

## Letramento crítico e uso de imagens em aulas de língua inglesa: desconstruindo estereótipos

*Critical literacy and the use  
of images in EFL classes:  
deconstructing stereotypes*

Walter Vieira BARROS (UFCG)  
[waltermvieirabarros@gmail.com](mailto:waltermvieirabarros@gmail.com)

Marco Antônio Margarido COSTA (UFCG)  
[marcoantoniomcosta@gmail.com](mailto:marcoantoniomcosta@gmail.com)

BARROS, Walter Vieira; COSTA, Marco Antônio Margarido. Letramento crítico e uso de imagens em aulas de língua inglesa: desconstruindo estereótipos. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 550-570, jan./jun. 2017.

**Resumo:** O objetivo deste texto é apresentar os resultados de uma pesquisa que investigou como o uso de imagens em aulas de língua inglesa no ensino médio pode contribuir para a desconstrução de estereótipos e para o desenvolvimento da cidadania participativa. Para isso, fundamentados em uma perspectiva crítica (CERVETTI et al., 2001; MATTOS, 2014), planejamos nossas aulas visando problematizar estereótipos recorrentes no contexto local dos alunos, com base em leituras e discussões de imagens, uma vez que estas incentivam a construção de sentidos (FERRAZ, 2014; MIZAN 2014). Dessa forma, procuramos estimular as diferentes leituras que os alunos faziam de tais textos, bem como questionar o porquê dessas leituras. Essa investigação aconteceu durante o período de regência do estágio supervisionado que ocorreu em uma turma de 1º ano do ensino médio de uma escola pública de Campina Grande – PB, em 2016. Em nossa análise, percebemos que as leituras e discussões das imagens causaram rupturas nas representações cristalizadas que os alunos tinham acerca dos Estados Unidos e do continente Africano, por exemplo, bem como sobre estereótipos presentes nos contextos locais dos alunos, durante a produção de um *banner* para conscientização da própria comunidade escolar.

**Palavras-chave:** Letramento Crítico. Imagens. Estereótipos.

**Abstract:** This text aims to present the result from a research, which investigated how the use of images in English as a foreign language classes on secondary school can contribute to deconstruct stereotypes and to develop participative citizenship. In order to do so, underpinned by a critical perspective (CERVETTI *et al.*, 2001; MATTOS, 2014), we planned our classes aiming at questioning recurrent stereotypes in students' local context, based on readings and discussions of images, once they stimulate meaning making (FERRAZ, 2014; MIZAN 2014). By doing this, we tried to encourage different readings from the students, and question the underlying reasons of those readings, as well. This investigation happened during internship, which happened in a 1<sup>st</sup> grade group of a public secondary school in Campina Grande – PB, in 2016. As a result of our analysis, we noticed that the readings and discussions of images caused destabilisation of the students' crystallised representations of the USA and Africa, for instance. Besides, it enabled a rethinking about stereotypes existent on students' local contexts by the making of a banner as an attempt to bring awareness of their own school community.

**Keywords:** Critical Literacy; Images; Stereotypes.

## Introdução

A disciplina Estágio de Língua Inglesa: 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> anos do Ensino Médio foi ofertada no primeiro semestre de 2016 do curso de Letras – língua inglesa, pela Unidade Acadêmica de Letras (UAL), do Centro de Humanidades (CH) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Durante o estágio, ocorreu um período de observação e, subsequentemente, um período de regência de aula. Ambos aconteceram em uma escola da rede estadual na cidade de Campina Grande, Paraíba.

Foi no período de observação que, um aluno, ao ver uma professora estagiária negra, fez um comentário, com um colega, relacionando-a com a epidemia do ebola, dando a entender que toda pessoa negra teria ebola. Esse episódio motivou a realização de uma pesquisa durante o estágio e a produção do presente texto.

Para a realização dessa pesquisa, planejamos as quatro aulas do período de regência com base nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio/Língua Estrangeira (OCEM/LE), bem como nos textos de Mattos (2011) e Duboc e Ferraz (2011), visando desconstruir visões estereotipadas, na tentativa de conscientizar os alunos sobre o perigo das verdades únicas.

As aulas da regência tinham como intuito problematizar estereótipos a partir de leituras de imagens, visando ao desenvolvimento da cidadania participativa, para que os alunos pudessem, por meio da produção de um *banner*, relacionar o que fora aprendido na sala de aula com a sua comunidade, para uma tomada de ação.

Assim, a pergunta norteadora da pesquisa foi como o trabalho com imagens, em aulas de língua inglesa em escola pública, pode contribuir para a desconstrução de representações estereotipadas e para o desenvolvimento da cidadania participativa?

Este texto está organizado em cinco seções, além desta Introdução e das Considerações finais. A primeira, “Implicações da globalização e das novas tecnologias na contemporaneidade”, trata das transformações sociais que vêm ocorrendo na atualidade; a segunda, “Letramento crítico, cidadania e ensino de língua inglesa”, discute os objetivos do ensino de línguas na escola pública; a terceira, “Estereótipos”, aborda o conceito de estereótipo e como este embasa as representações que temos do outro; a quarta, “Metodologia”, apresenta as escolhas metodológicas durante a execução da pesquisa; e a quinta “Desconstruindo representações estereotipadas nas aulas de língua inglesa” está organizada em três subseções, nas quais apresentamos a análise dos dados.

