

O REDESENHO DE CHARGES SOBRE A SECA NO NORDESTE: uma atividade de (re)leitura multimodal crítica em sala de aula

Adriana dos Santos Pereira¹

Resumo

A seca no Nordeste costuma ser estereotipada em charges que, geralmente, desempoderam os nordestinos e os representam como a caricatura da miséria, da ignorância e do atraso social. Diante dessa situação, o presente artigo apresenta redesenhos de charges realizados, na aula de língua materna, por alunos do 9º ano de uma escola pública de Fortaleza. Para tanto, nos fundamentamos nas ideias de empoderamento de Freire (1981, 1987) e no Ciclo de Redesenho de Janks (2010, 2012), que está comprometido com o letramento multimodal crítico à medida que busca equidade e justiça social por meio do ensino de línguas e de sua relação direta com política e poder. Nosso estudo também considerou as contribuições de Fairclough (2001, 2003), que propõem uma Análise de Discurso Crítica (ADC), e os pressupostos teóricos da Gramática do Design Visual (GDV), de Kress e van Leeuwen (2006). Dessa forma, o letramento multimodal, como prática social de leitura e escrita, pôde contribuir para a emancipação dos estudantes enquanto cidadãos críticos dentro e fora do contexto escolar.

Palavras-chave: Redesenho. Charge. Multimodal. Crítica.

Abstract: The redesign of cartoons about drought in the Northeast: a critical (re)reading multimodal activity in the classroom.

The dry period in the northeast of Brazil is often stereotyped in cartoons, that, generally, disempower the northeast people and represent them as miserable and ignorant people. Based on this reality, this paper presents cartoon redesigns composed, in Portuguese language class, by students at a 9th year public school in Fortaleza (CE). In order to accomplish, we have based our research on Freire's empowerment (1981, 1987) and Jank's redesign circle (2010, 2012), compromised with a critical multimodal literacy, which aims at searching social justice and equity through language teaching and its relations with language and power. Our study considered the main contributions by Fairclough (2001, 2003), with a Critical Discourse Analysis (CDA), and a Grammar for Visual Design (GVD), by Kress and van Leeuwen (2006). In this way,

¹ Professora de Língua Portuguesa da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC), com graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERJ).

multimodal literacy, with reading and writing as social practice, can provide student emancipation, as critical citizens, in and outside of schooling context.

Keywords: Redesign. Cartoon. Multimodal. Criticism.

Resumen: El rediseño de caricaturas acerca de la sequía en el nordeste: una actividad de (re)lectura multimodal crítica en el aula.

La sequía en el Nordeste suele ser estereotipada en caricaturas que, generalmente, desempoderan a los nordestinos y los representan como la caricatura de la miseria, de la ignorancia y del atraso social. Ante esta situación, el presente artículo presenta rediseños de caricaturas realizadas, en la clase de lengua materna, por alumnos del 9º año de una escuela pública de Fortaleza. Para ello, nos basamos en las ideas de empoderamiento de Freire (1981, 1987) y en el Ciclo de Redención de Janks (2010, 2012), que está comprometido con el letramento multimodal crítico a medida que busca equidad y justicia social a través de la enseñanza de lenguas y su relación directa con la política y el poder. El estudio también consideró las contribuciones de Fairclough (2001, 2003), que proponían un Análisis de Discurso Crítico (ADC), y los presupuestos teóricos de la Gramática del Diseño Visual (GDV), de Kress y van Leeuwen (2006). De esta forma, el fondeo multimodal, como práctica social de lectura y escritura, pudo contribuir a la emancipación de los estudiantes como ciudadanos críticos dentro y fuera del contexto escolar.

Palavras-chave: Rediseño. Cargo. Multimodal. La crítica.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na sociedade atual, com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), os meios de comunicação de massa atuam como mecanismos, quase imediatos, de disseminação de práticas (re)produtoras de um discurso de controle, ou seja, naturalizam relações de poder que servem a interesses de uma parte da sociedade, das instituições políticas, por exemplo. Por isso, o educador Freire (2015, p. 136) alerta sobre a necessidade de diversos saberes a homens e mulheres que buscam a diminuição das injustiças sociais, entre eles: “enfrentar o extraordinário poder da mídia, da linguagem da televisão, de sua ‘sintaxe’ que reduz a um mesmo plano o passado e o presente e sugere que o que ainda não há já está feito”.

