

ISTO É UMA PROPAGANDA SEXISTA? ANÁLISE DE PRÁTICA DE LETRAMENTO CRÍTICO EM L2

IS THIS A SEXIST ADVERTISEMENT? ANALYSIS OF CRITICAL LITERACY PRACTICE IN L2

Karin Paola Meyrer¹
paolameyrer@gmail.com

Daniele Blos Bolzan²
danieleblosbolzan@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar o resultado de três trabalhos de uma turma de 1ª série do Ensino Médio, de uma escola bilíngue (português-inglês), em uma proposta de letramento crítico em L2 (língua inglesa). Os alunos foram desafiados a fazerem uma releitura de uma propaganda em língua inglesa com cunho sexista, tornando-a neutra. As seguintes categorias foram consideradas para a análise das releituras: (1) sintaxe/léxico, (2) *layout* e (3) propósito das propagandas. A maioria das releituras foram bem-sucedidas, atingindo as expectativas em relação ao uso da L2 e às categorias de análise descritas anteriormente, mostrando um alto nível de criticidade e proficiência na L2. Apesar de nem todas as releituras terem atingido o objetivo específico de neutralizar o cunho sexista das propagandas, todas demonstraram desenvolvimento do letramento crítico em L2, demonstrando criticidade ao analisar as propagandas originais e domínio de elementos linguísticos e não linguísticos em suas releituras.

Palavras-chave: Letramento crítico. Educação bilíngue. Aprendizagem de L2.

Abstract The present article aims at analyzing the result of three papers from a group of students from the 1st grade of High School, from a bilingual school (Portuguese/English), in a proposal of critical literacy in L2 (English). The students were challenged to do a re-reading of an advertisement campaign in English with a sexist tone and neutralize it. The following categories were considered to the analysis of the re-readings: (1) syntax/lexical, (2) layout and (3) purpose of the advertisements. Most of the re-readings were successful according to the categories of analysis previously described and the level of proficiency in the L2. Despite the fact that not all the re-readings could achieve the goal of neutralizing the sexist tone of the advertisements, all of them demonstrated development of critical literacy in L2, portraying criticism when analyzing the original advertisements and dominance of the linguistic and non linguistic elements in their re-readings.

Keywords: Critical literacy. Bilingual education. L2 learning.

¹ Mestranda em Linguística Aplicada (UNISINOS), Especialista em Educação Bilíngue e Cognição (Faculdade IENH), Licenciada em Letras Inglês (UNISINOS). Professora de língua inglesa em currículo bilíngue para séries finais do ensino fundamental e ensino médio (IENH).

² Doutora em Letras (UFRGS), Mestre em Letras (UFRGS), Licenciada em Letras Português / Inglês (UNISINOS), Especialista em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar (UNINTER). Coordenadora Pedagógica na IENH e professora na pós-graduação em Educação Bilíngue e Cognição (IENH).

1 Introdução

A sociedade dinâmica, tecnológica e acelerada em que vivemos nos dias atuais requer de nossas crianças e jovens habilidades diferentes das exigidas em décadas passadas. Em concordância com esse contexto, a proposta de escolas bilíngues ganha espaço globalmente e também no cenário brasileiro, oferecendo aos alunos uma perspectiva diferente do processo de ensino aprendizagem.

Uma possível proposta de ensino bilíngue consiste em acrescentar mais uma língua ao repertório do aluno, que, no contexto brasileiro, apresenta-se, em sua maioria, como falante de português como língua materna (doravante L1), e que, na escola, irá ser instruído também em uma segunda língua, como o inglês ou alemão, configurando assim a educação bilíngue de escolha (CAVALCANTI, 1999), de enriquecimento (HORNBERGER, 1991) ou de elite (DE MEJÍA, 2002). Esses termos referem-se a um tipo específico de educação bilíngue que promove o uso de duas ou mais línguas de prestígio internacional.

Para Hamers e Blanc (2000, p.189), educação bilíngue pode ser definida como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. Esse contexto permite que o aprendiz desenvolva não apenas suas capacidades linguísticas na segunda língua (doravante L2), mas também seu vocabulário acadêmico e conteúdo formal estipulado no currículo das escolas, complementa Megale (2018).

Considerando as afirmações citadas anteriormente:

[...] pode-se dizer que educação bilíngue é aquela em que as línguas são meio de instrução para o trabalho do currículo acadêmico e que os alunos terão aula não somente *das* línguas, mas *por meio* das línguas. Dentre seus objetivos, estão o desenvolvimento linguístico, bem como o cumprimento de funções acadêmicas para a formação integral do aprendiz. (BLOS BOLZAN, 2018, p. 5).

Além das habilidades acadêmicas, a educação bilíngue traz como consequência a ampliação da visão de mundo do aluno, uma vez que seu aprendizado permite o contato com outras línguas, culturas e realidades. A sociedade contemporânea, em seu dinamismo, requer dos aprendizes resiliência, flexibilidade de adaptação e criticidade (principalmente acerca da variada gama de informações à sua disposição), para que eles estejam preparados para profissões que ainda não existem e para que sejam cidadãos conscientes e capazes de analisar criticamente e, assim, aprimorar a sociedade em que vivem.

Para tal, as aulas de e em língua inglesa podem ser uma oportunidade para o desenvolvimento não apenas da L2 e suas especificações, mas também do letramento crítico dos estudantes. A promoção de atividades que envolvam letramento crítico é de grande importância para que, segundo Freire (1970), os alunos sejam capazes de identificar as ideologias intrínsecas em um texto assim como estejam cientes da forma como essas ideologias formulam os conceitos do autor e suas escolhas de palavras. Portanto, os alunos aprendem não apenas a ler as palavras, mas também o mundo. Nesse cenário, segundo Jordão e Fogaça (2012), letramento crítico em L2 pode ensinar muito mais do que o significado de novas palavras, mas também legitimar e valorizar novas formas de interpretar a realidade em que vivem, realidade essa que pode ser coletivamente reproduzida e aceita ou questionada e modificada.

Logo, entendendo letramento crítico como o uso de textos para analisar e transformar relações culturais, sociais e políticas de poder (LUKE; DOOLEY, 2009), o presente artigo tem como objetivo analisar se e como é possível perceber o desenvolvimento do letramento crítico em L2, a partir de uma proposta pedagógica que visou desenvolver nos aprendizes a capacidade de analisar criticamente e produzir textos do gênero propaganda em L2 em um contexto de escola bilíngue.

