

APRENDENDO A LEITURA PERVERSA DO MUNDO

A formação com professores na perspectiva do Letramento Crítico

André Effgen de Aguiar



 Pedro & João
editores

**“Aprendendo a leitura perversa do mundo”
A formação com professores
na perspectiva do Letramento Crítico**

André Effgen de Aguiar

**“Aprendendo a leitura perversa do mundo”
A formação com professores
na perspectiva do Letramento Crítico**

Copyright © André Effgen de Aguiar

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos do autor.

André Effgen de Aguiar

“Aprendendo a leitura perversa do mundo”: a formação com professores na perspectiva do Letramento Crítico. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 290p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0715-5 [Impresso]

978-65-265-0716-2 [Digital]

1. Formação de professores. 2. Letramento Crítico. 3. Ações pedagógicas. 4. Leitura. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Dedico esta obra as mais de 700 mil vidas brasileiras perdidas durante a pandemia de Covid-19, em especial à minha vó Jacy, meu tio George e meu sogro Said.

*Agradeço ao Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes)
pelo aporte financeiro para a publicação desta obra.*

Prefácio

Daniel Ferraz
Universidade de São Paulo



Imagem: Rupturas, selvagem¹

Quando fui professor no curso de Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, tive a oportunidade de conhecer, por meio do GEEC – Grupo de Estudos de sobre Educação Crítica, muitos professores e pesquisadores comprometidos com a educação linguística e a formação docente. O André foi um deles.

Alguns anos depois, a vida acadêmica nos brindou com mais encontros: conversamos na sua qualificação e defesa de doutorado, nos vimos em eventos, em grupos de pesquisa aqui e acolá e agora

¹ Site livre de imagens pixabay.com. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/fotos/ruptura-selvagem-caras-musgo-p%C3%A1gina-4755421/>

neste prefácio, que introduz uma tese brilhante que se torna este livro, lindo de ver e ler.

Sinto a necessidade de dar um *spoiler* a você – leitora – já no prefácio. Embora seja impossível trazer todas as frases lindas (e por frases lindas também quero dizer que são impactantes e necessárias), escolhi esta que, para mim, resume a proposta do livro: “Nessa perspectiva tradicional na qual me formei [...] professores são **treinados e recompensados** como autoridades unilaterais que transmitem habilidades especializadas e informações oficiais, **que não apenas assumem o comando, mas permanecem no comando**. Ao mesmo tempo, **alunos são treinados para ser dependentes da autoridade**, esperando que lhes digam o que as coisas significam e o que fazer, uma posição que incentiva a **submissão passiva-agressiva e a sabotagem**. (SHOR, 1999, p.15, tradução minha). **Eu era esse tipo de formador**: o que achava que tinha informações privilegiadas, habilidades lapidadas por teorias e que ocuparia aquele tempo-espaco para encher de conhecimento a cabeça daqueles profissionais.” (grifos do Daniel, p. 18). Já passou da hora desse tipo de relação acabar; já passou da hora desse tipo de formação seguir existindo. Bem, com esse *spoiler*, você já deve imaginar que está para ler um texto freireano do começo ao fim. Mas não é somente isso...

Ao transbordar de ideias e praxiologias sobre os Letramentos Críticos, o autor também nos brinda com temas que nos convidam para e nos desafiam a pensar novos olhares para a formação docente no Espírito Santo e no Brasil. E são muitos temas que dialogam com os letramentos críticos: formação docente, análise dialógica do discurso, visões políticas de língua e linguagem, educação crítica, LAC, criticidade, filosofia da linguagem pós estruturalista, entre tantos outros. Como o próprio autor menciona na tese: “minha intenção foi transgredir as fronteiras entre Educação, Filosofia, História, Sociologia e Psicologia e propor uma incursão histórico-filosófica sobre a composição do termo crítico” (p. 22) e, acrescento, sobre a formação docente no Brasil.

Por fim, quero compartilhar com você a minha interpretação da “leitura perversa do mundo”, termo criado para e derivado desta pesquisa: o campo semântico das palavras leitura + perversa sempre nos levará a entender que se trata de uma leitura negativa e maléfica, certo? Nem sempre! Aprendi com o autor que as forças centrífugas bakhtinianas podem nos ajudar a entender que a leitura perversa do mundo é necessária, pois ela desvela e desafia a leitura inocente do mundo, qual seja, a leitura naturalizada, transparente, fixa, dada e imutável. É preciso coragem para admitirmos que devemos realizar leituras perversas do mundo ao mesmo tempo em que é preciso coragem para denunciar as perversidades da modernidade.

Eu tenho certeza que você está para iniciar uma bela jornada de leitura com esta obra. Querido André, meus parabéns!

Apresentação

Prof. Dr. André Effgen de Aguiar
Professor do Instituto Federal do Espírito Santo –
Campus Vitória
andre.aguiar@ifes.edu.br

Nos últimos 40 anos, muito vem sendo pesquisado sobre Letramentos em nosso país, que, a meu ver, se destaca no cenário mundial no desenvolvimento da pesquisa nessa área. Penso, também, que é muito importante dar visibilidade ao que é pesquisado em programas de pós-graduação Brasil afora, por isso, apresento, nesta obra, o texto fruto de minha pesquisa de doutorado no Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP.

Nas páginas que seguem, conectei os estudos do Letramento Crítico com a formação de professores na perspectiva da Colaboração Crítica (MAGALHÃES, 2004, 2011, 2018) pensando em uma formação de professores que se pautasse pela busca de soluções alternativas para problemas sociais, desigualdades e injustiças por meio de um trabalho conjunto entre professores e alunos, considerados como seres políticos em sua plenitude neste estudo.

Pelo que ouvi dos “leitores críticos” desta pesquisa, você irá encontrar um texto que se preocupa todo tempo em articular teorias para pensar e repensar conceitos, para buscar uma interpretação mais realista para os dados produzidos para o estudo e, além disso, um texto que se esforça para dar alguma contribuição para a área da Linguística Aplicada e para os Estudos dos Letramentos.

Acreditando na formação com professores pelo viés da colaboração e do Letramento Crítico, espero que a leitura deste livro, mais que esclarecer fatos e conceitos, provoque em cada leitor

muitas inquietações sobre o que é ser professor no século XXI e sobre o fazer, o agir docente, sobretudo na escola pública, lugar em que, acredito eu, professores devem atuar no papel de agentes sociais, desenvolvendo políticas (no plural mesmo) a cada ano letivo em que pisem em sala de aula, sempre preocupados em formar alunos mais engajados socialmente e criticamente conscientes do(s) lugar(es) que ocupam em suas comunidades e de suas possibilidades de atuação e resistência(s) na sociedade.

Desejo uma boa leitura a todos(as)!

Sumário

1	Reflexões iniciais: a (re)constituição de um formador	17
2	A formação de professores na perspectiva do LC	25
3	Letramento Crítico: o que é? Para que(m) serve?	31
3.1	Crítico: problematizando o termo	38
3.1.1	<i>Origens e concepções do termo</i>	39
3.1.2	<i>Crítico e LC: conexões entre termos e conceitos</i>	57
3.2	Letramento Crítico: aportes e contribuições	64
3.2.1	<i>As contribuições da Teoria Crítica</i>	66
3.2.2	<i>O legado de Paulo Freire</i>	69
3.2.3	<i>A herança do Pós-Modernismo</i>	74
3.2.4	<i>Aportes Pós-Estruturalistas</i>	79
3.2.5	<i>Contribuições dos Estudos do Letramento</i>	86
3.3	LC e a prática docente: uma possível contribuição	96
4	Questões metodológicas e percurso da pesquisa	105
4.1	Situando a pesquisa – o Paradigma Crítico	106
4.2	A perspectiva crítico-colaborativa – trabalhando com a PCCol	108
4.3	Contexto da Pesquisa	113
4.3.1	<i>Jesus de Nazareth – um território ambíguo e complexo</i>	114
4.4	Curso de Formação e Participantes da pesquisa	121
4.4.1	<i>Estruturação do curso de formação</i>	121
4.4.2	<i>Participantes da pesquisa</i>	130
4.5	Procedimentos de coleta, produção e seleção dos dados	132
4.6	Procedimentos de Análise e Interpretação dos dados	138
5	Práticas de Letramento Crítico e a ação pedagógica	143
5.1	Desconstrução do mito do “professor-sabe-tudo”	145
5.2	Educar pelo Diálogo	155

5.3	Valorização do conflito	188
5.4	Ruptura do senso comum	204
5.5	Desvelando relações de poder	224
5.6	Aprendendo a “leitura perversa” do mundo	249
5.7	O que nos revelam os dados?	260
6	Considerações finais	263
	Referências	269

1. Reflexões iniciais: a (re)constituição de um formador

Nesta obra, a ideia de transformação é uma constante; transformação no sentido vygostkiano de que ao mesmo tempo que transformo o outro, transformo a mim mesmo (VYGOSTSKY, 1997). Por isso, julgo necessário, antes de falar de formação de professores, olhar para mim e entender a minha constituição e transformação como formador de professores.

Assim que terminei o mestrado, comecei a receber convites de escolas públicas e particulares para ministrar palestras e cursos de formação continuada para seus professores. Na época, encarei como um grande desafio para minha vida profissional, o que me deu oportunidade de leituras outras, me tirando da minha zona de conforto: o estudo do discurso de autoajuda por meio da retórica e da análise do discurso francesa. Posso dizer que um novo nicho se abriu para mim, pois necessitava agora entender processos que facilitariam (esse era meu entendimento inicial) o trabalho de professores.

Durante uma década dediquei minhas leituras a textos e pesquisas sobre ensino-aprendizagem de línguas, bases filosóficas educacionais, metodologias de ensino, sempre canalizando tais leituras para o planejamento e preparação de cursos e oficinas para professores. Eu ia às escolas sempre com uma apresentação preparada, material de apoio, colocava os professores sentados como em uma sala de aula, realizava a apresentação que havia planejado e, ao final, sempre propunha uma atividade a ser apresentada em relação ao tema que estávamos abordando.

Partindo dessa sistematização, posso afirmar que esse meu “método” era um sucesso, pois recebia consecutivos convites para ministrar formações, e, de tanto planejar e realizar formações continuadas de professores, decidi que esse seria meu tema de investigação no doutorado. Pensei que como “já tenho muita

leitura na área” ou porque “eu já trabalho com isso há muito tempo” seria simples me aventurar nesse caminho.

Esse foi um dos maiores enganos da minha vida. Ao iniciar os estudos no doutorado, já nas primeiras disciplinas, senti um choque, uma espécie de conflito comigo mesmo, pois a cada texto que eu lia, a cada aula que eu participava, ficava mais claro para mim que meu entendimento de formação de professores estava, buscando aqui um termo razoável, equivocados. Foi duro perceber que meu “método” de formação não passava de mais do mesmo, o que eu fazia era simplesmente reproduzir um padrão de educação bancária (FREIRE, 2019) na formação de professores.

Quanto mais estudava, mais percebia que a composição desse “método” por mim desenhado estava encravado na minha constituição como professor, um ser que foi formado bancariamente desde seus primeiros anos de escolarização, que passou por um curso de licenciatura que também ensinava nessa perspectiva, quiçá por um mestrado que não se preocupava em fazer diferente. Nessa perspectiva tradicional na qual me formei

[...] professores são treinados e recompensados como autoridades unilaterais que transmitem habilidades especializadas e informações oficiais, que não apenas assumem o comando, mas permanecem no comando. Ao mesmo tempo, alunos são treinados para serem dependentes da autoridade, esperando que lhes digam o que as coisas significam e o que fazer, uma posição que incentiva a submissão passiva-agressiva e a sabotagem. (SHOR, 1999, p.15, tradução minha¹)

Eu era esse tipo de formador: o que achava que tinha informações privilegiadas, habilidades lapidadas por teorias e que ocuparia aquele tempo-espço para encher de conhecimento a cabeça daqueles profissionais. E é interessante notar que, esses

¹ No original: teachers are trained and rewarded as unilateral authorities who transmit expert skills and official information, who not only take charge but stay in charge. At the same time, students are trained to be authority-dependent, waiting to be told what things mean and what to do, a position that encourages passive-aggressive submission and sabotage.

professores que estavam sendo por mim formados, também estavam tão acostumados a essa educação tradicional que, automaticamente, sem contestar, se colocavam na posição de alunos passivos e ávidos pelo conhecimento alheio. Isto quer dizer que, nesse tipo de formação, não há nenhuma espécie de reflexão de ambas as partes, todos se encaixam em seus papéis ditados pela prática acrítica, sem reivindicar seus posicionamentos, ignorando suas experiências profissionais vivenciadas até aquele momento.

Como se não bastasse, o pior disso tudo foi perceber que, fruto dessa minha constituição atravessada pela educação tradicional/bancária, eu era um profissional que não refletia sobre a minha própria prática e que, por isso, só estava ali ocupando um espaço privilegiado para reproduzir padrões educacionais neoliberais que reforçam imposições, discursos e forças hegemônicas.

Hoje, vejo que cometia o erro primário de considerar aqueles professores como *tábulas rasas*, recipientes que estavam ali vazios e que deveriam ser preenchidos pelo meu nobre conhecimento. Quanta ingenuidade. Atualmente, consigo perceber que apagava toda a historicidade daqueles grupos de professores, silenciava suas experiências de docência e de vida e, o pior, perdia grandes oportunidades de aproveitar as histórias e as vivências para aprender e construir conhecimentos sobre os temas abordados na formação de maneira conjunta e colaborativa.

Um dos primeiros textos que li no doutorado, quando me matriculei para fazer um minicurso sobre Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) – quadro teórico-metodológico que, hoje, orienta-direciona os caminhos percorridos por esta pesquisa – já me deu um grande “soco no estômago”, pois, em um dos seus parágrafos, a autora afirmava que para

[...] inserir transformações nos contextos escolares **pressupõe-se a transformação da formação contínua**, de forma a **criar um coletivo** que **junto repense modos de pensar e agir** que envolvam novas compreensões de sujeito, de relações entre parceiros na produção de conhecimento com outros. (MAGALHÃES, 2018, p. 26, ênfases adicionadas)

Como assim? “Criar um coletivo que junto repense modos de pensar e agir”? O que eu chamava de formação continuada não passava nem perto disso. Coletivo, repensar, agir, nenhum desses termos estava no meu campo semântico do que seria formação continuada para mim. Mas não parou por aí. Esse mesmo texto enfatizava que

[...] a organização de **contextos formativos nas escolas** pressupõe a **construção de práticas colaborativas e transformadoras** que apoiem o agir no mundo. Isto é, modos de pensar e agir voltados à constituição da cidadania, intencionalmente **pensados para os sujeitos compreenderem as próprias ações e aqueles referentes a outros com quem interagem**. Essa é uma questão central para que possam ocorrer **transformações em situações difíceis de desigualdade social, de preconceitos, de injustiças e de uso de poder**. (MAGALHÃES, 2018, p. 25, ênfases adicionadas)

Acho que aqui foi aquele momento do “meu mundo caiu”. Toda a visão que eu tinha sobre formação continuada de professores estava abalada e precisava ser reconstruída. O conhecimento que ia adquirindo me incomodava, me deixava desconfortável: eu nunca pensei em práticas colaborativas em minhas formações; nunca havia fomentado discussões em que os sujeitos pudessem olhar para si e para o outro na intenção de refletirem sobre suas ações e, só comentando sobre esse excerto anterior, o que mais me machucou foi ler que esse tipo de formação pode propiciar “transformações em situações difíceis de desigualdade social, de preconceitos, de injustiças e uso de poder”.

Lembro que nesse momento pensei: “quem você pensa que é, André”? Um sujeito que está aqui dizendo que vai pesquisar a formação de professores na perspectiva do letramento crítico, uma filosofia educacional que busca desvelar relações de poder, lutar contra as injustiças sociais e as privações sofridas por populações marginalizadas, encontrar caminhos alternativos para mitigar a opressão e provocar transformação social por meio da ação conjunta e você percebe que a maneira (seu famigerado “método”) que você forma professores faz exatamente o contrário disso:

continua oprimindo, silenciando, coisificando os professores com os quais você trabalha.

Apesar desse incômodo que sentia, hoje consigo enxergar que esse foi o meu primeiro *insight* de reflexão-ação como pesquisador, pois, a partir do mal-estar causado por essa e por outras leituras, pude refletir sobre minha própria prática e perceber que precisava iniciar um movimento de desconstrução-reconstrução, de desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006) do meu fazer docente como formador de professores.

Posso afirmar que todo esse “sofrimento” me fez percorrer um caminho para chegar até aqui, quando pretendo discutir como penso que pode ser a formação de professores na perspectiva do Letramento Crítico. Garanto que o que veremos a partir daqui se distancia, e muito, daquela minha noção inicial de formação continuada.

Uma nova visão do processo de formação abriu espaço para a realização desta pesquisa, que, nas linhas que seguem, refletirá sobre como a formação de professores de diferentes áreas do conhecimento do ensino fundamental, embasada nos estudos do Letramento Crítico² (DUBOC, 2014, 2015; MONTE MÓR, 2012, 2019; STREET, 2014; AGUIAR, 2021, 2022; JORDÃO, 2013, 2014, 2016; JANKS, 2013, 2016; MENEZES DE SOUZA, 2011a, 2011b; PENYCOOK, 2001; MORGAN, 1997; LUKE e FREEBODY, 1997; SHOR, 1999; LUKE, 2004, 2012), contribui ou não para a formação de sujeitos críticos (professores, alunos e pesquisador), a partir da criação de contextos colaborativos em que os participantes da

² Neste livro, adoto o termo Letramento Crítico no singular por entendê-lo como uma filosofia de vida, uma perspectiva que nos orienta e nos ajuda a construir ferramentas para ressignificar nosso cotidiano em sociedade em busca de formas alternativas para vivermos com menos desigualdades e injustiças sociais. Tenho consciência de que os letramentos são múltiplos, de que existem os letramentos críticos, por esse motivo, mais adiante, discuto a diferença do uso dessa terminologia no singular e no plural, demonstrando que as duas formas coexistem, dialogam e se complementam.

pesquisa possam refletir criticamente sobre si e suas relações com os outros.

Na intenção de alcançar esse objetivo, elaborei e implementei um curso de formação continuada de professores que focalizou suas reflexões nas teorizações sobre o Letramento Crítico, a fim de produzir, colaborativamente, aulas e materiais didáticos para o ensino das diversas áreas do conhecimento do ensino fundamental. O curso priorizou o exercício da reflexão e da problematização, a exploração de possibilidades de atuação, a construção coletiva de soluções para questões do cotidiano dos professores envolvidos e o desenvolvimento de agência na atividade docente.

Assim, situo este estudo no campo da Linguística Aplicada Crítica (LAC), uma área que trata de questões relacionadas ao uso da linguagem por meio de trabalhos que desafiam o que normalmente é considerado como centro, discutindo e problematizando a concentração de poder e a manutenção de privilégios, tentando revisar os aspectos linguísticos e políticos que sustentam esse centro (PENNYCOOK, 2001).

Nas palavras de Pennycook (2001), a “Linguística Aplicada Crítica é mais do que apenas uma dimensão crítica adicionada à Linguística Aplicada: ela envolve um ceticismo constante, um constante questionamento dos pressupostos normativos da Linguística Aplicada” (PENNYCOOK, 2001, p. 10). Ainda segundo esse pesquisador, a Linguística Aplicada Crítica tem a missão de “tornar a linguística aplicada mais responsável politicamente” (p.10).

Em consonância com o que defende Pennycook, Moita Lopes (2006) assevera que a LA nesse enfoque crítico deve trazer “para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade” (MOITA LOPES, 2006, p. 27).

Buscando sempre o nexos entre as privações sofridas e a leveza teórica desejada (ROJO, 2006), os trabalhos no campo da LA têm adquirido contornos cada vez mais transdisciplinares ou indisciplinados (MOITA LOPES, 2006), uma vez que nós, linguistas aplicados, devemos estar em constante diálogo com as mais

diversas teorias, trabalhando como “atravessadores de fronteiras” (*ibid*, 2006), sempre partindo do pressuposto de que a linguagem é constitutiva das relações entre o sujeito e o mundo.

Desse modo, finco os pés nesse campo de estudos e proponho, por meio do desenvolvimento de um curso de formação continuada de professores, embasada nos fundamentos teórico-filosóficos-educacionais do Letramento Crítico, pensar modos alternativos de estar e de agir no mundo contemporâneo e, em conjunto com professores e alunos participantes do estudo, formular uma agenda contra-hegemônica, que busque mitigar as mazelas e as opressões vivenciadas cotidianamente por grupos minorizados.

Em síntese, esta investigação tem por propósito, por meio da participação e colaboração do pesquisador, das professoras participantes e dos alunos de uma comunidade periférica da cidade de Vitória (ES), discutir e analisar as práticas de letramento crítico que emergiram durante os encontros de formação continuada e também na atuação docente em sala de aula, com o intuito, principalmente, de demonstrar como tais práticas passam a estar imbrincadas no fazer docente das professoras, salientando quais seriam os aportes de uma formação na perspectiva do LC que podem atravessar a constituição docente das participantes, criando novas sínteses e novas formas de ser professor.

No intuito de orientar o leitor, saliento que este livro está estruturado em 4 blocos, a saber: fundamentação teórica, questões metodológicas e percurso da pesquisa, análise e discussão dos dados e considerações finais.

Na Fundamentação teórica, inicio refletindo sobre o que seria, para mim, formar professores na perspectiva do Letramento Crítico. Na sequência, pretendo deixar uma contribuição para os estudos do Letramento Crítico, pois, diferente de outras pesquisas estudadas que abordam o mesmo tema, escolhi fazer um caminho teórico distinto.

Ao invés de iniciar o capítulo teórico discorrendo sobre Letramento, Estudos do Letramento, Multiletramentos até chegar ao

conceito do LC, parto de uma breve conceituação sobre LC, apresento minha concepção do que vem a ser LC, para, em seguida, realizar um passeio por outras áreas e, como linguista aplicado que sou, minha intenção foi transgredir as fronteiras entre Educação, Filosofia, História, Sociologia e Psicologia e propor uma incursão histórico-filosófica sobre a composição do termo crítico (PENYCOOK, 2010; PINEDA e GUTIÉRREZ, 2020; CARRETERO, 2003; FOUCAULT, [1978] 1990; KANT, 2001; ADORNO, 2009; BUTLER, 2013) investigando qual sentido desse termo interessa ao LC.

Ainda no debate teórico, trato de desenredar o conceito de LC. Tentando entender sua gênese e sua constituição, busco nas mais diferentes correntes filosóficas e paradigmas que estruturam as Ciências Sociais (Teoria Crítica, Pedagogia Crítica, Pós-Modernismo, Pós-Estruturalismo e Estudos do Letramento) as contribuições e o legado que estes deixaram ao LC. Finalizo as reflexões teóricas com a proposição de um quadro que contribui para o entendimento do fluxo de ensino-aprendizagem por meio do LC.

Dando prosseguimento, apresento as questões teórico-metodológicas que fundamentam este estudo e o planejamento e execução do curso de formação, descrevendo o percurso de pesquisa trilhado. Em seguida, apresento as Práticas de Letramento Crítico que emergiram durante a formação de professores e suas conexões com a ação pedagógica, evidenciando como essas práticas podem contribuir para a formação de sujeitos críticos.

Encerrando, nas considerações finais, realizo o que chamarei de “registro de aprendizagens” e, tecendo alguns apontamentos sobre o desenvolvimento da pesquisa, reflito sobre seus aspectos relevantes e apresento sugestões de novos caminhos possíveis para a formação de professores.

2. A formação de professores na perspectiva do LC

A cada passo acadêmico que eu dava no terreno da formação continuada, ficava cada vez mais claro para mim que formar professores não é criar métodos, produzir receitas ou, muito menos, inverter o papel de professor, colocando-os na mesma posição que estão os alunos na educação bancária: os que não sabem nada, os que estão na formação para absorverem todo conhecimento possível; mas, sim, a tarefa era criar mecanismos para envolvê-los em suas práticas de forma reflexiva, repensando suas experiências e as dos outros, em um espaço dialógico, ético e colaborativo.

Em minha cabeça, era preciso desconstruir o estereótipo que já tinha formado e repensar a figura do professor formador, rompendo com a hierarquia que o coloca como detentor do conhecimento, aquele que tem poder de avaliar e legitimar práticas pedagógicas. No que tange à postura do professor formador, concordo com Magalhães (2004, p. 50), quando a pesquisadora afirma que é preciso romper com propostas de formação de professores “com foco em organizações individuais e no autoritarismo, isto é, com decisões tomadas por formadores sem levar em conta o contexto particular dos participantes e os discursos locais”.

A missão estava posta e a transformação em curso (sempre estará em curso). Precisava planejar um curso de formação que primasse pela produção desses mecanismos e que acontecesse em uma arena de diálogo e colaboração. Para isso, nos termos de hooks (2013, p.56), seria necessário criar um contexto democrático, em que todos se sentissem com responsabilidade de participar e contribuir para, juntos, buscarmos a transformação.

Meu objetivo era dialogar com e formar professores críticos. Assim, parti do pressuposto de que professores são seres políticos, fazem escolhas e têm agendas; além disso, nenhuma pedagogia é

neutra (SHOR, 1999; FREIRE, 2019; hooks, 2019), os processos de ensino-aprendizagem são carregados de valores, os currículos escolares estão repletos de ideologias das classes dominantes, os livros didáticos reproduzem estereótipos e tabus que reafirmam injustiças e desigualdades.

É nesse cenário complexo que considero o fazer político do professor, ou seja, o professor precisa ter consciência das escolhas que precisa efetuar: Que temas posso/devo trabalhar em sala de aula? Por que abordar um tema de determinada forma e não de outra? Qual material didático devo utilizar? O material que utilizo desconstrói ou reforça hegemonias?, por exemplo.

Dessa forma, minha ideia era trabalhar na formação com os professores para que, a partir de leituras e discussões sobre Letramento Crítico, eles pudessem refletir, de modo consciente, para se questionarem todo o tempo: para quem eu trabalho? A favor de quem? E, ao mesmo tempo, contrabalancearem: para quem eu não trabalho? Contra quem ou contra o que eu estou lutando? Ou eu não luto contra nada/ninguém?

Penso que, se conseguisse plantar essas indagações na cabeça do grupo, o primeiro passo para a formação de professores críticos estaria dado, já que entraríamos em uma espécie de reflexão constante que nos orientaria a tomar nossas decisões, realizar nossas escolhas e a fazer política docente.

É necessário que o professor entenda que “toda educação tem uma intenção, um objetivo que somente pode ser político” (hooks, 2019, p.212), dessa maneira, concebendo essa forma de fazer política na escola, o curso de formação continuada proposto auxiliaria os professores a determinarem de forma consciente e reflexiva se a escola em que eles trabalham funciona como uma instituição democrática e/ou como um local de controle social (BISHOP, 2014), uma vez que fazer política é fazer escolhas:

[...] ou se mistifica a realidade tornando-a impenetrável e obscura, o que leva as pessoas a marcharem às cegas através de labirintos incompreensíveis, **ou se desmascara estruturas econômicas e sociais que estão determinando as relações de exploração e opressão entre as pessoas**, derrubando os

labirintos e permitindo que as pessoas caminhem em sua própria estrada. Então nos vemos confrontados com uma opção evidente: **educar para a dominação ou educar para a libertação?** (hooks, 2019, p.212, ênfases adicionadas)

Desmascarar as estruturas do poder que determinam as relações de exploração e opressão na sociedade é uma tarefa essencial na perspectiva do letramento crítico, penso que seria, como afirmou uma das professoras participantes do curso durante nossas discussões, **“aprender a fazer a leitura perversa do mundo”**, ato que consiste em descortinar as forças hegemônicas que se entranham em discursos e ações que massacram populações marginalizadas. Contudo, assevero que aprofundarei essa discussão sobre “perversidade” mais adiante.

Educar para a dominação ou para a libertação? Essa reflexão, que a meu ver perpassou todas as discussões da formação, configura-se como uma porta de entrada para o terreno do letramento crítico, uma filosofia que pretende problematizar privilégios, lutar contra as desigualdades e opressões sofridas pelas maiorias minorizadas (conceito a ser discutido a seguir), ensinando-nos a desmascarar as relações de poder hegemônicas, as quais se manifestam na sociedade atual de formas cada vez mais sofisticadas.

Dessa maneira, percebi, ao longo do curso e durante o acompanhamento das aulas, que a formação por meio desse prisma propicia a formação de professores que ressignificam o seu fazer docente e passam, durante suas aulas, a problematizar questões sociais e interrogar instituições como família, pobreza, raça, sexo, educação, equidade e igualdade (COFFEY, 2008).

Destarte, entender privilégios, lutar contra apagamentos e criar narrativas alternativas para o sofrimento humano são ações fundamentais para serem desenvolvidas na formação de professores, uma vez que, se os professores não possuem essa percepção social, como eles irão ensinar a seus alunos a se

posicionarem diante das questões sociais, políticas e econômicas que os colocam num lugar de marginalizados?

Tentei em todos os encontros do curso de formação fomentar discussões e analisar questões sociais que abrissem espaço para o jogo entre o dito e o silenciado, o claro e o confuso, o óbvio e o ambíguo, na intenção de juntos nos prepararmos para lutar contra práticas sociais hegemônicas que, muitas vezes, passam por nós despercebidas.

Era interessante observar, durante a realização do curso, o espanto de algumas professoras ao perceberem-se aprendendo a notar as relações de forças que estão por trás das práticas sociais e compreendendo as opressões que elas mesmas sofriam, tanto por serem professoras, por serem mulheres, por morarem e/ou trabalharem na periferia.

Desse modo, pensar a formação continuada na perspectiva do LC é impingir uma dimensão de caráter sociopolítico para a formação, pois é a partir de sua participação nesses encontros que os professores têm a oportunidade de compreender as opressões sofridas e suas marginalidades, além de entender seu papel social, que vai muito além daquele que repete teorias em sala de aula, percebendo-se como agentes sociais e, ao mesmo tempo, tomando consciência das forças externas que interferem na educação.

A grande questão é que precisamos ir além das percepções, perceber é só o primeiro passo, pois trabalhar na perspectiva do LC é posicionar-se no campo do inconformismo, na intenção de adentrar no campo da ação. Por isso, a formação continuada, embasada nos ideais do LC, precisa preparar profissionais que atuem como agentes sociais (KLEIMAN, 2006), prontos para intervir não só no espaço escolar, como também na comunidade em que estão inseridos, articulando os conhecimentos produzidos, os recursos disponíveis e as capacidades dos membros da comunidade.

Atuar como um agente social, sobretudo em comunidades periféricas, é uma forma de, coletivamente, transformar contextos de opressão e subalternidade traçando caminhos para a melhoria

das condições de vida daquela população, uma vez que esse indivíduo (o agente social)

[...] tem poderes tais como articular interesses partilhados, organizar o grupo para ações coletivas, decidir um curso em ação, interagir com os outros agentes de forma estratégica e é capaz de modificar e transformar seus planos de ação segundo as mudanças que as ações do grupo acarretam. (KLEIMAN, 2006, p.86)

Portanto, uma formação nessa perspectiva deve conscientizar os professores de que eles não trabalham em uma ilha, que fora dos muros da escola há uma comunidade que clama por ajuda e que nosso papel como professor-agente social vai muito além de simplesmente fornecer educação escolástica para os filhos das comunidades em que atuamos.

Nessa perspectiva, nosso trabalho como professores críticos e agentes sociais precisa acontecer de forma orgânica com a comunidade e não dissociado de suas mazelas e privações, como se a escola, que muitas vezes é a única representante do poder governamental no bairro, não tivesse o dever de contribuir para a reconfiguração desses espaços marginalizados e para a mitigação desses contextos de privações.

É preciso registrar aqui que virar a chave de professor tradicional, conteudista, bancário, para a de professor engajado, problematizador e agente social não é uma tarefa fácil, pois demanda uma desconstrução pessoal (interna) e coletiva (externa) da constituição de cada um e do grupo sobre o que é ser professor.

Por meio da participação no curso e do acompanhamento das aulas pude confirmar a importância do estudo do LC para essa “virada docente”, uma vez que quanto mais as professoras iam entendendo as engrenagens do trabalho por meio da perspectiva educacional do LC, elas se concentravam cada vez mais

[...] nos pressupostos culturais e ideológicos que sustentam os discursos, investigavam a política de representação e questionavam o posicionamento cultural desigual de falantes e leitores no discurso. Perguntavam quem constrói os textos cujas representações são dominantes em uma cultura e

época particulares; como os leitores tornam-se cúmplices das ideologias dos textos, cujos interesses são atendidos por tais representações e leituras e quando tais textos e leituras são desiguais em seus efeitos, como eles poderiam ser construídos de outra forma. Procuravam promover as condições para uma prática textual diferente e, portanto, relações políticas diferentes das desigualdades sociais, econômicas e políticas que são geradas e preservadas por práticas de letramento dentro e fora da educação formal. (MORGAN, 1997, p.01-02, tradução minha³)

Penso que formar professores a partir desses princípios é formar professores que entendam seu compromisso em traçar uma agenda de justiça social a cada ano letivo que entram em sala de aula e que, imbuídos de seu papel de agente social, estarão aptos a buscar transformação para a comunidade em que estão inseridos e, de forma tentacular, contaminar alunos e comunidade a se converterem também em agentes de transformação. Vejo que seria a partir da ação dessa engrenagem que se produz o potencial transformador do LC e que, talvez por enxergarem esse potencial, muitos regimes opressores o considerem como uma filosofia subversiva (JANKS, 2013).

³ No original: focus on the cultural and ideological assumptions that underwrite texts, they investigate the politics of representation, and they interrogate the inequitable, cultural positioning of speakers and readers within discourses. They ask who constructs the texts whose representations are dominant in a particular culture at a particular time; how readers come to be complicit with the persuasive ideologies of texts; whose interests are served by such representations and such readings; and when such texts and readings are inequitable in their effects, how these could be constructed otherwise. They seek to promote the conditions for a different textual practice and therefore different political relations than present social, economic and political inequalities as these are generated and preserved by literacy practices within and beyond formal education.

3. Letramento Crítico: o que é? Para que(m) serve?

Iniciando os debates das reflexões teóricas, realizo aqui uma breve teorização do que vem a ser o Letramento Crítico. Assim, para que esta seção não se converta em uma extensa lista de conceitos, proponho apresentar um conceito-chave sobre LC (chamo de conceito-chave por acreditar que ele resume bem o que vem a ser LC), discuti-lo e, em seguida, mostrar como os estudos do Letramento Crítico podem se conectar com o fazer docente e propiciar transformações nos contextos em que essa perspectiva de ensino é desenvolvida.

Início pela referência acima sobre perspectiva de ensino, afirmando que LC não é uma metodologia de ensino (cf. LUKE, 2000; DUBOC, 2014; JORDÃO, 2016; MONTE MÓR, 2019), pois não pode ser considerado como um conjunto de técnicas pré-estabelecidas, que podem ser mensuradas ou aplicadas em qualquer contexto.

Concordo com Monte Mór (2019) quando a pesquisadora assevera que o LC é “uma proposta pedagógica de natureza filosófico-educacional-cultural” (p.322), o que me leva a entender que, por conectar dialeticamente os fatores filosóficos, educacionais e culturais, ensinar por meio da ótica do LC vai além de apenas aprender a ler e a escrever, uma vez que tal perspectiva filosófico-educacional-cultural está diretamente associada:

a) ao entendimento da sociedade e ao conhecimento/cultura que ela produz;

b) à percepção das constantes mudanças do mundo e às consequências de tais mudanças para o indivíduo e para sua comunidade;

c) à luta contra injustiças, desigualdades sociais, preconceitos, discursos de ódio e *fake news*;

d) à compreensão dos interesses de instituições, muitas vezes ocultados em relações de poder desiguais e opressoras; e, sempre que possível,

e) ao estímulo de ações, levando sujeitos e comunidades a repensarem, a construir e a reconstruir modelos alternativos de ser e estar no mundo.

Desse modo, o LC precisa ir além de uma prática de letramento escolar⁴, pois é muito mais do que “algo que ocupe um espaço de horário ou que possa ser ativado ou desativado conforme demanda. É um compromisso discursivo, uma forma de vida, uma forma de estar no mundo”⁵ (LANKSHEAR e KNOBEL, 1998, p.12).

Embasado nessa afirmação, entendo que o LC se configura como uma **filosofia de vida**, que pode ser iniciada na escola, mas que necessita extrapolar o âmbito escolar e emaranhar-se em práticas cotidianas de sujeitos que buscam viver em um mundo menos desigual, mais tolerante e mais democrático, marcando, assim, nos termos de Lankshear e Knobel (1998, p.10), uma “ampla coalizão de interesses educacionais comprometidos com o engajamento [...] para a mudança social, diversidade cultural, equidade econômica e emancipação política”⁶.

Considero que esse comprometimento com o engajamento social traz à baila, em aulas que utilizam o LC para fundamentar sua dinâmica, temas e discussões pertencentes a campos como

⁴ De acordo com Rojo (2009) a alfabetização, enquanto processo de aprender a ler e escrever, de dominar o código, que leva o aluno a conhecer o alfabeto é uma típica prática de Letramento Escolar. Nessa mesma perspectiva, Kleiman (2005) afirma que “quaisquer dos enfoques e recursos utilizados para ensinar a decodificar, analisar e reconhecer a palavra (que correspondem aos métodos tradicionais de alfabetização) também podem ser consideradas como práticas de Letramento Escolar” (p.10).

⁵ No original: [...] something that occupies a timetable slot or that can be turned on and off to demand. It is a discursive commitment, a form of life, a way of being in the world.

⁶ No original: [...] a broad coalition of educational interests committed to engaging [...] for social change, cultural diversity, economic equity, and political enfranchisement.

mudança social, diversidade cultural, equidade econômica, emancipação política, raça, religião, sexualidade, dentre outros. Isto quer dizer que as aulas passam a ser baseadas na discussão e problematização de questões sociais relevantes, cujas reflexões e desconstruções, devem ter como objetivo extrapolar os limites da escola e se engendrarem na vida que se vive (MARX; ENGELS, [1846] 2007).

Expandindo essa discussão, Carbonieri (2016) apresenta, a meu ver, um conceito-chave de LC, quando afirma que

[...] o letramento crítico nos ajuda a **examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas** que, porventura, surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito **instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo**, se assim o decidir. O letramento crítico **interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados**, ou seja, tidos como seguros e inatacáveis. Proporciona **meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume**. Alicerça-se no **desafio incansável à desigualdade e à opressão** em todos os níveis sociais e culturais. (CARBONIERI, 2016, p. 133 – ênfases adicionadas)

Penso que esse conceito está em consonância com a ideia de educação engajada e com o que aqui chamo de filosofia de vida embasada nos preceitos do LC, pois engloba princípios que vão desde a luta contra as injustiças sociais, passando pelo questionamento das relações desiguais de poder, além de considerar a compreensão e o respeito às diferenças e às identidades que podemos assumir.

Assim como Carbonieri (2016), Cervetti, Pardalles e Damico (2001) também acreditam que o LC pode promover transformação, reflexão e ação, pois, para essas autoras, o LC está diretamente associado à ideia de transformação do sujeito para que ele possa, através da linguagem, atuar em práticas sociais de modo a se posicionar com senso crítico e provocar mudanças.

Ainda nessa perspectiva de construir uma educação mais comprometida com a realidade social, Shor (1999) considera que o

[...] LC **desafia o status quo** em um esforço para **descobrir caminhos alternativos** para o autodesenvolvimento e o desenvolvimento social. Esse tipo de letramento **conecta o político e o pessoal, o público e o privado, o global e o local, o econômico e o pedagógico**, para repensar nossas vidas e para promover justiça em lugar de iniquidade. (SHOR, 1999, p.02, ênfases adicionadas, tradução minha⁷)

Dessa maneira, acredito que construir caminhos alternativos por meio de reflexões e discussões, uma das grandes contribuições sociais do LC, é uma forma de aliviar as privações sofridas pelos sujeitos de grupos marginalizados e pensar formas outras de ser-estar em sociedade que irão, de alguma forma, mitigar as opressões impostas pelas forças hegemônicas, oferecendo opções de sobrevivência para as maiorias minorizadas e populações oprimidas.

Ainda nessa esteira de luta contra opressão, Duboc (2012) assevera que o trabalho com LC pressupõe uma atitude problematizadora com vistas à compreensão dos privilégios e apagamentos nas práticas sociais. hooks (2020, p.277), por sua vez, assevera que “no momento em que assumimos o compromisso de nos tornar críticos, fazemos uma escolha que nos posiciona contra qualquer sistema de educação ou cultura que tenta nos dominar”. Dessa forma, ensinar na perspectiva do LC pode encorajar o desenvolvimento de posições e práticas que questionem e critiquem visões que privilegiem o centro e posturas hegemônicas, portanto, o

⁷ No original: Critical literacy thus challenges the status quo in an effort to discover alternative paths for self and social development. This kind of literacy--words rethinking worlds, self dissenting in society--connects the political and the personal, the public and the private, the global and the local, the economic and the pedagogical, for rethinking our lives and for promoting justice in place of inequity.

[...] LC é uma abordagem de ensino comprometida em explorar **como e por que grupos sociais e culturais particulares ocupam posições políticas desiguais** de acesso a estruturas sociais. [...] **interroga o privilégio histórico e contemporâneo e a exclusão de grupos** de pessoas e ideias das narrativas convencionais. (BISHOP, 2014, p.53, ênfases adicionadas, tradução minha⁸)

Poderia continuar listando uma série de conceitos de diversos autores que pesquisam o tema, pois muito já foi discutido até aqui sobre tal teoria. O que me cabe afirmar é que todos apontam para uma mesma direção: uma visão social da escrita e do humano e, para além disso, a não passividade dos sujeitos perante os discursos.

Pressuponho que essa seja a tônica do LC: a partir da conscientização crítica⁹, levar os indivíduos à ação, à contestação, à problematização e à desnaturalização de discursos que tentam perpetuar estruturas de poder e formas de discriminação e desigualdades sociais.

Sintetizando essa teorização inicial sobre o conceito do LC e unindo-a às minhas leituras e reflexões sobre o tema, acredito que o LC funcione como uma ação informada que visa romper com o senso comum, desestabilizando um padrão cultural hegemônico por meio do movimento: problematização – desnaturalização – desconstrução – construção de saber novo, deslegitimando visões e pensamentos estruturais e estereotipados da sociedade.

É uma perspectiva que luta, sobretudo, contra ações/discursos de exclusão social, preconceito, desigualdades, injustiças sociais e opressão, apresentando-se como um constante desafio à

⁸ No original: critical literacy is an approach to teaching and learning committed to exploring how and why particular social and cultural groups of persons occupy unequal political positions of access to social structures. [...] interrogate the historical and contemporaneous privileging of and exclusion of groups of people and ideas from mainstream narratives.

⁹ Refiro-me à conscientização nos termos de Freire (2006, p.247-248), que a define como um esforço crítico de compreensão consciente do mundo sócio-histórico e sua relação com a leitura e a construção do conhecimento através de um entendimento da linguagem e os processos de formação de significação.

manutenção das relações de poder, pois auxilia o indivíduo a posicionar-se ideológica e politicamente nas práticas sociais de que participa, alcançado o status de cidadão consciente e emancipado, o que nos permite afirmar que o LC se configura como um poderoso “instrumento” de mudança social.

No intuito de organizar a pesquisa, de contribuir para uma melhor fluidez de leitura e de minuciar teoricamente o que seria o LC, proponho, a partir daqui, duas divisões em minha discussão teórica. Essas divisões surgiram de indagações que minhas leituras sobre letramento crítico instigaram, e acredito que debatê-las poderia ser um passo importante para contribuir para o preenchimento de lacunas e/ou para o esclarecimento de prováveis dúvidas que possam surgir em relação à teoria base desta obra.

Minha primeira indagação surgiu a partir da leitura de McLaren e Gutiérrez (2000), que afirmam que, nas últimas décadas, o termo crítico tem se tornado um “adjetivo elástico”, já que a noção de “crítico” conseguiu atrair vários significados diferentes quando a palavra é usada em conjunto com letramento, pedagogia, educação multicultural e pesquisa educacional em geral, o que, de acordo com os autores, vem deixando alunos e pesquisadores confusos sobre exatamente o que o termo crítico deve designar.

Corroborando tal afirmação, Pennycook (2010) assevera que o termo crítico anda um tanto quanto saturado, já que inúmeras áreas do conhecimento o têm utilizado (análise crítica do discurso, linguística aplicada crítica, estudos críticos da tradução, pedagogia crítica, dentre outras). Segundo o pesquisador, esse uso excessivo acaba por esvaziar o termo, fazendo com que as teorias a ele vinculadas, muitas vezes, não materializem em sua essência o que realmente esse termo poderia agregar.

Daí surge minha primeira indagação: qual sentido de crítico é pertinente ao Letramento Crítico? De que sentido de crítico tratamos nesse caso? Para esclarecer essa minha dúvida, realizo na seção 3.1 um raio-x dos sentidos do termo crítico ao longo do tempo e em diferentes epistemologias, delimitando, dentre os sentidos elencados qual sentido de crítico interessa aos pressupostos do LC.

Já a segunda indagação emerge de uma das leituras que fiz de Barton (2001), em que o autor faz uma fotografia da área dos Estudos do Letramento nos anos 2000, na intenção de descrever as pesquisas que foram realizadas até então, identificando questões não resolvidas como formas de sugerir direções futuras, indicando maneiras pelas quais o letramento pode ser visto como parte integrante dos estudos do campo da linguagem.

Uma grande questão que Barton pontua é que não vê uma definição clara dos entrelaçamentos, do pertencimento do LC aos Estudos do Letramento ou se o LC pode funcionar como uma teoria própria. O pesquisador afirma que alguns autores que trabalham com LC o veem como parte dos Estudos do Letramento (como em LUKE, 1998), enquanto outros o veem como um campo de trabalho separado que pode ser contrastado com os Estudos do Letramento (AUERBACH,1997; STREET,1998 e COFFIN, 2001).

Problematizando essa questão, Barton (2001) afirma que “houve saltos na compreensão da sociedade e da cultura em muitas disciplinas, com a teoria social atingindo a maioria das áreas de pesquisa em ciências sociais¹⁰” (p.97) e que, por isso, o LC poderia recorrer a uma gama mais ampla de áreas de teoria social do que apenas à teoria crítica. Contudo, neste artigo, Barton não se preocupou em pormenorizar quais poderiam ser esses aspectos da teoria social que, de um modo geral, influenciaram os princípios do LC.

Percebo aí uma lacuna: quais seriam, então, as possíveis contribuições das diversas correntes das Ciências Sociais para a composição do quadro do LC? Esta é a segunda indagação que me proponho a esclarecer na discussão teórica a seguir. Para tanto, apresento uma incursão histórico-filosófica para entender as diferentes contribuições de paradigmas epistemológicos e de correntes que passaram a fazer parte do construto teórico do que, hoje, entendemos como LC.

¹⁰ No original: There have been leaps in the understanding of society and culture across many disciplines with social theory reaching most areas of social science research.

Desse modo, apresentado o conceito de LC e levantadas minhas indagações, nas próximas seções, caminharei por diferentes teorias e estudiosos/filósofos do campo das Ciências Sociais na intenção de produzir possíveis contribuições para os estudos do LC.

3.1. Crítico: problematizando o termo

A primeira indagação que apresento para basear a discussão teórica acerca do LC é em relação aos sentidos atribuídos ao adjetivo crítico. Como apresentei na seção anterior, tanto McLaren e Gutiérrez (2000) quanto Pennycook (2010) apresentam suas preocupações em relação ao uso indiscriminado do termo, apontando para seu possível esvaziamento, o que acarreta dúvidas e confusões na utilização e na compreensão epistemológica da palavra. Acredito que isso aconteça, pois

[...] são diversas as acepções, relações e interesses que se ligam à noção de crítica: pensamento crítico, consciência crítica, práxis crítica, entre outras. Essa diversidade gera imprecisões e confusões, exatamente porque têm origens diferenciadas, porque respondem a problemas diferentes ou porque utilizam fundamentações teóricas distintas. (PINEDA e GUTIÉRREZ, 2020, p. 65, tradução minha¹¹)

Em consonância com tal afirmação, Tilio (2017) assevera que a polissemia do conceito de crítico talvez seja um dos fatores que dificultem a realização de um trabalho realmente crítico na área da educação. Dado esse contexto, de que crítico estamos falando?

Nesta seção, ressalto que o uso do epíteto crítico não é uma mera escolha lexical. O uso de tal terminologia pode embutir nos diferentes quadros teóricos formas outras de reflexão e de ação dos sujeitos, modificando suas maneiras de ser-estar no mundo.

¹¹ No original: Son diversas las acepciones, relaciones e intereses que se ligan a la noción de crítica: pensamiento crítico, consciencia crítica, praxis crítica, entre otras. Esta diversidad genera imprecisiones y confusiones, bien porque tiene orígenes diferenciados, porque responde a problemas diferentes o porque asume fundamentaciones teóricas distintas.

Dessa forma, a partir daqui, traçarei um percurso histórico-filosófico do termo crítico até chegar ao sentido epistemológico de crítico que interessa ao Letramento Crítico. Assim, aponto quatro perspectivas para entendermos as origens do conceito desse qualificativo: a primeira, amparada nas origens da raiz latina e grega do termo; a segunda, baseada nas reflexões Modernas de Kant e Marx; a terceira, oriunda das discussões da Escola de Frankfurt e a quarta, fundamentada nas teorizações de Michael Foucault.

Não pretendo aqui, atentando-me aos limites desta pesquisa, realizar incursões teóricas aprofundadas no interior de cada teoria apresentada. No entanto, me comprometo a produzir um panorama, buscando traços teórico-filosóficos de correntes de pensamento que fundamentam a concepção do termo crítico ao longo do tempo, as quais podem me ajudar a tecer o conceito de crítico que embasa os preceitos do Letramento Crítico.

3.1.1. *Origens e concepções do termo*

Etimologicamente, a palavra crítico vem do grego (*kritikós*), que significa julgar ou discernir. Desse modo, entendo que criticar implica tomar uma posição responsável e autônoma diante de um assunto e envolve a ativação de crenças, valores, virtudes e habilidades sociais. De acordo com Cassany e Castellá (2010), nessa perspectiva, uma pessoa crítica seria capaz de julgar e decidir ante um problema – uma crise – com critério e discernimento. Nesses termos,

[...] crítica implica decisão, escolha, juízo e deriva da palavra grega *crisis*. Para a filosofia, é um modo de agir e de conhecer que comprova a validade do conhecimento humano e sua capacidade de julgar. Fazer crítica conota elaborar uma análise racional de algum assunto para formular uma conclusão. (PINEDA; GUTIÉRREZ, 2020, p. 66, tradução minha¹²)

¹² No original: crítica implica decisión, elección, juicio, y proviene de la voz griega *crisis*. Para la filosofía, es un modo de obrar y de conocer que comprueba la validez

Dado esse significado para o termo, na Grécia Antiga, os termos *Krísis*, *Kritikós* e *Kritiké*, segundo Carretero (2003), se relacionam a estudos de textos e obras, que buscavam a compreensão do seu sentido originário frente às mudanças do contexto e da língua. Na atualidade, tal acepção de crítico me parece rasa, limitada, pois não faria muito sentido ficar observando textos sem sua relação com seu exterior, com a realidade, contudo, ao analisar o contexto sócio-histórico da época, é possível entender que, nos termos da filosofia clássica (na Grécia Antiga), tal compreensão de crítico se fazia suficiente. Esses estudos compunham uma espécie de disciplina

[...] pela qual se chega ao discernimento (*krísis*) dos bons autores e dos bons livros, ou seja, à capacidade, cultivada ao longo de muitos anos e com um esforço considerável, de distinguir (*krínein*) os autores que escrevem e pensam bem dos que escrevem e pensam não tão bem. A pessoa que se forma de tal maneira é um crítico (*kritikós*), quer dizer um distinguidor, um discriminador, um discernidor. (CARRETERO, 2003, p.246, tradução minha¹³)

Assim, me parece que para ser crítico, nessa concepção, bastava cultivar um conhecimento amplo e profundo da história, de algum autor, de algum tema ou de alguma tradição. Carretero (2003) denomina essa concepção clássica de crítico de “crítica como erudição”, já que era suficiente acumular conhecimentos para julgar e tomar posição, o que permitia aos sujeitos desenvolver processos básicos como elaborar juízos e discernir, decidir normas e saberes, potencializar capacidades, virtudes e habilidades sociais e desvelar ideologias que atravessam a forma de conhecer o mundo.

del conocimiento humano y de su capacidad de juicio. Hacer crítica connota elaborar un análisis racional de algún asunto para formular una conclusión.

¹³ No original: por la cual se llega al discernimiento (*krísis*) de los buenos autores y los buenos libros, es decir a la capacidad, cultivada a lo largo de muchos años y con un esfuerzo considerable, de distinguir (*krínein*) los autores que escriben y piensan bien de los que escriben y piensan menos bien. La persona que de tal manera se cultiva es un ‘crítico’ (*kritikós*), es decir un ‘distinguidor’, un ‘discriminador’, un ‘discernidor’.

No traço do caminho histórico que estou trilhando para chegar à concepção de crítico que interessa ao LC, as ideias de crítico advindas de sua concepção etimológica (raiz grega) são importantes, mas não suficientes. Para instaurar os ideais da Modernidade¹⁴, deixando traços da cultura medieval para trás, a sociedade Ocidental precisou rever essa ideia de crítico como juízo de valor daquele que tem experiência, leitura e conhecimento sobre determinado objeto ou ideia.

A revisão do termo, ao longo dos séculos foi e é uma tarefa constante, ininterrupta, pois a concepção de crítico acaba por reger estudos, ações e modos de compreender e analisar fenômenos na sociedade. Foucault ([1978] 1990) afirma que tentar entender o que é crítica é um “projeto que não cessa de se formar, de se prolongar, de renascer nos confins da filosofia, sempre próximo dela, sempre contra ela, às suas custas, na direção de uma filosofia por vir, no lugar talvez de toda filosofia possível” (p.01).

Na Modernidade, a crítica passa a ser entendida como elemento fundamental para o progresso da ciência. Dessa forma,

[...] aponta-se a crítica como relevante instrumento de entendimento da dinâmica científica. Para tanto, considera-se essencialmente significativa a possibilidade de, alternativamente, se poder entender a ciência a partir de uma perspectiva que não professe unilateralmente a visão de um discurso imperativo nos moldes da ciência tradicional, iniciada com a montagem da “máquina industrialista” a partir das concepções filosóficas de René Descartes (1596-1650) e Francis Bacon (1561-1626). (SÁ, 2003, p.34)

¹⁴ Pelo propósito desse trabalho preferimos não entrar a fundo no terreno específico dos conceitos sobre modernidade e pós-modernidade, os quais são motivo de muitas discussões e controvérsias. Preferimos afirmar, em linhas gerais e desde já, que a modernidade significou tempo de progresso sem precedentes para a humanidade. Seu advento trouxe, além de outras coisas, a conquista da autonomia e da liberdade individual sob a orientação da razão. Com relação à pós-modernidade, trata-se de considerá-la como ruptura, ou pelo menos como enfraquecimento das convicções, dos valores e dos objetivos do Iluminismo que informaram o projeto da Modernidade, ou ainda como nos lembra Giddens (1991), trata-se de um novo e diferente tipo de ordem social, cuja trajetória está nos tirando das instituições da Modernidade.

Essa concepção de crítica, como instrumento de entendimento da dinâmica científica, foi [é] muito utilizada na Filosofia, uma vez que “a filosofia pode ser caracterizada como um esforço sistemático e crítico que visa a captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, a descobrir o modo de ser do existente” (KOSIK, 1976, p.17-18). Desse modo, posso afirmar que a filosofia, grosso modo, entende crítica como uma análise, uma espécie de diálogo, não só com as ideias de outros indivíduos, mas com a percepção que nós mesmos temos da realidade que nos rodeia.

Entendo, assim, que crítica assume grande importância no saber-fazer filosófico, pois passa a ser atribuída como observação/apreensão dos fenômenos advindos do passado, seu confronto com as demandas do presente, sua provável decomposição e sua possível reconfiguração. Portanto, o fazer crítica movimentava a filosofia e revigora os estudos científicos da Modernidade, já que tal atitude passa a ser encarada como “uma permanente incursão construtiva e reconstrutiva do processo de produção do conhecimento científico, sem deixar de considerar as diversas implicações científicas no contexto sociopolítico” (SÁ, 2003, p.37).

Essa perspectiva de filosofia crítica tem origens no pensamento de Kant e é seguida, contestada e ampliada por seus sucessores (JAPIASSÚ, 2006). Kant nega o sentido clássico dado ao termo crítico (crítica como erudição) e lhe dá um novo sentido; com isso, o foco da crítica deixa de ser o texto ou o autor e passa a ser a razão e sua possibilidade de constituir a metafísica como ciência rigorosa. Nesse sentido, o filósofo afirma que

...] não entendo como crítica a **crítica de livros e de sistemas**, mas da faculdade da razão em geral, com respeito a todos os conhecimentos a que pode aspirar, **independentemente de toda a experiência**; se trata, pois, de decidir a possibilidade ou impossibilidade de uma metafísica em geral e a determinação tanto das suas fontes como da sua extensão e limites; tudo isto, contudo, a partir de princípios. (KANT, 2001, AXII, ênfases adicionadas)

Entendida dessa forma, a crítica para Kant (2001) está focada no ato de decidir, de discernir, através de um exame minucioso, os limites da razão. Crítica, nesse caso, é encarada como uma discussão em torno do conhecimento e suas origens. O que o filósofo realmente queria era muito mais ousado do que discernir entre um bom texto e outro não tão bom, ou definir qual autor escreve melhor; sua intenção era conseguir definir se a corrente de pensamento vigente na Europa até então – a metafísica – era realmente possível, abrindo espaço para pensamentos mais racionalistas (razão humana), positivistas e cientificistas, pensamentos que fundamentam a ideia de ciência Moderna.