### **Implicações da globalização e das novas tecnologias na contemporaneidade**

A sociedade atual passa por inúmeras transformações devido aos processos de globalização e ao advento das novas tecnologias que influenciam os mais diversos setores da sociedade, além de encolher o mundo em termos de fronteiras geográficas, ao mesmo tempo em que o expande no que diz respeito à evidenciação de diversidades locais (MATTOS, 2015).

Assim, percebe-se um emergir crescente dessas diversidades, que embora tenham suas especificidades, estão em constante conectividade com o global, estabelecendo uma relação em que o global influencia e é influenciado pelo local. Essa característica de diversidade, de heterogeneidade também é percebida na comunicação e na construção de significados que ocorrem através de uma linguagem cada vez mais multimodal. Isso exige dos alunos/cidadãos mais do que a aquisição de habilidades de escrita e leitura, como tradicionalmente concebidas. Precisamos, então, negociar as diferenças, a heterogeneidade que está presente no nosso cotidiano. Do contrário, sempre que nos depararmos com uma diferença, tentaremos dominá-la e/ou silenciá-la. O desenvolvimento dessa habilidade – negociar as diferenças – pode ocorrer ao oportunizar a possibilidade plural de construção de sentidos por parte dos alunos (THE NEW LONDON GROUP, 2000; MATTOS, 2015).

De acordo com Mattos (2015), a visão de letramento como a condição daquele que se apropria das habilidades (de forma isolada e mecânica) de ler e escrever, no sentido de que é alfabetizado (conhece o alfabeto e assina o próprio nome), e também letrado no sentido de que consegue ler textos, em um nível mais decodificador, precisa ser ampliado. Logo, entende-se letramentos, no plural, em que práticas de leitura e escrita são entendidas como “práticas intrinsecamente ligadas às práticas sociais em uso de grupos sociais específicos” (MATTOS, p. 50).

Segundo The New London Group<sup>1</sup> (2000, p.15), as transformações da sociedade contemporânea também influenciam a noção de cidadania. A noção de cidadão como relacionado a um país, a uma cultura e a uma língua padronizada precisa ser ampliada para um “pluralismo cívico” em que a diferença é a norma.

### **Letramento crítico, cidadania e ensino de língua inglesa**

De acordo com as OCEM/LE (BRASIL, 2006), há falta de clareza quanto aos objetivos do ensino de língua estrangeira na escola regular. Desse modo, tal ensino acaba focando apenas nos aspectos linguísticos isoladamente, sem relação com os valores sociais, culturais, políticos e ideológicos das comunidades de práticas que fazem uso da língua. Assim, o objetivo desse ensino na escola regular “inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo” (BRASIL, 2006, p. 90).

A disciplina de língua inglesa, nossa área de interesse, passa a ser um meio para se trabalhar com questões mais educacionais e formativas do aluno/cidadão, sendo mais compatível com as necessidades da sociedade atual. Isto é, um ensino voltado para o desenvolvimento de uma cidadania participativa e plural que prepare este aluno para essa sociedade heterogênea, plural, híbrida. O conceito de cidadania proposto pelas OCEM/LE, que vai ao encontro do que fora discutido pelo The New London Group (2000), é

<sup>1</sup> Esse grupo foi formado por pesquisadores (Courtney B. Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Paul Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Carmen Luke, Sarah Michaels, e Martin Nakata) de diferentes países que tinham o inglês como primeira língua. Esses pesquisadores se encontraram na cidade de New London, no estado norte americano de New Hampshire, em 1994, para discutirem sobre formas pedagógicas mais inclusivas que levassem em conta a diversidade de contextos dos aprendizes e seus modos e usos variados de se manifestarem e construir sentidos na sociedade.

muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que ‘ser cidadão’ envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno ou cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? (BRASIL, 2006, p. 91).

Como argumenta Mattos (2011, p. 41), percebemos que esse conceito de cidadania envolve engajamento e tomadas de decisões “por parte de sujeitos ativos localizados sócio-historicamente” e, por isso, a importância da compreensão da posição que ocupa na sociedade para melhor entender que as leituras, a construção de sentidos, as realidades, são sempre *localizadas* a depender de cada sujeito e da posição que ele ocupa. Porém, na sociedade atual, é importante entender que esse ‘conhecimento local’ sofre influências do global, ao mesmo tempo em que o influencia.

Para alcançar esses objetivos, a educação precisa assumir uma perspectiva mais crítica. Essa perspectiva crítica é no sentido da “intenção de mudar a compreensão [que temos] do mundo e, no mesmo processo, mudar o próprio mundo que habitamos e estamos tentando entender”. (LANKSHEAR; MCLAREN, 1993, p. 38 *apud* MATTOS, 2014, p. 173). Ou seja, uma educação para a cidadania que visa uma tomada de ação através da participação ativa dos indivíduos. Na questão do ensino de língua inglesa, essa criticidade pode ser alcançada ao se assumir a abordagem do letramento crítico que propõe a problematização de questões sociais, de relações de poderes e o entendimento e a negociação das diferenças (DUBOC; FERRAZ, 2011; MATTOS, 2014).

No letramento crítico, o sentido não é visto como algo preexistente à leitura. Ou seja, o leitor/ouvinte/espectador assume uma responsabilidade, um papel ativo na construção de sentidos e não mais uma postura passiva de busca ou resgate de sentidos ‘pertencentes’ a um autor (MATTOS, 2014; CERVETTI *et al.*, 2001). Ao assumir essa postura ativa, o leitor percebe que as influências históricas e socioculturais de seu contexto atuam nessa construção de sentidos, e que, portanto, pessoas de diferentes contextos podem construir sentidos diferentes, ressaltando, assim, a natureza parcial e situada das verdades, representações ou sentidos construídos.