2 Letramentos

É preciso iniciar as reflexões deste artigo com a discussão do conceito de letramento no contexto de sala de aula. A conceituação do termo exige cada vez mais cuidado, uma vez que ele vem passando por ressignificações, considerando o cenário de constantes mudanças em nossa sociedade. Portanto, para este artigo, consideraremos a definição de Street (1984), que caracteriza letramento não apenas como a habilidade de ler e escrever, mas também como uma prática social. Dessa forma, o letramento ultrapassa as fronteiras de decodificação do código e produção escrita.

Para Soares (2001), existem duas dimensões principais para o letramento: a individual e a social. Segundo a autora, a dimensão individual refere-se às habilidades pessoais de leitura e escrita de cada indivíduo. Já na dimensão social, o letramento é compreendido como um fenômeno cultural que inclui as mais diversas demandas e atividades sociais em que a leitura e escrita estejam envolvidas.

Considerando o letramento como um fenômeno social, Street (1995) introduz o termo *práticas de letramento*, referindo-se não apenas à conceptualização cultural que cada contexto

tem sobre leitura e escrita, mas também ao comportamento do indivíduo que faz uso da leitura e escrita para fins específicos. Incorporamos constantemente diferentes práticas de letramento em nosso cotidiano, dentre elas destacam-se a compreensão de propagandas, reportagens, panfletos nas mais variadas plataformas e locais. Nesse cenário, o letramento é fundamental para a compreensão desse universo e para a promoção de uma maior atuação nele.

Entretanto, considerando o advento da globalização em nossa sociedade nas últimas décadas, atrelado à evolução das plataformas digitais, o letramento, como substantivo singular, não é suficiente para compreender gêneros cada vez mais multissemióticos. Sendo assim, surge a necessidade de falar sobre letramentos múltiplos ou multiletramentos. Segundo Rojo (2009),

O conceito de letramentos múltiplos é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multissemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a multiplicidade de práticas de letramento que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente. (ROJO, 2009, p. 108-109).

Entende-se, portanto, que os multiletramentos são necessários para compreender e valorizar as mais variadas práticas de leitura dentro e fora da sala de aula nas mais diferentes plataformas, sejam elas concretas ou digitais, ou seja, os letramentos multissemióticos (ROJO, 2009). Os multiletramentos, segundo Rojo (2009), contemplam também as novas formas de leitura e escrita introduzidas pela sociedade contemporânea, assim como as múltiplas linguagens que integram os textos atuais. Dessa forma, os multiletramentos vão ao encontro da necessidade apontada na introdução deste artigo, referente às habilidades e conhecimentos que serão exigidos dos alunos, porém ainda desconhecidos.

3 Letramento crítico

Para além das interações sociais envolvidas no processo de multiletramentos na educação dos aprendizes, está a necessidade de promoção de momentos em que os estudantes sejam desafiados a ver além das palavras e imagens dispostas no texto. Essas situações precisam instigar os aprendizes a compreender o que não está de fato escrito ou ilustrado e os diversos fatores que estão envolvidos em um discurso, ou seja, propostas que possibilitem o desenvolvimento do letramento crítico (doravante LC).

O letramento crítico está diretamente relacionado ao poder dos diferentes discursos. Segundo Morgan (1997), os discursos sempre estarão envolvidos com a propagação de uma determinada ideologia, favorecendo os interesses de um grupo social em particular. Alguns

discursos carregam ideologias de modo tão natural que são aparentemente invisíveis, uma vez que acabam por ser considerados senso comum dentro de uma determinada comunidade.

As relações entre as pessoas, as informações globalmente disponibilizadas e as mais variadas formas de interação se dão através dos discursos, sejam eles orais, impressos ou midiáticos. O discurso é compreendido como “dinâmico, social, uma prática de fazer sentido e que não pode ser limitada a uma visão sistêmica, fixa e estrutural.” (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p.72, tradução nossa). Portanto, é de grande relevância que os estudantes possam ser letrados criticamente para que sejam capazes de compreender e analisar as mais diversas formas de discursos, disponibilizadas a eles nas mais diversas plataformas.

Porém, essa não é uma tarefa simples. Em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1970) defende um modelo de educação no qual o aluno é agente ativo em seu processo de aprendizado, contrário a um sujeito passivo receptor de conhecimentos. Nessa concepção, os sujeitos negociam coletivamente seus interesses e necessidades, promovendo, assim, o desenvolvimento de consciência crítica. Essa pedagogia faz com que o aluno aprenda a perceber contradições políticas, econômicas e sociais em seu entorno e faz com que reajam aos elementos dominantes e opressivos dentro de situações contraditórias.

Apesar de não falar especificamente no termo letramento crítico, os elementos abordados por Freire (1970) estão diretamente ligados à definição do termo. Na perspectiva Freireana, a palavra passa a ser muito mais do que um instrumento que possibilita o diálogo, mas sim uma ferramenta que carrega consigo constituições, crenças e estabelece relações de poder. Para que os estudantes estejam cientes dessa realidade, é preciso promover momentos que possibilitem o desenvolvimento das habilidades relacionadas à criticidade, através de práticas de letramento crítico, uma vez que:

O letramento crítico desenvolve autorreflexão quando ‘falamos com o texto’. Nesse posicionamento, o leitor ou o autor tornam-se ativamente envolvidos nas ‘políticas’ de um texto, ou seja, o quem, o quê, o porquê e como da produção do texto. Dessa forma, leitores, espectadores e ouvintes são empoderados a tornarem-se aprendizes ativos, autorreflexivos e quando adultos, tornarem-se cidadãos envolvidos e responsáveis. (LOHREY, 1998, p. 9, tradução nossa).

Portanto, o LC está relacionado à habilidade de não apenas compreender textos, mas também questioná-los, enxergando além de suas superfícies, percebendo como somos afetados e influenciados pelos mesmos. Segundo Valério e Mattos (2018), o LC deve possibilitar o entendimento dos discursos ideológicos e socioculturais das mais variadas situações e realidades sociais. Esse entendimento é o que possibilita examinarmos nossos valores, crenças

e opiniões, auxiliando na percepção de diferentes pontos de vista e ideologias que podem estar ocultas nos mais variados gêneros textuais e discursos. Uma vez que construímos nossas identidades e percebemos o mundo através da linguagem, o LC fornece subsídios para interrogar e problematizar o mundo que nos cerca.

