

Ler-se lendo “A Hora da Estrela”: Reflexividade e letramento crítico de alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

*Reading ourselves in “The Hour of the Star:
Reflexivity and critical literacy in students of Adult
Education*

Denise Silva Paes Landim^{*}

Resumo: Este artigo tem por objetivo analisar as emergências de reflexividade e de letramento crítico em uma aula de Educação de Jovens e Adultos (EJA) articulando-as a possibilidades de ação social entre seus participantes. Para tanto, ministrei a leitura compartilhada de um trecho de “A Hora da Estrela”, de Clarice Lispector, no contexto de minha pesquisa de Mestrado (LANDIM, 2015) com o intuito de observar, por meio de uma análise qualitativa, como e se tais interações contribuem para maior ação social dos estudantes. Os resultados demonstraram que, apesar de correlacionarem diversos elementos do contexto de letramento escolar e do contexto social expandido, houve limitações para a interpretação do texto por parte dos alunos, possibilitando o entendimento de que os estudantes tendem a limitar-se à reflexividade responsiva. Precisam, portanto, de mais oportunidades de letramento crítico para o exercício genealógico e de posicionamento social e político de desconstrução de preconceitos e

^{*} Universidade de São Paulo (PG/D/Estudos Linguísticos e Literários em Inglês)/Universidade Federal do Tocantins, campus de Araguaína.

estigmas sociais, o que pode resultar em maior protagonismo e ação social diante de sua realidade.

Palavras-chave: Letramentos. Ação social. Agência. Ensino de literatura na Educação de Jovens e Adultos.

Abstract: *This article aims at analyzing emergencies of reflexivity and critical literacy in an Adult Education class, articulating both reflexivity and critical literacy to wider possibilities of social action among its participants. In order to do so, I proposed the reading of an extract of "The Hour of the Star", by Clarice Lispector, in the context of my Master's Degree research (LANDIM,2015) concerned with the observation, through a qualitative analysis, of how and if such interactions contribute to expand students' social action. Results have shown that, though coordinating elements of the school literacy context and a wider social literacy context, there were limitations to the interpretation of the text made by the students, leading to the understanding that they tend to limit themselves to a responsive reflexivity. Thus they need more opportunities for critical literacy for the genealogical exercise and of social and political positioning of deconstruction of prejudice and social stigma, which may result in broadened protagonism and social action in face of their reality.*

Keywords: Literacies. Social action. Agency. Teaching literature in Adult Education.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) é um espaço de lutas políticas cujas pesquisas, em sua ampla maioria, se situam no campo da alfabetização escolar. Esta pesquisa, portanto, ultrapassa tais limites, corroborando a defesa de Andrade (2016) acerca de novos conceitos de estar alfabetizado em pesquisas abrangendo não apenas os significados do contexto escolar, mas também os do contexto extraescolar. Além disso, tal pressuposto de pesquisa se reafirma diante do cenário de exclusão sofrido por jovens e adultos não alfabetizados em uma sociedade letrada e exigente de conhecimentos técnicos e operacionais, bem como da compreensão do lócus social dos sujeitos nesse horizonte de marginalização e de estigmatização.

Acrescentando-se ao cenário de marginalização está o reconhecimento do status do texto literário, objeto que mediou as interações aqui analisadas, enquanto concretude do capital simbólico e cultural que distingue grupos sociais inseridos em relações de poder e de privilégios econômicos

(BOURDIEU, 2011). Diante disso, no campo da EJA, é importante pontuar que não bastam as dificuldades dos alunos em desenvolver conhecimentos técnicos para a leitura de textos, mas em envolver-se nas práticas sociais abrangidas nessas leituras, assim como no letramento crítico a respeito delas.

Alguns entendimentos acerca de reflexividade serão estabelecidos e problematizados de forma comparativa ao tema do letramento crítico entre os estudantes, bem como com o contexto social invocado. Utilizarei, dentro das ferramentas da interpretação genealógica (MENEZES DE SOUZA, 2011) e política de letramento crítico (LUKE; FREEBODY, 1997; PENNYCOOK, 2010; JANKS, 2010; DUBOC, 2013), as marcas de letramento crítico no par pergunta-resposta com questões da professora respondidas pelos alunos.

Aspectos metodológicos

Dez estudantes matriculados na 3ª Etapa da EJA (Etapa Complementar)¹ com idades variadas² participaram da aula em análise. A escola na qual os dados foram gerados faz parte da rede municipal da cidade de São Paulo e oferta exclusivamente a EJA. Localiza-se em um bairro da periferia dessa cidade, atendendo localmente à demanda por essa modalidade de ensino. Pelo fato de possuir currículo integrado, as aulas da área de Códigos e Linguagens desta escola são ministradas por um único professor. Na aula analisada, ministrei a leitura compartilhada de um trecho de “A Hora da Estrela” por constar do planejamento geral da escola.

Meu objetivo investigativo no contexto mais amplo da geração dos dados foi o de compreender as relações entre letramentos sociais e escolares no contexto da EJA com base nos estudos dos novos letramentos, uma vez que essas teorias se preocupam com os efeitos educacionais das mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas advindas da globalização e da cultura

¹ A EJA se divide em quatro etapas anuais dedicadas ao Ensino Fundamental: Etapa Alfabetização, Etapa Básica, Etapa Complementar e Etapa Final. Após essas quatro etapas, há mais três semestres para o Ensino Médio. Para se estabelecer paralelos com o Ensino Fundamental, também se entende cada Etapa como sendo equivalente a dois anos do Ensino Fundamental regular. Dessa maneira, como os dados foram gerados no segundo semestre de 2012, os alunos participantes cursavam o 6º ano do Ensino Fundamental na modalidade EJA.

² Maiores de 18 anos de idade.

midiática e digital, que transformam, inclusive, os modos de se produzir sentidos (MONTE MÓR, 2018).

Contudo, neste artigo, focalizo o letramento crítico em função do texto literário lido na sequência didática, uma vez que, tratando-se da descrição de Macabéa, personagem estigmatizada por sua classe sócio-econômica, notei o ensejo para um exercício de letramento crítico oportunizado pela identificação e pelo reconhecimento de preconceitos não apenas no texto enquanto objeto de produção de sentidos, mas sendo igualmente objeto de recepção de sentidos, um movimento igualmente ativo de significados (MENEZES DE SOUZA, 2011). Em outras palavras, foi possível discutir com os alunos sobre a voz estigmatizadora do narrador enquanto descreve Macabéa e fazê-los refletir sobre essa voz como uma representante de seus próprios preconceitos. O texto permite, portanto, dois movimentos de letramento crítico. O primeiro é político, no sentido de permitir percepções acerca de questões de poder (JANKS, 2010), posicionamento social (MENEZES DE SOUZA, MONTE MÓR, 2006) e expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2010). O segundo movimento é genealógico, uma vez que proporciona a leitura do texto em um coletivo que realça a agentividade dos processos de recepção textual (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2010).

Nas transcrições, as inserções iniciadas por P= referem-se à Pesquisadora. As inserções iniciadas por A1, A2, A3, e assim por diante, identificam os alunos participantes.

