


## “PRECISAMOS LUTAR ATÉ O FIM”: PRÁTICAS DE INSURGÊNCIA EVIDENCIADAS A PARTIR DO GÊNERO FOTODENÚNCIA

*“WE MUST FIGHT UNTIL THE END”: INSURGENCY PRACTICES EVIDENCED FROM THE PHOTODENUNCIATION GENRE*

Natália Luczkiewicz da Silva  0000-0002-0984-2533  
Programa Pós-Graduação em Linguística e Literatura  
Faculdade de Letras – Universidade Federal de Alagoas  
natalia2luczkiewicz@gmail.com

Flávia Colen Meniconi  0000-0001-5182-258X  
Programa Pós-Graduação em Linguística e Literatura  
Faculdade de Letras - Universidade Federal de Alagoas  
flavia.meniconi@fale.ufal.br

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de desenvolvimento da reflexão crítica dos participantes da pesquisa, baseadas em práticas de letramento crítico e decolonialidade, por meio de oficinas didáticas com o gênero fotodenúncia. O *corpus* da pesquisa é composto por uma entrevista com a professora da turma, entrevistas com alguns alunos participantes e fragmentos de produções escritas, a partir dos registros fotográficos. Os dados foram coletados por meio da execução de oficinas didáticas com o referido gênero, em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, de uma escola pública localizada na cidade de Palmeira dos Índios – AL. Metodologicamente, este estudo segue os caminhos da pesquisa de abordagem qualitativa e centra-se na teoria decolonial (WALSH, 2007; QUIJANO, 2000); no letramento crítico (MOREIRA JÚNIOR, 2020; DUBOC, 2012); e no ensino de Língua Portuguesa através dos gêneros textuais. Após a análise dos dados, verificamos que o trabalho com gênero fotodenúncia favoreceu a discussão frente às temáticas destacadas, pois contribuiu para uma postura crítica dos alunos. Destacamos, pois, a mudança de perspectiva, o sentimento de empatia, a busca por justiça social, o conhecimento dos direitos e deveres prescritos na Constituição Federal, dentre outros elementos que contribuem para uma prática transformadora.

**Palavras-chave:** Fotodenúncia. Letramento crítico. Decolonialidade.

**Abstract:** This work aimed at analysing the development process the critical reflection of the research participants based on critical literacy practice and decolonization, by means of didactic workshops with the photo-denunciation genre. The research corpus is composed by interview with the teacher of the class, interviews with some of students participants, parts of the writing texts, from of the photograph registration. The data was collected by way of executing of didactic workshops with the said genre, in my class in third level of high school in a public school located in Palmeira dos Índios – AL. Methodological, this kind of study goes in the direction to the qualitative approach of research with the central part is decolonial theory (WALSH, 2013; SANTOS, 2019); in the critical literacy (MOREIRA JÚNIOR, 2020; BEZERRA, 2019); and in the teaching Portuguese language crossing the textual genres. After analyzing the data, we verified that the work with the photo-denunciation genre favored the discussion regarding the highlighted themes, as it contributed to a critical attitude of the students. We highlight, the change of perspective, the feeling of empathy, the search for social justice, the knowledge of the rights and duties prescribed in the Federal Constitution, among other elements that contribute to a transforming practice.

**Keywords:** Photodenuncia. Critical literacy. Decolonialidade.

## 1. Nos trilhos do ensino decolonial, crítico e reflexivo

A linguagem perpassa todas as esferas sociais. A forma como nos comunicamos com as pessoas em contextos específicos e as escolhas linguísticas/discursivas realizadas nos inscrevem em grupos predeterminados. Nesse sentido, “a linguagem é parte irredutível da vida social, o que pressupõe relação interna e dialética de linguagem-sociedade” (RAMALHO; REZENDE, 2011, p. 11). Os discursos se configuram como construções históricas, retomados e ressignificados a cada uso, nos quais podemos assumir lugares de privilégios ou de silenciamento.

Outrossim, podemos compreender o papel da linguagem em nossas práticas sociais e a sua importância na formação de pessoas mais críticas, reflexivas e atuantes, quando nossos planejamentos e ações pedagógicas são fundamentados no diálogo sobre temas que visam desconstruir preconceitos, padrões hegemônicos, machismos, sexismos e outros problemas. Defendemos que tais questões devem ser trabalhadas nos contextos escolares como forma de (re)existência de grupos silenciados/marginalizados.

Diante disso, justificamos a nossa escolha por um trabalho que envolve o letramento crítico e a decolonialidade, no sentido de que, primeiramente, os alunos possam conhecer as narrativas hegemônicas que circulam nas mais diversas esferas sociais, de modo a refletirem e criticarem essas construções, criando possibilidades concretas de ressignificação, visibilizando narrativas outras.

Conforme apontam Ramalho e Rezende (2011, p. 11), “a linguagem se mostra um recurso capaz de ser usado tanto para estabelecer e sustentar relações de dominação quanto, ao contrário, para contestar e superar tais problemas”. Buscamos, então, um trabalho que supere problemas. Por meio do exercício de conhecimento colaborativo, fundamentado no diálogo aberto, livre e democrático, esperamos contribuir para o desenvolvimento crítico dos nossos alunos, a fim de que possam se reconhecer no mundo, criar suas próprias histórias, enfrentando os problemas que permeiam a comunidade em que estudam e residem. Nesse sentido, realizamos este trabalho com o objetivo de analisar as percepções dos participantes da pesquisa sobre os problemas enfrentados pela comunidade onde se situa a instituição escolar<sup>1</sup>. Buscamos também compreender suas percepções acerca do trabalho desenvolvido a partir do gênero fotodenúncia centrado nas temáticas relacionadas à poluição e qualidade de vida da comunidade local. A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, de uma escola pública localizada na cidade de Palmeira dos Índios – AL.

Enfatizamos que a realização deste estudo foi motivada pela observação dos problemas relacionados ao excesso de lixo jogado ao redor da escola, ruas sem calçamento, insetos devido a água parada, esgoto a céu aberto, condições de insalubridade vivenciadas pelos moradores da comunidade local, entre outros. Acreditamos que tais problemas atingem diretamente a vida dos alunos e dos moradores que vivem próximos à instituição escolar e, por isso, escolhemos trabalhar com a fotodenúncia em sala de aula. Em nossa concepção, este gênero possibilita um registro fidedigno da situação problemática vivência pela comunidade e, ao mesmo tempo, pode servir como meio de produção e difusão de narrativas de denúncia em prol de melhorias para o bairro onde se localiza a instituição escolar participante da pesquisa.

Este trabalho está dividido em seis seções. Na primeira, ora apresentada, destacamos as questões preliminares sobre as quais este trabalho se debruça; na segunda, apresentamos a concepção de Letramento Crítico que direciona a nossa pesquisa e a nossa prática enquanto professoras de língua; na terceira, discutimos sobre

---

<sup>1</sup> Este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado em andamento, financiada pela CAPES e aprovada pelo comitê de ética sob o número 58679822.6.0000.5013 (parecer: 5.543.392).

a teoria decolonial e as suas contribuições para a prática docente, bem como para a formação cidadã; na quarta, tecemos algumas considerações sobre o gênero fotodenúncia que direcionou o nosso trabalho; na quinta, falamos sobre o processo metodológico da pesquisa, realizamos o detalhamento das oficinas e a análise dos dados, relacionando o processo aos resultados; e na sexta, expomos as nossas considerações finais sobre o trabalho desenvolvido.

