projeto e aplicação de uma atividade teste de sondagem de práticas de leitura com os/as alunos/ as. Nesse momento, também foi realizada uma observação não participante na turma investigada;
- ii) elaboração do planejamento da ação, que ocorreu a partir do diagnóstico realizado e possibilitou-nos a criação das atividades didáticas;
- iii) execução/implementação da ação, realizada a partir de um conjunto de oficinas² de intervenção em sala de aula com o apoio de um planejamento e de um Projeto Didático Autoral de Material de Ensino (PDAE)³:

²As oficinas foram iniciadas em dezembro de 2019 e teriam continuidade a partir de março de 2020, todavia foram suspensas em função do fechamento das escolas devido ao período de quarentena que o Brasil viveu por consequência da pandemia da COVID-19. Assim, além da primeira fase, foi possível realizar também a fase referente à aplicação do plano de ação com duas oficiais envolvendo atividades de leitura, análise linguística e produção textual.

³Em nosso grupo de pesquisa (NEPLA/UNIFAP), partindo da lógica de que os/as professores/as em formação (acadêmicos/as) devem ter conhecimentos sobre os processos envolvidos na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas, adotamos a proposta de Projeto didático autorial de material de Ensino (PDAE), que, conforme Gomes (2018) configura-se como um protótipo de material didático de ensino aberto (tanto em formato digital quanto impresso) que permite ao/a professor/a, em formação ou já formado/a, a organização, a partir de um modelo didático de um

- iv) avaliação dos resultados com pós-testes (atividades e socialização de atividades que seriam produzidas com a turma).

O objetivo maior da pesquisa foi trabalhar práticas de leitura e de escrita como construções socioculturais, situadas e realizadas em práticas diversas de letramentos. Neste artigo, em função da delimitação para a análise dos dados gerados, discutimos alguns resultados referentes à primeira fase da pesquisa, na qual aplicamos uma atividade diagnóstica para sondagem inicial da compreensão leitora multimodal e de aspectos de criticidade, envolvidos na leitura feita pelos/as colaboradores/as⁴ da pesquisa. Essa fase foi realizada a partir de uma atividade de leitura do gênero discursivo multimodal charge.

A atividade foi realizada com vinte e um/a (21) discentes do 1º ano do Ensino Médio da EJA, alunos/as na faixa etária entre 22-60 anos e contou com a participação do professor regente da turma⁵. Os dados analisados são oriundos de uma cena de letramento escolar (BUNZEN, 2010), envolvendo a leitura do texto “Redução da maioria penal”, charge produzida por José Bello da Silva Júnior – o chargista Bello (10 CHARGES..., 2017). A análise dos dados foi realizada a partir das respostas dadas pelos/as alunos/ as às questões sete (7) e oito (8) da atividade.

Para essa análise foram consideradas como categorias algumas capacidades e objetivos de leitura sob a perspectiva do letramento crítico, propostas por Gomes

gênero ou de temáticas, de um conjunto de atividades sequenciadas voltadas para a didática do ensino, não necessariamente de todas ao mesmo tempo, de práticas de leitura, práticas de análise linguística (semiótica) e práticas de produção de textos a partir de processos de construção de sentidos no ensino-aprendizagem de línguas.

⁴Assumimos o termo colaboradores/as no lugar de “informantes ou apenas participantes” por entendermos que a Linguística Aplicada não trabalha com informantes, pois em geral, nossas pesquisas são construídas de forma colaborativa, envolvendo pesquisadores/as, professores/as ou alunos/as. Além disso, compreendemos ser a prática de pesquisa-ação um espaço para o agenciamento de professores/as e alunos/as em sala de aula, processo no qual os sujeitos colaboradores/as passam de consumidores/as para coprodutores/as, atuando na construção de sentidos no mundo, abandonando as verdades tidas como universais. (JORDÃO, 2010, p. 433-439).

⁵ Seguindo as recomendações da Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016/Conep todos os sujeitos participantes da pesquisa receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, a pesquisa foi registrada no Departamento de Pesquisa da Universidade do Amapá e vinculada ao projeto Materiais didáticos digitais e novos (multi)letramentos: caminhos para um web-currículo – n. PVL630-2018. A pesquisa também foi registrada e aprovada pelo Comitê de Ética a partir do Parecer de n.º 4.391.856.