Assim, a crítica consistiria em delimitar e estabelecer os limites da razão ou das capacidades e incapacidades das faculdades cognitivas humanas. Entendo que a crítica de Kant nada mais é do que um exame que tem por fim saber o que a razão é capaz ou incapaz de fazer, ou seja, saber sobre o valor dos conhecimentos racionais, buscando na raiz da própria razão seus limites e suas atividades.

Anos depois, os estudos de Marx iriam ampliar essa visão de crítica. Preocupado em realizar uma crítica profunda da modernidade capitalista, Marx agrega um novo elemento à definição de crítica. Sintetizando a definição erudita da Grécia Antiga e a moderna de Kant, o filósofo acrescenta o fator sócio-histórico ao entendimento do que seria crítica. De acordo com Carretero (2003), o conceito de crítica para Marx

[...] se trata justamente da ideia de que o alcance e os limites do entendimento e da razão humana, das classificações e explicações que em nossas ciências damos dos fenômenos, não estão somente determinados pela gênese e pelas estruturas **naturais** das quais partimos e que são um produto da evolução - tudo isso foi aceito por Marx, que nesse quesito foi discípulo de Kant tanto quanto de Darwin - mas também são determinadas pelo tipo de sociedade a que pertencemos, pelo nível tecnológico que alcançamos, pela estrutura do sistema industrial e comercial em que nos desenvolvemos, pelo lugar que ocupamos em todas essas relações: esses modos de determinação **social** são tão importantes quanto os modos **naturais** de determinação e é igualmente

urgente estudá-los e investigá-los. (CARRETERO, 2003, p.256, ênfases do autor, tradução minha¹⁵)

Percebo, assim, que os limites e alcances do conhecimento não estão estabelecidos somente pelas estruturas naturais do sujeito, mas, além disso, estão articulados ao sistema social e às estruturas econômicas, políticas e tecnológicas nas quais o sujeito se desenvolve.

Nessa perspectiva, me parece que Marx, por meio do materialismo histórico-dialético, consegue fazer uma síntese do conceito clássico de crítico – a leitura cuidadosa e disciplinada que nos leva ao discernimento entre as ideias melhores e piores – e o conceito kantiniano de crítica – a exploração do alcance e dos limites do conhecimento humano – acrescentando a isso a ideia de que o pensamento, o conhecimento e a razão são também determinadas pelas circunstâncias materiais, sociais, econômicas e tecnológicas em que surgem. Esse raciocínio leva a crer que “não existe uma história das ideias independentemente da história material, social, econômica e tecnológica da humanidade¹⁶” (CARRETERO, 2003, p.255).

Tal pensamento marxista mostra que não se deve desprezar os conhecimentos construídos anteriormente, mas sim partir de um entendimento minucioso deles, não ocorrendo a recusa de um

¹⁵ No original: se trata justamente de la idea de que el alcance y límites del entendimiento y la razón humanas, de las clasificaciones y explicaciones que en nuestras ciencias damos de los fenómenos, en una palabra: del conocimiento de que somos capaces, no están solamente determinados por la génesis y estructura naturales de las que partimos y que son un producto de la evolución — todo ello era aceptado por Marx, que en eso era discípulo de Kant tanto como de Darwin— sino también están determinados por la clase de sociedad a la que pertenecemos, por el nivel tecnológico que alcanzamos, por la estructura del sistema industrial y comercial en que nos desenvolvemos, por el lugar que en todas esas relaciones ocupamos: estos modos de determinación sociales resultan tan importantes como los modos de determinación naturales y es igualmente urgente estudiarlos e investigarlos.

¹⁶ No original: no hay una historia de las ideas independentemente de la historia material, social, económica y tecnológica de la humanidad.

conhecimento em detrimento de outro. O objetivo da crítica para Marx é situar esse conhecimento, ir à sua raiz, definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal.

Dessa forma, fazer crítica a partir do ideário marxista significa estabelecer um exame da lógica processual do que é histórica e socialmente constituído, compreendendo como as esferas sócio-históricas surgem, suas contradições, seus limites, suas tendências e suas funções nas relações e na constituição dos sujeitos, o que me leva a crer que a crítica, em Marx, é um tipo de conhecimento que articula dialeticamente ciência e filosofia, e, vale ainda destacar que, nessa perspectiva,

[...] fazer crítica não é um impulso descritivo de como se deu e se está dando a história de um determinado ser. Pelo contrário, é o desvendar necessário do percurso histórico-social em que este foi e está sendo constituído, para que possamos captar as diretrizes precisas que nos permitam transformá-lo a partir da raiz mais íntima. (MOREIRA NETO, 2008, p.97)

Entendida assim, a crítica marxista apresenta preocupações com a transformação social – que mais adiante se converterá em um dos objetivos da Teoria Crítica. No entendimento de Marx, não basta que os sujeitos compreendam a situação, pois é necessário que a crítica se transforme no elemento catalisador fundamental para mobilizar os sujeitos socialmente. Dessa maneira,

[...] a crítica deve ser a força material que leve à práxis política dos sujeitos para **transformar conceitos em palavras de ordem, as teorias em ações de luta**. A partir dela se projeta um horizonte de emancipação e os sujeitos se reapropriam de forças essenciais. (PINEDA; GUTIÉRREZ, 2020, p.74, ênfases adicionadas, tradução minha¹⁷)

¹⁷ No original: La crítica debe ser la fuerza material que lleve a la praxis política de los sujetos para transformar conceptos en consignas, las teorías en acciones de lucha. A partir de ella se proyecta el horizonte de emancipación y los sujetos se reapropian de las fuerzas esenciales.

De maneira geral, a teoria marxista é práxis e ação política, o que implica análise e compreensão do sistema econômico e social capitalista para desvelar as formas de dominação e exploração. Responsável por esse desvelamento, o conceito de crítica marxista permite desnaturalizar formas ideológicas e formas de dominação próprias do mundo capitalista, demonstrando que as relações sociais são resultado de processos históricos que podem ser transformados.

Marx criou um legado inegável para a Filosofia, bem como para as Ciências Sociais como um todo. Um exemplo de tal afirmação foi a formação da Escola de Frankfurt (EF). De inspiração marxista, a Escola foi um movimento filosófico, social e político que se estendeu ao longo do século XX, sendo composta por vários pesquisadores que focalizavam o estudo da dinâmica das mudanças sociais.

A Escola de Frankfurt trouxe grandes contribuições para a Ciências Sociais, pois seus integrantes foram os primeiros filósofos a detectarem a dissolução de fronteiras entre informação, consumo, entretenimento e política, ocasionada pelo avanço da cultura midiática, analisando seus efeitos nocivos para a formação crítica da sociedade.

Esses filósofos percebem a complexidade das relações sociais da época e entendem que para fazer uma análise que desnudasse a realidade seria preciso derrubar as barreiras disciplinares impostas pelo positivismo científico, criando uma espécie de filosofia interdisciplinar, ou até mesmo uma filosofia que não obedecesse a barreiras disciplinares (tal pensamento, mais adiante, será também uma grande contribuição para os estudos da LA contemporânea).

Outra grande contribuição do grupo foi o desenvolvimento do pensamento filosófico que ficou conhecido como Teoria Crítica, uma teoria de caráter emancipatório que visava não só criticar a sociedade, mas também buscar transformação social. Tal teoria seria uma espécie de resposta à Teoria Tradicional (Moderna, positivista, cartesiana), anterior a ela, que parecia somente ter a pretensão de entender e explicar a sociedade.

Na intenção de se contrapor a essa teoria tradicional, a Teoria Crítica buscava criar uma sociedade racional e livre e, por meio da crítica, revelar como a sociedade contemporânea capitalista é manipulada e dominada pela Economia e pela Cultura. Para lograr esse intento,

[...] a Escola de Frankfurt toma como um dos seus valores centrais um compromisso de penetrar o mundo das aparências objetivas para expor as relações sociais subjacentes que frequentemente iludem. Em outras palavras, penetrar tais aparências significa *expor, através de uma análise crítica*, as relações sociais que tomaram o 'status' de coisas ou objetos. (GIROUX, 1986, p. 22, ênfases do autor).

Giroux (1986), na citação acima, esclarece que uma das missões da EF era “expor, através de uma análise crítica, as relações sociais que tomaram o 'status' de coisas ou objetos”; o que me faz pensar que, na perspectiva apresentada, ocorre um esvaziamento das relações sociais, pois me parece que estas foram reificadas, perdendo sua força de laços sociais e favorecendo o apagamento das relações sócio-históricas e culturais que estão em seu cerne.

Aqui, novamente, me conecto com o objetivo desta seção: compreender como os integrantes da Escola de Frankfurt entendiam o conceito de crítica? Como eles faziam essa análise crítica?

A propósito desse debate, Nobre (2004) afirma que

[...] há certamente muitos sentidos de "crítica", na própria tradição da Teoria Crítica. Mas o sentido fundamental é o de que não é possível mostrar "**como as coisas são**" senão a partir da perspectiva de "**como deveriam ser**": "crítica" significa, antes de mais nada, dizer o que é em vista do que ainda não é, mas pode ser. (NOBRE, 2004, p.09-10, ênfases adicionadas)

Dessa maneira, entendo que crítica para a Escola de Frankfurt é o entendimento/a análise do presente, da realidade associada à prospecção de futuro, com vistas à transformação dessa realidade. Esse entendimento de crítico permitia aos filósofos

[...] enxergar no mundo real as suas potencialidades melhores, de compreender o que é tendo em vista o melhor que ele traz embutido em si. Nesse sentido, o ponto de vista crítico é aquele que vê o que existe da perspectiva do novo que ainda não nasceu, mas que se encontra em germe no próprio existente. (NOBRE, 2004, p.10)

Daí vem uma visão de crítica que, segundo Fleck (2017), é um traço que une as gerações da Escola de Frankfurt. Para entender o melhor que o mundo real traz embutido em si e o que tem de novo em seu germe, os filósofos da Escola utilizam a ideia de crítica imanente¹⁸.

Partindo da ideia de que a racionalidade impõe normas e apresenta explicações que são mais ou menos coerentes e aceitáveis para o entendimento do agir humano, entende-se que há formas de assentimentos tácitos na organização social por meio de discursos que legitimam o aparente estado das coisas. Assim, “a existência de um discurso legitimador, de um discurso que diz que a ordem existente corresponde ao que ela deve ser, caracteriza um momento no qual a crítica social pode passar a ser imanente” (FLECK, 2016, p.69). Para Sell (2017), crítica imanente

[...] envolve avaliar o comportamento empírico que constitui as práticas sociais e as autocompreensões nítidas dos seus membros de acordo com padrões que são em algum sentido internos às práticas elas mesmas. Isso faz com que as próprias autocompreensões dos agentes sejam também objeto da crítica. (SELL, 2017, p.111)

Assim, o filósofo crítico, ao desenvolver esse tipo de análise, deverá identificar padrões normativos pressupostos nas práticas sociais e, posteriormente, realizar a avaliação crítica da sociedade a

¹⁸ É preciso salientar aqui que tal conceito – crítica imanente – não foi criado pela Escola de Frankfurt, mas sim revitalizado a partir dos estudos de Hegel em *Fenomenologia do Espírito* (1807), em que Hegel critica a pretensão kantiana de investigar as formas de conhecimento usando categorias definidas a priori. Assim, de acordo com Stahl (2013), Hegel inaugurou a crítica imanente mostrando que essa investigação deve tomar como ponto de partida as formas já institucionalizadas de conhecimento, usando suas próprias pressuposições, isso porque, do contrário, recai-se na arbitrariedade e na perda de sentido.

partir desses padrões, o que o permitiria identificar as práticas sociais e os valores subjacentes que as estruturam. Logo, esse tipo de crítica

[...] pretende encontrar os recursos argumentativos da crítica dentro do próprio contexto a ser criticado. Resumidamente, essa postura supõe que a sociedade é configurada normativamente, que ela contém em si promessas morais e de autorrealização dos sujeitos que podem ser resgatadas pelo teórico que as analisa a fim de atestar seu cumprimento ou fracasso. Identificar esse potencial crítico embutido é a tarefa do teórico que adota essa abordagem. (SEEL, 2017, p.110)

É importante registrar que, para fazer essa análise imanente, o teórico precisa assumir um novo papel frente à realidade social, pois ele tanto participa da cultura quanto vai além da mera descrição dos fenômenos culturais que analisa. Isto quer dizer que, ao dedicar-se à busca e ao entendimento dos aspectos imanentes de um artefato ou fenômeno cultural, é necessário que o pesquisador perceba como nele se registram disposições históricas mais amplas e tendências de transformação social a serem postas em movimento – me parece aqui um resgate do que propunha Marx. Em consonância com tal afirmação, Seel (2017) assevera que, entendendo crítica dessa forma, fica implícito que:

- a) Há uma relação intrínseca entre as práticas sociais e as autocompreensões dos agentes sociais nelas envolvidos, por isso;
- b) Na medida em que se criticam as práticas sociais, criticam-se também as autocompreensões dos agentes e, o mais importante;
- c) Levando-se em conta a) e b), a crítica deve ser entendida como uma atividade que envolve a relação entre o teórico e o agente social e que visa ao convencimento deste, na medida em que as práticas sociais se mantêm e só podem ser modificadas com a anuência dos sujeitos nelas envolvidos. (SEEL, 2017, p.113)

Assim, entendo que a crítica imanente aponta para a reflexividade e para a autocrítica. Para Fleck (2016, p.71) “é preciso suscitar na própria coisa o seu processo de autorreflexão”, sendo o crítico social um incitador de um processo de autorreflexão da

própria sociedade. Na busca de entender a sociedade a partir da realidade das práticas sociais, o teórico da crítica imanente precisa buscar as fissuras existentes entre a sociedade (o que ela é) e o seu conceito (o que ela acredita ser).

Adorno (2009), filósofo da quarta geração da EF, amplia a noção de crítica imanente defendendo uma forma de crítica que possua a capacidade de transcendência, de ir além do próprio objeto e de seu conceito. Esse filósofo afirma que “as ideias vivem nos interstícios existentes entre aquilo que as coisas pretendem ser e aquilo que elas são” (ADORNO, 2009, p.131), portanto, esse tipo de crítica ultrapassa os limites do objeto e passa a atuar também no hiato existente entre a sociedade e o que ela mesma diz ser.

A busca dessa discrepância entre o que a sociedade é e o que ela diz ser faz com que o processo de crítica imanente seja uma crítica recíproca e não unilateral (FLECK, 2016), uma vez que não pretende criticar somente a sociedade por não ser o que ela diz ser, mas também expor os problemas e as contaminações existentes no conceito que a própria sociedade criou de si, o que leva a crítica imanente a ser um processo incitador de crítica recíproca entre coisa e conceito.

Nesse sentido, nessa ideia de crítica recíproca pensada por Adorno (2009) era importante não apenas criticar a coisa por não corresponder a seu conceito, mas também o próprio conceito por estar contaminado pela existência da coisa. Dessa forma, no entendimento de Fleck (2016), esse

[...] processo de autorreflexão (que o crítico almeja incitar) consiste justamente em transformar o objeto de tal modo que ele passe a corresponder a seu discurso legitimador, ou mesmo, em um determinado momento, transforme este próprio discurso. (FLECK, 2016, p.71)

Assim, percebo que a crítica imanente, essa revisitada por Adorno (2009), cumpre um dos objetivos principais da Teoria Crítica: a transformação social; pois pretende mostrar que todas as coisas existentes têm potencial para serem melhoradas e, a partir da crítica imanente, da autorreflexão de seus conceitos, podem

passar por transformações que superem conceitos arraigados, modificando discursos e afetando o modo de viver em sociedade.

Finalizando o panorama sobre o conceito de crítico, apresento as ideias de Foucault sobre crítica. Em texto de sua conferência intitulada de “O que é a Crítica?”, Foucault ([1978] 1990) faz resgates da filosofia crítica de Kant, realizando um deslocamento que vai para além¹⁹ de Kant e definindo sua ideia de que é crítico. Foucault ([1978] 1990) afirma que o pensamento kantiano criou uma espécie de *doxa* em relação ao uso do termo crítico no Ocidente Moderno, fazendo com que a concepção do termo refletisse

[...] uma certa maneira de pensar, de dizer, de agir igualmente, uma certa relação com o que existe, com o que se sabe, o que se faz, uma relação com a sociedade, com a cultura, uma relação com os outros também, e que se poderia chamar, digamos, de atitude crítica (FOUCAULT, [1978] 1990, p.01-02)

Esse pensamento comum, que ele chama de atitude crítica, segundo Foucault, já vinha sendo forjado mesmo antes de Kant. Assim como Marx, Foucault ([1978] 1990) assevera que esse entendimento de crítica parece ter sido pensado como uma verdade, uma unidade, um elemento natural da sociedade. Vista dessa forma,

[...] a crítica existe apenas em relação a outra coisa que não ela mesma: ela é instrumento, meio para um devir ou uma verdade que ela não saberá e que ela não será, ela é um olhar sobre um domínio onde quer desempenhar o papel de polícia e onde não é capaz de fazer a lei. Tudo isso faz dela uma função que está subordinada por relação ao que constitui positivamente a filosofia, a ciência, a política, a moral, o direito, a literatura etc. (FOUCAULT, [1978] 1990, p. 02)

Desse modo, essa ideia de crítica defendida foca nas formas de conhecimento estabelecidas e que organizam a realidade,

¹⁹ O kantismo de Foucault é um “kantismo para além de Kant”; enquanto este busca responder quem somos nós enquanto sujeitos esclarecidos; aquele tenta justamente rejeitar o que somos, recusando o tipo de individualidade que nos impuseram historicamente e apontando novas formas de subjetividade.

funcionando como uma espécie de avaliação dos limites de nossos conhecimentos e dos discursos legitimadores da sociedade. Interpretando essa concepção, Foucault ([1978] 1990) afirma que “há alguma coisa na crítica que se aparenta à virtude” (p.02). Butler (2013), demonstra, a partir de seus estudos foucaultianos, que a virtude para Foucault apresenta um sentido que vai um pouco além do sentido comum do termo²⁰, pois, segundo a pesquisadora,

[...] a virtude é geralmente compreendida ou bem como atributo ou prática de um sujeito, ou bem como qualidade que condiciona e caracteriza determinado tipo de ação ou prática. Ela pertence a uma ética que se cumpre não meramente pela obediência objetiva às leis e às regras formuladas. E a virtude não é apenas um modo de consentir ou de se conformar com normas preestabelecidas. Ela é, mais radicalmente, **uma relação crítica com essas normas**, segundo Foucault, **como uma estilização específica da moralidade**. (BUTLER, 2013, p.164, ênfases adicionadas)

A partir desse horizonte de moralidade, vejo que Foucault ressignifica nossa relação com as condutas morais pré-estabelecidas, observando nossa capacidade de fazer crítica em relação a essas normas, estilizando-as de acordo com os contextos. Portanto, na obra de Foucault, nossas relações são críticas na medida em que não se conformam com nenhuma categoria dada e se constituem em

[...] uma relação problematizadora com o próprio campo de categorização, remetendo-se, no mínimo implicitamente, para os limites do horizonte epistemológico dentro dos quais essas práticas se formam. [...] É firmar a crítica como a prática que expõe os limites do próprio horizonte epistemológico, fazendo com que os contornos desse horizonte apareçam, por assim dizer, pela primeira vez em seu limite. (BUTLER, 2013, p.166)

²⁰ De maneira geral, o substantivo virtude pode ser entendido como: 1. qualidade do que se conforma com o considerado correto e desejável (p.ex., do ponto de vista da moral, da religião, do comportamento social etc.). 2. conformidade com o Bem, com a excelência moral ou de conduta etc.; dignidade.

Nesse sentido, uma possível compreensão da crítica para Foucault seria uma atitude que problematiza os limites do conhecimento, contestando as normas legitimadas e impostas pela sociedade.

Retornando ao texto da conferência *“O que é a Crítica?”*, Foucault apresenta um segundo olhar sobre crítica, enfocando agora a *“governamentalização”*. A crítica passa a estar ligada a uma espécie de resistência a essa forma de poder que Foucault denomina de governamentalização – a arte de governar associada a práticas limitadas, formadas a partir de três fenômenos: a pastoral cristã, a técnica diplomático-militar e a polícia, mas que, tempos depois, se disseminaram na sociedade, multiplicando-se em variadas formas de governar os homens:

[...] como governar as crianças, como governar os pobres e os mendigos, como governar uma família, uma casa, como governar os exércitos, como governar os diferentes grupos, as cidades, os Estados, como governar seu próprio corpo, como governar seu próprio espírito. (FOUCAULT, [1978] 1990, p. 03)

Nesses moldes, o papel da crítica seria pensar maneiras de *“como não ser governado”*, principal força motriz da crítica para Foucault (BUTLER, 2013). Contudo, é necessário ressaltar que, com tal pensamento, Foucault não está propondo anarquia, nem que nos tornemos ingovernáveis, o que ele propõe é *“como não ser governado assim, por isso, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não dessa forma, não para isso, não por eles”* (FOUCAULT, [1978] 1990, p.03). Nessa perspectiva, a crítica começa quando contestamos a governamentalização, isto quer dizer que

[...] a crítica começa a partir do momento em que pomos em questão a necessidade de uma obediência absoluta e submetemos todas as obrigações governamentais que nos são impostas a um exame racional e reflexivo. (BUTLER, 2013, p.167)

Para resistir a esse status de governamentalização é preciso atitude crítica,

[...] uma espécie de forma cultural geral, ao mesmo tempo atitude moral e política, maneira de pensar etc. e que eu chamaria **simplesmente arte de não ser governado ou ainda arte de não ser governado assim e a esse preço**. E eu proporia então, como uma primeira definição da **crítica**, esta caracterização geral: **a arte de não ser de tal forma governado**. (FOUCAULT, [1978]1990, p. 03-04, ênfases adicionadas)

Não ser governado da maneira que o “poder” quer estabelecer é realizar um exercício contínuo de contestação das normas e de confrontar as formas de dominação. Nessa visão, a crítica é elevada a outro patamar: ao da resistência, ao do enfrentamento, ao da criação do direito de questionar injustiças e formas ilegítimas de poder. A noção de crítica passa a basear-se na prática da liberdade e da deliberação, expondo os horizontes dos limites de conhecimento da autoridade. Nesse embate entre governamentalização e função da crítica, Foucault ([1978] 1990) reflete que

[...] se a governamentalização é mesmo esse movimento pelo qual se tratasse na realidade mesma de uma prática social de sujeitar os indivíduos por mecanismos de poder que reclamam de uma verdade, pois bem, eu diria que **a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade**; pois bem, a crítica será a **arte da inservidão voluntária**, aquela da indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade. (FOUCAULT, [1978]1990, p.05, ênfases adicionadas)

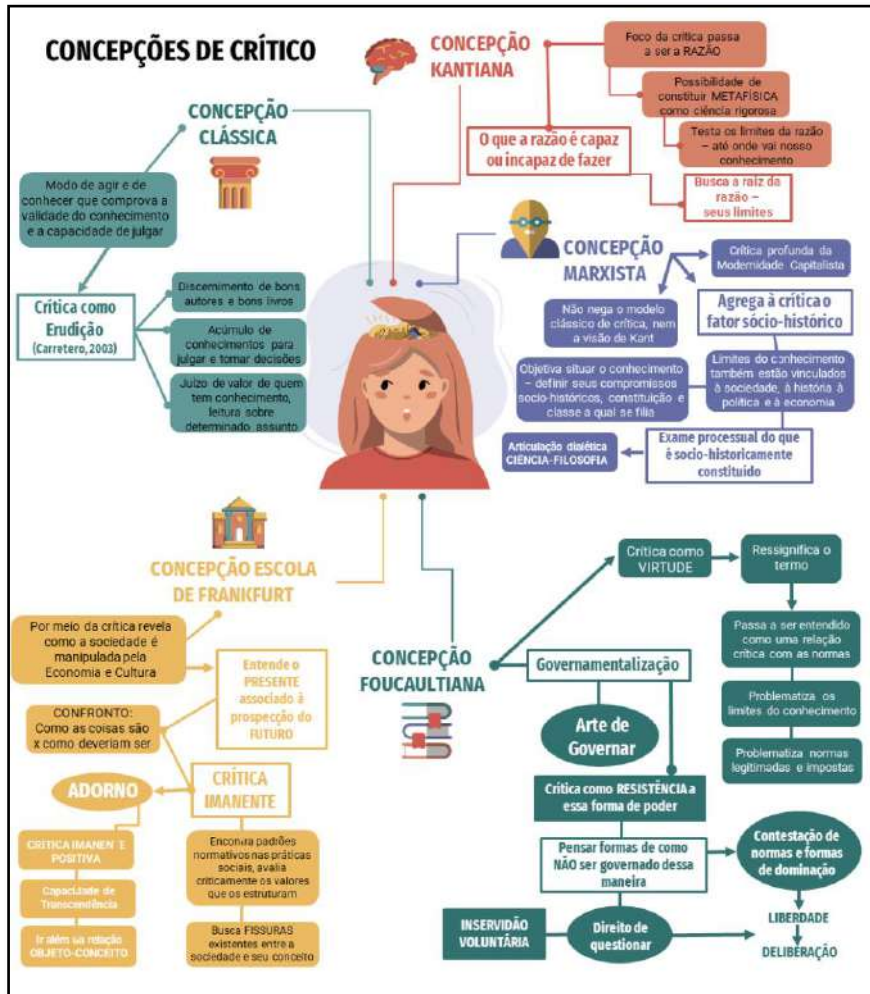
Resumindo, o pensamento foucaultiano pede que repensemos a crítica como uma prática na qual pomos em questão os limites de nossos conhecimentos já estabelecidos. Ao revisitar o termo virtude, Foucault rompe com seu sentido original, como prática ou atributo de uma ação que interioriza normas morais e leis sem contestá-las, buscando o correto e o desejável, estabelecendo uma relação crítica do sujeito com a norma, em que o sujeito possui o

poder de contestá-la e ressignificá-la conscientemente, atribuindo a ela legitimidade ou não.

Esse posicionamento abre espaço para a discussão sobre a governamentalização, reposicionando a atitude crítica como a arte de não ser governado, uma atitude moral e, acima de tudo, política, que não aceita as leis impostas pelas autoridades, sobretudo aquelas que reforçam injustiças. Assim, por meio da concepção de crítica foucaultiana, o sujeito é aquele que pensa e decide por si mesmo, exerce sua liberdade e capacidade de deliberação e tem a capacidade de interrogar e questionar os mecanismos de poder e seus interesses, exigindo desse sujeito uma postura de ruptura, fazendo prevalecer a reflexão ante a coerção.

Finalizando, o recorte realizado nesta seção demonstra as diferentes – mas não excludentes – concepções de crítico que foram teoricamente cunhadas ao longo do tempo. Tal panorama está sistematizado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Concepção histórico-filosófica do termo Crítico



Fonte: elaborado pelo autor (2021)

Acredito que existam outras concepções de crítico, oriundas de outras correntes filosóficas e que até mesmo os filósofos que aqui adotei para compor o quadro desta reflexão, no interior de suas discussões, também fizeram outras elocubrações em relação ao termo. Contudo, é importante registrar aqui que o recorte apresentado foi intencionalmente produzido com a finalidade de

apresentar uma linha de pensamento filosófica que se relacionasse com princípios basilares que compõem o Letramento Crítico. Dado tal contexto, a seguir, cotejo os preceitos filosóficos apresentados com o Letramento Crítico, destacando possíveis pontos de contato.

3.1.2. Crítico e LC: conexões entre termos e conceitos

A partir de leituras realizadas, consigo perceber algumas marcas desse percurso histórico-filosófico da constituição do termo crítico presentes de forma vigorosa nos fundamentos da teoria do LC. A partir, principalmente, dos ideais modernistas da concepção de crítico, vislumbro claras reverberações na constituição dos preceitos do LC e dos seus desdobramentos nas práticas sociais.

Por exemplo, ao revisitar a configuração de crítica marxista percebo que os pensamentos de Marx estão presentes no crítico que interessa ao LC. Uma das principais contribuições marxistas à concepção do termo foi expandir a atitude crítica em direção à percepção do contexto sócio-histórico de constituição da sociedade. Assim como em Marx, o LC “reconhece que nosso mundo – geográfica, ambiental, política e socialmente – não é neutro e natural. Foi formado pela história e moldado pela humanidade²¹” (JANKS, 2013, p.227). Em consonância com tal afirmação, Morgan (1997) afirma que os conceitos fundadores do LC – conhecimento, significado, verdade – não estão lá fora em algum reino metafísico, mas são forjados no fogo da história.

Marx também defende em sua noção de crítica que é preciso sempre situar o conhecimento, ir à sua raiz, procurando localizar como esse conhecimento se constituiu. O LC prevê essa busca pela gênese do conhecimento. De acordo com Sardinha (2018), a partir da contextualização social e histórica em que os conhecimentos foram elaborados, “o LC incentiva o questionamento de discursos

²¹ No original: it recognises that our world – geographically, environmentally, politically and socially – is not neutral or natural. It has been formed by history and shaped by humanity.

dominantes imperativos, visando à justiça e à igualdade nas relações sociais” (p.03).

Jordão (2013) afirma que o conhecimento é sempre elaborado, complexo e sofisticado, exatamente porque se constitui a partir de uma miríade de processos sociais que ocorrem no âmago de nossas relações, portanto, segundo a pesquisadora, “cabe a todas as classes compreenderem os processos de legitimação e valoração de conhecimento de que as sociedades se utilizam para hierarquizar pessoas e seus saberes” (p.80).

Acredito, ainda, que, a partir do pensamento marxista, a noção de crítica traz consigo o anseio de transformação social. Tal preceito continua sendo perseguido pelas concepções de crítico que são produzidas depois, como a noção da Escola de Frankfurt e a noção foucaultiana de crítica.

É lícito afirmar que um dos principais objetivos do LC é desafiar as relações de poder e provocar transformação social (MATOS, 2014), assim, transformação social é um tema muito caro ao LC, uma vez que, segundo Janks (2016), “a transformação social que se esforça para alcançar a equidade e a igualdade está no centro da perspectiva do LC” (p.31), por conseguinte, o LC *per se* é um movimento que visa transformar as desigualdades e injustiças sociais, por meio da

[...] atitude de questionar as condições sociais, políticas e econômicas sob as quais os textos foram construídos; [...] a aprendizagem do LC envolve alunos examinando a reprodução da desigualdade e da injustiça, enquanto ganham consciência crítica para participar e transformar o mundo social. (BISHOP, 2014, p.59, tradução minha²²)

Continuando com a proposta de analisar as reverberações da constituição do termo crítico aqui apresentado na teoria do LC, pensemos agora na concepção de crítico da Escola de Frankfurt.

²² No original: the attitude of questioning the social, political, and economic conditions under which texts were constructed, [...] critical literacy learning involves students examining the reproduction of inequality and injustice, while gaining a critical consciousness to participate in and transform their social worlds.

Como vimos, essa escola produziu ao longo do séc. XX uma contribuição fundamental para a criação do LC: a Teoria Crítica, cujas premissas me aprofundarei na seção seguinte.

Bem, podemos compreender que a noção de crítico na EF caminha em direção a atuar nas fronteiras, no hiato existente entre o objeto e o conceito que se tem dele, ou seja, fazer crítica seria observar as discrepâncias entre o que as coisas realmente são e como acreditamos que elas sejam.

Tal crítica poderia transformar tanto a sociedade quanto os conceitos que se formam a partir dela. O LC pretende, também, atuar em regiões fronteiriças e, atuando nessas fronteiras, analisar os dois lados das estruturas sociais: como elas são e como elas deveriam ser. Entendido dessa forma, o LC

[...] se alicerça no imperativo ético de examinar as contradições da sociedade entre o sentido de liberdade, as demandas de justiça social, as obrigações da cidadania e o silêncio estruturado que permeia as incidências de sofrimento na vida cotidiana. É uma espécie de letramento sobre estruturas, violência estrutural e sistemas de poder. (BISHOP, 2014, p.52, tradução minha²³)

Essa busca por contradições, a meu ver, vai ao encontro do que a EF preconiza como crítica, de perceber o que as coisas são em um dado momento sócio-histórico, em relação ao que as coisas ainda não são, mas que deveriam/poderiam ser.

Por meio da crítica imanente, os filósofos da EF buscavam entender a essência dos discursos legitimadores, das normas sociais estabelecidas na sociedade. O entendimento da constituição desses discursos poderia suscitar a autorreflexão, o que poderia causar transformação das normas impostas ou não. Similarmente, a perspectiva do LC está atenta a esses discursos que impingem

²³ No original: It is also grounded in the ethical imperative to examine the contradictions in society between the meaning of freedom, the demands of social justice, the obligations of citizenship and the structured silence that permeates incidences of suffering in everyday life. It is a kind of literacy about structures, structural violence, and power systems.

normas sociais, muitas vezes baseadas em tradições e no senso comum, no sentido de entendê-las e contestá-las.

Para Janks (2016, p.26) “cada sociedade mantém convenções que orientam o comportamento [...] há regras sociais que controlam quem deve falar, para quem, durante quanto tempo, quando, onde”, devido a isso, é preciso estar sempre em estado de alerta, pois “essas regras sociais constituem uma boa indicação das relações de poder, uma vez que muitas delas refletem os valores das pessoas ou dos grupos da sociedade que detêm o poder” (JANKS, 2016, p.26).

Nossa sociedade é organizada por meio de práticas sociais hierarquizadas, de acordo com os valores dos grupos dominantes, e as ideologias defendidas por tais grupos são as que vão discernir quais as práticas serão mais ou menos valorizadas. É somente a partir de uma atitude crítica, uma atitude que examina a essência desses discursos legitimadores, que entende de onde vieram e o porquê das normas e de sua manutenção, que os sujeitos serão capazes de romper com essa estrutura normativa hierarquizada, inserindo-se verdadeiramente nas relações sociais e entendendo que “somos nós [como corpo social] que conferimos valor às coisas do mundo, às pessoas e a seus conhecimentos” (JORDÃO, 2016, p.45).

A EF defende que a reflexão em torno dos conceitos e de si, via crítica imanente, é fundamental para a transformação de discursos legitimadores e dos conceitos que estruturam práticas sociais arraigadas; nessa mesma perspectiva, o LC se preocupa em sempre proporcionar “meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume” (CARBONIERI, 2016, p.133), proporcionando, assim, a construção de ferramentas socioculturais para a autorreflexão e transformação de discursos e ações.

Finalizando essa incursão nas concepções de crítico e seus reflexos no LC, retornaremos à percepção de Foucault ([1978] 1990) sobre o termo. Entendendo a virtude como uma relação crítica com as normas, Foucault defende que os sujeitos não se devem conformar com categorias rígidas e dadas e que devem contestar e

problematizar as normas impostas pelos detentores do poder. Do mesmo modo, o LC entende que a problematização de situações e imposições é fulcral para uma postura crítica. Nessa perspectiva, é fundamental que os sujeitos entendam que

[...] para aqueles que detêm o poder, é mais fácil mantê-lo se puderem persuadir todos na sociedade de que não há nada de antinatural a respeito dessas disposições, que as coisas são assim porque foram feitas para ser assim. (JANKS, 2016, p.29)

Para Cervetti, Pardalles e Damico (2001), certos grupos levam vantagens porque sempre mantiveram o controle sobre as ideologias, instituições e práticas da sociedade. Dessa forma, quanto mais os poderosos, que ocupam o topo da pirâmide social, convencerem as pessoas que ocupam a base dessa mesma pirâmide, as classes desafortunadas, desfavorecidas e desassistidas, de que as coisas são assim porque devem ser, menos força as últimas terão para romper com essa estrutura.

Um caminho para tal ruptura seria por meio da crítica e da problematização, previstas tanto na teoria foucaultiana quanto nos preceitos do LC, já que este tem como missão “interrogar as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros e inatacáveis” (CARBONIERI, 2016, p.133), e contribuir para a compreensão de que

[...] problematizar as hierarquias sociais, questionar os sistemas de inclusão e de exclusão, de valorização e desvalorização de pessoas e de seus saberes, torna-se condição necessária para promover a diversidade de práticas tão importantes para uma democracia. (JORDÃO, 2016, p.45)

Problematizar hierarquias e questionar sistemas são maneiras de contestar as relações de poder existentes na sociedade. A crítica concebida por Foucault também tenta dar conta disso. Para o filósofo, as pessoas precisam ter a possibilidade de questionar as relações de poder e, por meio da crítica, o sujeito se dá o direito de interrogar as verdades e questionar o *status quo*, realizando o que o

filósofo denomina de “inservidão voluntária” (FOUCAULT, [1978] 1990, p.05).

Destarte, penso que tanto a crítica foucaultiana quanto o LC defendem que, através da crítica, os sujeitos possam

[...] reconhecer o privilégio injusto de certos discursos dominantes nos quais a sociedade se engaja; participar de conversas sobre injustiças que privilegiam um grupo ou ideal em detrimento de outro devido a sua cor da pele ou seu status social. (COFFEY, 2008, p.03, tradução minha²⁴)

Nesse sentido, seria preciso, então, criar formas e habilidades (ferramentas socioculturais) para entender de forma ativa e reflexiva as disparidades existentes dentro dos contextos sociais (status socioeconômico, raça, gênero, orientação sexual, religião) impostas pelo desequilíbrio causado pelas relações de poder, para que os sujeitos se sintam no direito de posicionar-se de maneira crítica para problematizá-las e contestá-las.

Desse modo, defendo aqui uma visão de Letramento Crítico que pensa a formação do sujeito como cidadão que tem potencial para tornar-se agente em um mundo mais justo, mais equânime, por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante questionamentos das desigualdades, com incentivo de ações que visem a mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade.

Portanto, na minha concepção, o sentido de crítico mais pertinente ao LC se distancia da ideia do senso comum de que crítico seria fazer observações e juízos de valor sobre objetos e/ou fatos. Na perspectiva do LC, o termo crítico carrega consigo a ideia de problematizar situações, principalmente situações de desigualdades e injustiças sociais que massacram **maiorias minorizadas** e populações marginalizadas, em busca de uma sociedade melhor.

²⁴ No original: learn to acknowledge the unfair privileging of certain dominant discourses in which society engages. Students participate in conversations about the injustices of privileging one group or ideal over another because of skin color or socioeconomic status.

Antes de passar para o próximo capítulo, julgo relevante problematizar a expressão “**maiorias minorizadas**”, já que esta será adotada nesta pesquisa e tal escolha pretende ressignificar meu entendimento em relação ao posicionamento social de grupos marginalizados.

No mês de setembro de 2021, em minhas redes sociais, assisti a um discurso do senador Fabiano Contarato (PT-ES), em que ele se referia à população LGBTQIA+ como uma maioria minorizada. Achei a expressão muito interessante e resolvi adotá-la. Tempos depois, pesquisando, descobri que tal expressão já havia sido cunhada pelo pesquisador Richard dos Santos em sua tese de doutorado de 2017 e aprofundada no lançamento de seu livro “*Maioria minorizada: um dispositivo analítico de racialidade*”, de 2020.

Santos (2020) afirma que entende como maioria minorizada o grupo social majoritariamente formado por pretos e pardos (negros) conforme categorização do IBGE que, embora conformem a maioria demográfica brasileira, constitui-se minoria em termos de acesso a direitos, serviços públicos, representação política. Nesses termos, essa “Maioria Minorizada constitui-se no Sujeito Desidentificado (SANTOS, 2014), [...] a maioria populacional afrodescendente brasileira, porém, minoria nos espaços de constituição do imaginário social” (SANTOS, 2017, p.32).

Explicada a origem do termo, percebo que no escopo da pesquisa de Santos (2017), a expressão encontra-se no singular, tendo como objetivo referenciar a população afro-brasileira. Neste estudo, problematizo a expressão e pretendo empregá-la no plural: maiorias minorizadas, na intenção de estendê-la a todos os grupos sociais que são marginalizados e, nessa concepção, pretendo ir além da questão da representatividade, acrescentando a ela o desvelamento das relações de poder que subjagam esses grupos, enquadrando-os no uso do vocábulo minorias.

Isso posto, opto por utilizar a expressão maiorias minorizadas por considerar o uso do termo minorias como elitista e classista. Constantemente, quando o empregamos, precisamos explicar que minorias sociais não se referem à quantidade, mas sim que é um

termo que carrega em si o achatamento de grande parte da população que é silenciada e enquadrada de forma comprimida dentro dessa expressão.

O que penso é que grupos sociais que são historicamente marginalizados em sociedades ocidentais são taxados de minoritários em razão de um jogo de interesses e de uma visão elitista e hegemônica de grupos sociais privilegiados. Reforçando esse argumento, apresento os dados da PNAD contínua (2020-2021)²⁵ que revela que 51,1% da população brasileira é composta por mulheres, que 56,1% da população brasileira é constituída de negros (autodeclarados pretos ou pardos) e que 84% da população se enquadra na parcela mais pobre (classes C, D e E)²⁶. Esses grupos citados (mulheres, negros e pobres), que numericamente são maiorias em nosso país, são os mesmos grupos (mas não só eles) que são classificados como minorias, por isso, pensando em desvelar o jogo de poder embutido na utilização do termo minoria, acredito que o uso da expressão maiorias minorizadas seja mais adequado, além de uma forma de combater o preconceito social embutido no termo minorias.

Feitas essas considerações, avanço na teorização e, na próxima seção, discuto sobre as contribuições que as diferentes áreas das Ciências Sociais aportaram ao que hoje entendemos como LC.

3.2. Letramento Crítico: aportes e contribuições

Voltando à seção anterior deste capítulo de reflexão teórica, salientei a questão levantada por Barton (2001) em que o pesquisador evidencia não ter certeza se o LC seria uma área entrelaçada aos Estudos do Letramento ou se ele comporia uma área de pesquisa própria, asseverando que nas últimas décadas os

²⁵ Informações disponíveis em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101957_informativo.pdf

²⁶ Dados extraídos de <https://www.infomoney.com.br/minhas-financas/classes-d-e-e-continuarao-a-ser-mais-da-metade-da-populacao-ate-2024-projeta-consultoria/>

pressupostos da teoria social acabaram ganhando espaço na maioria das áreas de pesquisa em Ciências Sociais. É exatamente isso que pretendo fazer neste capítulo: caminhar pelos diferentes ramos desse campo científico e tentar entender quais seriam, então, as possíveis contribuições das diversas correntes das Ciências Sociais para a composição do quadro do LC? Como essa teoria foi/vem sendo construída?

Definir a gênese do Letramento Crítico é uma tarefa complexa e arriscada, uma vez que a constituição dessa teoria nos parece uma mistura indisciplinada de perspectivas teóricas (LUKE, 2000), o que lhe confere um caráter interdisciplinar, que ganha força a partir do entrecruzamento de teorias mais recentes que tratam, por exemplo, de globalização, de movimentos sociais e das relações entre língua, poder e sociedade.

No entanto, me arriscarei nessa seara e buscarei demonstrar traços epistemológicos das variadas teorias que vêm, ao longo dos anos, compondo o quadro do LC. Assim sendo, podemos afirmar que a constituição dos princípios do LC é plural e multifacetada (AGUIAR, 2022), pois, para chegar a definições que temos hoje, muitas teorias e uma variedade de conceitos foram, histórica e epistemologicamente, colocados em uma relação dialógico-dialética, como, por exemplo: os saberes da Teoria Crítica, a Pedagogia Crítica de Freire, alguns pensamentos da corrente Pós-Moderna, noções oriundas do Pós-Estruturalismo e contribuições dos Estudos do Letramento. Produzi o quadro abaixo para ilustrar tal afirmação:

Quadro 2 – Teorias e contribuições epistemológicas ao LC



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

O diálogo de todas essas bases filosóficas permite, hoje, ter uma visão interdisciplinar do que entendemos sobre Letramento Crítico. Ademais, todas essas perspectivas teóricas que foram sendo postas em discussão apontam para uma mesma direção: uma visão social das relações e do humano e, para além disso, a não passividade deste perante os discursos.

Em minha ânsia de buscar as raízes do LC, o que farei agora é tentar apresentar – de forma sucinta – como essas teorias elencadas acima contribuíram para a formação do que, na atualidade, denominamos Letramento Crítico.

3.2.1. As contribuições da Teoria Crítica

Como afirmei anteriormente, o Letramento Crítico, compartilha de princípios da Teoria Crítica, elaborada ao longo do séc. XX pela Escola de Frankfurt. De acordo com Cervetti, Pardalles e Damico (2001),

[...] a teoria do letramento crítico deriva, em parte, da teoria crítica, particularmente de sua **preocupação com o alívio do sofrimento humano e a formação de um mundo mais justo por meio da crítica dos problemas sociais e políticos** existentes e da apresentação de alternativas (CERVETTI; PARDALLES; DAMICO, 2001, p. 06, ênfases adicionadas, tradução minha²⁷).

Nessa perspectiva, acredito que o sentido de crítico, elaborado na seção anterior, coaduna com os preceitos da Teoria Crítica de combate à opressão e exploração e pela busca de uma sociedade melhor. Dessa maneira, tanto a Teoria Crítica quanto o Letramento Crítico compartilham o ponto de vista de que a sociedade vive em constante estado de conflito pela posse do conhecimento, em busca de poder e status e que esse estado de conflito pode ser solucionado/amenizado a partir da produção de formas alternativas de viver em sociedade.

No escopo da Teoria Crítica é fundamental levar em consideração o contexto sócio-histórico e cultural, para compreender como os intérpretes e os objetos de interpretação são construídos, em determinado tempo e lugar, o que facilita o entendimento de dinâmicas e de certas estruturas ocultas presentes em significados sociais e de valores. Kincheloe e McLaren (2006) compreendem que estudos fundamentados nessa teoria aceitam certas suposições básicas da abordagem crítica, como a

[...] de que todo pensamento é fundamentalmente **mediado pelas relações de poder** estabelecidas social e historicamente; de que os fatos **nunca podem ser isolados do domínio de valores** ou removidos de alguma forma de inscrição ideológica; [...]; de que, em qualquer sociedade, **certos grupos são privilegiados em relação a outros** [...]; de que **a opressão tem muitas faces** [...]; e, finalmente, a de que as práticas predominantes de pesquisa geralmente estão implicadas na **reprodução dos sistemas de opressão de classe, de raça e de gênero**. (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 292-293, ênfases adicionadas).

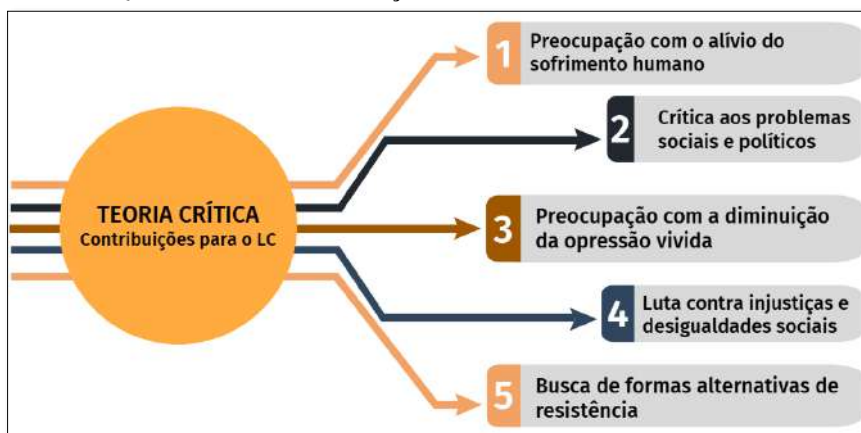
²⁷ No original: Critical theories of literacy are derived, in part, from critical theory, particularly its concern with the alleviation of human suffering and the formation of a more just world through the critique of existing social and political problems and the posing of alternatives.

Desse modo, teorias desenvolvidas a partir das premissas da Teoria Crítica procuram relacionar as questões cotidianas enfrentadas pelos indivíduos com questões públicas que envolvem poder, justiça e democracia. Assim,

[...] a investigação que se aspira o nome crítica deve estar vinculada a uma tentativa de **confrontar a injustiça de uma determinada sociedade** ou esfera pública dentro da sociedade. A pesquisa torna-se, portanto, **um esforço transformativo que não se incomoda com o rótulo político** e nem tem medo de consumir uma relação com a consciência emancipatória. (KINCHELOE; MCLAREN, 2006, p. 293, ênfases adicionadas).

Nesses termos, posso afirmar que a Teoria Crítica alicerça a premissa principal dos trabalhos baseados na perspectiva do LC: a luta contra as injustiças sociais e contra o poder hegemônico que oprime maiorias minorizadas e grupos marginalizados, e, principalmente, a busca “pela consciência sobre a luta por uma sociedade menos desigual” (MONTE MÓR, 2015, p.41), por meio da “reconstrução da compreensão acerca das instituições e ideologias nelas presentes” (*Ibid*). A seguir, sintetizo as contribuições da Teoria Crítica ao LC no quadro abaixo:

Quadro 3 – Contribuições da Teoria Crítica ao LC



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

3.2.2. O legado de Paulo Freire

Outro grande parceiro na constituição do LC (mesmo que ele não tenha tido tempo de perceber isso) foi Paulo Freire. Os ideais defendidos por ele em sua *Pedagogia Crítica* embasam, sobremaneira, os conceitos fundadores do LC. Street ([1984] 2014) acredita que Freire foi “o militante mais influente e radical do letramento” (p.36), pois suas teorizações sobre leitura-escrita-sociedade avançaram no campo dos Letramentos, o que me faz concordar com Sardinha (2018), quando afirma que

[...] um dos precursores do LC foi Paulo Freire, que, em seus escritos, sempre incentivou práticas de letramento que primassem pela justiça social, liberdade e igualdade nas relações, além de incentivar que os professores percebessem os estudantes como seres sociais, dotados de uma bagagem cultural que precisa ser considerada em uma relação dialógica. (SARDINHA, 2018, p.02)

Em consonância com tal afirmação, Luke e Dooley (2011) asseveram que o LC deriva, sobretudo, do princípio de Freire de que ensino-aprendizagem é um ato de poder político e cultural com consequências materiais e sociais substantivas e possibilidades de transformação para os alunos e suas comunidades. Dito isso, quais são, então, as contribuições de Freire para o LC?

O pensamento freiriano vem da tradição marxista, pois, como vimos, sua preocupação principal era buscar justiça social, liberdade e igualdade nas relações em que houvesse a relação opressor-oprimido. Para concretizar essa luta por justiça social, “Freire propõe um sistema em que os alunos se tornam mais socialmente conscientes por meio da crítica das múltiplas formas de injustiça²⁸” (COFFEY, 2008, p.01).

Assim, a pedagogia crítica visa desenvolver a consciência crítica dos alunos – herança deixada para o LC – a qual Freire (2006)

²⁸ No original: Freire proposes a system in which students become more socially aware through critique of multiple forms of injustice.

define como um esforço crítico de compreensão consciente do mundo sócio-histórico e sua relação com a leitura e a construção do conhecimento através de um entendimento da linguagem e os processos de formação de significação. Para ele “quanto mais conscientização mais se ‘desvela’ a realidade, mais se penetra na essência do objeto frente ao qual nos encontramos para analisá-lo” (FREIRE, 1979, p.15).

No entendimento de Freire, por meio dessa conscientização crítica, “os alunos serão capacitados e demonstrarão sua emancipação praticando uma cidadania ativa para ajudar a corrigir os erros da sociedade²⁹” (MORGAN, 1997, p.06). Portanto, no LC, esse conceito freiriano se mostra importante, pois será através dele que alunos e professores poderão compreender as ideologias veladas no interior dos textos, envolvendo-se na reflexão da origem dessa ideologia, podendo, de forma ativa, mantê-la ou contestá-la.

Para Freire (1979, p.15) “a conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo”. Interpretando tal afirmação, entendo que não existe conscientização fora da práxis.

Nessa esteira, outro aporte de Freire para o ideário do LC foi o resgate da noção marxista de práxis e sua associação ao processo de ensino-aprendizagem. Para Freire a aprendizagem é uma relação dialética homem-mundo, em um ato constante de ação-reflexão que só irá acontecer se for pautada na conscientização a partir dos problemas da realidade, almejando a libertação e emancipação dos sujeitos, uma vez que “mudamos nossa compreensão e nossa consciência à medida que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história. A educação libertadora pode fazer isto – mudar a compreensão da realidade” (FREIRE; SHOR, 1986, p.106).

Shor (1999), por sua vez, defende que essa ideia de práxis vinculada à noção de ensino-aprendizagem desnuda “uma relação

²⁹ No original: students will be empowered and will demonstrate their emancipation by practising an active citizenship to help right society's wrongs.

estreita entre discurso e ação, entre análise simbólica e ação concreta, utilizando a linguagem como ferramenta para aprimorar nossa compreensão das experiências³⁰ (*Ibid.*, p.16). Visto dessa maneira, o ensino crítico, incluindo aqui as práticas de LC, é uma práxis que começa a partir das realidades vivenciadas pelos alunos e, em seguida, convida-os para a reflexão não familiar desses temas e a realização da conexão entre o local e o global.

Esse convite para a reflexão não familiar, na educação crítica, é um convite para o diálogo – outro marco da pedagogia de Freire que está no cerne do que é fazer LC. Para Freire (1979), para que haja conscientização são fundamentais o diálogo e a educação dialógica. Nas palavras do educador,

[...] o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...] **o diálogo é uma exigência existencial**. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, **não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro**, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2019, p.109, ênfases adicionadas)

Nessa concepção, Freire nos deixa claro que o diálogo é condição *sine qua non* para a existência humana e, no âmbito educacional, é fundamental para a reconfiguração da atuação em sala de aula, indo contra uma educação não dialógica, centrada na figura do professor como detentor de conhecimento, na função de depositar sua sabedoria nas mentes dos estudantes, o que o educador e filósofo conceituou como educação bancária.

No entendimento de Freire, o diálogo não é uma técnica de ensino, mas sim uma postura epistemológica que deve ser assumida em sala de aula. Dessa maneira,

³⁰ No original: a close relationship between discourse and action, between symbolic analysis and concrete action, using language as a tool to enhance our understanding of experience.

[...] deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos, entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isto faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação. Ao contrário, o **diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos**. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Isto é, o **diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos**. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para **refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem**. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 64, ênfases adicionadas).

Nesses termos, o diálogo que se configura como uma ferramenta do processo de conscientização não se trata de mera verbalização de palavras ou transferência pura e simples de conhecimentos; em contrapartida, diálogo seria a problematização desses conhecimentos, questionando as relações de poder e as ideologias que os produziram, envolvendo os participantes do ato dialógico em um processo contínuo de análise, contestação e redescoberta do conhecimento produzido pela sociedade. Assim,

[...] o objeto a ser conhecido, num dado lugar, vincula esses dois sujeitos cognitivos [professor-aluno], levando-os a **refletir juntos sobre o objeto**. O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o **diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto**. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 65, ênfases adicionadas).

Dessa forma, acredito que é por meio do diálogo que se instauram posições mais democráticas entre professores e alunos em sala de aula. Essa ideia de diálogo em Freire e essa postura democrática são essenciais para o desenvolvimento de ações pautadas no LC, uma vez que

[...] o cerne do LC está no diálogo, na compreensão e nos questionamentos. Questionar não para criticar, de dizer ‘eu estou certo’, mas no sentido de questionar para compreender que o outro possui uma história de vida que

contribui para que ele pense e aja de determinada maneira. (SARDINHA, 2018, p.12)

Assim, por meio da valorização do diálogo, creio que deverá acontecer a diminuição da linha abissal que separa professores e alunos na sala de aula, transformando esse espaço em uma arena de questionamentos, problematizações, rupturas e (des)construções de saberes. Para Luke e Dooley (2011),

[...] em termos freirianos, [o diálogo] envolve trabalhar com os alunos para usar a linguagem para nomear e problematizar o mundo. [...] Nesse contexto, a autoridade tradicional e epistêmica, as relações de conhecimento entre professor e aluno são alteradas. Alunos se tornam professores de seus entendimentos e experiências cotidianas e professores se tornam alunos nesses mesmos contextos. (LUKE; DOOLEY, 2011, p. 06, tradução minha³¹)

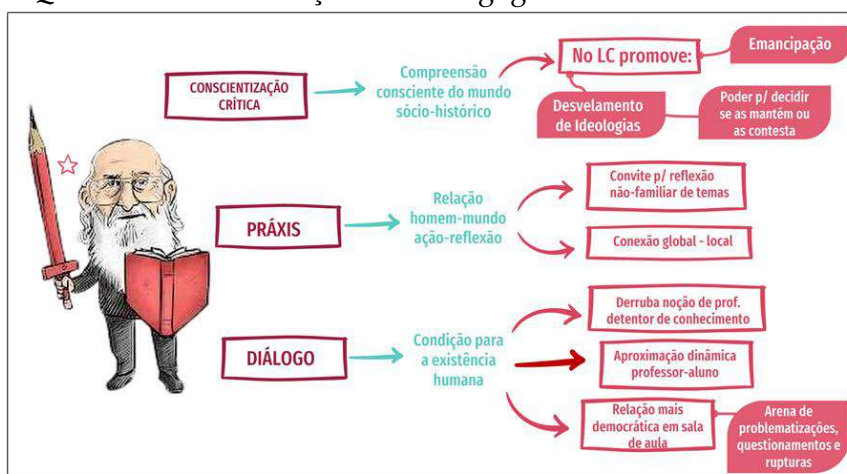
Nesse sentido, penso que as práticas de LC estão intimamente conectadas a essa noção de diálogo freiriano, pois o envolvimento dialógico entre alunos e professores de forma clara e menos hierarquizada os auxiliará a lidarem com questões de justiça social em suas relações internas (no âmbito escolar) e comunitárias, além de abrir espaço para o questionamento de relações de poder – até as que existem dentro da própria escola – que foram socio-historicamente forjadas pelas Instituições.

