

Questionando o irredutível: a fotodenúncia como mecanismo para a leitura crítica do mundo¹

Natália Luczkiewicz da Silva²

Flávia Colen Meniconi³

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar a postura crítica dos participantes, fundamentada em práticas de letramento crítico e decolonialidade, por meio de oficinas pedagógicas com o gênero fotodenúncia. Os dados se constituem de entrevistas conduzidas com um grupo de estudantes e excertos de produções textuais geradas a partir de registros fotográficos. A coleta dos dados ocorreu em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, de uma escola pública situada na cidade de Palmeira dos Índios, Alagoas. A problemática trabalhada diz respeito ao saneamento básico na localidade adjacente à escola, o descarte inadequado de resíduos e o impacto na qualidade de vida da comunidade, considerando que muitos dos participantes da pesquisa residem nessa área. Para tanto, adotamos os preceitos da abordagem qualitativa, sob o arcabouço teórico da decolonialidade (Cusicanqui, 2010; Queiroz *et al.*, 2019; Walsh, 2013) e do letramento crítico (Bezerra, 2019; Meniconi, 2021; Moreira Júnior, 2020). Os resultados evidenciam que o emprego do gênero fotodenúncia estimulou a postura crítica dos alunos, possibilitando a mudança de perspectiva, o cultivo da empatia, a busca por justiça social e o entendimento dos direitos e deveres de cada cidadão, dentre outros fatores que desencadeiam uma prática transformadora.

Palavras-chave: Fotodenúncia; Letramento crítico; Ensino e aprendizagem; Transformação social.

Introdução

A linguagem, como observado em diversas instâncias, permeia de forma abrangente e penetrante todas as camadas da sociedade. A maneira como interagimos em contextos específicos e as seleções deliberadas de linguagem e discurso nos inserem em grupos sociais predefinidos. Segundo Ramalho e Rezende (2011, p. 11), “a linguagem é inerentemente entrelaçada à vida social, o que implica uma relação interna e dialética entre linguagem e

¹ Trabalho submetido e aprovado pelo Comitê de Ética sob o número 58679822.6.0000.5013 (parecer: 5.543.392).

² Professora visitante da Universidade Estadual de Alagoas. Doutoranda em Linguística e Literatura pela Universidade Federal de Alagoas. Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Especializanda em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Especialista em Linguística Aplicada à Educação pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Graduada em Letras (Português e suas Respectivas Literaturas) pela Universidade Estadual de Alagoas. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0984-2533>. E-mail: natalia2luczkiewicz@gmail.com.

³ Professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas. Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Mestra em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais. Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-5182-258X>. E-mail: flavia.meniconi@fale.ufal.br.

sociedade”. Os discursos, por sua vez, são construções históricas que são reavivadas e reinterpretadas a cada utilização, permitindo que assumamos posições de privilégio ou de silenciamento.

Por conseguinte, compreendemos o papel intrínseco da linguagem em nossas práticas sociais e sua relevância na formação de indivíduos mais críticos, reflexivos e engajados. Isso pode ser alcançado por meio de planejamentos e práticas pedagógicas embasadas em diálogos que visam desconstruir preconceitos, padrões hegemônicos, discriminações de gênero e outros dilemas socioculturais.

Por conseguinte, justificamos nossa escolha por um enfoque que integra o letramento crítico e a decolonialidade, com o intuito de proporcionar aos alunos o conhecimento das narrativas hegemônicas presentes em diversas esferas sociais, possibilitando assim a reflexão crítica sobre essas construções e criando oportunidades concretas para a ressignificação, bem como para a visibilização de outras narrativas.

De acordo com Ramalho e Rezende (2011, p. 11), “a linguagem é um recurso que pode tanto ser utilizado para estabelecer e sustentar relações de dominação quanto, ao contrário, para questionar e superar tais problemas”. Com base nisso, buscamos um enfoque que ultrapasse esses problemas. Por meio de uma prática de conhecimento colaborativo embasada em diálogos democráticos, almejamos contribuir para o desenvolvimento crítico de nossos alunos, para que possam se reconhecer no mundo, confrontando os desafios que permeiam a comunidade onde estudam e residem.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo avaliar a postura crítica dos participantes, fundamentada em práticas de letramento crítico e decolonialidade, por meio de oficinas pedagógicas com ênfase no uso do gênero fotodenúncia. Ademais, buscamos compreender de que maneira o trabalho desenvolvido, utilizando o gênero fotodenúncia como eixo central, conseguiu ou não abordar questões relacionadas à poluição e à qualidade de vida da comunidade local. A pesquisa foi realizada em uma turma do 3º ano do Ensino Médio, em uma escola pública localizada na cidade de Palmeira dos Índios, Alagoas.

É importante ressaltar que a realização desse estudo foi motivada pela observação dos problemas decorrentes do acúmulo excessivo de resíduos nos arredores da escola, a ausência de pavimentação nas vias, a presença de insetos devido à estagnação de água, a existência de esgoto a céu aberto e as condições insalubres enfrentadas pelos residentes da comunidade local,

entre outras questões. Acreditamos que tais problemas afetam diretamente a vida dos alunos e dos moradores próximos à instituição educacional, razão pela qual optamos por empregar a fotodenúncia como instrumento pedagógico. Em nossa concepção, este gênero permite uma representação precisa da situação vivenciada pela comunidade e, simultaneamente, pode servir como veículo para a produção e disseminação de relatos de denúncia em prol da melhoria do bairro onde se localiza a instituição participante da pesquisa.

Para tanto, este trabalho está dividido em duas seções teóricas. A primeira apresenta algumas discussões em torno da teoria do letramento crítico, enquanto a segunda discorre sobre a decolonialidade como um possível curativo para esta sociedade moderna/colonial, sobretudo, no que se refere à educação. Além disso, prosseguimos com a seção metodológica, com o detalhamento das oficinas e com a análise dos dados. Por fim, apresentamos as nossas considerações finais.

Letramento crítico: como ler além das palavras?

Muito tem se falado sobre os estudos dos Letramentos, na atualidade. É sabido que essas discussões não são recentes, uma vez que iniciaram, no contexto brasileiro, na década de 80. De acordo com Soares (1998, p. 39), Kato (1986) foi o precursor, pois buscou na palavra inglesa *literacy*, uma forma de denominar “o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita”. A partir disso, surgiram diferentes teorias de letramento que apresentam nomenclaturas distintas, com o objetivo de se adequar ao contexto das mudanças sociais. Portanto, é indispensável acompanhar a evolução do termo ao longo do tempo, e como estas adequações provocaram variações no modo de ver, entender e praticar a língua.

De acordo com Duboc (2012), tradicionalmente, o letramento fazia alusão à compreensão das práticas de leitura e de escrita enquanto habilidades homogêneas e universais realizadas a partir de um processo individual, vinculado às atividades de leitura e de interpretação. Nessa perspectiva, considerava-se uma pessoa letrada em relação aos domínios das estratégias e técnicas individuais de leitura e de escrita. A autora explica que os novos estudos do letramento surgiram com o intuito de ampliar tais conceitos.

Apesar de o ensino de língua portuguesa ter passado por mudanças significativas, no que diz respeito às teorias (sabemos que na prática nem sempre ocorre da mesma forma) presentes nos documentos oficiais, sobretudo, com os estudos textuais e discursivos; ainda hoje, há práticas de ensino e aprendizagem baseadas em modelos estruturais, com foco na forma e exposição da gramática e do léxico.

Paulo Freire, ao ter experiência como professor de Língua Portuguesa, dizia que é “preciso realmente superar a compreensão *colonial* segundo a qual é uma espécie de *cabo de eito* de nossa atividade intelectual” (Freire, 2007, p. 85), levando os alunos a entenderem a realidade e os seus significados. Diante disso, compreendemos que o trabalho com o uso social da língua deve ser o foco do ensino e da aprendizagem em Língua Portuguesa, sendo indispensável também oportunizar o ensino da norma culta, pois ambas fazem parte da linguagem (Pedrosa, 2018).