Diante da sociedade atual, é de extrema importância que o professor, e o aluno, ampliem a noção de texto para além da linguagem meramente verbal, pois o uso constante de tecnologias e/ou as influências que trazem para a maneira que os textos se apresentam na sociedade,

muitas vezes não se limitam à linguagem escrita. Os alunos precisam desenvolver a habilidade de leitura multimodal, bastante presente na sociedade contemporânea (KRESS, 2003 *apud* TAVARES; STELLA, 2014).

Tavares e Stella (2014), ao discutirem a questão da multimodalidade, argumentam que as imagens, por exemplo, não são um suporte/coadjuvante da escrita. Assim, a escrita deixa de ser o centro de produção de sentidos e outros modos de representações (visual, sonoro, espacial etc.) se igualam ao seu *status* na produção de sentidos à disposição do leitor.

A presente pesquisa priorizou o uso de imagens por estar fundamentada em Ferraz (2014) e Mizan (2014). Estes autores discutem a importância do uso de imagens nas aulas de inglês, pois favorecem a criatividade na construção de sentidos, evitando que os aprendizes fiquem presos à decodificação e à procura do sentido e das intenções do autor, em um texto escrito.

Segundo Mizan (2014), as imagens, que são bastante utilizadas na mídia, são consideradas meios realistas, mais fiéis, de representação da realidade, como se essas fossem capazes de reproduzir objetivamente o real. Porém, a autora chama atenção para o fato de que, dependendo do contexto que se encontra ou a maneira como é utilizada pela mídia, por exemplo, a imagem pode assumir vários significados. Vale ressaltar que não é a característica multimodal do texto em si que contribuirá para uma perspectiva crítica do ensino, mas a maneira como esses textos são trabalhados. Como argumenta Ferraz (2014), o professor não deve impor sua interpretação como certa, mas oportunizar a construção de sentidos múltiplos por parte dos alunos.

Acreditamos que, ao trabalharmos com imagens sob a perspectiva do letramento crítico e com uma postura de professor que otimize a construção de conhecimento por parte dos alunos, podemos contribuir para a formação do senso crítico e de cidadania participativa do aprendiz, pois o ajudamos a:

refletir sobre o próprio discurso, quando descrevemos e interpretamos imagens demonstra que qualquer conhecimento é situado e parcial [sic]. Apresentar a nossa posição e interpretação não como universal, mas local também mostra como a nossa interpretação é resultado de quem somos, nossa posição social e formação cultural. (MIZAN, 2014, p. 281).

## Estereótipos

A definição de estereótipos resulta da definição de protótipo. Protótipo seria a representação mental, individual e flexível que “adquire estabilidade por meio da lexicalização ou designação [dessa representação]” (JESUS, 2008, p. 3). Uma vez lexicalizada, nomeada, essa representação passa a “ideias compartilhadas social e culturalmente, transformando-se em estereótipos” (JESUS, 2008, p. 3). O estereótipo pode reforçar e propagar ideias preconceituosas e influenciar os processos de leitura (de mundo, não apenas de textos) dificultando, assim, a convivência com as diferenças.

Com o compartilhamento dos estereótipos, essas representações-generalizações geralmente passam a definir a realidade de um povo (JAKUBASZKO, 2015). Como adverte a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em sua palestra intitulada *The danger of a single story*<sup>2</sup>, no TED<sup>3</sup>, o problema dos estereótipos não é que eles são mentiras, mas que são incompletos e tendem a serem tomados como a única verdade.

De acordo com Jakubaszko (2015), essas generalizações são transmitidas por meio da linguagem, mesmo que de maneira inconsciente. Portanto, a desconstrução, a ruptura desses estereótipos, poderia ser realizada por meio do estudo da linguagem, principalmente se assumirmos uma postura crítica de questionamento dessas representações, e pensarmos as realidades ou as representações destas como plurais, parciais e localizadas (CERVETTI *et al.*, 2001; MATTOS, 2014; MIZAN, 2014).

## Metodologia

O contexto em que se desenvolveu a pesquisa que deu origem ao presente texto foi uma disciplina de estágio em língua inglesa no primeiro semestre de 2016.

Como participantes, tivemos vinte e nove alunos do 1º ano do ensino médio, do turno da manhã, de uma escola pública da rede estadual da Paraíba, na cidade de Campina Grande. A escola está situada em um bairro considerado periférico, de baixa condição socioeconômica, e atende, também, alunos de bairros vizinhos de similar condição social.

<sup>2</sup> [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story)

<sup>3</sup> TED (Tecnologia, Entretenimento, Design) é uma organização sem fins lucrativos, com *slogan* ‘ideias que merecem ser espalhadas’, que promove conferências globais e disponibilizam suas respectivas gravações em vídeo no site [www.ted.com](http://www.ted.com)

A coleta de dados ocorreu por meio da gravação em áudio das quatro aulas (90 minutos cada, uma vez por semana) do período de regência com um aparelho de telefone celular, e por meio da produção de um *banner* na última aula.

Nessas aulas, priorizamos o uso de imagens, mas não ficamos restritos apenas ao uso delas, pois a escola dispunha de uma sala de vídeo com *Datashow* e de um laboratório de informática (único lugar da escola em que os alunos teriam acesso à internet<sup>4</sup>) que deveriam ser reservados com antecedência. Dessa forma, ao iniciarmos o período de regência do estágio, de acordo com a disponibilidade de reserva, agendamos a sala de vídeo para as três primeiras aulas e o laboratório de informática para a quarta aula.