## 1. Letramento crítico em práticas de leitura e escrita

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

Nesse momento, Street (1995) funda o modelo ideológico de letramento abarcando os fatores sócio-históricos e socioculturais implicados na produção de sentidos dos textos. Em outras palavras, esse modelo compreende que os contextos exercem influências em relação aos conhecimentos e práticas letradas adquiridas e utilizadas pelos leitores e escritores. Assim, pessoas que não têm experiência de leitura do gênero “fotodenúncia”, por exemplo, podem apresentar dificuldades de compreensão e produção do texto em questão.

Portanto, as práticas de letramento devem ser compreendidas enquanto atividades sociais de produção de efeito de sentido que, por sua vez, recebem influências de diferentes contextos, propósito comunicativo, histórias de vidas, bagagens culturais, entre outros fatores (KLEIMAN, 2007; ROJO, 2009; MARCUSCHI, 2007). Nessa perspectiva, a escolha do trabalho com o gênero textual fotodenúncia no ensino da língua portuguesa justifica-se, principalmente, pelo desejo de não apenas possibilitar espaços de leitura e escrita da língua em uma perspectiva discursiva, mas acima de tudo de motivar a produção de um gênero que dialogue com os problemas contextuais enfrentados pelos participantes do estudo, representando também suas histórias de vida pois, assim como defende Meniconi (2015), acreditamos que “ao produzir um texto, deixamos registradas nossas crenças, posicionamentos diante do mundo, nossa história, enfim, a forma como lemos e interpretamos a realidade” (MENICONI, 2015, p. 40).

Portanto, compreendemos que as atividades de leitura e de escrita perpassam pelo processo de socialização de pensamentos, ideias, intenções, histórias de vidas e crenças e participação social, uma vez que concebemos o texto como um caminho de encontros discursivos, representações, histórias, culturas e contextos variados (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011). Esclarecemos ainda que esta compreensão norteou o trabalho que desenvolvemos com o gênero fotodenúncia na escola pública, já que, por meio dos textos produzidos pelos participantes da pesquisa, buscamos compreender, de forma mais profunda, os diferentes olhares, experiências, contextos e histórias vividas.

Desse modo, não observamos o gênero apenas por meio de um conjunto de palavras, fragmentos e frases bem escritos e estruturados do ponto de vista argumentativo. Buscamos compreendê-lo também enquanto ação social, já que o trabalho desenvolvido possibilitou o envolvimento dos alunos em práticas emancipatórias e interventivas em sua realidade social (KLEIMAN, 2007, p. 20), o que, em contrapartida, representou caminhos pedagógicos “outros” em uma perspectiva

decolonial de ensino de línguas, uma vez que “o pensamento decolonial engaja-se com o projeto de reexistência, reemergência e reconstituição das narrativas e identidades locais, numa práxis que desfaz e refaz, para, então, reexistir e ressurgir” (DUBOC, 2020, p. 11).

### 3. A decolonialidade como caminhos “outros” de ensino

Para começar a discutir sobre a decolonialidade e suas implicações para o ensino de línguas, faz-se necessário partir do que compreendemos por colonialidade. Quijano (2000, p. 4) compreende a colonialidade como “o modo mais geral de dominação do mundo atual, uma vez que o colonialismo como ordem político explícito foi destruído”.

De acordo com o autor, no processo de colonização, os dominadores europeus e seus descendentes euro-norte-americanos impuseram seus poderes, padrões de expressão, crenças, ideias, imagens, modos de conhecer e produzir conhecimentos às sociedades colonizadas (QUIJANO, 2000, p. 2), consistindo em uma verdadeira colonização do imaginário dos dominados. De acordo com o autor, tal forma de colonização ocasionou a interiorização da crença de que o europeu é o modelo de sociedade e cultura a ser seguido, o que, inevitavelmente, leva “os grupos sociais dominados apenas a ‘participarem’ da cultura dominante como ‘clientela’, mas não como autores ou ‘elaboradores’ dessa cultura” (QUIJANO, 2000, p. 675, tradução nossa).

Assim, a colonialidade representa diferentes formas de dominação, opressão e colonização “do ser, do poder e do saber” que persistem ainda nos dias de hoje, mesmo após o processo de colonização (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2010; BALLESTRIN, 2013), levando-nos a marginalizar e inferiorizar o que não condiz com o padrão eurocêntrico característico do homem europeu branco, cis gênero, europeu, bem como toda forma de conhecimento, ciência, arte e cultura produzidas no continente. Tais formas de pensamento acabaram por produzir comportamentos e crenças que silenciam, invisibilizam e apagam outras formas de saber, crer, ser e existir baseadas na pluralidade e diversidade cultural.

Hoje, em alguns contextos da América Latina, presenciamos movimentos de luta contra a dominação e a imposição de padrões coloniais que insistem em inferiorizar o negro, o indígena, a mulher e o homossexual. Segundo Walsh (2013, p. 27), tal práxis se faz presente em mobilizações direcionadas às ações de “resistência à opressão e à dominação étnico-racial, de gênero e de classe”. Por meio desses movimentos, busca-se construir “condições outras para todos os oprimidos: pobre, índios, negros, mulatos, camponeses, trabalhadores” (WALSH, 2013, p. 27, tradução nossa<sup>2</sup>).

No âmbito da educação, defendemos perspectivas pedagógicas decoloniais, baseadas na visão intercultural crítica, entendida por Walsh (2013) como uma proposta política alternativa à globalização neoliberal. De acordo com a autora, a interculturalidade crítica pode ser compreendida como um projeto de vida e existência que, por sua vez, engloba ações direcionadas à transformação social e à criação de outras possibilidades de ser, poder e saber, diferentes daquelas que são ditadas pelo padrão eurocêntrico hegemônico.

Na mesma linha de pensamento, concordamos com Ocaña *et al* (2021) quando defende o argumento de que “a decolonialidade da educação se alcança na mesma

---

<sup>2</sup> Texto original: resistencia a la opresión y dominación étnico-racial, de género y de clase (...) condiciones otras de vida para todos los oprimidos: pobres, indios, negros, mulatos, campesinos, obreros.

medida em que se reconhece a validade e a importância dos saberes “outros” não oficializado pela matriz colonial” (OCAÑA *et al.*, 2021, p. 120). Com base nessa perspectiva, defendemos uma educação que caminhe nessa direção.

Diante de tal problemática, propusemos caminhos “outros”<sup>3</sup> de ensino-aprendizagem da língua portuguesa baseados no trabalho com o gênero fotodenúncia com o intuito de não apenas possibilitar o exercício de criticidade na produção do texto em si, mas, acima de tudo, de viabilizar a aproximação dos participantes da pesquisa com a comunidade local, sensibilizando-os em relação aos problemas, dores e sofrimentos do “outro” que, na maior parte das vezes, é ignorado, esquecido e apagado das discussões e decisões advindas dos poderes públicos.

Nessa perspectiva, apostamos na pedagogia decolonial como proposta formativa do agente transformador por proporcionar a produção de um gênero textual que, além de oportunizar a prática da escrita como prática social, conduz o aluno à ação transformadora dos problemas observados em sua comunidade. Assim, acreditamos que a produção das fotodenúncias em língua portuguesa possibilitou tanto o exercício da criticidade quanto à atuação cidadã no contexto pesquisado.