O papel da escola, nesse sentido, é garantir que o aluno seja alfabetizado e ao mesmo tempo letrado, desenvolvendo conhecimentos necessários, para que, ao final desse percurso, esteja preparado para exercer sua autonomia e colaborar para um mundo mais consciente e desconstruído de estereótipos. Nos termos de Rojo (2012, p. 300), uma proposta didática sustentada em critérios de análise crítica é “de grande interesse imediato e condiz com os princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens”.

Portanto, as práticas de letramento devem ser compreendidas enquanto atividades sociais de produção de sentido que, por sua vez, recebem influências de diferentes contextos, propósito comunicativo, histórias de vidas, bagagens culturais, entre outros fatores (Kleiman, 2008). Desse modo, as atividades de leitura e de escrita perpassam pelo processo de socialização de pensamentos, ideias, intenções, crenças e participação social, uma vez que concebemos o texto como um caminho de encontros discursivos (Lankshear; Knobel, 2011).

O que nos interessa, de forma específica, é o letramento crítico que tem como principal objetivo levar os alunos a refletirem e participarem criticamente das discussões na sociedade em que vivem. Santos e Meniconi (2018) estabelecem a relação entre o texto e as práticas sociais, destacando que o letramento crítico permite ressignificar as ações, em busca de uma transformação.

O letramento crítico concebe a língua como discurso, como construtora de novos significados, identidades e posições, visto que, por meio dela,

entendemos e interpretamos as nossas experiências. Em outras palavras, o letramento crítico é uma prática educacional que concebe a língua como formadora de ideias e valores que permitem ao sujeito ser capaz de (re)significar suas próprias crenças e valores, a fim de provocar a transformação social. (Santos; Meniconi, 2018, p. 121).

Dessa maneira, trabalhar com os letramentos em uma perspectiva crítica, em sala de aula, permite que, de algum modo, haja uma mobilização a favor de mudanças das estruturas, sobretudo, no que diz respeito às narrativas hegemônicas de segregação.

Quando descortinamos histórias diferentes daquelas que conhecíamos, somos incomodados e levados a refletir sobre: a quem beneficia as minhas crenças e opiniões? elas servem para incluir ou excluir? eu sou prejudicado? se não sou, gostaria de passar por isso? Nessa perspectiva, o Letramento Crítico pode ser entendido também como “um exercício de questionamentos das práticas discursivas e como o reconhecimento da relação entre cultura, poder e dominação com vistas à justiça social, igualdade, emancipação e empoderamento” (Duboc, 2016, p. 61).

Consideramos, portanto, que a reflexão das problemáticas sociais, por meio de um movimento de empatia e de reconhecimento, auxilia na formação de um cidadão letrado e capaz de participar das atividades sociais com criticidade. Por criticidade, corroboramos com Tagata (2017, p. 390), ao conceituar como o ato de “assumir a responsabilidade por nossas leituras e reconhecer nosso papel na construção dos saberes e dos sentidos que atribuímos aos textos, nunca naturais, mas necessariamente fabricados, e relativos a um contexto específico”. Portanto, colocamo-nos como indivíduos participantes na construção dos sentidos, lendo contra o texto, rompendo o dado como certo, questionando o hegemônico e resistindo às posições que são oferecidas (Janks, 2016).

Decolonizando corpos e mentes

O pensamento decolonial pode ser entendido como um conjunto de práticas que visa reconhecer a opressão e, mais importante, representa um paradigma alternativo de compreensão do mundo. Esse paradigma busca revelar as contradições geradas pela modernidade/colonialidade e está interessado nas realidades vividas pelas periferias, seus

conhecimentos, culturas e estratégias de luta, configurando-se como “uma forma de compreender e atuar no mundo e caracterizando-se como opção teórica, epistêmica e política na busca de (re)pensar a colonialidade” (Queiroz *et al.*, 2019, p. 130).

Cusicanqui (2010) conceitua a decolonialidade como um processo que envolve não apenas a rejeição de estruturas e padrões coloniais, mas também a criação de novas formas de pensar, agir e se relacionar com o mundo, com base nos conhecimentos e nas experiências dos povos subalternos. Dessa maneira, a decolonialidade é uma abordagem complexa e multidimensional que envolve uma crítica profunda ao racismo, ao sexismo, à homofobia e a outras formas de opressão, possibilitando novos espaços de conhecimento, diálogo e solidariedade que promovam a dignidade humana (Curiel, 2013).

Com isso, podemos pensar em atividades que proporcionem o *letramento crítico decolonial*⁴, em que os alunos possam conhecer as relações de poder que deram encaminhamento para os diversos tipos de colonialidade, possam debater sobre o papel social e a ideologia repercutida em cada texto e discurso que eles acessam no dia a dia. Além de conhecer e reconhecer, os estudantes poderão vivenciar propostas didático-pedagógicas fundamentadas em discussões, reflexões, críticas, mudanças de paradigmas e da materialização desse conhecimento em suas vidas, para que a escola possa “representar oportunidades, inclusão social, cultural e econômica”, direito garantido em lei; e não “reforçar ou promover desigualdades, segregação, exclusão, intolerância em relação às diferenças” (Monte Mór, 2019, p. 1086).

Gomes (2007) afirma que as escolas públicas estão mais sensíveis à diversidade e às múltiplas dimensões da vida dos sujeitos, diferentemente das escolas particulares em que o público possui um padrão mais delimitado. Nessa perspectiva, a escola tem o papel de fazer com que os indivíduos percebam que, além do direito ao conhecimento, possuem direito à cultura, à arte, à diversidade linguística e, acima de tudo, ao respeito.

Diante desses fatores, Gomes (2007) pontua que é preciso analisar se a diversidade é uma preocupação de apenas um grupo de pessoas ou se já alcançou um lugar de destaque nos

⁴ Utilizamos esse termo, pois acreditamos que a teoria do letramento crítico e da decolonialidade possuem aspectos de convergência, o que faz com que pensemos em um processo de letramento crítico decolonial (Meniconi; Ifa, no prelo), o qual toma a perspectiva textual-discursiva como princípio para a discussão sobre decolonialidade nas aulas de língua.

currículos. Portanto, torna-se urgente pensar em *uma* pedagogia decolonial, ou ao menos, em decolonizar a pedagogia existente. Queiroz *et al.* (2019) destacam que

A escola é um espaço de encontro de diversidades: de filiação política, de orientação sexual, de pertencimento racial, de crença religiosa, de variação linguística. Também costuma reunir indivíduos provenientes de vários espaços geográficos e de distintas culturas, por isso é produtivo considerar que tanto a identidade quanto a diferença devem ser levadas em conta pelo/a professor/a de LP em sua prática pedagógica. (Queiroz *et al.* 2019, p. 129).

Mediante o exposto, pensar em saberes *outros* como forma de ressignificar os conceitos da colonialidade deve ser uma prática realizada em todos os momentos de nossas vidas. Outrossim, nos espaços acadêmicos e escolares, como o caso desta pesquisa, é preciso atuar a partir dessas

[...] metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e ‘re-existência’; de pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/ colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com. (Walsh, 2013, p. 19).

Moreira Júnior (2021, p. 68) acrescenta que a pedagogia decolonial não está centrada apenas na demonstração das feridas coloniais, mas, sobretudo, “na práxis baseada na insurgência propositiva a favor da construção de outros modos de ensinar e aprender que concebiam espaços mais democráticos, diversos e plurais tais como são as vivências humanas”. Nesse sentido, é preciso letrar os alunos criticamente e decolonialmente, uma vez que antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é necessário explicar como ela é ativamente produzida (Silva, 2000).

Com base nessas reflexões, observamos na pedagogia decolonial um caminho para questionar padrões coloniais, pois “ela cumpre parte de seu papel formativo quando revela o ‘mito da modernidade’ presente nas relações sociais, nas instituições e nas representações simbólicas, e desse modo deslegitima a opressão realizada em seu nome” (Mota Neto, 2016, p. 347).