As imagens utilizadas nas aulas foram exibidas no *Datashow*, uma por vez, enquanto os alunos em conjunto realizavam suas leituras plurais e discutiam acerca de suas diferentes leituras. Feito isso, foi discutido com os alunos o conceito de estereótipo e, na discussão, pedíamos que eles articulassem tal conceito com as leituras que fizeram das imagens, bem como com os seus contextos locais (a comunidade onde moram e a escola).

Na última aula, utilizamos o laboratório de informática para a elaboração de um *banner* em nome da turma, que seria impresso e fixado na escola, para sensibilização da comunidade escolar acerca de certos estereótipos que fundamentavam situações preconceituosas naquele espaço, conforme percebidos pelos alunos do 1º ano do ensino médio, participantes desta pesquisa.

Para a elaboração desse *banner*, os alunos foram divididos em pequenos grupos, em que um computador foi disponibilizado para cada grupo. Os alunos foram orientados a utilizarem o *PowerPoint* para escreverem, em inglês, frases que desconstruíssem estereótipos que, de acordo com suas visões, estão presentes no contexto escolar. Os alunos ainda poderiam utilizar a internet para pesquisar imagens que pudessem contribuir para a construção de sentidos das frases e do *banner* como um todo. Após essa fase, com auxílio dos estagiários, os arquivos em *PowerPoint* de cada grupo foram salvos em um *pendrive* e, em um único computador, os alunos foram montando o *banner*.

Para essa fase final, foi escolhido um líder de cada grupo para a confecção do *banner*, isto é, para a montagem utilizando todos os

<sup>4</sup> A velocidade da internet disponibilizada era de apenas 2MB que servia tanto a sala dos professores quanto o laboratório de informática.

arquivos de todos os grupos, excluindo ou reelaborando algumas frases, de diferentes grupos, que tratassem do mesmo estereótipo etc. Embora essa etapa tenha sido realizada de forma direta pelos líderes dos grupos, todas as decisões deveriam ser aprovadas pela maioria.

### **Desconstruindo representações estereotipadas nas aulas de língua inglesa**

Para o trabalho com imagens, visando à desconstrução de representações estereotipadas, assumimos uma postura que se coaduna ao que defende Ferraz (2014), isto é, não estabelecemos nossa interpretação ou leitura como certa, mas buscamos oportunizar a construção de sentidos por parte dos alunos. Para isso, nossas discussões sempre tinham como base as considerações e as interpretações dos estudantes.

No que concerne à construção do *corpus* analítico, selecionamos, transcrevemos<sup>5</sup> e categorizamos os dados coletados em três subseções, apresentadas a seguir.

#### *Evidenciando representações cristalizadas/estereotipadas*

Nesta subseção, apresentamos as transcrições que demonstram momentos em que os alunos expressavam suas visões estereotipadas durante a leitura de imagens. Para esta análise, selecionamos fragmentos da discussão acerca de imagens mais recorrentes na mídia e que, por serem tão recorrentes, acabam gerando generalizações (JAKUBASZKO, 2015) sobre a África e os Estados Unidos.

Como os alunos não conheciam o termo e o conceito de estereótipo, optamos por explorar ao máximo seus conhecimentos prévios e possíveis visões estereotipadas a partir de suas leituras das imagens apresentadas. Para isso, como sugere Ferraz (2014), não apresentamos nossa opinião, ou interpretação acerca das imagens.

Começamos exibindo imagens com características semelhantes às das imagens normalmente utilizadas como representativas da África e dos Estados Unidos, respectivamente, na mídia. Ao exibirmos a

<sup>5</sup> Foram utilizadas regras de transcrição apresentadas por Faria (2004). /... para pausa / (( )) para comentário do transcritor / (...) para interrupção ou corte de parte da sequência das falas do áudio / :: para prolongamento de vogal. Utilizamos as siglas **PS** para professores estagiários, **A** para alunos - indicamos números para sinalizar que são falas de diferentes alunos; logo, **A1** de um fragmento não é, necessariamente, o mesmo **A1** de outro fragmento; e **M** para maioria ou todos os alunos.

imagem sobre a África (ver Fig. 1), os alunos expressaram que a imagem despertava sentimentos como “sofrimento”, “tristeza”, “pobreza”, “agonia” e “sede”.

Figura 1 – Imagem referente à África



Fonte: <http://www.africaurgente.org/etiopia-numero-de-pessoas-ameaçadas-pela-fome-em-etiopia-africa/>

559

Após todos terem identificado, imediatamente, a imagem como sendo da África, perguntamos o porquê da relação desses aspectos com a África, e as respostas foram:

#### Fragmento 1

**A1:** Porque a África que tem esses aspectos

**M:** É ... (risadas)

**PS:** Por que a gente sabe que a África tem esses aspectos?

**A2:** Porque é o que passa nos jornais

**M:** ((concordam))

(...)

**PS:** Vocês gostariam de estar nesse local?

**M:** Não

A partir desse fragmento, percebemos como a imagem tem um *status* de ser uma fiel representação da realidade e que a maneira e a

frequência com que é utilizada pela mídia, ao se referirem a um povo, por exemplo, pode afetar a maneira como outras pessoas passam a ver tal povo (MIZAN, 2014). Isso fica evidente quando A1, mesmo sem nunca ter visitado a África, ao explicar o porquê de suas visões, utiliza o verbo “ter” (“A África tem esses aspectos”), demonstrando certeza e confiança na fonte dessa informação que, posteriormente, foi expressa por A2, “porque passa no jornal”, e confirmada pelos demais alunos. Notamos que essa visão, percebida durante a leitura da imagem da Fig. 1, além de parecer bem estabelecida e assumida como verdade, criou certa repulsa em relação àquele povo e local, como podemos perceber no final do fragmento 1: “**PS:** vocês gostariam de estar nesse local? **M:** não”.