Não deixando de lado grandes contribuições freirianas para a teoria dos letramentos, como a importante percepção de que ler é muito mais que decodificar letras e sons; de que a leitura é um ato político de inserção no mundo social e de que através dela podemos nos libertar, emancipar e buscar justiça social, me detive a recopilar aqui três grandes aportes da pedagogia crítica de Freire que se configuraram como herança e estão no centro do que é fazer LC: a

³¹ No original: In Freirian terms, this entails working with learners to use language to name and ‘problematicise’ the world; [...] In such a setting traditional authority and epistemic knowledge relations of teachers and student are shifted. Learners become teachers of their everyday understandings and experiences, and teachers becoming learners of these same contexts.

conscientização crítica, a práxis e o diálogo. Resumo as contribuições freirianas no quadro a seguir:

Quadro 4 – Contribuições da Pedagogia de Paulo Freire ao LC



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

É importante frisar que estou ciente de que existem outras contribuições de Freire ao LC, contudo acredito que para o propósito desta seção, essas três já figuram como uma excelente exemplificação. A pedagogia freiriana representa um ponto de virada nas teorias educacionais, pois, empenhando-se pela luta contra a desigualdade social, pelo empoderamento da população oprimida e pelo dessilenciamento das classes urbanas e rurais, o pedagogo pernambucano criou as bases para uma agenda educacional altamente política.

3.2.3. A herança do Pós-Modernismo

Seguindo a linha de raciocínio que traço, outro movimento que influenciou os fundamentos do LC foi o Pós-Modernismo. Para Jordão (2016) o LC é uma abordagem educacional que se constrói a partir de uma visão de mundo pós-moderna e descolonizadora, sendo essa postura educacional-filosófica (DUBOC, 2016) algumas

vezes chamada de educação pós-moderna (KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020). Quais seriam, então, as contribuições pós-modernas para a configuração da teoria do LC?

De acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), a ideia de educação pós-moderna encerra uma

[...] orientação social e de aprendizagem baseada na ideia de **que não existe um único modo de ser humano e de que não há uma verdade universal**. Existe sim uma ampla gama de perspectivas baseadas em diferentes experiências de vida, histórias, culturas e interesses. [...] Não faria sentido querer estabelecer um modo 'correto' de ser ou de falar, ou uma interpretação correta de um texto, posto que tudo é uma questão de perspectiva; **não há uma verdade, apenas pontos de vista**. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p.149-150 – ênfases adicionadas)

Considero que esse entendimento de que não há uma verdade universal, absoluta foi uma grande contribuição do ideário pós-modernista para o LC. Baseado na razão, o pensamento modernista de verdade única, universal foi posto em xeque pelo pós-modernismo. De acordo com essa corrente filosófica e cultural, a verdade não é universal, não é objetiva, assim, pensadores pós-modernistas argumentam que a verdade é construída socialmente, que ela é plural, é multifacetada e não é alcançável via razão universal. Essa verdade histórica-relativa-contextual é construída pelas comunidades em favor de seus próprios interesses.

Há uma intrínseca relação entre verdade e poder. Foucault ([1977] 2003) assevera que a verdade é produzida por aqueles que ocupam os espaços de poder, sendo o poder um produtor de conhecimento e definidor dos moldes da verdade. A verdade é histórica, é produto de uma época determinada. Em razão disso,

[...] há efeitos de verdade que uma sociedade como a ocidental, e hoje se pode dizer a sociedade mundial, produz a cada instante. Produz-se verdade. Essas produções de verdades não podem ser dissociadas do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdades, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam. (FOUCAULT, [1977] 2003, p. 229)

Compreendendo dessa forma o conceito de verdade na pós-modernidade, Lyotard (1984) assevera que essa “época”³² representou o avanço da desconfiança e da recusa na crença das metanarrativas. Nos termos de Peters (2000), essas grandes narrativas nada mais são do que histórias que certas comunidades contam sobre suas próprias crenças, seus valores e suas práticas, na intenção de perpetuá-las no pensamento comum dos que participam de tal sociedade. Sintetizando,

[...] o pós-moderno quer dizer, aproximadamente, o movimento de pensamento contemporâneo que rejeita totalidades, valores universais, grandes narrativas históricas, sólidos fundamentos para a existência humana e a possibilidade de conhecimento objetivo. O pós-modernismo é cético a respeito de verdade, unidade e progresso, opõe-se ao que vê como elitismo na cultura, tende ao relativismo cultural e celebra o pluralismo, a descontinuidade e a heterogeneidade. (EAGLETON, 2005, p. 27).

A concepção pós-moderna de verdade é um conceito fundante para o LC, pois considero que um trabalho crítico visa à desconstrução do conceito de verdades absolutas e estáveis (DUBOC, 2014), podendo, assim, imaginar o intercruzamento dessa noção de verdade pós-moderna com o LC da seguinte forma:

³² Enfatizo a palavra “época” com a intenção de marcar que tenho consciência de que o Pós-Modernismo é um movimento que não se enquadra em um período com datação, pois requer uma revisão da noção de tempo não como tempo linear, já que pós-modernismo, no sentido histórico e filosófico, constitui-se como um período posterior, que representa uma mudança radical no sistema de valores e práticas oriundas da modernidade. No entanto, sei que os significados tanto do termo “modernismo” quanto do “pós-modernismo” não são estáticos, ou seja, têm mudado historicamente, a partir de diferentes reflexões de alguns filósofos e de produções teóricas que os ressignificam e reconstróem.

Quadro 5 – Contribuições do Pós-Modernismo ao LC



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Dessa maneira, para o LC “as verdades são sempre contingentes, situadas em práticas sociais e determinadas em e por contextos e tempos espaços específicos” (JORDÃO, 2016, p.50) e “tudo o que consideramos verdade ou mentira, acerto ou erro, são sempre leituras, interpretações localizadas e construídas cultural, social e historicamente” (JORDÃO, 2007, p.26). Para Cassany e Castellà (2010), nas práticas de LC, o mais importante é

[...] construir a partir do desmoronamento das grandes narrativas da modernidade a possibilidade de compreender o mundo e os discursos que o rodeiam e o constituem. E essa compreensão só pode acontecer se aceitamos que:

- não há uma interpretação única dos discursos;
- que cada um – o autor e os diferentes leitores – interpreta de um modo diferente, e

- que qualquer interpretação individual está situada socio-historicamente e é, portanto, parcial. (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p.364-365, tradução minha³³)

Por conseguinte, na prática, quando utilizamos esse conceito de verdade a partir de práticas de LC,≠ devemos considerar que tudo que acreditamos ser verdade ou mentira, efetivamente são fotografias de um fato, uma face da moeda, uma leitura parcial da realidade.

Por essa razão, no LC, as interpretações são localizadas e construídas sócio-histórica e culturalmente, ou seja, não devem ser fixas, dadas ou pré-determinadas, pois a compreensão da verdade-realidade será construída pelos grupos sociais envolvidos, dependendo da história que os constitui, do espaço que ocupam e, sobretudo, do poder que pretendem manifestar e das ideologias que desejam manter. Assim,

[...] uma vez que reconhecem que os discursos são representações da realidade e que essas representações são construções sociais, eles [indivíduos] têm uma oportunidade maior de assumir uma posição mais poderosa em relação a esses discursos – rejeitá-los ou reconstruí-los de maneira que sejam mais consistentes com suas próprias experiências de mundo. (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, p.09, tradução minha³⁴)

³³ No original: construir a partir del desmoronamiento de las grandes narrativas de la modernidad la posibilidad de comprender el mundo y los discursos que lo rodean y lo constituyen. Y esa comprensión sólo puede darse si se acepta que:

- no hay una única interpretación de los discursos,
- que cada uno – el autor y los diferentes lectores – interpreta de un modo diferente, y
- que cualquier interpretación individual está situada sociohistóricamente y es, por lo tanto, parcial.

³⁴ No original: Once they recognize that texts are representations of reality and that these representations are social constructions, they have a greater opportunity to take a more powerful position with respect to these texts -- to reject them or reconstruct them in ways that are more consistent with their own experiences in the world.

Percebendo dessa forma a noção de verdade da pós-modernidade – como um potente instrumento para compreensão e reconfiguração de discursos – tal concepção, a meu ver, abre espaço para um fator essencial para o LC: a oportunidade de (re)elaborarmos diferentes pontos de vista, diferentes visões sobre o mesmo objeto, o que confere ao LC um caráter pluralista e democrático, na medida em que privilegia e acolhe diferentes percepções da realidade, mesmo que sejam discrepantes, com ética e responsabilidade, em busca de lutar contra a desigualdade e de buscar formas alternativas de viver sem opressão.

3.2.4. *Aportes Pós-Estruturalistas*

De acordo com Lather (1993), as teorias pós-estruturalistas³⁵ contribuíram de forma relevante para o campo das Ciências Sociais, promovendo a heterogeneidade, buscando uma validade rizomática, uma forma de comportamento por meio de múltiplas aberturas, recusando a mera revelação de um conhecimento prévio, o qual esteja em “algum lugar do universo” (LATHER, 1993) pronto para ser capturado e aplicado como verdade.

Essas concepções se alastraram pelos diversos campos da ciência e, mais especificamente, pensando no campo da Linguagem/Linguística, Peters e Lankshear (1996) afirmam que, por meio das teorizações pós-estruturalistas, os pensadores começaram a refletir

³⁵ O pós-estruturalismo surge como uma forma de repensar e reanalisar as teorias estruturalistas instaurando uma desconstrução de alguns conceitos considerados como verdades absolutas e centrais. Pode ser considerado como um movimento que “buscou descentrar as ‘estruturas’, a sistematicidade e a pretensão científica do estruturalismo, criticando a metafísica que lhe estava subjacente e estendendo-o em uma série de diferentes direções, preservando, ao mesmo tempo, os elementos centrais da crítica que o estruturalismo fazia ao sujeito humanista” (PETERS, 2000, p. 10). Apesar de propor essa desconstrução, é importante frisar que o Pós-Estruturalismo não pretendia eliminar o Estruturalismo, pois na concepção de Silva (2011) “o pós-estruturalismo continua e, ao mesmo tempo, transcende o estruturalismo”, o que me leva a entender que se trata, ao mesmo tempo, de um movimento de ruptura e de continuidade do projeto anterior.

sobre mudanças na produção e distribuição de discursos; tais mudanças foram acompanhadas por transformações nos modos de formação da subjetividade e da identidade.

Nessa esteira, o pensamento pós-estrutural, que, simultaneamente, complementa/se opõe ao Estruturalismo, propõe uma mudança significativa para a noção de sujeito. Sabemos que na concepção moderna, pensava-se o sujeito como homogêneo, indivisível e centrado, como um ser monolítico (PEIXOTO, 2008), um ser humano ideal, supostamente racional e autônomo; entretanto, a perspectiva pós-estruturalista repensa esse posicionamento e provoca um rompimento com essa visão moderna de ser humano essencialista e universal. Dessa forma, o sujeito não teria mais nenhuma propriedade essencial ou originária, passando a ser encarado como “simples e puro resultado de um processo de produção cultural e social” (SILVA, 2005, p.120).

Destarte, ocorre, no pós-estruturalismo, o descentramento do sujeito, quando se percebe o deslocamento de uma perspectiva que valoriza uma suposta identidade coesa, monolítica e homogênea, para uma em que o sujeito seria considerado como uma espécie de lugar, onde vários construtos socioculturais e várias formações discursivas se entrecruzariam, estabelecendo um constante conflito.

Pensando dessa forma, é lícito afirmar que não há um sujeito único, mas sim posições de sujeito que emergem das práticas sociais. Nesses termos, “o sujeito é um projeto inconcluso, um significante circulando a depender de uma significação sempre adiada. Seres linguageiros, cindidos e precários, construções falidas” (LOPES, 2013, p. 8). Em decorrência disso, na visão pós-estruturalista,

[...] esse sujeito passa a ser constituído por **múltiplas identidades** que circunscrevem as práticas sociais e culturais, discursivas ou não discursivas e que também se encontram nas relações de poder e saber entre os grupos e nas instituições. Deriva dessa crítica o sujeito que era pensado apenas sob o olhar do referencial masculino, de cor branca, heterossexual, e agora **passa a ser visto com outras identidades, múltiplas, fluídas, cambiantes, às quais**

foram ocultadas historicamente pelo discurso hegemônico. (PEREIRA; DINIS, 2017, p.74, ênfases adicionadas)

Na minha visão, essa noção pós-estruturalista de sujeito descentrado, cindido, com múltiplas identidades, desnuda, na contemporaneidade, a questão das diferenças, elemento chave nas discussões do LC. Pressuponho, assim, que essa noção de sujeito contribui sobremaneira para os preceitos do LC, uma vez que, por meio da percepção de que o sujeito ocupa posições, de que somos vários em um e que, por isso, existem diferenças em relação aos outros e a ele mesmo, tal pensamento pós-estrutural serve como uma forma de questionar as relações de poder, sobretudo aquelas estabelecidas em prol do sujeito imperial europeu (homem, branco, heterossexual, cristão), fazendo com que essa noção do sujeito evidencie identidades que são marginalizadas em detrimento dessa visão hegemônica de sujeito.

Suponho que essa concepção de sujeito com identidades múltiplas, que ocupa posições contextuais e diferenciadas, deixando latente a questão das diferenças, reverbera, então, nos princípios fundamentais do LC, já que essa teoria objetiva destacar

[...] as relações de poder dominantes na sociedade atual e focalizar principalmente as diferenças de raça, classe social, gênero, orientação sexual, examinando essas diferenças não como ocorrências isoladas, mas sim como parte de desigualdades e injustiças sistêmicas. (MATTOS, 2014, p.175)

Essas múltiplas identidades que podemos assumir configuram diferenças e nos tornam quem somos. Tal multiplicidade (sujeito descentrado-identidades) está na dinâmica das práticas sociais e, organicamente, retroalimentam as relações de poder, fazendo com que, por um lado, grupos/comunidades, por meio de fatores socioeconômicos, autodenominem-se como elites, assumindo o poder e, por outro, marginalizem outros grupos, usando como argumento as diferenças sociais.

A partir dessa premissa, percebo uma grande contribuição social do trabalho com LC, pois essa perspectiva educacional

preconiza o desvelamento das relações de poder e o combate à manutenção de hegemonias, e, para travar esse combate, é preciso fazer com que os indivíduos entendam as diferentes identidades que podem assumir e a sua constituição multifacetada (cf. AGUIAR, 2022), adotando, conscientemente, posturas problematizadoras para perturbar o *status quo*. Dessa forma,

[...] o LC atravessa as fronteiras da identidade porque é um discurso e uma **pedagogia para a resistência contra-hegemônica**. Essa resistência se torna causa comum contra a cultura dominante quando diversos grupos insurgentes se aglutinam, mas muito fica no caminho de coalizões em uma sociedade onde **cada diferença é usada contra nós** por uma minoria de elite que mantém o poder, dividindo-e-conquistando entre outros mecanismos. (SHOR, 1999, p.19-20, ênfases adicionadas, tradução minha³⁶)

A noção de diferença movimentada as relações de poder, definindo, convencionalmente, quem ora está no poder, quem ora é subjugado por esse poder. Para Jordão (2016), ensinar a conviver com as diferenças e fazer delas algo produtivo é um desafio para o LC, já que

[...] os pressupostos do LC sobre o mundo têm ressonância em práticas democráticas que contemplem um mundo multissemiótico no qual as diferenças convivem lado a lado, em **dissonância produtiva**, questionando e problematizando práticas totalizantes homogeneizadoras. (JORDÃO, 2016, p.51, ênfases adicionadas)

Acredito que pensar a educação a partir dessa dissonância produtiva é educar para a diferença, para o conflito, fazendo com que os envolvidos entendam que sermos diferentes está na constituição do humano e que não precisamos eliminar-apagar-

³⁶ No original: Critical literacy thus crosses identity boundaries because it is a discourse and pedagogy for counter-hegemonic resistance. This resistance occasionally becomes a common cause against dominant culture when diverse insurgent groups coalesce, but much stands in the way of coalitions in a society where *every difference is used against us* by an elite minority maintaining power by divide-and-conquer among other mechanisms.

silenciar as diferenças sempre que nos depararmos com elas. Em consonância com essa visão, Bishop (2014) assevera que

[...] a importância de o LC ser fundamentado pedagogicamente em uma política de diferenças, oferece aos alunos, independentemente de suas subjetividades específicas de classe, raça ou gênero, oportunidades de se tornarem **atravessadores de fronteiras**, [...] conscientes de sua experiência construída historicamente dentro de relações de poder. (BISHOP, 2014, p.51, ênfases adicionadas, tradução minha³⁷)

Sintetizando, a noção de sujeito no LC decorre do pensamento pós-estrutural de sujeito atravessado por múltiplas formações discursivas, o que faz com que suas identidades sejam construídas sócio-histórica e culturalmente, conforme o entrecruzamento dos discursos que o constituem e das posições que assume nas práticas sociais. Sendo assim,

[...] precisamos ter a consciência de que **somos a continuidade de um projeto ancestral**; somos quem somos porque somos resultado da cultura e da história construída por nossos antepassados, ou seja, somos assim porque o mundo, nossas vivências e experiências nos fizeram assim. (AGUIAR, 2022, p.8276, ênfases adicionadas)

A partir desse pressuposto, na minha concepção, o LC deve, além de desvelar ideologias e problematizar questões sociais, ensinar a olhar para nós mesmos, a entender esse “não-eu” (diferenças) e como ele foi construído, fazendo-nos, assim, entender nossa origem sócio-histórica e as identidades que podemos assumir.

Outro pensamento pós-estrutural que encontramos imbricado nos pressupostos do LC é a de que todo discurso é ideológico e não neutro. O Pós-Estruturalismo, de um modo geral, entende

³⁷ No original: The importance of critical literacy being grounded pedagogically in a politics of difference offers learners, regardless of their particular classed, raced, or gendered subjectivities, opportunities to become 'border crossers.' [...] of becoming conscious of one's experience as historically constructed within specific power relations.

[...] o discurso como histórico porque se constrói em um tempo e espaço determinados e porque [...] tem uma positividade concreta, investe-se em práticas, em instituições, em um número infundável de técnicas e procedimentos, que, em última análise, agem nos grupos sociais e nos indivíduos. (COLLING, 2014, p. 18)

Partindo do pressuposto de que o discurso é histórico e age nos grupos sociais, entendo que é ele quem define o sujeito, moldando e posicionando suas identidades e ações nas práticas sociais, ou seja, o sujeito é produto do discurso, pois é este quem o constitui, quem o governa. Nessa perspectiva, é preciso observar o discurso, no pós-estruturalismo, como envolto em relações de saber-poder e como produtor de significados, de práticas, de sujeitos, de identidades e de diferenças, por conseguinte,

[...] em toda sociedade, a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1996, pág. 8-9)

No pensamento foucaultiano, discurso e poder estão intrinsecamente relacionados, pois o “discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, aquilo pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p.10), talvez seja por isso que Foucault (1996) afirma que “o discurso é o poder a ser tomado”.

Sendo, então, considerado como uma ferramenta de poder, o discurso não é vazio de ideologias³⁸ e não reproduz algo dado, mas, pelo contrário, é um campo de enfrentamento, de controle e de

³⁸ Tenho consciência de que Foucault não trabalha com a noção de Ideologia, já que em “Verdade e poder” (Foucault, 2000) ele a considera “dificilmente utilizável” (p.7). Contudo, ressalto que outros conceitos foucaultianos são relevantes para a construção das discussões nesta obra, como a governamentalização (anteriormente abordada) e a noção de relações de poder, cujas reflexões considero produtivas dentro do campo de LC (cf. JORDÃO, 2016; JANKS, 2013).

legitimação de *status*; um espaço de articulação de forças sócio-históricas que validam ou desqualificam os saberes; isto quer dizer que os discursos não são neutros; ou seja, são permeados por relações de poder, construídos e validados por comunidades sociais que deles se valem (FOUCAULT, 2000).

Isso posto, considero que o Pós-Estruturalismo realizou aportes importantes para a teoria do LC e é fundamental notar que esses aportes causaram desdobramentos na prática do LC. Na intenção de organizar essa linha de pensamento, produzi o quadro a seguir:

Quadro 6 – Contribuições do Pós-Estruturalismo para o LC



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Seguindo o fluxo do quadro acima, conjecturo que, ao entender o potencial ideológico do discurso e a consequente maleabilidade da produção de significados, ocorreu a reconfiguração da concepção de leitura no LC.

Desse modo, o entendimento de que os discursos são construídos e validados no interior das relações sociais de uma dada comunidade, implica outras percepções em relação à produção, à recepção e à leitura dos textos que circulam em nossa

sociedade, já que, nessa perspectiva, “o significado não é dado, mas é alcançado provisoriamente por meio das lutas entre uma série de significados e práticas significantes³⁹” (MORGAN, 1997, p.08).

Em consonância com tal afirmação, Cervetti, Pardalles e Damico (2001) asseveram que, recentemente, o LC foi influenciado pelo pós-estruturalismo, pela sua crença de que os textos não possuem nenhum significado em si e por si mesmos, que os significados emergem apenas em relação a outros significados e práticas dentro de contextos sociopolíticos específicos. Entendido dessa forma, os autores criam textos e os indivíduos os interpretam dentro de sistemas discursivos que regulam o que significa saber em um determinado cenário.

3.2.5. Contribuições dos Estudos do Letramento

Abro esta seção explicando que adoto o uso da expressão Estudos do Letramento ao invés de Novos Estudos do Letramento. Em seu artigo “*Estudos do Letramento e formação do professor de língua materna*”, Kleiman (2008) discute o uso do adjetivo “novo” em Novos Estudos do Letramento, asseverando que no português do Brasil não cabe o uso de tal adjetivo, defendendo o uso de Estudos do Letramento, já que nos países de língua inglesa, o termo ‘*literacy*’ (que hoje devemos traduzir por alfabetização ou letramento, dependendo do contexto) foi mantido pelos pesquisadores que começaram a considerar os aspectos sociais do uso da língua escrita e, face à necessidade de distinguir essa nova perspectiva dos estudos sem a perspectiva social, eles recorreram ao adjetivo ‘novos’: daí *New Literacy Studies*.

No Brasil, um novo termo foi cunhado — letramento — pelos pesquisadores que queriam diferenciar os usos da língua escrita na vida social da alfabetização e, assim, os dois termos foram

³⁹ No original: that meaning is not given but is achieved provisionally through the struggles among a number of potential meanings and signifying practices.

mantidos. No nosso país, portanto, todos os estudos do letramento são novos, datando apenas da década de 90.

Desse modo, os Estudos do Letramento surgem da necessidade de rever o conceito tradicional de letramento – *literacy* – no final da década de 80 do século passado. Era preciso avançar na ideia de que a aquisição do código escrito da língua aconteceria de maneira puramente cognitiva, individual e autônoma.

Nessa perspectiva, teóricos como Street ([1984] 2014, 2003) começam a refletir que a aprendizagem da língua não se restringe ao domínio do código ou a uma técnica de escrita, pois a língua está situada política e ideologicamente nos diferentes espaços sociais e culturais (SOARES, 2003).

Era preciso, então, repensar a visão da compreensão da leitura e escrita que Street ([1984] 2014) denominou como modelo autônomo de letramento, em que a leitura e a escrita eram vistas como um conjunto monolítico de habilidades a serem adquiridas de forma isolada do contexto sócio-histórico e cultural do indivíduo. Essa visão de letramento - a meu ver, uma acepção liberal⁴⁰ do letramento - trabalha a partir do pressuposto de que

⁴⁰ De acordo com Kleiman (1995, p.21) o modelo autônomo de letramento “é o modelo prevalente em nossa sociedade” e que “confere ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis não só no âmbito da cognição, mas também no âmbito social” (p.34), como: manutenção da espécie, garantia da modernidade, ascensão social, desenvolvimento econômico, distribuição da riqueza e aumento da produtividade. Assim, me parece que tal modelo põe na possibilidade de aquisição e uso do código linguístico, de forma cognitiva e individual, a chave para o sucesso social, como se o processo de letramento fosse um meio de garantir que o indivíduo funcione satisfatoriamente na sociedade. Tal modelo é o que, na atualidade, “determina as práticas escolares” (KLEIMAN, 1995, p.44) e, por isso, podemos observá-lo engendrado nas políticas públicas de alfabetização, vide Política Nacional de Alfabetização (PNA - MEC, 2019) que por meio do curso “Alfabetização Baseada na Ciência” (ABC) trabalha a formação de professores alfabetizadores via ciência cognitiva e método fônico de alfabetização. Desse entendimento de leitura e escrita vemos surgir expressões como “grau de letramento”, “nível de letramento”, “baixo letramento”, nos dando a falsa impressão de que o letramento dos sujeitos pode ser medido, o que acaba “contaminando” as práticas escolares e reverberando em outras instâncias, como:

[...] o letramento em si - autonomamente – terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Introduzir o letramento para pessoas pobres, aldeias, jovens urbanos, etc. terá o efeito de aprimorar suas habilidades cognitivas, melhorar suas perspectivas econômicas, tornando-os melhores cidadãos, independentemente das condições sociais e econômicas que foram responsáveis por seu “analfabetismo”. (STREET, 2003, p.77, tradução minha⁴¹)

Apagando os pressupostos sociais, culturais e ideológicos, esse modelo apresenta o letramento como neutro e universal, demonstrando que, por si, a “aquisição” do letramento traria benefícios sociais como progresso, civilização, liberdade individual, desenvolvimento econômico e mobilidade social” (STREET, [1984] 2014).

Em contrapartida, Street (2003) afirma que

[...] a pesquisa em NLS desafia essa visão [modelo autônomo de letramento] e sugere que, na prática, **o letramento varia de um contexto para o outro e de uma cultura para outra** e, portanto, variam os efeitos dos diferentes letramentos em diferentes condições. A abordagem autônoma é simplesmente impor as concepções ocidentais de letramento a outras culturas ou, dentro de um país, as de uma classe ou grupo cultural a outras. (STREET, 2003, p.77, ênfases adicionadas, tradução minha⁴²)

nas políticas públicas de leitura, nas avaliações padronizadas e nos testes de larga escala, fato que, a meu ver, além de engessar práticas de ensino-aprendizagem, acaba por tentar homogeneizar sujeitos, como se estes pudessem aprender mecanicamente as mesmas coisas, das mesmas maneiras, não importando o tempo-espaço que ocupem.

⁴¹ No original: that literacy in itself--autonomously--will have effects on other social and cognitive practices. Introducing literacy to poor, "illiterate" people, villages, urban youth etc. will have the effect of enhancing their cognitive skills, improving their economic prospects, making them better citizens, regardless of the social and economic conditions that accounted for their "illiteracy" in the first place.

⁴² No original: Research in NLS challenges this view and suggests that in practice literacy varies from one context to another and from one culture to another and so, therefore, do the effects of the different literacies in different conditions. The autonomous approach is simply imposing western conceptions of literacy on to other cultures or within a country those of one class or cultural group onto others.

Entendendo que os letramentos estão imbricados nas práticas sociais e atravessados pelas relações de poder, Street ([1984] 2014) passa a focar o estudo dos letramentos em sua relação com outros aspectos da vida social, uma vez que defende a visão de que os sujeitos estão imersos em práticas sociais concretas, nas quais diversas ideologias e relações de poder atuam, levando em consideração as culturas locais, as questões de identidade e as relações entre os grupos sociais.

Surge, então, desse pensamento o que Street ([1984] 2014) denominou de modelo ideológico⁴³ de letramento, entendendo que as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos e que possuem um relevante “papel na reprodução ou no questionamento das estruturas de poder e dominação” (STREET, 2003, p.88), reconhecendo, dessa forma, que as práticas de letramento “são aspectos não só da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 1995, p.38), revelando a natureza ideológica dessas práticas.

O enfoque ideológico do letramento rompe, sobretudo, com a suposta neutralidade do modelo autônomo, fundamentando o conceito de letramento como prática social, entendendo, a partir daí, o processo de produção de conhecimento baseado em um viés sociocultural, em que valores, normas, convenções e o contexto sócio-histórico interferem na produção de sentidos e nas relações dos sujeitos em suas comunidades.

Dado esse contexto, entendo que os teóricos dos Estudos do Letramento defendem um modelo ideológico de letramento, atrelando as práticas sociais ao contexto sócio-histórico e ao conhecimento produzido pelas comunidades. Conjecturo que esse

⁴³ É preciso ressaltar aqui que o conceito de ideologia utilizado por Street difere da antiga concepção marxista de ideologia como “falsa consciência”, aquela que oculta as dimensões do poder; a ideia de ideologia que embasa a concepção do modelo ideológico de letramento é o mesmo sentido que “se emprega na antropologia, na sociolinguística e nos estudos culturais contemporâneos, em que a ideologia é o ponto de tensão entre, por uma parte, autoridade e poder e, por outra, resistência e criatividade” (STREET, 2004, p.89).

modelo ideológico do letramento é uma das bases fundantes dos princípios do LC. Coadunando tal argumento, Takaki (2020) assevera que

[...] de acordo com o modelo ideológico de letramento postulado por Street (1984), o letramento crítico se refere a uma prática social de linguagem na qual os interlocutores utilizam formas de linguagem de diversas fontes e recursos para construir e negociar significados com uma variedade de interlocutores. (TAKAKI, 2020, p.523, tradução minha⁴⁴)

Em sua asserção, Takaki (2020) toca em outro ponto fundamental para entendermos o contato dos Estudos do Letramento com o LC: a relevância das práticas sociais. De acordo com Gee (2000), os Estudos do Letramento surgiram como um novo campo de investigação, a partir de uma nova visão a respeito de letramento, preocupando-se fundamentalmente com investigações sobre a escrita, seus usos, suas funções e seus efeitos tanto para o indivíduo quanto para a sociedade (cf. KLEIMAN, 1995, 2005, 2006; ROJO, 2009; SOARES, 2003). Observando desse prisma amplo e geral, o Letramento hoje é pensado como um fenômeno social complexo e heterogêneo. Para Street (2003), os Estudos do Letramento podem ser vistos como

[...] uma nova perspectiva em considerar a natureza do letramento, focando não tanto na aquisição de habilidades, como nas abordagens dominantes, mas sim no que significa pensar o letramento como uma prática social (Street, 1985). Isso implica o reconhecimento de letramentos múltiplos, variando de acordo com o tempo e o espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, então, não tomam nada como certo em relação ao letramento e às práticas sociais com as quais ele se associa, problematizando o que conta como letramento em tempo e lugares

⁴⁴ No original: De acuerdo con el modelo ideológico de literacidad postulado por Street (1984), la literacidad crítica se refiere a una práctica social de lenguaje en la que los interlocutores utilizan formas de lenguaje de diversas fuentes y recursos para construir y negociar significados con una variedad de interlocutores

específicos e perguntando "quais letramentos" são dominantes e quais são marginalizadas ou resistentes. (STREET, 2003, p. 77, tradução minha⁴⁵)

Dessa forma, essa outra maneira de se estudar os letramentos passa a entender

[...] **a leitura e a escrita como práticas sociais** em que as pessoas utilizam os textos, situados sócio-historicamente, dentro de contextos particulares, para desenvolver ações concretas, em instituições estabelecidas, com relações de poder determinadas. (CASSANY, 2005, p.02-03, ênfases adicionadas, tradução minha⁴⁶)

Sendo assim, considero que os Estudos do Letramento deram uma grande contribuição para a constituição dos pressupostos do LC ao entender o letramento em conexão com as práticas sociais. Em consonância com tal afirmação, Bishop (2014) assevera que "pesquisadores discutem o LC como uma teoria da prática social, como negociação e a criação de sentidos para a justiça social⁴⁷" (p.52).

Na intenção de deixar claro o argumento de que o LC seria encarado como uma teoria da prática social, julgo necessário explorar mais esse tema. Para isso, busco nos estudos de Bourdieu (1994, 2001, 2004) a constituição do conceito de práticas sociais. As práticas sociais, grosso modo, são construções cambiantes e mutáveis, realizadas por atores sociais inseridos em comunidades.

⁴⁵ No original: a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice (Street, 1985). This entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power. NLS, then, takes nothing for granted with respect to literacy and the social practices with which it becomes associated, problematizing what counts as literacy at any time and place and asking "whose literacies" are dominant and whose are marginalized or resistant.

⁴⁶ No original: la lectura y la escritura como prácticas sociales, en las que las personas utilizan los textos, situados sociohistóricamente, dentro de contextos particulares, para desarrollar funciones concretas, en el si de instituciones establecidas, con unas relaciones de poder determinadas.

⁴⁷ No original: educational researchers discuss critical literacy as a theory of social practice, as the negotiation of and the creation of meaning for social justice.

Nessa perspectiva, essas construções sociais são cambiantes e mutáveis a partir do entendimento de Bourdieu (2001) de que as ações dos indivíduos não são atos puramente racionais ou atos puramente mecânicos, pois estes estão sujeitos a ações voluntárias dos atores envolvidos, bem como a pressões exercidas dentro dos grupos sociais. É a partir da percepção dessa interrelação entre o que é mecânico e o que é mutável que Bourdieu (1994) constrói o princípio do *habitus*, que para ele seria

[...] sistemas de disposições **duráveis, estruturas estruturadas** predispostas a **funcionar como estruturas estruturantes**, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser **objetivamente 'reguladas' e 'regulares'** sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e **coletivamente orquestradas**, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1994, p. 60-61, ênfases adicionadas).

Assim, a noção de *habitus* é entendida como capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, ou, ainda, a forma como a sociedade torna-se representada nos indivíduos de maneira durável, conduzindo suas ações e respostas às pressões e demandas do meio social (BOURDIEU, 2001, p. 64). Sendo mais específico, Bourdieu (2001) esclarece que

[...] *habitus* pode ser entendido como **conjunto sistematizado de princípios substituíveis, geradores e organizadores de práticas** e de representações, a partir das quais podem ser geradas soluções que não se deduzem diretamente das condições de produção. (BOURDIEU, 2001, p.64, ênfases adicionadas)

Dessa maneira, o *habitus* desencadeia ações organizadas e compatíveis ao contexto, contudo sempre passíveis de modificações e renovações dentro das experiências vivenciadas pelos grupos. Consequentemente, o *habitus* se configura como um sistema aberto diante de novas experiências, sendo, ao mesmo tempo, afetado por elas. Por meio dessa possibilidade de afetação,

percebo que esse sistema não é uma construção fixa, mas um produto de condicionamentos, um sistema de disposições duráveis e transponíveis.

Isto posto, compreendo que o *habitus* é historicamente construído ao longo do tempo no seio das diferentes comunidades humanas, tornando-se um elemento natural na vivência e constituição dos grupos sociais. Nas palavras de Bourdieu (1994), “enquanto produto da história, o *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, produz história, portanto, em conformidade com os esquemas engendrados pela história” (p. 76).

Essas práticas individuais e coletivas, inculcadas em nossas experiências e história, são específicas de um *campo*, compreendido por Bourdieu (2004) como um sistema que é resultado do estado das relações de força entre os agentes em luta em seu interior. Dessa maneira, a noção de campo seria um “espaço” no qual as relações sociais, em estado de competição, funcionam com regras próprias e os sujeitos participantes se encontram em um constante jogo, ora pela luta da preservação, ora pela ruptura da lógica de seu próprio campo.

Assim, é no interior desses campos que os princípios tácitos – frutos de uma construção sócio-histórica dos grupos sociais – estruturantes do *habitus* são mantidos ou rompidos por esses “jogadores”, promovendo permanência ou inovação às práticas sociais. Essa luta silenciosa, travada no interior das práticas, é o que permite compreender como condutas podem se ajustar objetivamente a determinados fins sem que tenham sido racional e conscientemente planejadas pelos atores pertencentes ao grupo.

Concluindo essa incursão nos estudos de Bourdieu, pressuponho, então, que é no processo dialético entre *habitus* e *campo* que se encontra a constituição das práticas sociais. Dessa forma, essa relação *habitus-campo* seria um princípio estruturador das práticas sociais, já que, mesmo que inconscientemente, é ela quem orchestra as ações dos sujeitos e faz com que estes se sintam, ou não, parte de determinadas comunidades. Nessa perspectiva, prática social poderia ser compreendida como

[...] o produto de uma **relação dialética entre a situação [campo] e o *habitus***, entendido como um **sistema de disposições duráveis e transponíveis** que, **integrando todas as experiências passadas**, funcionam em cada momento como uma **matriz de percepções, apreciações e ações** e **torna possível cumprir tarefas infinitamente diferenciadas** graças à transferência analógica de ‘esquemas’ adquiridos numa prática anterior. (BOURDIEU, 2001, p. 261, ênfases adicionadas)

Não seria exagero afirmar que as contribuições dos estudos de Bourdieu (1994, 2001, 2004) encerraram o desvelamento de uma suposta neutralidade das práticas sociais, as quais sabemos que são fortemente atravessadas por relações desiguais de poder, pois os sujeitos, mesmo inscritos num mesmo campo, possuem experiências e vivências diferenciadas, fazendo com que a noção de *habitus* se torne maleável dentro de um mesmo grupo.

Por isso que, anteriormente, afirmei que essa noção de letramento como práticas sociais – concebida pelos Estudos do Letramento – é muito importante para o LC, uma vez que entendo que as práticas sociais são, em sua essência, arranjos sociais embutidos e constituídos de questões relativas à distribuição de poder dentro de comunidades e instituições (MORGAN; RAMANATHAN, 2005).

Dessa forma, são nas práticas sociais que as ideologias se manifestam, as hegemonias podem ser mantidas ou rechaçadas, as hierarquias podem ser problematizadas e as relações de poder podem ser desnudadas. Pretendendo ilustrar essa incursão nos Estudos do Letramento, desenhei o quadro a seguir:

Quadro 7 – Contribuições dos Estudos do Letramento para o LC



Fonte: elaborado pelo autor (2021).

Expandindo o que foi resumido no quadro e, ao mesmo tempo, fazendo uma conexão direta com os preceitos do LC, penso que colocar uma lente de LC sobre as práticas sociais seria preparar grupos e indivíduos para entender como a realidade é construída e como os significados são negociados a partir das relações de poder, as quais, devido a sua distribuição desigual, acabam criando grupos hegemônicos, cada vez mais interessados na manutenção do *status quo*, e deixando à margem da sociedade outros grupos que não

[...] têm igual acesso aos meios sociais, culturais e econômicos (poder) para determinar o que deve contar como (reconhecido ou aceito – isto é, hegemônico) normas ou critérios pelos quais hierarquias de alocação e *status* entre os vários ‘bens’ sociais são estabelecidos e mantidos; e, portanto, as suas distribuições reais na vida diária. (LANKSHEAR; KNOBEL, 1998, p.12, tradução minha⁴⁸)

⁴⁸ No original: have equal access to social, cultural, and economic means (power) to determine what (shall) count as (recognized or accepted - that is, "hegemonic") norms or criteria whereby hierarchies of allocation and status among these various social "goods" are established and maintained; and, hence, to their actual distributions within daily life.

Fazer com que os sujeitos entendam a tessitura das redes que constituem as práticas sociais é fundamental para os propósitos do LC, pois tal entendimento pode provocar a reflexão e a problematização dessa disparidade na distribuição de poder, levando os sujeitos à possibilidade de ruptura com essa realidade hegemônica socio-historicamente construída, propiciando transformação social.

De forma específica, para Bishop (2014),

[...] ao abordar o letramento crítico, estamos preocupados com a extensão e as formas de quais práticas sociais reais e possíveis e concepções de leitura e escrita permitem sujeitos humanos compreenderem e se engajarem na política da vida cotidiana na busca por uma ordem social verdadeiramente democrática. (BISHOP, 2014, p.52, tradução minha⁴⁹)

Assim, considero que, no LC, não basta que os indivíduos participem das práticas sociais, mas, para além disso, eles precisam compreender o interior dessas práticas, sua constituição e as relações de poder que as subjazem e, por meio de processos de problematização e rupturas, possam se engajar em atitudes insurgentes que movimentem as ações dentro das práticas sociais em busca do alívio das privações sofridas e da diminuição das desigualdades sociais.

3.3. LC e a prática docente: uma possível contribuição

Para fechar a seção teórica, resolvi ter a ousadia de me colocar como teórico e, a partir de minhas leituras em conexão com o que experienciei colaborando nas aulas das professoras participantes do curso, produzir, também, uma espécie de contribuição aos estudos do letramento, propondo um quadro que apresente uma ideia de como pode ocorrer o processo de ensino-aprendizagem em

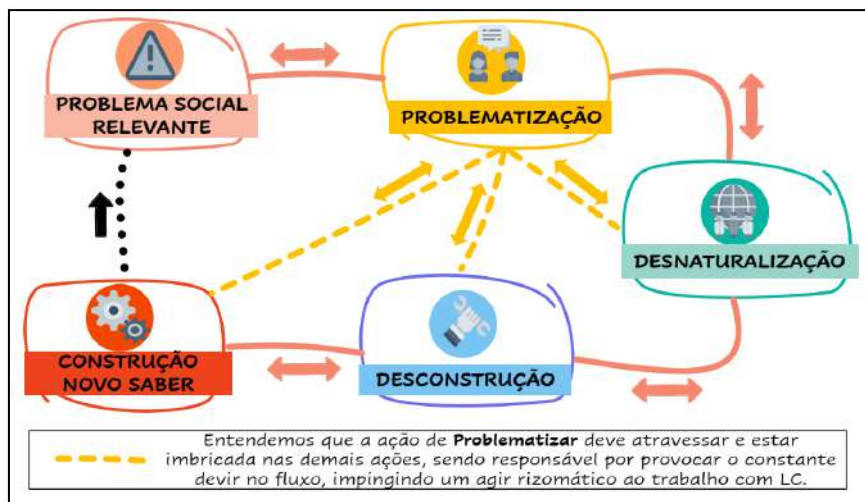
⁴⁹ No original: In addressing critical literacy we are concerned with the extent to which, and the ways in which, actual and possible social practices and conceptions of reading and writing enable human subjects to understand and engage the politics of daily life in the quest for a more truly democratic social order.

sala de aula por meio de trabalhos desenvolvidos na perspectiva do LC.

Além de apresentar o conceito e observar como ele pode ser posto em diálogo com outras teorias, como fiz nas seções anteriores, é preciso também entender como essa teorização sobre o LC pode entrelaçar-se com a prática docente, concretizando a noção de práxis, por meio da ação-reflexão realizada dialeticamente por professores e alunos em sala de aula.

Acredito que ensinar a partir da perspectiva filosófico-educacional-cultural do LC (MONTE MÓR, 2019) acaba desencadeando uma série de ações durante as aulas em busca da construção colaborativa de conhecimento. Portanto, o esquema que proponho trata-se de um quadro que estrutura o processo de ensino-aprendizagem por meio do LC:

Quadro 8 – Processo de ensino-aprendizagem na perspectiva do LC



Fonte: elaborado pelo autor (2022-2023).

Esse esquema é composto por ações não-lineares e não-hierárquicas e sua construção foi inspirada na ideia da práxis marxista ([1844] 2004) por ser composto por uma atividade real, na qual há a possibilidade de intervenção, de transformação e de

criação do novo. Quando trabalhamos com a noção de práxis, é muito importante, durante nossas leituras e pesquisas, conceber como o conceito se concretiza, se materializa nas ações durante o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, ao atuar na perspectiva do LC e discutir questões que provocam desigualdades e injustiças sociais, a atuação do professor partiria da abordagem de um **problema social relevante** (BENEJAM, 1997; PAGÈS, 1994, SANTISTEBAN, 2004, 2019). De acordo com Benejam (1997), para um ensino que se propõe crítico “já não se considera suficiente chegar a saber como são as coisas [...] como ocorreram no tempo ou por que são assim; também se propõe a descobrir a intencionalidade dos fatos e planejar possíveis alternativas, o que implica aceitar o conflito e propiciar a argumentação” (p.41). Para que os alunos compreendam as intenções/ideologias ocultadas por trás dos discursos e das ações e, a partir dessa compreensão, possam tomar atitudes conscientes e alternativas, “o presente deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada” (PAGÈS, 1994, p.07).

Uma maneira de dinamizar as discussões sobre o presente dentro da escola é por meio do trabalho com os problemas que são socialmente relevantes. Santisteban (2019) enfatiza que o ensino a partir dos problemas socialmente importantes e urgentes, pode ser uma estratégia para que alunos e professores construam o interesse em encontrar políticas alternativas, atribuindo-lhes, nos espaços de discussão e reflexão, um papel ativo, uma visão de futuro e o desenvolvimento de ações de compromisso social e político. Nessa mesma perspectiva, Pagès (1994) defende que é necessário discutir em sala de aula

[...] os problemas da humanidade, os conflitos, as injustiças, a diversidade de classes, gêneros e etnias, os direitos humanos e das minorias, as outras culturas, o uso e o abuso de poder etc. [...] ao lado de aspectos relacionados com os problemas da vida cotidiana, do meio ambiente, da família e das

relações pessoais e sociais de todos os grupos humanos. (PAGÈS, 1994, p. 07, tradução minha⁵⁰)

Esse campo abre um leque amplo de trabalho na escola e me parece em harmonia com os temas sociais que o LC pretende problematizar, como já abordei nesta pesquisa. Além disso,

[...] os problemas sociais relevantes permitem aos alunos relacionar a escola com a vida, sem que se produza essa dissociação terrível que acontece muitas vezes, quando os alunos pensam que aquilo que aprendem na escola não tem nada a ver com sua vida cotidiana. [...] É necessário considerar as crianças e os jovens como parte da cidadania, que consome, que utiliza serviços públicos, que opina e que têm influência nas famílias, que sofrem os conflitos sociais e que têm voz para pensar em alternativas para esses problemas e para construir seu futuro. (SANTISTEBAN, 2019, p.63, tradução minha⁵¹)

Sintetizando, trabalhar por meio da reflexão sobre problemas sociais relevantes é conectar a escola com a sociedade, com o presente e uma oportunidade de empoderar professores e alunos para a construção de alternativas para as desigualdades e injustiças que os cercam, levando-os na direção da ação social.

Após a escolha e a apresentação do problema a ser discutido, o professor precisa desenvolver a ação, junto com os alunos, de problematizá-lo. Problematizar, para Freire (2019, p.229) é exercer uma análise crítica sobre uma realidade problema. Aprofundando

⁵⁰ No original: Los problemas de la humanidad, los conflictos, las injusticias, la diversidad de clases, géneros y etnias, los derechos humanos y de las minorías, las otras culturas, el uso y el abuso del poder, etc. [...] al lado de aspectos relacionados con los problemas de la vida cotidiana, del medio ambiente, de la familia y las relaciones personales y sociales de todos los grupos humanos.

⁵¹ No original: Los problemas sociales relevantes permiten al alumnado relacionar la escuela con la vida, sin que se produzca esa disociación terrible que tiene lugar demasiadas veces, cuando el alumnado piensa que aquello que aprende en la escuela no tiene nada que ver con su vida cotidiana. [...] Es necesario considerar a los niños y niñas y a la juventud como parte de la ciudadanía, que consume, que utiliza servicios públicos, que opina y que tiene influencia en las familias, que sufre los conflictos sociales y que tiene voz para pensar en alternativas a estos problemas y para construir su futuro.

o conceito, busco, mais uma vez, nos estudos de Foucault (2004) a construção do conceito de **problematização**. Para o autor,

[...] problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que **faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento** (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.). (FOUCAULT, 2004, p. 242, ênfases adicionadas).

Nesses termos, para problematizar é necessário afastar-se e desprender-se do fato ou objeto a ser analisado, criando uma espécie de distância crítica que nos permita analisar o que produzimos, dando-nos a oportunidade de analisar noções pré-estabelecidas do que é certo ou errado, falso ou verdadeiro, feio ou bonito. Esse distanciamento, que criticamente produzimos, pode permitir repensar as normas e questionar de onde elas surgiram, o que demonstra uma forte conexão com o pensamento foucaultiano de crítica como resistência à governamentalização (FOUCAULT, [1978] 1990), apresentado na seção 3.1.

Assim, ao questionar as normas, poderemos compreender que estas não são verdades absolutas, mas que são construções forjadas no seio das relações sociais, criadas por nós em determinada época e situação, e que perderão esse significado com o passar do tempo.

Problematizar em sala de aula seria, então, demonstrar aos alunos que as respostas aos problemas que vivenciamos na contemporaneidade não estão prontas, não são rígidas e muito menos fixas. Problematizar é sempre desconfiar, aprofundar o olhar sobre o fato ou objeto estudado, discutindo-o a partir de outros lugares e outros pontos de vista.

Ao perceber que as situações abordadas não se resolvem por si mesmas, que não possuem uma resposta pronta e que podem ser discutidas e “resolvidas” a partir do consenso de diferentes olhares, a ação docente pautada na perspectiva do LC parte para uma outra ação: a **desnaturalização** do conhecimento pré-estabelecido.

Problematização e desnaturalização, a meu ver, são conceitos que estão interconectados, diria até que são interdependentes, pois, como vimos, a ação de problematizar uma situação nos faz questioná-la e entendê-la como algo criado pela sociedade em determinada época ou situação e que, muitas vezes, essa criação estabelece normas pré-concebidas e tidas como “naturais” em determinados contextos.

Partindo do pressuposto de que os fenômenos sociais não participam do sagrado, nem do espontaneísmo da natureza, ou seja, não são naturais, são criações humanas, é preciso promover ações que rompam com uma tendência tautológica de afirmar que os fenômenos sociais acontecem dessa forma porque sempre foram assim, observando-os a partir do prisma do natural. Desse modo, se faz necessário provocar no espaço da sala de aula movimentos de desnaturalização, já que tal atitude

[...] supõe a **superação do senso comum** em direção a uma análise científica da sociedade. É o **estranhamento** diante de situações já consagradas como óbvias, familiares, naturais [...]. Estranhar o já conhecido, o tido como natural, permite que **fenômenos aparentemente evidentes revelem dúvidas, contradições, desmandos e arbitrariedade em sua composição**. [...] É a possibilidade de ultrapassar os limites do senso comum e **inquietar-se com questões rotineiras e consagradas pela normalidade**. (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p.47-48, ênfases adicionadas)

Como já mencionado, é nessa arena produzida pelas dúvidas, contradições e pelos desmandos que as práticas de LC ganham força. Por isso a ação de desnaturalizar é fundamental no trabalho com a perspectiva do LC, pois contribui para que professores e alunos possam examinar a realidade para além de sua aparência imediata, natural; informada, muitas vezes, por regras inconscientes da cultura e do senso comum, auxiliando-os a compreender o mundo e a realidade que os cerca como uma construção humana e, por isso mesmo, passível a constantes transformações.

Após compreender que devemos romper com o senso comum e que é possível remodelar fenômenos e pensamentos até então consagrados na sociedade, urge a necessidade de uma próxima ação, a **desconstrução**. Recorro à filosofia de Derrida (2001, 2004) e de seus seguidores, para traçar uma definição do conceito, na intenção de conectá-lo ao fazer docente e ao LC.

Antes de mais nada, é preciso deixar claro que, desconstruir não é sinônimo de destruir, “o que há nesse trabalho, na verdade, é um procedimento de questionamento, de decomposição e de reorganização dos discursos até então empreendidos pela metafísica ocidental” (PEDROSO JR, 2010, p.12).

Nas palavras de Derrida e Roudinesco (2004), desconstruir não significa negar os valores dados como universais pela filosofia ocidental, mas antes trata-se de abalar o alicerce que sustenta o que foi pensado pelo homem, posto em prática e tornado hegemônico. Para esses autores, desconstrução significa

[...] a deposição ou decomposição de uma estrutura. Em sua definição derridiana, remete a um trabalho do pensamento inconsciente (“isso se desconstrói”), e que **consiste em desfazer, sem nunca destruir um sistema de pensamento hegemônico ou dominante**. Desconstruir é de certo **modo resistir à tirania do Um**, do *logos* da metafísica (ocidental) na própria língua que é enunciada, com a ajuda do próprio material deslocado, movido com fins de reconstruções cambiantes. (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 9, ênfases adicionadas).

Assim, o que Derrida propunha era a necessidade de se pensar as oposições dialéticas numa posição mais horizontal e paritária, de forma não-hierárquica como a metafísica fazia e, para tal, seria necessário

[...] marcar o afastamento entre, de um lado, a inversão que coloca na posição inferior aquilo que estava na posição superior, que desconstrói a genealogia sublimante e idealizante da oposição em questão e, de outro, a **emergência repentina de um novo ‘conceito’**, um conceito que não se deixa mais - que nunca se deixou - compreender no regime anterior. (DERRIDA, 2001, p.48-49, ênfases adicionadas)

Essa noção de desconstrução causou um grande impacto no pensamento ocidental, pois os conceitos que até então eram considerados como canônicos passaram a ser questionados, deslocados ou realocados, abalando, sobremaneira, os discursos hegemônicos, uma vez que qualquer discurso que fosse tido como verdade absoluta era colocado na berlinda.

Voltando à discussão anterior sobre desnaturalização, creio que a ação de desconstruir apresenta forte conexão com a desnaturalização, pois

[...] desconstruir uma oposição é **mostrar que ela não é natural** e nem inevitável, mas **uma construção**, produzida por discursos que se apoiam nela, e mostrar que ela é uma construção num trabalho de desconstrução que busca dismantelá-la e reinscrevê-la - isto é, não destruí-la mas dar-lhe uma estrutura e funcionamento diferentes. (CULLER, 1999, p.122).

Desse modo, penso que desconstruir seja um aprofundamento da ação de desnaturalizar, pois busca, além de romper com o pré-estabelecido, reinventar o conceito ou fenômeno dando-lhe outra estrutura e funcionamento antes não pensado.

Outra observação importante a se fazer é que essa ideia de desconstrução é fundamental na concretização das práticas de LC, pois apresenta fortes aproximações com o que é trabalhar nessa perspectiva. Ao abalar (não destruir) os alicerces do pensamento canônico ocidental, a ideia de desconstrução de Derrida pretende analisá-lo no intuito de

[...] enxergar o que ele escondeu, escamoteou e recalçou, para possibilitar que, em cima do escondido, do escamoteado e do recalçado, se construísse o belo edifício sólido, justo por um lado e injusto por outro, das categorias universais. (SANTIAGO, 1995, p. 101).

Quando pensamos no fazer docente e no LC, em que nos pode ajudar esse conceito de desconstrução? Ora, um dos objetivos do LC é “perturbar ou interromper temporariamente algo que está estável e homogêneo” (DUBOC, 2014, p.217), objetivo que pode ser alcançado a partir de práticas de desconstrução de categorias que

já foram fixadas, naturalizadas e universalizadas, pois considero que por meio da ação da desconstrução, abre-se possibilidades de entender e valorizar as diferenças, de produzir novos significados, de visibilizar o que foi invisibilizado por discursos hegemônicos.

No espaço da sala de aula, a promoção de ações desconstrutoras de professores e alunos permitiriam reconfigurar discursos naturalizados que oprimem e discriminam num constante devir de interrogação e desestabilização, ampliando as possibilidades de compreensão da dinâmica da sociedade e construindo sujeitos inquietos e desconfiados perante os discursos e informações que lhes são apresentados.

Desse modo, a ação de desconstruir significa reconfigurar, repensar os conceitos e os fenômenos. Daí surge outra ação apresentada no quadro: a **construção de saber novo**. Em consonância com o conceito de desconstrução, esse saber novo não tem a intenção de invalidar o conhecimento anterior, sua construção pretende atualizá-lo, expandi-lo, ressignificá-lo.

Esse saber novo, que é situado e contextual, construído a partir do diálogo colaborativo entre os envolvidos, se apresenta como uma síntese, um saber transformado, expandido a partir do objeto, conceito ou fenômeno que foi inicialmente problematizado. Acredito que por meio da construção conjunta de saberes, professores e alunos, além de produzir conhecimento em sala de aula, ao invés de só mecanicamente o reproduzirem, irão, por meio dos conceitos ressignificados, apresentar soluções alternativas para os problemas sociais postos em discussão no âmbito escolar.

A seguir, trato do percurso metodológico desta pesquisa.

4. Questões metodológicas e percurso da pesquisa

Nesta seção, apresento o percurso teórico-metodológico que embasa tanto a elaboração e a atuação no curso de formação ministrado, quanto a formatação geral desta pesquisa. Arquitetonicamente, o capítulo está desenhado para discutir, primeiramente, aspectos do paradigma crítico e da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol); em seguida, descrevo o contexto de pesquisa e as participantes que se aventuraram comigo neste percurso, para depois, finalmente, apresentar os procedimentos e instrumentos de produção de dados e os procedimentos que foram adotados para a escolha e análise desses dados.