Da reflexão ao letramento

O objetivo da leitura compartilhada, na atividade selecionada, foi o de realçar o jogo interacional revelado nos imbricamentos entre texto e contexto e entre texto escrito e texto oral, ou o que se convencionou chamar de prática de letramento. Dada a complexidade da interação linguística na sala de aula, atribuo a ela, tal como Alencar (2008), a metáfora de jogo a fim de descrever a ordenação e a variação de seus elementos. Alencar (2008) esclarece a noção de competência de categorização apresentada por Mondada (1997 apud ALENCAR, 2008), entendida como uma competência sócio-comunicacional do membro de uma comunidade linguística, que permite aos membros se

reconhecerem como parte de uma dada coletividade e produzir uma conduta reconhecida a partir das categorias selecionadas (ALENCAR, 2008, p. 119).

Acrescenta-se ao intuito de realçar os imbricamentos do jogo linguístico, a partir de Schneuwly (2009), um certo modo de conduzir a leitura dos alunos rumo a determinadas dimensões do objeto de estudo. Nesse sentido, acredito ser tanto possível ao aluno perceber-se posicionado em determinada coletividade quanto a atender a determinadas expectativas das competências de categorização (MONDADA, 1997 apud ALENCAR, 2008) e investiduras (LAHIRE, 1994; BOURDIEU, 2011). Conforme Alencar (2008), as contribuições dos interactantes, contingenciados ao contexto em interações linguísticas em situações concretas (MARCUSCHI, 2007), ocorrem de forma que obedece a uma certa ordenação, que, por sua vez, segue uma expectativa de que os colegas as percebam e possam compreendê-las.

Primeiramente, a atividade de leitura compartilhada envolve o uso de textos escritos e orais no contexto escolar, revelando relações com o conhecimento e com o poder que esse último encerra. A atividade de leitura compartilhada, caracteristicamente um gênero das práticas de letramento escolar, coincide com o modelo evidenciado em pesquisas citadas por Barton (1994), ao reiterar que, apesar do lugar privilegiado ocupado pelo texto escrito nas práticas escolares, a oralidade preside grande parte das atividades de sala de aula. Em suma, trata-se de falas em torno de textos escritos (*talking around texts*).

Faz-se necessário considerar que a centralidade do texto escrito na tradição das práticas escolares serve ao propósito, conforme apontado por Lahire (1994), de objetivar e controlar saberes legitimados pelo código da escolarização, o que garante a transmissão de capital cultural (BOURDIEU, 2011), poderoso instrumento de autoridade e meio pelo qual se realizam disputas políticas e de poder. Tais disputas remetem à posse dos bens culturais enquanto bens simbólicos somente entre os grupos sociais que apreenderam o código simbólico de apropriação de tais bens, ocasionando a distinção entre os grupos sociais, conforme Bourdieu (2011).

De acordo com Lahire (1994), a escrita³ compõe a base de uma relação social com a aprendizagem na escola. Tratada de forma descontextualizada, essa relação se distancia dos alunos e do contexto de produção dos textos, bem como do seu próprio contexto como intérpretes, podendo servir a distinções e desigualdades entre grupos sociais. Dessa forma, destaco a proposta de Menezes de Souza (2011) de realçar o letramento crítico como um processo agentivo de leitura inserido em um coletivo, o que pode resultar em maior inserção de ação social de seus praticantes.

Isso posto, realço que a ordenação das falas nesta análise seguiu o par pergunta-resposta, com perguntas frequentemente realizadas por mim, modelo tradicional de interação do letramento escolar, conforme pontua Barton (1994). Contudo, fosse por meio das perguntas ou seguindo uma coerência própria do contexto em questão, os alunos realizaram asserções reveladoras de processos reflexivos e críticos cujas marcas de incorporação do contexto mais amplo são passíveis de análise para a compreensão das implicações dessas asserções para uma maior possibilidade de desenvolvimento de atividades e oportunidades de ação social, especialmente se considerarmos o contexto sócio-histórico de marginalização do perfil do aluno de EJA no Brasil.

Nesse sentido, destaco o conceito de reflexividade adotado neste estudo, qual seja, um processo social, em consonância com Bakhtin (2003). O entendimento sobre linguagem envolvido neste conceito é o de um mecanismo do pensamento humano que se materializa de forma compartilhada, inserida em um contexto e dependente de relações sociais atreladas a ele, conforme pontua Menezes de Souza (2014):

Como aprendemos com Bakhtin e Vygotsky e Arendt, aprendemos a pensar de fora para dentro usando a linguagem dos outros que nos antecederam. Portanto o nosso pensamento depende dessa interação e ação com, no e sobre o mundo. Se nos silenciarmos, as vozes que vem de fora nos permeiam

³ Cabe ressaltar que, conforme esclareço em momento anterior deste artigo, minha definição de letramento compreende a relação entre a oralidade e a escrita em seu contexto de produção e de interpretação de sentidos, acrescida das implicações sociais, culturais e educacionais envolvidas na sociedade globalizada e na cultura midiaticizada digital. A atividade de leitura compartilhada desta análise é uma prática de letramento que evidencia a relação entre oralidade e escrita sob a luz do estigma social levantado na descrição da personagem Macabéa por dos leitores da EJA.

e se tornam as nossas e corremos o risco de repetir apenas. (MENEZES DE SOUZA, 2014, comunicação pessoal online).

Como sugere Menezes de Souza (2014), a linguagem é o fenômeno pelo qual o pensamento ganha existência, o que, por sua vez, depende da ação social e da interação com o mundo para se desenvolver. Em outras palavras, a linguagem e o pensamento não são competências individuais, mas operadas por sujeitos que atuam em uma localidade coletiva. Conforme os estudos de Freire (1980), ressaltados por Andrade (2016),

[...] reflexividade refere-se à reflexão sobre si e sobre o seu fazer. Nas suas palavras revela que o ser humano “[...] é capaz de exercer um ato de reflexão, não só sobre si mesmo, mas sobre a sua atividade, que se encontra separada dele, como separada dele se acha o produto de sua atividade. (FREIRE, 1992, p. 88 apud ANDRADE, 2016, p. 93).

Destarte, Freire (1982) percebe a alfabetização como uma via do processo de letramento, passível de oportunizar e organizar a reflexividade e o pensamento do sujeito, ao possibilitar a consciência crítica e remeter à emancipação. Ainda de acordo com Andrade (2016), o conceito de alfabetização pela via do letramento abrange “um processo de empoderamento e de reflexão sobre si mesmo e sobre o seu entorno” (ANDRADE, 2016, p. 93). Porém, é necessário diferenciar os processos de reflexão dos processos de letramento crítico, pois, em se tratando de práticas educativas, os processos reflexivos podem se encaixar em modelos interativos tradicionais baseados em práticas mais ou menos controladas de relações com o conhecimento já cristalizadas pela instituição escolar, o que raramente leva em conta aspectos sociais além dos muros da escola. Daí se entende que a reflexividade pode ser tratada de diversos modos, no contexto educativo, que podem ser mais ou menos controlados por meio do silenciamento sinalizado acima por Menezes de Souza (2014), o que pode levar a repetições e a incorporações de significados que não nos pertencem. Conseqüentemente, neste artigo pontuarei exemplos do que convenciono identificar como reflexividade responsiva, isto é, entendendo que a reflexão dos estudantes sobre o contexto enunciativo corresponde às suas competências de categorização (MONDADA, 1997 apud ALENCAR, 2008), ou seja, às suas expectativas sobre o que devem

interpretar no cenário da sala de aula diante das minhas intervenções enquanto professora e investida como representante da instituição escolar (LAHIRE, 1994; BOURDIEU, 2011).