Vejamos, a seguir, o fragmento da leitura/discussão acerca da imagem referente aos Estados Unidos.

Figura 2 – Hotel, resort e cassino *Planet Hollywood Las Vegas*



Fonte: <http://www.publicdomainpictures.net/view-image.php?image=19736>

### Fragmento 2

**PS:** E aí?... e esse lugar?

**A1:** Hollywood

**A2:** Las Vegas

**PS:** e pensando em país?

- A1:** Estados Unidos  
**A3:** Estados Unidos  
**A1:** Queria estar ai agora  
**PS:** Por que vocês acham que é Estados Unidos?  
**A2:** Porque é rico  
**A3:** Porque é bonito  
**A4:** Por causa da modernidade  
**A2:** Riqueza  
**PS:** Por que vocês acham que esses aspectos de modernidade  
...  
e riqueza estão relacionados aos Estados Unidos?  
(...)  
**A5:** Por que é o que é mais falado

Ao exibirmos a imagem da Fig. 2, referente aos Estados Unidos, percebemos que os alunos a enxergaram como um desejo de consumo. Isso fica evidente na fala de A1: “queria estar aí agora”, e nos vocábulos utilizados para justificar o motivo por que acreditavam que tal imagem era dos Estados Unidos: “rico”, “bonito”, “modernidade” e “riqueza”. Assim como no fragmento 1, relacionado à África (Fig. 1), vemos que as visões dos alunos, que é evidenciada na leitura das imagens, são influenciadas pela circulação dessas generalizações, dessas imagens utilizadas para representar um povo (MIZAN, 2014). Essa influência fica evidente quando A5 explica como eles sabem que os Estados Unidos são da forma que foi descrita, “porque é o que é mais falado”. Porém, nesse caso, não se observa um sentimento de repulsa, mas de querer fazer parte.

Percebe-se que a utilização da imagem como texto-base de alguma leitura/discussão contribui para a participação dos alunos, e para a exploração e o entendimento de suas próprias visões sobre as realidades representadas, pois eles não se sentiam presos à procura de alguma resposta correta dentro de um texto escrito, convergindo com o que sugerem Ferraz (2014) e Mizan (2014).

A partir das leituras dos alunos, percebemos que a constante veiculação dessas representações e generalizações resultam em um senso comum, definindo a realidade de um povo, de um lugar (JAKUBASZKO, 2015; JESUS, 2008). E que a depender do conteúdo, esses estereótipos podem reforçar e propagar ideias preconcebidas.

Embora, nesse primeiro momento da aula, não tivéssemos a intenção de desconstruir ou desestabilizar suas visões/representações

acerca desses lugares, perguntávamos o porquê ou como os alunos sabiam dessas “verdades”. Isso fez com que eles começassem a se conscientizar de como as representações, assumidas como verdade, são influenciadas, e, portanto, sempre parciais e situadas (CERVETTI *et al.*, 2001; BRASIL, 2006; MATTOS, 2014).

### *Desconstruindo alguns estereótipos*

Nesta subseção, apresentamos transcrições de falas de alunos que representam, de forma mais evidente, momentos que sugerem a desconstrução de visões estereotipadas. Analisaremos fragmentos relacionados à leitura de imagens<sup>6</sup> menos recorrentes na mídia ao se referirem à África e aos Estados Unidos.

Ao exibirmos uma imagem de um país africano (ver Fig. 3), Camarões, que apresentava aspectos diferentes da imagem que todos imediatamente identificaram como África (ver Fig. 1, subseção *Evidenciando representações cristalizadas/estereotipadas*), os alunos a relacionaram com lugares como “Brasília”, “Orlando” ou, até mesmo um lugar “fora do Brasil”.

Figura 3 – Imagem referente ao continente Africano



Fonte: <http://static.panoramio.com/photos/large/55671335.jpg>

<sup>6</sup> Salientamos que trabalhamos imagens relacionadas a outros lugares, mas devido aos objetivos do presente texto nos deteremos aos dois exemplos mencionados.

Logo, perguntamos:

Fragmento 3

**PS:** Então ... o que vocês acham? Desperta o sentimento de quê? De pena? De quê?

**A1:** Oxe ... de riqueza ... de luxo ... de massa

**M:** ((risadas))

(...)

**PS:** Então ... é o país Camarões ... na África

**M:** Ahhhh ((os alunos ficaram surpresos))

(...)

**PS:** Então ... aquela outra imagem que a gente viu antes ... que vocês falaram da agonia ... pobreza ... que era a imagem da África ... e vocês conseguiram identificar ... né?

**M:** Anrram

**PS:** E porque essa (imagem) vocês não conseguiram identificar como relacionado à África?

**A2:** Porque quando se trata da África o povo já:: ... já (pensa) na:: ... na pobreza ... nessas coisas

Ao revelarmos que a imagem era de um país africano, os alunos ficaram surpresos, e expressaram tal surpresa com a interjeição “Ahhhh”, que pode ser identificada como momento de ruptura da representação cristalizada do continente Africano (muitas vezes referido como um país).