Algumas charges, com seus recursos multimodais, favorecem o desempoderamento dos nordestinos, identificando-os como pessoas sofredoras, ignorantes e incapazes de sobreviver sem os benefícios governamentais. Diante de tal realidade, os leitores desse gênero textual acabam assumindo, de forma passiva, um discurso hegemonicamente repassado pela mídia e sustentado pela ideologia.

Por essa razão e considerando a escola um dos espaços privilegiados de práticas que envolvem a oralidade, a escrita e a linguagem multimodal (LIMA, 2014), trabalhar a charge (um gênero eminentemente visual, capaz de suscitar críticas e direcionar a outros textos argumentativos) com turmas de 9º ano do Ensino Fundamental favorece o processo de instrumentalização linguística dos alunos para que eles interajam dialogicamente em práticas sociais e sejam capazes de identificar, bem como de reconstruir, discursos que favoreçam relações assimétricas de poder.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Letramento Crítico

Street (2012, p.83), a partir de seu modelo ideológico, considera “o letramento um campo para investigar os processos de hegemonia, as práticas e os discursos em competição, em vez de explorar a

grande divisão e a racionalidade relativa de sociedades modernas e tradicionais”. Nessa perspectiva, a leitura e a escrita como práticas sociais permeadas por relações de poder demandam uma observação maior à multiplicidade de textos e ao efeito de suas ideologias uma vez que todos os discursos são frutos de uma seleção prévia.

A Pedagogia Crítica de Freire, um dos grandes educadores do século XX, apresenta uma sólida contribuição para a abordagem do Letramento Crítico (LC) na medida em que se dedica à causa dos marginalizados, principalmente através da alfabetização, “concebendo-a e aplicando-a como instrumento de conscientização e libertação” (BRANDÃO, 2005, p. 7). Ademais, práticas de LC estão associadas à ideia de empoderamento do sujeito que, consciente do poder interventivo da linguagem, utiliza-a de modo a compreender como, por que e para quem funcionam/interessam certos discursos.

Como antídoto a uma visão redutora da educação, que privilegia a cultura do silêncio e dos seres adaptáveis, Freire (1987, 1991, 2015) propôs um ensino capaz de libertar e iluminar criticamente homens, mulheres, crianças, jovens, adultos, idosos, no campo e/ou na cidade, sempre considerando a realidade e a diversidade desses sujeitos. Estamos falando de uma pedagogia que, de caráter autenticamente reflexivo: i) problematiza e busca o desvelamento da realidade; ii) liberta e se empenha na desmitificação das ideologias; iii) se funda na criatividade e estimula a transformação verdadeira dos seres.

No âmbito escolar, o LC pretende engajar o aluno em atividades críticas que, estrategicamente, questionem as relações de poder e as implicações destas na vida social do indivíduo e de seus semelhantes. Agindo dessa forma, o educador, consciente de seu papel no mundo, rejeita a educação bancária e busca diversas maneiras para que os educandos se assumam como seres históricos, dialógicos e criativos. Desse modo, o LC caracteriza-se como uma estratégia que relaciona a tríade linguagem, poder e transformação e, por isso, reposiciona o discente a pesquisador-crítico capaz

de entender e problematizar as constantes contradições sociais, bem como reagir a elas.

Baseado nas ideias de empoderamento de Freire, o trabalho de Janks (2010), professora da Universidade de Witwatersrand, na África do Sul, está comprometido com a busca de equidade e justiça social em contextos de pobreza, por meio do ensino de línguas e de sua relação direta com política e poder. Embora a leitura seja tradicionalmente vinculada a textos verbais, o LC relaciona-a também aos demais modos de codificação de sentidos socialmente produzidos e, por essa razão, para Janks, (2010, p.19), um professor consciente e crítico “[...] está interessado no que todos os tipos de textos (escritos, visuais e orais) fazem com os leitores, expectadores e ouvintes [...]” para que estes compreendam a capacidade significativa das palavras e das imagens na construção de discursos locais e globais.