A perspectiva de letramento adotada neste artigo tem como referência não apenas as relações emergentes entre texto oral e texto escrito em um contexto de produção e de interpretação, mas está acrescida, conforme esclarece Monte Mór (2018), de uma proposição pedagógica de caráter filosófico-educacional e cultural que revisita o conceito e as implicações de estar alfabetizado ou escolarizado em face das mudanças sociais resultantes dos processos de globalização e dos avanços da linguagem digital. Tais mudanças vêm conduzindo a atualizações e a expansões de perspectivas acerca de linguagem, construção de conhecimento, participação cidadã, cultura e, sobretudo, diversidade cultural (MONTE MÓR, 2018), temas salientes na sala de aula da EJA. Ressalto que algumas teorizações fazem parte do escopo de Língua Inglesa, mas se adequam ao ensino de línguas de forma geral.

O letramento crítico político: poder, posicionamento e expansão de perspectivas

Diante da variedade de conceitualizações para o letramento crítico (LUKE; FREEBODY, 1997), esclareço algumas perspectivas adotadas neste artigo. Para Janks (2010), o letramento crítico refere-se a questões de poder. Portanto, o exercício de letramento crítico corresponde a interrogar o texto para examinar seus pressupostos, valores e posições. De acordo com a autora, faz-se necessário que os leitores entendam o que o texto está fazendo a eles e aos interesses de quem são servidas as posições ofertadas. Além disso, os leitores devem imaginar como o texto poderia ser de outra maneira, para produzir leituras resistentes (JANKS, 2010, p. 21-22).

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MENEZES DE SOUZA, MONTE MÓR, 2006), documento que inaugurou a divulgação de noções de letramento crítico no Brasil, o letramento crítico é definido como o posicionamento do sujeito no contexto social de que faz parte, a partir de sua perspectiva local, nacional e global. Segundo os autores do documento, o letramento crítico amplia as perspectivas de leitura e construção de sentido,

tendo por base uma revisão de pressupostos de conhecimento, realidade, autoria e educação: parte-se da ideia de que esses são construídos socialmente e se moldam por discursos que organizam comunidades e pelos quais perpassam diversidades, pluralidades e relações de poder.

No Caderno de Orientações Didáticas para EJA (MONTE MÓR, 2010), entendo que o letramento crítico é um elemento que norteia alguns dos objetivos do ensino de línguas na EJA uma vez que estabelece que o estudante dessa modalidade tenha a oportunidade de expandir seu entendimento acerca de pluralidade, diversidade e multiplicidade na sociedade contemporânea, caracterizada por sua variedade de comunicação, culturas, identidades, linguagens, gêneros e modalidades (MONTE MÓR, 2010).

Em suma, caracterizo o letramento crítico político como três eixos: as nuances de poder marcadas nos textos; o posicionamento dos sujeitos na sociedade; a expansão de perspectivas.

O letramento crítico genealógico: ler-se lendo

Embora haja relações que caracterizam o letramento crítico genealógico como sendo também político, conforme os três movimentos resumidos na seção acima, destaco neste artigo e para fins de esclarecimento a reconceitualização de letramento crítico elaborada por Menezes de Souza (2011), ao atualizar uma proposta freireana à luz do contexto das sociedades midiáticas, cujas tendências globalizantes e seus decorrentes conflitos exigem um posicionamento genealógico dos sujeitos.

Na proposta original de Freire ([1995] 2013), a noção de “eu coletivo” pressupõe a impossibilidade de constituição isolada do indivíduo. Ao invés disso, pressupõe sujeitos coletivos que se formam a partir de outros sujeitos. Dessa maneira, Freire (2013) aponta para um “você coletivo” a fim de fundamentar a diferença constitutiva dos sujeitos.

A partir disso, Menezes de Souza (2011) sugere o letramento crítico genealógico como uma prática pedagógica que aporta o preparo de aprendizes para lidar com os mais variados tipos de diferença. A proposta do autor é a de que o aprendiz se torne ciente de sua posição de sujeito coletivo tendo como

fiio orientador a busca por aprender a ouvir e aprender a ouvir-se ouvindo, ou ler-se lendo. Questões como “Por que entendo como entendo?”, por exemplo, remetem a percepções de mundo que não são individuais, mas coletivas. Estamos *no* mundo e *com* o mundo, conforme sugere Freire (2013). Tal questão corresponde ao exercício da genealogia, isto é, a compreensão da própria leitura inserida em seu contexto social e histórico de produção. Segundo Menezes de Souza (2011), a genealogia advém das teorias de Nietzsche e de Foucault e significa buscar não a origem primeira de sentidos, mas reconhecer e analisar o processo de produções textuais anteriores, que se relacionam a nós enquanto leitores e autores de textos. Significa, além disso, reconhecer que somos fruto dessas histórias de leitura/escrita, sociais e coletivas. O exercício da genealogia reafirma o aspecto histórico já ressaltado por Bakhtin (2003) ao afirmar que a natureza da enunciação é responsiva, encadeada em um elo de enunciados que a antecederam.

A proposta de letramento genealógico pode ser identificada no Caderno de Orientações Didáticas para EJA (MONTE MÓR, 2010), o qual formaliza como um dos objetivos fundantes do ensino de línguas na EJA o de promover entre seus alunos a reflexão sobre outros *loci* sociais, isto é, propiciar atividades que permitam ao aluno falar de, falar sobre ou falar com ou ouvir a partir desses outros *loci*. Embasa-se, portanto, na noção de cidadania como pertencimento crítico a grupos distintos em uma coletividade heterogênea.

Realça-se, assim, não o processo de **produção textual**, como ocorre em perspectivas inferenciais de língua, mas o processo de **recepção textual** como uma ação de construção sócio-histórica e coletiva de sentidos, acentuando-se, dessa forma, a noção interacional e construtiva de língua, o que também se salienta como uma prática emancipadora no contexto da EJA por possibilitar um maior alcance para a interpretação dos sujeitos que nela se inserem. Nessas noções, autores e leitores são igualmente produtores de sentido (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Dessa maneira, ler-se lendo é um ato de emancipação de sentidos que atribui ao leitor uma viabilidade de desenvolvimento de agência e de consequente ação social.

Resultados

Na obra de Clarice Lispector, o narrador Rodrigo S.M. descreve a história de Macabéa, uma jovem alagoana recém-chegada ao Rio de Janeiro cuja vida é marcada por dificuldades financeiras e sociais. A descrição de Macabéa pelo olhar de Rodrigo S.M. é ambivalente, ora enaltecendo, ora desqualificando aspectos físicos, psicológicos e da história de vida da personagem. O texto permite, portanto, os dois movimentos de letramento crítico descritos anteriormente, isto é, o letramento crítico político (JANKS, 2010; MENEZES DE SOUZA, MONTE MÓR, 2006; MONTE MÓR, 2010) e o letramento crítico genealógico (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2010).