#### 4. O gênero fotodenúncia como prática insurgente

A fotodenúncia é um gênero que tem como principal objetivo denunciar acontecimentos sociais julgados, pelo autor, como injustos ou ilícitos. Esse gênero se configura como uma importante ferramenta para a divulgação de notícias e reportagens jornalísticas, pois a imagem utilizada nos faz refletir sobre a problemática em pauta, desenvolvendo sentimentos de empatia e repúdio à situação denunciada (PIRATOBA; LILIANA, 2013). Escolhemos a fotodenúncia, como ponto de partida para o nosso trabalho pedagógico, pois acreditamos na colaboração que esse gênero pode proporcionar, no que diz respeito às práticas sociais de leitura e de escrita.

Trata-se de mecanismo facilitador para o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos, por meio da compreensão das múltiplas linguagens e da importância de cada uma delas para a prática social. Apesar disso, é um gênero ainda pouco trabalhado em sala de aula, mas com grande potencial de reflexão crítica e posicionamento decolonial, já que possibilita a ação fundamentada na observação, análise e captura de imagens e a produção de narrativas, tornando os alunos mais autônomos na criação de seus próprios registros.

Ressaltamos, no entanto, que é preciso que haja um trabalho consciente em relação ao gênero, partindo da percepção de que não é qualquer imagem registrada que se configura como a fotodenúncia. É necessário, primeiramente, que a produção desempenhe o papel de uma verdadeira denúncia sobre algum problema real. Portanto, toda fotodenúncia será registrada por imagem, mas nem toda imagem pode ser considerada uma fotodenúncia.

Podemos exemplificar a função da fotodenúncia, a partir da seguinte situação: lemos uma notícia falando sobre a fome no Brasil, com dados estatísticos de pessoas que morrem todos os dias em decorrência disso. Tal problemática nos sensibiliza, nos emociona, nos indigna e, até mesmo, nos revolta, mas acreditamos que a imagem é mais forte. Saber que meninos passam fome todos os dias pode não ser tão impactante quanto o sentimento causado por imagens de crianças desnutridas em um lixão, em meio a

---

<sup>3</sup> Com o termo “outros”, defendemos caminhos pedagógicos alternativos à perspectiva eurocêntrica, respaldando-nos em propostas de ensino-aprendizagem da língua materna que valorizam o saber local, tomando-o como ponta pé inicial para a prática da educação crítica, cidadã e transformadora.

animais e insetos, procurando o que comer. Com isso, justificamos a escolha por esse gênero, para conduzir o nosso trabalho com o letramento crítico e a decolonialidade.

## 5. Os caminhos percorridos no ensino decolonial e crítico

Nesta seção, abordaremos o percurso metodológico da pesquisa, situando o *locus*, os participantes, o tipo de pesquisa e as técnicas de coleta de dados – entrevista com a professora participante, entrevista com os alunos e produções escritas, todas essas etapas foram realizadas de forma presencial, entre os meses de agosto a outubro de 2022.

A instituição escolhida foi uma escola da rede pública estadual de ensino, localizada na Rua Genésio Moreira, S/N, bairro São Francisco, na cidade Palmeira dos Índios – Alagoas. A Escola Estadual Manoel Passos Lima encontra-se vinculada à Secretária de Estado de Educação de Alagoas (SEDUC – AL) e dispõe do Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio (1º ao 3º ano), tendo seu funcionamento nos turnos matutino, vespertino e noturno. Este trabalho foi desenvolvido em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, no turno matutino.

Cabe ressaltar que a escola está localizada em zona periférica da cidade, próxima de ruas sem calçamento e sem saneamento básico. Alguns alunos moram no mesmo bairro em que a escola está localizada e vão a pé até o local, enquanto outros moram em diferentes bairros da cidade, precisando de transporte para acesso.

Com base no objetivo central desta pesquisa que foi o de analisar as percepções dos participantes, baseadas em práticas de letramento crítico e decolonialidade, optou-se pela pesquisa qualitativa. Segundo Marconi e Lakatos (2010), essa abordagem tem como foco a análise e interpretação de aspectos mais profundos, fornecendo compreensões mais detalhadas sobre as investigações. A escolha da pesquisa qualitativa deu-se pelo fato de que esse tipo de abordagem contribuir para a interpretação do objeto de estudo, mostrando-se mais colaborativa.

No que diz respeito ao tipo de pesquisa, trata-se de uma pesquisa de campo, que segundo Gil (2008, p. 57), “[...] busca o aprofundamento de uma realidade específica”. Diante disso, além de o estudo ter sido desenvolvido em um local específico, teve como foco intervir, colaborativamente, na realidade da escola *locus*. Por esse motivo, enquadrou-se na pesquisa-ação. De acordo com Thiollent (1986), a pesquisa-ação é

Um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 15).

Neste sentido, este trabalho caracterizou-se como pesquisa-ação interventiva, uma vez que desenvolvemos oficinas didáticas, partindo do gênero fotodenúncia, abordando temáticas decoloniais, como: a falta de saneamento básico, a qualidade de vida dos moradores de áreas periféricas, o descarte indevido de lixo, as doenças provocadas por essa estrutura, entre outros temas.

Adotamos, pois, o conceito de prática transformadora, destacado por Tilio (2021), em contraposição à prática transformada, por entendermos que o conhecimento é construído no processo, não é posto como algo concreto e homogêneo. “A palavra transformada pode levar a uma interpretação de que a prática já transformada está acabada, de maneira que a opção por transformadora adiciona um caráter mais dinâmico

e agentivo ao processo de construção (contínua) do conhecimento” (TILIO, 2021, p. 37).

Em consonância com os pressupostos do autor, nossa atuação didática iniciou com a prática situada (situação do bairro em que os alunos estudam e/ou moram); recorremos aos conhecimentos dos estudantes para direcionamento das atividades, considerando suas práticas sociais; e finalizamos no ponto de chegada (prática transformadora), que pode se tornar, em um movimento circular, um novo ponto de partida, almejando outros pontos de chegada (TILIO, 2021).

### 5.1. Detalhamento das Oficinas e Análise dos Dados

As oficinas foram desenvolvidas no período de oito aulas de 50min cada. Antes da concretização das ações, visitamos à escola e entrevistamos a professora de Língua Portuguesa da turma. As perguntas voltaram-se para questões relacionadas ao ensino de leitura e escrita, aos gêneros textuais, ao letramento crítico e à decolonialidade. Entretanto, enfatizamos que, nesse artigo, discorreremos apenas sobre o questionamento referente ao ensino decolonial e crítico em função do recorte da pesquisa compartilhada.

A seguir apresentamos um fragmento da entrevista realizada com a docente<sup>4</sup> para que possamos refletir sobre suas concepções acerca das perspectivas teóricas que fundamentaram nosso estudo, a saber: decolonialidade e letramento crítico.

#### Fragmento 1 - Entrevista com a professora

*Pesquisadora:* eu queria saber de que forma você costuma trabalhar com a leitura e com a escrita dos seus estudantes?

*Professora:* a gente trabalha, é, até os livros didáticos já ajudam nesse trabalho, né? A gente trabalha com os gêneros textuais diversos e a partir dos gêneros, eu vou vendo como dá pra trabalhar leitura compartilhada, às vezes, até vídeo, leitura no próprio livro, com ajuda do Datashow. São várias estratégias, vai depender do gênero textual. Vai sempre trabalhando a leitura silenciosa e a leitura oral.

Fonte: arquivo das pesquisadoras (2022).