4 Letramento crítico em L2

Como já dito na introdução deste artigo, as aulas de e em língua inglesa podem ser uma excelente oportunidade para a promoção do LC. Para Sander (2016), ao reconhecer que as palavras são escolhidas, consciente ou inconscientemente, e que essas escolhas impactam em como nos posicionamos no mundo, o letramento crítico reposiciona o poder que os discursos e imagens têm sobre nós, realocando-o em nossas mãos. Ou seja, quando nos tornamos leitores críticos, passamos a perceber que não há apenas uma forma de ver e entender os discursos e que cabe a nós reinterpretá-los.

Os discursos criam o mundo ao nosso redor, portanto entendem-se como discurso as “formas de comportamento, interação, validação, crença, fala e frequentemente leitura e escrita que são aceitas como representações de papéis específicos sustentados por determinados grupos de pessoas.” (GEE, 1996, p. 8, tradução nossa). Ainda segundo Gee (1996), a linguagem e o letramento não fazem sentido fora do discurso. Nossas realidades são construídas e coconstruídas através dos inúmeros discursos, e dentro deles também estão os textos.

O texto não é apenas um apanhado de palavras no papel, ele é “qualquer expressão escrita, falada, desenhada ou apresentada. [...] é sempre co-criado; culturalmente simbólico assim como também é individualmente construído.” (LOHREY, 1998, p.23, tradução nossa). Nota-se que discurso e texto estão interligados. Locke (2004) destaca que o discurso é um processo social no qual os textos estão inseridos; já o texto é produto de um dado tempo e local, podendo ser decodificado, mas também um processo diretamente ligado ao sistema linguístico da sociedade a qual pertence.

Evidentemente, texto e discurso têm um papel crucial na construção e significação do mundo ao nosso redor. Porém, além de compreender os discursos e os textos neles inseridos, é preciso analisá-los mais profundamente. Com esse intuito, o letramento crítico é proposto nas aulas de L2, uma vez que ele estimula os aprendizes de língua inglesa a ganhar “acesso crítico aos aspectos culturais, sociais, linguísticos e pessoais associados e inerentes a todos os textos.” (LOHREY, 1998, p. 26, tradução nossa).

Apesar de todos os benefícios que podem surgir do desenvolvimento do letramento crítico nas aulas de L2, os estudantes ainda são mais frequentemente instigados a participarem do processo de construção de criticidade em situações de uso da L1 e não tão frequentemente durante as aulas de L2. Encontramos situações, ainda nos dias de hoje, em que o foco das aulas de L2 está no ensino de gramática e vocabulário da língua, tendo como principal objetivo o desenvolvimento da habilidade de comunicação e produção. Segundo Jiménez e Gutiérrez (2019), o desenvolvimento da criticidade e reflexividade dos alunos, assim como seu posicionamento como agentes sociais, é pouco incentivado nas aulas de L2, uma vez que o aluno aprende a comunicar-se sem questionar as ideologias de poder e as mensagens subjacentes nos materiais a eles introduzidos.

Evidentemente que, em situações em que o nível de proficiência na L2 é baixo, essa poderia ser uma justificativa para o não desenvolvimento do LC nas aulas de L2. Porém, para autores como Jordão e Fogaça (2012), a L1 tem papel fundamental na promoção de sentido nas aulas de L2. O uso da L1 faz com que os alunos tragam suas realidades para o contexto escolar e libertem-se do estresse de tentar utilizar a língua inglesa para expressar opiniões mais profundas que exigem um nível de proficiência mais alto. O uso da L1, em momentos específicos, pode auxiliar os sujeitos a entenderem as aulas de L2 como uma prática social de construção e reconstrução de sentidos.

Nessa perspectiva, as aulas de L2 passam a ser um espaço para ensinar muito mais do que regras gramaticais e vocabulário. Através da prática do letramento crítico, os alunos são desafiados a refletir sobre a língua e como os usuários dessa língua relacionam-se com ela, uma vez que

LC é um exercício além do desenvolvimento de tomada de consciência que se preocupa em tornar os usuários da língua conscientes das ações verbais e não verbais que são e podem ser feitas em produções de texto e a forma com a qual essas escolhas são usadas para reforçar determinadas hegemonias discursivas. (LOCKE, 2004, p. 39, tradução nossa).

Nas aulas de L2, os alunos têm a chance de conhecer diferentes realidades e culturas através de outras perspectivas e pontos de vista. Dessa forma, Jordão e Fogaça (2012) acreditam que as aulas de L2 que desenvolvem o LC podem aumentar a percepção dos alunos em relação ao seu papel como agentes transformadores da sociedade na qual estão inseridos, desafiando seus próprios pontos de vista, questionando a origem de diferentes perspectivas nos discursos e seus destinos. Ao questionar suas suposições e suas percepções sobre os mais variados textos nas mais variadas plataformas, os alunos ampliam suas visões de mundo percebendo-se como sujeitos críticos capazes de agir no mundo. Para a Base Nacional Comum Curricular,

[...] o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (BRASIL, 2017, p. 242, 2019).

Para que a desconstrução de textos em L2 aconteça e que os estudantes possam perceber-se como agentes atuantes em sua sociedade, compreendendo relações de poder e ideologias presentes nos discursos, Jiménez e Gutiérrez (2019) afirmam que o currículo das aulas de L2 precisa adotar materiais autênticos e presentes no cotidiano dos alunos. Dessa forma, os materiais poderão ser utilizados como ferramentas analíticas, propondo reflexões e debates autênticos na sala de aula de língua inglesa, incorporando sentido real às tarefas propostas.

Além de materiais autênticos, a variedade desses materiais também precisa ser ampla, considerando que os alunos devem ser expostos aos mais diversos gêneros textuais e locais em que podem ser encontrados. A Base Nacional Comum Curricular diz que a visão de letramento deve ser ampliada através dos multiletramentos, incluindo as práticas sociais inclusas no mundo digital, “no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação, que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico.” (BRASIL, 2017, p. 242).

Segundo Beach e Myers (2004), a literatura, os filmes e as mídias sociais carregam consigo representações sociais e visões de mundo que podem ser analisadas em termos de identidade e relações com o contexto no qual estão inseridos. A partir dessas análises, os aprendizes podem criar suas próprias representações, as quais descrevem suas visões de mundo e as atividades valorizadas em suas comunidades.