Para o desenvolvimento do letramento crítico político enquanto questionamento das relações de poder marcadas no texto, busquei, em linhas gerais, fazer com que os alunos desconfiassem dos interesses do narrador, tratando-o como uma voz na sociedade em que vivem, realçando as questões de poder bem como aspectos grotescos do trato social, tais como o preconceito contra pessoas que não têm família e/ou pertencentes às camadas populares da sociedade, conforme as propostas de letramento crítico traçadas por Janks (2010). Para o trato do letramento crítico genealógico (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2010), isto é, o exercício de ler-se lendo, estimulei nos alunos a identificação dessa voz social em si mesmos e na sociedade, especialmente nas pessoas que conhecem, situadas nos mais variados grupos sociais, denotando, portanto, os exercícios de expansão de perspectivas e de posicionamento social propostos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MENEZES DE SOUZA, MONTE MÓR, 2006).

Organizei a aula por meio do jogo (ALENCAR, 2008) pergunta-resposta, traçando um movimento de leitura intra e extra-textual. Dessa forma, em um primeiro momento, pedi para que os alunos selecionassem palavras e expressões contidas no texto⁴ para descrever a personagem Macabéa. Em um segundo momento, direcionei os alunos a desconfiarem do narrador, problematizando o texto lido. Por fim, encaminhei a discussão para que

⁴ O trecho da obra foi disponibilizado aos alunos por meio do livro didático EJA 6º ano – Volume 1 – 2. Ed. São Paulo – IBEP, 2009. – (Coleção Tempo de Aprender).

trouxessem exemplos de suas vivências para que estabelecessem relações entre o texto e o seu contexto, expandindo perspectivas de acordo com posicionamentos diferentes dos seus próprios.

No excerto, eu pedi para que os alunos extraíssem do texto palavras que descrevessem as características da personagem. Contudo, o aluno A2 (linha 18) não se limitou ao meu jogo de perguntas e repostas intratextuais, utilizando um recurso de metalinguagem para explicar o efeito de desqualificação na descrição do narrador Rodrigo S.M. e empregando o termo criticar no sentido popular, diferente do que é tratado neste artigo. Eu pontuei a diferença de sentido para o termo (linhas 20-21) e dei prosseguimento às questões, conforme abaixo:

Trecho 1 – 31/10/2012

- 1 P: Outro sentido? Vamos para o próximo paragrafo? A3 já leu, agora é o A7. Sim?
- 2 A7: (((lendo o trecho)) "Ela nascera com maus antecedentes e agora parecia uma filha de não-sei-
- 3 o-quê com ar de se desculpar por ocupar espaço. No espelho distraidamente examinou as manchas
- 4 do rosto. Em Alagoas chamavam-se 'panos', diziam que vinham do fígado. Disfarçava os panos com
- 5 grossa camada de pó branco e se ficava meio caiada era melhor que o pardacento. Ela toda era um
- 6 pouco encardida pois raramente se lavava. De dia usava saia e blusa, de noite dormia de
- 7 combinação. Uma colega de quarto não sabia como avisar-lhe que seu cheiro era morrinhento. E
- 8 como não sabia, ficou por isso mesmo, pois tinha medo de ofendê-la. Nada nela era iridescente,
- 9 embora a pele do rosto entre as manchas tivesse um leve brilho de opala. Mas não importava.
- 10 Ninguém olhava para ela na rua, ela era café frio."
- 11 P: Bem...no começo do trecho o narrador... mostrou para a gente um lado...o quê? Como vocês
- 12 poderiam...que frase, que palavra vocês poderiam dar para esse narrador no começo? Sobre a...
- 13 Macabéa? Ela tem uma vida sofrida.
- 14 A1: Não reconhecida.
- 15 P: Não reconhecida... não se conhecia, não sabia onde era o botão de acender, inclusive, né...A
- 16 gente até falou sobre família, sobre reconhecimento, sobre lutar, ir atrás das coisas. Agora, o que
- 17 esse narrador fez com ela?
- 18 A2: Um ser humano...está vendo que a pessoa está sofrendo...vai lá e critica.
- 19 ((risos))
- 20 P: Está criticando ela negativamente. Nem sempre criticar é ruim, mas nesse caso, ele está
- 21 criticando negativamente .
- 22 A3: Está reduzindo mais ainda a autoestima da pessoa.
- 23 P: Mas e aí? Que provas vocês têm sobre essa visão do narrador? Vocês já fala::ram...do texto?
- 24 Que palavras, que frases ele usa pra... dar essa visão crítica dele?
- 25 A6: Iridescente.
- 26 A1: Caiada.
- 27 A2: Pardacenta.
- 28 A7: Morrinhenta.
- 29 P: Morrinhenta.... Na verdade, ela tinha um cheiro morrinhento... Eu não tenho certeza, mas não
- 30 deve ser algo bom. Vocês conhecem essa palavra? Tem um cheiro morrinhento?
- 32 A3: Um cheiro ruim
- 33 A2: Um cheiro ruim
- 34 P: Sim... O que mais?
- 35 A6: Encardida.
- 36 P: Encardida.
- 37 A2: É suja.
- 38 P: Quer dizer que é suja, mal lavado... O que mais?
- 39 A7: Grossa. Grossa

À minha pergunta *“Como vocês poderiam...que frase, que palavra vocês poderiam dar para esse narrador no começo? Sobre a... Macabéa? Ela tem uma vida sofrida”* (linhas 11-13) A1 responde com uma expressão já empregada anteriormente por mim, demonstrando uma reflexividade responsiva, isto é, respondendo a expectativas do contexto escolar. Para acentuar a mudança no tom da caracterização da personagem, empreguei um dêitico, “agora”, marcando a diferença entre a descrição anterior e a que acabara de ser lida: *“Agora, o que esse narrador fez com ela?”* (linhas 16-17). Embora seguindo meu comando de analisar a ação do narrador, A2 o julga de uma forma mais ampla, utilizando o termo *“um ser humano”* (linha 18) para se referir a outras pessoas. Na sequência, A3 (linha 22) interage com o enunciado de A2, acrescentando que o narrador está diminuindo a autoestima da pessoa. Tanto o uso de “um ser humano” quanto o de “pessoa” – que poderia ter sido referido como “ela” ou “Macabéa” – indicam que os alunos associaram a ação do narrador a situações outras, demonstrando articulação entre o contexto do enunciado específico de leitura do texto em sala de aula e o contexto expandido.