No momento em que levantamos este questionamento, a professora fez um gesto com as mãos como se indicasse: “E agora? O que eu falo?”. Então, reforçamos com gestos, que ela falasse o que sabia a respeito. Neste momento, indagamo-nos sobre a possibilidade de ter realizado o questionamento de outra forma, talvez sem o termo “decolonialidade”. Poderíamos, por exemplo, ter ilustrado o tema com assuntos sobre preconceito racial, machismo, padrões de beleza, entre outros, a fim de evitar esse desconforto por parte da docente. Entretanto, a pergunta já havia sido lançada e, naquele momento, não tivemos a iniciativa de modificá-la.

De acordo com Moreira Junior (2020, p. 67), “o letramento crítico contribui para o desprendimento de práticas linguístico-discursivas hegemônicas a fim de que outras condições sociais possam ser pensadas e construídas”. Assim, interpretamos que a resposta apresentada pela docente não trazia uma compreensão plena do que seria o letramento crítico, pois não abarcava, por exemplo, questões relacionadas à mudança de perspectiva do aluno, nem ao posicionamento crítico e reflexivo, frente às problemáticas sociais. Não queremos aqui culpabilizar a docente pela sua falta de aprofundamento no tema, pois acreditamos que tais questões se relacionam a problemas mais amplos que

<sup>4</sup> A professora de Língua Portuguesa concluiu a graduação em 2002, na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e realizou a pós-graduação em Língua portuguesa e literatura brasileira, na mesma instituição, em 2010. Atualmente, leciona em turmas do 8º ano ao 3º ano do Ensino Médio, com as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte e Sociologia.

incidem, principalmente, sobre a formação inicial e continuada de professores da rede pública.

Outro ponto pertinente e que merece uma atenção especial é o desconhecimento do termo “decolonialidade”. Não foi uma surpresa, de nossa parte, que a professora não conhecesse o termo, apesar de que “já tem pouco mais de 10 anos que um grupo de intelectuais latino-americanos, de diversas áreas de conhecimento, vem sendo lido e estudado no Brasil e dialogando com diversas pesquisas, principalmente na área de educação” (OLIVEIRA, 2019, p. 1), temos consciência de que esse movimento ainda está conquistando espaços nos ambientes acadêmicos, quiçá na educação básica. Contudo, esperávamos que a professora conseguisse associar o termo a algum outro, por exemplo “colonização”, e nos perguntasse se havia algo relacionado ao assunto, o que não aconteceu. O desconhecimento acerca do tema revelado pela docente inquietou-nos, mas, ao mesmo tempo, conduziu-nos a repensar as nossas ações na escola e inserir a professora em práticas formativas decoloniais, a partir de elaboração conjunta de planos de aulas e oficinas. Esse foi o caminho que encontramos para levar a docente discutir conjuntamente sobre o tema e possíveis planejamentos de ações na escola, dentro dessa perspectiva.

Após a entrevista realizada com a professora, aplicamos um questionário, com o intuito de fazer um levantamento sobre os gostos e interesses dos alunos. Em resposta ao questionário, a maioria dos participantes sinalizou que preferia trabalhar com imagens<sup>5</sup>. Por esse motivo e por considerarmos que a fotodenúncia corresponde à uma atitude de crítica e de denúncia a situações de vulnerabilidade, escolhemos esse gênero para a elaboração das oficinas.

Entretanto, veio-nos a seguinte indagação: Mas qual tema trabalhar com base no gênero em questão? Desde o primeiro contato com a escola, observamos um cenário complicado: as ruas ao redor da instituição não possuíam calçamento; não tinham tubulação de esgoto; apresentavam muito lixo espalhado, o que chamava a atenção de animais e insetos que poderiam provocar doenças aos moradores. Todas essas situações começaram a nos inquietar. Esses foram os principais fatores que despertaram o nosso interesse em trabalhar essa temática com os alunos, uma vez que é o ambiente que frequentam todos os dias e que, muitos deles, são moradores do bairro.

Nesse sentido, as oficinas foram desenvolvidas da seguinte maneira: na primeira oficina (2h/aula), discutimos com os alunos sobre o conceito de gênero textual, os meios de circulação dos textos e a importância desse tipo de texto para a nossa vida, dentro e fora da escola; em seguida, apresentamos o gênero fotodenúncia e apresentamos alguns exemplos desse gênero com características de ferramenta jornalística<sup>6</sup>, bem como expomos fotodenúncias sobre temas variados, dentre eles: racismo, violência contra a mulher, desmatamento na Amazônia, poluição dos rios, descarte indevido de lixo, entre outros.

Para cada fotodenúncia apresentada, lançamos três perguntas básicas: 1) Qual a temática abordada? 2) O que você vê? 3) O que você sente? Fizemos essas perguntas, porque compreendemos que ver a imagem é diferente de sentir. Santos (2021) fala sobre a necessidade de nós, pesquisadoras em Linguística Aplicada, trabalharmos em sala de

---

<sup>5</sup> Quinze alunos responderam ao questionário, dentre eles, nove marcaram que preferiam estudar gêneros textuais que contêm imagens; três marcaram que preferem textos escritos e dois que preferem textos orais.

<sup>6</sup> Levamos algumas notícias do Uol, Veja e Folha de São Paulo e mostramos como essas mídias utilizam imagens para chamar atenção a notícia que está sendo veiculada, como forma de aproximar o leitor do tema abordado e despertar a curiosidade para ler o texto completo.



aula, com o foco no *sentir/pensar*, em que não podemos desassociar os conteúdos estudados da nossa percepção humana.

Colocamos algumas imagens do bairro, que registramos semanalmente, quando íamos à escola e perguntamos-lhes se conseguiam identificar aquele cenário. Neste momento, fomos surpreendidas, pois nenhum aluno reconheceu que se tratava da própria frente da escola e do bairro que frequentam todos os dias: “Ah, professora! É em Maceió isso”. Em seguida, informamos que os registros foram realizados no entorno da escola, o que causou surpresa nos participantes da pesquisa, pois não sabiam que o bairro estava nessa situação degradante: “*Eu já tinha passado nas ruas e tal, mas eu não tinha parado pra prestar atenção nos lixos*” (Resposta da aluna Lizzy). Assim, caminhamos para a segunda oficina, partindo do convite: “Vamos conhecer o bairro com um olhar de pesquisador?”.

Na segunda oficina (2h/aula), dividimos os alunos em duplas, pois alguns não possuíam celular; solicitei que registrassem, por meio de imagem, tudo aquilo que lhes incomodava e/ou chamava atenção; entrevistamos alguns moradores que estavam em frente as suas casas, quando passamos nas ruas, ouvimos a opinião deles sobre a situação do bairro. A partir dos relatos desses moradores, pudemos compreender que se tratava de um contexto estava mais problemático do que imaginávamos. A seguir, apresentamos três figuras registradas pelos alunos que ilustram a situação do bairro visitado:

**Figura 1** – Registros do bairro (estrada)



Fonte: arquivo das pesquisadoras (2022).

**Figura 2** – Registros do bairro (esgoto)



Fonte: arquivo das pesquisadoras (2022).

**Figura 3** – Registros do bairro (casa de uma moradora)



Fonte: arquivo das pesquisadoras (2022).

O que mais nos impactou foi o relato de uma moradora que teve a sua casa invadida pela lama e precisou se mudar (Fig. 3). Ela alegou que procurou a prefeitura e os órgãos responsáveis e nada foi resolvido, algo que nos entristeceu muito pelo fato de representar o silenciamento, o abandono e o esquecimento do oprimido por parte daqueles que detém o poder e o controle sobre o bem-estar social.