Com esse cenário em mente, a atividade pedagógica analisada neste artigo foi proposta. Os alunos foram apresentados a um gênero intrínseco a seus cotidianos e, a partir da análise, foram desafiados a expor suas visões de mundo, recriando o texto analisado primeiramente. A seção a seguir explica o processo de proposta de letramento crítico em L2 e sua análise.

4 Metodologia

O presente estudo tem como objetivo discutir se e como é possível perceber o desenvolvimento do letramento crítico em L2 (inglês) e verificar o domínio da L2 na mudança

do propósito dos textos, a partir da análise de uma tarefa que propôs aos aprendizes que examinassem criticamente e reescrevessem textos no gênero propaganda.

Os dados foram gerados em uma escola privada de educação bilíngue, português e inglês, na região do Vale dos Sinos, Rio Grande do Sul, Brasil. A escola oferece o currículo bilíngue, da Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental, contando também com Ensino Médio, que oferece dois períodos semanais de 50 minutos cada de língua inglesa e um período semanal de 50 minutos de língua espanhola. Nas aulas de língua inglesa do Ensino Médio, os aprendizes estão agrupados por nível de proficiência.

Os participantes da pesquisa foram alunos da 1ª série do Ensino Médio da escola descrita acima. A idade dos participantes varia entre 15 e 16 anos, todos eles estudantes do currículo bilíngue da escola mencionada durante o Ensino Fundamental I e II. Seus níveis de proficiência em língua inglesa variam entre B2 e C1, segundo o Quadro Comum Europeu. A professora que conduziu a atividade analisada também é a autora 1 deste artigo, caracterizando o estudo como uma pesquisa-ação.

A professora/autora 1, deste artigo, conduziu aulas de língua inglesa na turma em questão por dois anos, e conhecia as características do grupo, justificando a escolha dos participantes para a realização da proposta. A maioria dos alunos dessa turma apresentam-se engajados e dispostos a participar das propostas durante as aulas de língua inglesa, especialmente aquelas que envolvam discussões e produções através dos mais diversos recursos, sejam eles físicos ou digitais. Desde o início de sua trajetória acadêmica, os alunos são expostos a problemáticas e discussões na língua inglesa, uma vez que participam de aulas de história, filosofia, geografia, entre outros componentes, em língua inglesa.

A geração dos dados constituiu-se a partir da análise de uma proposta didática cujos objetivos eram o desenvolvimento do letramento crítico em L2 e o uso adequado da língua inglesa para a mudança do propósito dos textos. A tarefa analisada foi proposta aos aprendizes por sua professora de língua inglesa/autora 1 ao final de uma unidade do livro didático utilizado pela turma.

Primeiramente, a professora apresentou aos alunos, no formato de *Power Point*, uma série de conceitos que serviriam para contextualizar e problematizar o início da proposta a ser realizada posteriormente. Os conceitos apresentados aos alunos foram identificados, por Lankshear e Knobel (2006), como caracterizadores das práticas das quais as pessoas participam enquanto produzem, distribuem e trocam textos na nova era midiática. O primeiro dos conceitos é o de *text broker* ou *text mediator*, que se refere ao mediador entre o autor e o leitor, administrando as discussões e avaliando os textos. *Text designer* remete não apenas ao autor do

Figura 2 – **Fight like a girl**

Fonte: (BRANDCHANNEL, 2019)

Durante a problematização, a professora salientou a importância da análise da época na qual as propagandas foram criadas e transmitidas nas diversas mídias, uma vez que essa análise impacta diretamente na compreensão das propagandas e da sociedade em suas determinadas épocas.

Após a contextualização da proposta e debates em conjunto sobre as propagandas apresentadas, os alunos, em duplas ou trios à livre escolha, pesquisaram na Internet propagandas publicitárias em língua inglesa, com as mais diversas finalidades, que apresentassem um cunho sexista,³ se analisadas nos dias de hoje. Depois de selecionar a propaganda, os alunos deveriam fazer uma releitura, removendo o apelo sexista e ressignificando a propaganda. Os alunos deveriam considerar o *layout* da propaganda assim como o seu *slogan*, estando atentos à gramática e à ortografia da língua inglesa. Ou seja, para essa proposta, é possível identificar mais fortemente a presença de dois conceitos sugeridos por Lankshear e Knobel (2006): *bricoleur* e *text jammer*.

Os grupos que realizaram as releituras sendo analisadas neste artigo consistiam em dois grupos formados apenas por meninas e um grupo formado somente por meninos. Os alunos escolheram os grupos livremente para a realização da proposta; sendo assim, as propagandas selecionadas para análise apresentavam maior ou menor proximidade com os objetivos da atividade, desconsiderando possíveis características de seus autores.

As categorias de análise foram criadas pela autora deste estudo a partir da observação dos textos, ou seja, uma análise recursiva foi realizada. As categorias de análise das propagandas consistem em: (1) sintática e lexical: os verbos mantiveram o mesmo tempo verbal? A mudança

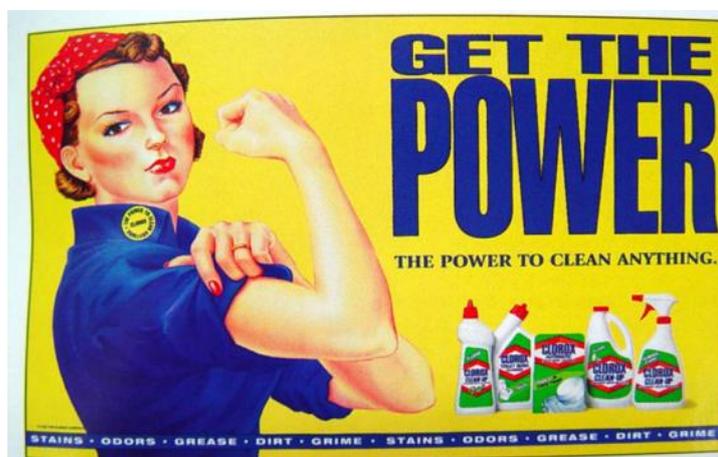
³Optou-se pelo termo *sexista*, uma vez que a interação quando a proposta foi apresentada aos aprendizes se deu em língua inglesa (*sexist*). Assim, quando o termo for utilizado neste trabalho, entende-se que se trata de qualquer forma de preconceito de gênero.

sintática ou não e as escolhas lexicais alteraram o propósito da propaganda original?; (2) *layout*: as imagens, suas disposições e os demais elementos gráficos são pertinentes para a mudança do propósito da propaganda?; (3) propósito: a propaganda pode ser considerada bem-sucedida no processo de neutralização do cunho sexista da mensagem? De que maneira? Pode-se dizer que o aprendiz demonstrou criticidade ao propor a reescrita da propaganda? Considerando as categorias citadas acima, os dados foram analisados qualitativamente.