Janks destaca ainda que qualquer discurso construído pode ser desconstruído e, conseqüentemente, reconstruído a partir da consciência crítica dos envolvidos em práticas de letramento diversas. Essa constatação alia-se à autêntica libertação da qual fala Freire (1987, p. 43), “que é a humanização em processo [...]. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, e está representada na figura seguinte.



Figura 1- Ciclo de redesenho (JANKS, 2010)

Assim, o LC evidencia tanto o consumo e a produção de textos, quanto à relação dialética que há entre os

dois processos comunicativos. A desconstrução, ou crítica, que surge mediante essa associação ocorre na relação entre linguagem e poder a qual é definida pela cultura e regulamentada pelas instituições sociais.

2.2 Análise de Discurso Crítica

Com base na Linguística Crítica, abordagem que estuda a língua em seu contexto de uso, a Análise de Discurso Crítica (ADC) estuda a relação existente entre linguagem, sociedade e poder com vistas à transformação social. Relativamente jovem, a ADC surgiu como disciplina no início da década de 1990, em um simpósio em Amsterdã, do qual participaram Teun van Dijk, Gunther Kress, Ruth Wodak, Theo van Leeuwen, além de Norman Fairclough, expoente máximo dessa área de análise do discurso.

Em âmbito nacional, a professora-pesquisadora Izabel Magalhães implementou e desenvolveu os estudos em ADC no país, tendo como referencial teórico-metodológico as contribuições da Teoria Social do Discurso (TSD), abordagem desenvolvida por Fairclough (1989, 2001, 2003). Magalhães (2005, p. 3) destaca: “A contribuição principal de Fairclough foi a criação de um método para o estudo do discurso e seu esforço extraordinário para explicar por que cientistas sociais e estudiosos da mídia precisam dos linguistas”.

Adaptando alguns tópicos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), de Halliday (1994), às finalidades da ADC, Fairclough (2003) propõe três tipos de significados do discurso: i) acional, que corresponde ao modo de agir e interagir, ou seja, refere-se à definição de gênero textual como “o aspecto especificamente discursivo de maneiras de ação e interação no decorrer de eventos sociais” (FAIRCLOUGH, 2003, p, 65); ii) representacional, o qual se relaciona ao discurso como o modo de representar o mundo (material, mental e social), isto é, como o uso da linguagem em práticas sociais reflete as distintas perspectivas dos atores envolvidos na comunicação; iii) identificacional, que corresponde à maneira de ser, ao estilo como aspecto linguístico e semiótico que constrói identidades.

2.3 Gramática do Design Visual

Desde os primórdios da civilização, com as pinturas rupestres, por exemplo, as imagens acompanham o ser humano, que necessita se expressar e registrar sua existência no mundo. A linguagem alfabética, como a conhecemos hoje, evoluiu das imagens (DONDIS, 2003) e, portanto, o texto visual merece um lugar de destaque ao lado da prestigiada linguagem verbal visto que, “as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos” (MANGUEL, 2001, p. 21).

Segundo Kress e van Leeuwen (2006, p. 47), os textos visuais estão para além de apenas representar a realidade e, assim como a escrita, nos auxiliam na compreensão de valores, crenças e práticas socioculturais. Quando a escola compreende o valor dessa linguagem em seu ambiente, e fora dele, e passa a utilizá-la, “estimula a visão crítica dos alunos, questionando o que foi ideologicamente naturalizado, que acaba sendo dogmaticamente assumido como algo intocável” (BARBOSA, 2015, p. 56).

Os autores também se apoiaram nas metafunções de Halliday (1994) e desenvolveram uma ferramenta crítico-analítica para seus estudos: a Gramática do Design Visual (GDV), a qual se configura como:

a conscientização das imagens não como veículos neutros desprovidos de seu contexto social, político e cultural, mas enquanto códigos dotados de significado potencial, imbuídos de estruturas sintáticas próprias. [...] assim como a linguagem verbal, a linguagem visual é dotada de uma sintaxe própria, na qual elementos se organizam em estruturas visuais para comunicar um todo coerente [...] (FERNANDES; ALMEIDA, 2008, p. 9).