(2017), conforme quadro 1:

Quadro 1 – Práticas de leitura de textos multimodais sob a perspectiva do letramento crítico e do questionamento

Leitura (multimodal) na perspectiva do letramento crítico	Práticas de leitura (capacidades)
	Reconhecer e usar recursos semióticos constitutivos tanto da linguagem/semiose verbal quanto visual para indicar caminhos de leitura nos textos de gêneros multissemióticos.
	Compreender as injustiças e as desigualdades (quando) presentes nas mensagens do texto multissemiótico.
	Relacionar o uso da linguagem às práticas sociais e questionar as relações de poder presentes no texto multissemióticos.

Fonte: Elaborado com base em Gomes (2017).

Tendo em vista que os dados gerados se tornariam públicos, na análise, utilizamos pseudônimos para a identificação dos/das colaboradores/as da pesquisa. A atividade inicial foi composta por 9 (nove) questões, as quais tratavam de aspectos relacionados a noções de língua, conteúdos tratados na aula de Língua Portuguesa, leitura e interpretação textual e sobre sugestões de temas e textos para serem trabalhados durante o projeto. Na próxima seção, apresentamos a análise dos dados.

Análise

Na cena de letramento (BUNZEN, 2010) selecionada para análise neste trabalho, evidenciamos a utilização do texto multimodal “Redução da maioria penal”, charge produzida por José Bello da Silva Júnior – o chargista Bello”(10 CHARGES..., 2017). Esse texto compunha a atividade diagnóstica que apresentava um conjunto de questões de leitura e interpretação textual. Abaixo, reproduzimos a charge:

Figura 1 – Charge Redução da maioria penal



Fonte: 10 CHARGES..., (2017).

A atividade de leitura foi aplicada no dia 05/11/2019, durante o contexto inicial da pesquisa para vinte e um discentes da turma da EJA. Conforme já informado, o texto que compunha a atividade apresentava como temática principal a redução da maioria penal no contexto brasileiro. A atividade foi composta por nove (9) questões abertas, sendo duas (2) voltadas para leitura e interpretação do gênero discursivo charge. As duas questões visavam despertar e promover a reflexão das alunas/alunos sobre o contexto do sistema prisional brasileiro e sobre a redução da maioria penal. Abaixo, no quadro 2, reproduzimos as questões que foram apresentadas aos/às discentes.

Quadro 2 - Questões de leitura e interpretação da atividade diagnóstico

N.º	Questões
07	Acima, temos uma charge que aborda a questão da maioria penal no Brasil. A qual grupo social pertencem os personagens ilustrados? Quais elementos linguísticos e/ou visuais podem comprovar sua opinião?
08	Conforme a charge, vemos que o tema trata a respeito do sistema prisional brasileiro e sobre a redução da maioria penal. Você acredita que quem tem menos poder aquisitivo, de fato, é mais injustiçado no Brasil? Justifique.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apesar de a aplicação da atividade diagnóstica ter sido realizada com os/as vinte e um/uma (21) alunos/as da turma, somente seis (6) responderam as duas (2) questões por completo. Considerando essa situação, a análise foi realizada apenas sobre essas seis (6) respostas. Antes de entrarmos na análise dessas respostas, destacamos alguns aspectos referentes à multimodalidade constitutiva do exemplar do gênero charge que foi apresentado na atividade.

Os textos multimodais estão presentes nas práticas sociais geradas pelas combinações de múltiplas linguagens e recursos semióticos – som, imagem, cores, formatos, disposição de elementos, entonação (GOMES, 2017), entre outros recursos semióticos – extrapolando, assim, o texto impresso, sendo necessário, portanto, a mobilização de diversas outras capacidades de leitura na/para a produção de sentido a esses textos.