5 Análise dos dados

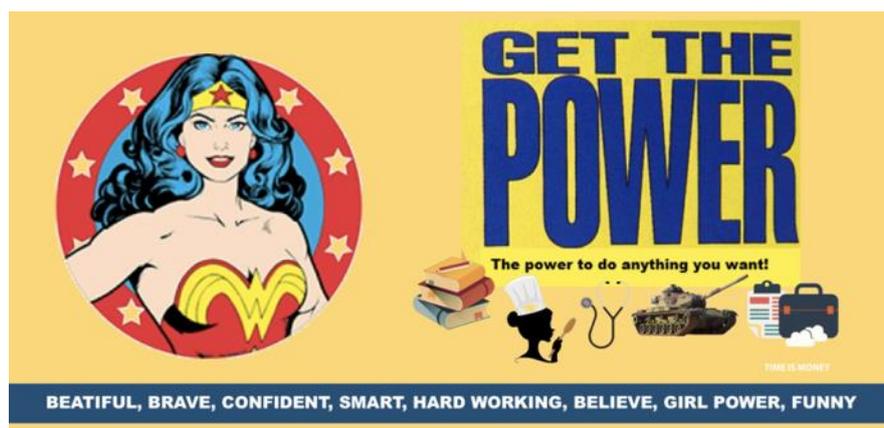
Considerando as categorias de análise explicadas na seção de metodologia deste artigo, foram selecionadas três propagandas para compor este estudo. Primeiramente, será apresentada a propaganda original, escolhida pelos alunos na primeira etapa da proposta pedagógica. Em seguida, a releitura das propagandas confeccionada pelos estudantes será analisada de acordo com as categorias explicadas anteriormente.

Figura 3 – **Get the power**



Fonte: (CRITICAL COMMONS, 2019)

Figura 4 – Girl power



Fonte: (DADOS DA PESQUISA)

A primeira propaganda, figura 3, refere-se a uma linha de produtos de limpeza e faz uma listagem dos tipos de manchas e sujeiras que podem ser eliminadas com esses produtos. Com o slogan “*Get the power: the power to clean anything*”, a propaganda sugere que, com o uso daqueles produtos, as mulheres terão o poder de limpar o que quiserem. O cunho sexista da propaganda, quando analisada na atualidade, ocorre ao se compreender que as mulheres têm poderes quando relacionados a afazeres domésticos, nesse caso, a limpeza das mais diversas superfícies e tipos de sujeira. Entende-se que ela é direcionada a mulheres, observando a imagem escolhida para ilustrar a situação. A propaganda, exibindo uma mulher, foi criada por J. Joward Muller em 1943, e intitula-se “*We Can Do It!*” (Nós podemos fazer isso, em português), para a empresa *Westinghouse*. A finalidade do cartaz objetivava incentivar os esforços das mulheres operárias durante a Segunda Guerra Mundial para manter a economia dos Estados Unidos da América, enquanto seus maridos lutavam na guerra. A imagem foi vista por poucas mulheres na época, porém foi redescoberta e tornou-se muito popular, sendo usada para campanhas políticas e publicitárias com o intuito de incorporar e incentivar o trabalho feminino nas empresas. Porém, para a figura 3, a imagem serve para incentivar e “facilitar” o trabalho doméstico das mulheres.

A figura 4 é a releitura da figura 3, realizada por um dos grupos de alunos descritos previamente. Considerando as categorias de análise já introduzidas, pode-se dizer que a sintaxe da propaganda original foi mantida. O slogan “*Get the Power*” com a característica do verbo no modo imperativo permaneceu a mesma. A sequência do slogan foi alterada através da substituição do verbo “*to clean*” (limpar) pelo verbo “*to do*” (fazer), mantendo o objeto do verbo “*anything*” (qualquer coisa) e complementando com “*you want*” (que você quiser).

Em seguida, a figura 3 traz substantivos relacionados à sujeira, como: “*stains*” (manchas), “*odors*” (odores), “*grease*” (gordura), entre outros, ressaltando tudo que pode ser limpo com os produtos anunciados. Na figura 4, há a substituição desses substantivos por adjetivos, na sua maioria. Os adjetivos escolhidos referem-se a diferentes qualidades das mulheres, como: “*beautiful*” (bonita), “*brave*” (corajosa) e também o verbo “*believe*” (acreditar), encorajando as mulheres a acreditarem em seu potencial de fazer o que quiserem, seguido pelo sintagma “*girl power*” (poder feminino), ressaltando a grande capacidade feminina nas mais diversas áreas do conhecimento.

Apesar das escolhas sintáticas serem praticamente as mesmas na figura 4, a mudança de sentido é clara. A substituição do verbo “*to clean*” (limpar) pelo verbo “*to do*” (fazer) trouxe uma nova perspectiva para o propósito da propaganda, anunciando que mulheres podem realizar um número muito maior de ações além de limpar superfícies. A mudança dos substantivos relacionados a tipos de sujeira por adjetivos com uma conotação positiva, corroboram para a ideia da releitura em afirmar que as mulheres possuem muitas qualidades e por isso são capazes de fazer o que desejarem.

Em relação ao *layout*, a figura 4 substituiu a imagem da operária de J. Joward Muller pela super-heroína Mulher-Maravilha, mostrando a transição de trabalhadora para uma mulher poderosa. Também é possível perceber a substituição da linha de produtos de limpeza por imagens que mostram diferentes escolhas de carreiras que podem ser feitas pelas mulheres, tais quais: acadêmica, clínica, culinária, empresarial e até mesmo militar, contrastando completamente as opções que a mulher possuía na época da propaganda original. A escolha das imagens, em sua ampla representação, reforça, mais uma vez, a variedade de escolhas que podem ser feitas pelas mulheres. Apesar da mudança específica dos elementos gráficos citados, os alunos optaram por manter a mesma cor e disposição dos itens na propaganda, remetendo a ideia visual da figura 3 e caracterizando o gênero releitura.