Ao retornarmos à escola, convidamos alguns alunos que haviam participado das duas oficinas a discutirem a respeito do trabalho que havia sido desenvolvido. Indagamos sobre seus sentimentos sentimento acerca dos relatos dos moradores e suas reflexões sobre a situação. Questionamos também sobre o que poderiam fazer para melhorar aquele contexto e quem poderia contribuir para essa transformação. O primeiro trecho selecionado (fragmento 2) foi da entrevista com a aluna Gabrielly:

**Fragmento 2** - Entrevista com a aluna Gabrielly<sup>7</sup>

*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.

Fonte: arquivo das pesquisadoras (2022).

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 irreduzível”. Nessa perspectiva, acreditamos que a fala da aluna repercute uma mudança de ponto de vista que, ao nosso ver, só foi possível a partir do trabalho realizado nas oficinas, já que, inicialmente, Gabrielly apresentava uma concepção diferente em relação a realidade que a cercava. Em outras palavras, as imagens que levamos no dia que discutimos sobre o gênero fotodenúncia representavam uma realidade distante da vivenciada por ela, uma vez que não conseguia identificar aquela situação próxima da sua realidade. Desse modo, afirmou que se tratava de um local na cidade de Maceió – AL que, segundo ela, havia passado no jornal local.

Em nossa concepção, as discussões e 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 ela, 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 (2018, p. 121) afirmam que “o letramento crítico é uma prática educacional que concebe a língua como formadora de ideias que permitem 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 por ela 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, o que de acordo com Moreira Júnior (2021, p. 69), é 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”.

Acreditamos que as oficinas desenvolvidas promoveram, ainda, momentos de reflexão que, até então, a aluna não havia experienciado. Verificamos, no relato da discente, 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 costume falar que eu*

<sup>7</sup> Nesta pesquisa, preservamos a identidade dos colaboradores, todos os nomes utilizados são fictícios. Desde o início da pesquisa, informamos aos alunos como funcionaria e solicitamos que cada um escolhesse um nome, que seria utilizado ao decorrer de todas as atividades desenvolvidas.

*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*". A seguir, discutiremos sobre trecho da entrevista realizada com a aluna Lizzy:

**Fragmento 3 - Entrevista com a aluna Lizzy**

*Pesquisadora:* Você se imaginaria na situação dessa mulher que teve a casa invadida pelo esgoto?

*Lizzy:* Não, é uma coisa que a pessoa... construir e lutar pra ter as coisas e ter a casa invadida por água e ninguém fazer nada, ajudar, não.

*Pesquisadora:* Quais são os sentimentos que você tem ao ver essa situação?

*Lizzy:* eu tenho... não é dó, nem pena, eu fico triste porque eu posso ajudar de uma forma, mas a ajuda maior que eles precisam, eles não têm, né? A gente poderia apoiar, como ela mesma falou, se os moradores se juntassem e fossem fazer um abaixo-assinado, alguma coisa, com certeza, eles iriam... se eles tivessem voz... eles iriam lá e com certeza ia fazer alguma coisa. A população, ela poderia chamar os outros bairros para ir ajudar, EU iria ajudar, porque é uma coisa que você se sente, eu não sei a palavra, você se sente incompetente por não poder ajudar da forma que ela precisa, é isso, incompetência.

Fonte: arquivo das pesquisadoras (2022).

Com base nesse fragmento, apreendemos que as atividades da oficina corroboraram para o posicionamento da aluna a respeito da problemática do bairro. Isso é evidenciado quando a discente demonstra tristeza por ter presenciado a situação da população local, argumentando sobre a necessidade da mobilização de todos os envolvidos- os moradores, os órgãos responsáveis e, inclusive, ela mesma, pois se mostra disponível para colaborar nesse movimento de luta por direitos, quando diz: “*ela poderia chamar os outros bairros para ir ajudar, EU iria ajudar*”, referindo-se a atitude que espera dos moradores prejudicados. Neste caso, acreditamos que a aluna buscou uma ruptura na relação colonial de poder imposta aos indivíduos de classe baixa ao contemplar possibilidades de transformação, luta e resistência em sua fala, o que responde aos objetivos de uma educação decolonial que contemplamos em nossa pesquisa, uma vez que “a perspectiva decolonial é uma forma de compreender e atuar no mundo, caracterizando-se como opção teórica, epistêmica e política na busca de (re)pensar a colonialidade” (QUEIROZ *et al.*, 2019, p. 130).

Lizzy deixa claro que, para cobrar nossos direitos, também precisamos entender os nossos deveres, enquanto sujeito sociais, cuidando do local no qual moramos e buscando soluções para os problemas que nos prejudicam. Para tanto, a aluna defende o argumento de que devemos cobrar ações e fiscalização dos serviços por parte dos órgãos responsáveis. No entanto, ao discorrer sobre essa busca ativa da população, a aluna levanta um ponto importante: “*eles iriam... se eles tivessem voz... eles iriam lá e com certeza ia fazer alguma coisa*”. Essa afirmação deixa claro que os moradores sofrem com o silenciamento e com a marginalização que, por mais que cobrem por uma melhoria, em prol da qualidade de vida, nem sempre são ouvidos e atendidos. Com isso, a participante da pesquisa assume o papel de um sujeito instruído que poderia ser ouvida, caso manifestasse essa cobrança aos responsáveis e com a presença dos moradores. Contudo, considera que só a cobrança talvez não resolvesse todos os problemas identificados no local, sentindo-se, com isso, incompetente por não poder ajudar à comunidade.

Nessa perspectiva, corroboramos com Moita Lopes (2009, p. 37) quando destaca que é “crucial abrir a pesquisa para vozes alternativas de modo que seja possível revigorar a vida social ou construí-la por meio de outras narrativas, aquelas normalmente apagadas no decorrer da modernidade, como as dos pobres (...)”. Como a população é majoritariamente pobre e periférica, constatamos que o silenciamento que a

aluna destaca em sua fala é algo estrutural, sendo assim, refletindo a consciência da distinção dos papéis sociais e das consequências que os grupos financeiramente menos favorecidos sofrem.

De acordo com Mignolo (2003), os avanços decorrentes do poder financeiro e simbólico são calcados no apagamento de muitas vozes e no silenciamento de muitas histórias. Diante disso, existe um reforço constante para manter as estruturas de privilégios sociais, mas Lizzy se mostra como agente engajado na luta e na busca por direitos, quando se insere no discurso como alguém que pode ajudar. No fragmento 4, trouxemos um diálogo com a aluna Carla:

#### Fragmento 4 - Entrevista com a aluna Carla

*Pesquisadora:* Você acha que conseguiu compreender bem o tema a partir da aula passada e da aula de hoje?

*Carla:* Eu nunca tive aulas assim e sim, me mudou muito a ideia pela visita de hoje, a gente conhecendo mais o nosso bairro, até porque eu não ando por essa região aí, eu ando pela de cá, né? E pela de cá também tem, é como eu tô falando, o prefeito olha um lado e esquece do outro, é a mesma coisa da gente, vem por um lado e não vê com tá a situação dos outros.

Fonte: arquivo das pesquisadoras (2022).