Metodologia

Os dados foram gerados entre os meses de agosto e outubro de 2022. A instituição participante é uma escola da rede pública de ensino, localizada em zona periférica no estado de Alagoas. A referida escola oferece o Ensino Fundamental anos finais (do 6º ao 9º ano) e o Ensino Médio (do 1º ao 3º ano), com funcionamento nos turnos matutino, vespertino e noturno. A pesquisa foi realizada em uma turma de 3º ano do Ensino Médio no período matutino.

Com base no objetivo central da pesquisa, foi adotada uma abordagem qualitativa. Conforme Marconi e Lakatos (2010), tal enfoque se concentra na análise e interpretação de aspectos mais profundos, proporcionando compreensões mais detalhadas das investigações. A escolha da abordagem qualitativa se deu a partir da contribuição desse método para a interpretação do objeto de estudo, demonstrando-se mais colaborativo.

No tocante ao tipo de pesquisa, trata-se de um estudo de campo, que, de acordo com Gil (2008, p. 57), “busca aprofundar uma realidade específica”. Nesse sentido, além de ser realizado em um contexto específico, o estudo teve como foco intervir, de maneira colaborativa, na realidade da escola escolhida, enquadrando-se, portanto, como pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1986), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social baseada em evidências e é concebida e executada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo.

Nesse sentido, este estudo é caracterizado como uma pesquisa-ação interventiva, uma vez que foram desenvolvidas oficinas didáticas, centradas no gênero fotodenúncia e abordando temas decoloniais, como a carência de saneamento básico, a qualidade de vida dos moradores em áreas periféricas, a disposição imprópria de resíduos, entre outras questões.

Adotamos o conceito de prática transformadora, conforme enfatizado por Tilio (2021), em contraposição à prática transformada, pois compreendemos que o conhecimento é construído ao longo do processo, não sendo concebido como algo concreto e homogêneo. Assim, “a palavra transformada pode sugerir que a prática já modificada está concluída”, enquanto a opção por transformadora acrescenta um caráter mais dinâmico e ativo ao processo de construção contínua do conhecimento” (Tilio, 2021, p. 37).

Alinhados com os pressupostos do autor, nossa abordagem educacional teve início com a prática situada, levando em consideração a situação do bairro onde os alunos estudam e/ou

residem; incorporamos os conhecimentos dos alunos para direcionar as atividades, levando em conta suas práticas sociais; e culminamos no ponto de chegada, que pode se tornar, em um ciclo contínuo, um novo ponto de partida (Tilio, 2021).

A fotodenúncia como mecanismo subversivo

A ideia de trabalhar com o gênero fotodenúncia surgiu a partir da preferência dos estudantes em estudar imagens, por ser um gênero de produção simples (registrado a partir da câmera de um celular); e pelo motivo de que nós já havíamos fotografado muitas coisas que nos inquietavam enquanto percorríamos um trajeto até a instituição participante.

Nesse contexto, pensamos em trabalhar com esse gênero. Na tentativa de que os alunos realizassem um registro fidedigno de suas vivências, resolvemos levá-los para uma aula de campo no bairro em que estudam e residem, proporcionando memórias afetivas nos debates a respeito das problemáticas identificadas.

Dessa forma, conceituamos a fotodenúncia como um gênero discursivo de linguagem imagética que tem como principal objetivo denunciar acontecimentos sociais julgados, pelo autor, como injustos ou ilícitos. O registro, por meio de imagens, faz com que os espectadores possam observar a situação de forma concreta e real, inferindo no que veem e no que sentem, a partir do contato com a situação apresentada, o que pode proporcionar sentimentos de empatia e/ou de repúdio. Configura-se, portanto, como uma importante ferramenta para a divulgação de notícias e reportagens jornalísticas, pois a imagem nos faz refletir sobre a problemática em pauta (Piratoba; Liliana, 2013).

Apesar de ser um gênero ainda pouco trabalhado em sala de aula, uma vez que não encontramos pesquisas publicadas que relacionam a fotodenúncia com o ensino, possui grande potencial de reflexão crítica e posicionamento decolonial, uma vez que possibilita a ação fundamentada na observação, análise, captura de imagens e produção de narrativas, tornando os alunos mais autônomos na criação de seus próprios registros. Ademais, cabe ressaltar que não é qualquer imagem que se configura como uma fotodenúncia. É necessário, pois, que a produção desempenhe o papel de uma denúncia sobre um problema real. Assim, podemos

entender da seguinte forma: toda fotodenúncia será registrada por imagem, mas nem toda imagem será considerada uma fotodenúncia.

Pensemos, por exemplo, em um registro fotográfico do céu, geralmente, essas imagens partem do objetivo do produtor em dizer que o céu é lindo, que o dia está ensolarado ou chuvoso, ou até mesmo representar crenças religiosas sobre as criações divinas. Não há como chamarmos essa imagem de fotodenúncia; por outro lado, quando registramos uma imagem sobre o acúmulo de esgoto em frente a nossa casa, será que o nosso objetivo é mostrar o quanto isso é bonito? Ou apenas deixar guardado para hora ou outra ficarmos apreciando? Certamente, não. Mesmo que, às vezes, não o façamos, temos vontade de mostrar para outras pessoas, denunciar a situação em que estamos expostos. Nesse sentido, fabricamos uma potente denúncia por meio da imagem. Partindo desse pressuposto, consideramos que esse gênero se encaixa no contexto social em que a nossa pesquisa está inserida. Por esse motivo, elaboramos um planejamento para as oficinas pedagógicas, tomando a fotodenúncia como ponto de partida.

Na primeira oficina, que ocorreu no dia 12 de setembro de 2022, iniciamos as discussões a respeito dos conceitos de gênero textual, tendo em vista que iríamos trabalhar com esse tipo de materialidade discursiva. Neste momento, observamos que os alunos possuíam muita dificuldade em conceituar, ou ao menos explicar suas compreensões acerca do gênero, apesar de os materiais didáticos apresentarem conteúdos e atividades centradas em textos. Por esse motivo, conceitualizamos, brevemente, o conteúdo e introduzimos a discussão sobre a fotodenúncia.

Mesmo que os estudantes não tivessem estudado esse gênero em nenhum outro momento, eles conseguiram identificar do que se tratava: *“a gente nunca estudou não isso. Só que pelo nome, pelo nome assim, foto e denúncia, dá pra entender que é uma imagem que tá fazendo a denúncia de alguma coisa, né isso?”*⁵. Diante disso, explicamos que um dos motivos pelos quais eles nunca estudaram sobre esse gênero era a escassez de trabalhos nessa perspectiva, no contexto da sala de aula, uma vez que era mais utilizado na área jornalística, como uma forma de chamar a atenção do público para a notícia veiculada. Assim, apresentamos-lhes algumas fotodenúncias jornalísticas, com o auxílio do Datashow⁶.

⁵ Fala da uma participante.

⁶ As fotodenúncias trabalhadas em sala de aula abordavam temáticas variadas, como: fome, pobreza, desmatamento, racismo, violência contra a mulher, entre outras.

A partir das imagens, demonstramos de que forma os jornais e as revistas utilizam a fotodenúncia como um recurso para aproximar o fato ao leitor, colocando-a logo após o título da notícia, encaminhando o espectador para a leitura da redação completa. Em seguida, projetamos algumas fotodenúncias, sem auxílio de nenhum recurso textual, para que pudéssemos analisar conjuntamente.

A medida em que apresentávamos cada imagem, direcionamos três perguntas basilares aos estudantes: 1. Qual o tema abordado na imagem? 2. O que você vê? 3. O que você sente? Nesse momento, eles narraram o que observavam nas imagens e o que sentiam: *“professora, é... essas imagens dos meninos passando fome me tocaram mais. As outras também traz denúncia e eu consigo entender, mas essa daí da fome, é muito indignante. Pior é a gente saber que muitas vezes pessoas que moram perto da gente também não tem o que comer todos os dias. E assim também, é, por serem crianças, choca mais. A questão da desnutrição é muito marcante”*⁷.