As escolhas lexicais dizem muito sobre a mudança de propósito da propaganda. Através das substituições de palavras, é possível perceber a transição da figura 3, com um cunho sexista, para a figura 4, que incentiva as mulheres a fazerem o que quiserem, tendo o poder de escolha em suas mãos. A figura 3 mostra que as tarefas domésticas, naquela época, recaíam sobre as mulheres que, sem a ajuda de um produto como esse, não teriam tanto poder para realizá-las, enquanto a figura 4 lista suas qualidades para que realizem a ação que desejarem, não apenas relacionadas a tarefas domésticas.

A figura 4 é um exemplo de sucesso da proposta pedagógica realizada com os alunos. Segundo Lohrey (1998), a prática do letramento crítico faz com o que o aluno ganhe acesso

crítico aos aspectos culturais, sociais, linguísticos e pessoais associados e inerentes a todos os textos. A releitura apresentada através da figura 4 mostra um amplo entendimento do conteúdo implícito presente na figura 3, além de uma profunda compreensão do poder expresso pelos elementos linguísticos e sociais expostos na figura 3 e, posteriormente, retratados na figura 4.

Os alunos foram capazes de representar suas crenças e visões de mundo sobre as qualidades e capacidades de escolha das mulheres. Para Jiménez e Guitiérrez (2019), através do emprego das práticas de letramento crítico em L2, os alunos são empoderados a questionarem e desconstruírem textos opressivos e ofensivos intrínsecos em seus entornos e realidades. A desconstrução do discurso opressivo apresentado na figura 3 é visível e bem-sucedido na releitura dos alunos (figura 4). Além disso, também é possível perceber o domínio da L2, uma vez que o texto está bem construído e cumpre com seu propósito de neutralização do cunho sexista da figura 3.

É de grande relevância ressaltar que os alunos foram provocados a analisar o contexto histórico no qual as propagandas originais estão inseridas. Algumas das propagandas selecionadas pelos alunos remetem ao contexto da década de 1950, quando a realidade da maioria das mulheres era apenas o trabalho doméstico e o cuidado com a família, principalmente com a figura do marido. Em sua maioria, as mulheres não possuíam um trabalho formal fora de casa. Portanto, nessa época, as propagandas não eram consideradas ofensivas para as mulheres, uma vez que falavam diretamente sobre suas realidades, diferentemente do contexto atual em que vivemos. Atualmente, considerando o período histórico e social em que estamos inseridos, é possível identificar o tom sexista das propagandas.

A propaganda a seguir também é original dos anos 1950 e já traz consigo uma releitura de fonte desconhecida, encontrada pelos alunos durante suas pesquisas na Internet.

Figura 5 – Van Heusen

Fonte: (JEZEBEL, 2019)

Figura 6 – Equal world

Fonte: (DADOS DA PESQUISA)

A primeira imagem da figura 5 retrata uma propaganda de gravatas da marca *Van Heusen*. A propaganda foi lançada em 1951, e o *slogan* sugere que os homens mostrem às suas esposas/mulheres que o mundo pertence a eles (*show her it's a man's world*). Juntamente com a propaganda original, os alunos destacam uma releitura já existente da imagem encontrada, a qual, simplesmente troca o substantivo “*man*” (homem) por “*woman*” (mulher), e o objeto “*her*” (a ela) por “*him*” (a ele), alegando que o mundo pertence às mulheres e não aos homens (*show him it's a woman's world*). Já a releitura criada pelos alunos, na figura 6, muda o *slogan* da propaganda para “*show them it's an equal world*”, ou seja, mostre a eles que é um mundo igual. Ao substituir o objeto “*her*” (a ela) por “*them*” (a eles/elas), os alunos não definem um gênero a ser endereçado pelo *slogan*; além disso, substituem o termo “*man's world*” (mundo dos

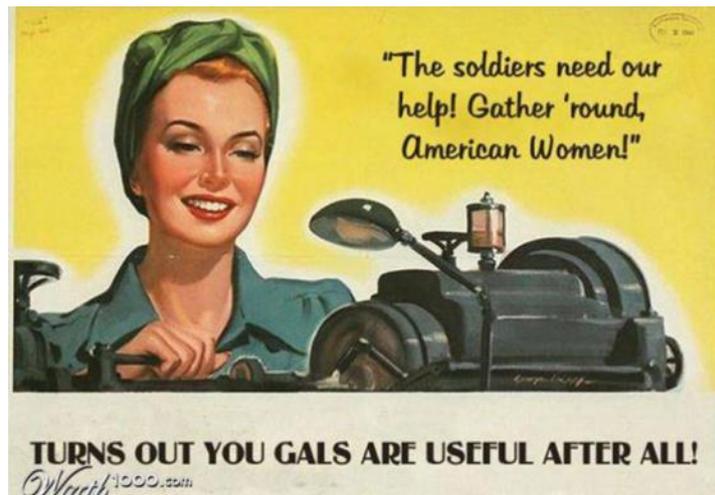
homens) por “*equal world*” (mundo igual), alegando que o mundo é igualitário. Ele não pertence a um gênero especificamente e sim a toda a população.

Além das mudanças de gênero do masculino para o feminino (figura 5), o *layout* da releitura existente simplesmente altera de posição as imagens do homem e da mulher. Primeiramente, a mulher está servindo o homem e, em seguida, o contrário acontece. Já a releitura, figura 6, não retrata o homem ou a mulher servindo um ao outro, mas sim, aparentemente, interagindo de maneira igualitária, sentados à mesa do café da manhã, elemento também utilizado na figura 5, reforçando o gênero releitura.

A propaganda original evidencia um cunho sexista, por afirmar que é preciso mostrar às mulheres que o mundo pertence aos homens, porém sua primeira releitura continua sendo sexista, uma vez que apenas sugere o contrário da propaganda original, ou seja, continua apresentando preconceito de gênero. Ambas as propagandas são extremas na “defesa” do gênero que retratam, não há equilíbrio na mensagem que estão tentando transmitir ao interlocutor. Enquanto isso, a figura 6 tem como propósito transmitir a ideia de que o mundo não é dominado por um gênero, mas que é equivalente. Tanto seu *slogan* quanto sua imagem sugerem que o mundo não deve apresentar dominância de um gênero sobre o outro, mas que ambos devem ocupar a mesma posição.