O último fragmento mostra novamente a mudança de perspectiva da aluna, em relação ao tema estudado, pois com a visita ao bairro e as discussões, pôde compreender os impactos que essa estrutura provoca para a vida dos moradores. A aluna avaliou as aulas como diferentes das que está acostumada a participar e afirmou que “sim”, conseguiu entender bem os objetivos e as temáticas abordadas.

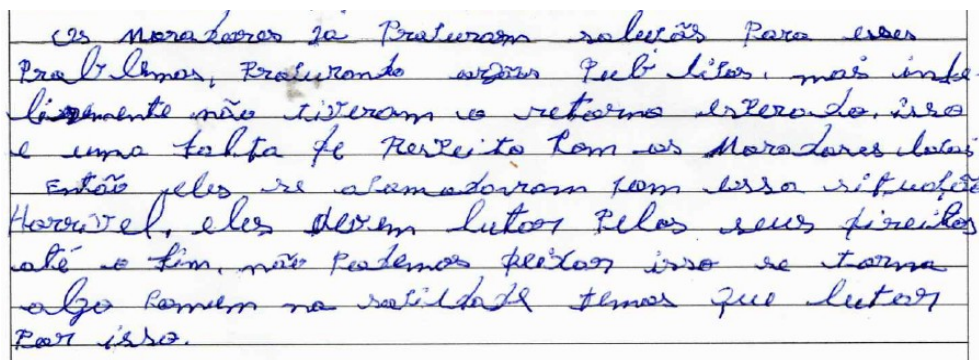
Carla é moradora do bairro, no entanto, reside na área principal, próximo ao comércio e à escola. No fragmento, a aluna explica que não costumava caminhar pelas ruas por trás da escola. Tal fator demonstra uma carência de consciência acerca da situação em que se encontrava.

A aluna discorre, ainda, sobre a importância do aprofundamento do conhecimento acerca do bairro: “*é como eu tô falando, o prefeito olha um lado e esquece do outro, é a mesma coisa da gente, vem por um lado e não vê com tá a situação dos outros*”. Nesse contexto, trazemos a fala de Ribeiro (2017, p. 48) quando defende que o essencial é darmos conta do espaço social no qual estamos inseridos e, mesmo que privilegiados, tenhamos consciências das “hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados”. Acreditamos que Carla pode ter consciência de que se encontra em um lugar de privilégio, uma vez que não reside próximo à escola. A fala da aluna ainda demonstra uma preocupação em relação à desigualdade social. Tais fatores nos levam a acreditar que, de fato, o trabalho desenvolvido na escola colaborou no sentido de aguçar essa percepção.

Após as entrevistas, encerramos a segunda oficina referente ao gênero fotodenúncia. A terceira oficina, por sua vez, ocorreu da seguinte maneira: discutimos sobre a visita realizada na aula anterior; levamos algumas das imagens registradas pelos alunos, que foram enviadas pelo WhatsApp; escolhemos uma das imagens e fizemos a narrativa para que os alunos tomassem como exemplo; por fim, solicitamos a produção escrita que poderia ser realizada a partir dos seguintes tópicos temáticos: Qual o tema abordado na imagem? O que você vê? (descreva os detalhes) O que você sente? Essa experiência te fez refletir sobre o tema? Você se sentiu incomodado(a)? O que precisa mudar? Quem pode ajudar nessa mudança?

A seguir, apresentamos alguns trechos das produções escritas<sup>8</sup>.

Figura 4 - Trecho da produção escrita do aluno André



Fonte: arquivo das pesquisadoras (2022).

Nesta produção, o aluno André destacou algo que foi dito pelos moradores no momento da visita, ou seja, que eles buscaram ajuda, mas nada havia sido resolvido. Uma das moradoras destacou: “o prefeito já veio aqui e disse que iria calçar a rua e fazer as tubulações de esgotos, isso faz tanto tempo, é só promessa”<sup>9</sup>. Tanto na fala do aluno como na da moradora, percebemos a ênfase no silenciamento desse grupo social, uma vez que ao lutar por seus direitos não foram atendidos da forma necessária.

O texto escrito nos remete a um episódio mais específico que já mencionamos neste trabalho, que é o caso da mulher que perdeu a moradia que, por sua vez, foi invadida por lama. Essa mesma mulher conversou conosco e falou sobre o ocorrido: “a minha casa foi invadida pela lama e eu precisei me mudar, como vocês podem ver aqui. De vez em quando o vizinho aqui do lado abre o esgoto pra não ficar totalmente acumulado e entrar na casa dele também. Isso nunca vai ser resolvido”<sup>10</sup>.

No momento em que a entrevistada discorria sobre a situação, observamos que estava descalça, pisando nos matos e na lama que se encontra na frente de sua moradia. Então, questionamo-la sobre sua preocupação em relação às doenças que poderiam ser contraídas, visto que a lama onde pisava poderia estar contaminada com fezes e bactérias. Ao ser indagada, a moradora esclareceu que já estava acostumada com aquela situação. Ao escutar esse relato, aluno se comoveu e trouxe para o seu texto a reflexão de que os moradores estão cansados de procurar os órgãos públicos, porque nada é resolvido, avaliando a situação como algo “horível”.

Algo que também nos chamou atenção no relato analisado foi a atitude de resistência do discente ao declarar que “eles devem lutar pelos seus direitos até o fim”, o que reverbera em uma preocupação em relação a uma tomada de posição frente aos problemas sociais, por meio do estudo com o gênero fotodenúncia que, por sua vez, o convidou a conhecer o seu próprio espaço de convivência e a refletir criticamente sobre ele. Em nossa concepção, essa reflexão é resultado de um trabalho que busca repensar práticas fundamentadas em discursos eurocêntricos, capitalistas, modernos e coloniais (ORTIZ *et al.*, 2018).

Por meio de uma pedagogia que configura “a análise crítica, o questionamento, a ação social transformadora, a insurgência e a intervenção nos campos do poder, saber, ser e viver; e, por último, fomenta e assume uma atitude insurgente” (WALSH, 2007),

<sup>8</sup> Ressaltamos que essas produções dizem respeito à primeira escrita. Os textos foram corrigidos pelas professoras e devolvidos para que os alunos realizassem os ajustes necessários.

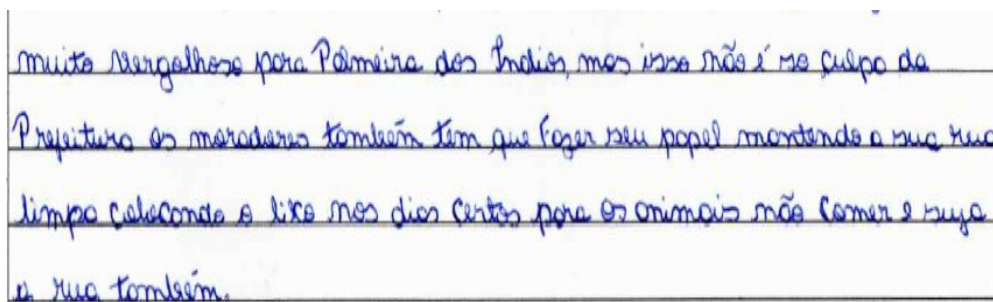
<sup>9</sup> Trecho retirado da entrevista que realizamos com a moradora.

<sup>10</sup> Trecho extraído da entrevista que realizamos com a moradora.

acreditamos que desenvolvemos no aluno a capacidade de se posicionar criticamente e de persistir em prol dos seus direitos.