Depois disso, lancei as perguntas *Mas e aí? Que provas vocês têm sobre essa visão do narrador? Vocês já fala::ram...do texto? Que palavras, que frases ele usa pra... dar essa visão crítica dele?”* (linhas 23-24). A essas perguntas, variadas respostas com palavras do texto lido se seguiram. A primeira delas foi emitida por A6, *“iridescente”* (linha 25), que não se encaixava na solicitação, qual seja, a de que fossem palavras e expressões que descrevessem aspectos negativos da personagem Macabéa. A interação procedeu com os alunos sustentando a construção coletiva da resposta à minha pergunta. Um tipo diferente de pergunta, a partir do auxílio de A7, *“morrinhenta”* (linha 28), despontou para esclarecer o significado daquela palavra: *“Vocês conhecem essa palavra? Tem um cheiro morrinhento?”* (linha 30). Fiz uma última interpelação *“O que mais?”* (linha 34), para a qual obtive a réplica de A7, *“Grossa”*(linha 39). Apesar disso, não sinalizei, no excerto, que a palavra “grossa” não se referia a Macabéa, mas à camada de pó utilizada pela personagem.

Em suma, entendo que regi uma determinada visão sobre o texto, qual seja, a leitura daquela passagem pelo viés das críticas negativas, na acepção popular do termo, do narrador à personagem Macabéa. Dessa forma, insisti em que os estudantes respondessem de acordo com tal visão, requisitando, inclusive, palavras e trechos exclusivos do texto, regulando-lhes a leitura nos moldes tradicionais das práticas de letramento escolar, isto é, direcionados aos propósitos institucionais (BARTON, 1994; LAHIRE, 1994).

Apesar do esforço empregado em guiar a leitura, quando duas respostas de alunos não se encaixaram no que fora solicitado, tanto no movimento de metalinguagem de A2 (linha 18), na concordância de A3 (linha 22) e nos equívocos de A6 (linha 25) e de A7 (linha 39), não foram corrigidos. Acentuei, assim, o espaço para a incerteza e a contradição inerentes às práticas de linguagem, conforme explicitado por Hanks (2008), Bakhtin (2003) e Menezes de Souza (2011), reforçando que toda enunciação é contraditória, ainda que, neste caso, tenha tido como um de seus propósitos o de controlar sentidos e interpretações, como ocorre nas práticas de letramento escolar tradicional.

Retomando a apresentação dos dados, conforme já tratado acima, ignorei o sentido de “grossa” utilizado no texto, referente à camada de pó do rosto de Macabéa, mas atribui um sentido outro à palavra, conforme se observa no excerto abaixo. Tal sentido se adequou à tarefa de criticar negativamente a personagem (linha 40), inserindo-o em um conjunto de negociações de significados direcionados:

Trecho 2 – 31/10/2012

- 40 P: Grossa... Por falta de educação ou ignorante, talvez... Bem, no começo, estou ligando com o
41 que o seu A3 falou... A pessoa tem um vazão por causa da família, por falta de um... na ausência de
42 um ente querido.
43 A6: A moça sabia o que ela era?
44 P: Não sabia... Sabia? ...olha lá...
45 A2: Ela era sebosa.
46 ((risos))
47 P: Ela era sebosa. Como a gente sabe que ela não sabia? Olha no começo lá... lá na primeira
48 linha. A7, lê de novo para a gente?
49 A7: Na primeira?
50 P: É, na primeira linha.
51 A7: “Ela nascera com maus antecedentes e agora parecia uma filha de não-sei-o-quê com ar de se
52 desculpar por ocupar espaço”
53 P: Filha-de-não-sei-o-quê... Poderiam me explicar, gente? O que é isso? Filha-de-não-sei-o-quê?
54 A3: Que não tem dedicação.
55 A1: Que não tem dedicação.
56 A6: Nordestino?

- 57 P: *Ok, eu entendi duas coisas dessa expressão. Vamos ver se vocês concordam comigo.*
58 A3: *É a filha daquela mulher do "decentarro".*
59 A2: *Dez centavos ((risos))*
60 A3: *É a filha daquela mulher do "decentarro".*

No trecho acima existem conduções e reconduções de determinadas práticas tradicionais que sugerem uma reflexividade responsiva, isto é, de práticas controladas de reflexão dos alunos conforme as expectativas cristalizadas pela escola, mas que contém também práticas de letramento crítico, uma vez que os alunos articularam o contexto enunciativo particular ao contexto social mais amplo, como ocorreu no apontamento de A6 (linha 56) e até mesmo no posicionamento irônico em relação a eles, como o fez A3 (linhas 58 e 60). Iniciou-se pela minha associação à falta de parentes por parte de Macabéa (linhas 41 e 42), já tratada em um momento prévio da aula. A partir desse enunciado, A6 associou o fato de a personagem não ter familiares a outra passagem, em que é explícita a afirmação do narrador de que ela não sabia quem ela era. Assim, A6 tomou o turno e fez uma pergunta a mim e à classe: "*A moça sabia o que ela era?*" (linha 43). A questão de A6 chama a atenção por caracterizar uma subversão do modelo tradicional de interação no letramento escolar, protagonizada por um aluno. Daí, pode-se depreender, dentro do jogo institucional, que, embora o aluno A6 tenha subvertido uma hierarquia, procurou demonstrar ter compreendido o texto de forma responsiva, atendendo a expectativas institucionais da prática de letramento escolar. Diante disso, houve dois momentos de negociação por parte dos alunos. Em primeiro lugar, A2 provocou risos na turma ao afirmar que Macabéa seria "sebosa" (linhas 45-46), empregando uma palavra não contida no texto. O riso da turma adveio provavelmente de uma quebra de expectativas institucionais por meio do uso de uma palavra inesperada, embora compreendida dentro daquele contexto. A subversão de A2 foi uma expansão da descrição do narrador, mas não obteve respaldo de minha parte, pois insisti na pergunta de A6, "*Como a gente sabe que ela não sabia?*" (linha 47). Dessa maneira, prossegui com o exercício de letramento crítico sobre os antecedentes de Macabéa solicitando a releitura do trecho anterior, o que foi feito por A7 (linhas 51-52).

Realizada a releitura do trecho, realcei a ausência de precedentes de Macabéa ao perguntar por um detalhamento, "*Poderiam me explicar, gente? O que é isso? Filha-de-não-sei-o-qué?*" (linha 53). A3 (linha 54), A1 (linha 55) e

A6 (linha 56) arriscaram variadas respostas, o que evidenciou o caráter avaliativo e medidor do letramento escolar, que preza por atividades de controle e medição do que é julgado como conhecimento pertinente e válido (BARTON, 1994). Reconhecendo as tentativas dos alunos, ao dizer “Ok” (linha 57), enfatizei que compartilharia duas possíveis interpretações selecionadas para o trecho: “*eu entendi duas coisas dessa expressão. Vamos ver se vocês concordam comigo*” (linha 57). Na posição de professora e de autoridade, é bem provável que se compreenda, pelas vias das práticas da instituição escolar, que tais interpretações escolhidas não são apenas leituras possíveis selecionadas por um indivíduo em seu contexto, mas correspondem à verdade única do texto, o que Bakhtin (2003) questiona, ao descrever a propriedade da polifonia e do dialogismo constituintes do fenômeno linguístico. Contudo, tal postura de autoridade foi modalizada por meio do convite iniciado por “*Vamos ver se*”, uma maneira menos formal de me colocar diante da turma. O convite à reflexão não apenas foi aceito como foi subvertido por uma referência de A3 sobre “*a filha da mulher do decentarro*” (linha 58). Nota-se que essa referência extrapolou o contexto da sala de aula e provocou risos na turma. Nesse caso, o riso pode advir de uma quebra de expectativas para aquele contexto, quando A3 exemplificou a discussão por meio da menção a uma pessoa não pertencente a ele, isto é, conhecida pela turma, porém desconhecida por mim. Pode também ter relação com a pessoa referida, justamente, como vejo na possível tentativa de tradução de A2, “*Dez centavos*” (linha 59), por se tratar de alguém que pronuncia o termo daquela maneira. Refere-se, nos jogos de poder de que os falantes participam, a uma pessoa desqualificada pelos mecanismos do preconceito linguístico (BAGNO, 2002), ou seja, pela discriminação baseada no desrespeito ou desprestígio diante de diferenças regionais ou da classe social de determinados grupos pelo seu uso da língua.