Considerando minha experiência com esta pesquisa, penso que situar metodologicamente o trabalho é um dos começos mais difíceis para o pesquisador, sobretudo em uma pesquisa que inclui lidar com seres humanos em contexto de formação, pois o método que conduz toda a lógica da pesquisa, desde o planejamento do curso, a execução das aulas, os diálogos e os debates travados durante a formação até, por fim, a forma como irei tratar os dados produzidos para a pesquisa.

Em meu mestrado trabalhei exclusivamente com textos impressos. Lembro que a metodologia foi a última coisa com que me preocupe no projeto e, no final, chegamos à conclusão que se tratava de uma pesquisa qualitativa-interpretativista e a baseamos no paradigma indiciário (GINZBURG, 1995).

Naquela situação, em que analisei textos de revistas femininas, o discurso estava pronto, estava dado, minha tarefa era analisar. Agora, nesta pesquisa a situação é outra, pois tudo ainda estava por ser produzido. Isto é uma grande responsabilidade para pesquisador, várias coisas passam pela cabeça: e se não der certo? E se ninguém quiser participar? E se os professores ficarem calados? E se eles desistirem do curso?

No meu percurso, todas essas reflexões e esses medos foram fundamentais para o entendimento da importância da escolha metodológica em uma pesquisa. Estar seguro e consciente do caminho metodológico contribui para afastar medos e inseguranças. O caminhar no traçado da metodologia faz a coisa acontecer, faz a roda da pesquisa girar.

Desse modo, entendi que minha pesquisa correspondia ao paradigma crítico, pois queria formar professores a partir dos princípios da justiça, do empoderamento e da transformação social e que, ao firmar minhas bases na PCCol, deveria pensar a formação de professores a partir de suas necessidades e contingências, incitando-os a agir na construção coletiva do conhecimento, sempre questionando de forma ética e dialógica o porquê de nossas escolhas e de nossos posicionamentos; desse modo, os fantasmas que me atormentavam na produção do projeto se afastaram e abriu-se espaço para a pesquisa que aqui apresento.

4.1. Situando a pesquisa – o Paradigma Crítico

Conforme afirma André (2004, p.18), “é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária”. Partindo desse pressuposto, esta pesquisa se insere na abordagem qualitativa, uma abordagem que reconhece a influência dos fatores social, cultural e situacional sobre a aquisição e uso da língua. Tal pesquisa tem o foco na interpretação e incorpora a subjetividade dos participantes. Além disso, a pesquisa qualitativa entende que o comportamento humano é baseado em significados que são atribuídos a experiências, fator fundamental na interpretação e análise dos dados que serão produzidos para esta pesquisa.

Ao escolher a metodologia de pesquisa, ao desenvolver um estudo, o pesquisador precisa entender a corrente ideológica que dará suporte a seu trabalho. A essa corrente ideológica que sustenta diferentes perspectivas de investigação dá-se o nome de

paradigma. Conforme Guba e Lincoln (1994), paradigmas são sistemas de crenças básicas que são baseadas em asserções metodológicas, ontológicas e epistemológicas. Em outras palavras, são visões que revelam as concepções de mundo, sociedade e cultura, que estarão imbricadas de maneira fundante nos modos de investigar da metodologia selecionada.

Na perspectiva de Fabrício (2006), uma pesquisa inscrita no campo da Linguística Aplicada Crítica (LAC) deve visar a objetivos transformadores e intervencionistas, fazendo escolhas que tenham impactos no mundo social. A relevância social e o compromisso político e ético fazem parte da agenda de pesquisa da área (cf. MOITA LOPES, 2006). Esse escopo da LAC a insere no paradigma crítico de pesquisa, um paradigma que procura conhecer e entender a realidade como prática social, transformar a prática por um processo de tomada de decisões voltadas para a capacidade crítica. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), a metodologia nesse paradigma é dialógica e transformadora. Dialógica no sentido de buscar entender de que forma os sujeitos dialogam e constroem suas práticas e visões de mundo e transformadora no que diz respeito à tentativa de emancipar o sujeito.

Pensando na pesquisa crítica, Liberali e Liberali (2011) destacam alguns aspectos essenciais a esse paradigma:

- a) entendimento e aplicação como um ato único;
- b) estabelecimento de comunidade dialógica;
- c) pesquisa não **sobre**, mas **em, para e com**;
- d) percepção do pesquisador como participante no ato de manter ou reconstruir o mundo social;
- e) pesquisador e participante em relação de reciprocidade;
- f) pesquisa como propiciadora de movimentos contrários a relações opressivas de qualquer natureza e em direção a relações mais igualitárias e democráticas – desenvolvimento de alternativas para os envolvidos na pesquisa;
- g) orientação para a transformação das condições sociais das minorias e de participantes em posição de desvantagem;

h) pesquisa com valor educativo – impulsiona todos a verem o mundo de uma outra forma. (LIBERALI; LIBERALI, 2011, p. 20, ênfases adicionadas pelos autores)

Assim, a principal diferença entre o paradigma crítico e os demais paradigmas está no engajamento e posicionamento político dos pesquisadores, postura condizente com as pesquisas no campo da LAC. Muito utilizado nas pesquisas educacionais, esse paradigma permite repensar o processo educativo com intenção de aprimorar a prática docente e repensar as relações em sala de aula.

Foi esse movimento crítico que coloquei em prática neste estudo, uma vez que entendo que construí com as professoras um grupo que dialoga horizontalmente sobre o fazer docente e as opressões sofridas na profissão, no intuito de pensar soluções possíveis para mitigar as privações que são estruturalmente impostas e, sobretudo, por ter focado em um trabalho que aponta para a transformação, tanto dos contextos de sala de aula, quanto da comunidade em que a escola está localizada.

4.2. A perspectiva crítico-colaborativa – trabalhando com a PCCol

Inserida no paradigma crítico de pesquisa está a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), um quadro teórico-metodológico ativista e intervencionista (MAGALHÃES, 2004, 2011, 2012), no qual esta pesquisa pretende buscar bases teóricas e metodológicas para o planejamento e execução do curso de formação docente, na intenção de responder às perguntas de pesquisa que propus.

Esse quadro teórico-metodológico tem sua base nos pressupostos teórico-metodológicos propostos por Vygotsky ([1930] 1999; [1931] 1997), apoiado no materialismo histórico-dialético marxista (MARX; ENGELS, [1845] 2007), que postula que a constituição do ser humano se dá sócio-histórico e culturalmente a partir das experiências vivenciadas por ele.

De acordo com Magalhães (2012), a PCCol visa compreender e discutir as possibilidades de transformação de modos de agir em

contextos escolares pautados em questões de justiça, empoderamento e cidadania crítica. Nesse sentido, a colaboração precisa ser entendida como crítica, isto é, como uma zona de ação muitas vezes desconfortável, que pressupõe que “todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação ao discurso dos outros participantes e ao seu próprio” (MAGALHÃES, 2004, p. 56).

Para a construção de seres críticos e valorizados em suas subjetividades, interesses e demandas é preciso a construção de novos tipos de relações no espaço escolar, a partir da criação de contextos para a produção do conhecimento, proporcionando que alunos, professores e gestores possam interagir, trocar experiências, modificar pensamentos e transformar ações.

Uma das formas de se construir esse contexto seria via **colaboração**. Na visão de Vygotsky ([1934] 2007), colaborar é o processo de construção com os outros, em que os sujeitos trabalham juntos na compreensão e transformação do mundo. É nesse trabalhar conjunto que nos tornamos seres humanos nas relações com os outros através da linguagem, que organiza relações dialéticas, nas quais afetamos o mundo e somos afetados por ele. A partir dos estudos de Vygotsky, vários pesquisadores avançaram e expandiram as discussões sobre colaboração.

Nesse sentido, Magalhães (2011) assevera que a colaboração é primeiramente um construto filosófico central para a organização de experiências coletivas que possibilitam aos sujeitos se constituírem e se transformarem dialeticamente em constante interação. Assim, compreendemos que o ato de colaborar impulsiona o desenvolvimento, promove o alargamento da consciência e possibilita a criação compartilhada de ações que possam intervir na vida que se vive (MARX; ENGELS, [1846] 2007).

Já para Ninin (2018), colaboração é o estabelecimento de uma relação interacional consciente de criação compartilhada, sempre mediatizada pela linguagem, originando-se em uma prática social crítica entre indivíduos em busca de reconstrução e reorganização de saberes em um dado contexto. Ainda de acordo com a

pesquisadora (2018), a colaboração só existirá quando o tema em discussão for relevante para todos, fazendo com que todos trabalhem em prol da negociação e da construção de significados, em um constante pensar com o outro. A autora define os seguintes princípios para o trabalho colaborativo, apresentados no quadro abaixo:

Quadro 9 – Princípios de Colaboração (NININ, 2018)



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Assim, fica evidente que a colaboração ocorre em um processo relacional, em que os sujeitos se mostram pré-dispostos a interagir, ouvir o outro e expor seus pontos de vista. Nessa esteira, Magalhães (2010) afirma que

[...] colaboração envolve uma intencionalidade em agir e falar para ouvir o outro e ser ouvido, revelar interesse e respeito às colocações feitas por todos, pedir e/ou responder a um participante para clarificar ou retomar algo que foi dito, pedir esclarecimentos, aprofundar a discussão, relacionar práticas a questões teóricas, relacionar necessidades, ações, discursos e objetivos. Mas também envolve ações intencionais em pontuar contradições nas colocações feitas quanto a sentidos e significados historicamente produzidos, nos e entre os sistemas de atividade. (MAGALHÃES, 2010, p.29)

Dessa forma, para que haja colaboração crítica, é necessário que os envolvidos estejam dispostos a ouvir os outros com ética e responsabilidade, preparados para expor suas ideias e ser contestados, pois “colaborar criticamente significa compromisso com necessidades do contexto particular de ação dos participantes, com base em um diálogo que objetiva esclarecer e despertar a consciência de cada um para compreender as questões sócio-histórico-culturais que os/as rodeiam, a realidade em que vivem” (OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2011, p. 72).

Essa premissa da PCCol de que todos devem ouvir e colocar suas ideias e contestar com ética sempre que necessário, apresenta uma outra visão sobre participação em pesquisa. Nesse quadro, pesquisador e participantes devem atuar como coautores, todos precisam trabalhar conjuntamente para aprender uns com os outros, isto quer dizer que o pesquisador precisa sair de seu encastelamento acadêmico e horizontalizar as relações na formação.

Destarte, para trabalhar na perspectiva da PCCol, é preciso romper com o padrão hierárquico já estabelecido nas formações e instituições escolares. Para que haja colaboração crítica, na sua inter-relação, pesquisador(a), professor(a), gestor(a) e aluno(a) devem sentir-se aptos a falar, a contestar, a argumentar, independentemente da posição que ocupem na escola.

Coadunando essa afirmação, Magalhães (1998) assevera que uma pesquisa que tome a colaboração como central pressupõe que todos os participantes se tornem pesquisadores de sua própria ação. Para tal, é necessário que nas relações crítico-colaborativas todos os agentes tenham voz (MAGALHÃES, 2004) e possam colocar suas experiências, compreensões e suas posições de discordância em relação aos discursos dos outros parceiros.

Desse modo, entendo que, ao desenhar teoricamente essa metodologia, Magalhães (2004, 2011, 2012) busca pensar um método pautado na práxis, um método que seja “ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (VYGOTSKY [1934] 2007, p.69), assim, como método embasado na

práxis vygotisquiana “instrumento-e-resultado” (NEWMAN; HOLZMAN, 2014), a PCCol é um quadro teórico-metodológico em que suas análises e observações estão orientadas para o processo, isto é, seu o foco não está unicamente no resultado.

Para Oliveira e Magalhães (2011), as relações baseadas na colaboração crítica podem criar as condições necessárias para a transformação social, uma vez que tais relações contribuem para reforçar a autonomia dos participantes e promovem a construção de sujeitos mais preparados para lidar com opiniões diversas das suas. Assim, ao se envolverem em atividades baseadas na colaboração, os indivíduos aprendem a produzir conhecimento, pensamentos e argumentação a partir do olhar do outro.

O viés crítico impinge exatamente isso ao conceito de colaboração: a relevância da relação Eu-Outro, a percepção e o entendimento das diferenças, ensinando-nos a conviver com elas de forma quase natural, quase harmônica, já que as identidades que se constituem a partir de relações crítico-colaborativas são atravessadas pelos conflitos e pela visão dos outros sobre esses conflitos.

Compreendo que, vista dessa forma, a PCCol empodera os participantes, pois, a partir do trabalho coletivo, os envolvidos são responsáveis por agir com o outro em relação às questões em discussão; em conjunto, tomam decisões sobre as ações que serão desenvolvidas de maneira informada e intencional, sempre visando à construção de novas totalidades e não de particularidades.

Especificamente, nesta investigação, trabalhar nessa perspectiva teórico-metodológica foi uma escolha política, uma vez que contribuiu tanto para o planejamento do curso de formação, quanto para sua implementação. Ao planejar, precisei pensar em práticas que fizessem as professoras participarem ativamente, buscar temas que fizessem emergir as contradições do ser professor e do estar-agir na escola.

Durante a execução, foi necessário olhar para as participantes como seres sócio-históricos que, com suas vivências, tinham muito

para contribuir e ensinar durante as aulas, abrindo espaço para isso, criando para o curso uma atmosfera horizontal e dialógica em que, paulatinamente, todas passassem a contribuir para a construção do conhecimento.

Outro fator que PCCol nos ensinou (a mim e às professoras) foi ir além do que está na superfície, pois romper com o senso comum passa a ser uma tarefa constante, sempre na intenção de levar os participantes à reflexão-crítica: por que você pensa isso? O que você quer dizer com isso? O que você acha do que ela disse? Por que você discorda? Essas eram indagações corriqueiras em nossas interações. Perguntas que levavam as professoras a refletirem sobre o dito, o não dito e o porquê foi dito, o que, de acordo com elas, sempre as tirava do chão, porque sempre tinham que pensar a partir delas mesmas, ou seja, refletir não só a partir de leituras e discussões, mas de uma reflexão com elas mesmas e com a construção de seus pensamentos.

4.3. Contexto da Pesquisa

Os dados produzidos nesta pesquisa são frutos de debates e diálogos travados em um curso de formação continuada de professores, juntamente com o acompanhamento das aulas de algumas professoras participantes. O curso aconteceu durante a pandemia do Corona Vírus (COVID-19), com encontros e aulas realizados via aplicativo Zoom, com a participação de 16 professoras do sistema municipal de ensino da cidade de Vitória (ES). É importante registrar que dessas 16 professoras, 15 trabalhavam na mesma escola, localizada no morro de Jesus de Nazareth, na região sul da capital.

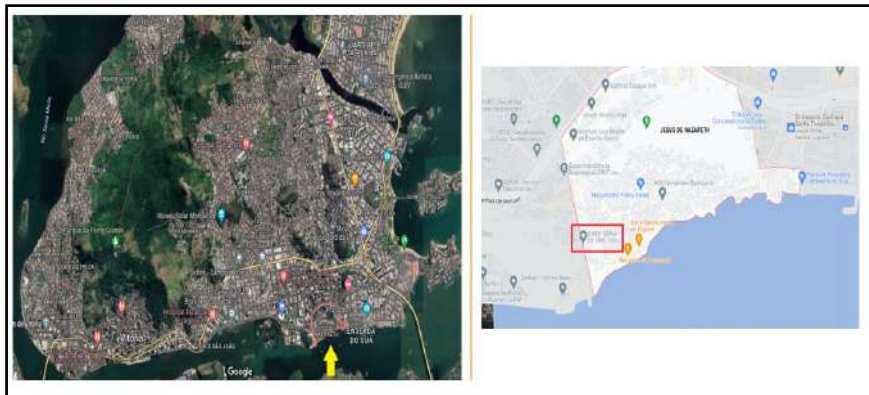
Antes de continuar tratando da pesquisa em si, penso que é necessário compreendermos a lógica tempo-espaço do território em que atuamos, por isso, na seção seguinte, apresento o bairro Jesus de Nazareth e suas especificidades, a fim de que possamos entender como essas peculiaridades atravessam a constituição dos participantes da pesquisa (professoras – alunos da escola).

4.3.1. *Jesus de Nazareth – um território ambíguo e complexo*

Por se tratar de uma pesquisa encarnada e situada, penso que seja necessário contextualizar o *locus* em que os participantes estão socio, histórico, cultural e politicamente inseridos e com o qual estão envolvidos.

Com uma população estimada em 2.565 habitantes (IBGE - Censo Demográfico 2010), o morro de Jesus de Nazareth (JN) fica localizado na porção sul da ilha de Vitória, encravado entre bairros considerados nobres da capital, como Bento Ferreira, Praia do Suá e Enseada do Suá, zona que, atualmente, abrange o polo econômico e administrativo da cidade.

Figura 1 – Mapa da cidade de Vitória, geolocalizando o morro de JN



Fonte: Google Maps

O Morro de Bento Ferreira, como era conhecido o bairro, ganhou ligamentos terrestres após a expansão dos aterros de Vitória (ES) e, a partir da década de 50 do século passado, começou a ser ocupado. Tal ocupação se deu por pessoas de classes sociais mais baixas, composta por pescadores e pessoas que trabalhavam nessa região que se consolidava como área nobre da capital, com instalação de algumas indústrias e alguns escritórios de instituições públicas. Por estar situado nessa zona, o morro de JN apresenta um diferencial

em relação aos outros bairros da capital, como disse anteriormente, ele está “encravado” em uma área nobre, com alta especulação imobiliária, o que faz com que o bairro se apresente como

[...] peculiar comparado aos demais morros de Vitória, é como se estivesse deslocado da concentração da mancha periférica do município, estando cercado pelo mar e por áreas nobres. Podemos percebê-lo como **um local de segregação e de resistência** que muito incomoda as construções a sua volta (PASSOS *et al*, 2019, p.02, ênfases adicionadas)

É a partir desses dois aspectos apresentados por Passos *et al.* (2019) que pretendo apresentar o bairro: um lugar de segregação-violência e, ao mesmo tempo um lugar de luta-resistência. Penso que esse binômio violência-resistência coloca na região uma atmosfera de ambiguidade e complexidade, em que coexistem as atrocidades da violência e do tráfico de drogas, os desmandos do poder público e a luta social, cultural e política de uma população que tenta instaurar a cultura da paz no morro.

Durante o curso de formação era corriqueiro escutar narrativas das professoras sobre a violência do bairro e as dificuldades que elas tinham para abordar esses temas dentro da escola. Fazendo uma busca na internet, encontrei duas pesquisas que por meio de dados estatísticos, confirmam as afirmações das professoras.

A primeira pesquisa foi elaborada por Lira (2007), em que o pesquisador realiza, conjugando dados do censo IBGE 2000 e do Sistema de Informação de Mortalidade 2004 (DATASUS), a análise da distribuição espacial da criminalidade violenta no território capixaba.

Um trabalho interessante em que, a partir das ideias e teorias de várias correntes do pensamento da Geografia Humana e ciências afins, buscou-se identificar os fatores preponderantes que influenciam a dinâmica criminal e caracterizar a lógica de distribuição da violência, construindo e geoprocessando o Índice de Violência Criminalizada (IVC), índice formado pela junção de

indicadores que são constituídos por um grupo de variáveis criminais⁵².

A pesquisa de Lira (2007) investigou separadamente os índices de criminalidade nos 70 bairros da capital capixaba. A partir dos dados produzidos por esse pesquisador, não podemos afirmar que Jesus de Nazareth é o bairro mais violento da cidade de Vitória, contudo, podemos sim, colocá-lo no grupo dos bairros onde há mais criminalidade.

Por exemplo, o índice ICT (Crimes de Tráfico de Tóxico) do morro de Jesus de Nazareth é de 0,198 por 1000 habitantes, ficando atrás somente de pontos de tráfico muito conhecidos da capital, como Jabour (0,681), São Pedro (0,485), Morro do Quadro (0,613), Morro de São Benedito (0,245), lembrando que São Pedro e Jabour podem ser considerados como regiões, pois na verdade são um complexo de bairros que se avizinham. Em seu estudo sobre a história e geografia do morro de JN, Silva (2013) ratifica tal informação, quando afirma que

[...] o tráfico de drogas em varejo faz parte do cotidiano do bairro, isso pelo menos, nas últimas três décadas se tornou contínuo. Parte dos moradores, sobretudo jovens sem perspectiva profissional, vislumbra na criminalidade ascensão social. O problema está longe de ser solucionado, pois a sociedade e o poder público, de modo geral, abordam a questão numa visão policialesca, não consideram, ou pouco consideram, os aspectos sociais envolvidos. (SILVA, 2013, p.56)

Em outro estudo, Pereira (2010) investiga os determinantes da criminalidade nos municípios do Estado do Espírito Santo e nos bairros de Vitória, buscando identificar o impacto marginal de variáveis econômicas, sociais e demográficas assim como o impacto marginal de crimes aparentemente sem vítimas (crimes de drogas

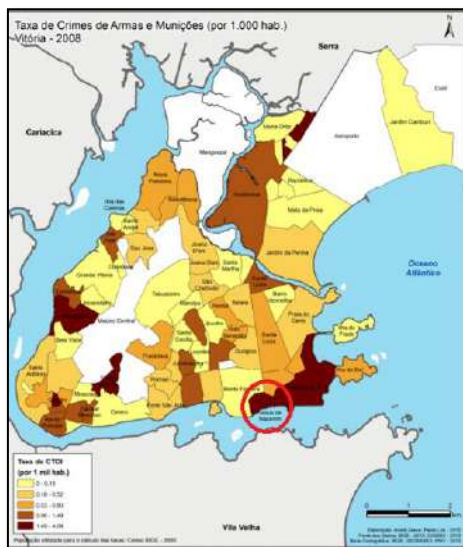
⁵² As variáveis criminais elencadas por Lira (2007) são: Crimes Letais Contra a Pessoa; Crimes Não Letais Contra a Pessoa; Crimes Graves Contra o Costume; Crimes de Roubo; Crimes de Furto; Crimes de Armas e Munições; Crimes de Tráfico de Tóxico; Crimes de Posse e Uso de Tóxico e Crime de Embriaguez.

e armas) em crimes com vítimas claramente identificáveis (homicídios, crimes contra a pessoa e crimes contra o patrimônio).

Para produzir seus dados, o pesquisador informa que utilizou as ocorrências criminais registradas na Secretaria de Segurança Pública e Defesa Social do Espírito Santo (SESP), entre elas o local de residência dos Envolvidos com a Criminalidade em nível de bairro. De acordo com Pereira (2010), o uso dessa variável é inédito em estudos econômicos no Brasil.

Em se tratando do morro de Jesus de Nazareth, na pesquisa de Pereira (2010), podemos observar que o bairro também se destaca entre os bairros de maior índice de criminalidade da capital. Por exemplo, usando como base demográfica, o censo IBGE (2000) e os dados da SESP (2008), Pereira (2010) mostra que JN aparece no grupo dos bairros em que mais se notificaram crimes com armas e munições, como vemos na figura 3.

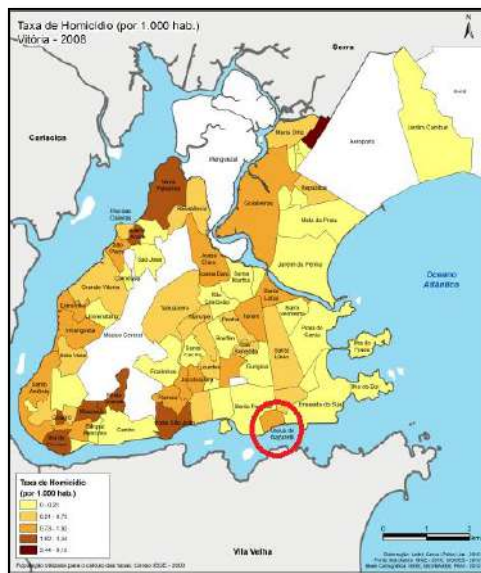
Figura 2 – Taxa de crimes armas e munições de Vitória (ES), com destaque no morro de JN



Fonte: Pereira (2010)

Outro índice de criminalidade que dá destaque ao bairro no estudo de Pereira (2010) é a taxa de homicídios. Na figura 4, podemos observar que JN se insere no grupo dos bairros onde mais se mata na capital:

Figura 3 – Taxa de homicídios de Vitória (ES), com destaque no morro de JN



Fonte: Pereira (2010)

Todos esses dados e índices, que olhando aqui de fora, parecem somente números frios, na verdade representam vidas, vidas que se perdem, vidas que são interrompidas. Esses números também se transformam em realidade dentro da escola, refletindo em altos índices de violência no ambiente escolar, elevado número de evasão, altos índices de reprovação e defasagem idade/ano entre os estudantes (PPP da Instituição, 2021).

Podemos verificar também a concretização desses números em narrativas midiáticas. Ao longo da última década, o morro de JN sempre esteve na mídia capixaba, tanto na escrita quanto na televisiva. A seguir, apresento uma compilação de manchetes dos

principais jornais do ES que tornam ainda mais visíveis esses índices de criminalidade do bairro:

Figura 4 – Manchetes negativas sobre JN (2015-2022)



Fonte: sites G1ES, Folha Vitória e A Gazeta.

Ao que pese toda essa violência, como afirmo acima, o morro de JN também é um espaço de luta e resistência. Para ratificar tal informação, partimos da historicidade do morro, que desde a época de sua ocupação já foi marcado por resistência. Antes de chamar-se Jesus de Nazareth, esse morro era conhecido na ilha de Vitória como “Morro do Contestado” (SILVA, 2013), porque, desde sua formação, a população local lutava contra os desmandos da prefeitura que tentava cobrar altas taxas e derrubar barracos já construídos.

É importante registrar aqui que, hoje, a luta e resistência em JN se dá por outras vias, já que, a partir da organização da comunidade, os moradores enfrentam a violência e o descaso público com projetos de arte, cultura, turismo e economia solidária. Em estudo realizado na região, Passos *et al* (2019) afirmam ter visto um outro bairro, diferente desse a que a mídia dá destaque e asseveram que precisamos estar atentos, pois

[...] não é fácil identificar o quanto que **a mídia reforça um estereótipo marginalizado**, principalmente quando você nunca foi àquele lugar e não teve um contato direto, usando o grupo como exemplo, para nós isso ficou mais **nítido à medida que passamos a frequentar a escola e o bairro**. As questões sociais características da maioria de bairros periféricos estão presente nos dias dos moradores de Jesus de Nazareth, **mas não é apenas isso que ele é**. O território é composto por aspectos diversos, contrários ao que é normal a mídia reportar. (PASSOS *et al*, 2019, p.03, ênfases adicionadas)

Assim como os pesquisadores citados, também participei do cotidiano da escola e pude perceber junto às narrativas de violência já mencionadas, várias histórias de reação à criminalidade e a essa imagem negativa do bairro por meio de projetos e ações comunitárias. Penso que, desse fato, percebo a complexidade e a ambiguidade desse morro tão peculiar da capital, pois, apesar toda a cobertura midiática negativa, por meio da resistência comunitária, o bairro também sempre está aparecendo na mídia como um ponto de cultura e turismo.

Figura 5 – Manchetes positivas sobre JN (2015-2022)



Fonte: sites G1ES, Folha Vitória, A Gazeta e Sécuro Diário.

Foi nessa efervescência de demandas que esta pesquisa foi realizada. Um morro no meio da área nobre de uma capital, que

sofre com a violência e o tráfico de drogas e ao mesmo tempo é um espaço de ação-reação organizadas por uma vida melhor.

Acredito que a constituição sócio-histórica e cultural desse bairro produz uma atmosfera propícia a trabalhos com LC, uma vez que tal perspectiva se trata de uma filosofia educacional que luta, sobretudo, contra ações/discursos de exclusão social, preconceito, desigualdades, injustiças sociais e opressão, desafiando constantemente as relações de poder opressoras, auxiliando os indivíduos a posicionar-se ideológica e politicamente nas práticas sociais de que participa, formando cidadãos conscientes e emancipados.

4.4. Curso de Formação e Participantes da pesquisa

Nesta seção, explico como foi planejado e organizado o curso de formação continuada, bem como apresento uma descrição das participantes que encararam comigo essa jornada.

4.4.1. Estruturação do curso de formação

O período de produção e coleta de dados desta investigação compreende os meses de abril a outubro do ano de 2021. O desenvolvimento da pesquisa acontece conforme determinações do Comitê de Ética da PUC-SP, que aprovou sua realização em 27 de agosto de 2020, por meio do parecer 4.242.774/2020.

O curso de formação continuada de professores intitulado “Práticas de Letramento Crítico na Educação Básica” foi desenvolvido como uma ação de extensão do Ifes campus Vitória, ofertada aos professores de uma escola municipal de Vitória (ES) por meio do edital DIREX - EDITAL Nº 07/2021, DE 08 DE ABRIL DE 2021.

O curso teve certificação de 100h e iniciou-se em 20/04/2021. Para a realização da formação utilizamos uma sala virtual na página do CEFOR/Ifes e as aulas foram ministradas pela plataforma Zoom, todas as terças-feiras, das 18h30 às 22h, no

período de 20/04/2021 a 13/07/2021. Para a implementação dessa formação, planejamos a seguinte matriz curricular:

Tabela 1 – Matriz curricular do curso de formação continuada


MATRIZ CURRICULAR				
Disciplina	Módulo	Atividades síncronas e webconferências	Atividades assíncronas e Complementares	Carga horária
Repensando a função de ensinar	1	10h	5h	15h
Discutindo os sentidos do termo crítico	2	10h	5h	15h
Letramento Crítico – primeiras palavras, definições e conceitos	3	15h	5h	20h
Letramento Crítico e abordagem sócio-histórica e cultural	4	15h	5h	20h
Letramento Crítico e a prática de sala de aula	5	20h	10h	30h
Carga horária total do curso: 100 horas				

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

As aulas basearam-se em leituras de artigos e capítulos de livros que abordavam a temática do LC, com um momento de exposição e discussão do texto, associando-se a isso, os debates e as interações entre as participantes do curso e, em quase todos os encontros, realizávamos uma atividade em grupo, sempre voltando nossas discussões e ações para problemas e necessidades da vida real. Como avaliação, foi planejada a produção de um material didático dentro da filosofia educacional do LC, apresentado, discutido e reavaliado durante o curso pelas professoras.

O cronograma das aulas ficou dividido da seguinte maneira:

Tabela 2 – Planejamento e Organização do curso de formação continuada

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PRÁTICAS DE LETRAMENTO CRÍTICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA		
CRONOGRAMA DO CURSO		
DATA	ATIVIDADE	CH
PRÉ-CURSO	<p>Assistir ao vídeo: Letramento, letramentos, multiletramentos https://youtu.be/q0HscCiDZHE</p> <p>LEITURA DO TEXTO: TEXTO 1: Ensinando a transgredir – Introdução – bell hooks O texto discute sobre um novo tipo de educação: a educação como prática da liberdade. Ensinar os alunos a transgredir fronteiras étnicas, sexuais e classistas para alcançar a liberdade é o objetivo mais importante para o professor.</p> <p>ATIVIDADE: Produção de exercício de leitura e interpretação de texto – essa atividade será refeita individualmente no final do curso e será foco de uma entrevista semiestruturada com o professor, no intuito de refletir sobre os conhecimentos produzidos ao longo do curso.</p> 	<p>15h leitura + ver vídeos + produção e revisão de atividade + responder questionário</p>

	http://blogcataploft.blogspot.com/2013/05/planejamento-e-tudo-ou-deveria-ser.html	
27/04	<p>MÓDULO 1: REPENSANDO A FUNÇÃO DE ENSINAR</p> <p>Discussão do texto</p> <p>Debate – definições do SER PROFESSOR: usar MENTIMETER o que é ser professor no século XXI? o que eu acho que faço e o que deveria fazer em sala de aula?</p> <p>Discussão do texto lido.</p> <p>-----</p> <p>LEITURA PARA PRÓXIMO ENCONTRO:</p> <p>TEXTO 2: Os sentidos de crítico na educação linguística – Daniel FERRAZ</p> <p>O texto investiga alguns significados do termo crítico, demonstrando que está desgastado pelo uso, mas que devemos mantê-lo em alguns contextos educacionais. Apresenta ideias para o sentido do termo crítico e analisa práticas pedagógicas críticas realizadas em sala de aula.</p>	<p>4h encontro + 2h leitura</p>
04/05	<p>MÓDULO 2: DISCUTINDO OS SENTIDOS DO TERMO CRÍTICO</p> <p>Discussão do texto lido – análise das práticas apresentadas pelo texto</p> <p>ATIVIDADE – construindo conceitos: a partir do texto lido, que nos mostra uma construção de sentidos para o termo crítico, em grupo, os professores produzirão um MAPA MENTAL (utilizar Canva), pensando, dentro do contexto educacional, como se daria a construção de sentidos para os seguintes termos:</p> <p>DESNATURALIZAÇÃO PROBLEMATIZAÇÃO DECOLONIALIDADE</p> <p>É importante, à medida em que forem construindo os conceitos, conectar com a sua prática pedagógica, com a sua comunidade escolar: como esse conceito reflete na minha prática pedagógica? Como isso está presente na sociedade e na comunidade escolar?</p> <p>Após os grupos discutirem e produzirem o mapa mental, voltamos para o grupo onde haverá a apresentação da discussão de cada grupo.</p>	<p>4h encontro</p>

11/05	<p>PRÁTICAS DE LETRAMENTO E OS CURRÍCULOS LOCAIS – apresentação do tema e proposta de trabalho</p> <p>Discussão sobre currículo escolar e sua aplicabilidade – definição de alternativas para um currículo local</p> <p>ATIVIDADE - Pensando no sentido de crítico estudado – em grupos – fazer o levantamento das demandas sociais locais da comunidade escolar.</p> <p>Reencontro do grupo, apresentação da discussão dos grupos – primeiras problematizações sobre as demandas locais</p> <p>-----</p> <p>LEITURA PARA PRÓXIMO ENCONTRO:</p> <p>TEXTO 3: No tabuleiro da professora tem...Letramento Crítico – Clarissa JORDÃO</p> <p>O texto discute conceitos importantes do que é letramento crítico e o apresenta como uma filosofia de vida. Reflete sobre os papéis de ser aluno e ser professor na perspectiva do letramento crítico, ressignificando os papéis em sala de aula e estabelece relações entre letramento crítico e conflitos.</p>	<p>4h encontro + 2h leitura</p>
18/05	<p>MÓDULO 3 - LETRAMENTO CRÍTICO – primeiras palavras, definições e conceitos</p> <p>Participação em Quizz – Revisão dos textos lidos – Khoot https://create.kahoot.it/details/a766f686-c4f6-4ce0-a68f-14b2cf8413ed</p> <p>Discussão do texto lido – compreensão dos conceitos e da filosofia do letramento crítico</p> <p>ATIVIDADE – (em grupos) produzir uma encenação: a partir de um mesmo texto (música: Ciumento eu), o grupo será dividido em 2 e um dos grupos representará uma aula tradicional baseada no texto apresentado e o outro encenará uma aula com o mesmo texto, porém na perspectiva do LC. Em seguida, abre-se para discussão sobre as concepções de ensinar e aprender na perspectiva do LC e para reflexão sobre a própria prática.</p> <p>Letra da música: https://www.letras.mus.br/henrique-diego/ciumento-eu/</p>	<p>4h encontro</p>

	<p>Clip: https://youtu.be/pp_hkxpQrtA</p> <p>ATIVIDADE - (individual ou em dupla – em casa) Escolher um texto que circula na mídia ou nas redes sociais e planejar uma aula que trabalhe o texto escolhido na perspectiva do LC. (postar a atividade no Padlet até o dia anterior ao próximo encontro). Padlet: https://padlet.com/aeffgen/jtllsv72hfj9kebm</p>	
25/05	<p>Apresentação das atividades elaboradas Discussão e reflexão colaborativa sobre as atividades Escolher uma das atividades realizadas e fazer colaborativamente com o grupo a revisão/expansão da atividade, conectando-a aos preceitos do texto estudado.</p> <p>AVALIAÇÃO DO CURSO – 50% concluído</p>	<p>4h encontro + 2h leitura</p>
01/06	<p>Apresentação das atividades elaboradas Discussão e reflexão colaborativa sobre as atividades – CONTINUAÇÃO</p> <p>-----</p> <p>LEITURA PARA PRÓXIMO ENCONTRO: OPCIONAL! TEXTO: Multiletramentos e ensino de língua portuguesa: o uso do gênero remix para o desenvolvimento da criticidade de alunos do ensino fundamental – André AGUIAR e Ilana SOUZA</p>	<p>4h encontro + 2h leitura</p>
08/06	<p>APRESENTAÇÃO DE PRÁTICA - PROBLEMATIZAR É PRECISO! Ensino de língua(gens), multiletramentos e letramento crítico: associando teorias contra a opressão social Discussão da prática apresentada Tecnologias digitais, letramento crítico e ensino</p> <p>ATIVIDADE – (em grupos – no encontro) a partir das ferramentas digitais apresentadas, os professores deverão elaborar uma aula que, em consonância com o uso da tecnologia, discuta um problema social da atualidade, pensando na produção de um produto e visando transformação social. Apresentação das atividades.</p>	<p>4h Encontro + 2h leitura +</p>

	<p>-----</p> <p>LEITURA PARA PRÓXIMO ENCONTRO: TEXTO 4: Letramento Crítico – uma abordagem crítico-social dos textos – Patrícia SARDINHA Apresenta o Letramento Crítico conectado às práticas sociais, concebendo o texto como objeto social, fruto de relações históricas e sociais dos indivíduos em sociedade. O texto relaciona e elabora importantes conceitos de Letramento Crítico e nos deixa clara a importância de entendermos a multiplicidade de sentidos e interpretações que um texto pode provocar.</p>	2h
15/06	<p>MÓDULO 4 - LETRAMENTO CRÍTICO E ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA E CULTURAL Discussão do texto lido – entendimento do texto como prática social</p> <p>ATIVIDADE - (em trios) resgatar as demandas locais elencadas no módulo 2. Cada trio irá escolher uma demanda e produzir atividades a partir de textos que problematizem o problema social, buscando desnaturalizar o senso comum, desconstruir conceitos e buscando transformação social.</p> <p>-----</p> <p>LEITURA PARA O PRÓXIMO ENCONTRO: TEXTO 6: Letramento Crítico nas brechas da sala de aula – Ana P. DUBOC Esse texto traz uma boa discussão sobre LC, apresenta uma diferenciação entre pedagogia crítica e letramento crítico, dando ao LC status de postura filosófica. A grande contribuição do artigo está em apresentar ao professor uma alternativa de trabalho na perspectiva do LC em sala de aula, o que a autora chama de “atuar nas brechas”, o que nos faz repensar o engessamento dos currículos escolares, dando outras opções de trabalho para os docentes.</p> <p>ATIVIDADE – Utilizando a ferramenta Kialo os professores deverão argumentar CONTRA ou A FAVOR da frase sobre avaliação que se encontra no site (dividir os professores em 2 grupos (pró e contra). <i>“A avaliação escolar é fortemente marcada pelo conflito entre o discurso e a prática de alguns professores. Baseada, geralmente, em ações classificatórias e autoritárias, percebemos que a concepção de avaliação dos educadores é reflexo de sua história de vida com a avaliação em suas trajetórias de alunos e professores.”</i></p>	4h encontro

	https://www.kialo-edu.com/p/2ea14d55-2076-42e5-be6e-d083970dd612/54331?path=54331.0~54331.3&active=~54331.3	
22/06	<p>MÓDULO 5 - LETRAMENTO CRÍTICO E A PRÁTICA DE SALA DE AULA Discussão do texto lido Debate – o livro didático e a perspectiva crítica de ensino – ajuda ou atrapalha? Apresentação de atividade de LD, discussão e reflexão crítica da atividade; delimitação de possíveis “brechas”.</p> <p>ATIVIDADE – (em grupos – na hora do encontro) a partir de uma atividade ou de um conteúdo escolhido no livro didático, os professores deverão “atuar nas brechas” e ressignificar a atividade proposta pelo livro utilizando os princípios do LC. Apresentação das atividades produzidas.</p> <p>-----</p> <p>LEITURA PARA PRÓXIMO ENCONTRO: TEXTO 7: A avaliação da aprendizagem e o Letramento Crítico – uma proposta – Ana P. DUBOC O artigo trata da questão da avaliação da aprendizagem à luz do letramento crítico. Para isso discute o que é letramento crítico, as diferentes concepções de avaliação, currículo escolar e finaliza elaborando uma proposta que oriente os professores que trabalham na perspectiva do LC a avaliarem seus alunos de forma mais condizente com a filosofia (do LC) utilizada durante suas aulas.</p>	<p>4h Encontro</p>
29/06	<p>ATIVIDADE – Após ler o texto da semana sobre AVALIAÇÃO, retornar ao Kialo e fazer 1 comentário com um argumento PRÓ e outro comentário com um argumento CONTRA escrito por outro colega.</p> <p>Estudo e discussão dos argumentos apresentados sobre avaliação.</p> <p>Discussão do texto lido – Como avaliar na perspectiva do LC Foco no processo e não no resultado. AVALIAÇÃO FINAL DO CURSO.</p>	<p>4h encontro + 2h leitura + 3h montagem de portfólio</p>

06/07	<p>SEM ENCONTRO – os professores durante nesta semana deverão escolher uma das atividades produzidas durante o curso e utilizá-la em suas aulas (pretendo acompanhar as aulas – seja presencial ou remota).</p> <p>OBS: esta etapa, prevista no cronograma, foi realizada pelas professoras nos meses de agosto e setembro de 2021.</p>	<p>30h Realização e aplicação de atividade</p>
13/07	<p>Apresentação da atividade realizada – cada professor apresentará seu portfólio com descrição do que ocorreu nas aulas e o resultado alcançado</p> <p>Reflexão colaborativa com o grupo após cada apresentação.</p> <p>*Encontro realizado em 18/10/2021.</p>	<p>4h Encontro</p>
TOTAL CARGA HORÁRIA		100h

Fonte: elaborado pelo autor (2021).

O cronograma apresentado é resultado de um processo contínuo de reconfiguração, pois tinha uma organização inicial, mas à medida que íamos desenvolvendo a formação, a partir de sugestões das professoras, fomos modificando, excluindo e introduzindo tópicos.

O módulo 5 do curso - Letramento Crítico e a prática de sala de aula – foi flexibilizado (encontros previstos em 06 e 13 de julho de 2021), pois consistia na realização de atividades que demandavam mais tempo. Assim, as professoras tiveram os meses de agosto e setembro de 2021 para desenvolver as atividades produzidas no curso em sala de aula e no dia 18 de outubro de 2021, voltamos a nos encontrar para finalizar o curso com a apresentação dos trabalhos que foram desenvolvidos.

4.4.2. Participantes da pesquisa

O grupo formado para este estudo era bem heterogêneo. Participavam tanto professoras com mais de 35 anos de magistério, como duas professoras que estavam iniciando a docência naquele ano. Especificamente, participaram do curso 6 professoras de turmas das séries iniciais do ensino fundamental, 1 professora de Ed. Física, 1 professora de Artes, 2 professoras de Língua Portuguesa, 1 professora de Matemática, 1 professora de Língua Inglesa, 1 professora de Ciências, 1 professora de Geografia, 1 Pedagoga e 1 Coordenadora. Todas as professoras tinham licenciatura, 12 tinham título de especialização e 4 já haviam concluído o mestrado.

Realizadas as explicações gerais sobre o curso e sobre o grupo que foi composto para desenvolver a formação continuada, passo agora a descrever as participantes do curso. Na verdade, a descrição foi realizada pelas próprias participantes, a partir de um pedido meu no grupo de WhatsApp que ainda mantemos para interagir. Com base nos áudios e nas descrições das professoras, transcrevi os textos abaixo em 3ª pessoa. Cabe ainda informar que

as professoras são identificadas com pseudônimos, a fim de garantir o anonimato das participantes da pesquisa.

Tabela 3 – Descrição das participantes da pesquisa

PARTICIPANTES DO CURSO	
BIA	Atua no magistério há 40 anos. Já foi professora de quase todas as disciplinas e atuou desde o 1º ano do EF até com turmas do EM. Formada em pedagogia, com pós-graduação em Educação Infantil. Em janeiro de 2019 se aposentou como pedagoga e continua trabalhando como coordenadora na PMV.
ISA	Se define mulher, preta e periférica. É formada em Licenciatura em Artes Plásticas (UFES) e especialista em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar (UnB). Trabalha como professora de Arte do ensino fundamental e neste ano completa 25 anos de magistério.
GAL	Professora há 8 anos, é formada em Ed. Física. A professora atua com todas as séries do ensino fundamental e trabalha como professora dinamizadora na educação infantil.
IDA	Professora há mais de 25 anos. Formada em Química, iniciou sua carreira como professora de ensino médio e depois ingressou na PMV como professora de Ciências. É mestra em ensino de Ciências, já foi diretora da escola.
GABI	Formada em Pedagogia com especialização em gestão educacional. É professora desde 2016 e atua com séries iniciais do EF.
INÁ	É formada em Pedagogia com pós-graduação em Arte na Educação. É professora das redes municipais de Vitória e Vila Velha, com 24 anos de profissão. Prefere atuar em turmas de educação infantil e alfabetização.
EMA	Professora de séries iniciais há 3 anos, é formada em Pedagogia e mestra em Educação. Atua com turmas de alfabetização.
MEL	Formada em Letras Português pela Ufes e possui mestrado em Linguística pela mesma universidade. Atualmente é professora na PMV, ministrando aulas de Língua Portuguesa para alunos de 6º e 7º ano.
LIS	Professora há 17 anos, é formada em Geografia, com especialização em Geografia do Brasil. Trabalha com turmas finais do ensino fundamental e turmas de ensino médio.
LEA	Formada em Letras Inglês e é professora desde 1996. Dá aula de inglês tanto para as séries finais quanto para as séries iniciais do ensino fundamental. Também atua com turmas do ensino médio em escolas estaduais.

JAQ	Tem 27 anos e é formada em licenciatura em Matemática. Trabalha como professora há 1 ano e meio. Recentemente, na PMV, teve contato com um projeto de robótica educacional e está atuando na escola com aulas de Robótica e se especializando no assunto.
BETH	É formada em Língua Portuguesa e tem mestrado em Estudos Linguísticos pela UFES. Trabalha 60h semanais (7h às 19:20) sem horário para almoço. Atua como professora desde 2018.
ADA	Formada há 4 anos em Pedagogia, sempre trabalhou com turmas da educação infantil. É seu 1º ano como pedagoga – supervisora de uma escola.
EVA	Formada em Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia. Atualmente, trabalha na prefeitura de Vitória na área administrativa da educação (SEME) e, no momento, está como diretora de CMEI a pedido da secretaria de educação.
LIA	Cursou o antigo magistério e terminando, já ingressou na UFES no curso de Letras-Português. Trabalhou como professora de Língua Portuguesa na PMV até se aposentar, depois fez uma nova graduação em Pedagogia e agora atua como professora de séries iniciais.
ANA	Iniciou no magistério com 14 anos na sala de aula com jovens e adultos. Fez o curso de magistério. A faculdade de Pedagogia veio bem mais tarde. Atualmente, trabalha em um horário como professora de séries iniciais e é aposentada em outra cadeira.

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

4.5. Procedimentos de coleta, produção e seleção dos dados

Nesta seção, listo e contextualizo os sete instrumentos de produção e coleta de dados e esclareço como foram registrados e selecionados para posterior análise e discussão.

Antes de o curso começar, enviei um vídeo⁵⁴ para as professoras inscritas explicando como seria o itinerário da formação e o que pretendíamos discutir durante as aulas. Assim que elas tiveram acesso à sala virtual do curso, lá já se encontrava uma tarefa pré-curso a ser realizada. Monitorei a entrega das atividades pelas participantes, na sequência as li e enviei um *feedback* individual para todas as professoras, meu intuito era começar a conhecer as professoras com quem eu iria trabalhar.

⁵⁴ Vídeo explicando a organização do curso: <https://youtu.be/OUNAcXQ74ro>

O curso começou e, como já mencionei, os encontros foram virtuais por meio da plataforma Zoom. Foram **10 aulas do curso de formação**, com cerca de 3h30min de duração cada, gravadas pelo recurso disponibilizado pela plataforma. Aproveitei e salvei em arquivos o recurso chat do *Zoom*, pois via que nesse espaço as professoras sempre iam debatendo paralelamente ao que estávamos discutindo no curso.

O instrumento de avaliação do curso seria a produção de materiais didáticos. Por volta do 5º encontro, as professoras, em duplas, construíram **8 materiais didáticos**, que foram alvo de apresentação e discussão durante a formação. Após o debate, as duplas levaram em conta a colaboração das colegas e revisaram as atividades que produziram. Todas as atividades receberam *feedback* por escrito e foram postadas no **Padlet**⁵⁵ que criamos para o curso.

Quando finalizamos o curso de formação, abri um formulário no Google com um calendário e pedi às professoras, as que se sentissem à vontade, para marcar um dia e horário em que eu pudesse estar com elas em sala de aula para acompanhar o trabalho, frisando que, no dia em que eu fosse à escola, a aula deveria ser desenvolvida a partir do material que produzimos durante o curso. Assim foi feito e sete professoras marcaram horário no calendário e tive a oportunidade de acompanhar essas aulas.

As **7 aulas acompanhadas na escola** aconteceram presencialmente, tiveram, em média, 1h30 cada e foram gravadas em vídeo pela webcam do meu computador e em áudio por meu celular. Cada equipamento ficou em um lado da sala, para não perdermos nada que os alunos pudessem falar.

O acompanhamento das aulas foi um pouco atípico, pois estávamos exatamente na época em que as escolas públicas do ES estavam voltando ao ensino presencial, todos ainda com muito receio e usando máscaras.

⁵⁵ As atividades produzidas pelas professoras durante o curso de formação estão disponíveis em <https://padlet.com/aeffgen/jttlsv72hjf9kebm>

A escola estava funcionando com horário diferenciado, as turmas foram divididas em grupos laranja e azul que se revezavam nos dias de aula, por isso, nas aulas de que participei, geralmente havia entre 10 e 12 alunos, conforme o revezamento planejado e respeitando-se o limite físico da sala de aula.

Após cada aula que eu acompanhava, agendava com a professora uma **sessão reflexiva**, na intenção de conversar sobre a aula, tirar dúvidas, refletir sobre o processo e saber como foi a continuidade da discussão que iniciamos. De acordo com Magalhães (1998, p.181), sessões reflexivas possuem “uma importância sem igual para o processo reflexivo, isto é, para compreensão e questionamento e de conscientização sobre as práticas discursivas da sala e dos interesses a que serviam”, podendo propiciar contextos em que professores e pesquisador problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem as formas como compreendem suas práticas e a si mesmos (MAGALHÃES, 2007). No total, consegui realizar 6 sessões reflexivas, que foram gravadas também por meio da plataforma *Zoom*.

Também no intuito de conhecer melhor as professoras, antes de iniciarmos o curso pedi que elas respondessem a um **questionário inicial**⁵⁶ disponibilizado no *Google Forms*. As perguntas, em sua maioria eram de cunho pessoal, como formação, tempo de magistério, disciplinas que ministravam, além de algumas perguntas que adiantavam a temática do curso, como sobre o que é ser um professor crítico ou sobre o uso de tecnologias em sala de aula.

No final do curso, disponibilizei um **questionário final**⁵⁷. Nesse questionário queria saber o que as professoras aprenderam, o que conseguiam sistematizar do que estudamos e solicitei uma avaliação sobre o curso. Por ter também esse caráter avaliativo, nesse segundo

⁵⁶ Disponível em https://docs.google.com/forms/d/1WNenJBIiLd2Sgq6oGkcDWke-xM0pK-nGbgsw_NCeWKE

⁵⁷ Disponível em <https://docs.google.com/forms/d/11-LAAJTPIVJVbzD4GK-UwaVU2tfEhuNs5YaI-RaZMfc>

questionário não pedi que as professoras se identificassem, para que elas pudessem ficar à vontade para avaliar.

Desde o início do curso, as próprias professoras montaram um **grupo de WhatsApp**. Esse grupo foi muito importante para o curso, pois por meio dele conversávamos sobre o curso, enviávamos textos e reportagens para leitura. Kenski (2012) considera ser positivo a criação desses grupos em formação de professores, pois eles podem criar outra realidade paralela ao ambiente em que convivem, possibilitando o surgimento de um novo espaço educacional.

Durante o período do curso, pude perceber as contribuições que o grupo de WhatsApp trazia para os debates e a forma como, por meio das interações nesse ambiente, os conhecimentos do curso se traduziam em postagens. Tal percepção me faz concordar com Gallon *et al* (2019) quando afirmam que integrar as discussões de grupos de WhatsApp à formação docente

[...] amplia a possibilidade de discussão para outras temáticas ligadas à educação, permitindo inserções de autores desconhecidos, fotografias que remetam a discussões e reflexões, vídeos de interesse comum, experiências ou situações de conflito que precisem de solução. (GALLON *et al*, 2019, p.126)

Ao final da formação, as professoras continuaram usando o grupo para enviar fotos e relatos dos trabalhos que estavam desenvolvendo e seguimos interagindo por meio dessa ferramenta até hoje.

Um último instrumento utilizado nesta pesquisa foi a produção, por mim, de um **diário de campo**. Um caderno em que fazia o planejamento da semana, anotava falas das professoras durante curso, registrava minhas impressões e, durante às aulas que acompanhei, também o utilizava para escrever tudo que conseguia enquanto a aula acontecia.

Na compreensão de Liberali (1999), utilizar diários como instrumento de pesquisa colabora para a construção interna da reflexão crítica, para a transformação do indivíduo, uma vez que, através dessa ferramenta, o sujeito tem a oportunidade de escrever

sobre sua ação concreta e, também, sobre teorias formais estudadas. Além disso, por sua característica escrita, o diário permite um distanciamento e organização do pensamento que poderá servir como contexto para a reflexão crítica.

Na tabela a seguir, compilo os instrumentos que foram utilizados para a produção dos dados gravados e transcritos para esta pesquisa:

Tabela 4 – instrumentos de produção/coleta de dados gravados e transcritos

INSTRUMENTO	UTILIZADO P/ ANÁLISE	HORAS DE GRAVAÇÃO
10 Aulas Virtuais do curso de Formação	6	30h
7 Aulas que foram acompanhadas na escola	3	10h30
6 Sessões Reflexivas	3	4h
8 Materiais Didáticos produzidos pelas professoras	3	
2 Questionários (Inicial e Avaliação Final)	2	
Conversas de WhatsApp	3	
Diário produzido por mim ao longo do processo	X	

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

As análises desta tese serão realizadas a partir de excertos extraídos das discussões realizadas durante o curso, trechos das aulas que acompanhei, transcrição de conversas realizadas durante as sessões reflexivas, prints do grupo de WhatsApp e anotações que constam em páginas de meu diário.

Devido à grande quantidade de dados coletados e produzidos para esta investigação, no intuito contribuir para a organização da tese e auxiliar no processo de leitura e de entendimento da conexão feita entre os dados selecionados e a análise/interpretação realizada, resolvi dividir os dados em 2 tipos:

a) **dados FOCAIS:** aqueles que serão analisados discursivamente, ou seja, são eles que dão a base, a materialidade, para realizar as análises discursivas da pesquisa, permitindo compreender, por meio da linguagem, a trajetória da investigação e

observar como o conhecimento entre os participantes é co-construído. Tais dados respondem diretamente às perguntas de pesquisa.

b) **dados CONTRIBUTIVOS:** aqueles que se entrelaçam nas análises de forma orgânica, colaborando na interpretação dos dados focais, trazendo para a cena informações que permearam as discussões e foram por mim observadas e registradas. Tais registros contribuem para o enriquecimento das análises e interpretações e para a construção do contexto em que os dados foram produzidos, favorecendo o esclarecimento dos imbricamentos entre discursos e ações e dos impactos que o eixo discurso-ação causa na formação dos envolvidos na investigação.

Tabela 5 – Características dos dados focais e dados contributivos

	DADOS FOCAIS	DADOS CONTRIBUTIVOS
CARACTERÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ São analisados discursivamente; ✓ Dão indícios discursivos para embasar as análises; ✓ Permitem observar a trajetória da pesquisa; ✓ Atacam, diretamente, às perguntas de pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aparecem de forma transversal nas análises, contribuindo para o seu enriquecimento; ✓ Aportam pistas para elucidar o porquê do início ou da condução das discussões; ✓ Contribuem para a compreensão da construção do contexto em que os dados foram produzidos.
INSTRUMENTOS (nesta pesquisa)	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Transcrição das aulas e das sessões reflexivas; ➔ Trechos extraídos dos questionários do curso; ➔ Prints de conversas de WhatsApp. 	<ul style="list-style-type: none"> ➔ Materiais didáticos produzidos pelas professoras; ➔ Feedbacks encaminhados; ➔ Diário de campo do pesquisador.

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Como critério para escolha dos excertos, trechos e capturas de tela a serem discutidos e analisados aqui, optei por buscar trechos

tanto que provocassem um diálogo com meu objetivo de pesquisa, quanto que mostrassem algum tipo de problema no andamento da formação, na intenção de promover análises e interpretações que destacassem os avanços, as transformações, mas que, ao mesmo tempo, não fechassem os olhos para os problemas e desafios encontrados pelo caminho.

Escolhidos os trechos, eles foram por mim transcritos, respeitando as características da fala. A transcrição não segue nenhum tipo de notação especial, por não julgar ser necessário para esta tese analisar em profundidade nuances do discurso e da conversa. O que vai nos interessar aqui é o fluxo da interação e a maneira como professores e alunos colaboram entre si.