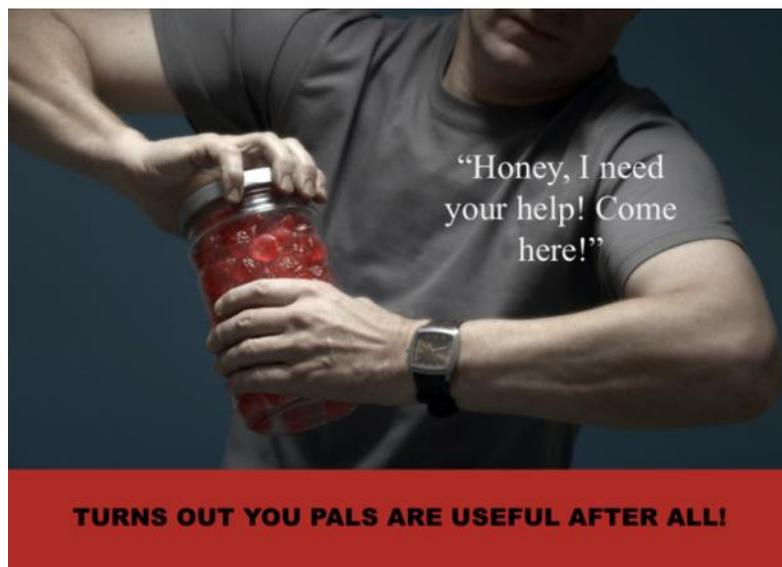
Como mencionado previamente, segundo Lohrey (1998), o letramento crítico desenvolve autorreflexão, quando “conversamos com o texto”. Dessa forma, é possível tornar-se ativamente envolvido na “política” do texto. Analisando a releitura criada pelos alunos, figura 6, é possível perceber que há uma “conversa com o texto”. Os estudantes, além de conseguirem responder às perguntas suscitadas pela figura 5 relacionadas à política do texto (LOHREY, 1998), foram capazes de refletir criticamente e elaborar a releitura da propaganda. Mudou completamente o seu propósito e cumpriu com o objetivo principal de neutralizar o cunho sexista, ao retirar o poder atribuído apenas aos homens ou apenas às mulheres e delegando-o a ambos. A figura 6 é, portanto, mais um resultado bem-sucedido da atividade proposta aos alunos, uma vez que ela neutraliza o tom sexista da propaganda, enquanto faz uso adequado da língua inglesa empregada em seu *slogan*.

Figura 7 – Gather ‘round American Women



Fonte: (GUFF, 2019)

Figura 8 – Palls are useful after all



Fonte: (DADOS DA PESQUISA)

A figura 7 foi lançada em 1945 pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos em uma tentativa de incentivar a participação ativa das mulheres durante o período de guerra. A propaganda explícita surpresa em seu *slogan*, ao perceber que as mulheres também podem ser úteis (*turns out you gals are useful after all*), uma vez que podem costurar para seus maridos, enquanto eles lutam por seu país.

A propaganda original convoca as mulheres a se reunirem para auxiliar os soldados, “*The soldiers need our help! Gather ‘round American Women*”, enquanto na releitura realizada pelos alunos, figura 8, também há uma convocação, porém, não relacionada às mulheres, e sim aos

homens: “*Honey, I need your help! Come here!*”. A sintaxe da frase permanece a mesma, porém há mudanças nas classes gramaticais. O sujeito “*The soldiers*” (os soldados), substantivo, passa a ser o pronome “*I*” (eu). O verbo “*need*” (precisar) permanece o mesmo, mas com alteração de seu objeto de “*our help*” para “*your help*”, alterando o pronome possessivo. Portanto, a figura 7 convoca as mulheres a auxiliarem os soldados; já a figura 8 convoca os homens a auxiliarem as mulheres na tarefa de abrir a tampa de um pote. O *slogan* sofre uma pequena alteração de gênero. Na figura 7, expressa surpresa ao entender que as mulheres podem ser úteis, “*turns out you gals are useful after all*”. Na releitura dos alunos, figura 8, o substantivo usado informalmente “*gal*” referindo-se a garota/mulher, foi substituído por seu gênero masculino “*pal*”, em português garoto/homem.

A mudança no *layout* dos elementos gráficos da figura 7 para a figura 8 é mais evidente, se comparada às demais releituras analisadas anteriormente. A figura 7 expõe uma mulher com feições típicas das propagandas de sua época, anos 1940 e 1950, sorrindo e costurando com o auxílio de uma máquina de costura. A releitura dos alunos, na figura 8, traz a imagem de um homem com parte do rosto omitido, vestindo roupas e acessórios contemporâneos e tentando abrir um pote de cerejas, portanto o *layout* distanciou-se mais do gênero releitura.

O propósito da propaganda da figura 7 é o de reunir mulheres para que costurem, enquanto seus maridos estejam lutando na guerra; a propaganda da figura 8 ironiza a figura 7, ao dizer que os homens são úteis para alguma coisa, ao utilizar *after all*. Dessa forma, o *slogan* 7 ressalta a inutilidade das mulheres até o momento em que se engajam na atividade retratada na imagem, enquanto o *slogan* da propaganda 8 faz o mesmo com os homens. Portanto, o objetivo de neutralização do cunho sexista não foi atingido, porém o aspecto linguístico da releitura (figura 8) atingiu os objetivos esperados, considerando que o texto está bem construído e expressa, de maneira clara e gramaticalmente adequada, sua mensagem na L2.

Ao analisarmos somente as imagens, notamos que a releitura, figura 8, não só deprecia o gênero masculino, mas também o faz com o feminino, ao expressar que as mulheres precisariam de ajuda para abrir um pote. Não houve neutralização do cunho sexista na releitura dos alunos; ao contrário, há uma desvalorização do público masculino pela reescrita do *slogan* e do feminino pela escolha da imagem. Portanto, a releitura representada na figura 8 não cumpriu com o objetivo específico da proposta pedagógica, porém é possível perceber que os alunos se encontram em um processo de desenvolvimento do letramento crítico. Como dizem Jordão e Fogaça (2012), na perspectiva do letramento crítico, o leitor é um agente ativo e analítico no processo de leitura, não apenas de textos, mas do mundo ao seu redor. Logo, ele faz uso de suas experiências e de sua cultura para validar e interpretar o que está lendo. Ainda de acordo com

os autores, o professor precisa promover oportunidades para entender as relações que os alunos fazem entre um determinado texto, suas experiências de vida e seus conhecimentos, propiciando-lhes situações que promovam a construção, reconstrução e negociação de sentido de suas visões de mundo.