No trecho abaixo, reconduzi a discussão para o tópico textual, qual seja, a falta de família de Macabéa. Para tanto, verti a piada sobre a mulher dos dez centavos, imitando a maneira como A3 a havia referenciado, fazendo uma nova pergunta para remeter a outra referência extra-classe, dessa vez baseada no contexto mais amplo de notícias que circulavam na mídia na época da geração dos dados:

Trecho 3 – 31/10/2012:

- 61 P: Hum? "Decentarro"? Será que ser um filho-de-não-sei-o-quê é a mesma coisa que ser o filho
62 do Eike Batista?
- 63 A3: Negativo.
- 64 A8: Quem?
- 65 P: Será que se você fosse filho do Eike Batista você seria chamado de filho-de-não-sei-o-quê?
- 66 A8: Quem é o Eike Batista?
- 67 A3: Você não sabe? O Thor Batista? O Thor é aquele que bateu com o carro lá.
- 68 A7: Ele só ficou famoso por causa do acidente.
- 69 ((vários falam ao mesmo tempo))
- 70 A2: Exatamente, você sabe. Você sabe do que a gente está falando. Você é bem informado.
- 71 P: Tudo bem, já foi o motivo para você ficar sabendo.
- 72 A6: Eu estou confundindo, professora, esse nome que você falou, com aquele cara como é que
73 chama aquele cara que morou fora do país e tinha uma grana violenta? Se eu não me engano na
74 Itália.
- 75 A8: O A6.
- 76 A6: Isso, junto com o A8.
- 77 ((risos))
- 78 A6: Como é que chama?
- 79 A3: Que fez um monte de plástica? O nome é...
- 80 A9: Abade.
- 81 A2: Abade? Abade! Abade!
- 82 A3: Abade.
- 83 A4: Abadía.
- 84 P: Abadía... Sim, sim, sim... Bem, aí estamos falando de várias coisas. Por isso que uma das coisas
85 que eu entendi... que é quando chama de filho de rato, filho-de-não-sei-o-quê...
- 86 A5: É um desprezo.
- 87 P: É um desprezo por quê? A pessoa que um filho-de-não-sei-o-quê é uma pessoa que não tem o
88 quê?
- 89 A4: Valor.
- 90 P: Não tem valor por quê?
- 91 A1: Porque não é rico, não tem dinheiro.
- 92]
- 93 A3: Não é reconhecido pela sociedade.
- 94 P: Não é reconhecido pela sociedade, lembra que a gente já tinha falado isso? Por quê? Não
95 tem...
- 96 A3: Estrutura.
- 97 P: Estrutura que vem do quê, gente?
- 98 A3: Procedência.
- 99 P: Procedência, do quê?
- 100 A5: Do nome, da família.
- 101 P: Que vem do nome, da família, reconhecimento, entendeu?...Tudo isso está envolvido. A
102 Macabéa é uma filha-de-não-sei-o-quê. Nascida no Nordeste. Gente, será que... desculpem, será
103 que é o narrador mesmo falando por ele mesmo... que está falando isso ou ele está falando por
104 muitas pessoas que falam desse jeito?
- 105 A3: Que falam... que são consideradas assim e que infelizmente têm esse comportamento... por
106 conta de uma coisa que eu acho que é muito triste na sociedade.
- 107 P: Que somos nós, né? A sociedade somos nós também.... Interessante isso, a gente vê que tem
108 muita gente que pensa assim como ele está descrevendo. É mais ou menos assim, ele está falando e
109 a gente até acha estranho, né. Ué, mas ele não falou que gostaria de contar, que todo mundo
110 deveria conhecer a história dessa pessoa? E de repente ele começa a ((faz gesto martelando a
111 mesa)).
- 112 A3: Dá como se fosse a paulada.
- 113 P: Dá paulada nela. Então, é para a gente começar a desconfiar. Por que será que ele está
114 falando isso dela?...Estamos falando de muitas coisas, inclusive de preconceito, nesse sentido.
- 115 Certo?...Talvez ela seja mesmo suja, encardida. Talvez ela seja. É que é ele contando, né... A gente
116 não está vendo ela. Mas ele está envolvendo a gente na história. Sim?
- 117 A6: Sim.

- 118 P: *Ok? Mas vocês acham que tem gente que falaria isso de alguém, que vocês conhecem?*
 119 A3: *Sim*
 120 *((Vários falam ao mesmo tempo)).*
 121 A5: *Vixe, nossa... É o que mais tem... Gente para julgar as pessoas.*
 122 A3: *Ali em Itaquera tem um cidadão que se você estiver passando de um lado da rua, você deixa*
 123 *ele terminar de passar para continuar.*

Quando A8 demonstrou desconhecimento a respeito da referência ao empresário Eike Batista (linha 66), houve um esforço colaborativo (em A3, A7 e A2, linhas 68-70) para auxiliá-lo a acompanhar a discussão acerca da referência ao contexto extra-textual. A colaboração entre mim e os alunos para auxiliar A8 em sua compreensão foi também uma ocorrência de incorporação do contexto mais global, pois, à época da geração dos dados, notícias sobre os desdobramentos do atropelamento envolvendo o empresário Thor Batista⁵ eram veiculadas com frequência na grande mídia brasileira, oportunizando, assim, o desenvolvimento do letramento crítico político por meio da percepção da distinção entre os variados grupos da sociedade brasileira. Uma prolongação do tópico "notícias recentes da mídia brasileira" é o enunciado de A6, que mencionou ter confundido os dois episódios policiais (linhas 72-74)⁶. Ao citá-lo, A6 e A8 fizeram uma piada (linhas 75 e 76) sobre serem eles os fugitivos da polícia, arrancando o riso da turma. Seguiu-se uma nova colaboração entre A9, A2, A3 e A4 (linhas 80 a 83) para fazer lembrar o nome da pessoa noticiada, diante da qual fiz uma referência metadiscursiva, isto é, uma focalização do contexto discursivo (RISSO, JUBRAN, 1998) "... *Sim, sim, sim... Bem, aí estamos falando de várias coisas*" (linha 84), cujo intuito foi o de retomar o tópico da descrição de Macabéa. Assim, segui com uma asserção, completada por A5 (linha 86):

P: [...] Por isso que uma das coisas que eu entendi... que é quando chama de filho de rato, filho-de-não-sei-o-quê...