A partir dessa colocação, questionamos a discente se ela teria os mesmos sentimentos se lê-se um o texto falando sobre a fome e que crianças estavam buscando comida no lixo para se alimentar, e ela respondeu o seguinte: *“Não, professora. Porque a gente vê é muito diferente. Não que lendo a gente também não se sintam mal com isso, mas você vê assim, é muito diferente, é outra coisa, acho que atinge mais a pessoa”*. Conforme as discussões aconteciam, percebemos como a escolha do gênero foi acertada.

Indagamos sobre quem poderia produzir uma fotodenúncia, e eles responderam que qualquer pessoa poderia fazer isso, a partir da câmera do celular. Aproveitando esse momento, mostramos uma fotodenúncia que produzimos do bairro em que a escola está localizada.

⁷ Fala de uma participante.



Fig 1 Fotodenúncia do bairro. Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Quando apresentamos a fotodenúncia acima, realizamos os mesmos três questionamentos que havíamos feito na exposição das demais imagens. Os alunos responderam que viam muita água parada, que havia entulho no local, lixo e mato, esclarecendo que o tema da imagem deveria ser a poluição, no caso, visual. Sobre o sentimento expresso a partir da foto, relataram sentimentos de nojo, que se tratava de um local desorganizado, que as pessoas não se preocupavam em cuidar, e parecia que não tinham medo de doenças.

O momento mais interessante desse diálogo com os alunos foi quando perguntamos se reconheciam esse local. A maioria deles respondeu que não conhecia, nunca havia visto. Todavia, a estudante Gabrielly⁸ afirmou que sabia de onde se tratava: *“professora, acho que lembro desse lugar. Não sei onde é que eu vi, parece que passou no jornal essa imagem, aquele jornal de Alagoas, que passa as notícias de Maceió, tem um bairro lá que tá assim”*. Quando percebemos que nenhum aluno havia reconhecido o local, revelamos que a imagem foi registrada por nós e que era de uma casa abandonada, localizada na rua ao lado da escola. Todos ficaram em choque, e Gabrielly disse: *“não acredito, que nojeira. Quem é esse povo porco que deixa ficar nessas condições?”*.

⁸ Todos os nomes utilizados na pesquisa são fictícios.

Uma coisa que chamou bastante atenção foi a falta de reconhecimento dos problemas que atingem o entorno da instituição de ensino na qual os alunos estudam há anos, direcionando o fato representado na imagem a um local externo ao convívio, como se os problemas só existissem longe de nós. Esse processo de naturalização pode ser observado em diversos contextos e momentos da nossa vida, e envolve a falta de um posicionamento crítico e atento sobre a realidade que nos cerca. Provavelmente, não só essa discente, como os demais podem ter passado diversas vezes por essa rua, visto a situação, mas não ter problematizado, observando como algo comum. Isso nos inquietou profundamente. Por esse motivo, resolvemos convidá-los para uma visita ao bairro, na segunda oficina.

A segunda oficina ocorreu no dia 19 de setembro de 2022. Inicialmente, nos reunimos na escola, onde instruímos os alunos acerca de como seria realizada a atividade, ou seja, não íamos apenas “passar” pelo bairro, mas tínhamos um objetivo didático-pedagógico: a produção das fotodenúncias. Solicitamos que os estudantes se dividissem em duplas, pois alguns não tinham aparelho eletrônico para fazer os registros, e solicitamos que, ao longo da visita, registrassem as situações que mais chamassem a atenção. Explicamos que, depois da visita, cada um escolheria uma imagem para construir uma narrativa escrita sobre as experiências vivenciadas.

Fizemos um *tour* pelo bairro, andamos em ruas localizadas na frente da escola, em ruas laterais e por trás da instituição. Conforme andávamos, íamos registrando situações como: esgoto a céu aberto, ruas sem calçamento, acúmulo de lixo e proliferação de insetos. Quando caminhávamos, encontramos quatro moradores: uma senhora que estava na frente da sua residência (Francisca), um senhor que estava capinando o mato em frente à sua casa (João), outra senhora que estava ao lado de uma casa em que o esgoto havia invadido (Lurdes) e o vizinho dela (Manoel). Sugerimos aos estudantes que conversassem com os moradores para saber sobre as suas impressões a respeito do local, mas eles ficaram com vergonha, então nós mesmas, reunimo-los próximo e entrevistamos, para que pudessem ouvir os relatos.

A primeira senhora entrevistada tinha cerca de 60 anos e alegou que morava naquele local, há 20 anos, e que não via problema nenhum. Segundo ela: *“minha filha, moro aqui faz muito tempo, nessa mesma casa. Eu gosto daqui como é, não vejo tanta coisa assim como o povo fala, pra mim aqui tá bom demais. A minha casa tem muito valor”*. Diante da resposta da

moradora Francisca, observamos que ela também naturalizou as circunstâncias nas quais ela reside, alegando que está bom da forma que se encontra.

Logo à frente, encontramos o segundo entrevistado, um senhor que estava fazendo a limpeza da rua, com o auxílio de uma enxada, também conversamos com ele. Em seu relato, João demonstrou-se muito insatisfeito com as condições tanto de limpeza como de infraestrutura do bairro: *“essa situação aqui não é de agora. Todo prefeito que entra promete que vai resolver, que vai mandar limpar as ruas direto e que vão colocar o calçamento. Mas tá desse jeito que você tão vendo. Pela minha idade não era pra mim tá fazendo esse trabalho, só que eu também não posso deixar assim, se não é pior. Então eu faço como posso, do jeito que dá, porque preciso. Isso me prejudica muito”*. Em contramão à alegação da primeira entrevistada, esse participante afirmou que existem muitos problemas naquele local e que não é de agora.

Esse posicionamento destaca que ele é consciente das questões que envolvem o bairro e dos seus direitos como cidadão. A atitude do morador caminha em direção ao letramento crítico, uma vez que “trata da participação de indivíduos em práticas letradas de forma consciente e ativa, não apenas atuando nestas práticas, mas também as transformando” (Vilaça; Araújo, 2019, p. 340). Além disso, realiza um trabalho que não é de sua responsabilidade, em busca de uma melhoria não só na imagem da rua, mas também em quesitos de saúde e de qualidade de vida.

Percorrendo as ruas do bairro, encontramos uma casa, aparentemente, abandonada, na qual a lama se alastrava, entrando pela porta da frente. Aquela situação foi digna de registro pelos alunos e por nós, ficamos estáticos diante do que vimos. Até que observamos a presença de uma mulher, dona Lurdes, ao lado da casa, mexendo em alguns materiais, como se fossem fios enrolados. Perguntamos se ela era dona da residência ou se conhecia o dono, assim, a mulher afirmou que aquela casa é dela, mas que não mora mais no local porque a lama invadiu. Ficamos curiosos, e, ao mesmo tempo, indignados, assim, perguntamos se ela aceitaria conversar com conosco.

No primeiro momento, Lurdes se mostrou resistente, disse que não queria “se envolver em coisas de política”, mas explicamos que se tratava de um trabalho escolar, que todos ali eram alunos e que não estávamos em prol de nenhum candidato. Dessa forma, a moradora aceitou conversar e responder a algumas perguntas. Primeiramente, questionamos como foi que

a casa ficou naquela situação, e ela contou um pouco da sua história: *“Eu e o meu filho batalhamos muito pra construir isso aqui. Ele é pedreiro e levantou a casa de pouco em pouco, quando tinha dinheiro construía um pedaço e depois outro. Só que aqui na frente sempre foi assim, muita lama e mato, e o vizinho até me ajuda a limpar, de vez enquanto, porque a lama também passa para os fundos da casa dele. Mas tá aqui perdido. Precisei sair daqui pra morar de aluguel, porque não dá mais pra ficar aqui”*.