O trabalho com a multimodalidade torna-se um ponto de partida significativo para o ensino de leitura em sala de aula, uma vez que para a compreensão da construção de sentidos, em textos multimodais, faz-se necessário, por parte do alunado, o reconhecimento de como recursos semióticos, empregados nesses textos, funcionam. Contudo, conforme argumenta Gomes (2017, p. 89) é necessário também que o/a aluno/a compreenda que a construção desses sentidos não se restringe ao reconhecimento de combinações de recursos multimodais/semióticos, ou seja,

não basta o aluno (re)conhecer as linguagens ou recursos semióticos que constituem um texto/enunciado em um determinado gênero. É necessária, também, a compreensão de que as escolhas que o autor faz das linguagens que constituem o gênero e o modo como as integra e as maneja relacionam-se, também, com situações concretas de enunciação onde esse gênero cir-cula ou circulará, com os parceiros do discurso, com as

apreciações de valor que os sujeitos farão desses textos e de outros textos/enunciados a partir dele. Ou seja, é necessário que essas capacidades do tratamento e do reconhecimento da multissemiose se relacionem com capacidades mais amplas de leituras que não podem ser mensuradas exclusivamente pelos textos, mas a partir dele e seus contextos de significação a partir das situações reais de uso da linguagem.

Tendo em vista as questões levantadas por Gomes (2017), destacamos que com relação à pergunta sete (7), vemos que para a construção de suas respostas os/as alunos/as mobilizam capacidades de leitura, como a do tipo “reconhecer e usar recursos semióticos constitutivos tanto da linguagem/ semiose verbal, quanto visual para indicar caminhos de leitura nos textos de gêneros multissemióticos”. Ao mobilizarem essa capacidade de leitura, os/as colaboradores/as da pesquisa criam caminhos de leitura e de interpretação e levam em consideração a combinação multimodal dos recursos semióticos para construção e negociação de sentidos, conforme pode ser observado nas respostas a seguir:

Quadro 3 - Excerto

Acima, temos uma charge que aborda a questão da maioria penal no Brasil. A qual grupo social pertence os personagens ilustrados? Quais elementos linguísticos ou visuais podem comprovar sua opinião?

AL1: Classe baixa, favelados, modos de vestir e falar

AL2: Em classe baixa, pois demonstram uma linguagem de quebrada e a forma de se vestir, segurando uma arma na mão, demonstra que não frequentaram uma escola

AL3: Adolescentes, roupas, armas e os palavrados como eles se comunicam um com o outro.

AL4: É um grupo de maus elementos armados questionando que só pobres podem ser presos, enquanto os ricos não vão presos por terem o poder aquisitivo.

AL5: Para mim o grupo social que pertence os personagens são os miliantes pelo fato das suas falas onde contem gírias ou de pessoas sem o conhecimento de Português.

AL6: A forma que eles falam, as armas (...)

Fonte: Dados de pesquisa de campo – Grupo NEPLA.

A partir das respostas dos/as alunos/as, conforme excerto 1, observamos que os alunos e as alunas estabeleceram, durante suas leituras, uma relação dialógica com o texto multimodal, uma vez que, a combinação diversificada de linguagens foi considerada por eles/as na construção de sentidos ao texto. Assim, as interpretações levantadas pelos/as colaboradores/as da pesquisa foram processadas com base em posicionamentos que partiram de representações sociais

e de práticas sociais mobilizadas durante a leitura do texto a respeito da temática nele presente.

Dessa forma, ao analisarmos as respostas é possível identificar que os/as colaboradores/as da pesquisa reproduzem representações sociais estereotipadas sobre os sujeitos menores apresentados na charge, como pode ser constatado pelas expressões “classe baixa, favelados, modos de vestir” (AL 1), “um grupo de maus elementos armados” (AL 4). Nesse sentido, um movimento inicial para se trabalhar a leitura pelo viés do letramento crítico, tal como defende Janks (2016) é reconhecer que os textos são representações parciais do mundo e, no caso dos dados de nossa pesquisa, vemos que apenas uma parte dessa representação é convocada pelos/as alunos/as.

Em seu estudo sobre letramento visual, Callow (2008) destaca que questões objetivas e subjetivas de textos multimodais podem sugerir vários tipos de reações por parte dos/as leitores/as observadores/as. No caso desta pesquisa, percebemos que houve reações negativadas dos/as estudantes em relação ao gênero charge, reações essas que estão ligadas também à colonialidade da linguagem, que não reconhece outros modos com os quais a linguagem pode operar para e na constituição de significados, legitimando assim apenas uma variedade linguística e contribuindo para a sustentação de diversos preconceitos linguísticos. Essa colonialidade da linguagem é evidenciada em termos como “Classe baixa, favelados, modos de vestir e falar” (AL1), “demonstram uma linguagem de quebrada” (AL2), “os palavriados como eles se comunicam um com o outro” (AL2), presentes nas respostas dos alunos e alunas.