Por exemplo, na comunicação verbal, os textos resultam da seleção de diferentes classes gramaticais, estruturas frasais e elementos coesivos; enquanto na expressão visual, o conteúdo pode ser apresentado a partir da utilização de cores, ângulos ou estruturas diversas. Em ambos os casos, a língua, dinâmica por si só, apresenta elementos internos e externos que se combinam para (re)construir significados.

Kress e van Leeuwen (2006, p. 18), destacam que o texto imagético é uma mensagem organizada e “conectada ao texto verbal, mas de forma alguma dependente dele”. Reforçam ainda que não se trata de uma linguagem universal e transparente e, por esse motivo, precisa ser decodificada, problematizada e ensinada, em sala de aula, para evitar a naturalização de ideologias das classes dominantes. Nessa perspectiva, a GDV organiza-se em três metafunções: i) representacional, que analisa a relação existente entre os participantes internos – pessoas, objetos ou lugares – das composições imagéticas e se divide em narrativa (ação) e conceitual (descrição); ii) interativa, que se refere às estratégias de proximidade ou distanciamento entre os participantes do texto visual e o leitor (contato, distância social, perspectiva e modalidade); iii) composicional, que integra os elementos representacionais e interativos (valor de informação, saliência e estruturação) a fim de obter um todo coerente e coeso.

3. ANÁLISE DOS REDESENHOS

Nossa prática de produção propôs que os discentes reconstruíssem, em textos multimodais inéditos, a identidade do nordestino no contexto da seca empoderando-o por meio dos conhecimentos adquiridos após contato com as teorias da ADC e da GDV. Para orientar a compreensão de nossas conclusões, o quadro abaixo esquematiza as categorias de análise utilizadas realçando o propósito do redesenho. Em seguida, expomos os redesenhos selecionados e as respectivas considerações críticas.

Quadro 1 - Categorias de análise para a produção textual

ADC (Fairclough, 2001, 2003)	GDV (Kress e van Leeuwen, 2006)	LC (Janks, 2010)
Significado Acional Gênero Textual Charge	Metafunção Representacional Estrutura Narrativa	R E D
Significado Representacional Discurso da Seca no Nordeste	Metafunção Interativa Distância Social Contato	E S E
Significado Identificacional Identidade do Nordeste	Metafunção Composicional Valor da Informação Saliência	N H O



Figura 2 - Redesenho 1

O redesenho 1, intitulado de A independência do nordestino, mostra explicitamente a capacidade do povo do Nordeste de conviver dignamente com os períodos de estiagem que assolam a região sem depender da assistência do governo, como se vê na charge seguinte. O texto dos alunos apresenta duas cenas narrativas divididas espacialmente pelo valor informacional que apresentam. Do lado esquerdo, uma mulher caminha com uma cesta em direção a

sua casa: fato corriqueiro e com o qual a maioria dos leitores já está familiarizada. Do lado direito, em primeiro plano, aparece a informação-chave, aquela que fará toda a diferença no contexto visual: um homem retira água de um poço bem próximo à residência (sim, é possível ter água no semiárido). Essa imagem desmistifica a ideia de que o nordestino sofre o ano inteiro com problemas hídricos e depende de assistencialismo governamental.



Além disso, no centro da composição multimodal, há um cercado com animais e, abaixo da janela da casa, há um jardim bem cuidado – contrapondo-se ao gado morto e à plantação ressecada normalmente presentes em charges sobre a seca – informações acessórias que reforçam as potencialidades da região como um “espaço onde é possível construir ou resgatar relações de convivência entre os seres humanos e a natureza, com base no tripé da sustentabilidade ambiental, da qualidade de vida das famílias sertanejas e do incentivo às atividades econômicas apropriadas” (SILVA, 2003, p. 376).

Importante destacar, no texto, a presença de elementos que identificam o nordestino no contexto da seca, tais como: o chapéu do participante masculino, o cacto e o sol forte cuja intensidade é representada por suas rajadas e pela sombra dos participantes da narrativa. A coerência entre os itens lexicais e imagéticos do redesenho 1 colaborou para que os discentes desocultassem as crenças difundidas pela mídia de que a seca é responsável pelo subdesenvolvimento do Nordeste e, por conseguinte, contribuiu com o processo de transformação identitária do nordestino (HALL, 2015).