⁵ Thor Batista, filho do empresário Eike Batista, atropelou e matou o ajudante de caminhoneiro Wanderson Pereira dos Santos em março de 2012, na rodovia BR-040, em Duque de Caxias, na Baixada Fluminense. Em 2015, Thor foi absolvido do homicídio. Fonte: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2015/02/19/justica-absolve-thor-batista-de-homicidio-culposo-em-atropelamento.html> Último acesso 22 de Agosto de 2018.

⁶ Em agosto de 2007 a Polícia Federal Brasileira prendeu Juan Carlos Abadía, megatraficante de drogas colombiano procurado pela Drug Enforcement Administration (DEA), agência americana de combate ao tráfico de drogas. Em setembro de 2012, logo, à época da geração dos dados, o leilão de sua coleção de relógios luxuosos foi anunciado por veículos da mídia brasileira. Fontes: <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2012/09/colecao-do-trafficante-abadia-que-vai-leilao-tem-relogio-de-r-400-mil.html> e <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EDR78566-6014,00.html> Último acesso 22 de Agosto de 2018.

A5: É um desprezo.

Fiz mais perguntas (linhas 87 e 88) seguindo o modelo de pergunta-resposta entre a turma até o momento em que A5 respondeu conforme o que eu esperava, *"Do nome da família"* (linha 100). Ao explicitar essa condição de Macabéa, retomei o objetivo inicial de caracterização da jovem, ao mesmo tempo em que invoquei o contexto social e político mais amplo, para articular o letramento crítico político, ou seja, procurando questionar o narrador inserindo-o em um trato coletivo: *"[...] será que é o narrador mesmo falando por ele mesmo... que está falando isso ou ele está falando por muitas pessoas que falam desse jeito?"* (linhas 103 e 104). Feita a indagação, A3 indicou existirem pessoas que realizam a mesma depreciação que o narrador Rodrigo S.M. (linha 105), uma etapa preparatória de reflexão coletiva para o exercício de letramento crítico genealógico (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2010) proposto na sequência. Logo, convidei os alunos a se posicionarem como parte dessa realidade, percebendo-se como agentes de sua construção, conforme evidencio nos trechos abaixo:

(a) P: Que somos nós, né? A sociedade somos nós também...(linha 107).

(b) P: [...] É que é ele contando, né... A gente não está vendo ela. Mas ele está envolvendo a gente na história. Sim? (linhas 115-116).

(c) P: Ok? Mas vocês acham que tem gente que falaria isso de alguém, que vocês conhecem?(linha 118).

As interlocuções de A5, *"Vixe, nossa... É o que mais tem... Gente para julgar as pessoas"* (linha 121) e de A3 (linhas 122 a 123) diante do exercício de letramento crítico genealógico assinalaram terceiros como agentes dessa construção social. No comentário de A3, *"Ali em Itaquera tem um cidadão que se você estiver passando de um lado da rua, você deixa ele terminar de passar para continuar"* (linhas 122 e 123), destaco a invocação realizada por meio do pronome "você" como um modalizador com duas funções: a) para se dirigir a mim, posicionando-me nesse coletivo que sente ojeriza por aquele sujeito; b) para neutralizar o sujeito da ação verbal de sentir nojo daquele sujeito. Em ambos os casos, há o entendimento de que A3 se insere como um agente do sentimento coletivo de nojo pelo sujeito descrito, que provavelmente é alguém que não pratica hábitos de higiene pessoal, conforme a descrição de Macabéa.

A despeito do que acabara de afirmar, isto é, de que há muitas pessoas preconceituosas que poderiam ser citadas, A3 confirmou ser, ele também, parte desse coletivo de preconceitos. Não obstante, entendo que dentro das condutas convencionadas pelo letramento escolar tradicional era inesperado que os estudantes reconhecessem os próprios preconceitos, ou qualquer outra ação passível de crítica entre si.

Visto desse prisma, a autocrítica dos alunos propiciada pelo letramento crítico genealógico, isto é, o exercício de “ler-se lendo” (MENEZES DE SOUZA, 2011) não foi percebida nesse trecho da aula. Uma das hipóteses para sua não-ocorrência pode residir nas práticas e nos papéis cristalizados pela reflexividade responsiva do letramento escolar tradicional, atribuindo a alunos uma ação responsiva diante do professor. Este, por sua vez, tem se posicionado tradicionalmente de modo a estabelecer e a manter uma determinada visão controladora de perspectivas e de interpretações de alunos, as quais verificará mediante avaliação, conforme já mencionado na crítica de Barton (1994) e denunciado por Freire (1982) como prática de educação bancária.

Discussão

O pressuposto de linguagem como ação no mundo, em conformidade com os princípios de uma educação linguística que colabore para maior ação social de seus participantes dentro e fora da escola, tendo em vista o enfrentamento à situação de marginalização social vivenciada pelo alunado da EJA fundamentou a escolha do texto e dos objetivos da aula, a única que me foi disponibilizada para o desenvolvimento desse experimento pedagógico. A decisão didática da leitura compartilhada foi informada por situar-se nas fronteiras entre os variados letramentos ressaltados nas aulas de EJA durante a pesquisa (LANDIM, 2015): conversa sobre notícias e elementos do cotidiano, leitura em voz alta, discussão em grupos sobre o texto lido.

Ao obter os movimentos de reflexividade e de letramento crítico diante de um texto literário, eu tive por objetivo discutir um texto composto por um elemento com forte expectativa de identificação com os alunos de EJA, qual seja, a personagem Macabéa em sua descrição enquanto uma pessoa

marginalizada e estigmatizada socialmente. Enquanto elemento de reflexividade responsiva, foi possível entender que os alunos por ora responderam às minhas conduções da leitura dentro dos limites da maneira cristalizada que se espera da escola (LAHIRE, 1994; BOURDIEU, 2011; SCHNEWLY, 2009). Ao mesmo tempo, houve variados indícios de letramento crítico em seus aspectos de desconfiança dos processos de estabelecimento e manutenção das relações de poder (JANKS, 2010), a expansão de perspectivas (MENEZES DE SOUZA, MONTE MÓR, 2006; MONTE MÓR, 2010) e a genealogia interpretativa dos textos (MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2010), apesar dos limites impostos pelo contexto da geração dos dados, tendo em vista as características da instituição escolar e o tempo ofertado para este trabalho.

Considerando os aspectos acima elencados e tendo em vista meu enfoque no letramento crítico, comentarei os indícios de letramento crítico que julgo mais relevantes para esta análise. No primeiro deles, A3 expandiu a leitura do texto articulando-a à sua própria interpretação sobre a conduta de outras pessoas (linha 18), destacando-se, portanto, do contexto de letramento escolar. O segundo exemplo ocorreu quando A6 (linha 42) realizou o que me pareceu uma subversão do modelo tradicional de interação de sala de aula, conduzindo a leitura da turma para a questão acerca da dificuldade de Macabéa em saber quem ela era. Na discussão em torno do que vem a ser “filha-de-não-sei-o-que”, o grupo enumerou questões como classe, origem e reconhecimento social, bem como apontou para preconceitos entre pessoas que conhecem.