4.6. Procedimentos de Análise e Interpretação dos dados

O quadro teórico-metodológico da PCCol foi fundamental para a organização desta pesquisa, para o planejamento do curso de formação e para a execução de minhas ações durante as aulas, tanto nos momentos de interação com as professoras quanto com os alunos, pois, conforme afirmei na introdução, a Pesquisa Crítica de Colaboração atravessou minha constituição como professor e formador de professores, o que faz com que minha práxis docente, hoje, seja praticamente indissociável do *modus operandi* de atuar em contextos de formação desse quadro.

Contudo, para orientar meu olhar sobre os dados selecionados, guiando-me nas análises e interpretações, busco embasamento teórico-metodológico-analítico na Análise Dialógica do Discurso (ADD). Amplamente utilizada em pesquisas qualitativas em Linguística Aplicada no Brasil (ROHLING, 2014), a ADD procura oferecer aporte teórico-metodológico para a análise de produções discursivas nas mais variadas esferas da atividade humana, sempre olhando o discurso a partir de uma perspectiva dialógica (BRAIT, 2006).

Enveredar as análises pelas tramas da ADD significa observar os dados com um olhar particular para as práticas discursivas, para as

enunciações concretas, sempre levando em conta os contextos mais amplos de produção e circulação dos discursos e considerando a conexão dos aspectos extralinguísticos a esses contextos.

Associar a mirada teórico-analítica da ADD ao quadro teórico-metodológico da PCCol é totalmente possível, pois considero que ambas as perspectivas compartilham do entendimento de que nossa constituição é de base sócio-histórica e cultural e apresentam concepções de linguagem semelhantes. De acordo com Brait (2006, p.10), calcada nos estudos do Círculo de Bakhtin⁵⁸, a constituição da ADD está embasada na “indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos”, concebendo a linguagem como “construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados” (*ibid*, p.10).

Desse modo, em pesquisas dessa natureza, é fundamental entender a língua no seu aspecto histórico e concreto, posto que o discurso não se constrói sobre uma determinada realidade, mas sim na relação dialógica com outro(s) discurso(s), o que significa dizer que

[...] não há um acesso à realidade em si, mas a um universo discursivo, que é **histórico, concreto e circunscrito a uma dada situação de interação discursiva**. Reiteramos, então, que a análise de discurso é sempre mediada pela linguagem e realizada sobre a linguagem, pois o sentido se constrói nas relações dialógicas. (RHOLING, 2014, p.49, ênfases adicionadas)

É importante marcar aqui que a ADD se configura como uma proposta de análise, uma via de investigação, uma maneira de interrogar e não como um método ou um modelo rígido de pesquisa, já que, nessa perspectiva, não há categorias *a priori* aplicadas de forma mecânica a textos e discursos (ROHLING, 2014), pois será a

⁵⁸ Círculo é a denominação atribuída pelos pesquisadores contemporâneos aos intelectuais de formação diversa como o filósofo Matvei I. Kavan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o estudioso de literatura Lev V. Pumpiannki e os três mais conhecidos pelas suas obras: Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volochínov e Pavel N. Medeviédev, que se reuniram regularmente no período de 1919 a 1974.

observação das regularidades presentes nos dados que farão com que emergjam categorias singulares. Reforçando essa ideia, Ruiz (2017, p.18) acrescenta que “em relação à metodologia, a ADD não aplica conceitos a partir de categorias previamente definidas para a análise dos discursos, mas procura buscar que os discursos demonstrem sua maneira de produzir sentidos”.

Brait (2006) assevera que as contribuições do Círculo de Bakhtin para a ADD não configuram, então, uma proposta metodológica fechada e linearmente organizada, mas, sobretudo, constituem um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante do corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador.

Assim como na PCCol, a ADD exige uma postura ética do pesquisador, pois é preciso que este adote uma postura investigativa dialógica frente ao objeto e aos dados (RUIZ, 2017). Desse modo, a ideia é romper com análises realizadas a partir da base estrutural dos estudos da Linguística Tradicional, pois

[...] a pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela **análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem**, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva é um sujeito histórico. (BRAIT, 2006, p.29, ênfases adicionadas)

Calcado nos preceitos da ADD, o pesquisador precisa considerar que o ponto de partida para a análise do discurso são os estratos sociais mais amplos, para então se chegar à materialidade linguística. No entendimento de Rojo (2005, p. 199) “a ordem metodológica de análise vai da situação social ou de enunciação para o gênero/enunciado/texto e, só então, para as suas formas linguísticas relevantes”. Coadunando com tal visão, Rohling (2014) afirma que na ADD pode sim ocorrer análise de marcas linguísticas, desde que tal análise trate-se de

[...] um olhar para a **língua vista na condição de discurso**; uma **análise da linguagem em uso**, do funcionamento discursivo em dada situação de interação discursiva. Tal estudo caracteriza-se por uma **análise semântica**

que leva em conta as relações extralinguísticas, históricas e concretas, que se materializam nos enunciados, com vistas a construir compreensões sobre os sentidos promovidos no bojo das relações dialógicas. (ROHLING, 2014, p.49, ênfases adicionadas)

É dessa forma aberta e na emergência dos dados que a ADD vai se emaranhando na maneira de analisar. É preciso, então, conectar o externo social e a materialidade discursiva, o extralinguístico e o linguístico, a metalinguística (BAKHTIN, [1963] 2010a)⁵⁹ e a linguística. Tal missão não parece uma tarefa fácil, por isso, defendendo a linguagem como constitutiva dos sujeitos, Brait (2013) organiza alguns aspectos que marcam e singularizam a ADD:

Tabela 6 – Aspectos singulares da ADD (BRAIT, 2013)

ASPECTOS SINGULARES DA ADD	
→ O reconhecimento da multiplicidade de discursos que constituem um texto e que se modificam, alteram ou subvertem suas relações por força da mudança da esfera de circulação;	→ As relações dialógicas como objeto de uma disciplina interdisciplinar, denominada por Bakhtin de metalinguística e que hoje pode ser tomada como embrião da ADD;
→ O pressuposto teórico-metodológico que as relações dialógicas se estabelecem a partir de um ponto de vista assumido por um sujeito ;	→ As consequências teórico-metodológicas de que as relações dialógicas não são dadas , não estando, jamais prontas a partir de um ponto de vista.

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

⁵⁹ Disciplina pensada por Bakhtin por entender que era preciso estudar a língua não sob seu aspecto imanente, obtido por meio de abstrações, conforme preconizava a Linguística vigente na época. Bakhtin (1963/2010a, p.207) assevera que a Metalinguística estuda as relações dialógicas e deve ser compreendida como um estudo “daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística”. Ainda defende que a Metalinguística não deve ignorar a Linguística, pois “a linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão” (*Ibid*, p.207), desse modo, para o filósofo, as duas disciplinas devem “completar-se mutuamente”, na intenção de observar a língua-discurso em uso.

Expandindo as contribuições de Brait (2013), Acosta-Pereira e Rodrigues (2015) apresentam um dispositivo teórico-analítico para ADD, especificamente para o campo da LA. Esses autores sugerem algumas questões para as quais o pesquisador precisa atentar, como:

- (i) a concepção de **discurso como língua viva**, a língua em uso em contextos de interação específicos;
- (ii) o estudo do **enunciado como a forma material do discurso**;
- (iii) o estudo do **discurso a partir das relações dialógicas** com outros discursos;
- (iv) o estudo das **relações dialógicas enquanto relações semântico-axiológicas**, isto é, relações de sentido que se engendram na constituição e no funcionamento do discurso, saturadas de projeções valorativas e ideológicas;
- (v) o estudo das **projeções valorativas e ideológicas como índices sociais plurivalentes** que consubstanciam o discurso e o situam em determinados horizontes sóciohistórico-culturais;
- (vi) o estudo das **formas da língua (uso de recursos lexicais, gramaticais, textuais) como resultado da relação expressiva do sujeito com o seu discurso** em situações singulares e concretas de interação verbal. (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2015, p. 80-81, ênfases adicionadas).

Desse modo, embasando-me nesses aspectos singulares e nesses dispositivos teórico-analíticos da ADD, serão realizadas as análises, que acontecerão por meio do tratamento dos dados, sempre observando a conexão dos discursos com as práticas de letramento crítico que emergiram do contexto de formação, analisando o mesmo objeto por vários ângulos e olhares disciplinares distintos.

Como disse, as análises serão organizadas a partir da percepção das práticas de LC que emergiram durante o curso de formação e do acompanhamento das aulas das professoras. Nesse escopo, nas transcrições selecionadas, destaco o que considero saliente, relevante às minhas perguntas de pesquisa e, embasado nas teorias do LC, interpreto como tais práticas e discursos contribuem para a formação de professores, alunos e formadores mais críticos e para a transformação das práticas docentes.

5. Práticas de Letramento Crítico e a ação pedagógica

Neste capítulo, discuto, com base nos dados produzidos durante a realização do curso de formação continuada, acompanhamento das aulas e sessões reflexivas, quais as práticas de letramento crítico emergiram do contexto de formação e quais são suas contribuições para a formação de sujeitos críticos.

E por que analisar práticas de letramento crítico? Quais as relações dessas práticas com a formação continuada de professores? Para compreender essas questões, seria interessante retornar à seção 3.2.5, em que discuti a noção de prática social (BOURDIEU, 1989, 1994, 2001, 2004), entendendo que tais práticas se dão na relação dialética entre *habitus*-campo (BOURDIEU, 1989) e que são arranjos sociais que compõem e estão constituídos por questões relativas à distribuição de poder dentro de comunidades e instituições.

Nessa mesma seção, concluo que são nas práticas sociais que as ideologias se manifestam, as hegemonias podem ser mantidas ou rechaçadas, as hierarquias podem ser problematizadas e as relações de poder podem ser desnudadas. Penso que está nessa afirmação a resposta ao porquê analisar as práticas de letramento crítico que surgem a partir de desdobramentos do curso de formação, já que entendo que são nelas e por elas que passam todas as questões relativas à manutenção ou desconstrução das relações de poder opressoras que provocam desigualdades e injustiças sociais.

Compreender e analisar as práticas de LC nos ajuda a entender como a sociedade está estruturada, como as pessoas se comportam dentro dessa estrutura e, principalmente, se devemos manter essas estruturas ou rechaçá-las. As práticas de LC não são meras ações ou atitudes mecânicas, reforçando essa afirmação, Lankshear e Knobel (1998) asseveram que essas práticas pressupõem posições teóricas, experiências, apresentam critérios, valores e pontos de vista de quem as desenvolve e que

[...] as práticas de letramento crítico são um chamado para teorizar o mundo e a linguagem/textos em relação ao mundo: desenvolver uma **compreensão do mundo social como um "campo de jogo desigual"** e **tomar consciência de como a linguagem e a os usuários da língua estão envolvidos na criação, manutenção ou contestação desse campo de atuação e das representações que o sustentam.** (LANKSHEAR; KNOBEL, 1998, p.14-15, ênfases adicionadas, tradução minha⁶⁰)

De acordo com Luke e Freebody (1997), as práticas de LC são frequentemente descritas como tomadas de posições alternativas de leitura, que questionam como textos funcionam ideologicamente, movendo-se em direção à crítica das questões que nos cercam e às condições sociais para a transformação. Nessa perspectiva,

[...] as práticas de LC também funcionam para descobrir os propósitos sociais a respeito de quais interesses estão sendo atendidos, bem como as práticas envolvidas na criação de textos e discursos que podem tornar o mundo melhor para seu povo. (VAN SLUYS; LEWISON; FLINT, 2006, p.199, tradução minha⁶¹)

Em síntese, desenvolver práticas de LC é fundamental para a constituição de uma sociedade mais justa, equânime e consciente de seus direitos e deveres, pois entendo que é a partir das ações informadas por tais práticas que podemos desestabilizar padrões hegemônicos cristalizados, desconstruir tabus impostos pelo senso comum, problematizar situações de injustiças e propor alternativas para ressignificar nossas vidas em um mundo mais igual e menos opressor.

⁶⁰ No original: practices of critical literacy are a call to theorizing the world and language/texts/inscription/literacy in relation to the world: to developing an understanding of the social world as an 'uneven playing field' and becoming aware of how language and language users are implicated in creating, maintaining or challenging this playing field and the representations that support it.

⁶¹ No original: Critical literacy practices also work to uncover the social purposes regarding whose interests are being served as well as the practices involved with creating texts that can make the world better for more of its people.

Isto posto, serão as práticas de letramento crítico que emergiram durante os encontros de formação e também em sala de aula que registro e analiso; não como uma simples análise discursiva, mas com a intenção de demonstrar como essas práticas passam a estar imbrincadas ao fazer docente das professoras, dando a possibilidade de estabelecer quais seriam os aportes de uma formação na perspectiva do LC que podem atravessar a constituição docente das participantes, criando novas sínteses e novas formas de ser professor.

Desse modo, a seguir, apresento as interpretações e análises dos dados coletados/produzidos para esta pesquisa, organizando-os de forma não-linear, não-sequencial, mas de acordo com as práticas de LC que emergiram no contexto da formação continuada, conectando a realização de tais práticas com o fazer docente e a formação de professores críticos.

É importante, ainda, alertar ao leitor de que as práticas de LC aqui elencadas não se explicam por si só, por isso julguei necessário, além de contextualizar a situação em que elas emergem, produzir uma espécie de teorização sobre essas práticas, para, na sequência, proceder com as análises. Dessa forma, tenho a intenção de criar uma linha de raciocínio que estabeleça uma relação teórico-prática entre dados e análises, contribuindo para o melhor entendimento da pesquisa.

5.1. Desconstrução do mito do “professor-sabe-tudo”

Uma das primeiras discussões que tivemos no curso e que, a meu ver, foi uma das contribuições para essa nova forma de ser professor, foi desconstruir o **mito do “professor-sabe-tudo”**, o que Takaki (2007) chama de “Hipertrofia Pedagógica”. Em um dos textos que lemos para fomentar os debates durante os encontros havia uma afirmação assim: “em atividades de LC, a opinião do professor não deve prevalecer, nem a forma de pensar de qualquer outro indivíduo” (SARDINHA, 2018); lembro que essa afirmação deu um nó na cabeça das professoras, pois estavam confusas e não

conseguiam pensar em como iriam conduzir uma aula desse jeito, quem iria definir o certo e o errado em relação aos textos?

Começamos a discutir sobre isso. No curso havia duas participantes professoras de Língua Portuguesa, uma delas aportou à discussão a questão de nos textos não haver uma interpretação certa ou errada, o que existiria seria a leitura de cada um e que os alunos deveriam ter o direito de se expressarem e o professor deveria ir fazendo as amarrações.

No momento considerei essa afirmação bem pertinente e bem próxima ao que preconiza o LC e acrescentei falando para as professoras que o conhecimento na perspectiva do LC era algo a ser construído coletivamente, que os textos possuem sentidos múltiplos (conforme havia apontado a prof^a. de português) e, da mesma forma que o conhecimento é construído, podemos também construir realidades e ações coletivamente com nossos alunos, realidades e ações adequadas aos contextos e as comunidades em que eles estão inseridos.

Jordão (2013) teceu uma afirmação mais bonita que a minha sobre conhecimento para o LC e a exponho aqui, porque sei que foi nela que me inspirei para ter essa fala com as professoras. A referida pesquisadora diz que o conhecimento para o letramento crítico é saber construído socialmente e sempre ideológico, incompleto, deslizante, múltiplo e relativo; é saber sempre passível de contestação, questionamento e transformação (JORDÃO, 2013).

Ora, se o conhecimento é uma construção social relativa, que tem forte dependência do tempo-espaço em que é construído, é preciso entender que não há conhecimento pronto, acabado. Então como teríamos em sala de aula um professor que sabe tudo? Nossa constituição como professores parece-me ainda baseada nas noções da ciência moderna positivista, de que há uma verdade, de que há uma resposta para tudo. Percebo que, a partir das discussões, as professoras entenderam que o conhecimento não é dado, mas ele é um construto que se estabelece provisoriamente a partir das relações sociais em dados contextos.

Esse saber que foi construído durante os debates se evidenciou como aprendizado no pós-curso em dois momentos específicos: primeiro quando as professoras responderam ao questionário final do curso. Uma das perguntas era **o que seria ser um professor crítico?** Duas professoras responderam assim:

E1	“SAINDO DA ZONA DE CONFORTO”
PROF. A ⁶²	Para mim é a possibilidade de trabalhar todos os temas e inquietações. Seria uma inversão de papéis em alguns momentos. É respeitar e ser respeitado por nossas escolhas. É o professor sair da sua zona de conforto e deixar de ser o detentor do saber. É primar pelo diálogo. Fazer do ambiente escolar um lugar de conflitos, lutas, troca de saberes e respeito as diferenças.
PROF. B	O professor crítico precisa estar aberto para as críticas. Precisa avaliar e reavaliar seu trabalho sempre. Precisa reconhecer que ele não é o detentor do saber, e estar preparado para as questões humanas e os conflitos que surgem no cotidiano escolar e no mundo.
<i>Trecho Extraído do Questionário Final do Curso de Formação.</i>	

Ambas as respostas nos evidenciam o novo entendimento das professoras sobre o ser professor. A PROF.A deixa claro em seu discurso que entende as funções de alunos e professores de forma diferente, que cada um tem seu papel na atuação em sala de aula, contudo nos mostra que pode haver uma intercambialidade entre esses papéis durante as aulas, demonstrando que, alunos e professores, fugindo de qualquer noção de fixidez, devem possuir habilidades para agir de modos distintos ao que o senso comum preconiza no momento das aulas.

Outro tema que a PROF.A levanta é a noção embutida na expressão “zona de conforto”. O que seria essa zona de conforto

⁶² Neste trecho de análise (e só nele) nominarei as participantes de PROF.A e PROF.B pois esses dados são oriundos do questionário final do curso, documento em que as professoras puderam colocar suas impressões e críticas sobre a formação que fizemos. Dado esse caráter de “avaliação”, para que as professoras se sentissem mais à vontade para responder, não solicitei que se identificassem, por isso não será possível fazer qualquer identificação.

para o professor? Analisando seu discurso, podemos perceber que sair da zona de conforto seria deixar de ser o sabe-tudo, ou seja, estar na zona de conforto, para ela, seria ser esse professor forjado pela escola positivista, que sempre terá uma resposta para qualquer questionamento. Bem, eu problematizo esse pensamento da PROF.A, pois, para mim, o que ela chama de conforto eu chamaria de desconforto, pois vejo essa noção de professor sabe-tudo como uma prisão, um cativeiro que colocam socialmente a figura do professor, obrigando-o, a todo custo, a manter essa imagem de erudito, que tem respostas prontas a todo momento.

Já a PROF.B também nos expõe a problemática do professor ser considerado como detentor do saber e que atuar de forma crítica seria reverter esse papel. Isso fica evidente na escolha lexical que faz ao usar o verbo **reconhecer** em que o prefixo **re-** nos mostrar uma reflexão sobre o conhecido – sou o detentor do saber – e abre espaço para uma possibilidade de mudança, de deixar de ser o sabichão em sala de aula.

O segundo momento foi quando, durante uma sessão reflexiva, eu e Lia conversávamos sobre o que ela havia aprendido com o curso. A resposta dela me fez pensar esse papel do professor sabe-tudo da forma como exprimi na análise acima, como uma prisão, como um cativeiro.

E2 "EU TIREI UMA CARGA DOS MEUS OMBROS"	
ANDRÉ	Uma das perguntas que eu tenho aqui: o que que você achou da sua postura como professora durante a execução e depois do curso que a gente fez? É a mesma postura que você tinha antes ou mudou alguma coisa na sua postura, no seu jeito de dar aula?
LIA	Menino, por incrível que pareça, a gente tá velho pra mudar tanto , mas eu acho que mudou muito! Eu tô, assim, parece que não tô com aquela carga sobre os ombros de ter resposta para tudo , deeee::: tipo assim, a gente conversou, conversou, conversou e depois deu, tipo assim, se o aluno não me deu aquela resposta que eu queria, de achar que foi incompetência minha. Não! Ele tem posicionamento dele, né? Eu tenho o meu, ele tem o dele, o outro colega tem o dele, então eu não fico com aquela carga pesada de

	saber que eu tenho que mudar a cabeça do menino, né, para alguma coisa...
ANDRÉ	e qual conexão que você faz com o curso disso que você tá falando aí?
LIA	Ah desde o início, quando a gente falava é::: sobre::: de você ser crítico, eu achava que crítico era aquele que falava, até a gente, eu, achava que algumas pessoas também estavam achando no início, que aquela pessoa que tratava assuntos polêmicos, né? E fica avaliando, julgando, criticando ... a gente, eu só tinha essa visão: de falar, julgar, tratar assuntos polêmicos na sala, discutir assuntos polêmicos , mas sempre colocando uma carga para cima de mim: “eu tenho que mudar, eu tenho que fazer com que ele mude”, mas não necessariamente, né? Ele vai mudar...
ANDRÉ	Só para a gente fechar o raciocínio, o que você falou é muito interessante, você tinha essa visão anterior de crítico, que você relatou agora. Com o curso, qual a visão de crítico que você passou a ter? Você consegue resumir?
LIA	De trabalhar esse assunto, mas de dar voz para esse aluno... mas não só dar voz a ele, mas é também de ouvir e acatar o que ele tem para me dizer, entendeu? Não ele vai falar por falar.
ANDRÉ	Unhummm
LIA	Eu... eu vejo, assim, bem diferente hoje o meu posicionamento na sala, ando prestando atenção, assim, em tudo, cada detalhe que aparece, entendeu? A questão de trabalhar nas brechas, né? Aproveitar as brechas, matemática, se aparece um assunto igual daquele relato que eu coloquei, foi sobre sistema monetário, salário-mínimo... talvez seria uma coisa que a gente passaria batido ali, só leu, acabou! Mas não! Nossa, foi uma manhã inteira de aula em cima daquilo, né? Fazendo a conexão de matemática com a gordofobia que a gente já tinha trabalhado... Então, assim, aproveitando essas brechas ao máximo e aula fica massa... tem uma menina que eu olho assim pra ela e ela chega: “oi Tia, o que tem hoje tia? Sabe::: que que vai acontecer de diferente? Que que tem de novo?”
ANDRÉ	E Lia, eu já entendi, mas eu vou te perguntar, porque é uma das perguntas do roteiro e eu preciso da resposta: o que que o curso contribuiu para sua formação como professora?
LIA	Bem, a minha... é isso que eu te falei, a minha visão de não ser detentora do poder, do poder não! Da última palavra, né? Mas não assim no sentido ruim, achando que a minha palavra tem que ser a verdadeira, mas eu achava que... parece que eu tinha carga para isso, para ter sua resposta... entendeu?

ANDRÉ	E você consegue sentir que horas que essa chave mudou em você? Quando você percebeu isso?
LIA	Ahh, eu acho que foi logo no Início do curso mesmo, quando a gente falou sobre... sobre o que era o crítico, né? O que era ser crítico, né? É... você ouvir, você dar valor, dar ouvido ao que o aluno traz também...
ANDRÉ	Então, mas... automaticamente a gente estudou isso e você já começou a agir dessa forma sala de aula, é isso?
LIA	Ah eu já fui sim! Eu já fui lá, acontecia alguma coisa, eu já pensava naquilo, e aí um falava, o outro falava, e nada de: “Ah, tá bom gente! Então agora acabou!” Não! Acabou nada! Vamos continuar...E aí fulano...?
ANDRÉ	E isso você não fazia antes?
LIA	Fazia menos! Chegava um momento eu dizia: “oh gente, vamos continuar que tenho que acabar a matéria aqui”. Agora não, me vejo um André: “mas porquê?” “você tá dizendo isso por quê?” (risos)
<i>Trecho extraído da Sessão Reflexiva realizada com a Prof. Lia em 02/11/21.</i>	

Esse excerto nos adianta vários temas que quero tratar nas análises que seguem, contudo, vou focar aqui duas situações específicas: a) a desconstrução de ser um professor sabe-tudo e b) a ressignificação do termo crítico.

Conectando com a prática de LC que começamos a analisar (desconstrução do mito do professor-sabe-tudo), Lia, que já se acha velha para tanta mudança, nos mostra que mesmo com anos de magistério é possível ver as coisas de outro modo, pois sim, só depois de 40 anos em sala de aula, ela finalmente entendeu que não precisaria saber sobre tudo e tirou **“aquela carga sobre os ombros de ter resposta para tudo”**. A escolha do termo carga não é aleatória, é ideológica, e traz embutida nela o peso que a professora carregou por anos e que a fazia duvidar até de sua competência.

Esse é o sentido de prisão a que me referi anteriormente, pois podemos sentir no discurso de Lia um tom de libertação, de quem rompeu uma corrente que a obrigava a pensar que era a única responsável por todas as ações que ocorressem na sala de aula. Nesse processo vivido pela professora, parece que ela sai da posição de pensar **“eu tenho que mudar a cabeça do menino”**, eu sou responsável por tudo e por todos, e passa a entender que

naquele espaço as ações e decisões podem/devem ser coletivas e compartilhadas. Nesse sentido, Menezes de Souza (2011b) afirma que os professores não são mais os donos do conhecimento, mas sim são atores que devem mostrar aos outros como buscar conhecimentos diferentes, como avaliar a relevância desses conhecimentos de acordo com os seus interesses e suas necessidades.

E foi isso que, a partir das leituras e discussões do curso, Lia aprendeu: que hoje ela não deve mais se comportar como a dona do conhecimento, mas sim aquela que provoca, instiga e articula os conhecimentos que vão surgindo na sala de aula, como ela mesmo afirma que agora consegue entender que as respostas não serão sempre do modo como ela pensa, pois **“ele (aluno) tem o posicionamento dele, né? Eu tenho o meu, ele tem o dele, o outro colega tem o dele”**. E é exatamente nessa perspectiva que trabalhamos no LC, escutando e valorizando os diferentes pontos de vista, sabendo que das visões diferentes podemos produzir conhecimentos em sala de aula e fora dela.

Junto com essa carga de ser a professora sabichona, Lia revela que também carregava o fardo de se sentir a única responsável pela transformação dos alunos, pois pensava **“eu tenho que mudar a cabeça do menino”**, ao que pese, mais adiante, em seu discurso, ela nos dá um indício de que, com os estudos realizados no curso, ela transformou esse pensamento quando diz que **“eu tenho que mudar, eu tenho que fazer com que ele mude”, mas não necessariamente, né? Ele vai mudar...** Ao afirmar “mas não necessariamente [...] ele vai mudar”, a professora nos revela o entendimento de que essa ação de transformação está além da sua vontade e, me parece que, de forma reflexiva, ela enxerga a importância de se considerar os desejos e anseios do outro, já que percebe que “ele” só irá mudar se ele quiser ou se for levado a refletir sobre a necessidade de transformação.

Esse pensamento de Lia vai ao encontro de um dos textos que lemos no curso, em que Carbonieri (2016) assevera que o LC “é uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o

indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-la, se assim o decidir” (CARBONIERI, 2016, p.133). Essa reflexão da professora, em consonância com a teoria que estudamos, revela a importância da percepção do outro (no caso o aluno) e do entendimento dos seus desejos, anseios e vontades, o que contribui para a compreensão sobre a necessidade de descentralização do poder da figura do professor, passando a considerar e ouvir as outras vozes que compõem o espaço de sala de aula.

Há outro ponto importante suscitado na conversa com a professora: a construção de sentidos sobre o termo crítico. A seção 3.1 é dedicada exclusivamente a entender como filosófica e historicamente nossas sociedades foram atribuindo sentidos ao termo. Em seu discurso, a professora nos apresenta uma distinção do entendimento de crítico no espaço de tempo antes e depois do curso. A meu ver, essas afirmações da professora só fortalecem meu argumento de que devemos bater nessa tecla e sempre esclarecer de que crítico estamos tratando.

Lia começa falando de seu entendimento primário de crítico: “eu achava que **crítico era aquele que falava**, até a gente, eu, achava que algumas pessoas também estavam achando no início, que **aquela pessoa que tratava assuntos polêmicos, né? E fica avaliando, julgando, criticando...** a gente, eu só tinha essa visão: de falar, julgar, tratar assuntos polêmicos na sala, discutir assuntos polêmicos”. Essa visão apresentada pela professora coaduna com a visão de crítico do senso comum, aquela que se assemelha muito com a visão de crítico da filosofia grega, daquele sujeito que por ter muita leitura e conhecimento poderia julgar, avaliar, discernir o bom do ruim, o certo do errado (cf. CARRETERO, 2003; PINEDA; GUTIÉRREZ, 2020).

Contudo, a partir das leituras e discussões feitas durante o curso, Lia reconstrói o seu entendimento de crítico e consegue perceber que ser crítico vai muito além de avaliar, julgar e polemizar, entendendo que ser crítico é sim discutir temas polêmicos, mas também “**dar voz para esse aluno...mas não só dar**

voz a ele, mas é também de ouvir e acatar o que ele tem para me dizer, entendeu? Não ele vai falar por falar” e, mais adiante, complementa: **“É... você ouvir, você dar valor, dar ouvido ao que o aluno traz também”**.

Além de refletir o entendimento ressignificado do termo, tal afirmação de Lia reforça nosso argumento anterior de que a professora começa a compreender a necessidade de ver-ouvir o outro em sala de aula, já que seu entendimento de ser crítico passa a englobar a escuta sensível do outro (aluno), que agora **“já não vai mais falar por falar”**, ele será ouvido, considerado como um ser que está ali também para produzir conhecimentos, um ser que tem sua bagagem de experiências e vivências que podem contribuir para as discussões dos temas em sala de aula.

Por esse viés, entendo que Lia percebe que, nos termos de hooks (2013), o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um e reconhecer que todos influenciam permanentemente na dinâmica de sala de aula, sempre vendo essas contribuições como recursos que, se utilizados de modo construtivo promoverão a criação de uma comunidade aberta de aprendizagem.

Além disso, percebo que, ao se entender como uma professora crítica, as aulas de Lia mudaram, já que ela afirma que sempre que **“acontecia alguma coisa, eu já pensava naquilo, e aí um falava, o outro falava, e nada de: “Ah, tá bom gente! Então agora acabou!” Não! Acabou nada! Vamos continuar...E aí fulano...?”**. Quando a professora usa a expressão **“nada de”** nos dá um indício de transformação no seu fazer docente, revela uma ruptura, pois, como ela mesma afirma em seguida, antes, em suas aulas, quando os alunos tentavam participar e prolongar as discussões ela dizia **“oh gente, vamos continuar que tenho que acabar a matéria aqui”**, dada essa afirmação, o fato de declarar **nada de acabar**, revela que a professora, após o curso, se vê preparada para mudar os rumos da aula de acordo com **“os ventos”** que sopram na sala de aula e, não só continuar, como também aprofundar as discussões a partir da participação dos alunos: **“e aí, fulano?”**, mostrando que será a

partir da provocação dos alunos e da manifestação de suas opiniões que a aula irá se desenvolver.

Muito do que aparece no discurso de Lia nesse excerto podemos observar presente na 1ª aula do curso, quando lemos a introdução do livro *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*, de bell hooks (2013) e discutimos sobre o que seria ser um professor crítico. Na época, apresentei para as professoras o seguinte quadro que, na minha leitura de hooks (2013), resumia o que seria ser um professor crítico:

Quadro 10 - Ensinar na perspectiva crítica



Fonte: elaborado pelo autor (2021, inspirado em hooks, 2013)

O discurso de Lia na sessão reflexiva, para além das discussões que já foram feitas, nos levanta o próximo tema, a próxima prática de letramento crítico que abordo: **a educação pelo diálogo, uma busca por uma pedagogia da voz**. Demonstrar interesse pelo outro, aprender a dizer “E aí fulano?”, e saber articular experiências e vivências dos alunos à construção do conhecimento é papel do professor que trabalha na perspectiva do LC.

5.2. Educar pelo Diálogo

Partindo da conclusão de Lia de que ser um professor crítico é **“você ouvir, você dar valor, dar ouvido ao que o aluno traz também...”** inicio aqui a discussão de uma segunda prática de letramento crítico: educar pelo diálogo. Como já vimos discutindo, um professor que se propõe a trabalhar na perspectiva do LC precisa desafiar a todo tempo as hierarquias tradicionais que vagueiam no espaço escolar.

Uma dessas hierarquias tradicionais, muito criticada por Freire (2019), a ser rompida é a relação bancária estabelecida ao longo dos anos (e, por isso, atravessada em nossa formação) entre professor-aluno. Nessa perspectiva, como bem sabemos, o professor representa uma figura suprema em sala de aula, de oráculo do saber, de autoridade não só disciplinar, mas também do conhecimento e o aluno como um ingênuo, um “alienado” (FREIRE, 2019), uma “vítima passiva da história” (SHOR, 1999), um ser bruto que precisa ser lapidado pelas mãos talentosas do artífice professor.

Virar essa chave, como já mencionamos, na cabeça do professor, não é uma tarefa das mais fáceis. Durante o curso, inúmeras vezes discutimos sobre o papel do professor em sala de aula e sobre como deveríamos ter um olhar diferenciado para os nossos alunos e passar a enxergá-los não como depositários, mas como mananciais de vivências e de experiências que, se colocadas em discussão, poderiam se converter em conhecimento vivo em sala de aula.

As falas de Lia, anteriormente analisadas, e a aula de Isa, que será foco da análise a seguir, apresentam fortes indícios de que as participantes do curso entenderam a necessidade de transformar sua postura em sala de aula, modificando um cenário de quase ditadura educacional, onde vozes e corpos são a todo momento controlados e silenciados, para um cenário mais leve, em que os papéis de aluno e professor se intercambiam, transformando a sala de aula em um espaço em que os alunos se tornam professores de

suas compreensões e experiências e os professores se tornam alunos nesse contexto (LUKE, 2012).

Para criar esse espaço de livre intercâmbio é preciso que a educação se pautar pelo diálogo. No capítulo 3, na seção 3.2.2, abordamos os aportes da pedagogia freiriana para o LC, demonstrando ser o diálogo uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento de aulas que se pautam nessa perspectiva educacional. Desse modo, os professores que trabalham com LC devem aprender a escutar, e, como vimos na fala de Lia, não seria uma escuta pura e simples, mas uma escuta sensível e ativa, que considere como conhecimento relevante aquilo que o aluno está acrescentando à aula.

Entendo, assim, que aprender a escutar é uma habilidade que deve ser aprendida na formação de professores, pois

[...] como você pode falar se não escuta? No fundo, quero dizer que não é falando que se aprende a falar, mas sim escutando que aprendo a falar. [...] **há um momento em que o educando precisa escutar o educador, porém há outro momento em que o educador precisa escutar o educando e há momentos em que os dois se escutam entre si.** (FREIRE, 2006, p. 167-168, ênfases adicionadas, tradução minha⁶³)

Na verdade, penso que, para que essa aprendizagem (escuta do outro) ocorra, é preciso uma “desaprendizagem” (FABRÍCIO, 2006) por parte do professor, que precisa conscientemente romper com a forma de fazer do ensino tradicional/bancário, abrindo espaço em sala de aula para a voz do aluno e dando-se a oportunidade de praticar essa escuta sensível e ativa.

Pensando na afirmação de Freire (2006) de que “há momentos em que os dois se escutam entre si”, percebo que para que a sala de aula não se converta em uma arena de vozes dissonantes, a atuação

⁶³ No original: ¿Cómo puedes hablar si tú no escuchas? Quiero decir, en el fondo, no es hablando como se aprende a hablar, sino escuchando que aprendo a hablar. [...] hay un momento en que el educando necesita escuchar al educador, pero hay otro momento en que el educador necesita escuchar al educando y hay momentos en que los dos si escuchan entre si.

de professores e alunos como negociadores é fundamental, por isso, proponho que, em aulas desenvolvidas na perspectiva do LC, os atores envolvidos em sala de aula trabalhem em uma espécie de **hierarquia negociada**.

Essa concepção de hierarquia negociada prevê momentos em que professores e alunos irão negociar a simetria entre eles, sempre na tentativa de aproximar os papéis/as posições sociais que ocupam no espaço escolar. Não seria uma ideia de inversão total de papéis e valores, um vale-tudo na escola, já que, a intenção é manter uma estrutura mínima na qual o professor continua o responsável pela sala de aula e, de maneira clara, aberta e negociada, todos passam a entender seus limites e suas possibilidades na negociação e na construção de conhecimentos.

Defendo tal concepção, pois penso que, quando alunos e professores atuam pelo diálogo, os padrões hierárquicos se atenuam; acredito que um único ponto que ainda dê algum “status” para o professor, além da imposição de seu papel institucional, é a sua experiência acumulada (pelos anos de estudos, pela idade, pelas leituras). Contudo, quando trazemos o debate para o contexto local, geralmente, o aluno apresenta uma maior carga vivencial que o professor, o que lhe oportuniza trazer ilustrações fundamentais para o diálogo, enriquecendo e movimentando a construção de conhecimentos em sala de aula.

Essa perspectiva de trabalho, a partir de uma ótica hierárquica mais horizontal, auxiliaria os saberes de alunos e professores a entrarem numa espécie de espiral em sala de aula, oportunizando a construção de conhecimentos outros, oriundos da síntese dos conhecimentos dos atores envolvidos. Tal conceito fortalece a ideia de que o conhecimento não está dado, mas que ele é construído por meio do diálogo e dos embates que podem ser travados nas relações sociais.

Trabalhando nessa perspectiva de hierarquia negociada, ou seja, desconstruindo os padrões tradicionais do entendimento de hierarquia, professores e alunos se envolvem com posições mais democráticas dentro da escola, mostrando aos alunos,

principalmente, que é possível problematizar e questionar hierarquias já dentro do espaço escolar e, por meio do diálogo constante, ensiná-los a transpor esse conhecimento construído para as suas relações em sociedade.

Dessa maneira, entendendo que é necessário para o professor saber escutar e negociar em sala de aula, apresento a seguir situações que ocorreram antes e durante a aula de Artes da professora Isa, em que considero que a construção do conhecimento se deu pelo diálogo, propiciando a oportunidade de os alunos “erguerem suas vozes” (hooks, 2019) e, dentro do espaço-tempo da sala de aula lutarem contra a opressão que sofriam.

Isa, professora de Artes, durante sua participação no curso elaborou um material didático na intenção de trabalhar com seus alunos o conceito de Arte Contemporânea, dando ênfase a como esse movimento se conectava com a produção artística do povo afro-brasileiro. Antes mesmo de terminarmos o curso, Isa, ousadamente, começou a trabalhar o material produzido com suas turmas e, em um dos encontros, acabou desabafando, dizendo que se sentia frustrada, pois tentou dar uma aula como vínhamos estudando e seus alunos não participaram como ela esperava.

E3 “EU QUERO QUE ELES FALEM!”	
ANDRÉ	E aí, gente? O que que vocês acham? Esse texto tá falando bastante da questão da postura do professor em sala de aula , o que que vocês acham dessa postura do letramento crítico? Tem a ver com que você já faz? Ou “eu vou ter que mudar algumas coisas?” “Eu não quero fazer essa mudança...” Que que vocês acham disso? “É muito difícil de fazer?” “Vai atrapalhar minha vida toda...?” Que que vocês acham sobre essa nova posição do professor em sala de aula que o letramento crítico traz para a gente?
LIA	Ô André... eu me lembrei de uma coisa: quando você trabalha com jovens e adultos, né? Aí você vai para sala de aula, aí você trabalha durante 50 minutos, tentando provocar uma discussão, e aí você chega no final, alguns alunos falaram, deram opinião... aí um aluno olha e fala: <i>“professora não vai começar a aula não? A gente não vai escrever nada não?”</i>
GAL	Educação bancária , né?
ANDRÉ	Quem tá com essa visão bancária?

GAL	Os alunos... normalmente eles cresceram ou têm uma ideia de escola , de educação que é ficar sentado, professor passar algo no quadro ou somente o professor falar e eles simplesmente responder no caderno .
ANDRÉ	E aí, que que o professor deve fazer perante essa situação? Um professor que quer trabalhar nessa perspectiva crítica , por exemplo.
LIA	Mostrar para ele que é importante a discussão e não é só você escrever ou só copiar as coisas mecanicamente.
ANDRÉ	É uma desconstrução que vai ter que ser feita aí, né? E como a gente já falou outra vez, tudo isso é um processo , não tem, por exemplo, <u>eu não tenho que achar que amanhã eu vou chegar lá dando aula nessa perspectiva de letramento crítico e minha aula vai ser uma maravilha, que vai todo mundo falar, vão falar coisas super relevantes, não!</u> Mas eu tenho que pensar na perspectiva de prazo com essa turma, de também, como você colocou aí, a ensinar os alunos a estarem na sala de aula dessa forma , que até então nossos alunos são educados a trabalhar dessa forma: um atrás do outro, copiando do quadro, só respondendo, escutando o professor, <i>“se eu falar eu sou punido”</i> . E aí, eu venho com uma nova perspectiva, que o aluno vai ter que falar e que eu vou ter que dar relevância pro que ele tá falando, eu tô jogando uma responsabilidade para o aluno que às vezes ele não tá preparado e que ele vai levar um tempo . Então a gente não tem que desanimar se as primeiras aulas não foram do jeito que a gente achou, mas é dar um tempo de maturação para esses alunos , para que eles possam participar com mais efetividade.
GAL	Isa, fala o que você tava me contando hoje no planejamento...
ISA	Não...é::: Eu sempre tive pavor de dar aula na educação infantil, porque a minha experiência com educação infantil, quando eu fui fazer o estágio, era assim: vinham aqueles 300 meninos em cima de você querendo participar da aula, querendo falar e tal tal e aquilo me deixava apavorada, porque eles estavam muito participativos e na minha cabeça aquilo era uma zona , né? Então, eu queria condicionar os alunos ao modelo que eu fui criada . E aí, agora, eu vejo o quanto que o processo da educação infantil, de que eles não estão ainda condicionados a esse modelo tão bancário nosso , como é importante começar esse processo crítico desde pequeninho, de ensinar o aluno é::: não a dar voz, mas como você falou: a erguer a voz , porque a gente é ensinado ao contrário, é ensinado a se calar, é premiado o que fica quietinho, o que se comporta mais e, às

	vezes, a agitação, essa inquietação é a busca do saber e a gente vê como indisciplina.
GAL	Mas Isa... fala do que você tá sentindo...
ISA	Então...e aí essa semana eu disse que eu tô sofrendo muito , André. Porque eu viajei preparando o roteiro, eu assisti ao filme, o documentário. Eu copiei frases que eu achei, assim, que o Emicida falando, que dava impacto. Eu me seguro para não chorar , porque eu me emociono com o documentário, vendo ele 4 vezes ao dia, e aí eu viro falo assim: <i>"E aí gente, como é que foi?" "Legal"</i> <i>"Ahn, legal como?" "Gostei das músicas..."</i> <i>"Que música?" "As músicas que ele cantou."</i> <i>"Fala um pedaço da música..." "Ah, essa música aí, professora..."</i> Então, assim, eu tô saindo tão frustrada de ontem e de hoje, que eu tive, assim, 1, 2 alunos que falaram, que participaram... o resto fica muuuuudo, muuuudo, só balançando a cabeça...
ANDRÉ	Mas não é porque ele tá mudo que ele não tá aprendendo também. A gente tem que pensar nisso também...
ISA	Não, mas aí eu virei e até falei assim com Gal hoje: "Gal, eu vou chegar à noite e eu vou perguntar pro André: André que que eu faço? Eu quero que eles falem:::!!!! "
<i>Trecho extraído do 8º encontro do Curso de Formação realizado em 15/06/21.</i>	

Antes de mais nada, é preciso deixar claro que a análise desse excerto funcionará como uma espécie de preâmbulo para a análise da aula de Artes em si, pois, como expliquei no capítulo em que apresento a metodologia que embasa o estudo, trabalho na perspectiva do método vygostkyano instrumento-e-resultado⁶⁴ (VYGOTSKY, [1934] 2008), em que de maneira não-teleológica, o que importa é o processo trilhado e o desenvolvimento das participantes e não somente o resultado alcançado.

⁶⁴ Nesse método, a importância está na produção de novos significados, em que as mediações sociais vão atuar como pré-requisito (instrumento) e produto (desenvolvimento) de forma indissociável, ou seja, produto e instrumento formam uma unidade dialética: a totalidade instrumento-e-resultado. De acordo com Newman e Holzman (2014), instrumento e produto são inseparáveis dos resultados pelo fato de que seu caráter essencial é a atividade de seu desenvolvimento, isto quer dizer que os instrumentos são definidos no e pelo processo de sua produção.

Neste caso, em específico, o que quero, verdadeiramente, é analisar o processo de desenvolvimento pelo qual a professora, no caso Isa, passou até chegar naquele momento da aula analisada, de como ela parte de uma frustração **“eu quero que eles falem!”** até uma aula em que os alunos dominam as narrativas e, por meio da consonância de suas vozes, fazem a aula acontecer.

Assim sendo, a discussão feita no excerto acima ocorreu no 7º encontro do curso de formação. Nesse dia, discutíamos sobre a postura do professor que trabalha na perspectiva do LC em sala de aula e quais mudanças tal perspectiva acarretaria ao fazer docente. Na intenção de provocar as professoras, faço uma pergunta que pretende iniciar uma discussão sobre o tema e a primeira participação que temos é a de Lia, já insinuando que não só os professores não estão preparados para atuar com criticidade, como também os alunos, pois afirma que quando tentou trabalhar assim, seus alunos logo perguntaram: **“professora não vai começar a aula não? A gente não vai escrever nada não?”**.

Rapidamente, numa espécie de encadeamento de vozes, Gal já reflete sobre a fala de Lia e a conecta ao conceito de educação bancária (FREIRE, 2019). Shor (1999) assevera que esse é um dos grandes obstáculos para a educação dialógica, já que alunos e professores já foram profundamente socializados por modelos bancários anteriores, o que Gal, desde seu papel de professora, pondera em seu discurso, percebendo que os alunos foram forjados para atuar daquela forma, mecanicamente, pois, segundo à professora **“eles cresceram ou têm uma ideia de escola, de educação que é ficar sentado, professor passar algo no quadro ou somente o professor falar e eles simplesmente responder no caderno”**.

Essa fala de Gal é o retrato da sala de aula tradicional, aquela que já vínhamos discutindo desde o início desta seção: o professor fala, os alunos executam sem nenhuma reflexão ou discussão. O debate caminhava dentro do que já havíamos estudado em encontros anteriores, mas como pesquisador eu queria mais, sabia que elas poderiam conectar esse retrato de sala de aula com que havíamos acabado de estudar, por isso provooco mais uma vez: **“E**

aí, que que o professor deve fazer perante essa situação? Um professor que quer trabalhar nessa perspectiva crítica, por exemplo”, e, na sequência, Lia argumenta sobre a importância de ensinar também aos alunos a importância do diálogo.

Tentando sistematizar o conhecimento que estávamos construindo, usando algumas expressões que indicam um processo, algo que vai levar tempo (**desconstrução, é um processo, perspectiva de prazo, tempo de maturação**) eu tento mostrar para as professoras que trabalhar em sala de aula na perspectiva crítica, do diálogo, da participação é uma construção conjunta com os alunos que leva um certo tempo, não acontece automaticamente. Junto a essa ideia de processo, faço uma reflexão importante quando digo **“o aluno vai ter que falar [...], eu tô jogando uma responsabilidade para o aluno que às vezes ele não tá preparado”**, ou seja, é um processo de mutualidade (SHOR, 1999), já que, ao mesmo tempo em que devemos nos preparar para a educação crítico-dialógica/colaborativa, precisamos preparar nossos alunos para assumirem essa responsabilidade. É preciso, então, que o professor considere esses tempos diferentes, creio que isso é ser crítico também.

Outro fator importante nesse encontro foi perceber como o curso e essa nova maneira de atuar em sala de aula estava mexendo com as emoções das professoras. Gal e Isa haviam conversado no dia do encontro sobre o texto que leram e Isa compartilhou sua angústia em tentar começar a lecionar nessa outra perspectiva. Interessante notar no excerto como Gal, voluntariamente, assume o papel de provocadora e, de forma crítico-colaborativa, instiga Isa a narrar para o grupo sua experiência e seus sentimentos (**“Isa, fala o que você tava me contando hoje no planejamento...”**; **“Mas Isa... fala do que você tá sentindo...”**), a partir da ação de Gal e do depoimento de Isa podemos, no momento do encontro, problematizar e ver um exemplo concreto do que estávamos anteriormente discutindo, pois a história de Isa era exatamente sobre os obstáculos que um professor que tenta ser crítico pode encontrar.

A primeira participação de Isa nos mostra muitas reflexões da professora em relação ao estudado e ao que estávamos discutindo sobre o que é ser um professor crítico. A professora resgata sua experiência com a Educação Infantil e se engaja em um movimento de reflexão crítica (SMITH, 1992). Smith (1992) argumenta que, para que os professores desembarquem a complexa teia de ideologias que permeiam o ensino, eles devem primeiro se concentrar no que os constrange ou no que limita sua prática e, então, começar a trabalhar na direção de transformar essas condições. Para tanto, é importante que os professores comecem a perceber criticamente como são e como se encontram dentro do seu contexto de atuação.

Entendo, a partir da leitura de Liberali (2018), que o discurso de Isa nos mostra possibilidades de emancipação por meio do entrelaçamento entre teoria e prática. Através do confronto entre a realidade e seus valores éticos, a professora conecta os saberes construídos no curso com sua experiência e repensa e transforma sua ação, concluindo que as crianças nessa faixa etária estão prontas para trabalhar na perspectiva crítica (**agora, eu vejo o quanto que o processo da educação infantil, de que eles não estão ainda condicionados a esse modelo tão bancário nosso, como é importante começar esse processo crítico desde pequenininho**).

A partir do exemplo, Isa, colocando em diálogo teoria-prática, dá um exemplo de como a escola tradicional formata as mentes e silencia corpos (**“a gente é ensinado ao contrário, é ensinado a se calar, é premiado o que fica quietinho, o que se comporta mais”**). No seu discurso, Isa nos dá evidências de como o curso está transformando seu entendimento do que é ser professora, pois em seu relato diz que considerava a ação dos **“300 alunos”** da Ed. Infantil como **“uma zona”**, que a deixava **“apavorada”**, contudo, **“agora”** ela consegue perceber que aquela situação entendida, até então, como **“zona”** é exatamente a arena de atuação de um professor crítico e, mais uma vez, percebo que a escolha lexical do uso do advérbio **agora** não foi aleatória, essa escolha nos denota o tempo-espaço em que ocorreu essa aprendizagem para Isa, isto

quer dizer, ela aprendeu com as leituras, com as discussões feitas durante o curso de formação.

Gal, não satisfeita, segue provocando e pede a Isa para falar o que estava sentindo, momento quando vem o desabafo de Isa. Usando expressões como **“eu tô sofrendo muito”, “eu me seguro para não chorar”** e **“eu me emociono”** a professora revela seu estado de espírito no momento da narração e suas emoções em relação ao planejamento que havia executado. É importante ressaltar aqui o papel das emoções no processo de formação de professores, pois, segundo Aguiar (2020) é a partir da emoção sentida que professores têm a oportunidade de refletir sobre sua prática e sobre si mesmos, buscando transformações no meio em que estão inseridos, mudanças nas suas concepções pedagógicas e no seu fazer docente.

Em seu discurso, Isa nos deixa transparecer que a raiz do seu sofrimento está em não conseguir fazer com que seus alunos participassem durante o diálogo nas aulas, que ela ou estava falando sozinha ou tinha respostas curtas e assertivas de seus alunos (**“Legal”; “Gostei das músicas...”; “As músicas que ele cantou.”; “Ah, essa música aí, professora...”**), mesmo interagindo com eles e tentando instigá-los a participar a todo momento.

Essa experiência de Isa a faz afirmar: **“eu tô saindo tão frustrada”**, fala que faz com que o grupo sinta a angústia da professora que, de forma ousada, iniciou seu processo de transformação, sua virada de chave, para atuar como uma professora na perspectiva do LC. A angústia da professora é tão evidente que se revela no prolongamento que faz na ênfase do termo mudo, pois, em seu discurso, ela não diz simplesmente que seus alunos ficaram mudos durante a aula, ela afirma, categoricamente, que o resto da turma ficou **“muuuuuuuudo”**.

Parece-me, com essa narrativa, que a professora se sente incompetente perante a mudança pela qual está tentando passar, a ponto de pedir ajuda ao grupo no final de sua fala e expressar claramente o seu desejo: **“Eu quero que eles falem:::!!!”**.

Pois bem, como disse no início da análise desse excerto, ela se configura como um preâmbulo, se isso aqui fosse uma receita, diria agora “reserve”, pois penso que será por meio dessa discussão e da narração e apelo feito por essa professora que poderemos vislumbrar sua transformação de uma professora que luta para romper com a educação bancária, para uma que consegue atuar de forma crítico-dialógica/colaborativa com seus alunos.

Quando o curso acabou, abri um calendário para que as professoras, que quisessem, pudessem marcar um horário em que eu iria a sua aula acompanhar e participar das atividades junto com a turma. Isa agendou um horário e no dia marcado lá estava eu. Como já mencionado, o material de Isa, que foi apresentado e discutido no curso, tratava sobre a participação de artistas afro-brasileiros na Arte Contemporânea, não obstante, quando cheguei à turma e a aula começou percebi que o tema havia mudado e a aula seria sobre cabelo afro e a arte.

A princípio achei a mudança estranha, pois não havia sido avisado, mas me sentei e participei da aula como se nada houvesse acontecido. Dias depois da aula, marquei uma sessão reflexiva com a professora e, nesse momento, tentando saciar minha curiosidade de pesquisador, descobri mais um indício de transformação no agir de Isa:

E4		“ME SURPREENDEU”
ANDRÉ		Agora, sobre a participação dos alunos nessa aula que eu participei, que que você achou? O quê que você tem para dizer sobre a participação no dia em que eu estava na sala de aula? Foi normal? Foi atípica?
ISA		Me surpreendeu... Por quê? Porque não foi a primeira vez que a gente debateu, foi um exercício, né? O primeiro foi quando a gente fez o filme, ai lembra que lá no curso eu até reclamei que tinha sido, nooossa, no dia que eu fui conversar com eles sobre o filme só três abriram a boca na sala para falar alguma coisa, o resto::: eu tentei...eu saí muito decepcionada. Só que aí, depois, quando eu fui falar já no segundo momento, que foi... eu dando, assim, uma pequena devolutiva do que eles tinham falado na pesquisa sobre a representatividade na TV e apresentando lá a temática da arte

	contemporânea, eles ficaram extremamente mexidos com o vídeo da Priscila Rezende⁶⁵.
ANDRÉ	Priscila Rezende...eu até já separei ele aqui também...
ISA	Que é aquele que fala do cabelo. Porque até então, não estava contemplado no meu roteiro, separar um tempo para discutir essa questão do cabelo, foi quando eles assistiram o vídeo que falava da performance que aí eu perguntei se eles conseguiam entender é... aquele vídeo como uma produção de arte contemporânea e por que que era, aí eu vi que foi um assunto que eles gostaram de falar e eles começaram a fazer questionamentos sobre o vídeo, mas como tava no finalzinho da aula, então eu não consegui aprofundar. Aí, o que que eu fiz: eu preparei aquele texto falando sobre o cabelo e aquele debate, porque aí, na aula seguinte, eu continuei, eu apresentei sobre a influência na moda, a influência afro-brasileira na moda e dei o texto que falava sobre o cabelo e pedi para eles lerem em casa que nós iríamos debater nosso retorno.
<i>Trecho extraído da Sessão Reflexiva realizada com a Prof. Isa em 26/08/21.</i>	

Essa conversa com Isa foi reveladora. Pude perceber primeiro a mudança do estado de ânimo da professora, pois como vimos no excerto anterior ela estava frustrada e pedindo ajuda e, agora, já começa seu relato dizendo que está surpreendida. A mudança da aula de Isa é esclarecida por ela mesma em seu discurso quando diz **“não foi a primeira vez que a gente debateu, foi um exercício, né?”**, afirmação consoante com o que conversamos no 7º encontro (excerto anterior), de que a participação dos alunos viria com o tempo, de que era preciso prepará-los para isso e vemos que a professora vivenciou tal fato na prática.

Bom, essa parte da conversa ratificou o argumento anterior de que os alunos estão condicionados a uma aula tradicional e que, para que haja uma mudança de postura, uma ruptura, é necessário tempo, paciência e tentativas. Mas, o que a professora relata em seguida, de forma espontânea (não a provoquei para isso), demonstra uma atitude fundamental para um professor que atua no LC: saber o momento de mudar a rota da aula.

⁶⁵ Vídeo disponível em <https://youtu.be/tsfErSKpunc>

hooks (2013), pensando sobre o agir crítico do professor afirma que as práticas em sala de aula não devem ser regidas por esquemas fixos e absolutos, mas que precisam ser flexíveis, sempre levando em conta mudanças espontâneas de direção. A meu ver, foi isso que Isa fez, ao lançar um olhar sobre a subjetividade de seus alunos (outra característica do professor crítico) a professora deixa de atuar de uma forma homogeneizadora, como aquele professor que só se preocupa com a aplicação de determinado conteúdo, e, por meio de sua interação com o grupo, passa a perceber suas necessidades e, a partir delas, recriar o seu planejamento.

O que Isa faz nessa aula que estamos analisando, Shor (1999) denomina de cogovernança, que acontece quando um professor, atuando criticamente, aprende a projetar o andamento de suas aulas junto com seus alunos. Para complementar essa discussão, Luke (2014) afirma que, no LC, as escolhas dos atores são totalmente contingentes, pois irão depender das relações de poder, dos problemas e das lutas enfrentadas por alunos e professores no cotidiano.