Desse modo, práticas de letramento realizadas por meio de discursos que abordam relações de poder reiteram a educação crítica, de Freire (1979, p. 42), para quem “os homens são seres que se superam, que vão para a frente e olham para o futuro, seres para os quais a imobilidade representa uma ameaça fatal [...]”.



Figura 3 - Redesenho 2

Já o redesenho 2, adjetivado com cores quentes, expressa a predisposição para o trabalho que caracteriza os nordestinos e mostra que, independente das intempéries climáticas, nem todos se sujeitam aos programas emergenciais públicos, nem dependem das promessas políticas feitas a cada período eleitoral, como retrata a charge ao lado.

Em primeiro plano e à direita, na composição dos discentes, aparece um nordestino vendendo água na beira da estrada como tema da imagem. Ao declarar “Mais um dia de trabalho”, o participante comunica ao leitor que se trata de sua rotina diária. Nessa construção, o advérbio “mais” intensifica a ação praticada diariamente pelo dizente da narrativa.

Podemos inferir, a partir da vestimenta do personagem (tênis, bermuda, camisa, relógio, cordão, óculos e o tradicional chapéu sertanejo), que o ofício de vendedor ambulante não o inferioriza financeiramente perante nenhum outro cidadão porque lhe permite manter certo padrão de vida, fato comprovado pela presença do logotipo de uma empresa líder no mercado esportivo nas suas roupas.

Nessa situação, o sol também aparece como uma peça fundamental para o empoderamento do sujeito; pois, à proporção que o astro-rei se revela mais impiedoso, mais pessoas sentem sede e necessidade de consumir água e, como resultado, mais lucro para o vendedor. Assim, o sol é sinônimo de riqueza, diferentemente da ideia de atraso e impotência do nordestino em períodos de seca. Elementos como a estrada, o carro e a construção luxuosa que aparece em segundo plano quebram o círculo vicioso da pobreza e acentuam a capacidade empreendedora e o desenvolvimento socioeconômico da região Nordeste.

Importante também destacar, no redesenho 2, a presença do urubu: ave carniceira associada a restos orgânicos em putrefação, o que pode lembrar o gado morto em momentos de estiagem, outro item constante nas charges, porém inexistente na situação atual da região. Devido ao seu alto nível de

adaptação às secas, mais uma vez, o cacto é pintado no texto multimodal como um dos fatores marcantes da paisagem do semiárido assim como o nordestino que, parafraseando Euclides da Cunha, é, antes de tudo, um forte.



Figura 4 - Redesenho 3

Desconstruindo a imagem de ignorância da charge ao lado, o redesenho 3 apresenta seu tema embasado no discurso da educação crítica como recurso capaz de desnaturalizar ideologias e promover mudanças efetivas na realidade do Nordeste.

A composição textual apresenta três cenas narrativas pinceladas em cores alegres que simbolizam uma tranquila convivência dos nordestinos com as cactáceas e o sol rigoroso do sertão. A primeira traz uma das paixões dos brasileiros, o futebol, que além de ser uma brincadeira extremamente comum para crianças, é

um grande sonho dos meninos que vivem em todas as regiões do país. Os garotos jogando bola (um deles com chapéu de nordestino) representam um momento de lazer possível mesmo diante de um sol intenso.

Já o segundo episódio, que compõe as informações novas da imagem, mostra uma menina brincando de Amarelinha, cujo percurso objetiva chegar figurativamente ao céu, parte do trajeto que, nesse caso, equivale a um “país com igualdade”. A cena três pode ser considerada a mais importante do texto, pois reproduz um evento de letramento em sala de aula o qual pode levar os estudantes à conscientização e à crítica, meios pelos quais se atingiria o propósito da garotinha do caso anterior: igualdade.

O nome da escola, São Sebastião, reflete a crença dos nordestinos em uma força divina capaz de livrá-los das situações mais adversas; no entanto, nem só de religiosidade vive o morador do semiárido que compreende o Direito, uma ciência humana, como uma porta de acesso à transformação social. Tal associação ocorre devido ao diálogo entre a professora e um dos alunos da sala: “O que você quer ser quando crescer?”, “Quero ser advogado para defender o Ceará do preconceito”.