Após esse relato, perguntamos se ela buscou algum tipo de assistência, e a participante falou: *“Não adianta, por isso, eu falei que não me envolvo mais em coisa de política. Eu já fui na assistência social e na prefeitura, falei com um monte de gente e ninguém resolve nada. É só tempo perdido e passo muita raiva”*. Para finalizar a conversa, questionamos como ela se sentia nesse local, pois estava descalça em meio a lama e aos matos, se ela não tinha medo de adoecer. Diante disso, Lurdes relatou: *“Não tenho medo. Já me acostumei”*. O vizinho dela também conversou conosco e confirmou o relato, afirmando que também é muito prejudicado com essa situação: *“Sempre foi assim. Eu faço o que posso, as vezes limpo. Mas volta a ficar tudo igual de novo, ninguém resolve nada”*.

Enquanto a moradora Francisca alegou que não via problemas na realidade em que vivia, os demais participantes mostraram-se prejudicados com o local e preocupados em modificar, de alguma forma, aquela realidade. João e Manoel desempenham o serviço de limpeza no local, mesmo não sendo uma função deles, enquanto Lurdes foi em busca dos seus direitos, no entanto, sofreu com o silenciamento.

Como cidadãos, passamos por momentos em que nem sempre todos demonstram-se engajados a lutar pelos seus direitos e em cumprir com os seus deveres, o que acaba prejudicando a resolução do problema. Assim, a ausência da mobilização coletiva afeta na visibilidade da questão, tornando-se algo relativo: *“isso prejudica só uns e não outros, então não será resolvido”* (Fala do morador João).

Para finalizar a visita ao bairro, fomos à uma quadra de esportes “abandonada”, na qual encontramos um professor de educação física (Cássio), ministrando aulas práticas com um grupo de crianças, com cerca de 5 anos de idade. Enquanto elas jogavam futebol, caminhamos pelas dependências do local para averiguar as características. Como observamos que naquele ambiente não havia o mínimo necessário para a realização de atividades, ainda mais com

crianças tão pequenas, resolvemos conversar com o professor para saber sobre as condições de trabalho e se não foi cogitada a hipótese dessas aulas serem realizadas em outros espaços.

No início, Cássio se mostrou resistente, por medo de que divulgássemos o material e ele fosse demitido em decorrência disso, mas explicamos que se tratava de uma pesquisa acadêmica e que a fala dele seria muito importante para que os alunos identificassem as problemáticas que envolvem o local onde moram e estudam. Nesse sentido, o professor resolveu colaborar.

Perguntamos se ele se sentia incomodado em levar as crianças para aquele ambiente, Cássio respondeu: *“Eu tenho medo de trazer eles para cá, mas já falei várias vezes tanto com a diretora da creche, como também com a secretária de educação, só que sempre dizem que não tem outro local pra eu levar os meninos pra praticar esportes, e eu preciso seguir o que eles mandam, né? É muito complicado quando você é contratado, porque não tem muito espaço para falar sobre as coisas. Eu fico com medo disso, tenho que ter muito cuidado com esses matos do lado, porque podem ter animais peçonhentos, sempre fico atento”*.

Esse relato nos mostra a relação hierárquica que constitui a sociedade, mais particularmente, a esfera educacional, em que é preciso se calar diante da barbárie para permanecer empregado, e recebendo um salário para se manter. Mesmo incomodado com tudo o que estava acontecendo no seu entorno, o professor precisou silenciar, pois a sobrevivência tornou-se mais importante do que as condições mínimas para que o seu trabalho seja realizado.

Enquanto caminhávamos pelo bairro e conversávamos com os moradores, os alunos cumpriam a missão de produzir os registros fotográficos. Para finalizar este momento, retornamos à escola e pedimos para que eles escolhessem uma fotodenúncia para construir a narrativa, além disso, solicitamos que me enviassem o material, via *WhatsApp*. Em seguida, perguntamos aos estudantes quais deles poderiam falar um pouco acerca da experiência proporcionada a partir da visita ao bairro e do estudo do gênero fotodenúncia. Diante disso, alguns alunos se dispuseram a participar⁹.

A terceira oficina ocorreu no dia 26 de setembro de 2022. Iniciamos retomando as discussões da semana anterior, discorremos sobre a visita ao bairro e a impressão dos estudantes diante do que viram, ouviram e registraram. Por meio de um slide, realizamos exposição de algumas fotodenúncias que os discentes registraram e apresentamos um modelo de narrativa para que eles tomassem como base e produzissem também um texto escrito. Retornamos alguns

⁹ Algumas dessas falas estão presentes nas análises dos dados.

questionamentos que serviram como suporte para a análise das fotodenúncias apresentadas em sala de aula. Além disso, acrescentamos mais duas questões: “O que precisa melhorar?” e “Quem pode ajudar nessa mudança?”.

Após as orientações, deixamos os estudantes livres para que produzissem as suas narrativas. Em alguns momentos, auxiliamos em relação à escolha de algum termo e sobre a escrita de alguma palavra. Em seguida, recolhemos os textos e realizamos revisão textual e discursiva, apontando onde os alunos poderiam melhorar.

A quarta oficina ocorreu no dia 10 de outubro de 2022. O principal objetivo foi oportunizar os alunos uma revisita ao texto, com o intuito de que resolvessem os problemas indicados no momento da correção, e que acrescentassem e/ou retirassem algo que, nessa nova leitura, considerassem pertinente.

Por fim, na quinta oficina, que ocorreu no dia 18 de outubro de 2022, auxiliamo-los na organização do material para que pudessem expor e apresentar na escola. Imprimimos algumas fotodenúncias produzidas pelos estudantes, bem como as produções textuais, organizamos cartazes, fizemos a exposição no pátio da escola e eles fizeram a leitura e apresentação dos textos para as demais turmas da instituição. Neste momento, partimos para a análise das produções escritas.

Análise dos dados



Fig 2 Fotodenúncia da aluna Gabrielly. Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

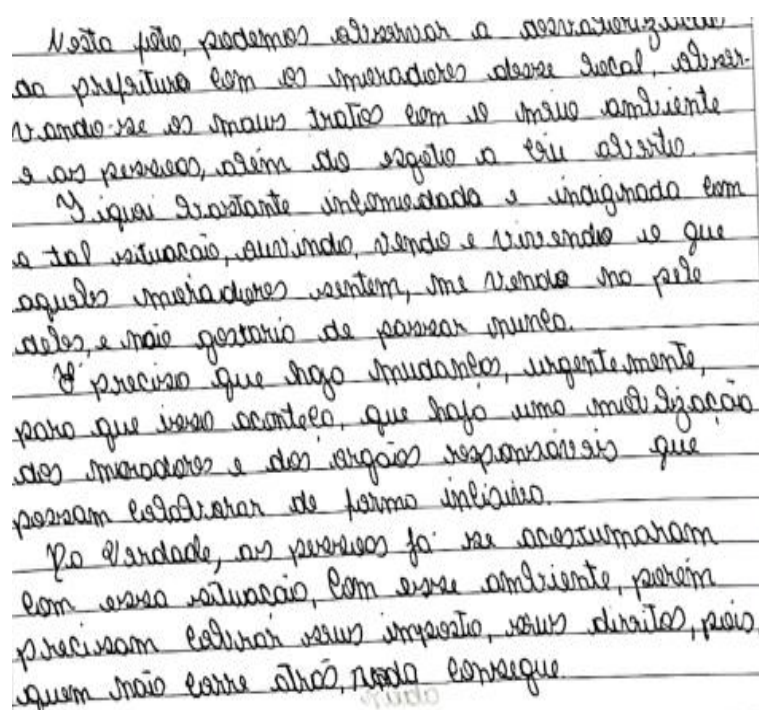


Fig 3 Narrativa da aluna Gabrielly. Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Nesta foto, podemos observar a desvalorização da prefeitura com os moradores desse local, observando-se os maus tratos com o meio ambiente e as pessoas, além do esgoto a céu aberto.

Fiquei bastante incomodada e indignada com a tal situação, ouvindo, vendo e vivendo o que aqueles moradores sentem, me vendo na pele deles e não gostaria de passar nunca.