No tocante à oitava (8) pergunta, que focalizava o ponto de vista dos/das alunos/as a respeito de representações de desigualdades sociais possivelmente evidenciados na charge, é possível vermos que eles/as consideram capacidades de leitura como “compreender as injustiças e as desigualdades (quando) presentes nas mensagens do texto multissemiótico”.

A mobilização dessa capacidade de leitura evidencia posicionamentos a respeito de certos sentidos sobre o fato de pessoas, com menor poder aquisitivo, serem mais injustiçadas no Brasil e serem aquelas que mais ocupam o sistema

prisional brasileiro, conforme podemos observar nas respostas no excerto 2:

Quadro 4 - Excerto 2

Conforme visto na charge, vemos que o tema trata a respeito do sistema prisional brasileiro e sobre a redução da maioria penal. Você acredita que quem tem menos poder aquisitivo, de fato, é mais injustiçado no Brasil? Justifique.

AL1: Acredito que sim, quem tem menor poder aquisitivo com certeza é mais injustiçado, podemos ver o que tem acontecido o maior desviador de recursos do país tá solto.

AL2: Penso que sim porque há muita gente injustiçada aí que tá presa e não fez nada mas tem gente bandida que não tá presa.

AL3: Eu penso que sim já que tem gente solta fazendo bandidagem e umas pessoa presa, as vezes inocente e que não fez nada, mas só porque era parecido com um bandido foi preso.

AL4: É um grupo de maus elementos armados questionando que só pobres podem ser presos, enquanto os ricos não vão presos por terem o poder aquisitivo.

AL5: Sim, isso porque a classe mais pobre e humilde e que tem menos poder aquisitivo

AL6: Para mim o sistema prisional brasileiro tem deixado muito a desejar ou se não tem cumprido o seu devido papel e o Brasil para mim é desigual, a onde os que tem menos poder é injustiçado.

Fonte: Dados de pesquisa de campo – Grupo NEPLA.

A partir do excerto 2, vemos que em suas respostas os/as discentes assumem posicionamentos a partir de uma dimensão crítica na análise do texto. Nesse sentido, compreendemos que “as estruturas visuais não simplesmente reproduzem as estruturas da realidade, pelo contrário, elas produzem imagens da realidade, que estão ligadas aos interesses das instituições sociais nas quais as imagens circulam, são produzidas e lidas” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 47).

Assim, vemos que a capacidade de leitura e a compreensão das injustiças e desigualdades sociais, presentes na charge, foram parcialmente analisadas pelos/as colaboradores/as da pesquisa em trechos como: “há muita gente presa aí que não fez nada”; “só porque era parecido com um bandido foi preso”, ou ainda “o Brasil para mim é desigual”. Apesar dos argumentos apresentados por eles/elas possuírem um caráter vago quanto aos motivos do sistema penal ser injusto, pouco eficiente ou analisarem que o Brasil continua a ser um país com um nível de desigualdade social abismal, é evidente que há posicionamentos críticos desses/as alunos/as. Eles/as não são “folhas em branco” e em alguns momentos conseguem até mesmo criar pontes entre o texto e suas vivências.

Conclusão

A partir da análise dos dados, originários das perguntas sete (7) e oito (8), presentes na atividade diagnóstica realizada com os/as colaboradores/as da pesquisa, foi possível constatar que a construção de sentidos feita ao gênero charge pelos/as discentes parte de posicionamentos mobilizados a partir de certas capacidades de leitura. Todavia, é perceptível que esses posicionamentos pouco problematizam ou questionam as representações sociais trazidas na charge sobre os cidadãos que estão presentes no texto.

Assim, vemos reproduções, nas respostas dadas, de alguns estereótipos sociais e, apesar do reconhecimento de recursos semióticos presentes no texto, os/as alunas/os pouco apresentam posicionamentos de leitura no viés do letramento crítico. Além disso, tocam de forma parcial, em suas respostas, sobre relações de poder, ideológicas e de domínio social que se fazem presentes no discurso que constitui o texto por eles/elas lido (FAIRCLOUGH, 2003; JANKS, 2016).