Em qualquer região do Brasil, crianças brincam, sonham com o futuro, estudam, podem concretizar seus objetivos e superar preconceitos hegemonicamente naturalizados uma vez que textos e práticas discursivas variadas auxiliam “estudantes a reescrever a si mesmos e suas situações locais ajudando-os a apresentar problemas e a atuar, frequentemente em pequena escala, para tornar o mundo um lugar mais justo” (JANKS, 2010, p. 19).





Figura 5 - Redesenho 4

Por último, o redesenho 4 enfatiza a superação do povo nordestino contra o discurso da penúria, analfabetismo, dependência e migração, esta é destaque na charge seguinte. A posição alcançada pelo participante principal da narrativa sustenta a ideia de enraizamento e construção da identidade do sujeito que não se subordinou às condições socioeconômicas e/ou ambientais da região.

Novamente, a terra rachada, o intenso sol e os cactos emolduram a imagem em tons fortes para que o leitor reconheça o ambiente sobre o qual se fala: o Nordeste. A presença das gaiotas pode nos remeter à liberdade que o nordestino, assim como o morador de qualquer outra região, possui para escolher o próprio futuro, e lutar por ele, apesar das dificuldades que aparecem no caminho.

Os enunciados iniciais do diálogo entre os personagens feminino e masculino ("Bom dia, dr. Chico" / "Bom dia, dona Maria) mostram uma situação rotineira de cordialidade entre as pessoas e reforçam a simplicidade destas pela utilização de nomes bastante comuns: Chico (Francisco) e Maria. A esse respeito, Resende e Ramalho (2014) apontam que a utilização de substantivos próprios torna-se ponto de identificação para o leitor e, de certo modo, significa uma valorização dos personagens nomeados.

Em seguida, ao exclamar "Quem diria o sr. Médico!", D. Maria colabora com o estereótipo de imutabilidade social imposto ao nordestino pelos

meios de comunicação em geral. A expressão "quem diria" comprova que o significado e a seleção dos vocábulos são construídos socialmente e podem ser investidos de ideologia; pois, para Fairclough (2001, p. 105), "as estruturas particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia".

Por outro lado, ao declarar "Pois é, e não foi fácil.", Dr. Chico confirma que alcançar uma posição favorável na sociedade, como a profissão de médico, é algo concreto, apesar de muitas vezes ser considerado impossível para quem vive em regiões desprestigiadas como o Nordeste brasileiro. Nessa construção linguística, a conjunção "e", normalmente aditiva, caracteriza-se como adversativa e reforça a ideia de dificuldade (porém não de invariabilidade) encontrada pelos nordestinos.

A figura do Dr. Chico, no lado direito da imagem, associada ao hospital em destaque, local de trabalho do médico, compõem a informação central do texto e sugerem que condicionar os nordestinos a uma situação de eterna miséria devido ao problema da seca é fruto, como sugere Freire (1987) de uma consciência alienada que freia as possibilidades de êxito do sujeito.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, ao avaliar a relação significativa e complementar entre os elementos verbais e não verbais que compuseram os quatro redesenhos, constatamos a assimilação, por parte dos alunos, de que a problemática da seca é mais uma questão política que um desastre ambiental. Por isso, a convivência com qualidade de vida no Nordeste envolve "a percepção da complexidade e requer uma abordagem sistêmica do semiárido brasileiro possibilitando a compreensão das dimensões geofísica, social, econômica, política e cultural" (SILVA, 2003, p. 378).

Outra característica comum aos redesenhos contrapõe-se à ideia de migração e desmistifica a imagem de expulsão constantemente relacionada ao nordestino, a qual o coloca na posição de vítima,

incapaz de reagir às imposições históricas e estruturais da região. Nesse sentido, as reconstruções textuais empoderaram o sujeito mostrando-lhe perspectivas de transformação da terra e do homem para uma vida melhor.

Segundo Janks (2010), trabalhar com os alunos a desconstrução de textos é examinar os efeitos políticos produzidos por palavras e imagens selecionadas propositadamente para alcançar determinados sentidos. Além disso, é necessário identificar possíveis silêncios no texto, criticar os valores que lhes sustentam e revelar os pressupostos subjacentes.