Embora estivesse interessada em conduzir a leitura sob o viés dessa desconfiança em torno do narrador, tratando-o como uma voz social de um coletivo ao qual todos pertencemos, respeitei o momento em que A3 (linhas 122 e 123) descreve uma pessoa que é alvo de preconceito social. Não entendo que deveria “corrigir” sua visão de mundo, mas oportunizar o espaço educativo para mediar as negociações de sentido para vivenciar diferenças e conflitos, um dos objetivos do letramento crítico.

Não se pode efetivamente afirmar que os alunos serão mais ou menos críticos ou mais ou menos emancipados com base em única uma aula, mas

pode-se defender que a escola é um dos poucos espaços em que esse tipo de exercício é permitido na sociedade contemporânea, que exclui o texto literário das práticas sociais cotidianas de inúmeros trabalhadores. A escola é talvez o único espaço que oportuniza o erro, a conversa ou mesmo fruição acerca de um texto literário que supostamente não pertence ao capital cultural dos sujeitos pertencentes a esta classe social.

Diante desse entendimento, afirmo ser necessário um estudo mais alongado que identifique os efeitos da escolarização e, sobretudo, da leitura de textos literários na vida desses adultos e de como o letramento crítico pode ou não transformar o cenário social micro e macro desses estudantes, fazendo com que entendam seu posicionamento diante de questões pessoais, comunitárias e globais (MENEZES DE SOUZA, MONTE MÓR, 2006).

Minha tentativa de problematizar práticas de letramento escolares tradicionais que não reconhecem a participação dos próprios alunos como agentes na construção de uma realidade discursiva que corrobora desigualdades concretas é um passo micro para mudanças educacionais e sociais necessárias.

Entendo ser um avanço o próprio ato de discutir preconceitos em sala de aula, seja a partir de invocações ao contexto expandido, como os mencionados pelos alunos, seja mediados por textos como o de Clarice Lispector, que, ao denunciar a invisibilidade social da personagem Macabéa, advinda da alta estratificação presente na sociedade brasileira, mostra um espaço de contradição e inovação. Trata-se, em uma maior medida, de acentuar a relação texto-leitor-contexto como um processo interpretativo ativo e de autoria, não apenas do texto e dos enunciados, mas da realidade representada. Tem o poder de posicionar leitores como produtores de sentidos múltiplos, como por exemplo, na colaboração realizada para esclarecer a referência às notícias policiais do contexto social expandido ou mesmo do uso do vocábulo “grossa” para designar a personagem, o que, por seu caráter ativo, dá abertura para maior ação nessa mesma realidade invocada. As instâncias das produções de sentido, em especial aquelas que expandam visões de mundo e permitam maior ação nele, merecem mais análise e investigação, de múltiplas

perspectivas, de modo a tornar possível a articulação entre espaço escolar, processos interpretativos e mudanças sociais.

Considerações finais

Conforme argumentei, o desenvolvimento do letramento crítico nas salas de aula de línguas é um objetivo previsto nas Orientações Curriculares Nacionais (2006) e no Caderno de Orientações Caderno de Orientações Didáticas (2010). Neste artigo, delimitarei, para fins de esclarecimento, o letramento crítico em seu aspecto político – questões de poder, expansão de perspectivas e posicionamento social – e em seu aspecto genealógico – realce dos processos agentivos de interpretação de sentidos considerando a coletividade que eles representam.

No contexto da EJA, a leitura da palavra articulada à leitura do mundo pelo viés do letramento crítico é acentuada como uma forma de enfrentamento às questões de marginalização vivenciadas por esse perfil de aluno. Portanto, a leitura compartilhada do trecho de caracterização da personagem Macabéa de “A Hora da Estrela”, de Clarice Lispector, demonstrou que os alunos correlacionaram elementos do letramento escolar tradicional, cuja atividade reflexiva primordial a ser desenvolvida no aluno muitas vezes se limitou à responsividade à qual os estudantes estão familiarizados. Houve também associações ao contexto social expandido, com oportunidades de discussão de notícias da grande mídia à época da geração dos dados, correlacionadas a aspectos de distinção entre os grupos sociais da sociedade brasileira. Contudo, os alunos em geral tenderam a não se colocarem como agentes dos processos sociais descritos.

Apono, portanto, que uma das vias de transformação desse cenário passa pela oferta de mais oportunidades de letramento crítico para o exercício de confrontação a estigmas sociais, o que pode resultar em maior perspectiva de agência dentro e fora da escola.

Referências

- ALENCAR, Rosane. Processos de categorização social: emergência de categorias sociais na fala em interação. *Revista Investigações*, Recife, v.21.2, p. 115-131, 2008.
- ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de. Alfabetização e letramento de pessoas jovens, adultas e idosas: desafios para a plena inserção nas práticas sociais de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, vol. 4, n. 8, p. 83-113, 2016.
- BAKHTIN. Mikhail Mikhailovich; VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais no Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. São Paulo: Ed. Hucitec, 2003.
- BARTON, David. *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell Publishing, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- FREIRE, Paulo. (1974) *Pedagogia do Oprimido*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. (1995) *Pedagogia da tolerância*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- HANKS, William. O que é contexto? In: *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 169-203.
- HANKS, William. Texto e textualidade. In: *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 118-168.
- JANKS, Hilary. *Literacy and power*. New York, London: Routledge, 2010.
- JUBRAN, Clélia Spinardi. Especificidades da referenciação metadiscursiva. In: KOCH, Ingedore Villaça; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 219-241.

LAHIRE, Bernard. L'inscription sociale des dispositions métalangagières. In: *Repères*, 9, Activités métalinguistiques à l'école. Paris: INRP – Département Didactiques des Disciplines, 1994, p. 15-27.

LANDIM, Denise Silva Paes. *O Inglês da EJA para a vida: letramentos sociais e escolares refletidos*. 141 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michelle. *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. Berkshire, England: Open University Press Mc Graw-Hill Education, 2011.

LUKE, Alan; FREEBODY, Peter. Critical literacy and the question of normativity: an Introduction. In: MUSPRATT, Sandy; LUKE, Alan; FREEBODY, Peter. *Constructing critical literacies: teaching and learning textual practice*. Cresskill: Hampton Press, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Coerência e cognição contingenciada. In: *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 13-30.

MENEZES DE SOUSA, Lynn Mario Trindade; MONTE MÓR, Walkyria. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEB/MEC, 2006.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis (Orgs.) *Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. São Paulo: Paco Editorial, 2011. p.128-140.

MONTE MÓR, Walkyria. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria. *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

RISSE, Mercedes Sanfelice; JUBRAN, Clélia Spinardi. O discurso auto-reflexivo: processamento metadiscursivo do texto. *Documentação de Estudos de Linguística Teórica e Aplicada DELTA*, v.14, especial, 1998, p. 227-242.

MONTE MÓR, Walkyria. *Caderno de Orientações Didáticas para EJA Língua Estrangeira – Inglês: etapas complementar e final* – São Paulo SME/DOT, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.) *Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l’enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29-43.