Foi essa ação de cogovernança que Isa teve com seus alunos. A partir da projeção de um vídeo que tratava a temática do cabelo afro e ao ver **“que foi um assunto que eles gostaram de falar e eles começaram a fazer questionamentos sobre o vídeo”**, a professora, percebendo os estudantes como participantes do processo curricular, amplia seu planejamento e, por meio de sua agência relata: **“eu preparei aquele texto falando sobre o cabelo e aquele debate, porque aí, na aula seguinte, eu continuei”**.

Poderia aqui seguir com a análise, entretanto, antes preciso aprofundar um pouco essa situação a partir da observação dos dados que tenho. Como já afirmei, o professor é um ser político e nenhuma pedagogia é neutra (SHOR, 1999; FREIRE, 2019; hooks, 2020), por isso preciso aqui analisar a ideologia que está por trás dessa mudança de rumo da professora e por trás também desse “gostar do assunto” dos alunos.

De acordo com Jordão (2013), a ideologia é entendida no LC a partir de uma perspectiva cultural, social, moral, como sendo aquele

elemento do processo de construção de sentidos que permite que o processo aconteça, em outras palavras, no LC, a ideologia é aquilo que nos faz enxergar, que nos possibilita ver. A referida autora ainda acrescenta que sem ideologia não há como construir sentidos, pois nossos entendimentos são baseados em nossas perspectivas, em nossos posicionamentos que são socialmente construídos e que são sempre ideológicos (JORDÃO, 2013).

A aula em questão foi ministrada em uma turma de 6º ano do EF, uma turma que é 100% composta por alunos que se autodeclararam negros. O vídeo da performance de Priscila Rezende (*vide* nota 66) é impactante: uma negra que usa seu cabelo como ferramenta de protesto/questionamento de padrões estabelecidos pela sociedade e que aprisionam/violentam negros.

Em outros termos, é um vídeo que aborda um problema social local, uma luta enfrentada pelos alunos e, inclusive, pela professora, que também se autodeclara negra. Isto quer dizer, e aqui discordo um pouco da afirmação de hooks (2013) sobre “mudanças espontâneas de direção”, que a escolha de mudar de tema não foi aleatória, “espontânea” ou simplesmente porque os alunos gostaram do assunto, é uma escolha ideológica, que toca na ferida aberta em muitos ali e que foi profundamente discutida e problematizada na aula de que participei, até que alunos e professora conseguiram desvelar as relações de poder que existem por trás da questão da não aceitação do cabelo afro pela sociedade.

Desde a escolha do tema para a aula, já podemos sentir um caminho sendo trilhado para uma pedagogia da voz. Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), o trabalho com LC deve estar associado a uma pedagogia da voz, que seria a abertura de espaço em sala de aula para narrativas em direção à agência, transformando a produção de conhecimento na escola em um projeto moral e político que associa a produção de significados à possibilidade de agenciamento humano, ao fortalecimento de uma comunidade democrática e à oportunidade de ação social transformadora.

O tema da aula de Isa foi construído com os alunos e, ao participar dessa aula, como pesquisador, pude perceber o que seria realmente a voz de que tanto falamos, a voz como ferramenta de empoderamento e inclusão, pois o que vivenciei na aula de Artes foi: uma professora instigando e lançando o tema, alunos posicionando-se e conduzindo a aula em conjunto com a professora, questões sendo problematizadas e, o que para mim foi mais importante, alunas erguendo suas vozes, lutando contra um estereótipo que as violenta desde muito tempo, o que fez com que, na aula, ocorresse a desconstrução de um pensamento hegemônico, como veremos a seguir.

É preciso contexto para entendermos a situação de “embate” que ocorreu nessa aula e para perceber como alunas e professora romperam com o senso comum e desvelaram relações de poder hegemônicas-colonialistas que, de forma tentacular, chegam até a definir que tipo de cabelo as mulheres devem usar. Para iniciar o debate, a professora utilizou imagens de uma atriz e lançou uma pergunta para provocar os alunos:

Figura 6 - eslaides da aula de Artes



Fonte: material produzido pela profª Isa.

Por meio dessas imagens, professora e alunos começaram a discutir sobre uma “ditadura do cabelo”. As relações de poder começaram a ser discutidas quando uma das alunas perguntou: “por que ela (a atriz) nunca está com o cabelo natural nas novelas? Por que ela sempre alisa?”. Estava ai colocada a grande questão da aula: por que as mulheres alisam seus cabelos? Será que seria por uma mera questão de gosto? Ou seria a imposição de um padrão cultural hegemônico que apaga o fenótipo, um dos traços africanos de grande parte da população negra brasileira?

Realmente, como Isa afirmou na sessão reflexiva, os alunos estavam eufóricos para participar da aula, aportando experiências e expondo seus pontos de vista a todo tempo durante a discussão.

Eu, no canto da sala sentado, gravando, anotando o que podia e tentando participar do debate também, comecei a ver um movimento em sala de aula que me pareceu estranho: enquanto os alunos falavam, duas alunas mexiam no celular, sem parar.

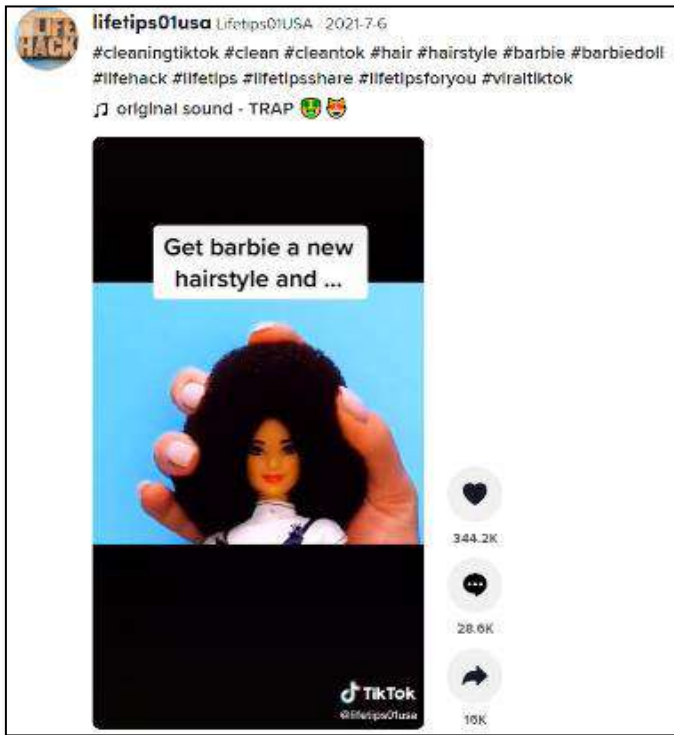
Aquilo estava me incomodando a tal ponto que já estava quase levantando e mandando as meninas guardarem o celular; ao mesmo tempo, via a professora seguindo a aula, tranquila, debatendo com os outros alunos. O professor tradicional que habitava em mim (talvez habite ainda e se manifeste em outras ocasiões) estava gritando, estava a ponto de interpelar a professora e dizer: “você não tá vendo as alunas no celular, sem participar da aula?”.

Foi quando uma delas se levantou e foi com seu celular até a professora e a apresentou um vídeo que, automaticamente, por agência da professora, passou a circular pela turma e virou alvo do debate.

Era um vídeo postado na rede social “*Tik Tok*”, em que uma boneca barbie tem seu cabelo liso e loiro cortado e substituído por um cabelo tipo black power⁶⁶. Até aí, o vídeo parece apresentar uma atitude transgressora, mas, quando muda o *frame*, vê-se a atitude infame e preconceituosa de usar o novo cabelo da boneca para esfregar e lavar pratos, tal qual acontece na performance de Priscila Resende.

⁶⁶ Vídeo disponível em <https://vm.tiktok.com/ZMLxGQYs9/>

Figura 7 – Captura de tela do App Tik Tok

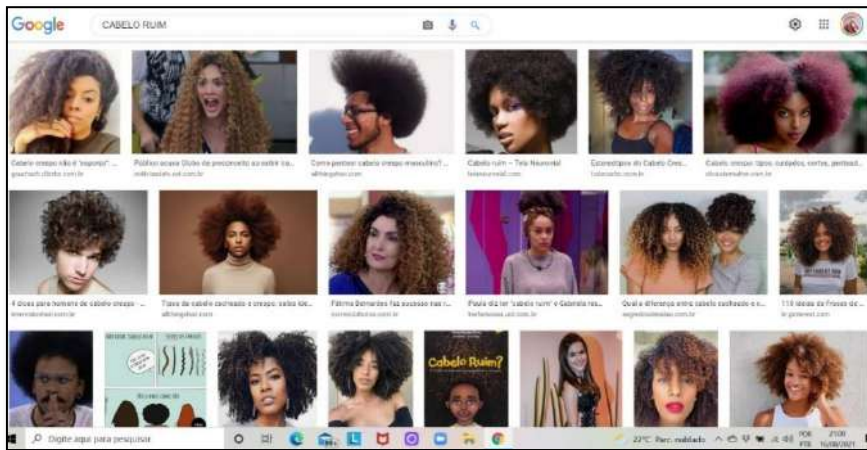


“Arranje um novo penteado para a Barbie e...”, essa frase que encabeça o vídeo começou a ser discutida pela turma e toda a discriminação contida no *spot*, quando uma das alunas, a que estava com o celular na mão vendo o vídeo, falou: “*vocês viram que esse vídeo tem mais de 300k de likes? Será que as pessoas que curtiram não estão vendo o preconceito?*”. Outro debate se estabeleceu: por que as pessoas “curtem” vídeos e fotos que reforçam racismo? E a aula seguiu nessa toada.

A outra aluna que mexia no celular, do seu lugar, falou com a turma: “*vocês já viram o que aparece no Google quando você*

escreve cabelo ruim?” e mostrou seu celular com as seguintes imagens⁶⁷ selecionadas pelo site de pesquisa:

Figura 8 - Captura de tela do site de busca Google

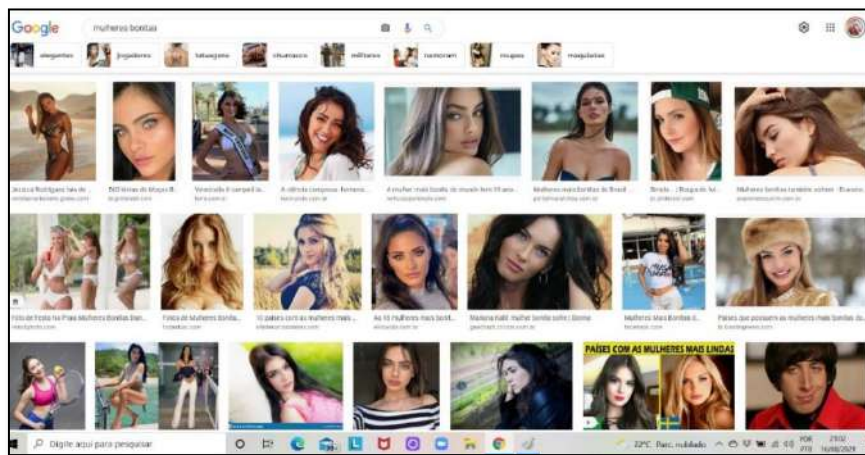


Fonte: produzido pelo autor.

Mais uma vez, vemos as alunas conduzindo a aula, trazendo exemplos extremamente relevantes que problematizavam e aprofundavam o tema em debate e que, para além disso, seguiam desvelando as relações de poder em relação ao preconceito racial. Falamos (eu e Isa), nesse momento, sobre algoritmo e como somos monitorados pela internet, que essas imagens selecionadas pelo site de pesquisa não eram acidentais, mas sim refletiam o preconceito social em relação ao cabelo afro. A partir daí, outros alunos pegaram seus celulares e começaram a fazer testes com Google, como por exemplo: se eu digitar “mulheres bonitas”:

⁶⁷ Aqui apresento print da tela do meu computador com a mesma pesquisa feita pela aluna para que possamos ver mais imagens na tela, o que em sala de aula foi visto por meio da rolagem da tela do celular.

Figura 9 - Captura de tela do site de busca Google



Fonte: produzido pelo autor.

Nesse caso, se a busca for por ‘mulheres bonitas’, são selecionadas somente imagens de mulheres brancas com cabelos lisos. Na seleção do Google, assim como em vários setores da sociedade, não há a representatividade de corpos negros, o que Isa chamou, nesse momento da aula, de **“valorização da estética branca”**. Percebi que os alunos estavam agitados, mexidos com toda essa discussão, a essas alturas já percebia que a interação professora-alunos acontecia de uma maneira tão orgânica que já não era nítido ali quem desempenhava os papéis de ensinar e aprender, todos estavam ensinando-aprendendo, inclusive eu. Estava, na realidade, vivenciando o que teorizei como **hierarquia negociada**.

O que aconteceu na aula de Artes foi a abertura de espaço para que os alunos erguessem suas vozes e conseguissem nomear, dar significado ao que são, como vivem e, sobretudo, como pensam que não deveriam viver (ser-estar no mundo) (Governmentalização, FOUCAULT, [1978] 1990), tal oportunidade de participação, para aqueles que sempre foram silenciados é um ato fortalecedor (MORGAN, 1997). Desse modo, é preciso pensar nossas aulas como espaços de concretização dessa pedagogia da voz, que, para

Morgan (1997), é uma pedagogia que encoraja alunos e professores a identificarem e desvendarem os códigos de cultura popular que podem funcionar para construir relações que servem para silenciá-los e desempoderá-los.

Assim, por meio dessa pedagogia da voz, aliada à perspectiva educacional do LC, alunos e professores, segundo Coffey (2008), aprendem a reconhecer privilégios injustos de certos discursos dominantes, engajando-se em debates sobre as consequências injustas de se privilegiar determinado grupo social em detrimento de outros, em direção à busca de solucionar esses problemas e buscar alternativas para essas situações que os oprimem.

Outra coisa que preciso ressaltar desse trecho da aula de Isa, foi a desconstrução que ocorreu em mim. Como disse anteriormente, o fato de ver duas alunas manipulando incessantemente o celular durante a aula mexeu comigo, chegou no fundo da minha constituição de ser professor de ensino fundamental, quando sempre atuei em escolas onde o uso de celular no espaço escolar era terminantemente proibido⁶⁸. No final da aula, ao fazer minhas anotações, pude refletir sobre o que havia acontecido, chegando a fazer a seguinte anotação em meu diário de campo:

⁶⁸ Nas escolas municipais e estaduais em que trabalhei era costumeiro se deparar com cartazes que indicavam: **Uso proibido de celulares**. Inclusive, na rede de ensino em que mais tempo trabalhei (a da prefeitura de Vila Velha - ES) existe a lei municipal nº 5072, de 20 de janeiro de 2011, que dispõe sobre a proibição do uso de telefones celulares e outros aparelhos eletrônicos nas escolas públicas e privadas do município de Vila Velha, ou seja, fui formatado para ter aquele choque durante a aula de Artes: “como as alunas usam celular na hora da aula e nada acontece?”

Figura 10 - Página diário de campo do pesquisador

*DESCONSTRUÇÃO EM MIM - Aula ARTES
Via os alunos mexendo no celular enquanto a professora falava e isso me incomodou muito.
Só depois da aula consegui refletir e ver que a postura da prof. durante esse momento (imprópria) sem reação - continuava a aula) foi perfeita, pois os alunos estavam usando o celular de forma ATIVA, pesquisando conteúdos na internet sobre a aula e ampliando o debate.
Ex: TIK TOK Barbie / Buscas no Google.

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Só no final da aula, quando sentei para analisar a experiência vivenciada, com uma espécie de excedente de visão⁶⁹ (BAKHTIN, 2006), pude conectar as ações que ocorreram naquele tempo-espço e, analisando a situação e me autoanalisando de um outro lugar, com um outro olhar, pude compreender que o que aconteceu não foi uma simples desatenção das alunas, pelo contrário, o que o meu eu-professor tradicional naquele momento abominava, na verdade, eram adolescentes participando ativamente da construção do conhecimento, de uma maneira, como já disse, com a qual eu não estava acostumado, nem a presenciar/permitir em sala de aula.

⁶⁹ Na teoria bakhtiniana, o excedente de visão seria um movimento exotópico que implica o deslocamento do autor, o qual, a partir da realização desse movimento, deixa de ser autor-pessoa e passa a ser autor-criador, dado o excedente de sua visão. Seria por meio desse deslocamento de si que o sujeito adquire excedente de visão sobre si e ainda assim seu olhar jamais coincidirá com o olhar de cada um de seus outros, pois, cada sujeito, de seu lugar e tempo específicos, vê o outro de seu ponto de vista. Segundo Bakhtin (2006), apenas o outro possui visão completa do eu, tanto quanto apenas o eu consegue dar acabamento ao outro. Isso ocorre pelo excedente de visão que cada um tem do outro e não possui de si mesmo.

Penso que essa autorreflexão que fiz está em consonância com o que afirmam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) sobre os membros da geração atual – da qual, cronologicamente, não faço parte – que dão sinais de que estão frustrados com um currículo escolar voltado para uma forma de leitura e escrita ultrapassada, que, em geral, espera que os alunos sejam recipientes passivos de conhecimento.

Dizendo que o mundo da comunicação mudou e nossas formas de construir significados também, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) chamam a geração atual de “A GERAÇÃO P”. “P” de participativa, já que, os estudantes integrantes de tal geração, possuem sensibilidades e expertises diferentes dos estudantes do passado, pois têm em suas mãos smartphones ubíquos, conectados a novas mídias sociais, que lhes permitem se comunicar com pessoas a qualquer hora do dia, em qualquer lugar.

A teoria estudada se materializou em prática na aula de Isa. Presenciei a “geração P” em ação. Adolescentes que não se contentam mais com tanta passividade e usam as ferramentas que possuem para participar ativamente das aulas, isso quando compartilham espaço com professores críticos que, como Isa, por meio da hierarquia negociada, criam uma atmosfera propícia para a agentividade dos alunos em sala de aula.

A aula ia se construindo por meio da tessitura das falas de alunos e professores. Nas análises acima, já demonstrei alguns indícios de como Isa, que no curso se mostrou uma professora frustrada por não conseguir a participação dos alunos, vai se transformando em uma professora que prepara e desenvolve suas aulas a partir do diálogo e do entrelaçamento de vozes com seus alunos. No próximo excerto, minha intenção é apresentar a materialização dessas vozes em ação.

No trecho a seguir, o aluno Leo expõe seu ponto de vista em relação ao cabelo da atriz apresentada nos eslaides (Figura 8). Para as meninas da turma, tal ponto de vista soou um pouco controverso e, por isso, iniciaram uma discussão que logo se arrefeceu e a aula continuou. Contudo, quando menos esperávamos, a partir do

retorno da participação de Leo, as alunas e a professora se unem para questionar, problematizar e desconstruir um discurso carregado de pensamento hegemônico opressor.

E5 A REVOLTA DAS CACHEADAS	
Em 11min15s:	
ISA	E você Léo, qual imagem chamou mais a sua atenção? A 1ª ou a 2ª?
LÉO	Eu acho que a 2ª, viu...
ISA	Por quê?
LÉO	Ué:: porque tá mais bonita , né? Mas, mais ou menos, eu não gosto de mulher que tem esse cabelo dela aí não.
ALINE	<u>Então você não gosta de ninguém daqui...</u>
ISA	Você gosta da que tem o cabelo como?
LÉO	Eu gosto de 2 coisas: do cabelo de loira e::: ruiva...
GABI	Hummmm ele não gosta de morena nãooooo!
ALINE	Tá vendo...tá vendo...
MARCOS	Vai tomar muito chifre...
GABI	Aiai hein....
Em 1h14min:	
ISA	O que você acha disso... do outro incomodar com o seu cabelo? Essa atitude das pessoas quererem ditar regras para o cabelo de outra pessoa. Isso é legal?
ALUNOS	Não!!
ANDRÉ	Agora... quem são esses outros, por exemplo. Igual você tá falando aí: "as pessoas querem mandar no cabelo dos outros", quando você vê uma loira com o cabelo liso lá na cintura, alguém quer mandar no cabelo dela?
ALUNOS	Não!!
ANDRÉ	É geralmente no cabelo de quem que as pessoas querem dar opinião?
GABI	Cacheados.
ANDRÉ	Por quê?
LÉO	<u>Porque eles não têm nada pra falar...</u>
ALINE	Igual você. Você falou que gosta de loira e ruiva, mas eu senti o preconceito que você tem pelo cabelo das meninas e pelo meu...
MARA	Não achei preconceito... ele só falou do que ele gosta!
LÉO	É...eu falei isso: que eu me atraio por mulheres de cabelo ruivo e loiro.
GABI	E por que você não aceitaria uma mulher que não tivesse esses dois tipos de cabelo?

LÉO	Mas eu não falei que eu não gosto de mulheres de cabelo é::: cacheado...
ALINE	Tá! Mas explica por que você não se interessa pelo cabelo tipo igual de MARA?
LÉO	Pra mim é normal...eu só disse que me atraio por cabelos desse jeito.
ISA	Por quê?
LÉO	Não sei!!!
ISA	Mas a nossa curiosidade é essa: por que você se atrai por uma mulher de cabelo ruivo, assim... eu acho que eu nunca vi uma mulher de cabelo ruivo assim natural, pertinho de mim...ali...assim. Eu nunca vi! Eu já vi a que pinta. Alguém aqui já viu uma mulher ruiva, natural?
ALUNAS	Não.
ISA	Aqui no bairro...aqui na escola? Alguma ruiva?
ISA	Então vamos lá, Léó... se você se atrai, se seu primeiro olhar é para uma menina ruiva, loira... então vai ser difícil você arrumar uma namorada aqui, hein?
GABI	É::::
PAULA	Vai ficar virgem...
ALINE	As loiras são maioria de farmácia...
ISA	Léó, olha só: esse pensamento seu, muita gente tem, ai sabe o que acontece com nós, do lado de cá: a gente vai querer ficar loira ou ruiva, com esse cabelo liso... a gente vai querer, porque a gente escuta isso ai... eu::: tô doida pra descobrir, eu queria entrar na cabeça dos homens e entender esse fetiche por essa tal da mulher ruiva que não tem, assim, no nosso dia a dia, não tem:::
ISA	Ai a gente [mulher] fica assim...querendo agradar o outro... eu aliso meu cabelo, eu pinto meu cabelo pra poder ficar dentro desse padrão::: que não é o meu!
<i>Trecho extraído aula de Artes (Profª Isa) acompanhada em 16/08/21.</i>	

Antes mesmo de iniciar qualquer análise sobre esse trecho da aula, é importante frisar que ele ocorre em dois momentos distintos da discussão, o que, para mim, revela que o assunto em questão (preconceito contra o cabelo afro) levantado por Leo, não havia sido problematizado o suficiente e, sobretudo, as alunas não estavam satisfeitas com a manifestação de preferência de tipo de cabelo feita pelo colega, afirmação que se ratifica na observação de que, depois

de mais de 1h de aula, uma aluna traz para discussão a fala de Leo do início do debate no intuito de pressioná-lo.

Como já exposto na Figura 8, a professora usa imagens de uma atriz para iniciar a discussão e, no seu papel de provocadora, indaga um aluno específico (Leo) sobre qual imagem ele gostava mais: a da atriz com cabelo liso ou cacheado. Leo, um adolescente negro, responde que prefere a atriz de cabelo cacheado e, a partir do aprofundamento da indagação da professora (**Por quê?**), Leo relativiza sua escolha e revela uma visão que reflete certo tipo de preconceito em seu discurso quando diz que não acha esse tipo de cabelo tão bonito assim (**“Mas, mais ou menos, eu não gosto de mulher que tem esse cabelo dela aí não”**), e logo depois, apresenta indícios de pensamentos inculcados pelo racismo estrutural em relação ao padrão de beleza feminino, afirmando que **“eu gosto de 2 coisas: do cabelo de loira e::: ruiva...”**.

Para entender esse discurso de Leo, um menino preto da periferia, me remeto aos estudos do Círculo de Bakhtin, cujos estudiosos pregam que toda fala dialoga com falas que a precedem e a sucedem e que existimos atravessados por infinitos vetores de nossas relações com os outros. Acredito que é isso que acontece com Leo, seu discurso é atravessado por vozes de outros, vozes que ecoam relações de poder que oprimem e reverberam racismo estrutural, nesse caso, em relação ao cabelo feminino.

Assim, o discurso utilizado por Leo se materializa a partir de sua relação com o outro, uma vez que nosso discurso está repleto de “ecos e ressonâncias de outros enunciados” (BAKHTIN, 2006, p.297) e que “em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa” (BAKHTIN, 2010b, p 88).

O discurso de Leo, que nos mostra um retrato da mulher idealizada por ele, é, provavelmente, forjado pela mídia e pela publicidade (representantes do poder hegemônico) que acabam ditando um padrão de beleza feminina para a sociedade, criando não só um imaginário em relação à mulher, como também uma

série de enunciados e discursos produzidos na intenção de perpetuar esse padrão arquitetado. O que o aluno fez na aula foi, de forma inconsciente, propagar esse discurso que em algum momento atravessou sua constituição sócio-histórica e cultural, contribuindo para a manutenção da imposição de padrões e para a perpetuação de preconceitos. Desse modo, por se tratar de um momento de debate com seres em formação, era preciso problematizar tal discurso e desvelar, a partir da reflexão, o preconceito contido nele.

A mulher idealizada por Leo, uma imagem de mulher que é “vendida” pela mídia, estava exposta em sala de aula. Foi interessante notar como que, quase que automaticamente, as meninas da sala se revoltaram, a ponto de uma delas afirmar **“Então você não gosta de ninguém daqui...”**, o que denota um incômodo, uma espécie de revolta e uma não identificação da aluna com a imagem construída por Leo, conclusão que inclui as outras meninas da turma, já que, a partir do uso do pronome **ninguém**, de forma dêitica, Aline aponta para as outras alunas que, como ela, são **“morenas”** e têm o cabelo cacheado.

A fala de Aline, expressando sua revolta com a situação, foi proferida em um tom elevado, até um pouco agressivo. O uso desse tom elevado, já era um indicativo de que a discussão ali iniciada não seria fácil, pois a tarefa de todos ali era conseguir articular suas vozes em prol do entendimento e da desconstrução da situação de racismo estrutural e opressão que estava posta. O tom utilizado por Aline só fazia reforçar o sentimento de opressão que já pairava no ambiente.

Sabendo que, na perspectiva do LC, todos os pontos de vista precisam ser levados em consideração (JORDÃO, 2016; SARDINHA, 2018) e que o conflito deve ser valorizado (MENEZES DE SOUZA, 2011b; AGUIAR, 2021), a professora adere ao debate iniciado pela aluna e lança outra pergunta **“Você gosta da que tem o cabelo como?”**, que faz com que o aluno reflita sobre sua fala e justifique sua escolha.

Ao afirmar **“Eu gosto de 2 coisas: do cabelo de loira e::: ruiva”**, esse enunciado de Leo, além de representar sua preferência, que me parece ser fruto sócio-histórico e cultural do racismo estrutural, acaba despertando diferentes sentimentos no grupo e o aluno passa a ser atacado pelos outros com falas como: **“Hummm ele não gosta de morena nãooooo!”**, **“Vai tomar muito chifre...”**, **“Aiai hein...”**, **“vai morrer virgem!”**, o que nos revela a instauração de um confronto entre oprimidos, uma espécie de violência horizontal (FREIRE, 2019) que trabalha para impor uma opinião em defesa dos cabelos cacheados e silencia e oprime ainda mais a Leo, que passa a ficar calado por longo tempo da aula, sem mais expor sua opinião.

Parecia que a discussão pararia por aí, pois a aula continuou e passamos a abarcar outras questões em relação ao tema. Em um dado momento, começamos a discutir sobre as imposições e relações de poder em relação ao cabelo das mulheres. Foi quando Leo, que estava há um tempo sem participar, resolve voltar a expressar sua opinião, voltar para o diálogo.

Estávamos falando sobre como as pessoas opinam sobre os cabelos dos outros, principalmente sobre os cabelos afro, quando Leo, revelando um princípio de mudança de opinião, afirma que essas pessoas têm tal atitude **“porque eles não têm nada pra falar”**, reconhecendo que há falta de argumentos para as pessoas comprovarem tal afirmação.

Nesse momento, Aline, mantendo o tom de sua fala anterior, revoltada, aponta para Leo, demonstrando uma certa incoerência em sua fala, quando diz: **“Igual você. Você falou que gosta de loira e ruiva, mas eu senti o preconceito que você tem pelo cabelo das meninas e pelo meu...”**. Por meio do seu discurso, a aluna demonstra fazer uma leitura mais profunda da situação e identifica o racismo estrutural oculto no discurso de Leo, afirmando que sentiu o preconceito em relação a seu cabelo.

Nesse trecho da aula, consigo deslindar a manifestação da crítica como resistência à governamentalização, conforme proposta por Foucault ([1978] 1990). Percebo, por meio do discurso de Aline,

que a aluna estava decidida a não se calar diante do estereótipo de mulher defendido por Leo, ou seja, a aluna apresenta uma espécie de resistência a essa forma de poder, que define, nessa ocasião, o que é bonito ou feio em relação ao cabelo feminino.

Nos termos de Foucault ([1978] 1990), a crítica começa exatamente quando contestamos o modo como somos governados por estruturas sociais hegemônicas, no caso em análise, a imposição de certo tipo de cabelo como melhor que outro. O que Aline demonstra em sua ação é a pura “arte de não ser governado ou ainda arte de não ser governado assim e a esse preço” (FOUCAULT, [1978] 1990, p. 03-04). Aline, de maneira consciente, por meio de sua “inservidão voluntária” (FOUCAULT, [1978] 1990) inicia uma “revolução”, em conjunto com as mulheres da turma, em direção à desconstrução do pensamento estereotipado que coloca o cabelo da mulher branca em posição superior ao cabelo da mulher negra.

Contudo, não posso me furtar a observar que esse movimento iniciado por Aline e os discursos das outras meninas em relação a Leo não foi pautado pelo diálogo. Nos termos de Freire (2019), a ação do grupo foi antidialógica, pois no pensamento freiriano, os oprimidos deveriam agir como “restauradores da humanidade” (p.41) e, opondo-se ao desamor dos opressores, libertar-se a si e aos opressores.

Freire (2019, p.110) assevera que “o amor é o fundamento do diálogo”, dessa forma, se as alunas reagem com mais opressão a opressão que sentiram, atuam com violência e desamor e acabam rompendo o ciclo do diálogo. Responder com mais violência não resolve o problema de meninos e meninas oprimidos que se encontram em situação de alienação, não basta apenas “inverter os polos” (FREIRE, 2019, p.60), pois os “oprimidos sempre repetem estruturas de dominação” (FREIRE, 2019, p.60), isto quer dizer que, na situação elencada, a produção desse embate oprimido x oprimido em sala de aula, nada mais fez do que perpetuar a situação de violência no qual todos estavam expostos, mudando somente as posições de emissor-receptor de discursos opressores.

A partir da ação de Aline, a aula tornou-se uma arena, no sentido bakhtiniano da palavra, em que vozes se juntaram para problematizar e contestar as relações de poder que oprimem as mulheres negras. Morgan (1997) afirma que quando alunos aprendem a nomear as coisas como eles realmente sabem que são e não como devem ser, atitude que Aline tem quando mostra o preconceito velado no discurso de Leo, essa oportunidade para aqueles que sempre foram silenciados se transforma em um ato fortalecedor, talvez por isso toda a turma entrou nesse movimento com Aline, inclusive Isa, e passaram a contestar, mesmo que de forma antidialógica, essa ditadura do cabelo imposta pela sociedade.

Outro fato interessante nesse trecho é o discurso de Mara que parece reconhecer o direito de Leo em se manifestar e gostar do tipo de cabelo que ele quiser. Ao afirmar que **“Não achei preconceito... ele só falou do que ele gosta!”**, a aluna endossa o discurso do colega e afirma não ver preconceito ali. Também concordo que Leo tenha o direito de se manifestar e que ele pode gostar do tipo de cabelo que preferir, contudo Leo e Mara precisam entender que o enunciado utilizado carrega em si uma outra faceta, que vai um pouco além da questão do gosto, escondendo um preconceito estrutural em seu interior.

Penso que o fato de Mara não enxergar o preconceito velado na fala de Leo, a coloca como mais uma vítima do racismo estrutural, que atua nas profundezas e nas nuances discursivas, fazendo com que esses alunos, mesmo apoiando-se, colaborem inconscientemente na manutenção de discursos que oprimem. Busco novamente em Freire (2019) argumentos para entender essa aderência de grupos marginalizados a discursos hegemônicos, discursos esses que, muitas vezes, oprimem seu próprio grupo social. A leitura que Freire faz sobre a relação opressor-oprimido nos ajuda a compreender a atitude de Mara e de muitas outras pessoas.

O pedagogo afirma que em certo momento de nossas experiências vivenciais os oprimidos tendem a assumir uma postura que ele chama de “aderência ao opressor” (FREIRE, 2019, p.44). Isto quer dizer que quando os oprimidos, devido à realidade

existencial em que se formam, não possuem consciência da possibilidade de libertação e superação, tendem a agir como opressores ou subopressores.

Nessas situações, a consciência de ser um oprimido se encontra prejudicada pela “imersão em que se acham na realidade opressora” (*ibid*, p.44), realidade essa “moldada” e reforçada diariamente por pessoas que ocupam posições de poder na sociedade e pela mídia, ou seja, o discurso proferido por Leo e por Mara, na verdade, não é deles, mas sim representa uma ideia defendida por grupos que se encontram, hegemonicamente, em posições de poder, os quais ditam e definem estruturas e normas de nossa sociedade.

Na sequência, Aline e Gabi continuam indagando Leo. A professora resolve engrossar o coro e entrar na discussão contra o preconceito com as meninas e pergunta a Leo por que ele prefere mulheres de cabelos loiros e ruivos. Leo se vê acuado, cercado de perguntas e solta como resposta um sonoro “**Não sei!!!!**”. Tal afirmação demonstra que Leo, na verdade, não tem consciência do teor do discurso que utilizou e só estava expressando o que o fizeram acreditar ser mais bonito, o aluno repete padrões de beleza impostos pela sociedade como se fossem os ideais para ele.

É preciso registrar também a aderência da professora ao grupo das cacheadas oprimidas pelo discurso de Leo. Durante as trocas de turno, Isa faz perguntas diretas a Leo e se coloca ao lado das alunas com discursos que denotam parcialidade em relação ao tema, como: “**eu acho que eu nunca vi uma mulher de cabelo ruivo assim natural, pertinho de mim**”; “**Alguém aqui já viu uma mulher ruiva, natural?**”; “**Aqui no bairro...aqui na escola? Alguma ruiva?**”, em que faz afirmações que denotam a artificialidade das mulheres que usam cabelos ruivos e a escassez desse tipo de mulher, sobretudo na periferia onde os alunos moram.

Na sequência, Isa afirma que “**vai ser difícil você arrumar uma namorada aqui, hein?**”. Na tentativa de fazer com que o aluno entenda o que está velado em seu discurso, a professora, nesse momento, tem a mesma atitude que as meninas e acaba, também,

confrontando Leo com seu discurso. Entendo, por meio das leituras de Freire (2019), que o papel da professora, o meu e também dos demais (por estarem em uma situação de diálogo) seria prezar pela reflexão, uma vez que “a reflexão conduz à prática” (FREIRE, 2019, p.73) e, para alcançar à práxis libertadora, não adianta mero ativismo, bradar, gritar, elevar o tom, pois se seu objetivo é o diálogo crítico e libertador “de nada adianta provocar fúria e repressão maior” (FREIRE, 2019, p.72), é preciso fomentar reflexão para que ocorra a práxis e, assim, os oprimidos libertarem-se em comunhão.

Penso que foi isso que faltou na condução da aula: perguntas e provocações de minha parte e da professora para que houvesse mais reflexão por parte dos alunos sobre seus discursos e sobre suas atitudes, fazendo-os perceber não só o preconceito escondido no discurso de Leo, como também a necessidade de amor para a manutenção do diálogo e para auxiliar no entendimento do oprimido-opressor das consequências de sua fala, já que “o convencimento deve ser resultado da conscientização” (FREIRE, 2019, p.74)

Ao que pese, também preciso frisar que a professora tenta reestabelecer o diálogo no final do excerto, pois, após sua fala sobre artificialidade e sobre a provável dificuldade amorosa de Leo, Isa ameniza seu tom de voz e parece chamar o aluno para perto de si quando diz “**Léo, olha só...**”. É importante analisar aqui a mudança de tom na voz de Isa, posto que o tom tem o poder de estabelecer ou modificar o vínculo entre o discurso proferido e o ouvinte. Volochínov (2011, p.160) aponta que “mediante a entonação, a palavra se relaciona diretamente com a vida. E, antes de tudo, justamente na entonação o falante se relaciona com os ouvintes: a entonação é social por excelência.” Desse modo, a alteração do tom de voz da professora indica o desejo de um acordo, de uma reaproximação com Leo, a busca por consenso.

Nessa busca de aproximação, Isa, quase num tom pessoal, de depoimento, tenta mostrar a Leo a essência de seu pensamento, mostrando-lhe que ele faz parte de um grupo, que esse discurso

preconceituoso não é só dele (**“esse pensamento seu, muita gente tem”**), revelando a raiz social do problema.

E, ao dizer, **“ai sabe o que acontece com nós, do lado de cá: a gente vai querer ficar loira ou ruiva, com esse cabelo liso...a gente vai querer, porque a gente escuta isso ai...”** Ao utilizar expressões como **“a gente”**, **“nós, do lado de cá”** a professora explicitamente se inclui no grupo das mulheres de cabelo afro e tenta demonstrar a Leo e à turma como esse pensamento estrutural impõe padrões e faz com que uma parcela das mulheres fiquem insatisfeitas por seus cabelos não atenderem a esses padrões a ponto de alisar e pintar cabelos.

Isa conclui o processo de tentativa de desconstrução desse pensamento hegemônico, dessa ditadura do cabelo dizendo que **“Ai a gente [mulher] fica assim...querendo agradecer o outro...eu aliso meu cabelo, eu pinto meu cabelo pra poder ficar dentro desse padrão::: que não é o meu!”** expondo as consequências da propagação desse discurso hegemônico na não-aceitação do cabelo por parte das mulheres, que, devido à imposição de um tipo de cabelo ideal, determinado socialmente como mais bonito, se colocam na situação de não-pertencimento a tal padrão, alisando seus cabelos e apagando traços de sua ancestralidade, como o cabelo afro, os quais são desvalorizados por essa imposição de padrões eurocêntricos nas sociedades ocidentais.

Noto neste trecho da aula que o que aconteceu foi uma **“rinha de oprimidos”**, em que dois grupos reproduzem padrões de opressão. Leo, inconscientemente, reproduz discursos oriundos do racismo estrutural, já Isa e demais alunas expressam sua oposição ao racismo elevando o tom, fato que pode dificultar a possibilidade de os alunos enxergarem as maldades e opressões que estão veladas nos discursos que utilizam.

No início das interpretações do excerto, afirmei que aquelas análises e contexto serviriam de preâmbulo e disse para **“reservarmos”** todas aquelas informações, pois bem, resgatando-as, se fizermos um panorama dos dados que apresentei nesta seção (E3, E4, Fig.7, Fig.8, Fig.9 e E5) podemos observar a transformação

de Isa de uma professora que se mostrava insegura e frustrada em relação ao trabalho na perspectiva do LC para uma professora que consegue gerir sua sala de aula pautada no diálogo e na oportunidade de todos erguerem suas vozes. Como havia dito em E3, aprender a construir conhecimento pelo diálogo é um processo, uma tarefa que não é tão simples assim, pois demanda colaboração, responsividade, ética e agência de todos os envolvidos.

Acredito ser esse o motivo da ocorrência de posturas antidialógicas por parte dos participantes no meio da aula de Artes, o que, a meu ver, não invalidou a política da voz criada naquele ambiente, já que sabemos que todos ali presentes na aula estavam em formação e em desenvolvimento no que tange ao trabalho na perspectiva do LC: o pesquisador, a professora e os alunos.

É notória na aula de Isa a incessante troca de turnos entre os envolvidos, o que denota o caráter dialógico-colaborativo de sua aula. A professora não só permite que os alunos falem, como também participa, interage com eles e, principalmente, utiliza suas falas e seus argumentos para continuar o fluxo da aula. Essa atitude de Isa, fortemente preconizada nos estudos de LC, no entendimento de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) faz com que o conhecimento em sala de aula seja coconstruído por meio do fortalecimento da ideia de comunidade pelos alunos, o que os possibilita condições de uso dos letramentos para obtenção de maior controle sobre suas próprias vidas.

5.3. Valorização do conflito

No excerto anterior, transcrito a partir de minha participação na aula de Artes, podemos observar professora e alunos em um constante diálogo, problematizando e desconstruindo saberes em relação ao cabelo afro. No entanto, é importante notar que toda essa dialogia, todas as oportunidades de os alunos erguerem suas vozes e, em mutualidade com a professora, construírem saberes novos se dá a partir de um momento de tensão, de um conflito entre os

participantes, que surge, nesse caso, quando o aluno Leo afirma que prefere mulheres com cabelos loiros ou ruivos.

Tal afirmação de Leo, como vimos, abriu um espaço dissonante na aula, o que gerou, a meu ver, uma espécie de caos produtivo, em que as alunas e professora se uniram para contestar o racismo estrutural contido no discurso utilizado pelo aluno.

Nesse caso, o conflito funcionou como um motor, um *start* para o aprofundamento do debate, para a exposição de outros pontos de vista sobre o tema, mostrando-nos uma outra faceta do sentido de conflito, uma que foge da noção do senso comum de que conflitos nas relações são ruins e que devem ser evitados. Apoio-me na visão de Jordão (2014) que entende o conflito como espaço produtivo que devemos trabalhar no LC; segundo essa autora, a escola precisa preparar as pessoas para viver na instabilidade dos significados, na incerteza das verdades, na complexidade do mundo e na riqueza dos inúmeros e simultâneos procedimentos de construção de sentidos.

Dessa forma, quando atuamos na perspectiva do LC, notamos a importância de se valorizar as situações de conflitos, pois é a partir delas que o mecanismo (apresentado na seção 3.3) **PROBLEMATIZAÇÃO – DESNATURALIZAÇÃO – DESCONSTRUÇÃO – CONSTRUÇÃO DE SABER NOVO** irá se movimentar, ou seja, é a partir do estabelecimento de conflitos que a construção de saberes novos ocorre.

Ora, se, como afirmam os teóricos, os objetivos principais do LC são questionar relações de poder (SHOR, 1999), problematizar questões de poder, dominação e silenciamentos (GREGORY; CAHILL, 2009), perturbar algo que parece estável e homogêneo (DUBOC, 2014), podemos entender que uma perspectiva educacional que pretende interrogar, problematizar, perturbar deverá privilegiar espaços em que as ideias possam se contrapor, entrar em choque, em discordância. Por isso, penso que caos produtivo é uma boa metáfora para resumir como devemos entender a instauração de conflitos dentro da perspectiva do LC.

Nesse sentido, Fernandez (2017) afirma que “o conflito é essencial na teoria do LC” (p. 85). Nessa teoria, o conhecimento se desenvolve/se constrói a partir das relações e o LC tem em sua essência o objetivo de discutir/problematizar temas que aprofundam as desigualdades sociais e que marginalizam maiorias minorizadas, ou seja, é uma teoria que se encaixa no âmbito da diversidade, da pluralidade de situações sociais e da multiplicidade de pontos de vista e ideias.

Também nessa perspectiva, Jordão (2016, p.47) afirma que as diferenças constituem um ambiente plural, multifacetado, cujos elementos entram em contato nem sempre (talvez raramente) de forma pacífica: desequilíbrio, conflitos, desigualdade fazem parte desse contexto e influenciam os modos de construir sentidos que se realizam na sala de aula, assim, precisamos preparar nossos alunos e a nós mesmos para lidar com o complexo, com o dissenso, com as diferenças (MENEZES DE SOUZA, 2011b).

Nessa esteira, entendo que, no LC, não podemos encarar o conflito como um entrave, um obstáculo; longe disso, ele deve ser visto como uma janela de oportunidades para a construção de conhecimentos. Jordão (2016) acrescenta a essa ideia que,

[...] no LC, para que as relações de poder que instauram conflitos sejam produtivas, elas devem ser entendidas como ‘naturais’, como fazendo parte de qualquer relação e caracterizadas enquanto espaços sem os quais não existe movimento nem aprendizagem” (p. 47-48)

Ainda nessa perspectiva, Aguiar (2021) assevera que não é possível construir criticidade em zonas de conforto, é preciso ruptura, dissenso e reflexão, uma vez que

[...] o conhecimento se produz em relações de confronto, sendo a linguagem ela própria uma ‘**arena de conflitos**’ (como definiu Bakhtin em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*), é justamente o choque entre esses diferentes saberes, entre perspectivas diversas, entre conceitos e percepções, entre diferentes relações de um tipo de poder ao mesmo tempo positivo e negativo, que produz conhecimento, que permite a aprendizagem. (JORDÃO, 2007, p. 23, ênfase adicionada pela autora)

Resumindo, percebemos que a valorização do conflito nas relações é fulcral para a produção do conhecimento e para a transformação do grupo, abrindo a possibilidade de, a partir do olhar do outro, criarmos redes de conhecimentos e ressignificarmos sentidos e significados que constituem nossa subjetividade e nossa ação em sociedade.

A seguir, apresento a transcrição de uma discussão que ocorreu no 5º encontro do curso, quando as professoras Bia e Gal foram apresentar ao grupo a atividade que planejaram e construíram para utilizar em sala de aula. As professoras prepararam a atividade intitulada “**Que história é essa, D. Izabel?**”⁷⁰, em que, a partir da notícia “Cerca de 80 pessoas são encontradas em situação análoga à escravidão em Vila Valério, ES”⁷¹, do portal G1 ES, elas pretendiam discutir com os alunos como a escravidão tem raízes profundas e nos alcança até hoje na contemporaneidade. Além disso, propunham traçar um paralelo entre a abolição tardia da escravidão no Brasil e o mercado de trabalho atual, desvelando a precariedade laboral da população negra.

Como havíamos planejado, nos 5º e 6º encontros do curso, as professoras iriam apresentar as atividades produzidas, todos daríamos sugestões e, a partir das apreciações do grupo, tais atividades seriam reformuladas antes de serem utilizadas em sala de aula. Até o 5º encontro, muito já havíamos discutido sobre LC, como: o que seria uma educação crítica, os sentidos do termo crítico, educação e neoliberalismo, a importância de um currículo local, o conceito de LC propriamente dito e a postura do professor que trabalha com LC.

Outro fator relevante para contextualizar a análise que segue é entender a conexão desses conteúdos estudados na formação com a condução dos encontros; já estávamos na metade do curso e

⁷⁰ Atividade disponível em <https://padlet.com/aeffgen/jtllsv72hfj9kebm/wish/1594028899>

⁷¹ Notícia disponível em <https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2021/05/07/cerca-de-80-pessoas-sao-encontradas-em-situacao-analoga-a-escravidao-em-vila-valerio-es.ghtml>

percebia que as professoras já não agiam como no 1º encontro. Durante a 1ª aula, tentava fazer as professoras discutirem o tema – educação crítica – mas o que conseguia eram participações desconectadas e que giravam em torno do cotidiano escolar.

Contudo, creio que o entendimento por parte das professoras do que era ser um professor crítico, do que preconizava o ensino a partir da perspectiva do LC e a percepção da maneira como que eu conduzia as aulas, que foram calcadas no diálogo, na imprevisibilidade, na mudança de rotas e em algumas discussões calorosas, causou nelas uma mudança de atitude, uma maneira diferente de ocupar aquele espaço de formação. Era corriqueiro ouvir das professoras: *“nesse curso eu posso falar”*; *“já vem você perguntar por quê”*; *“eu já falo sabendo que você vai perguntar o que eu quero dizer com isso”* e, do mesmo modo, fui percebendo como elas passaram a se expor, a perguntar não só a mim, mas também às outras professoras em busca de esclarecimentos, a discordar uma das outras, a complementar a fala da outra, a buscar alternativas durante as discussões.

Destaco isso porque entendo que todas essas atitudes estão em consonância com a metodologia que adoto para esta pesquisa, a PCCol, quadro teórico-metodológico que orientou a condução da pesquisa e do curso de formação. No excerto a seguir, consigo observar, além da valorização do conflito para a transformação da situação, a maneira colaborativa como as professoras negociaram e, juntas, ressignificaram o objeto que havia sido alvo do conflito (uso de música de Michael Jackson) em uma brecha para abordar problemas relevantes e locais.

E6 O CASO MICHAEL JACKSON	
BIA	É porque, na verdade, esse trabalho gente, só mais um pouquinho pra não ficar muito enfadonho, esse trabalho ele tem material para uma semana da consciência negra, um mês da consciência negra [...] tá tudo muito aberto ainda [...] Era muita coisa para a gente pegar e colocar dentro, nesse trabalho. Já estamos aceitando sugestões, ok?
ANDRÉ	Vamos lá então! Quem quer contribuir...
LEA	Já posso dar a minha?

BIA	Pode! Gente vamo logo por que senão oh...
LEA	Olha só... deixa eu te falar uma coisa... o trabalho de vocês fala muito com o trabalho que eu e Isa montamos né, que a gente botou também sobre a questão racial, étnica e tal e como a Gal falou da foto, eu imaginei sabe o quê? É... o clipe do Michael Jackson: Black or White...
BIA	(SOBREPONDO A VOZ DE LEA) Ahhh não! Não! Pedófilo não trabalho... não, não, não! Pedófilo não trabalho! Trabalha no seu! Não! Não! A gente tá trabalhando aqui letramento crítico ...
LEA	(SOBREPONDO) Mas é a música...não é o pedófilo não...
BIA	Já tá na hora de acabar com esse Michael Jackson que é pedófilo mesmo eu tenho antipatia dele
LEA	Ahh! Tá bom...Tá bom...Tá bom... [SILÊNCIO]
BIA	Mas pode falar Lea (suaviza a voz)... Eu na verdade eu acho assim: já tá na hora da gente começar a ver essa questão dessa pedofilia dele, extremamente doentia que deixou um prejuízo enorme a um monte de gente, entendeu? A gente pode trabalhar com outras questões , mas eu eu eu eu que tenho... que trabalho com criança, eu tenho antipatia muito grande com ele pelo que ele fez há muitas crianças e porque tinha dinheiro, passou batido. Entendeu? [SILÊNCIO]
ANDRÉ	Alguém mais quer falar alguma coisa?
BIA	Ahh não André! Me desculpe, mas pra mim é o fim da picada ainda falar de ícone Michael Jackson, com a desgraça que ele fez na vida de tanta gente, me desculpe! Eu não aceito!
ANDRÉ	Tá... mas o que você acha dessa sua postura...desse seu posicionamento?
BIA	Ahhh eu não fui nada crítica... eu sei disso gente...
GAL	Eu não sei qual é a música, talvez trabalhar a música sem citar Michael Jackson... não precisa falar dele...
ANDRÉ	É aquela que tem o clipe que vai mudando as caras, Lea?
LEA	Isso! É aquela: is black, is White [cantando]
ANDRÉ	Ahhh essa é bem antiga...eu lembro! Quando lançou o clipe...o clipe era alta tecnologia na época, as pessoas iam mudando o rosto, eu lembro dessa música. [...] Mas qual é a mensagem que essa música passa?
BIA	Fala ai Lea...qual a mensagem que ela passa?
LEA	Ai gente...a música é velha...é falando sobre as cores mesmo, de raça mesmo, tanto é que no clipe vai botando as pessoas de várias etnias, de várias raças: japonês, loiro, negro, pardo... ele vai...o refrão fala de cores, falando assim que não importa a cor, a ideia é essa.

ANDRÉ	Era isso mesmo...um lance assim que não importa de que cor você é...
LEA	Mas isso também é uma coisa pra sentar depois e ver, porque a música é muito antiga, tem que pegar a letra, analisar, ver se cabe mesmo, né. Mas Gal falou de fazer um vídeo com o autorretrato e com a foto das pessoas, eu pensei a gente podia fazer uma jogadinha tipo no clipe, né?
BIA	(SOBREPONDO A VOZ DE LEA) Você cantando, ô Lea... Essa música eu acho que é muito legal, entendeu? Mas associar o trabalho a Michael Jackson, falar a verdade, numa boa... eu tenho pavor desse cara!
LEA	Mas Bia...Hoje em dia ninguém sabe a questão de...
BIA	(SOBREPONDO A VOZ DE LEA) Mas eu sei!!! Eu sei Lea! Eu sei...
GAL	Ô Lea, então você pode cantar a música, e a gente coloca a música no clipe e faz a tradução. Os meninos fazem...
LEA	Gente...olha só...eu como cantora sou uma excelente professora!
BIA	Ah não Lea! Você tem uma voz bonita... A gente pode fazer com a sua voz... você cantando essa música.
GAL	Eu canto então...
BIA	Não! Você não Gal! Você é péssima! (risos)
MEL	Falando sério... eu acho por exemplo... eu super entendo o ponto que você tá colocando Bia , mas eu entendo também que a gente não pode... é aquilo que eu falo da gente não querer dar uma visão única pro aluno... eu acho que trabalhar uma música como a do MJ é muito interessante inclusive pra contextualizar pros alunos quem é MJ e todo esse tipo de história dele...
BIA	(SOBREPONDO A VOZ DE MEL) Ahhh de ser pedófilo né? Ai tudo bem, a gente pode falar...
MEL	É exatamente a respeito disso , pra gente apresentar pras pessoas que às vezes quem a gente vê como ídolo, quem a gente vê como uma pessoa que merece referência e tudo mais, nem sempre teve uma vida tão plena e tão linda e maravilhosa...
BIA	Aí sim... aí eu acho legal...acho que é uma pegada legal. Mas esse discurso de falar: "Ah vamos separar a vida dele profissional da pessoal"... Não, porque é criança!
MEL	Não! Não acho que tem que separar. Até porque a gente tem que deixar claro pras pessoas, eu tenho a impressão de que a gente impõe pros meninos em sala de aula só coisas muito bonitinhas, e a gente sabe que o mundo não é assim e que muitas pessoas fazem sucesso e ganham dinheiro e são muito conhecidas, fazendo coisas erradas e, por outro lado Bia, acho que a gente tem que mostrar outra questão também...

MEL	...que ele também sofreu muito antes de chegar a esse ponto na vida dele, por conta dos pais e situações que ele passou muitas vezes relacionadas a isso (pedofilia). Não tô justificando, mas acho que é o tipo de coisa que a gente tem que mostrar toda uma história de vida da pessoa para que os meninos entendam que são pessoas normais, que sentem normais igual a gente, que comete erros iguais a eles, igual a todo mundo, entende?
BIA	Ô Mel, muito pertinente o que você tá falando até porque a gente trabalha em JN com a questão da pedofilia é uma coisa muito séria, a gente tem alunos que são abusados...
ISA	(SOBREPONDO A VOZ DE BIA) reconhecer Bia...reconhecer as outras pessoas que são pedófilas, entendeu?
MEL	Exatamente...até pra eles entenderem isso né?
LEA	Top Mel!
BIA	Mel, eu adorei! Eu adorei! Adorei mesmo e acolho muito bem essa questão [...]
ANDRÉ	Então aqui vcs já estão ampliando o tema e encontrando uma brecha para falar de pedofilia?
BIA	Sim...sim
LEA	Humm humm
<i>Trecho extraído do 5º encontro do Curso de Formação realizado em 27/05/21.</i>	

Como disse, toda essa discussão ocorreu entre as professoras, em um dos encontros do curso. O mais interessante é notar como, a partir de um conflito instaurado, de uma ruptura que foi estabelecida no grupo, as professoras se reorganizaram, discutiram colaborativamente a questão até chegar a um consenso, consenso que, na visão do LC, abriu uma brecha para discutir um problema local durante as aulas.

Todo o conflito começa a partir de uma sugestão de Lea para acrescentar na tarefa de Bia e Gal o trabalho com a música “Black or White”, do cantor Michael Jackson (doravante MJ). Essa já era a 3ª apresentação da noite e, até então, todas as contribuições do grupo eram discutidas e anotadas para reflexões futuras, tudo em uma atmosfera de tranquilidade. Contudo, a contribuição de Lea ao trabalho de Bia e Gal causou um grande desconforto em Bia, que iniciou, de maneira assertiva, uma discussão sobre o tema.

Ao ouvir o nome Michael Jackson, Bia se exaltou e, de forma ríspida, afirmou que não aceitaria trabalhar com tal personalidade, pois o julgava pedófilo, dizendo **“Ahhh não! Não! Pedófilo não trabalho... não, não, não! Pedófilo não trabalho!”**, surpreendendo a todos pela postura agressiva e instaurando um conflito no grupo.

De acordo com Ninin (2011), esses processos de tensões instaurados nas relações são resultantes da história sociocultural dos sujeitos. É o que me parece acontecer nessa situação, já que Bia, a partir de um ponto de vista axiológico, tenta impor ao grupo seus valores, por acreditar que MJ seja pedófilo, fraturando a atmosfera de colaboração que existia até então e, numa postura não-colaborativa, fazendo uso de um discurso autoritário, com uma forte carga afetiva, deixando claro suas crenças. Tal afirmação pode ser ratificada através das escolhas lexicais feitas por Bia, como **“Pedófilo”, “tenho antipatia dele”, “é o fim da picada”, “eu tenho pavor desse cara”**, pois a participante utiliza palavras e expressões que denotam uma forte carga emocional e que deixam claro o seu posicionamento em relação a MJ.