Ao questionarmos o porquê de não terem relacionado tal imagem com a África, A2 responde que “porque quando se trata da África o povo já:: ... já (pensa) na:: ... na ... pobreza ... nessas coisas”, demonstrando certa consciência de como o que “o povo pensa” influencia nas suas leituras das imagens (e de mundo).

Vemos que, como discutem Ferraz (2014) e Mizan (2014), o uso de imagens incentiva a construção de sentidos durante a leitura e a participação dos alunos nas aulas, principalmente daqueles que têm pouco conhecimento linguístico.

Essa desconstrução de visões estereotipadas em relação à África pareceu marcante para os alunos. Vejamos, a seguir, o fragmento 4 em que refletimos, na última aula, sobre as atividades desenvolvidas ao longo do período de regência do estágio supervisionado.

## Fragmento 4

**A1:** Essas discussões foram boas, principalmente pelo negócio da África ... porque a gente só tinha aquele pensamento da África ... porque a gente via aquilo nos jornais ... não só nos jornais, era nos filmes também que só passa a tristeza de lá ... esses negócio ... esse sofrimento .... e do nordeste também ... por causa da seca ... e aqui não é só isso [...]

**A2:** A África eu achava que era um lugar muito pobre ... que não tinha gente rica também ... mas tem ... e é um lugar bonito também

Em seguida, exibimos uma imagem (ver Fig. 4) de um lugar dos Estados Unidos que apresenta aspectos diferentes dos que comumente são veiculados como relacionados a esse país.

564

Figura 4 – Imagem referente aos Estados Unidos



Fonte: <https://thought4thought.files.wordpress.com/2013/12/homeless.jpg?w=660>

A maioria dos alunos relacionaram a Fig. 4 com a “Cracolândia”, “São Paulo”, “Brasília”, “Brasil”, “debaixo do viaduto” e “debaixo de uma ponte”. Apenas dois alunos relacionaram com os Estados Unidos.

Então, seguimos com alguns questionamentos acerca dessas leituras:

Fragmento 5

**PS:** o quê na imagem que fez com que vocês identificassem como Brasil ... Cracolândia?

**A1:** porque é parecido com a Cracolândia

**PS:** e como vocês sabem que é parecido?

**A2:** porque a gente ... assim ... eu já vi pelo jornal

**A3:** a gente ... na TV

**A1:** é

(...)

**PS:** e quem acha que é os Estados Unidos ... por quê?

**A3:** ((incompreensível))... Estados Unidos tem pobre também

**A4:** é mesmo ... né

**PS:** então ... na verdade ... é os Estados Unidos

**A5:** é?

(...)

**PS:** voltando para a questão dos aspectos ... aquela outra imagem que vocês ... assim que viram identificaram como algum lugar dos Estados Unidos ... ai por que vocês acham ... por que nessa vocês não conseguiram ligar imediatamente aos Estados Unidos?

**A4:** porque os Estados Unidos é um país avançado

**PS:** mas como é que a gente sabe que é avançado?

**A5:** porque tá na mídia

**A6:** mídia

(...)

**PS:** vocês concordam?

**M:** ((concordam))

Mais uma vez, percebemos como a veiculação constante de determinados aspectos, através de imagens para referir-se a um povo/lugar, propicia um senso comum, uma representação única da realidade deste povo/lugar, gerando estereótipos (JAKUBASZKO, 2015; JESUS, 2008).

Notamos também que, com a leitura e discussão de imagens que antecederam estas referentes à figura 4, dois alunos começam a assumir

uma postura de questionamento das representações cristalizadas, ao sugerirem que a imagem podia ser dos Estados Unidos, indo de encontro às respostas dos outros alunos. Essa postura de questionamento, de problematização (CERVETTI *et al.*, 2001; BRASIL, 2006; MATTOS, 2014) que busca uma percepção diferente da do senso comum também pode ser percebida quando, ao questionarmos o porquê de os alunos acharem que eram os Estados Unidos, A3 respondeu (e A4 concordou) que lá também havia pobres, demonstrando, dessa forma, certa crise ou deslocamento em relação às representações deste país percebidas na leitura da figura 2, analisada na subseção *Evidenciando representações cristalizadas/estereotipadas*.

Percebemos que o trabalho com leitura de imagens possibilita que os alunos não se sintam presos à procura de respostas corretas, mas instigados a apresentarem leituras múltiplas, gerando, assim, questionamentos acerca das representações tidas como únicas/verdadeiras, uma vez que, além da ampla veiculação na mídia, a imagem é tida, muitas vezes, como uma representação fiel da realidade (MIZAN, 2014). Logo, as visões estereotipadas são desconstruídas por meio da leitura de imagens que representam uma realidade que difere da do senso comum.