É preciso que haja mudanças, urgentemente. Para que isso aconteça, [é necessário] haja uma mobilização dos moradores e dos órgãos responsáveis que possam colaborar de forma incisiva.

Na verdade, as pessoas já se acostumaram com essa situação, com esse ambiente, porém precisam cobrar seus direitos, pois quem não corre atrás, nada consegue.

Fragmento 1 Transcrição da narrativa da aluna Gabrielly. Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Acima, podemos observar a Fotodenúncia produzida por Gabrielly (Figura 2) e a narrativa escrita a partir da imagem e das experiências vivenciadas ao longo da visita ao bairro (Figura 3). A estudante inicia o texto discorrendo sobre a desvalorização dos moradores e do meio ambiente e aponta a prefeitura como o principal órgão público que deve se dedicar pela melhoria desse local: “podemos observar a desvalorização da prefeitura com os moradores desse local”.

Em seguida, mostra-se indignada e incomodada em relação à situação presenciada, o que, possivelmente, revela uma ausência de reflexão sobre as circunstâncias de vida das pessoas que residem ali, mesmo frequentando aquele bairro todos os dias para estudar: “Fiquei bastante incomodada e indignada com a tal situação”. Gabrielly afirma que conseguiu compreender a

problemática, o silenciamento e as circunstâncias de vida das pessoas que residem nesse local, pois a visita à comunidade proporcionou o despertar de alguns sentidos, como: ouvir e ver (presentes no segundo parágrafo do texto), fazendo-a afirmar que “*não gostaria de passar nunca*” por essa situação, o que denota a sua repulsa às condições estruturais do bairro.

Além disso, aponta que é preciso haver mudanças neste local, e, para isso, enfatiza a necessidade de uma mobilização dos moradores em busca da resolução do problema e também do papel ativo e consciente dos órgãos responsáveis por esse setor, quando destaca que “*É preciso que haja mudanças, urgentemente. Para que isso aconteça, [é necessário] haja uma mobilização dos moradores e dos órgãos responsáveis que possam colaborar de forma incisiva*”.

No último parágrafo, ela afirma que um dos motivos pelos quais a comunidade encontra-se nesta situação é o fato de as pessoas terem se acostumado com esse ambiente, algo que chega ser curioso, porque Gabrielly também estava acostumada com isso, pois, no início do texto, ela resume a experiência ao sentimento de indignação. Diante disso, chamamos a atenção para o fato de que essa mesma aluna não conseguiu reconhecer a fotodenúncia do bairro, no momento em que apresentamos a imagem na sala de aula. Quando realizamos a entrevista com a discente, ela evidenciou esse desconhecimento sobre a realidade da comunidade, conforme exposto no fragmento a seguir:

Pesquisadora: quando eu trouxe algumas imagens do bairro, semana passada, você não reconheceu, lembra?
Gabrielly: Sim (rindo)
Pesquisadora: Você achou que era onde?
Gabrielly: Maceió.
Pesquisadora: E hoje com a visita, qual foi a sua percepção em relação ao bairro da sua escola?
Gabrielly: Professora, uma... terrível, porque eu já convivo aqui, porque eu tenho família nessa área, mas eu nunca tinha parado, como a gente parou hoje, pra observar, pra discutirmos sobre o assunto e a gente olhando bem, é muito indignante. Porque tipo é... você saber que você pode adoecer por vezes que tá passando na frente da sua casa, pelo mau cheiro, pelos mosquitos que vem, você pode pegar uma doença, né? E tipo, eu nunca tinha parado pra prestar atenção nessa concepção toda.

Fragmento 2 Entrevista com a aluna Gabrielly. Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Nessa perspectiva, acreditamos que esta fala repercute uma mudança de ponto de vista que, ao nosso ver, só foi possível a partir do trabalho realizado nas oficinas, uma vez que a discente apresentava uma concepção diferente em relação à realidade que a cercava. Agora,

mostra-se mais consciente dos direitos quando destaca que “*quem não corre atrás nada consegue*”.

Nesse contexto, assim como Bezerra (2019, p. 909), acreditamos que o letramento crítico pode ser entendido como uma expansão e ampliação de olhares quando “eu deixo de pensar como antes, ou melhor, quando eu adiciono outros significados a algo que eu já tinha como dado, fixo e irredutível”. Isso só foi possível porque discutimos sobre essa situação, porque os alunos interagiram, ouviram as narrativas dos moradores e produziram textos crítico/reflexivos sobre a problemática averiguada.

Em nossa concepção, as discussões e a visita ao bairro possibilitaram-na identificar que os registros se associavam ao local frequentado por ela todos os dias, seja indo à escola ou visitando familiares que moravam na região. Reconhecemos que, assim como a estudante, muitos moradores estão acostumados com o que veem no dia a dia, em relação à desvalorização local, deixando de refletir sobre as condições que estão expostos, o que acaba por fragilizar mobilizações para a mudança do contexto.

Meniconi (2017, p. 121) afirma que “o letramento crítico é uma prática educacional que concebe a língua como formadora de ideias e que permite ao sujeito ser capaz de (re)significar suas próprias crenças e valores, a fim de provocar a transformação social”. Nesse contexto, compreendemos que Gabrielly despertou seu olhar crítico para o problema que, antes, era imperceptível, essa reflexão é compartilhada quando diz: “*eu nunca tinha parado, como a gente parou hoje, pra observar pra discutirmos sobre o assunto*”.

Além disso, demonstrou empatia, ao se colocar no lugar dos moradores da região, preocupando-se com as doenças que poderiam atingir a população, algo que se espera da atitude decolonial, uma vez que “é uma agência nutrida por valores humanos, como o amor, a empatia e a solidariedade” (Moreira Júnior, 2021, p. 69).

No relato da discente, verificamos o reconhecimento de que o gênero textual trabalhado favoreceu essa primeira impressão sobre o problema. Essa afirmação pode ser justificada em sua resposta, quando indagamos sobre a avaliação das oficinas: “*eu sempre costumo falar que eu prefiro mais aulas com imagens, discutindo, do que escrevendo, porque eu consigo entender melhor vendo do que falando. É uma forma mais realista, porque qualquer pessoa pode falar, mas você vendo é diferente*”. Ademais, observar o local e registrar de forma fidedigna, por meio da fotodenúncia, proporcionou um olhar mais atento e crítico para a problemática em destaque.



Fig 4 Fotodenúncia da aluna Vitória. Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Foto retirada em uma aula de campo nas ruas próximas ao Colégio Manoel Dantas. Nessa foto, o esgoto passa em frente às casas dos moradores. Isso provoca vários riscos para cada pessoa que mora ali, além de vários doenças que podem atingir as pessoas que moram neste local. No meu ponto de vista, isso deveria mudar. Fico muito construído com essa situação, pois caminhava pelo bairro e nunca prestei atenção. Precisamos que os Órgãos responsáveis tenham um pouco mais de cuidado e atuem de forma competente na resolução desses problemas, colocando as ruas, fazendo a tubulação de esgoto e preservando a qualidade de vida dos moradores. Mas a população deve fazer a sua parte, cuidando do lugar onde mora.

Fig 5 Narrativa da aluna Vitória. Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Foto retirada em uma aula de campo nas ruas próximas ao Colégio Manoel Passos. Nessa foto, o esgoto passa em frente as casas dos moradores. Isso provoca vários riscos para cada pessoa que mora ali, além de várias doenças que podem atingir as pessoas que moram neste local.

No meu ponto de vista, isso deveria mudar. Fico muito assustada com essa situação, pois caminhava pelo bairro e nunca prestei atenção.

Precisamos que os órgãos responsáveis tenham um pouco mais de cuidado e atuem de forma competente na resolução desses problemas, calçando as ruas, fazendo a tubulação de esgoto e provendo a qualidade de vida dos moradores. Mas a população deve fazer a sua parte, cuidando do lugar onde mora.