Nessa perspectiva, consideramos que para além de um trabalho de ensino que considere habilidades ou competências leitoras de textos – cada vez mais multissemióticos e hipermidiáticos – faz-se necessário também um trabalho de ensino com a leitura na perspectiva do letramento crítico que possa levar em consideração questões de poder, diversidade e acesso (JANKS, 2016). Assim, para os letramentos críticos, o conhecimento é “construído socialmente e sempre ideológico, incompleto, deslizante, múltiplo e relativo (...) sempre passível de contestação e questionamento.” (JORDÃO, 2013, p. 45).

Dessa maneira, trabalhar a leitura pelo viés dos letramentos críticos é ensinar os/as alunos/as a suspeitarem de significados prontos, de sentidos já ditos ou fornecidos *a priori*. Consideramos, nesse sentido, que é necessário possibilitar o/a aluno/a “ler-se lendo” (SOUZA, 2011, p. 296) e produzir sentidos que assegurem o direito à diversidade discursiva em um exercício interpretativo de usar a crítica, pondo em crise os sentidos fixos, cristalizados e legitimados como únicos e verdadeiros. Como admite Takaki (2012, p. 59) “é sempre possível reinterpretar textos mediante a renovação de olhares.”

Isso significa dizer que, na perspectiva dos letramentos críticos, a leitura,

entendida como processo de construção, reconstrução de sentidos e de questionamentos constantes, foca a pluralidade. Nessa lógica, no tocante às respostas dadas, observamos que as vozes pertencentes às classes sociais menos prestigiadas continuam como “vozes abafadas”, ou melhor, temerosas.

Perpetua-se, assim, a posição de reconhecimento e valorização maior das perspectivas e visões das classes ditas como “mais cultas”, ou mais “escolarizadas”, aquelas que dominam a variante linguística padrão. Essa valorização estampa-se nas perguntas que os/as discentes lançavam ao pesquisador durante a intervenção inicial: “professor, mas está certo isso que eu pensei”; “professor, mas qual a sua opinião, eu quero escrevê-la aqui porque assim fica mais certo”. Vimos que a abordagem de lançarmos o protagonismo da leitura, compreensão, interpretação e reflexão dos textos multimodais não era algo que aqueles/as alunos/as da EJA estavam acostumados/as.

Referências

ANTUNES, I. *Gramática contextualizada*: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola, 2014.

ANTUNES, I. *Aula de português*: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 16 abr. 2022.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITIO, L.; GRANDE, P. *Letramentos*: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 99-120.

CALLOW, J. Show me: principles for assessing students visual literacy. *The Reading Teacher*, New York, v. 6, n.18, p. 616-626, 2008.

10 CHARGES mostram que o Brasil atual é coisa do passado. *UFJF Notícias*, Juiz de Fora, 18 de janeiro 2017.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse*: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003. v. 1.

GOMES, R. *Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de Língua Portuguesa do Ensino Médio*. 2017. 257 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

JANKS, H. A importância do letramento crítico. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 34, n. 1, p. 15-27, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/42961>. Acesso em: 4 mar. 2022.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D.; CARBONIERI, D. (org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2016. p. 21-39.

JORDÃO, C. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 427-442, jul./dez. 2010.

JORDÃO, C. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco?. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 69-90.

JORDÃO, C. No tabuleiro da professora tem letramento crítico?. In: DÂNIE, M. J.; CARBONIERI, D. *Práticas de multiletramento e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 41-53.

KLEIMAN, Â. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 17 jun. 2022.

KLEIMAN, Â. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986>. Acesso em: 4 mar. 2022.

KLEIMAN, Â. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. London: Routledge, 2006. p. 320.

MAIOR, R. S. Atividade argumentativa: indício de criticidade do sujeito leitor e produtor de textos. *Leitura*, Maceió, v. 42, p. 140-154, 2010.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro

GOMES, R.

Necessidades de letramentos críticos nas aulas de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos

objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

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

SOUZA, L. M. M. de. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. *Social Literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. New York: Longman, 1995.

TAKAKI, N. H. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 971-996, 2012. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/bb83/aa339019138baaac410488fc66a1b44b9456.pdf>. Acesso em: 8 mar 2022.

TRIP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

Recebido em: 03 out. 2022
Aprovado em: 28 nov. 2022.

Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista
Revisor de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Santana
Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto