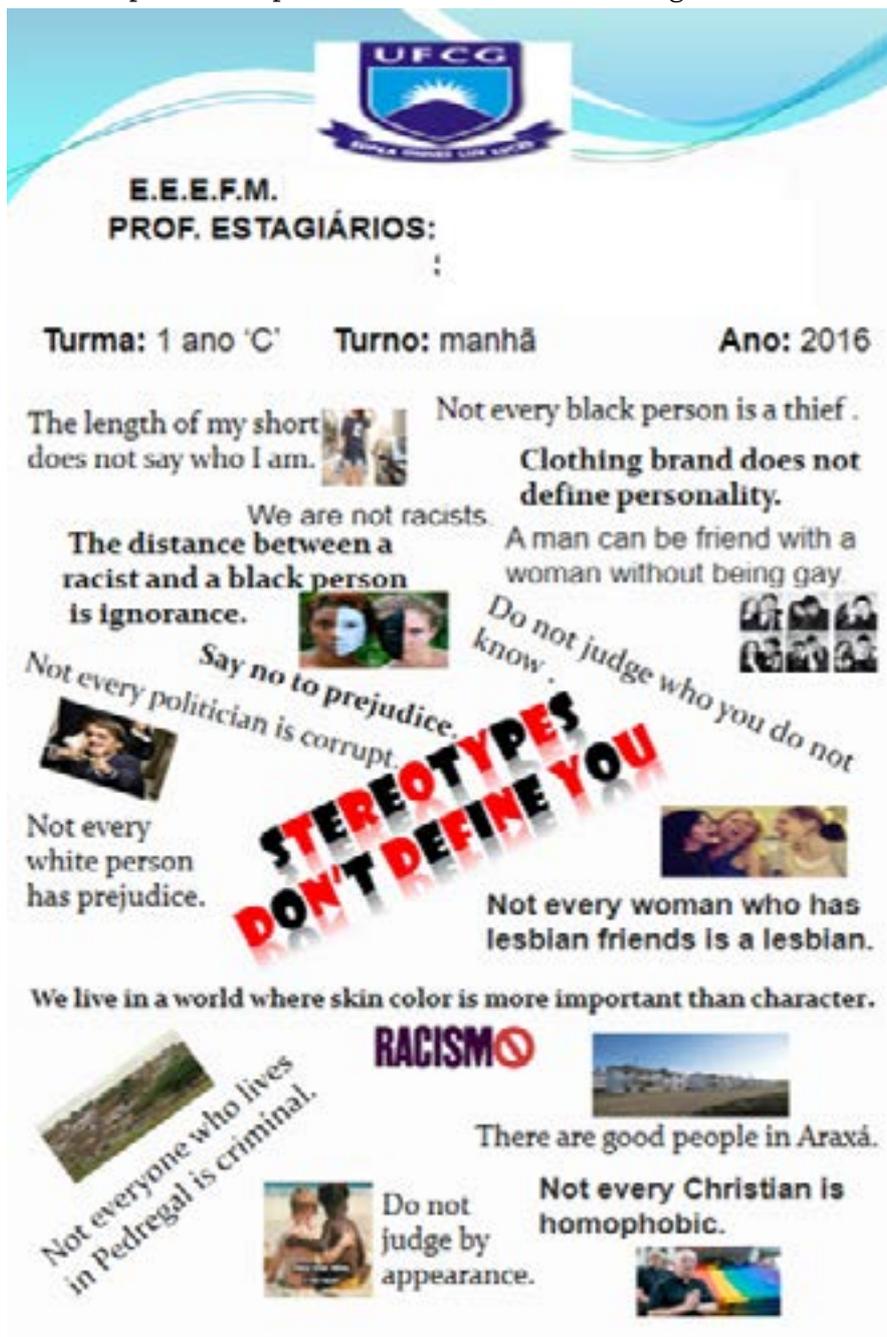
Porém, reiteramos que não é a característica visual, multimodal de um texto que leva à ruptura, mas uma postura crítica de questionamento das representações dominantes que também nos faz perceber as realidades ou as representações como plurais, parciais e localizadas (CERVETTI *et al.*, 2001; BRASIL, 2006; MATTOS, 2014; MIZAN, 2014).

#### *Desconstruindo estereótipos locais*

Durante o período de estágio supervisionado, trabalhamos com imagens que problematizavam estereótipos relacionados às visões que temos dos Estados Unidos e da África. Trabalhamos também com tirinhas, em inglês, que problematizavam estereótipos em relação ao negro, ao gay e à questão da mulher que se veste com roupas “provocativas”.

Ao final do período de estágio supervisionado, sugerimos a produção de um *banner* (Fig. 5). Para esta produção, pedimos que os alunos pensassem em visões estereotipadas que, de acordo com suas percepções, deveriam ser problematizadas, chamando a atenção da comunidade escolar.

Figura 5 – banner produzido pelos alunos da turma investigada



Com a produção desse *banner*, pudemos concluir que a turma conseguiu entender a questão dos estereótipos e, ao pensar em seus contextos locais (escola e bairro onde moram), percebeu e problematizou alguns estereótipos locais que se mostraram relevantes. A exemplo disso, temos as frases do *banner* “*Not everyone who lives in Pedregal is criminal*”<sup>7</sup> e “*There are good people in Araxá*”<sup>8</sup> em que os alunos contestam

<sup>7</sup> Nem todo mundo que mora no Pedregal é criminoso.

<sup>8</sup> Há pessoas boas no Araxá.

e problematizam os estereótipos relacionados às pessoas que moram nos bairros Pedregal e Araxá, da Cidade de Campina Grande, Paraíba. Esses bairros normalmente são referidos como “favela”, e por consequência, seus habitantes são estereotipados como pessoas envolvidas com crimes e drogas.

A produção do *banner* sugere que as aulas auxiliaram os alunos a, também, desconstruírem representações locais. Porém, há de se considerar que as frases utilizadas podem ter sido pensadas pelos alunos como uma maneira de fazer algo que eles considerassem que esperávamos enquanto professores estagiários.