Fragmento 3 Transcrição da narrativa da aluna Vitória. Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Nesta produção, Vitória apresenta um relato sobre a sua fotodenúncia (Figura 4), na qual observamos a lama passando em frente as casas. É possível identificar que na casa de cor verde foi construído um caminho para que os moradores da residência pudessem entrar e sair sem pisarem nos dejetos. A discente demonstra consciência do quão prejudicial esta situação é para as pessoas que residem ali, provocando diversos riscos como o surgimento de insetos e até mesmo de doenças ocasionadas pelo mau cheiro e pelo contato com resíduos contaminados: *“Isso provoca vários riscos para cada pessoa que mora ali, além de várias doenças que podem atingir [...]”*.

Ademais, chama atenção para a necessidade de mudança e diz que ficou assustada com o que viu, pois *“caminhava pelo bairro e nunca prestei atenção”*. Assim como Gabrielly, ela também só enxergou a problemática após ter contato com a realidade de forma crítica, por meio da visita que realizamos.

Conforme se envolve com a discussão, demonstra pessoalidade no texto, ao utilizar o verbo em primeira pessoa do plural em: *“Precisamos que os órgãos responsáveis tenham um pouco mais de cuidado”*, no quarto parágrafo. Assim, observamos que a discente se insere no discurso como cidadã que também foi afetada diante das condições da comunidade, por estudar neste local e por se sentir comovida com a falta de atenção vivenciada pelos moradores, o que resulta em um movimento empático.

Diante disso, observamos que ela compreende o fato de que a ausência de recursos básicos pode prejudicar a qualidade de vida das pessoas, e que isso demanda um esforço coletivo, tanto das autoridades políticas como dos próprios habitantes da comunidade, cada um *“cuidando do lugar onde mora”*. A discente faz uso da palavra *cuidado* duas vezes no último parágrafo, ora remetendo-se à ação que deve ser realizada pela prefeitura e ora à ação que deve ser realizada pelos moradores. Nesse sentido, é possível depreender que ela considera o

ambiente em que moramos algo que precisa ser mantido com zelo, não só por questões estéticas, mas, sobretudo, para que nós tenhamos qualidade de vida.

Na entrevista, Vitória mencionou o caso dos moradores que conversaram conosco durante a visita em que alguns estavam, de fato, preocupados com as situações as quais eram expostos e outros estavam acostumados e acreditando que aquilo era normal.

Pesquisadora: Você acha que a comunidade está nessa situação por quais motivos?

Vitória: Ah, professora. Eu sei que a prefeitura tem muita responsabilidade, e acho que é a principal culpada. Só que como você viu, aquela senhora que a gente conversou, pra ela tá tudo bem, tudo ótimo, o bairro tá bom e a casa dela, mas a gente vê que não tá. Já aquele senhor que encontramos limpando o mato da rua, ele falou que faz isso toda semana e que o mato prejudica e a lama também, ele faz a parte dele. Então, os dois moram na mesma rua e têm visões diferentes. Acho que falta consciência de algumas pessoas para que todos cheguem a um acordo e lutem por mudança.

Fragmento 4 Entrevista com a aluna Vitória. Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Diante do exposto, em uma mesma comunidade, com pessoas que sofrem situações de vulnerabilidade social, observaremos diferentes concepções sobre a qualidade de vida de cada pessoa. Ao questionar Vitória a respeito dos possíveis motivos pelos quais o local estava naquelas condições, ela falou sobre a responsabilidade dos órgãos públicos: *“eu sei que a prefeitura tem muita responsabilidade, e acho que é a principal culpada”*. No entanto, não deixou de responsabilizar a população sobre a falta de diálogo em prol de uma melhoria.

Vitória apresentou o exemplo de dois dos moradores entrevistados que compartilham de pontos de vista diversos sobre o mesmo tema: a primeira que disse não ver nenhum problema no ambiente em que mora (Francisca); e o morador que estava com uma enxada na mão, fazendo a limpeza do local (João). Nesse sentido, é possível empreender que ao tempo em que um naturaliza a situação, o outro busca uma resolução, inclusive, exerce um trabalho que não lhe compete (a limpeza pública) para poder viver em um local digno.

Segundo Vitória, essa falta de consenso da comunidade trata-se de um obstáculo, pois se nem todos veem os problemas, não irão se mobilizar em prol de direitos. Essa reflexão é muito interessante, pois denota, além de uma postura crítica frente ao tema e às relações sociais; representa uma atitude decolonial pautada na busca por conscientização coletiva *“para que todos cheguem a um acordo e lutem por mudança”*.

Nesse contexto, compreendemos que a estudante observou a “cegueira” das pessoas diante do cenário analisado. Com isso, “desenvolve uma atitude de revisão, discussão e

reformulação das situações sociais, aceitas, comumente, sem nenhuma reflexão” (Cassany; Castellà, 2010, p. 357).

Neste momento, gostaríamos de deixar registrado uma mudança decorrente deste trabalho didático-pedagógico que extrapolou os limites da consciência, materializando-se e beneficiando a comunidade local. Alguns meses após a realização das oficinas, em uma conversa, via WhatsApp, fomos surpreendidas com o fato de que uma estudante, juntamente com sua mãe, produziu alguns registros (fotodenúncias) das ruas do bairro e entrou em contato com representantes políticos. Após cerca de 20 dias, essa ação culminou em um projeto de pavimentação de algumas ruas, representando o começo de uma vida melhor para aquela população. Conforme apresentamos a seguir:

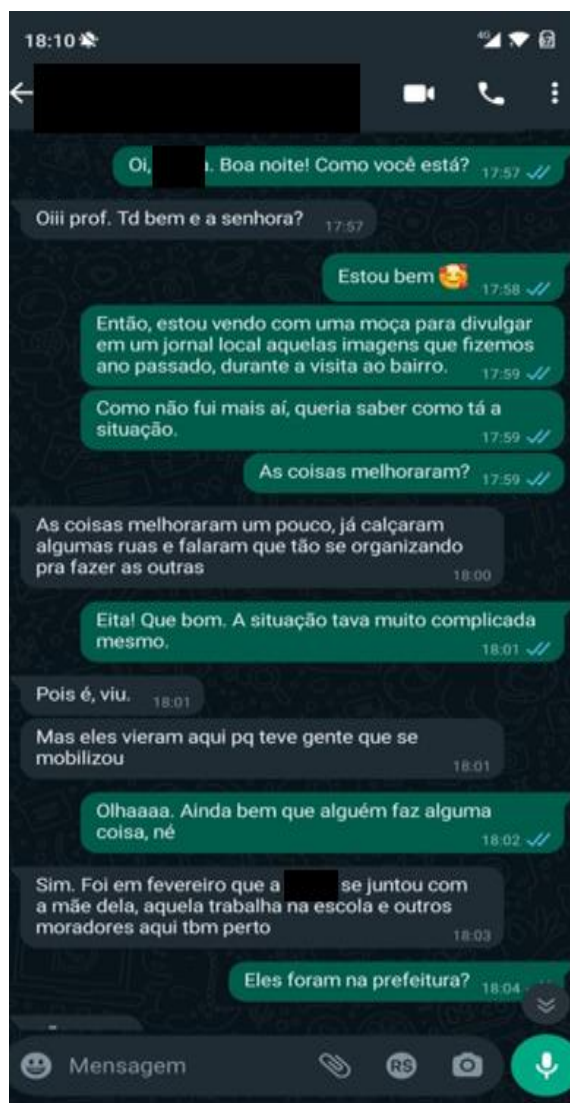


Fig 6 Print da conversa. Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

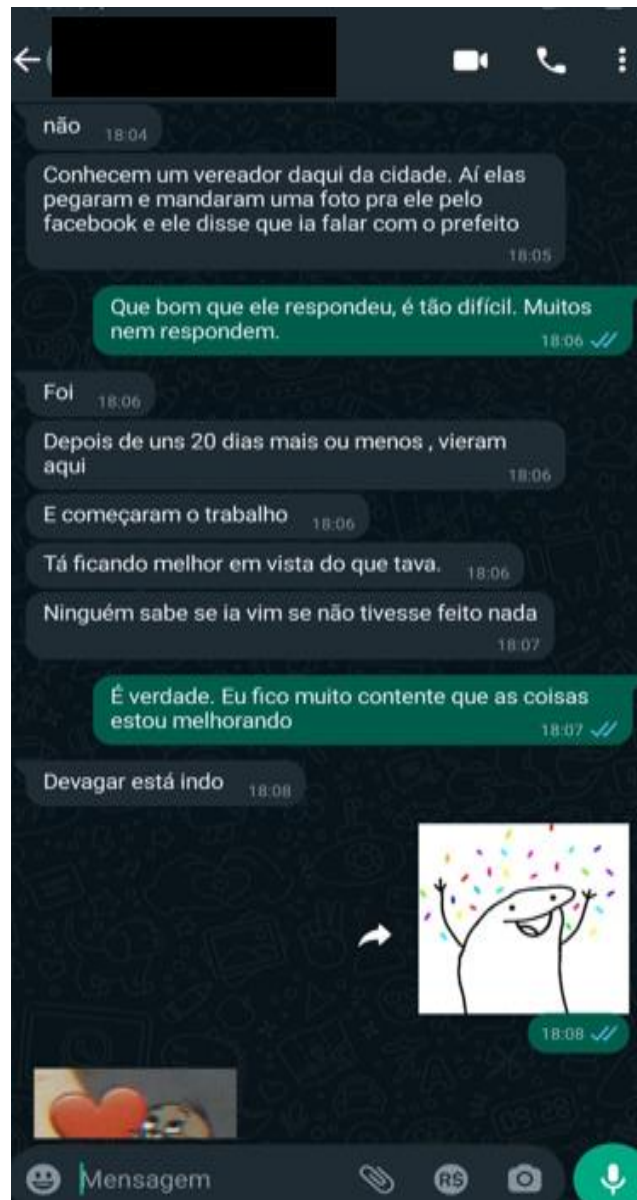


Fig 7 Print da conversa. Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Conclusão

A partir das análises realizadas, podemos concluir que o letramento crítico e a pedagogia decolonial são abordagens fundamentais para promover uma compreensão mais ampla e consciente da linguagem e do conhecimento. Além disso, a reflexão sobre a importância do

letramento crítico decolonial destaca a necessidade de questionar as estruturas e os padrões coloniais, abrindo caminhos para novas formas de conhecimento e compreensão do mundo, baseadas nas experiências e nos saberes dos povos subalternos.

A implementação dessas abordagens na prática pedagógica se torna crucial para desenvolver a consciência crítica dos estudantes, levando-os a questionar e a reinterpretar os discursos hegemônicos e a entender as relações de poder presentes na sociedade. Ao incentivar uma postura reflexiva e participativa, o letramento crítico e a pedagogia decolonial possibilitam uma educação empoderadora, preparando os alunos para serem cidadãos conscientes e engajados.

Nas narrativas produzidas pelas alunas Gabrielly e Vitória, assim como as conclusões derivadas da entrevista e do envolvimento nas atividades das oficinas, evidenciam uma transformação significativa no entendimento e na percepção das questões sociais locais. A reflexão crítica sobre as condições precárias do bairro, inicialmente obscurecida pela familiaridade e normalização do ambiente, ganha relevância à medida que as alunas assumem um papel mais ativo e consciente em relação à realidade circundante.

A visita à comunidade e as discussões em grupo parecem ter estimulado uma conscientização, despertando nelas um olhar mais atento e empático em relação aos desafios enfrentados pelos moradores. A partir desse despertar, ambas as alunas expressam um chamado à ação, enfatizando a necessidade de mobilização coletiva e de responsabilidade conjunta dos órgãos competentes e dos cidadãos para enfrentar os problemas estruturais e promover mudanças. Isso demonstra a importância e a necessidade de trabalhos que priorizem os contextos locais do alunado, bem como o incentivo à leitura crítica de mundo.

Referências

BEZERRA, S. S. Reflexões sobre colonialidade de gênero e letramento crítico em aulas no ensino médio. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 19, n. 4, p. 901-926, 2019.

CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 20, p. 353-374, 2010.

CURIEL, O. *La Nación Heterosexual: Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación?* São Paulo: En La Frontera, 2013.

CUSICANQUI, S. R. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas na formação de professores de inglês*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2012.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016. (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada).

FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2007.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, N. L. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília, DF: MEC, 2007.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2016.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 487-575, 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Rio de Janeiro: Artmed, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MENICONI, F. C. *Escrita em língua espanhola: é possível produzir textos nas fases iniciais do ensino-aprendizagem de um novo idioma?* Maceió: EDUFAL: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2017.

MONTE MÓR, W. Práticas discursivas e concepção/ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade – Uma entrevista com Walkyria Maria Monte Mor. Práticas discursivas e concepção/ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade. *Revista Eventos Pedagógicos*, Sinop, v. 10, n. 2, p. 1081-1090, 2019.

MOREIRA JÚNIOR, R. S. Por uma Pedagogia Decolonial no ensino de Língua Espanhola: uma experiência remota durante a pandemia da Covid-19. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 30, n. 8, p. 63-81, 2021.

MOTA NETO, J. C. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: CRV, 2016.

PEDROSA, M. I. *A formação do leitor através do trabalho com o gênero charge no ensino fundamental II*. 2018. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, Mestrado Profissional, Campina Grande, 2018.

PIRATOBA, L.; LILIANA, M. *Manifestaciones de las problemáticas sociales através del uso de la fotodenúncia*. 2013. Tese (Doutorado em Fotografia) – Corporacion Universitária UNITEC, Bogotá, 2013.

QUEIROZ, A. S. *et al.* Ensino de língua portuguesa: uma proposta de sequência didática baseada nos estudos decoloniais. *Revista do GELNE*, Lagoa Nova, v. 20, n. 2, p. 127-141, 2019.

ROJO, R. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, G. C; MENICONI, F. C. Ensino-aprendizagem de Língua Espanhola no Projeto Casas de Cultura no Campus da Universidade Federal de Alagoas: propostas e encaminhamentos para formação crítica. *Leitura*, Maceió, v. 2, n. 61, p. 115-136, 2018.

SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TAGATA, W. M. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 379-403, 2017.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. 108 p.

TILIO, R. (Re)interpretando e implementando criticamente a Pedagogia dos Multiletramentos. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 33-42, 2021.

VILAÇA, M. L. C.; ARAÚJO, E. V. F. Letramento crítico: compreender e lidar criticamente com as diversas práticas sociais contemporâneas. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. XXIII, n. 3, 2019.

WALSH, C. Introducción. Lo Pedagógico Y Lo Decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (ed.). *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-68.

Questioning the irreducible: photodenunciation as a mechanism for critical reading of the world

Abstract: The present study aims to evaluate the participants' critical stance, based on practices of critical literacy and decoloniality, through pedagogical workshops with the photodenunciation genre. The data consists of interviews conducted with a group of students and excerpts of textual productions generated from photographic records. Data collection took place in a 3rd year high school class, at a public school located in the city of Palmeira dos Índios, Alagoas. The problem addressed concerns basic sanitation in the location adjacent to the school, inadequate waste disposal and the impact on the community's quality of life, considering that many of the research participants live in this area. To this end, we adopted the precepts of the qualitative approach, under the theoretical framework of decoloniality (Cusicanqui, 2010; Queiroz *et al.*, 2019; Walsh, 2013) and critical literacy (Bezerra, 2019; Meniconi, 2021; Moreira Júnior, 2020). The results show that the use of the photodenunciation genre stimulated the students' critical stance, enabling a change of perspective, the cultivation of empathy, the search for social justice and the understanding of the rights and duties of each citizen, among other factors that trigger a practice transformative.

Keywords: Photodenouncement; Critical literacy; Teaching and learning; Social transformation.

Recebido em: 19 de outubro de 2023.

Aceito em: 2 de dezembro de 2023.