Para finalizar o texto, André se insere como sujeito participativo na busca pela mudança, ao utilizar o verbo em primeira pessoa do plural: “*não podemos deixar isso se tornar algo comum na sociedade*” e “*temos que lutar por isso*”. Diante desse fato, corroboramos com a fala de Vilaça e Araújo (2019, p. 340) ao afirmarem que o letramento crítico “trata da participação de indivíduos em práticas letradas de forma consciente e ativa, não apenas atuando nestas práticas, mas também as transformando”. O aluno anseia transformar essa realidade, quando se insere como possível agente. Abaixo, passaremos para a análise da segunda produção escrita.

**Figura 5** - Fragmento da produção escrita da aluna Nara

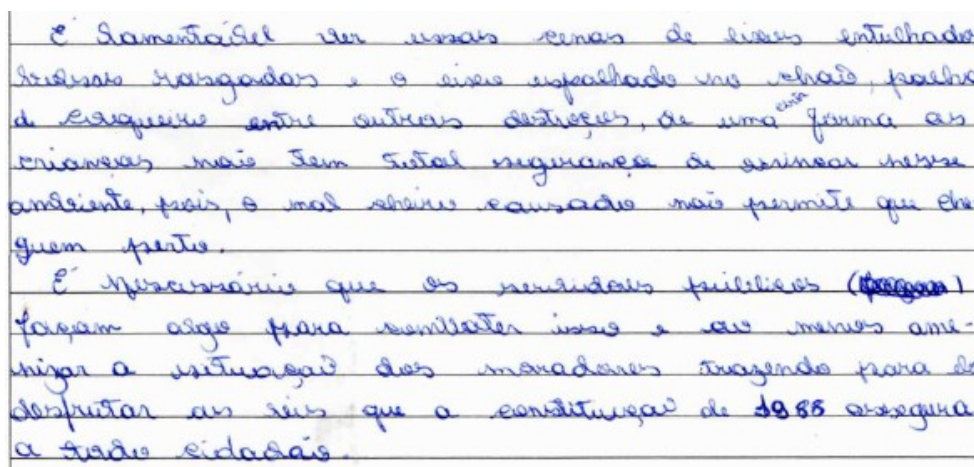


Fonte: arquivo das pesquisadoras (2022).

Nesta produção, a aluna chama a atenção para a questão do sentimento de vergonha em relação à situação de precariedade dos bairros da cidade. Palmeira dos Índios é considerada uma das maiores cidades do estado de Alagoas, conhecida e visitada, sobretudo, pela ligação estreita com o escritor Graciliano Ramos que, por sua vez, foi prefeito e teve a produção das suas obras associadas à vivência com os povos desse local. Somado a isso, Palmeira dos Índios possui uma representatividade indígena muito forte, com a concentração dos povos da Fazenda Canto e da Mata da Cafurna; conta com universidades públicas e particulares que recebe alunos de outras cidades do estado e de cidades vizinhas do estado de Pernambuco. Acreditamos que tais fatos tenham motivado o relato da aluna em relação ao seu sentimento de vergonha acerca dos problemas enfrentados pelos moradores do bairro que compõe essa importante cidade.

Nara traz um ponto de reflexão muito importante em seu texto: antes de cobrar é preciso pensar no que estamos fazendo para preservar o local em que moramos. Acreditamos que esse pensamento reverbera uma postura crítica fundamentada no reconhecimento de que nem todos os problemas do local são de exclusiva responsabilidade da prefeitura e entidades afins, mas que os próprios moradores, a partir de pequenas atitudes do dia a dia, poderiam colaborar para manter o ambiente mais agradável e com o mínimo de dignidade, a começar pelo descarte do lixo nos dias e locais corretos. Assim, nós consideramos que ela desenvolve habilidades que permitem “ler criticamente as práticas sociais e institucionais e a perceber a construção social situada” (DUBOC, 2015, p. 219). A seguir, analisamos a última produção selecionada.

Figura 6 - Fragmento da produção escrita da aluna Lizzy



Fonte: arquivo das pesquisadoras (2022).

A aluna lamenta a situação dos moradores do local, descreve alguns fatos observados ao longo da visita, atendo-se a uma situação específica: no momento da visita, fomos a uma quadra de esportes que é anexada à creche do bairro, lá presenciamos um cenário precário, a estrutura muito comprometida e cheio de mato ao redor; encontramos um professor de educação física ministrando aula prática com uma turma de alunos que tinha cerca de 6 anos de idade.

Perguntamos ao professor de que maneira conseguia desenvolver o trabalho pedagógico naquelas circunstâncias. Em seu relato, mencionou: “*todos os dias é um medo diferente, medo da estrutura do telhado cair em cima de alguma criança, deles ser atacados por algum animal peçonhento, das crianças se machucarem nas escadas sem corrimão*”<sup>11</sup>, enfatizando que já havia solicitado um local adequado para praticar esportes com os alunos, mas não havia sido atendido. Além disso, mencionou ainda que os próprios materiais pedagógicos da escola foram adquiridos com recursos próprios.

Lizzy discorre sobre essa situação e cita que as crianças não conseguem brincar e/ou praticar esportes de forma adequada, em decorrência do mau cheiro que o local propaga, pois além das questões que mencionamos acima, o ambiente é cercado por lixo. A aluna demonstra conhecimentos transversais acerca do tema estudado quando menciona os direitos garantidos na Constituição Federal de 1988, em que no Art. 6º, destaca-se os direitos sociais à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à segurança, à assistência aos desamparados, e outras questões.

O conhecimento evidenciado pela aluna é amplamente válido, uma vez que tanto as crianças e o professor, como os moradores são prejudicados e impedidos, direta ou indiretamente de usufruir desses direitos previstos. Ela reconhece que a comunidade está impedida de usufruir de algo que deveria ser garantido, pois está na lei. Assim, acreditamos que a discente se apresenta como uma cidadã crítica e decolonial, por não aprovar o silenciamento dos moradores e incitar a mudança.

Assim, defendemos que o trabalho realizado com os alunos vai ao encontro da fala de Moreira Júnior (2021, p. 68) quando diz que a pedagogia decolonial não deve apenas demonstrar as feridas coloniais, mas, sobretudo, focar “na práxis baseada na insurgência propositiva a favor da construção de outros modos de ensinar e aprender

<sup>11</sup> Trecho da entrevista que realizamos com o morador.



que concebam espaços mais democráticos, diversos e plurais tais como são as vivências humanas”.

A quarta oficina teve como objetivo oportunizar os alunos uma visita ao texto, com o intuito de que resolvessem os problemas linguísticos e textuais que nós apontamos, no momento da correção, e que acrescentassem e/ou retirassem algo que, nessa nova leitura, considerassem pertinente. Nessa oficina, nos dedicamos ao trabalho com o texto, com base no processo de retextualização da escrita para a escrita (MARCUSCHI, 2007)<sup>12</sup>. Ao final, solicitamos que os alunos compartilhassem as produções com a turma, por meio da leitura em voz alta.

Como encerramento do trabalho, criamos uma página no Instagram, para divulgar as fotodenúncias e as produções escritas dos alunos. Na tentativa de divulgação ampla, produzimos uma notícia para publicar em um jornal local, falando sobre o trabalho desenvolvido com os alunos; reunimos as fotos, as falas dos alunos e os fragmentos das entrevistas que realizamos com alguns moradores.