Dessa forma, é possível compreender que as visões de mundo dos alunos estão presentes em suas releituras. As propostas de letramento crítico podem resultar em produtos finais surpreendentes aos olhos do docente, uma vez que são tarefas que provocam a exposição de crenças, experiências e realidade dos alunos. As reflexões dos discentes, na maioria das vezes, poderão não ser as esperadas pelo professor, uma vez que o letramento crítico envolve conhecimentos e vivências prévias de cada sujeito em seu processo de leitura e análise crítica do mundo.

6 Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo analisar se foi perceptível o desenvolvimento do letramento crítico em L2 (inglês), bem como o uso pertinente da língua inglesa para atingir seus propósitos através de uma tarefa que exigia dos alunos análise e reescrita de textos no gênero propaganda que apresentavam um cunho sexista a ser neutralizado. A análise das releituras de propagandas realizadas mostrou o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes em língua inglesa e domínio da L2, utilizando-a para cumprir propósitos específicos. Eles também expressaram um alto nível de criticidade, considerando que, em sua maioria, foram capazes de analisar as propagandas originais, recriando-as e ressignificando-as. Os discentes conseguiram interpretar não apenas o texto das propagandas originais, mas também a mensagem que o *layout* transmitia, ou seja, a análise abrangeu muito mais do que as palavras. Foram bem-sucedidos ao compreenderem elementos linguísticos e não linguísticos e ao transformá-los, em suas releituras, de acordo com o novo propósito de seus textos.

O contexto de escola bilíngue no qual os alunos participantes desta pesquisa estão inseridos os auxilia no processo de desenvolvimento do letramento crítico. Além da longa trajetória de estudos da língua inglesa, esses alunos também estão habituados a utilizarem a L2 como meio de instrução, ou seja, aulas como as de história, geografia e filosofia ministradas em língua inglesa convidam os alunos a não apenas aprenderem o conteúdo dessas áreas, mas também a refletirem e debaterem sobre temáticas relevantes e atuais em língua inglesa. Portanto, o letramento crítico em L2 é construído desde o início da vida escolar desse grupo de

alunos, auxiliando na execução da tarefa proposta e analisada neste artigo. Porém, como descrito anteriormente, Jordão e Fogaça (2012) defendem que o letramento crítico também pode e deve ser incentivado para alunos com menor proficiência na L2, considerando que a L1 pode ser uma ferramenta nos debates e construções de sentido. Jiménez e Guitiérrez (2019) atestam que o letramento crítico em L2 é processo que envolve esforço, tempo e insistência, para que ampliem os conhecimentos linguísticos na L2 e desenvolvam a criticidade para aprender a ler além do que está escrito.

Apesar de nem todas as releituras terem atingido o objetivo específico da proposta inicial de neutralizar o cunho sexista em propagandas publicitárias, todas mostraram um alto nível de criticidade e proficiência linguística em língua inglesa. Como mencionado anteriormente, o letramento crítico é um processo que precisa ser gradual e contínuo, mas é de grande relevância que os alunos possam ser expostos a práticas que desenvolvam sua criticidade e que os façam pensar sobre aquilo que os cerca, principalmente o que é oriundo das mais diversas mídias. Ou seja, o letramento crítico é um processo importante e possível, não só na L1, mas também na L2.

Referências

BEACH, R.; MYERS J. Constructing Critical Literacy Practices Through Technology Tools and Inquiry. **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, v. 3. n. 4, p. 257-268, 2004.

BLOS BOLZAN, D. **A percepção dos aprendizes em relação à interdisciplinaridade em contexto de educação bilíngue de elite**. Trabalho de conclusão de curso (Especialização). Novo Hamburgo. UNINTER, 2018, 20 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf
Acesso em: 04 maio 2019

CAVALCANTI, M. 1999. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15 (especial), p. 387-395, 1999.
<https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300015>

DE MEJÍA, A.M. **Power, prestige, and bilingualism: International perspectives on elite bilingual education**. 1. ed., Reino Unido: Multilingual Matters, 2002, 344 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 1. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 184 p.

GEE, J. P. 1996. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourse*. 2. ed., Londres: Taylor and Francis, 1970, 244 p.

HAMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. 2. ed., Cambridge: Cambridge University Press, 2000, 336 p.

HORNBERGER, N. Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy. *Bilingual education: Focus shrift in honor of Joshua A. Fishman on the occasion of his 65th birthday*, v. 1, n. 3, p. 215-234, 1991.
<https://doi.org/10.1075/z.fishfest1.19hor>

JIMÉNEZ, M. C.; GUTIÉRREZ, C. P. 2019. Engaging English as a Foreign Language Students in Critical Literacy Practices: The Case of a Teacher at a Private University. **Profile: Issues in Teacher's Professional Development**, v. 21, n.1, p. 91-105, 2019.
<https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.71378>

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. 2012. Critical literacy in the English language classroom. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 28, n. 1, p. 69-84, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502012000100004>

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning**. 2. ed., Reino Unido: McGraw-Hill Education, 2006, 200 p.

LOCKE, T. **Critical Discourse Analysis**. 1. ed., Londres: Continuum, 2004, 106 p.

LOHREY, A. **Critical Literacy: A Professional Development Resource**. 1. ed., Melbourne: Language Australia, 1998, 28 p.

LUKE, A.; DOOLEY, K. T. **Critical literacy and second language learning. Handbook of Research on Second Language Teaching and Learning**. 2. ed., Nova Iorque: Routledge, Queensland University of Technology, 2009. Disponível em:
<https://eprints.qut.edu.au/28199/1/c28199.pdf>. Acesso em: 23 março 2019.

MEGALE, A. Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Specialist**, v. 39, n. 2, p. 1-17, 2018.
<https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i2a4>

MORGAN, W. **Critical literacy in the classroom: The art of the possible**. 2. ed., Reino Unido: Routledge, 1997, 230 p.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 127 p.

SANDER, A. Critical Literacy: A Definition and EFL Classroom Applications. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**. Lund University, 2016

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed., Belo Horizonte: Autentica, 2001, 128 p.

STREET, Brian Vincent. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge

University Press, 1984

STREET, Brian Vincent. **Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education**. 1ed. London and New York: Routledge, 1995.

VALÉRIO, K.M.; MATTOS, A.M.O. 2018. Critical Literacy and the Communicative Approach: Gaps and Intersections. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 2, p. 313-338, 2018. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201812252>