Ao ler o trecho para analisá-lo, percebo que faltou de minha parte uma postura mais empática em relação às afirmações e negativas de Bia. Penso que, dentro da perspectiva da PCCol e da colaboração, deveria ter indagado mais sobre o que a professora sentia em relação ao tema exposto, pedindo para que ela sustentasse melhor seu argumento, pedindo que apresentasse evidências que validassem o seu ponto de vista.

Contudo, a fratura estabelecida por Bia estava exposta. Assim, noto que o foco da discussão se move do interesse coletivo, em que todas discutiam os temas, contribuía e eram ouvidas, para o individual, em que uma participante tenta impor seu ponto de vista, sem se importar com o que pensam as demais, promovendo, a princípio, a ruptura da atmosfera de colaboração e a fragmentação do grupo.

O conflito estava posto e, após a discordância enfática de Bia, Lea acaba lançando uma concordância desconfiada, dizendo **“Ahh! Tá bom...Tá bom...Tá bom...”**, porém era evidente que não estava

bom. Aquela maneira brusca, aquele tom áspero não era a maneira como vínhamos trabalhando e discutindo os diferentes pontos de vista em nossos encontros.

O **“Tá bom”** de Léa é o princípio de um silêncio incômodo, que durou exatos 36s, parecia que tinha um elefante na sala ali. Na visão do interacionismo discursivo bakhtiniano, o silêncio diz muita coisa, o silêncio também é uma resposta. No caso analisado, o silêncio era um grito. O grito de um grupo que estava assustado, perplexo com a forma como a discussão mudou abruptamente. O silêncio nesse trecho, para mim, pode ser entendido como uma fissura que foi aberta no diálogo que estava sendo travado, ou seja, a discussão foi rompida e era preciso que as participantes se reorganizassem, entendessem o que estava acontecendo para voltar a se posicionar e, penso que a pausa feita, o silêncio, contribuiu, também, para essa reorganização do grupo.

Na sequência, percebo que Bia entendeu o desconforto do grupo, sentiu o incômodo do silêncio e tentou resgatar a discussão; nesse momento, a professora suaviza o tom de sua voz e tenta reestabelecer a colaboração no grupo, convidando Lea para voltar ao debate e tentando explicar-lhe seu ponto de vista.

Ao dizer **“Mas pode falar Lea”** com um tom abaixo, mais suave do que o tom utilizado anteriormente, Bia começa a demonstrar flexibilidade, parece ter pensado durante o silêncio e decidido amenizar a entonação e falar mais devagar. Essa atitude discursiva da participante não é aleatória, pois, pela mudança do seu tom de voz, ela pretende resgatar a discussão que fraturou, ela quer conquistar as professoras para elas voltarem a contribuir em seu trabalho.

Sempre que analisamos um discurso, nunca podemos deixar de levar em consideração o tom, pois “a entonação expressiva, é um dos recursos para expressar a relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do seu discurso” (BAKHTIN, 2006, p.310) e é isso que Bia faz: ressignifica suas emoções pelo tom da voz, na intenção de refazer a atmosfera colaborativa que foi por ela estilhaçada.

Essa mudança de atitude de Bia denota reflexão crítica (SMITH, 1992) sobre o que estava acontecendo, a professora percebe que rompeu o fluxo da discussão e se mostra interessada em resgatá-lo. Seguindo o enunciado de Bia, percebo que, além de suavizar o tom, a professora se mostra aberta a outras contribuições, pois quando afirma **“a gente pode trabalhar com outras questões”** ela continua na sua luta para reconquistar a colaboração e abre outras possibilidades de trabalho.

É preciso entender que trabalhar com foco na colaboração é promover um encontro e um confronto dialógico dramático de diferentes e, por vezes, incompatíveis vozes e ideologias (MATEUS, 2011). Era essa situação que estávamos vivendo naquele momento, um choque de dois pensamentos, quase que opostos, que poderiam ter se perdido, terem sido deixados de lado, dado o calor da discussão. Aqui deixo um alerta: é perigoso ignorar conflitos e tensões no espaço da escola, pois quando tangenciamos os embates, ignoramos as oposições, estamos manipulando a construção da subjetividade dos envolvidos no debate (GREGORY; CAHILL, 2009).

Se permitimos que somente uma visão do fato prevaleça, silenciando o conflito e o choque dessa visão com outra divergente, estamos privilegiando uma certa forma de ser, de fazer e de operar no mundo, isto quer dizer que apagar ou evitar conflitos em sala de aula é uma forma de privilegiar discursos hegemônicos e contribuir para a manutenção do *status quo*. Não podia deixar que isso acontecesse durante a formação, meu foco era trabalhar na práxis colaborativa, minha missão como formador ali era arrefecer os ânimos e fazer com que o tema fosse aprofundado e discutido.

Foi o que fiz, quando, após Bia abrir ao grupo novas possibilidades, incito o grupo a participar (**“Alguém mais quer falar alguma coisa?”**), unindo-me a Bia na intenção de resgatar o diálogo e restabelecer condições para a colaboração e negociação de sentidos. Aquela situação tensa era o momento ideal para que eu, Bia e as demais professoras aprendêssemos a viver **“confortavelmente no desconforto”** (JORDÃO, 2013), já que, apesar

dos diferentes pontos de vista, precisávamos aprender a escutar (MENEZES DE SOUZA, 2011a), não só o que o outro tem a dizer, mas também a nos escutar ouvindo o outro e a refletir como e por que reagimos de determinada forma em determinada situação.

Em seguida, pergunto a Bia: **“tá... mas o que você acha dessa sua postura, desse seu posicionamento?”**, querendo que a professora pensasse no que foi dito, revelo discursivamente o que penso sobre sua atitude, deixo transparecer que estou em desacordo com ela ao usar a expressão **“tá”**, como se dissesse, enfim, basta, chega e, na sequência utilizo a adversativa **“mas”** revelando uma oposição ao que a professora apresentava. Tal atitude demonstra um momento menos colaborativo de minha parte, pois, ao invés de realmente incitar a reflexão crítica da professora, ao deixar claro meu ponto de vista em relação a sua atitude, acabo, inconscientemente, julgando e reprovando seu posicionamento.

O que eu pretendia, na verdade, a partir das leituras e discussões que fizemos anteriormente, era que Bia entendesse o porquê de sua ação ter sido daquela forma, o que faz com que, mesmo de forma envergonhada, ela chegue à conclusão de que **“não fui nada crítica, eu sei disso gente”**, reconhecendo que não havia posto em prática o que estávamos ali aprendendo: a valorizar a diferença, a acolher os diferentes pontos de vista, a respeitar o outro.

Gal, parceira de trabalho de Bia, sentindo isso, de forma colaborativa, toma o turno e tenta buscar uma alternativa para a celeuma que foi instaurada, sugerindo suprimir o nome do cantor no trabalho com a música proposta por Lea. A partir daí, a discussão voltou para o rumo e começamos a explorar mais a fundo o conflito que foi estabelecido.

Em seguida, peço esclarecimentos a Lea sobre a música sugerida (**“Mas qual é a mensagem que essa música passa?”**); apesar de ter plena consciência do que a música queria dizer, queria provocar em Lea a reflexão: qual a pertinência dessa música para esse trabalho? Por que essa sugestão? E, no fluxo do discurso, percebo que meu objetivo foi alcançado, pois a professora reflete

que **“isso também é uma coisa pra sentar depois e ver, porque a música é muito antiga, tem que pegar a letra, analisar, ver se cabe mesmo”**, ou seja, ela reflete sobre o contexto e a época de produção da música (**é muito antiga**), pensando que talvez não se encaixasse tão bem com a proposta das professoras e, a meu ver, Lea demonstra indícios de colaboração, pois quando afirma **“é uma coisa pra sentar e ver depois”** me parece que ela convida as outras professoras a analisarem a letra da música e a discutirem melhor sobre a pertinência ou não da canção no trabalho.

A discussão continua entre as professoras Bia, Gal e Lea. Em dado momento, Mel decide participar do diálogo e dar sua contribuição. Penso que o envolvimento de Mel no debate foi essencial para a transformação do objeto em discussão e para que o grupo encontrasse uma alternativa, um consenso. Mel assume a mediação do debate e, por meio da distribuição de vozes, resgata a fala de Bia (**“eu super entendo o ponto que você tá colocando Bia”**) e, em seguida, apresenta um contraponto a essa fala: não devemos dar uma visão única para os alunos, sustentar uma única narrativa.

Aqui me parece que Mel pensa a partir da visão de verdade pós-moderna, entendendo que não há uma única narrativa sobre o caso em debate, que, em outros contextos, existem outros pontos de vista sobre o assunto. Trabalhar na perspectiva do LC faz com que o professor, junto com seus alunos, tragam para o debate diferentes versões sobre o mesmo fato e, a partir dessa pluralidade de narrativas, todos possam fazer suas interpretações e posicionarem-se sobre o tema discutido.

Nessa perspectiva, quando Mel afirma **“a gente não pode...é aquilo que eu falo da gente não querer dar uma visão única pro aluno”** ela defende que atuar a partir da filosofia do LC é aprender a ver o mundo a partir de múltiplos pontos de vista, entendendo que as coisas não precisam ser exatamente o que os discursos parecem dizer que são, pois nossa missão, no LC, é questionar os textos/discursos e interpretar os múltiplos interesses humanos neles expressos (COPE; KALANTIZIS; PINHEIRO, 2020).

Esse argumento de Mel, que nos provoca a não trabalhar com uma única visão em sala de aula, vai ao encontro do que estamos aqui defendendo: o conflito deve ser valorizado como uma janela de oportunidades para criação do novo, pois se eu sempre busco outros pontos de vista para narrar os fatos, trabalharei em minhas aulas sempre na perspectiva do dissenso, colocando constantemente em confronto as diferentes visões sobre uma mesma história, o que transformará as aulas em uma arena de debates, defesa e rejeição de diferentes pontos de vista.

Em consonância com tal afirmação, Shor (1999) diz que as aulas baseadas em LC são como zonas de contato, espaços sociais onde as culturas se encontram, se chocam e lutam entre si, muitas vezes em contextos de relações de poder altamente assimétricos. Bishop (2014) assevera que uma das melhores maneiras de abordar o LC é começar com fontes múltiplas e visões opostas sobre os temas abordados, na intenção de questionar sua construção por indivíduos específicos com objetivos particulares, sempre ideológicos e políticos.

Penso que essa é a verdadeira função do conflito dentro da teoria do LC: principiar o debate, problematizar a partir dele, fazer com que o aluno passe a pensar como seria se as coisas fossem vistas de um outro lugar; a investigar as relações de poder que estabelecem esse confronto de ideias: *Por que ele pensa diferente de mim? O que me levou a pensar do jeito que penso? A quem interessa que eu pense dessa forma?* As possíveis respostas para essas perguntas só poderiam ser alcançadas ou construídas a partir do estabelecimento, da valorização e do aprofundamento dos conflitos produzidos em sala de aula.

Ainda observando o discurso de Mel, percebo que suas contribuições apontam para a busca de um consenso no grupo, já que, em sua ação crítica, a professora tenta mobilizar recursos para superar o conflito, buscando conexões e sentidos comuns entre o objeto em discussão e o pensamento dos participantes (MJ é pedófilo). Ao afirmar que pode ser muito interessante trabalhar com

a música de MJ em sala de aula, Mel propõe um trabalho de contextualização do personagem e **“todo esse tipo de história dele”**.

Essa proposta da professora traz à tona a concepção de leitura do LC, que advoga por um trabalho em que os significados sobre MJ sejam produzidos a partir de um contexto e que seja levada em consideração toda a historicidade do objeto. Trabalhar nessa perspectiva faz com que a produção de significado, no caso sobre MJ, seja realizada a partir de um contexto sócio-histórico específico (MENEZES DE SOUZA, 2011a), fazendo com que a história desse sujeito e a letra da sua música sugerida possam adquirir sentidos contextuais e validade dentro daquele grupo, dando a oportunidade aos envolvidos de contestarem ou ratificarem o discurso do senso comum (MJ é pedófilo) por meio da negociação de sentidos e do questionamento da realidade.

Essa perspectiva de leitura, proposta por Mel, propicia uma leitura mais apurada e analítica dos fatos, observando a realidade a partir de perspectivas sociais, históricas, culturais e contextuais, ou seja, promove uma leitura pluralizada do objeto, o que, no entendimento de Gregory e Cahill (2009) está em consonância com os fundamentos do LC, pois essa perspectiva incentiva sempre um olhar mais profundo sobre os textos, especificamente examinando as relações entre textos, linguagem, poder, história, grupos sociais e práticas sociais.

Ao propor trazer a historicidade da vida de MJ e de sua canção, Mel abre as portas para o início da elaboração de um pacto entre as participantes. Ela propõe que a partir da abordagem do tema, discuta-se a vida do artista e se faça a conexão com o tema pedofilia, trazido por Bia desde o princípio da discussão.

Mel sugere uma desconstrução da visão de ídolos pela sociedade, propondo uma visão alternativa sobre a vida de pessoas famosas, incentivando a apresentar para os alunos **“que às vezes quem a gente vê como ídolo, quem a gente vê como uma pessoa que merece referência e tudo mais, nem sempre teve uma vida tão plena e tão linda e maravilhosa...”**; proposta que rompe com o

senso comum e pretende desnudar uma visão estereotipada de que pessoas famosas têm vidas perfeitas e incorruptíveis.

Desse modo, Mel ressignificou o objeto em discussão e expandiu o escopo da atividade para além do acréscimo e da interpretação de uma música no planejamento do material didático de Bia e Gal. O que Mel faz é escancarar uma brecha para o trabalho das professoras, pois além de trabalhar a música, de forma tentacular, as professoras poderiam, ainda, discutir a vida, a história do cantor, fazendo conexão com um tema local: a pedofilia.

A abertura dessa brecha parece fazer retornar aquela atmosfera de antes, aquele ar de colaboração voltou para o grupo, a ponto de Bia, aquela que apertou o botão do conflito, concordar explicitamente com a proposta dizendo: **“Aí sim... aí eu acho legal...acho que é uma pegada legal”**; **“Ô Mel, muito pertinente o que você tá falando”**; **“Mel, eu adorei! Eu adorei! Adorei mesmo e acolho muito bem essa questão”**, dando indícios do princípio de materialização de um consenso.

De acordo com Mateus (2011), uma das dimensões da ética como prática social do cuidado com o outro está na possibilidade de rever suas próprias posições, em reconsiderar suas próprias perspectivas e renunciar, às vezes, suas próprias crenças; a meu ver, é exatamente isso que Bia faz nessa parte da discussão: ela aceita um ponto de vista diferente do seu e se sente confortável em agregar a música de MJ ao seu trabalho, porém ampliando o escopo para tratar de pedofilia.

É bonito ver, nesse trecho, como de um limão, as professoras fizeram uma limonada. Tudo começa com uma negativa enfática: **“Ahhh não! Não! Pedófilo não trabalho... não, não, não!”**; passa por um silêncio constrangedor, mas reflexivo também, e culmina em professoras discutindo, revendo seus posicionamentos e chegando a um consenso, a uma proposta alternativa, o que me faz concordar com Oliveira e Magalhães (2011) quando declaram que o confronto de olhares é fundamental para se chegar à construção de um determinado pensamento, que não é meu, mas é aquele

construído no compartilhamento de significados entre os colaboradores.

Entender o conflito como uma janela de oportunidades, como um espaço produtivo para a construção do novo e do ressignificado, nos faz perceber que é no contato com o outro e com seus pontos de vista diferentes e dissonantes que teremos a capacidade de nos transformar mutuamente, nos desconstruir, de sair da zona de conforto de nossas opiniões pré-fabricadas e produzir novas verdades, outros olhares sobre o mesmo objeto.

Nessa perspectiva, a partir da confluência de pontos de vista, mesmo que opostos, novos significados podem ser criados com base nas contribuições individuais e, para isso, de acordo com Ninin (2011), todos os envolvidos são chamados a uma postura crítica frente às diferenças apontadas por todos os colaboradores e, no meu entender, ao assumir essa postura crítica, as professoras envolvidas na discussão construíram o resultado do processo, ressignificando o objeto em análise e contribuindo para a pacificação do conflito instaurado.

5.4. Ruptura do senso comum

Nos excertos analisados anteriormente, já podemos vislumbrar momentos de ruptura do senso comum, como: em E2, quando Lia demonstra ter um novo entendimento do termo crítico, indo além do senso comum de entender uma pessoa crítica como aquela que julga e avalia ou em E5, em que a professora Isa rompe com a ideia de que mulheres bonitas só podem ser loiras, ruivas e de cabelo liso, reconfigurando a imposição desse padrão de beleza em detrimento do cabelo afro e cacheado. O que proponho com esta seção é aprofundar um pouco mais as reflexões até aqui realizadas e compreender a função do senso comum no LC e o seu atravessamento nas práticas sociais.

Julgo necessário primeiro pensar sobre o senso comum: grosso modo, senso comum seria um tipo de pensamento que não foi testado, verificado ou metodicamente analisado; esse pensamento

geralmente está presente em nosso cotidiano e é passado de geração em geração.

Seria um tipo de conhecimento popular e culturalmente aceito por grande parte da sociedade. Gramsci (2013), em seus estudos, apresenta uma teoria contemporânea e sistemática do senso comum. Segundo esse pensador,

[...] o senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o “folclore” da filosofia e, como o folclore, apresenta-se em inumeráveis formas: seu traço fundamental e mais característico é o de **ser uma concepção desagregada, incoerente, inconsequente, adequada à posição social e cultural das multidões das quais ele é a filosofia.** (GRAMSCI, 2013, p. 113, ênfases adicionadas).

Dessa forma, sendo o senso comum um produto social e cultural das multidões, concordo com Gramsci (2013, p. 96) quando afirma que “não existe um único senso comum, pois também ele é um produto e um devir histórico”. Nessa perspectiva, o senso comum não se apresenta como um conceito rígido e estático no tempo e no espaço, pois está em constante transformação, no fluxo das atividades sociais e culturais das comunidades.

Baseado no pensamento positivista de verdades absolutas, o senso comum se configura em nossa sociedade como um forte fator que influencia na propagação e, sobretudo, na manutenção de discursos hegemônicos que mantêm relações de poder e que oprimem, massacram/silenciam maiorias minorizadas socialmente. Dado esse contexto, a filosofia do LC apresenta uma visão combativa em relação ao senso comum, na intenção de desmascarar esses discursos, incentivar ações de igualdade e provocar transformação social.

Nesse sentido, o LC pretende eliminar, combater visões estereotipadas e preconceituosas que podem surgir nas relações em sala de aula ou fora dela (SARDINHA, 2018). De acordo com Aguiar (2021), no LC, o senso comum parece ser considerado como uma cortina que embaça e dificulta a visão e o entendimento de

discursos e ações de opressão e manutenção de hegemonias e desigualdades sociais.

A ideia continua sendo a de ressignificar, transformar discursos e práticas do senso comum a partir da busca de outros caminhos, menos tradicionais e cristalizados, para a resolução de problemas sociais. Na visão de Menezes de Souza (2011b), o LC supõe ir além do senso comum. Para isso, é preciso fazer o aluno

[...] ir além da aparência da verdade; fazer o aluno refletir sobre **aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro**. Levar o aluno a refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum. Levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 293, ênfases adicionadas).

Dessa forma, o trabalho na perspectiva do LC, que intenciona reconfigurar pensamentos/discursos oriundos do senso comum, auxilia professores e alunos a desvelarem representações estereotipadas e prejudiciais, acrescentando uma dimensão sociopolítica ao processo de ensino-aprendizagem (BISHOP, 2014).

A meu ver, essa dimensão sociopolítica contribuiria para que os atores envolvidos possam contestar discursos tradicionais e antiquados que seguem perpetuando pensamentos discriminatórios na sociedade, fazendo-os pensar em novas possibilidades de ação para mitigar mazelas e privações impostas às comunidades socialmente menos privilegiadas.

Acredito que a compreensão, desconstrução e ressignificação do senso comum tem uma função orgânica na teoria do LC, uma vez que é por meio da exposição de discursos e pensamentos com base no senso comum que os conflitos podem ser instaurados, o que iniciaria toda a cadeia de produção de conhecimento.

Minha intenção, na sequência, é analisar um trecho do 3º encontro do curso de formação. Trata-se de um momento em que um grupo de professoras estava apresentando um trabalho e, a partir de uma afirmação feita pelo grupo, propositalmente, inicio uma discussão.

Mais especificamente, as professoras estavam divididas em grupos e precisavam construir mapas mentais a partir de palavras que orbitavam sobre temas que havíamos discutido no 1º e 2º encontros, para, em seguida, apresentá-los para o restante do grupo. A tarefa em questão foi resumida na figura a seguir:

Figura 11 – Explicações da atividade em grupo

G1 - IDA, GABI, LIA, ANA
HEGEMONIA

G2 - ISA, BIA, EVA, EMA
PROBLEMATIZAÇÃO

G3 - GIAL, INÁ, BETH, ADA
DESNATURALIZAÇÃO

G4 - JAG, MEL, LEA, LIS
DECOLONIALIDADE

1. A partir do termo recebido, o grupo deverá **pesquisar os seus sentidos**, discuti-los e **produzir um MAPA MENTAL** que organize/resuma o que foi entendido, criando o conceito.
2. É fundamental discutir durante o debate da construção do conceito:
 - a) **Como esse conceito aparece/se materializa na sociedade?**
 - b) **Como esse conceito impacta minha prática pedagógica?**

(façam essas discussões aparecerem no mapa mental)

Fonte: eslaides do curso de formação (2022).

O Grupo 3 (G3) produziu um mapa mental sobre o termo **desnaturalização**:

Quadro 11 – Mapa mental produzido por G3.



Fonte: Material produzido no curso de formação (2021).

Ao apresentarem o trabalho, uma afirmação feita pelo grupo me pareceu merecer um pouco mais de atenção e discussão. Em seu mapa, as professoras disseram que, na escola, é preciso “**mostrar ao aluno que ele pode ser o que quiser ser**”. Ao ver e ouvir tal enunciado⁷², uma luz amarela se acendeu na minha cabeça, era

⁷² Utilizo a concepção de enunciado baseada nos estudos do Círculo de Bakhtin. Para o Círculo, enunciado é a unidade concreta da comunicação discursiva e se

preciso debater tal enunciado com o grupo, já que, no 2º encontro, uma das discussões que fizemos foi sobre os impactos do neoliberalismo na educação, sobretudo no terreno da escola pública.

Na ocasião, discutimos como tal ideologia (neoliberalismo) está imbricada na sociedade e como pode ser perniciosa em ambiente escolar. Em consonância com tal afirmação, Freire (2018) assevera que a ideologia neoliberal é muito eficaz em convencer os prejudicados das economias submetidas de que a realidade é assim mesmo, de que não há nada a fazer a não ser seguir a ordem natural dos fatos.

É contra essa naturalização que, via LC, precisamos lutar. É preciso romper diuturnamente esse discurso do senso comum, que estratifica e naturaliza posições hegemônicas na sociedade. Luke (2012) defende que no espaço escolar é preciso estarmos sempre envolvidos na análise dos efeitos do capitalismo, do colonialismo e das relações econômicas injustas.

Atravessado por esses preceitos, enquanto as professoras falavam, eu pensava o verdadeiro potencial neoliberal e meritocrático que poderia extrair desse enunciado (“**mostrar ao aluno que ele pode ser o que quiser ser**”) e provocar uma discussão com o grupo de forma a desconstruir esse ideal oriundo do senso comum.

Não que seja errado usar esse tipo de enunciado na escola no sentido de encorajar alunos a estudarem e almejem algo a mais

materializa em campos discursivos situados, por meio de elementos verbais e não-verbais. Por ser situado, o enunciado integra e é integrado pelos contextos social, cultural e histórico da interação discursiva, em campos específicos da atividade humana; dessa forma, os enunciados concretos são atravessados interdiscursivamente, ou seja, são embebidos de ideologias e valorações situadas, elencadas a partir do propósito comunicativo do sujeito, o que nos leva a entender que um enunciado “sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado” (Bakhtin, 2006, p. 371). Assim, o enunciado é sempre um ponto de vista único e singular sobre o mundo, substancializado na relação dialógica em um ato responsável e responsivo, tanto para o falante quanto para o ouvinte, na interação verbal.

em suas vidas, mas, sim, acredito que é necessário desnudar, mostrar a faceta individualista-meritocrática desse pensamento de que **você pode, você consegue**, uma vez que, utilizá-lo em ambiente escolar sem analisar e expor os possíveis entraves e variantes sociais nesse caminho do tudo posso, se configura como um discurso perigoso.

É costumeiro ouvir professores dizendo que precisam ensinar os alunos a sonhar, a acreditar neles mesmos; mais uma vez: não que isso seja errado ou problemático, mas penso que, desde uma postura crítica, além do ato de sonhar, os professores precisam, junto com seus alunos, debater os pesadelos sociais que circulam na sociedade e que estão, a todo momento, prontos para dificultar esse sonhar dos alunos, sobretudo de alunos pobres. Tal postura crítica, nos termos de Freire (2018, p.125), se configura como uma “arma de incalculável alcance” no combate “ao mal-estar social que se generaliza em face da maldade neoliberal”.

Dado o contexto inicial da discussão, passo para a análise do trecho em que minha intenção vai além de apresentar o discurso do senso comum, uma vez que pretendo demonstrar como o grupo em formação discute, desconstrói e reconstrói a situação a partir do enunciado discutido, pensando uma visão alternativa e transformada de como abordar o discurso do “eu posso tudo que eu quiser” na escola.

E12 “ELE PODE SER O QUE QUISER SER”	
ANDRÉ	Eu só tenho uma questão pra fazer pro grupo, é::: pra todo mundo, né só pro grupo não. Esse círculo aqui embaixo, elas colocam aqui é: mostrar que o aluno pode ser o que ele quiser ser, o que que vocês acham dessa afirmação: que ele pode ser o que quiser ser?
BIA	A gente já discutiu isso da outra vez gente...
ANDRÉ	E aí? O que que a gente discutiu?
MEL	Eu confesso que eu tenho medo desse discurso é... da gente cair no neoliberalismo fácil...no..no coaching...coaching quântico...sabe?
ANDRÉ	Exatamente! É só isso que vem na minha cabeça Mel. Meio coaching, meio neoliberal, meritocrático. Né? Você vai conseguir ser o que você quiser ser... será que é esse o papel da escola? O que vocês acham?

GAL	Tá, mas aqui a gente coloca no sentido, voltando aqui em cima, a questão do... que a gente as vezes estabelece o que o menino vai ser ou não ; nós estabelecemos, como a sociedade estabelece, igual você falou que as relações de poder estabelecem . A ideia é que ele poder ser o que quiser no sentido de que ele não está determinado a algo .
ANDRÉ	Tá! Isso eu entendo e concordo . Tô falando assim: o enunciado que vocês utilizaram ele tem essa tendência de meritocracia muito forte , igual Mel falou, de coaching, “vai lá, você consegue...” será que é simples assim? E será que é essa a nossa missão na escola?
INÁ	Então é::: a gente tem que acreditar no aluno , é::: ver o aluno não como aquele pobre coitado , como aquele que não vai conseguir nada, mas você acreditar que ele pode ir além, entendeu? Então eu acho que o professor passar essa confiança pro aluno: “ eu acredito em você ”, “ eu sei que você é capaz ”, de “ você pode ”, entendeu? Eu penso mais nesse sentido assim...
MEL	Acho que temos aí uma linha tênue , porque acho que sim, é preciso incentivar os alunos a querer ser alguma coisa, mas temos que tomar cuidado pra não ficar dizendo que ele pode tudo, que tudo é fácil, que o mundo é lindo . Pra entrar nesse caminho a gente precisa falar de possibilidades, dificuldades, das relações de poder que existem fora da escola, que ele pode ser massacrado...
IDA	A gente bem que discutiu sobre isso no 2º encontro, de apontar caminhos, mostrar possibilidades, de fornecer ferramentas pros alunos aprenderem a viver em sociedade... aquela história que Bia falou: que existe uma cerca e que temos a ensinar os alunos a furarem a cerca e ver o que tem do outro lado.
<i>Trecho extraído do 3º encontro do Curso de Formação realizado em 11/05/21.</i>	

Como afirmei anteriormente, ao constatar o uso do enunciado “**mostrar ao aluno que ele pode ser o que quiser ser**”, em se tratando do trabalho com LC, percebi uma brecha que precisava discutir com as professoras. Desde o 1º encontro com o grupo, vinha percebendo a propagação de discursos estereotipados, oriundos do senso comum, que carregam ideologias opressoras e hegemônicas que deveriam ser alvos de contestação e desconstrução via LC.

Era preciso que as professoras percebessem que dizer a crianças pobres e periféricas que elas podem ser o que quiserem, para além de afetivamente incentivá-los, pode ser um discurso de

alta periculosidade, pois essa enunciação carrega em seu seio um conjunto de ideologias que vão além de um mero sonho e desejo de futuro melhor e que, apesar de parecer um discurso atraente, a médio prazo, tal ação pode se configurar como uma penalização para esse grupo (PIZOLATI, 2020), pois quando coloco a coisa na esfera da escolha (você vai ser o que QUIER SER) jogo toda a carga de responsabilização pelo futuro nas costas desses alunos, apagando os fatores que entravam o desenvolvimento e mobilidade social desse grupo. Esse apagamento, que me parece inconsciente por parte das professoras, carrega em si uma forte ideologia neoliberal e meritocrática.

Neoliberalismo é um importante tema que devemos discutir na formação de professores, mostrando como essa espécie de “mão invisível” molda as estruturas de nossa sociedade e como os ideais que essa corrente filosófico-econômica prega estão entranhados na escola em forma de discursos, ações, materiais didáticos e legislações educacionais.

De acordo com Laval (2019), o neoliberalismo trata-se de uma política, uma estratégia mesmo, que visa modificar a sociedade e transformar o “humano” enquanto tal. E transformar como? Procurando transformar justamente os seus valores, transformar as relações de cada indivíduo consigo mesmo. Nessa perspectiva, cada indivíduo deve se ver, rapidamente e desde cedo, como um empreendedor de si mesmo, um gestor de si mesmo, portanto, que cada um se considere um “capital”; por essa razão, a escola neoliberal tem como alicerce a eficiência, o individualismo, o desempenho e a rentabilidade.

Dadas essas características, a escola, invadida pelos ideais neoliberais, precisa fazer com que o indivíduo consiga elevar as suas habilidades o máximo possível, simplesmente através do estímulo à competição, à concorrência entre os alunos, através de testes e avaliações sistemáticas, mas também fazendo os professores e as escolas competirem entre si (LAVAL, 2019).

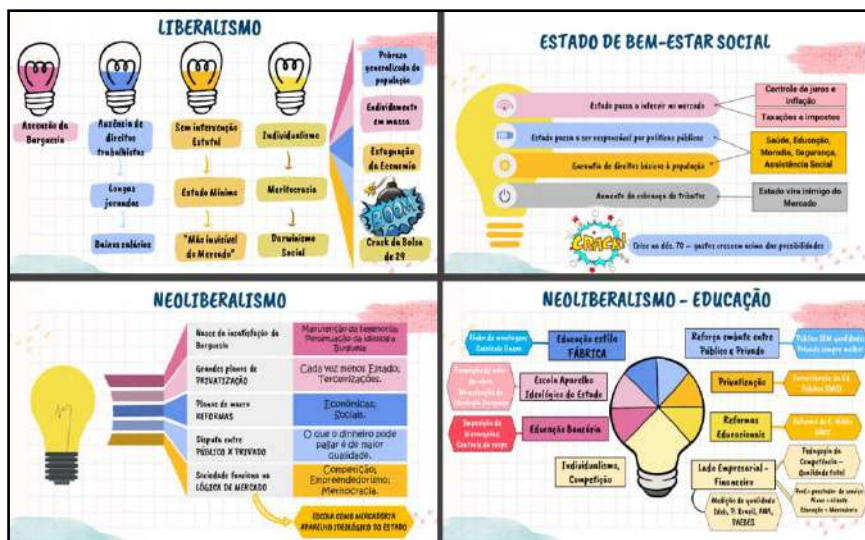
Não há para onde fugir. Esse *modus operandi* neoliberal envolve a educação de forma tentacular por meio do currículo, da

organização escolar, das metodologias de ensino, dos livros didáticos, das práticas docentes e, principalmente, através das políticas e leis educacionais que regem a educação em nosso país (*vide* BNCC). No entendimento de Díez-Gutiérrez (2015), todo nosso entorno social contribui para criar, manter, justificar e sustentar essa ideologia neoliberal, construindo uma rede em sintonia com o sistema social imperante.

Em contrapartida, o trabalho com LC na escola vai na contramão desse ideário neoliberal, pois, de acordo com Luke (2000), desde uma perspectiva sócio-histórica, o trabalho dos professores no LC não é sobre o aumento do crescimento individual, da voz pessoal ou sobre o desenvolvimento de habilidades. Para além disso, trata-se principalmente de construir acessos às práticas sociais e aos recursos discursivos, de estabelecer condições pedagógicas para que os alunos possam utilizar esses recursos para a troca social nos campos da vida real onde as práticas e os discursos se realizam.

Dada essa percepção dos entrelaçamentos da Educação-Neoliberalismo e a presença de discursos no curso de formação que reforçam a conexão hegemônica de um sobre o outro, resolvi incluir, já no 2º encontro, um debate sobre Liberalismo – Neoliberalismo – Meritocracia e seus impactos no sistema educacional e, para fomentar a discussão, usei no encontro os quadros a seguir:

Figura 12 – Infográficos utilizados para o debate sobre Neoliberalismo



Fonte: eslaides do curso de formação (2022).

A partir desses infográficos, os conceitos foram apresentados e discutidos no encontro e exemplos foram dados por mim e pelas professoras. Apesar de toda a discussão, no encontro seguinte, o enunciado **“ele pode ser o que quiser ser”** emergiu dos discursos das professoras do G3. Era preciso problematizar, desnaturalizar, romper com esse pensamento, que, até então, para o grupo, estava normalizado.

Começo a discussão pedindo esclarecimentos e estendendo a pergunta a todas as participantes **“o que que vocês acham dessa afirmação: que ele pode ser o que quiser ser?”**, pois minha intenção era colocar tal afirmação em escrutínio, ouvindo os diversos pontos de vista do grupo sobre o assunto. De acordo com Bishop (2014), uma lente de LC deve ser usada para desmascarar representações estereotipadas e prejudiciais, introduzindo, ao mesmo tempo, uma dimensão sociopolítica ao debate.

Assim, minha ideia aqui ia além de simplesmente desvelar o senso comum que embasava o enunciado, intencionava mostrar

como que a propagação desse tipo de discurso pode impactar a vida dos alunos e a construção de suas identidades, e, simultaneamente, pensar como o LC pode contribuir para evitar tais impactos e possíveis consequências sociais com a perpetuação desse discurso perigoso. Era preciso, então, examinar esse enunciado a partir de outras perspectivas, provocando as participantes a descobrir crenças, valores, filosofias e posicionamentos que estão por trás dessa “simples” e corriqueira frase.

Na sequência, na intenção de responder minha pergunta, Mel entra na discussão revelando um dado novo, uma outra leitura do enunciado. Afirmando ter um pouco de medo desse tipo de afirmação, a professora resgata o debate do 2º encontro e associa o discurso a uma visão neoliberal de educação (**“da gente cair no neoliberalismo fácil”**), acrescentando uma visão do trabalho docente como coaching, o que traz várias implicações para o fazer do professor.

Mel toca, já de primeira, no ponto nevrálgico que queria debater com as professoras: o ideal neoliberal que está embutido no discurso utilizado. A participação da professora nos propicia a oportunidade de iniciar a desnaturalização, a desconstrução de um discurso perverso que circula nos espaços escolares.

Inculcar na cabeça de alunos periféricos que eles podem ser o que quiserem ser, sem as devidas ponderações, é uma forma perigosa de educar. Digo perigosa, pois tal discurso reforça uma ideologia hegemônica que prega a individualização e a competitividade dentro dos espaços escolares. Reforçar essa hegemonia, mesmo que de forma inconsciente, faz com que a escola se coloque a serviço das classes dominantes, reproduzindo suas ideologias e os discursos vigentes, transformando esse espaço no aparelho ideológico de Estado mais importante (BORDIEU, 1982).

Ao propalar o discurso de que o aluno pode ser o que quiser, as professoras, junto ao ideal de sonho e incentivo que está embutido na superfície do enunciado, acabam defendendo a ideia neoliberal de que o indivíduo é o responsável por sua própria sorte, que ele tem a liberdade de escolha, sendo a escola o local que lhe

propiciará as competências para a construção desse “poder de escolha”, dando-lhe todas as chances de sucesso na sociedade.

O grande problema desse tipo de discurso é que, usado de maneira pura e seca, ele coloca todo o peso nas costas dos alunos, pois, imbuídos como únicos responsáveis pelas suas atitudes, eles passam a ser também os únicos responsáveis pelo seu possível fracasso ou insucesso e, dentro de uma perspectiva meritocrática, tal fracasso ou insucesso passa a ser justificado como falta de trabalho, falta de atenção, falta de seriedade, falta de esforço, essas são as explicações mais banais das desiguais performances dos alunos, explicações que reforçam a ideia sem cessar de que “quando se quer, se pode”. (DUBET, 2008, p. 40).

Argumentos como “quando você quer, você pode” ou “se não conseguiu foi porque não se esforçou” sustentam, de forma cruel, a perspectiva de que o Estado já não é mais responsável pelo fracasso dos sujeitos, pois “o fracasso ou o sucesso seriam então atribuídos aos resultados das escolhas de vida e não mais a fatores externos, tais como crises econômicas e/ou sociais” (PIZOLATI, 2020, p. 525).

Complementando tal visão, Marrach (1996) afirma que o discurso neoliberal, além de incentivar a diminuição da responsabilidade do Estado para com o social e a Educação, mantém um caráter meritocrático no ensino por trás da ideia de competitividade e livre escolha entre as várias opções de mercado.

É assim que o Neoliberalismo age, ele é estruturante e, de forma tentacular, por meio de um conjunto de enunciados, os quais produzem processos de subjetivação que redundam em modos de pensar, de sentir, de desejar, de ver, de agir e de viver, passam a orientar as condutas dos indivíduos, criando um “novo *ethos*” de sujeito: o *neossujeito* (PIZOLATI, 2020), indivíduos orientados pela lógica empresarial, estimulados à competitividade e a incessante corrida *ad aeternum* pelo sucesso.

Dessa forma, era preciso, naquele momento, que as professoras entendessem todo esse mecanismo que estava sendo perpetuado através daquele discurso. Resgatando a fala de Mel e concordando

com ela, tento chamar as professoras para o debate mais uma vez, perguntando: “Você vai conseguir ser o que você quiser ser... **será que é esse o papel da escola? O que vocês acham?**”.

Na sequência, Gal apresenta seu ponto de vista, tentando defender a afirmação discutida em seu grupo, dizendo que a escola e a sociedade “às vezes estabelece[m] o que o menino vai ser ou não”, e que dizer que ele pode ser o que quiser seria mostrar a ele que “**ele não está determinado a algo**”.

Uma visão interessante do ponto em que estávamos discutindo e que, de certa forma, se aproximava do sentido do enunciado que estava defendendo. Vendo que a professora estava segura do que estavam afirmando, tento tornar mais claro o meu ponto de vista, explicando: “Tô falando assim: o enunciado que vocês utilizaram **ele tem essa tendência de meritocracia muito forte**, igual Mel falou, de coaching, ‘vai lá, você consegue...’ será que é simples assim? E **será que é essa a nossa missão na escola?**”, tentando, mais uma vez, provocar a reflexão das professoras para que elas entendessem o discurso por outro ângulo e, por meio de uma visão multifacetada, percebessem a ideologia que ele carregava e começassem a pensar alternativas para romper com esse discurso.

Minha intenção com o grupo era, nos termos de Shor (1999), criar hábitos de pensamento e compreensão que vão além do significado superficial, das primeiras impressões, tensionando as professoras para romperem com mitos dominantes, clichês tradicionais e meras opiniões em busca de compreender o significado profundo do discurso, as causas e as raízes, o contexto social em que ele foi utilizado, a ideologia que ele defende e as possíveis consequências de seu uso e perpetuação para a formação de sujeitos em idade escolar.

Apesar da minha tentativa de deixar clara minha intenção com os questionamentos, a professora Iná toma o turno e empenha-se em formular uma reflexão. Ela inicia sua ponderação afirmando que “**a gente tem que acreditar no aluno**”. A meu ver, o que Iná faz, nesse momento, é reforçar a ideia do senso comum que

estávamos discutindo, levando o debate para o lado da emotização, da afetividade. Dentro das teorias educacionais, sei da importância da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem, por isso, considero o discurso de Iná importante para o trabalho docente no sentido de entender as subjetividades dos alunos e apontar para eles possibilidades de transformação.

Contudo, precisamos, na formação de professores, aprender a balancear o binômio razão-emoção e, na medida do possível, tentar não dar mais ênfase a um do que ao outro. Por meio de uma perspectiva mais crítica, penso que ao afirmar que não devemos ver o aluno como **“pobre coitado”** ou como uma pessoa que **“não vai conseguir nada”**, para além da ênfase à questão emocional, a professora acaba invisibilizando, fechando os olhos para as vulnerabilidades e desigualdades sociais que muitas vezes acabam criando entraves nas possibilidades de mudanças sociais de alunos pobres.

Vejo aqui um discurso confortável, que “faz bem à alma, mas que, na realidade, tende a evitar os problemas ao invés de evidenciá-los” (DUBET, 2004, p.540), uma vez que o apelo de Iná acaba, por um lado, apagando e normalizando a situação de precariedade em que sobrevivem muitos alunos da periferia, provocando a naturalização das desigualdades.

Em seguida, a professora nos apresenta mais uma atribuição docente: passar confiança para o aluno. Aprofundando o apelo emocional de seu discurso, Iná afirma que é papel do professor dizer ao aluno **“eu acredito em você”**, **“eu sei que você é capaz”**, **“você pode”**. Aqui eu resgato a fala de Mel do início do excerto quando ela afirma que, além de neoliberal, o discurso do “seja o que você quiser ser” pode nos fazer cair na ideia de “coaching”.

De acordo com Han (2016), as técnicas utilizadas no trabalho de coaching utilizam como ferramentas principais o trabalho de reprogramação mental e emotização, tendo como base o fortalecimento de uma espécie de capitalismo emocional. Em seu estudo, o pesquisador apresenta formas para compreendermos as nuances que o capitalismo das emoções adquire em um contexto

neoliberal e defende que o “regime neoliberal pressupõe as emoções como recursos para incrementar a produtividade e o rendimento” (HAN, 2016, p. 38).

Nesse contexto neoliberal, organicamente embutido no discurso docente, as emoções transformam-se em matéria prima para a construção desse *neossujeito*, já que a motivação, como mostra Han, tem uma ligação estreita com as emoções, posto que “as emoções positivas são o fermento para o crescimento da motivação” (HAN, 2016, p. 40). Mesmo que inconscientemente, entendo que é isso que Iná quer fazer: em uma espécie de reforço positivo, ela quer motivar os alunos para eles acreditarem em si, para terem vontade de ir além e romper com o que parece estar determinado para eles.

Dessa forma, Iná assume a postura de professor-coach (SCHERER; GRÄFF, 2020), que, por meio desse capitalismo emocional, apresenta-se como um motivador, que, por meio do discurso e da inculcação da possibilidade de sonhar, trabalham para que os alunos possam alcançar as competências necessárias para galgar as posições sociais desejadas.

Contudo, penso que o posicionamento do professor como motivador do interesse dos alunos precisa ser colocado sob suspeita. Para Masschelein e Simons (2014), mais do que uma questão de motivação, os processos educativos deveriam ser uma questão de criar interesse, de trazer à vida, de formar o aluno. Esse tipo de formação teria relação “com a orientação dos alunos para o **mundo como ele é** [...] e essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 45).

Essa agência coaching de Iná está ligada ao cotidiano escolar, principalmente em escolas de periferias, onde professores costumam usar esses tipos de discursos na intenção de mitigar o desânimo de muitos alunos em relação a sua vida escolar e à falta de perspectiva de futuro. A intenção é boa, mas as professoras precisam ter ciência que tal postura auxilia na naturalização de

injustiças e desigualdades sociais e fortalece a competitividade no espaço escolar.

É preciso então ir além do plano utópico, onírico; é preciso, também, desnudar para os alunos o mundo real em que eles vivem e a forma perversa como esse mundo é construído. É isso que a professora Mel faz na sequência.

Mel concorda com o exposto anteriormente por Gal e G3 e demonstra ter entendimento dos dois pontos de vista. Afirmando existir uma **“linha tênue”** na situação, a professora concorda que **“sim, é preciso incentivar os alunos a querer ser alguma coisa”**, mas, assumindo a mediação do debate, continua alertando o grupo (**“temos que tomar cuidado”**) ao perigo de utilizarmos enunciados que insinuam que **“ele [aluno] pode tudo, que tudo é fácil, que o mundo é lindo”**.

É aqui que Mel faz um contraponto que, a meu ver, inicia no grupo o processo de rompimento e desconstrução desse discurso do senso comum, pois ela entra no campo dos entraves, dos problemas sociais, dos “pesadelos sociais” a que me referi anteriormente, que devem ser discutidos e apresentados aos alunos ao mesmo tempo em que se propaga a liberdade de escolha.

Desse modo, a professora diz que **“pra entrar nesse caminho a gente precisa falar de possibilidades, dificuldades, das relações de poder que existem fora da escola, que ele pode ser massacrado...”**, desvelando questões que, até então, estavam ocultadas pelo uso do senso comum.

Tal ação da professora é preconizada na perspectiva do LC quando ela faz o movimento de buscar alternativas para práticas legitimadas (discurso do “pode ser o que quiser”) que em alguns espaços não seriam questionadas, contrapondo essa prática a outras práticas possíveis (falar de possibilidades, das dificuldades, das relações de poder que existem fora da escola, que ele pode ser massacrado), vislumbrando para a situação, outros caminhos ainda não trilhados, estabelecendo uma prática contingente e situada, que pode ser questionada e está aberta à mudança (JORDÃO, 2016).

Seguindo essa perspectiva, Ida entra na discussão e, referindo-se ao debate feito no 2º encontro, reforça o aporte realizado por Mel, acrescentando outras ações que podem auxiliar a desconstrução do discurso neoliberal-meritocrático utilizado pelo G3, como **“apontar caminhos, mostrar possibilidades, de fornecer ferramentas pros alunos aprenderem a viver em sociedade”**.

Nesse momento, a professora faz um resgate importante de nossas discussões, quando coloca em jogo, novamente, a metáfora utilizada por Bia no encontro anterior. Na intenção de responder à pergunta feita por mim (será que é simples assim? **E será que é essa a nossa missão na escola?**), Ida afirma que o papel do professor e da escola é **“ensinar os alunos a furarem a cerca e ver o que tem do outro lado”**.

Ensinar a furar a cerca tem tudo a ver com que o debatíamos e seria um provável caminho para solucionar o conflito que estávamos discutindo, pois, conforme conversamos anteriormente, ensinar furar a cerca tratava-se de auxiliar o aluno no processo de conhecer e construir ferramentas para entender as possibilidades que existem, ao mesmo tempo em que percebessem a “cerca” como os entraves, as dificuldades e as mazelas sociais que poderiam impedi-los de alcançar determinado espaço na sociedade.

Era isso: a percepção da cerca e a construção conjunta de ferramentas eram os instrumentos que precisávamos para romper com esse discurso meritocrático do “seja o que você quiser ser”, pois só entendendo que há uma cerca (desigualdades e injustiças sociais) que pode impedi-lo de ser o que ele quer ser e que oculta as inúmeras possibilidades de mobilidade social que ele pode ter, que os alunos e professores sentiriam a necessidade de elaborar ferramentas para atravessar essas barreiras e, por meio desse processo, construir uma espécie de capital cultural que os auxiliassem na promoção das mudanças sociais desejadas.

Refinando um pouco mais a análise do E12, trago aqui a cosmologia bakhtiniana para entendermos melhor a constituição discursiva desse jogo que realizamos na formação para esmiuçar o enunciado **“ele pode ser o que quiser ser”**. Bakhtin (2006, p.297)

assevera que “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade do campo de comunicação discursiva”, portanto, é possível e necessário identificar esses ecos e ressonâncias que estão por trás do discurso das professoras e analisar que tipo de ideologia está entremeadada em seu interior, desnudando, dessa maneira, as forças que operam no intradiscursivo e que reverberam no extradiscursivo, contribuindo para a perpetuação de discursos que defendem a manutenção do *status quo* e, ao mesmo tempo, oprimem grupos sociais marginalizados.

Esses enunciados, por conseguinte, abrigam as relações dialógicas e constituem-se como espaços de tensão entre vozes (BAKHTIN, [1963] 2010a, p.207), uma vez que é no diálogo que se dá o embate entre essas diferentes vozes e classes sociais, configurando-o como o lugar onde ocorrem os jogos de poder entre as diferentes vozes que circulam socialmente.

Bakhtin (2010b, p.81-82) afirma que a língua viva é, além de “ideologicamente saturada”, naturalmente estratificada por forças oriundas da “vida verbo-ideológica”. Visto dessa forma, o discurso é o ponto no qual se imbricam forças centrípetas (de unificação) e centrífugas (desunificação), em um movimento dialógico, dialético, interdependente e não-dicotômico. Nas palavras de Bakhtin (*op.cit*, p.82), ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas, por meio de “processos ininterruptos de descentralização e desunificação”.

Observado por esse viés bakhtiniano, o enunciado em destaque nesta análise “**ele pode ser o que quiser ser**” se configura como um bom exemplo para observarmos o movimento dessas forças centrípeta e centrífuga em atuação na materialidade discursiva. Bakhtin (2010b, p.82) afirma que é possível realizar uma análise concreta e detalhada de qualquer enunciação, entendendo-a como unidade contraditória e tensa de duas tendências opostas da vida verbal.

Como apresentei na discussão acima, é dessa forma que vejo esse enunciado, entendendo que em seu interior coexistem, em

tensão, duas ideologias sociais distintas, já que posso interpretar esse discurso em direção ao centro, promovendo estabilidade e manutenção de hegemonias, ou, em direção à margem, pensando em rompimento, diversidade e visões alternativas da sociedade.

É importante ressaltar que tal movimento de tensão é próprio da linguagem, é próprio do discurso. No caso em análise, vemos manifestado no uso do enunciado pelas professoras do G3 e, também, na manifestação de Iná, enunciados atravessados pelas forças centrífugas (**“ele pode ser o que quiser ser”**; **“acreditar que ele pode ir além”**; **“eu sei que você é capaz, você pode!”**), em que as professoras, mesmo sem ter noção disso, promovem um discurso que regula, normatiza, estabiliza, generaliza, que tende a apagar a diversidade e as desigualdades.

A força centrífuga, embutida nesse enunciado, tende a reforçar/manter ideologias do poder dominante vigente, mais precisamente, como vimos, ideais neoliberais que ganham a cada dia mais espaço na área educacional e na sociedade como um todo, trazendo para o espaço escolar o estímulo à competição e a diminuição das responsabilidades do Estado para com a população, sobretudo a parte mais pobre.

Por outro lado, observando o mesmo enunciado por outra perspectiva ideológica, Mel e Ida desnudam a força centrífuga e apresentam uma leitura que desestabiliza, relativiza, dinamiza o discurso, buscando ruptura e apontando para as desigualdades ocultadas, indo de encontro ao discurso de manutenção do poder hegemônico.

Dessa forma, revelando o embate de forças no interior do discurso e por meio da orquestração de vozes, trazendo à tona, à materialidade, as forças centrípetas e centrífugas que constituíam o enunciado em questão, foi que as professoras conseguiram repensar a prática em sala de aula e começaram a entender que é sempre necessário suspeitar dos enunciados e que, no cotidiano do professor, é preciso romper com certos discursos estruturantes que massacram cada vez mais as vidas periféricas.

Desse modo, cabe entender que o papel da escola e dos professores é de sempre mostrar para os alunos “o mundo como ele é” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014) e questionar as desigualdades sociais e econômicas produzidas pelo sistema vigente. Acredito que, na discussão exposta nesse excerto, entraram em congruência o ponto de vista do senso comum das professoras, os estudos que fizemos sobre neoliberalismo e os preceitos do LC para a ruptura de um pensamento hegemônico, descortinando discursos que dificultam a percepção de ações de opressão e de manutenção do *status quo*. O que o grupo em formação fez foi, por meio do debate, romper e ressignificar o senso comum, buscando trilhar outros caminhos não-tradicionais para o combate às desigualdades sociais.

Na próxima seção, trataremos das relações de poder.

5.5. Desvelando relações de poder

A relação entre linguagem e poder não é algo tão óbvio (JANKS, 2016), pois ao mesmo tempo em que a linguagem pode ser utilizada para desafiar e desestabilizar relações de poder, ela pode ser um instrumento fundamental para a sua manutenção. Por conseguinte, Janks (2018) defende que, em um mundo cada vez mais globalizado e interconectado, é urgente a compreensão das formas como o poder se dissemina e o entendimento de como ele tem capacidade para moldar identidades.

Nesse cenário complexo, o trabalho com LC tem um papel fulcral, por se tratar de um tipo de letramento que, por meio da leitura perversa do mundo, dissecou estruturas e sistemas de poder (BISHOP, 2014). Complementando essa ideia, Coffey (2008) pontua que o LC enfatiza o potencial da linguagem como uma ferramenta profícua para os sujeitos analisarem as dimensões e as divisões do poder e, simultaneamente, propiciar a possibilidade de construção de recursos sociais para a transformação de estruturas discriminatórias.

Entendo, assim, que, no que tange as relações de poder, o LC tem uma missão dupla e síncrona, pois se configura como uma forma de capital cultural que se embrenha nas intersecções do par linguagem-poder tanto para entender e desvelar suas relações, quanto para propor a construção de alternativas que possam mitigar as privações e mazelas sofridas em decorrência da imposição de mecanismos sociais e de classe que perpetuam o *status quo* e que são utilizados pelas classes hegemônicas para apoiar e justificar sua dominação em relação aos grupos sociais minorizados.

Considerando a forma sofisticada em que linguagem e poder se interconectam e a importante missão do LC de desvelar relações de poder e construir alternativas, julgo ser necessária a tessitura de um caminho teórico-analítico que se associe à já delimitada forma de analisar os dados desta pesquisa (ADD), para ler o que os dados nos dizem nesta seção. No intuito de traçar esse caminho, proponho aqui um esforço intelectual em articular o conceito de Poder Simbólico de Bourdieu (1996, 2001, 2002) com as problematizações sobre o exercício do poder realizadas por Foucault (2000, 2003).

Por que aliar Bourdieu e Foucault? Cabe lembrar que ambos os estudiosos já foram referenciados no marco teórico desta obra, em que uso a conceituação de Práticas Sociais de Bourdieu (seção 3.2.5) e a noção de crítica como oposição à governamentalização de Foucault (seção 3.1.1). Podendo ser considerados como pesquisadores contemporâneos, ambos elaboraram amplas discussões acerca do poder, com pontos que divergem, mas também com alguns fatores de complementariedade.

Para tecer essa associação teórica, parto do princípio de que a sociedade constitui um “arranjo de entidades” (indivíduos e objetos materiais e imateriais com os quais os indivíduos lidam) (PETERS, 2006) e que nem sempre a relação entre essas entidades é harmoniosa, pois alguns contextos sociais podem comportar situações mais ou menos intensas de conflito e exercício esporádico

ou sistemático de poder entre os indivíduos e os grupos aos quais pertencem.

Assim, as condutas e as respostas a essa problemática social são as mais variadas possíveis: há quem as analise na esfera do individual, considerando o sujeito guiado pelo seu auto interesse e há aqueles que interpretam o mesmo contexto via normas coletivamente compartilhadas e instauradas na conduta de sujeitos socializados. De qualquer maneira, Peters (2006) assevera que, nesses tipos de análise, parece sempre haver um fosso que separa os enfoques subjetivistas e objetivistas da vida social.

Desde os estudos sobre identidade, sabemos que somos vários em um (AGUIAR, 2020), que nossas identidades são constituídas a partir da dialética entre o relacional e o biográfico (DUBAR, 2005), entre o individual e o social (HALL, 2000); desse modo, é mister afirmar que qualquer coletividade depende, em última instância, de condutas individuais, pois o individual e o social se retroalimentam, fazendo com que indivíduos e sociedade existam em relação de interdependência.

Dado tal contexto, Peters (2006) pontua que o problema fundamental no entendimento e análise das relações de poder é encontrar um enfoque que integre tanto o subjetivo quanto o objetivo, o estrutural e o agencial, o social e o individual, promovendo uma visão macroscópica e microscópica, ao mesmo tempo, da vida social.

É isso que pretendo fazer ao associar Bourdieu e Foucault: promover uma forma de ver as relações de poder dentro das esferas macro e micro, mostrando como as teorias podem se complementar e observar, por meio do discurso, tanto as estruturas e suas formas de poder implícitas, quanto o poder sendo exercido e localizado nas extremidades.

De acordo com Simioni (1999, p.105), Bourdieu e Foucault compartilham da mesma noção de discurso, pois ambos o consideram como fatos linguísticos histórica e socialmente inscritos, imbuídos de forças, inclusive política, e defendem que a

Verdade universal não existe, ao contrário, o que existem, para os dois autores, são verdades construídas no tecido da história.