De qualquer maneira, todos os momentos da regência foram de extrema importância, uma vez que, fundamentados no letramento crítico, oportunizaram um (re)pensar mais atento para questões presentes nas comunidades locais dos alunos. Isso fica evidente tanto na produção do *banner*, como nas reflexões empreendidas, pelos alunos, ao longo do período da regência. Um exemplo dessas reflexões é a consideração de um aluno, ao avaliar as aulas do estágio, afirmando que as discussões ampliaram as visões que eles mesmos tinham acerca da África. O aluno conclui essa reflexão estabelecendo um paralelo com um movimento contrário, isto é, como os estereótipos também influenciam a visão que os outros têm deles, enquanto nordestinos: “(...) e do nordeste também ... por causa da seca ... e aqui não é só isso” (cf. A1 no fragmento 4 da subseção *Desconstruindo alguns estereótipos*).

De acordo com Jesus (2008), os estereótipos dificultam a convivência com as diferenças. Ao trabalharmos com visões estereotipadas na regência do estágio supervisionado, pudemos contribuir para uma construção do senso de cidadania participativa ao oportunizar uma tomada de ação mais ativa, por parte dos alunos, em relação ao contexto local (escola). Tal ocorreu porque houve a problematização de questões sociais locais e uma tomada de ação, pelos alunos, por meio da produção do *banner*, por exemplo, cujo intuito era o de sensibilizar aquela comunidade escolar acerca do respeito às diferenças (DUBOC; FERRAZ, 2011; MATTOS, 2014; BRASIL, 2016).

### **Considerações finais**

Diante do exposto, percebemos como o trabalho com imagens foi enriquecedor. Não impomos, enquanto professores, nossa visão como certa, mas possibilitamos que os alunos construíssem sentidos

nas/e a partir das leituras sob uma perspectiva de questionamentos de representações dominantes (FERRAZ, 2014; CERVETTI et al., 2001), porque, como discutem Mizan (2014) e Ferraz (2014), a imagem favorece a criatividade na construção de sentidos, evitando que aprendizes fiquem presos à decodificação e à procura de respostas corretas ou de um sentido criado por um autor de um texto unicamente verbal. Essa potencialidade da imagem foi explorada e serviu de base para os debates acerca das visões estereotipadas, contribuindo para a desconstrução de representações cristalizadas e/ou tidas como senso comum.

Tais debates e leituras plurais, que tratavam de temas relevantes ao contexto local (MATTOS, 2014; 2015), contribuíram para o desenvolvimento de uma cidadania participativa. Isso porque os alunos, a partir do conhecimento construído durante as aulas, por meio de leituras de imagens, refletiram sobre a comunidade escolar e o bairro onde vivem, e elaboraram um *banner* conscientizando essa comunidade para a desconstrução de estereótipos presentes nesse contexto local, uma vez que tais estereótipos (locais) causavam (ou poderiam causar) situações de injustiça ou preconceito.

Enquanto professores em formação inicial, essa experiência foi de extrema importância. Pudemos perceber como o ensino de uma língua estrangeira não pode se restringir apenas a aspectos linguísticos/estruturais da língua fora de seu contexto ideológico, histórico, social e cultural dos grupos que a usam. Percebemos que nosso compromisso enquanto educadores extrapola o simples ‘preenchimento’ do aluno com estruturas gramaticais, pois estamos tratando da formação do cidadão que precisa lidar com a pluralidade e a heterogeneidade da sociedade atual, aprender a respeitar e a negociar as diferenças para que sua voz também seja ouvida em meio a tantas outras.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, v. 1., 2006, p. 85 – 124.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, abr. 2001. Disponível em <[http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=cervetti/index.html)> Acesso em out. 2013.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. In: JORDÃO (org.) **Letramentos**

**e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas.** Revista X, Curitiba – PR, vol. 1, 2011, p. 19 – 32. Disponível em <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/23056/16914>> Acessado em abr. 2016.

FARIA, Maria Alice. **O jornal na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004.

FERRAZ, D. M. Letramento Visual: As Imagens e as Aulas de Inglês. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs). **Letramentos em Terra de Paulo Freire.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 255 – 270.

JAKUBASZKO, D. Quebrando estereótipos e rompendo preconceitos na sala de aula. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, nº 168 – Maio/2015, p. 1-16. Disponível em <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EsperoAcademico/article/view/27293/14608>> Acessado em mai. 2016.

JESUS, W. M. A Leitura Como Desconstrução De Estereótipos. **Revista Domínios da lingu@agem**, Uberlândia, MG, ano 2, nº 1 – 1º Semestre de 2008, p. 1-18. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/viewFile/11481/6737>> Acessado em Abr. 2016.

MATTOS, A. M. A. Novos Letramentos, Ensino de Língua Estrangeira e o Papel da Escola Pública no Século XXI. In: JORDÃO (org.) **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas.** Revista X, Curitiba, PR, vol.1, 2011, p. 33- 47. Disponível em <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/22474/16915>> Acessado em abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs). **Letramentos em Terra de Paulo Freire.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 171 – 191.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Escola Pública:** Letramentos, Globalização e Cidadania. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MIZAN, S. Letramento Visual na Mídia. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs). **Letramentos em Terra de Paulo Freire.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 271 – 282.

TAVARES, R. R.; STELLA, P. R. Novos Letramentos e a Língua Inglesa na Era da Globalização: Desafios para a Formação de Professores. In: ZACCHI, V.; STELLA, P. R. (Orgs.). In: **Novos Letramentos, Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa.** Maceió: EDUFAL, 2014, p. 75-99.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures.** London: Routledge, 2000, p. 9 – 36.

Recebido em: 15 de fev. de 2017.  
Aceito em: 24 de ago. de 2017.