## 6. Considerações Finais

A escola, enquanto instituição política, ao tempo em que pode colaborar para a visibilidade de grupos marginalizados, também pode representar um movimento contrário, a partir da imposição de narrativas hegemônicas, muitas vezes disseminadas nos currículos escolares. Sendo assim, surge a necessidade de trazer temáticas decoloniais para o âmbito educacional, colaborando para o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos, para que possam reconhecer discursos segregatórios e estabelecer diálogos e ações de ressignificação e resistência.

Neste trabalho, apresentamos uma proposta de ser/fazer decolonial, nas aulas de Língua Portuguesa, a partir do gênero fotodenúncia que se mostrou um mecanismo facilitador para o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos, por meio da compreensão das múltiplas linguagens e da importância de cada uma delas para a prática social.

A oficina ocorreu em quatro encontros de 2h/aula: no primeiro, discutimos sobre o gênero textual, apresentamos a relação da fotodenúncia com o âmbito jornalístico, bem como levamos algumas amostras para discussão, sendo algumas delas, registros retirados no bairro em que a escola está localizada.

No segundo momento, realizamos uma visita ao bairro, os alunos tiraram fotos e gravaram vídeos das situações que mais lhes chamaram atenção, em questões de vulnerabilidade social. Além disso, entrevistamos alguns moradores para saber a opinião deles sobre a situação da comunidade;

No terceiro encontro, solicitamos que os alunos escolhessem uma das fotodenúncias produzidas por eles e produzissem uma narrativa, pautada nas seguintes questões: o que você vê? O que você sente? O que precisa mudar? Quem deve ser responsável por essa mudança?

No quarto momento, corrigimos os textos e devolvemos aos alunos, oportunizando um novo encontro com a produção, a fim de melhorar a escrita e a construção de ideias. Para finalizar, elaboramos um material, para divulgação em um jornal local.

---

<sup>12</sup> Apesar de realizarmos este trabalho com a correção textual e discursiva, não iremos trazer esses dados para análise, por não ser o objetivo desta pesquisa e em virtude do espaço do destinado ao artigo acadêmico.

Após a análise das produções, verificamos que os registros produzidos pelos alunos contribuem para uma postura crítica frente às problemáticas da poluição, do saneamento básico e da qualidade de vida dos indivíduos que residem, trabalham e estudam no bairro. As imagens facilitam a compreensão dos efeitos sociais desses temas e convidando para a mudança de perspectiva, em relação à garantia de direitos e à conscientização dos deveres de cada cidadão.

As fotodenúncias e as narrativas demonstram subversão aos efeitos que os temas abordados proporcionam e nos fazem refletir sobre essas questões por meio de um movimento de empatia: De que forma podemos ajudar na mudança? Até que ponto isso não me atinge? Se não vivo nessa situação, gostaria de viver?

As reflexões apontadas acima, direcionaram o nosso trabalho ao longo das oficinas e poderão tornassem pontos para discussões futuras na vida dos participantes dessa pesquisa. Sendo assim, acreditamos que conseguimos articular os aspectos que envolvem o letramento crítico e a decolonialidade, por proporcionar o despertar de um problema, até então, não observado pelos alunos, além de conscientizar a respeito de um estilo de vida decolonial, em que possamos abrir espaços para vozes socialmente marginalizadas.

Nesse sentido, a pedagogia decolonial despertou para um ensino mais humanizador, em que o aluno é considerado um sujeito participante do processo de ensino e aprendizagem, trazendo para a sala de aula problemáticas que, muitas vezes, fazem parte do dia a dia e da condição que assumem socialmente, politicamente e economicamente em sua comunidade. Assim, defendemos que o “despertar” pode promover tomadas de decisões que modifiquem a sociedade, em busca de uma melhoria coletiva, afinal, o papel da escola não é apenas preparar o aluno para o mundo enciclopédico, de conhecimentos teóricos e curriculares, mas sobretudo, torná-lo um agente crítico, para que tenha voz e vez nos mais diversos ambientes de convivência.

Esperamos, portanto, que este trabalho tenha auxiliado no desenvolvimento de habilidades que reverberam em uma leitura de mundo e que os participantes da pesquisa sejam convidados, costumeiramente, a rever os seus conceitos e os direitos e deveres que regem as nossas ações.

## Referências

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista brasileira de ciência política*, v.11, 2013, p. 89-117.

BEZERRA, S. S. Reflexões sobre colonialidade de gênero e letramento crítico em aulas no ensino médio. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v.19, n.4, 2019, p. 901-926

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília. Disponível em: Constituição Federal de 1988 — Tribunal Superior Eleitoral (tse.jus.br), 1988.

DUBOC, A, P. M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas na formação de professores de inglês*. 246p. [Tese de doutorado]. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2012.

DUBOC, A. P. M. Atitude decolonial na universidade e na escola: por uma educação outra. MASTRELLA, A. M. R. (Org.). *(De)colonialidade na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. São Paulo: Pontes, 2020, p. 237-264.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2008.

- KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. v.53, n.32, 2007, p. 1-25.
- 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*. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez, 2007.
- MIGNOLO, W. Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. *Ediciones del signo*, 2010.
- MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. SANTOS, B. S. (org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências*. Edições Afrontamento, 2003, p. 23-63.
- MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política*. Rio de Janeiro: Gragoatá, v.27, 2009, p. 33-5.
- 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*, v.30, n.8, 2021.
- OCAÑA, O. A., et al. Rumo a uma pedagogia colonial no/do Sul global. *Revista X*, [S.l.], v. 16, n. 1, 2021, pp. 118-147. ISSN 1980-0614. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78826>>. Acesso em: 16 fev. 2022. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78826>.
- OLIVEIRA, L. F. O que é uma educação decolonial. *Nueva América*, Buenos Aires, v.149, 2019, p. 35-39.
- ORTIZ, A. Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestraAmérica*. v.12, n.6, p. 195-222, 2018.
- PIRATOBÁ, L.; LILIANA, M. *Manifestaciones de las problemáticas sociales através del uso de la fotodenúncia*. [Tese de doutorado], Corporacion universitária UNITEC, 2013.
- QUEIROZ, A. S.; et al. Ensino de língua portuguesa: uma proposta de sequência didática baseada nos estudos decoloniais. *Revista do GELNE*, v.20, n.2, 2019, p. 127-141.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World Systems Research*. v.2, 2000, p. 342-386.
- RAMALHO, V.; RESENDE, V. *Análise de Discurso (para a) Crítica: o texto como material de pesquisa*. São Paulo: Pontes, 2011.
- RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?.* Rio de Janeiro: Letramento, 2017. (Feminismos plurais).
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SANTOS, B. S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*. São Paulo: Autêntica, 2021.

MENICONI, F. C. *O ensino da produção escrita para alunos iniciantes no aprendizado de língua espanhola: uma pesquisa-ação no curso de Letras*. 261p. [Tese de doutorado em Letras e Linguística]. Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, 2015.

STREET, B. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Longman, 1995.

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*, v.13, n.2, 2021, p. 33-42.

VILAÇA, M. L. C.; ARAÚJO, E. V. F. Letramento crítico: compreender e lidar criticamente com as diversas práticas sociais contemporâneas. In: *Anais do XXIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia: Textos Completos*. Cadernos do CNLF, XXIII(3). CiFEFiL, 2019.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogía decolonial. In: *Memórias del Seminario Internacional: Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad*. Universidad Pedagógica Nacional, 2007, p. 17-19.

WALSH, C. Introducción. Lo Pedagógico Y Lo Decolonial: Entretejiendo caminhos. In: *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.