Enfatizamos, também, que práticas de letramento engajadas em lutas por mudanças sociais conscientizam os usuários da língua a utilizarem criticamente textos verbais e não verbais em seu cotidiano, visto que, segundo Fairclough (2001, p. 75), “o caráter do poder nas sociedades modernas está ligado aos problemas de controle das populações”, e intrinsecamente relacionado ao discurso. Portanto, como educadores, trabalheemos, em sala de aula, com os mais variados textos, seus discursos e semioses, para intervir no letramento crítico dos jovens de modo exitoso.

i) Recorte da dissertação de mestrado intitulada “A reconstrução identitária do nordestino a partir de charges sobre a seca: uma prática de letramento multimodal crítico na aula de língua materna”.

ii) Apoiando-se em Gramsci (1999), De Jesus (1989, p. 33) defende que o objetivo da hegemonia é “dominar sem violência, mas pelo consenso nos campos político, cultural, moral e até linguístico”.

iii) As ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2001, p. 117, grifos nossos).

iv) Empoderamento, do inglês empowerment, é um termo amplamente utilizado na Educação e nas Ciências Sociais que deriva das ideias de reflexão, ação e libertação dos homens na obra de Freire.

v) Disponível em: <<http://www.ivancabral.com/2015/09/charge-do-dia-novo-carro-pipa.html>>. Acesso em: set. 2015.

vi) Disponível em: <<https://dialogospoliticos.wordpress.com/2012/11/07/175-municipios-do-ceara-estao-em-situacao-de-emergencia-por-causa-da-seca/>>. Acesso em: set. 2015.

vii) Disponível em: <<http://paduacampos.com.br/2012/2013/03/19/charge-com-a-seca/>>. Acesso em: set. 2015.

viii) Disponível em: <<http://www.ivancabral.com/2015/09/charge-do-dia-triste-partida.html>>. Acesso em: set. 2015.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, J. R. A. Por uma prática de letramento crítico: leitura e produção escrita para a mudança social. In: CARVALHO, A. M. de; TAVARES, L. H. M. da C; SILVA, M. B. da. (Org.). **De linguagem e de sentidos**. Mossoró: Edições UERN, 2015, v. 1, p. 50-60.

BRANDÃO, C. R. Paulo Freire, **educar para transformar**: fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

DE JESUS, A. T. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1989.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. Trad. de Jefherson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

_____. **Discurso e mudança social**. Trad. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora UNB, 2001.

_____. **Analyzing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FERNANDES, J. D. C.; ALMEIDA, D. B. L. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: ALMEIDA, D. B. L. (Org.). **Perspectivas em análise visual**: do fotojornalismo ao blog. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008, p. 11-31.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 52.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz T. Silva e Guacira L. Louro. 12.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functiona grammar**. 2.ed. London: Edward Arnold, 1994.

JANKS, H. **Literacy and power**. Routledge: New York, London, 2010.

_____. The importance of critical literacy. In: English Teaching: Practice and Critique, v.11, n. 1, p. 150-163, may. 2012. Disponível em: < <http://hilaryjanks.co.za/wp-content/uploads/2015/01/importance-of-cl-etpc.pdf>>. Acesso em: jun. 2016.

KRESS, G.; VAN LEEWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Routledge, 2006.

LIMA, M. C. Discursos sobre gênero e identidade. In: OTTONI, M. A. R.; LIMA, M. C. (Orgs.). **Discursos, identidades e letramentos**: abordagens da análise de discurso crítica. São Paulo: Cortez, 2014.

MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. In: D.E.L.T.A. São Paulo, Educ., v.21, n. especial, p.1-9, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000300002>. Acesso em: dez. 2015.

MANGUEL, A. **Lendo imagens**: uma história de amor e ódio. Trad. Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg e Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2014.

SILVA, R. M. A. Entre dois paradigmas: combate à seca e convivência com o semiárido. In: Sociedade e Estado, Brasília, v. 18, n. 1/2, p. 361-385, jan./dez. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/se/v18n1-2/v18n1a16.pdf>>. Acesso em: jul. 2016.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. In: Magalhães, I. (org.). **Discursos e Práticas de Letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 69-92.