Dadas essas semelhanças conceituais, podemos dizer que, de maneira geral, Bourdieu entende o poder funcionando nas estruturas, presentes nos campos sociais, já Foucault, grosso modo, entende o poder funcionando em rede, vendo-o como um exercício constante, localizado e realizado de diversas maneiras.

Partindo do princípio de que para Bourdieu o poder está nas estruturas, nas instituições, podemos dizer que, para o filósofo em questão, o poder tem “dono”, possui uma estrutura política e econômica que dá a ele uma base legitimadora. Desse modo, a tarefa da sociologia seria a de “mostrar onde e quem exerce esse poder, tornando visível o que é invisível, especificando quem o exerce e, conseqüentemente, quem enuncia os discursos” (SIMIONI, 1999, p. 112).

Falando em tornar “visível o que é invisível”, mais especificamente, a noção de poder em Bourdieu (2001) sustenta o compromisso em revelar as formas implícitas (simbólicas) de dominação de classes nas sociedades capitalistas. Esse filósofo defende a existência de um poder simbólico, que seria “um poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2001, p.7-8). Dessa forma, Bourdieu (2001) acredita que as classes dominantes são beneficiárias de um capital simbólico, disseminado por meio de instituições e práticas sociais, que lhes possibilitam exercer o poder.

Pensando nas forças implícitas, no poder simbólico, para Bourdieu o poder se exerce de forma generalizada porque é reconhecido, ou seja, não é percebido enquanto tal, tem como parceiro o consentimento que advém do desconhecimento. Esse consentimento que surge do desconhecimento, na sociedade, se traveste nas crenças, nas tradições e nas posições axiológicas presentes nas estruturas e nas instituições que passam a ser inculcadas na constituição dos sujeitos, pois, de acordo com

Bourdieu (1996), é necessário que as estruturas objetivas sejam capazes de se reproduzir nas estruturas mentais.

É assim que o poder simbólico funciona, uma vez que ele é “um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo” (BOURDIEU, 2001, p.9), o que torna possível a concordância entre inteligências, uma espécie de “solidariedade social” (BOURDIEU, 2001), tornando “possível o consenso acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social” (p.10).

Cappelle, Melo e Brito (2005) afirmam que, para Bourdieu,

[...] as produções simbólicas, por sua vez, funcionam como instrumentos de dominação porque contribuem para a **integração real das classes dominantes**, distinguindo-as das outras classes; para a desmobilização das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida, mediante o estabelecimento de distinções (hierarquias); e para a legitimação das distinções. (CAPPELLE; MELO; BRITO, 2005, p.359)

Essas classes, em constante processo de distinção, estão envolvidas em uma luta simbólica, todas querendo impor a definição de mundo social de acordo com os seus interesses (BOURDIEU, 2001, p.11), formando, assim, campos de posições sociais. A noção de campo, conforme já abordamos, consiste numa estrutura de relações sociais, num espaço socialmente estruturado, cujos limites só podem ser determinados em cada situação. Esse campo de forças, nem sempre harmônicas, é considerado um campo de lutas, onde os sujeitos se encontram e lutam com meios e fins diferenciados, ou seja, com as “armas”⁷³ que têm, para manterem suas posições e visões na estrutura desse campo.

Dentro do campo, por meio das lutas travadas, acontece um processo histórico-social, numa espécie de via de mão dupla, que acaba garantindo uma certa possibilidade de ação entre os sujeitos, uma relação entre as estruturas objetivas dos campos sociais e as

⁷³ O que chamo aqui metaforicamente de armas, Bourdieu, em sua teoria, chama de capital: econômico, social, cultural, etc.

estruturas incorporadas pelos sujeitos, que Bourdieu (1994) chama de *habitus* (cf. conceito p.83).

Na interpretação de Cappelle, Melo e Brito (2005), o *habitus* seria uma espécie de capital, um saber prático das leis tácitas de funcionamento social adquirido pela socialização, indicando os princípios geradores e organizadores de suas práticas, podendo ser considerado como esquemas mentais e corporais de percepção, compreensão e ação.

Dessa forma, ao considerar as relações de poder sob a perspectiva de Bourdieu (2001), deve-se levar em consideração as estruturas objetivas presentes nos campos sociais e as estruturas incorporadas (*habitus*) dos sujeitos. É através dessa dialética entre *habitus*-campo e das lutas que ocorrem no interior do campo, que Cappelle, Melo e Brito (2005) percebem uma aproximação entre as noções de poder de Bourdieu e Foucault, uma vez que o conceito de *habitus* de Bourdieu coloca em evidência as capacidades criadoras, ativas e inventivas do agente (BOURDIEU, 2001), recusando-se a reduzir os agentes a simples fenômenos da estrutura.

Apesar dessa aproximação em relação à agência dos sujeitos, a noção de poder de Foucault entende que o poder está disseminado por todas as partes do mundo social, numa trama complexa e heterogênea de relações de poder, na qual as resistências ao poder também tomam parte e presentificam-se. Dessa maneira, é preciso

[...] não tomar o poder como um **fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras**; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como **algo que circula**, ou melhor, como algo **que só funciona em cadeia**. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. [...] o poder funciona e se exerce em rede. Nas suas **malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação**; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros

termos, **o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.** (FOUCAULT, [1979] 2002, p. 183, ênfases adicionadas)

Entendido assim, para Foucault ([1979] 2002), o poder é distribuído; a qualquer um é possibilitado o exercício do poder, tudo dependerá do contexto e da capacidade do indivíduo de produzir conhecimentos e utilizá-los a seu favor. Para Foucault não existe o poder, mas sim relações de poder. O que interessa para ele é entender as técnicas do poder, compreender os mecanismos pelos quais o poder atua como uma força coagindo, disciplinando e controlando os indivíduos, examinando como a punição e o poder de punir materializam-se em instituições locais e regionais e nos discursos, podendo ser caracterizado como micro-poder, ou sub-poder.

De acordo com Meyer (1996), Foucault procura deslocar o foco do determinismo (típico do estruturalismo), seja ele econômico, biológico ou social, para uma concepção da sociedade como construções relacionais, localizadas e historicamente datadas, as quais se relacionam de formas específicas e particulares.

Nessa esteira, o poder, encarado como relações, tem caráter dinâmico e capilar, atravessando todas as esferas sociais. Considerando tal dinamicidade, para Foucault, será sempre de acordo com as necessidades e com as realidades de cada local que serão produzidas novas relações de poder. Assim, Foucault ([1979] 2002) trabalha a ideia de múltiplas dominações (ou governos) que se atravessam, reforçam ou fragilizam sob a forma de um poder mais plural e menos centralizado.

Na abordagem foucaultiana, o poder é indissociável de qualquer prática social, por isso é importante destacar também o seu caráter positivo e produtivo, pensamento inexistente antes das discussões de Foucault sobre poder. Desse modo, dizer que o poder é produtivo é situá-lo no campo da construção social da realidade, e não somente concebê-lo em seu caráter repressor, uma vez que

[...] o que faz o poder se manter, que seja aceito, é simplesmente que não pesa somente como uma força que diz não, mas que, de fato, **circula, produz**

coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso; é preciso considerá-lo mais como **uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social** que como uma instância negativa que tem como função reprimir. (FOUCAULT, [1979] 2002, p.8, ênfases adicionadas).

Para Foucault ([1979] 2002) uma classe dominante não é uma abstração, tampouco pode ser considerada como um dado prévio. O fato de uma classe tornar-se dominante nos autoriza a pensar o fator dominação de uma forma complexa, já que, ao invés de observá-la de maneira unilateral, passa-se a refletir, a partir dela, como os agentes se relacionam, se enfrentam, se aliam no interior das arenas sociais e a possibilidade de estes intercambiarem posições a todo momento. Pensando nessas possibilidades de intercâmbios de posições, Foucault (2003) aponta que

[...] nestes casos de dominação – econômica, social, institucional, ou sexual –, o problema, com efeito, é o de saber **onde vai se formar a resistência** ... numa tal situação de dominação, deve se responder a todas essas questões de um modo específico, em função do tipo e da forma precisa de dominação. (FOUCAULT, 2003, v.4, p.721)

Vejo aí uma grande contribuição dos estudos de Foucault para o entendimento das relações de poder e, também, para os estudos do LC: a possibilidade de se pensar resistência. Encarada por Foucault (2003) como processo criativo de luta, a resistência passa a ser vista como forma de possibilitar transformação e mobilidade dentro dos campos de luta.

Desse modo, segundo Foucault (2003), as lutas de resistência devem ser travadas contra o gigantesco aparato social, contra técnicas e procedimentos desenvolvidos para conhecer, dirigir e controlar as vidas das pessoas, seus estilos de existência, suas maneiras de sentir, de avaliar, de pensar. Refletindo sobre essas batalhas a serem travadas, Foucault denomina múltiplas modalidades de luta que estão em jogo na atualidade e, no campo dos afrontamentos e resistências ao poder e a seus excessos, enumera

[...] as lutas **contra a dominação** (étnicas, sociais, religiosas), as lutas **contra as formas de exploração** (que separam o indivíduo do que ele produz), e, finalmente, as lutas que **levantam a questão do estatuto do indivíduo** (lutas contra o assujeitamento, contra as diversas formas de subjetividade e submissão). (FOUCAULT, 2003, v.4, p.227, ênfases adicionadas)

Como vimos anteriormente, essa forma de resistir está no cerne do que Foucault ([1978] 1990) denomina como crítica, a resistência às práticas de governamentalização. Pensando nesse embate entre as formas de governar e as formas de resistir, resistência seria, assim, produzir, criar, inventar novos modos de subjetividade, novos estilos de vida, novos vínculos e laços comunitários, para além das formas de vida empobrecidas e individualistas implantadas pelas modernas técnicas e relações de poder.

De modo geral, todas as teorizações de Foucault sobre relações de poder são de fundamental importância para entendermos as técnicas de exercício de poder, o seu aspecto relacional e localizado, a consideração do poder como algo produtivo, a relação entre luta e poder e, sobretudo, a possibilidade de mobilidade, criatividade e transformação por meio da resistência às relações de poder. Contudo, de acordo com Cappelle, Melo e Brito (2005), a indefinição de quem exerce as estratégias de poder deixa uma lacuna nos estudos de Foucault em relação a um entendimento teórico mais amplo dessas relações.

Voltamos ao que Peters (2006) defende: a produção de um modo teórico-analítico para entender as relações de poder nas interfaces entre agência-estrutura, objetivo-subjetivo. Acredito que essa maneira de olhar para as relações de poder é fundamental para o LC, pois trata-se de uma perspectiva educacional que pretende observar tanto o poder funcionando em suas estruturas, quanto o poder exercido em suas extremidades. Ratificando esse argumento, Luke (2012, p.8) assevera que trabalhar com LC é trabalhar “sobre a possibilidade de usar novos letramentos para mudar as relações de poder, tanto as relações sociais cotidianas das pessoas, quanto as relações geopolíticas e econômicas mais amplas”.

Desse modo, na intenção de compreender as relações de poder na sociedade é preciso observar o macro (objetivo) e o micro (subjetivo) operando simultaneamente. Assim, me apoio nos estudos de Simioni (1999) e Cappelle, Melo e Brito (2005) que afirmam que as teorizações de Bourdieu e de Foucault em relação ao poder podem se complementar.

Bourdieu (1994) afirma que as ações ocorrem em um campo estruturado objetivamente, com características próprias, instituições e agentes que agem de acordo com seu *habitus*. Dentro dessa estrutura, a possibilidade de resistência e de transformação parece mais rígida, mais engessada (CAPPELLE; MELO; BRITO, 2005), uma vez que o espaço de ação dos agentes fica minimizado a interagir com as estruturas do campo.

Dessa forma, é preciso pensar que, apesar da presença de estruturas objetivas que funcionam no sentido de perpetuar a dominação dentro do campo de poder, em um **nível macrossocial** (BOURDIEU, 2001), há de haver também possibilidade de resistência por parte dos agentes, relativizando a submissão destes dentro do campo, em um **nível microssocial**, criando o desenvolvimento de técnicas e estratégias que lhes permitam transitar e provocar modificações dentro de um campo específico (FOUCAULT, 2003).

Por conseguinte, entendo que as ações coletivas resultam, primordialmente, de ações individuais, localizadas, cotidianas, as quais podem se expandir até alcançar um nível macro de influência. Por meio dessa ótica, em que o macro e o micro se conjugam dentro de um campo específico, penso ser possível relativizar a ideia de dominação e abrir espaço para lutas no interior do campo que causem transformações e rupturas nas estruturas e na sociedade.

A seguir, apresento um trecho transcrito do 2º encontro do curso de formação, em que as professoras, por meio da exposição de exemplos, revelam que são vítimas de machismo dentro da própria escola em que trabalham. Tal discussão nos abriu uma brecha para discutirmos sobre machismo estrutural.

No 2º encontro, lemos e discutimos o texto “Os sentidos de crítico na educação linguística”, de Daniel Ferraz, que demonstra 3 sentidos para o termo: suspeição de verdades, ruptura e construção de sentidos. Ao final da discussão do texto, apresentei para as professoras duas questões para reflexão e debate: 1. Após entender a constituição do termo crítico, você considera que desenvolve uma prática docente crítica? 2. As propostas de trabalho desenvolvidas em sua escola formarão cidadãos críticos?

A partir das indagações colocadas, as professoras começaram a formar, discursivamente, um encadeamento de exemplos e reflexões. A professora Ana relatou que sempre em suas aulas com séries iniciais abordava a discussão sobre brincadeiras de meninos e meninas, tentando desconstruir a imposição social sobre os brinquedos, argumentando que meninos devem brincar de bonecas, pois possivelmente terão filhos e deveriam, desde novos, aprender a cuidar. Bia entra na conversa e interpela as mulheres do grupo em relação à criação de filhos do sexo masculino, alegando que, geralmente, as mulheres, vítimas de machismo, criam seus filhos reproduzindo e perpetuando discursos machistas.

Na sequência, Gal expõe uma frase que as mulheres costumam usar: “meu marido me ajuda muito em casa”. A professora faz uma problematização sobre o termo ajuda, dizendo que ninguém ajuda ninguém, pois as tarefas domésticas seriam dever de todos que moram naquele espaço. Bia volta à cena e afirmando que vivemos em uma sociedade patriarcal, o homem é privilegiado desde que nasce. Nesse momento, Isa entra na discussão e toca numa ferida da própria escola, já que a professora, a partir de seu olhar crítico, expõe para discussão do grupo, o machismo que elas sofriam diariamente dentro da própria escola:

E13	1 HOMEM FALA, 20 MULHERES SE CALAM
ISA	E isso tem que acontecer também, né André, dentro da sala dos professores, né? Porque é um ambiente, muita das vezes, dominado por nós mulheres e prevalece o discurso de um homem. A gente vê situações que a fala machista do homem né, de você ser a louca... prevalece sobre as demais...

ANDRÉ	E por que que você acha que prevalece?
ISA	Porque as mulheres são dominadas, perpetuam isso... essa dominação está em qualquer lugar...
ANDRÉ	Mesmo vocês mulheres que estudaram, mulheres que estão no mercado de trabalho...
GAL	Simmm!!! André isso passa pela questão cultural...
ISA	A gente passa por isso, é mesmo uma questão cultural...
EVA	É cultural! Nós fomos ensinadas, nós mulheres fomos ensinadas a ter o homem como nosso protetor, então o que ele fala é praticamente lei. Ainda mais se aquele homem for bom pra você, faz as coisas pra você...dificilmente você vai bater de frente com ele...
ISA	E quase sempre, no nosso caso aqui, esse homem sorri pra escola toda, entendeu?
GAL	Mas é... às vezes o cara nem te trata bem, mas só por ele ser homem, e se você peita ele, você é a louca...a que só sabe gritar...
ANDRÉ	Então gente...olha só o que vocês estão trazendo: vocês são mulheres, vocês estão colocando um pensamento que é considerado como estrutural, que está naturalizado na sociedade, e o movimento que o LC propõe é exatamente esse, da gente desnaturalizar esses pensamentos. Então eu acho que vocês mulheres, que sofrem isso na pele... já passou da hora de vocês mulheres-professoras começarem um movimento de resistência não só nessa sala de professores, mas também na escola como um todo, de trabalhar esses temas tanto com os meninos quanto com as meninas, de discutir isso e de propor transformações dentro desse ambiente para que vocês e as outras meninas também não continuem passando por isso <i>ad infinitum</i> . Por que isso vai acabar quando? A gente já está em 2021. A gente vai virar o século mais uma vez mantendo essa sociedade toda nessas questões hierárquicas patriarcais que a gente tem até hoje? Até que ponto a gente vai se levantar? Vocês mulheres vão ficar esperando os homens resolverem isso? Porque eles não vão resolver não! Pro homem tá bom ser desse jeito...
BIA	A minha preocupação, sabe o que que é... é a própria defesa feminina, olha são discursos que precisam ser desconstruídos mesmo, é muito triste. A gente precisa avançar muito ainda nessas questões, nesse respeito à fala... esse espaço aqui de fala e de escuta é muito legal. Imagina uma escola que se tem, de manhã, de manhã a gente tem apenas 1 homem... mas nas horas de reunião e discussões é sempre ele que fala, se posiciona, fala mais alto até, e acaba ficando por isso mesmo...

ISA	2...temos 2 homens de manhã Bia...
BIA	Verdade... Nenhuma mulher assume, poucas se colocam nos momentos de reunião e decisões da escola... a própria mulher prefere entrar nesse ciclo...
ANDRÉ	Então Bia, aí que vem a noção de ser crítico mais uma vez. É a práxis... a gente tá estudando uma coisa aqui que vocês precisam conectar com a vida, levar pra realidade: “eu preciso me impor”, “eu preciso resistir”, “eu preciso romper com o senso comum e romper com esses discursos que oprimem o tempo inteiro”. Eu acho que, não é questão de que eu tenho que formar um grupo feminista, que nós temos que ser corporativistas, então se uma mulher falou isso e mesmo ela estando errada eu preciso defender....
BIA	Não...claro que não...
ANDRÉ	Mas que realmente eu preciso romper e dizer: “ei! não, peraí... não é bem assim não! Aqui é assim... assim, assim. Fulana o que você acha disso?” e ir criando, debatendo e refletindo até o ponto de realmente desconstruir e a pessoa ver que aquela prática, ali, não vai se criar, naquele grupo. Né? E não baixar a cabeça e ficar aceitando. E isso a gente tá falando pra questão do sexismo, do machismo, mas isso é pra tudo: é pra cor da pele, é pra sexualidade, é pra sua religião... é pra tudo. Todos esses temas que são sociais e que são temas que geram injustiças e desigualdades sociais eles são abraçados pelo LC e o LC faz com que a gente rompa e que a gente coloque em discussão todos esses temas o tempo todo na vida da gente.
ANA	Pensar assim só fortalece o grupo...
LEA	Hein, mas aqui André...a gente tem que ver o motivo do negócio, e o motivo do negócio na nossa escola: por que que um homem domina? Porque, também, se uma mulher falar lá também domina, porque 80% se calam, depois vira conversa-corredor e fala que não gostou da reunião. Aí vem o cara que é, né? <u>Se achando o maior</u> com a intenção de botar discurso e, vai lá e coloca o discurso dele, aí o resto não fala nada, mas eu não acho que é porque é um homem, eu acho que é porque a escola não se coloca, cada ser humano ali não se coloca, fica aceitando o discurso do outro, e:: muitas vezes, a gente chama a escola pra participar, fala “gente, quem não gostou abre a boca e fala, porque não adianta falar depois...”
ANDRÉ	Então:: mas olha só... Deixa eu te perguntar uma coisa Lea: nessa situação que você tá falando aí, vocês tão falando que tem 1, 2 homens... dentro desse contexto que a gente tá discutindo aqui, os homens, nas reuniões, eles sempre falam?

BIA	Humm... até demais...ai meu Deus... Tem um que tem um discurso maravilhoso...
GAL	Sim!
ANDRÉ	Então gente, a questão do machismo não tá só de que assim “ah todo mundo se cala, ninguém tem interesse”, vai além do interesse . A questão que a gente tem que pensar é: por que esses homens se sentem confortáveis em sempre falar?
BIA	Porque as mulheres apoiam, as mulheres se calam...
ANDRÉ	Isso! É::: por que que as mulheres resolvem se calar? Isso é estrutural . Por mais, Lea, que a gente possa achar assim: “ah ninguém tem o interesse de falar, não quer participar...blábláblá” também é isso, mas temos essa questão de que, por exemplo, a sociedade, o sistema que estamos imersos deixa o homem confortável pra falar nessas situações , isso a gente não pode negar...
ISA	Simmmmm
ANDRÉ	Ele se sente confortável em falar no meio de um monte de mulheres, vamos colocar, no caso, né? Você vê que 1, 2 homens no meio de 20, 30 mulheres, o homem tá sempre ali falando, colocando a opinião dele, sendo proativo com discursos de efeito e tudo mais. Por que que as mulheres também não fazem isso? Só porque elas não querem participar? Só porque elas não têm interesse? Né? Eu acho que acontece um silenciamento, que não é um silenciamento físico, do momento ali, mas ele é um silenciamento já social, que você traz de casa , de: “ai deixa ele falar...” “ai tá bom assim...” [...] silêncio
ANDRÉ	tudo isso é pra pensar. É::: Uma coisa não inviabiliza a outra, né? O que eu tô falando não inviabiliza o que Lea tá trazendo e vice-versa. As duas coisas podem acontecer, elas podem se entrelaçar sem problema algum. O que a gente tem que fazer é só refletir sobre isso . E isso tem que ser a nossa prática em sala de aula, sempre ter essa desconfiança, “eu acho que as mulheres são caladas, elas não querem participar”, maaaaasss, eu desconfio dos homens, eu desconfio da postura que o homem já tem na sociedade , que vai se refletir naquele micro espaço que é a escola, né? Então a mesma postura que ele tem na rua, que ele tem em casa, ele vai ter ali na escola. Isso não é porque ele é mau, porque ele quer...não! Porque a vida, infelizmente, é assim, a sociedade que a gente tá...
BIA	É porque na nossa escola a gente dá espaço pra isso...
ANDRÉ	Isso... e na sociedade que a gente tá funciona desse jeito. E em todos os ambientes que eu chegar eu vou ter esse mesmo comportamento,

	até que esse comportamento seja desconstruído, que seja rompido e que me mostrem outras maneiras, ou maneiras alternativas de ser e de estar naqueles espaços.
BIA	Isso mesmo...temos que romper! Acho que eu tô entendendo o mecanismo das coisas com esse curso::: com esse letramento crítico. Gente, o que a gente tem que aprender é fazer a leitura perversa do mundo ...é...ficar sempre com um pé atrás, ficar sempre desconfiadas...tentar entender as coisas por todos os ângulos...
ANDRÉ	Caramba...acho que você resumiu tudo com essa expressão: leitura perversa do mundo...
ISA	E isso não pode ficar guardado com a gente não... temos que aprender e espalhar essa leitura perversa...imagina ensinar essa leitura pros nossos alunos... temos que dar aulas fazendo leituras perversas... duvidando, problematizando, desconstruindo e ensinando a desconstruir!
<i>Trecho extraído do 2º encontro do Curso de Formação realizado em 11/05/21.</i>	

Isa inicia seu discurso usando o dêitico **isso**, nesse momento ela aponta referencialmente para a discussão que estávamos travando, insinuando que o olhar crítico que as professoras estavam demonstrando na problematização e desconstrução do machismo (em relação aos brinquedos, à criação de filhos, a ajudar em casa e ao privilégio masculino), deveria ocorrer dentro da escola, dentro da própria sala dos professores, onde ela se sentia vítima da opressão masculina.

Ao mesmo tempo em que se coloca como exemplo, Isa nos abre uma brecha (DUBOC, 2014) para a discussão do machismo estrutural⁷⁴. O machismo estrutural seria a conjuntura patriarcal sistêmica que constitui nossa sociedade. A expressão tem paralelo com a noção de “racismo estrutural”, uma vez que, tanto quanto o

⁷⁴ Utilizo a expressão baseado na sociologia estrutural de Durkheim (1986) que defende a ideia de que as propriedades estruturais da sociedade formam influências coercivas sobre a ação. Na teoria da estruturação, a ‘estrutura’ foi concebida como uma propriedade dos sistemas sociais, ‘contida’ em práticas reproduzidas e inseridas no tempo e no espaço. Utilizamos tal expressão no intuito de abarcar pensamentos contemporâneos como o “racismo estrutural”, “machismo estrutural”, “violência estrutural”, dentre outros.

racismo, o machismo e as desigualdades de classe se encontram no cerne de nossa sociedade pelo nó de intersecção gênero-raça-classe.

Configurando-se como uma forma de dominação masculina (BOURDIEU, 2002) esse tipo de machismo está entranhado na sociedade, concedendo aos homens, por meio de mecanismos mentais primários, mais vantagens, como posições e designação de tarefas de maior valor social e relegando às mulheres posições e tarefas de menor prestígio social. Bourdieu (2002) argumenta que esses construtos patriarcais se solidificaram através de um processo denominado de “trabalho de eternização”. Por conseguinte, o discurso machista age em grandes proporções de forma a tornar-se dominante.

Transmutando essa teorização em prática discursiva, Isa afirma que a sala dos professores **“é um ambiente, muita das vezes, dominado por nós mulheres e prevalece o discurso de um homem”**, desnudando as relações de poder naquele ambiente em que os homens, apesar de serem minoria numérica, oprimem as mulheres por meio da imposição de seus pensamentos e discursos.

Mais adiante na discussão, Bia ratifica a colocação de Isa, especificando melhor a situação, dizendo que **“de manhã a gente tem apenas 1 homem, mas nas horas de reunião e discussões é sempre ele que fala, se posiciona, fala mais alto até, e acaba ficando por isso mesmo...”**, deixando ainda mais evidente o machismo que ocorre no ambiente de trabalho.

Bourdieu (2002) afirma que a dominação masculina está, aparentemente, na “ordem das coisas” e é normalizada, não precisando enunciar-se ou justificar-se. O autor assevera ainda que a ordem masculina se inscreve nos corpos por meio de injunções tácitas, implícitas nas rotinas de divisão do trabalho ou dos rituais coletivos ou privados, historicamente, excluindo as mulheres dos lugares públicos, considerados âmbitos masculinos, e das tarefas mais nobres (BOURDIEU, 2002, p.33).

Desse modo, incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação, as estruturas históricas da ordem masculina. Esse machismo estrutural, esse poder

simbólico (BOURDIEU, 2001) herdado pelos homens, é a resultante de um poder inscrito duradouramente nos corpos dos dominados por meio de um trabalho prévio de inculcação coletiva (BOURDIEU, 1995, p.142).

Tal inculcação coletiva, se vale da história para perpetuar oposições entre masculino e feminino, produzindo assim divisões e classificações do ser homem ou do ser mulher. Desse modo, ela é exercida não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos *habitus* e que fundamentam, aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma (BOURDIEU, 2002, p. 49).

Em seu estudo sobre a dominação masculina, Bourdieu (2002, p.40) afirma que os homens sempre foram situados no lado do exterior, do oficial, do público, do alto, sempre prontos para realizarem as tarefas mais importantes, perigosas e espetaculares; já as mulheres, em contrapartida, eram relegadas ao interior, ao privado (lares), escondidas ou até mesmo invisíveis, naturalmente destinadas ao baixo, ao pequeno, ao mesquinho e ao fútil, sendo destinadas a tarefas simples e mecânicas.

A princípio, acredito que esse pensamento de Bourdieu explica porque 1 homem impõe sua voz perante 20 mulheres, pois desde longo tempo os homens estão prontos para atuar em público, participar em assembleias, enquanto a ideia de ser mulher foi forjada no interior dos lares, sem acesso e direito à fala em muitos ambientes. Aqui podemos ver a herança social revigorada pelo machismo, que, colocando em rota de colisão o *habitus* do “ser homem” com o *habitus* do “ser mulher”, e valendo-se da inculcação coletiva e da normalização dos privilégios masculinos, continua silenciando mulheres, mesmo elas estando em maioria numérica.

Na sequência, Bia segue seu raciocínio e afirma: **“nenhuma mulher assume, poucas se colocam nos momentos de reunião e decisões da escola... a própria mulher prefere entrar nesse ciclo”**, reafirmando o silenciamento das mulheres na escola, colocando a

questão na área da escolha, como se para a mulher bastasse escolher falar, contudo acredito que o processo seja outro, não de escolha, mas de ruptura, de desconstrução. É preciso começar um outro processo de inculcação em que as mulheres ocupem outras posições sociais que não mais aquelas que pairam no inconsciente social.

Estamos imersos em uma espécie de “inconsciente androcêntrico” (BOURDIEU, 2002, p.68) e, para reverter esse quadro em que se encontram as mulheres, é dele que, segundo Bourdieu, devemos começar a nos desvincular. Uma tarefa hercúlea, já que, por séculos, a moral feminina foi forjada por meio da incessante disciplina de todas as partes de seu corpo, obrigando as mulheres a manterem posturas determinadas socialmente (pelos homens), colocando-as na posição de submissão em que se tornam naturais os atos de se inclinar, abaixar-se, curvar-se, submeter-se, controlando ações como maneira de andar, de erguer a cabeça ou os olhos, falar em público ou posicionar-se (BOURDIEU, 2002, p.37).

Coadunando tal pensamento, Janks (2016) afirma que cada sociedade cria e mantém convenções que orientam o comportamento, há regras sociais que controlam quem deve falar, para quem, durante quanto tempo, quando, onde. Nessa esteira, sorrir, baixar os olhos, calar-se, aceitar interrupções, dentre outras, são as heranças culturais deixadas para as mulheres, impingindo-as a adotar posturas e posições que sejam consideradas convenientes pelo machismo, “como se a feminilidade se medisse pela arte de se fazer pequena, mantendo as mulheres encerradas em uma espécie de cerco invisível” (BOURDIEU, 2002, p.38).

Essa herança, essa arte de se fazer pequena, esse cerco invisível são possíveis respostas ao espanto de nenhuma mulher se posicionar em reuniões e deixar que os homens assumam o controle, já que é isso que o machismo estrutural impõe às relações, tanto no contexto macro, como no micro, no caso a sala de professores da escola.

Seguindo o fluxo da discussão, Lea apresenta um ponto de inflexão no debate. A professora declara acreditar que o homem domina porque as mulheres se calam, não se dispõem a falar.

Voltando mais uma vez o debate para o âmbito da escolha, negando a existência de machismo nessa situação. Lea, vai além, pois alega: **“eu não acho que é porque é um homem, eu acho que é porque a escola não se coloca, cada ser humano ali não se coloca”**. Este discurso, mesmo que inconscientemente, está atravessado pelo machismo, o que Lea faz é reproduzir a estrutura a qual ela foi exposta toda a vida, na tentativa de negar a diferença entre homens e mulheres.

Já mencionei nesta seção que o poder simbólico não pode ser exercido sem a colaboração dos subordinados (BOURDIEU, 2001) e, imbuída desse espírito colaborador, o que Lea parece afirmar é que as mulheres escolhem calar-se, escolhem ser submissas, estabelecendo culpabilidade para as mulheres.

Nesse contexto dessa “cumplicidade subterrânea” (BOURDIEU, 2002, p.50), Lea escolhe trocar o termo mulher por outras expressões como **“a escola”**, dando um ar institucional para a situação e **“ser humano”**, generalizando o contexto, como se aquilo pudesse acontecer com qualquer um, independentemente de sexo. O que ela faz aqui é tentar sair da discussão de gênero e, reforçando os ideais do machismo estrutural, ela deslegitima a luta contra a dominação masculina e tenta apagar, invisibilizar o silenciamento imposto para as mulheres por meio do exercício do poder masculino.

Nesses casos em que os dominados reforçam esquemas que são produto da dominação, em que seus pensamentos estão estruturados em conformidade com a estruturas de dominação que lhes são impostas, de acordo com Bourdieu (2002), a atitude do dominado é de reconhecimento e de submissão ao dominador, no caso, o homem. O autor (2002) afirma ainda que as próprias mulheres aplicam à realidade e, particularmente, às relações de poder em que estão envoltas esquemas de pensamento que são produto da incorporação da dominação masculina (BOURDIEU, 2002, p.44), numa espécie de adesão dóxica, sem muita reflexão, de forma autodepreciativa, reforçando a violência simbólica que ela mesma sofre. Tais enunciados proferidos por Lea são frutos de um

imenso trabalho prévio de inculcação, configurando-se como um discurso de alta periculosidade, uma vez que contribui para manter os efeitos duradouros da dominação masculina sobre as mulheres.

Crescemos inconscientemente absorvendo os discursos das pessoas ao nosso redor (JANKS, 2016). Sendo assim, entendo que Lea cresceu em meio a discursos machistas, e, por haver internalizado tais discursos em sua constituição, precisaria iniciar um processo “descolonização de sua mente” (FREIRE, 2019) para transformar e desconstruir esse pensamento machista.

Assim, continuando a discussão e incomodado com o posicionamento da professora, tento, por meio da problematização, iniciar a desnaturalização do ponto de vista apresentado. Afirmo que a questão do machismo na escola vai além do simples interesse e lanço uma questão para reflexão do grupo: **“por que esses homens se sentem confortáveis em sempre falar?”**

Bourdieu (1995, p.148) considera o homem “um herdeiro social”, pois são sempre designados a ocupar as posições dominantes. A ordem masculina não precisa ser justificada, pois já é naturalmente legitimada, como se a sociedade funcionasse como uma imensa máquina que tende a ratificar a dominação masculina (BOURDIEU, 2002, p.17). Dessa forma, existe uma primazia universalmente concedida aos homens nas estruturas sociais, o que garante, historicamente, tanto no passado, quanto no presente, o referido conforto em se posicionar, sobretudo diante de um grupo de mulheres.

Como mencionado, sempre foram tidos como espaços masculinos o exterior, o público, as assembleias, espaços muitas vezes e em muitas culturas ainda hoje, proibidos para as mulheres. Caminhando por essa historicidade, podemos entender por que os homens sempre estão confortáveis em se posicionar, em discursar e, também, em interromper mulheres em momentos de discussão coletiva. A constituição do ser homem facilita isso, o machismo estrutural permite isso.

Contando com a colaboração e concordância de Bia e Isa, sigo instigando a reflexão: **“por que que as mulheres resolvem se calar?”**

Isso é estrutural!"; "por que que as mulheres também não fazem isso? Só porque elas não querem participar? Só porque elas não têm interesse?". Apoio-me, mais uma vez, nos estudos de Bourdieu (1995, 2002) na tentativa de buscar respostas para esses questionamentos, comprovando sua origem estrutural.

Bourdieu (1995, p.147), dado o contexto apresentado, assevera que as mulheres apresentam uma dificuldade quase física para participar de ações públicas. Sendo excluídas do espaço público e relegadas às atividades privadas, as mulheres vivem uma espécie de "agorafobia socialmente imposta" (BOURDIEU, 2002, p.51), que resiste ao tempo, sendo ainda hoje percebida, mesmo após a abolição de algumas proibições mais visíveis, como o direito ao voto, à participação na política, a possibilidade de ocupação de cargos de chefia, dentre outros.

Nesse ambiente imposto de proibições, de negações e de exclusões a mulher foi, ao longo do tempo, socializada para a abnegação, a resignação e para o silêncio. Essa constituição feminina, repito mais uma vez, imposta pelo machismo estrutural, contribui para que, hoje, mulheres se sintam menos autorizadas a participar de debates, menos habilitadas a não permitir interrupções em sua fala ou pouco acreditadas para se posicionar coletivamente, já que, ao participarem de um debate público, as mulheres têm que lutar permanentemente para ter acesso à palavra e para manter a atenção, pois normalmente são interrompidas para que um homem possa, no seu lugar, falar algo mais inteligente; e, quando não aceitam a interrupção, imediatamente, são tomadas como histéricas (BOURDIEU, 2002, p. 87), fato narrado por Isa e discutido pelo grupo em formação.

Isto quer dizer que o feito de um homem dominar o debate e de as mulheres se calarem não é uma escolha, não é falta de interesse, é uma imposição de cunho sócio-histórico e cultural, prescrita pelas configurações e artimanhas do machismo estrutural produzido ao longo dos séculos em nossas sociedades.

Até aqui, esta análise ocorreu no nível macro, no nível da estrutura. Como afirmei anteriormente, pretendo observar as

relações de poder acontecendo nas estruturas (nível macrosocial) e, ao mesmo tempo, sendo exercidas nas extremidades, de forma contextual e contingente (nível microssocial), bem como observar as possibilidades de resistências que podem ser produzidas.

Para entender esse nível microssocial, me baseio nos estudos de Foucault (1995, 1999, 2003) sobre disciplina, estratégias de poder, governamentalização e resistência. De acordo com Foucault (1995), o exercício do poder não é simplesmente uma relação entre “parceiros” individuais ou coletivos; é um modo de ação de alguns sobre outros, e, semelhante ao que pensa Bourdieu, o filósofo acredita que as relações de poder podem ser o efeito de um consentimento anterior ou permanente (FOUCAULT, 1995).

Foucault (1999) mostra como a disciplina nasceu como técnica, estratégia para criar corpos, treiná-los, mostrar a eles um caminho; pensada assim, a correta disciplina é uma “arte do bom adestramento” (FOUCAULT, 1999, p.195). O autor assevera também que o sucesso do poder disciplinar se deve, sem dúvida, ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame.

Acredito que esses instrumentos disciplinares são utilizados para a manutenção do poder masculino em relação às mulheres e tal uso fica evidenciado nos discursos de Isa, Gal e Bia, quando as professoras relatam que são chamadas de “**loucas**” pelos homens no momento em que elevam suas vozes para serem ouvidas (“**de você ser a louca**”; “**se você peita ele, você é a louca**”; “**a que só sabe gritar**”) e que ao mesmo tempo os homens gritam para se sobrepirem (“**sempre ele que fala, se posiciona, fala mais alto até**”).

Isto posto, entendo que chamar a mulher de louca e argumentar que ela só fala gritando se configura, nesse caso, como uma estratégia de manutenção do poder. Para Foucault (1995), estratégias de poder consistem no conjunto dos procedimentos utilizados num confronto para privar o adversário dos seus meios de combate e reduzi-lo a renunciar à luta; trata-se, então, dos meios destinados a obter a vitória.

Na situação exposta, me parece que dizer “você é louca” funciona como uma espécie de sanção normalizadora (FOUCAULT, 1999, p.202), uma forma de micropenalidade em torno do indivíduo sujeito às instituições disciplinares, cuja missão é qualificar e reprimir “um conjunto de comportamentos que escapa aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença” (FOUCAULT, 1999, p.202), isto quer dizer que a forma de castigar (chamar de louca) parece leve, mas ela deve gerar efeitos, ser mais moral do que física.

O tempo todo estamos sendo comparados com uma norma, um padrão, um paradigma. Ao nomear o grupo de mulheres por loucas, pelo simples fato de elas se posicionarem, forçarem a serem ouvidas, os homens parecem estar analisando a ação feminina de pronunciar-se como um desvio, uma atitude fora da norma, pois, como já vimos aqui nesta seção, o esperado das mulheres, a normalidade feminina, seria o silêncio, a cabeça baixa, a submissão e, a partir do momento em que mulheres subvertem essa ordem, falam, se pronunciam e elevam suas vozes elas passam a ser enquadradas como delinquentes.

Nesse sentido, chamar mulheres de loucas quando se pronunciam é sim uma forma de coação, uma tentativa masculina de volta à normalidade, de busca pelo poder de traçar limites entre o aceitável e o inaceitável, normal e anormal, saudável e doente. Na realidade, o que os homens querem manter é a sua autoridade para traçar e conduzir condutas, pois, segundo Foucault (1995), o exercício do poder consiste em conduzir condutas.

Tal ideia me leva a resgatar um conceito foucaultiano utilizado no referencial teórico (seção 3.1.1), a governamentalização, pois me parece que é exatamente isso que os homens querem exercer nessa situação: a arte de continuar governando as mulheres, de seguir dirigindo suas condutas por meio da definição de normas e estruturando o campo de ação feminino, a área limítrofe do ser mulher.

Seguindo com a análise, como vimos, para Foucault (2003), em casos como esse, de dominação, a grande questão é observar onde

é possível se formar resistências, de modo a dotar os indivíduos de formas criativas de transformar e mover-se dentro do campo de lutas. No excerto apresentado, consigo deslindar vários pontos que sugerem incitações a resistências. O próprio ato de Isa, de trazer o caso para discussão, já se configura como uma forma de resistir, pois a professora já inicia dizendo que **“isso tem que acontecer também, né André, dentro da sala dos professores”** e, como mencionado, o **isso** utilizado por ela remete à ação de desconstruir o machismo.

Penso que resistir, nesse contexto, e em conexão com o LC, seria uma forma de ação de construir alternativas para viver com mais igualdade e justiça em sociedade (JORDÃO, 2016). Peters e Lanksher (1996) asseveram que o contexto escolar sempre envolve relações de poder, práticas sociais e formas privilegiadas de conhecimento que apoiam uma visão específica do passado e, além disso, racionaliza a indústria do conhecimento de maneira que reproduzem desigualdade, racismo e sexismo. Desse modo, urge na escola um trabalho crítico que torne explícito, desde o início, as perversidades implícitas nas relações de poder.

Vejo que em minhas falas durante o debate, por diversos momentos, tento fomentar isso nas professoras, por exemplo, quando digo: **“já passou da hora de vocês mulheres-professoras começarem um movimento de resistência não só nessa sala de professores, mas também na escola como um todo, de trabalhar esses temas tanto com os meninos quanto com as meninas, de discutir isso e de propor transformações dentro desse ambiente para que vocês e as outras meninas também não continuem passando por isso *ad infinitum*. Por que isso vai acabar quando? A gente já está em 2021. A gente vai virar o século mais uma vez mantendo essa sociedade toda nessas questões hierárquicas patriarcais que a gente tem até hoje? Até que ponto a gente vai se levantar?”**

Nesse momento, incito as professoras a iniciarem a transformação pela escola, de resistirem às práticas de machismo daquele espaço, além de realizar um trabalho de desconstrução do

machismo com alunos e alunas pensando nas gerações futuras e em uma alternativa de romper o ciclo do machismo estrutural.

Na sequência, tento mostrar que para os homens está ótimo a manutenção do silêncio das mulheres, pois o que eles querem é a perpetuação do *status quo*, querem se manter no poder, querem continuar dominando (**“Vocês mulheres vão ficar esperando os homens resolverem isso? Porque eles não vão resolver não! Pro homem tá bom ser desse jeito...”**).

Minha ideia com enunciados como **“eu preciso me impor”**, **“eu preciso resistir”**, **“eu preciso romper com o senso comum e romper com esses discursos que oprimem o tempo inteiro”** era colaborar para que as professoras entendessem o crítico nos termos de Foucault ([1978] 1990), em que ser crítico seria resistir às formas de governamentalização, que era exatamente o que elas estavam vivenciando na escola nos momentos em que a minoria numérica masculina, confortavelmente, se impunha e dominava os momentos de debates e reuniões.

Na perspectiva do LC, é fundamental propor trabalhos que resultem em construção de saberes para a vida em sociedade, por isso a proposta que faço para as professoras **“começarem um movimento de resistência não só nessa sala de professores, mas também na escola como um todo, de trabalhar esses temas tanto com os meninos quanto com as meninas, de discutir isso e de propor transformações dentro desse ambiente para que vocês e as outras meninas também não continuem passando por isso *ad infinitum*”** se configura como uma proposta ao mesmo tempo de ensino e de resistência, pois, segundo Morgan (1997), a escola, como outras instituições, é um meio entre muitos pelos quais os grupos dominantes quase invisivelmente, quase inconscientemente, mantêm sua hegemonia e onde aqueles que estão em desvantagem socioeconômica são persuadidos a consentir em sua desigualdade. É preciso romper, fraturar esse mecanismo.

É aí que, a meu ver, o LC entra: na possibilidade de rompimentos com essa estrutura social inculcada que perpetua discursos e ações que oprimem e alargam as desigualdades sociais.

Os estudos de Bourdieu e Foucault, neste caso, nos fornecem aporte teórico para entender como se produz, se organiza e se dissemina o poder na sociedade; já o trabalho com a perspectiva filosófico-educacional-cultural (MONTE MÓR, 2019) do LC seria uma forma de fornecer-nos as armas para o combate, nos demonstrar formas de lutar, de desnaturalizar e de desconstruir essas relações de dominação, provocando-nos, sempre, a pensar maneiras de resistir e a construir alternativas para viver em uma sociedade menos desigual.

Acredito, então, que é na escola, é na sala de aula que devemos começar a desconstrução do machismo estrutural, problematizando, desnaturalizando e pensando ações e alternativas que demonstrem a meninos e meninas, a homens e mulheres a: a) existência dessas formas de dominação (conhecimento-reconhecimento); b) quem é o opressor e quem é o oprimido (consciência de classe); c) quais os motivos ou as razões que nos colocam nas posições de dominante ou de dominando (entendimento da historicidade e das estruturas); d) quais recursos e discursos são utilizados para oprimir (técnicas e estratégias de poder) e, em contrapartida, e) quais contradiscursos podem ser produzidos para desconstruir e combater essas relações de poder desiguais.

Feita toda essa discussão, ainda me cabe registrar que, no final do excerto analisado, a Prof^a Bia criou uma metáfora muito instigante em relação ao LC, afirmando que estudar tal perspectiva seria **“aprender a fazer a leitura perversa do mundo”**. Nesse momento parei para pensar: “não é que ela tem razão!”, por isso, decidi me debruçar sobre o assunto e, utilizando dados do curso, na seção que encerra o capítulo de análise de dados, tento demonstrar que aprender a ler o mundo perversamente também é uma prática de LC.

5.6. Aprendendo a “leitura perversa” do mundo

Aprendendo a leitura perversa do mundo. Este conjunto articulado de palavras é parte do título deste livro. Tal enunciado

representa a compreensão da professora Bia, em um de nossos encontros, do significado do Letramento Crítico e, a meu ver, esse entendimento simboliza a síntese do que defendo neste trabalho: o LC como um instrumento, uma forma de capital cultural⁷⁵ (BOURDIEU, 1989, 1997), que, na formação de professores, pode servir como uma lente que nos proporciona visões outras do mundo que nos cerca e da sociedade em que estamos inseridos.

Aprender a “leitura perversa”. Que perversidade é esta? De que perversão estamos falando? Vejo aqui um bom tema para iniciar os debates desta seção. Geralmente, quando falo em perversão, perversidade, já vem em nossa mente um campo semântico negativo, de maldade. Ratifico tal informação fazendo uma busca rápida em dicionários online, onde encontro as seguintes entradas para o termo *perversão*⁷⁶: 1 Ato ou efeito de perverter(-se). 2 Alteração de uma função normal. 3 Situação de corrupção, devassidão. 4 *PSICOL, OBSOL* Qualquer desvio de comportamento sexual.

Essa primeira entrada do dicionário *Michaelis* – ato ou efeito de perverter-se – é bem genérica, desse modo, o que seria esse ato ou efeito de perverter-se? Enxergo aqui uma brecha para problematizar o termo. No *Dicionário online de Português*, dentre as entradas que se assemelham às do dicionário anterior, aparece uma definição de perversão que muito me interessa discutir aqui: “Ação ou efeito de perverter, de contrariar as leis da natureza e da vida moral”. Há muitos pontos que podemos interrogar aqui: quem

⁷⁵ No entendimento de Silva (1995, p.24) Capital Cultural, nos termos de Bourdieu, é tido como um recurso de poder que equivale e se destaca - no duplo sentido de se separar e de ter uma relevância especial - de outros recursos, especialmente, e tendo como referência básica, os recursos econômicos. Daí o termo capital associado ao termo cultura; uma analogia ao poder e ao aspecto utilitário relacionado à posse de determinadas informações, aos gostos e às atividades culturais.

⁷⁶ Fonte: dicionário Michaelis - <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/pervers%C3%A3o/>

define o que é moral? Que moralidade é essa? Contrariar leis da natureza? Isto não seria desnaturalizar discursos e/ou situações?

Perversidade é um termo complexo. Nele há muitos recôncavos, muitas saliências. Existe muita discussão na área da psiquiatria, psicanálise sobre o termo, mas o que me interessa discutir é uma visão mais filosófica, sociológica, diria, da palavra. Roudinesco (2009), em sua obra *Nuestro lado oscuro – una história de los perversos*, nos mostra, por meio de um percurso histórico e filosófico, que a perversão é “intrínseca à espécie humana” (ROUDINESCO, 2009, p.14) e pode apresentar facetas tanto sublimes, quanto abjetas, pois podemos entendê-la como

[...] sublime quando se manifesta em rebeldes de caráter prometeico⁷⁷, que **se negam a se submeter à lei dos homens, ao custo de sua própria exclusão**, e abjeta quando provem, como no exercício das ditaduras mais ferozes, a expressão soberana de uma fria destruição de todo vínculo genealógico. (ROUDINESCO, 2009, p.14, ênfases adicionadas, tradução minha⁷⁸)

Entendida por esta faceta “sublime”, a perversão nos auxiliaria a enxergar em profundidade, “para além da aparência e do imediato [...] sondando as estruturas e os processos que configuram e dinamizam as relações e as práticas sociais” (GONÇALVES, 2017, p.13). Dessa forma, a “leitura perversa do mundo” seria como uma

[...] tendência para o desvio, para a sinuosidade e **a inversão das tramas e dos percursos** [...] Atraído para o lado subterrâneo do social, o olhar tende a focalizar-se nas **perversidades**, ou seja, **nos encobrimentos, nas amnésias e nos “ilusionismos sociais”**, principalmente quando remetem para relações de dominação. (GONÇALVES, 2017, p.13-14, ênfases adicionadas)

⁷⁷ Se refere ao Mito de Prometeu, que, com ousadia e coragem, roubou o fogo do Olimpo para dar aos homens. Usado dessa forma, figurativamente, o adjetivo em questão representa bravura, ousadia, remetendo a gestos humanitários.

⁷⁸ No original: sublime cuando se manifiesta en rebeldes de carácter prometeico, que se niegan a someterse a la ley de los hombres, a costa de su propia exclusión, y abyecta cuando deviene, como en el ejercicio de las dictaduras más feroces, la expresión soberana de una fría destrucción de todo vínculo genealógico

Esse olhar, esse entendimento de perverso é o que me importa aqui; e penso que vai ao encontro do que afirmou a professora em seu discurso, ou seja, fazer “a leitura perversa do mundo” seria realizar essa leitura prometeica, corajosa, desafiadora, humanizante e humanizadora, que não se submete às normas, aos ilusionismos sociais que massacram, oprimem e silenciam grupos minorizados.

Essa leitura perversa que estou debatendo e conceituando é fulcral para os preceitos filosófico-educacionais do Letramento Crítico, uma teoria que tem como “objetivo explícito a crítica e a transformação de ideologias, culturas e economias, instituições e sistemas políticos dominantes” (LUKE, 2012), além de ter a preocupação constante com

[...] a formação de cidadãos que se tornem agentes em um mundo mais justo por meio da crítica aos atuais problemas políticos e sociais mediante questionamentos das desigualdades, com incentivo a ações que visem mudanças e soluções pautadas na justiça e na igualdade. (SARDINHA, 2018, p.01)

Desse modo, acredito que, pensando a perversão como aquilo que altera a condição natural ou a ordem habitual das coisas, a “**leitura perversa**” seria aquela que desestabiliza o que foi convencionalizado como comum, natural e reverte a leitura para as profundezas dos textos e dos discursos, buscando no subterrâneo textual/discursivo, pouco explorado pelo senso comum, desvelar e desconstruir as relações de poder hegemônicas que oprimem e massacram, interconectando, fortemente, esse tipo de leitura com o fazer-agir nas práticas sociais na perspectiva do LC.

Vários exemplos de “leitura perversa” emergiram durante e após a formação, quando as professoras manifestavam suas compreensões sobre os textos e discursos que circulam a nossa volta.

Um exemplo, para ilustrar, na prática, o que seria essa forma perversa de ler o mundo, vem da minha interação com a professora Gal durante o curso, quando esta produziu uma atividade para

trabalhar nas aulas de Ed. Física com seus alunos do EF. Na época, uma das tarefas do curso seria confeccionar uma atividade a partir da seguinte peça publicitária:

Figura 13 – Propaganda sabão Ariel



Fonte: página do Facebook da marca, 2014.

Na sala virtual do curso, Gal, a partir de sua interpretação do texto, postou a seguinte proposta de atividade:

E7	1ª ATIVIDADE PROPOSTA POR GAL
<p>Faça uma pesquisa na internet sobre o tema “OS SIGNIFICADOS SOCIAIS DO FUTEBOL, AO LONGO DA SUA HISTÓRIA”</p> <p>Depois produza um texto, abordando as seguintes questões e outras que possam surgir e sejam interessantes:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Qual a mensagem central da charge, na sua leitura?2) Por que usar o FUTEBOL – ESPORTE nessa charge?	

- 3) Qual analogia entre o FUTEBOL e o objetivo da charge?
4) Qual o significado/ sentido do Futebol nos dias de hoje, na sua opinião?
5) Qual a relação entre Futebol x Mídia?
ESTA ATIVIDADE PODERIA TAMBÉM SER DESENVOLVIDA POR MEIO DE UM DEBATE, UMA RODA DE CONVERSA, EM UMA AULA PRESENCIAL.

Trecho extraído da sala virtual do curso de formação (Semana 1) – Moodle Cefor-Ifes

Como professora de Ed. Física, vemos que Gal realiza a típica ação de “puxar a brasa para o seu lado” e elabora questões em que os alunos discutirão a temática futebol – esporte. Ela faz perguntas abertas sobre interpretação do texto e sugere uma reflexão com os alunos a respeito da influência da mídia no futebol com os alunos. Ao dar um *feedback* da atividade para a professora, entendi que ela havia feito o que vou chamar aqui de **leitura ingênua** do texto, isto é, focou em sua superfície e nos temas que a interessava disciplinarmente, assim, fiz o seguinte comentário:

E8 FEEDBACK ENVIADO À PROFESSORA

Andre Effgen de Aguiar - Seg, 26 Abr 2021, 12:21

Olá Prof. Gal,

Bem...achei muito interessante a sua pegada na atividade...meu olho brilhou quando li "futebol e seus significados histórico-sociais", acho que a educação tem que caminhar por essa vertente mesmo...

Acho também muito interessante a sua proposta de pesquisa prévia por parte dos alunos...isso ajudará a fomentar o debate, dando à proposta um ar de "sala de aula invertida" e de metodologias ativas.

Seu comentário final é muito pertinente: "ESTA ATIVIDADE PODERIA TAMBÉM SER DESENVOLVIDA POR MEIO DE UM DEBATE, UMA RODA DE CONVERSA"...creio que o caminho seja esse mesmo...debater, discutir.

Como professora de ed. física, vc aborda de uma maneira sensacional a temática do futebol, de um jeito que nunca havia pensado antes, mas acho que questões sociais como sexismo e papel da mulher na sociedade foram abordadas de forma leve por vc. Vc não acha que esses temas esquentariam mais ainda seu debate?

Te convido para juntos, repensarmos sua atividade mais adiante.

Obrigado pela participação!

Trecho extraído da sala virtual do curso de formação (Semana 1) – Moodle Cefor-Ifes

Na mensagem, analiso a atividade da professora e, na finalização do meu comentário, a provoco a olhar o texto de outra maneira, quando digo que **“questões sociais como sexismo e papel da mulher na sociedade foram abordadas de forma leve por você”**, incitando-a a trazer tais temas para o debate. A professora leu meu comentário e me respondeu assim:

E9	RESPOSTA ENVIADA PELA PROFESSORA
<p><i>Prof. Gal - Ter, 27 Abr 2021, 14:25</i></p> <p>Hummmmmmmmmmmmm...</p> <p>Eu não fiz a leitura da charge por esse lado do sexismo, sendo bem sincera rs. Agora que me toquei! Obrigada por me dar esse toque!!!</p> <p>Mas dá pra abordar essa questão dentro do conteúdo proposto. Visto que o Futebol sempre foi visto como uma prática masculina, onde homens que não sabem jogar, jogam "como mulherzinha" e mulheres que jogam futebol são "machinhos".</p>	
<p><i>Trecho extraído da sala virtual do curso de formação (Semana 1) – Moodle Cefor-Ifes</i></p>	

A partir do enunciado **“agora que me toquei”**, percebo que o olhar da professora sobre o texto se transformou, pois ela rompe a superfície e passa a analisar o texto em sua profundidade, em suas nuances, que revelam formas de poder e opressão da mulher de maneira sofisticada. Por iniciativa própria, a professora refez sua atividade e me mandou por e-mail, solicitando observações. Após esse novo olhar sobre o texto, a atividade de Gal ficou assim:

E10	ATIVIDADE REFORMULADA PELA PROFESSORA
<p>Faça uma pesquisa na internet sobre o tema “OS SIGNIFICADOS SOCIAIS DO FUTEBOL, AO LONGO DA SUA HISTÓRIA”. Depois produza um texto, abordando as seguintes questões e outras que possam surgir e sejam interessantes:</p> <ol style="list-style-type: none">1) qual o sentido do termo "torcer", usado nesta propaganda?2) qual relação entre a figura da mulher e os produtos de limpeza?3) qual o papel histórico da mulher na sociedade? Qual sua opinião sobre isso? Você concorda ou discorda? Por quê?4) assim como (ainda) ocorre com a mulher no meio do futebol e de outros esportes, há também preconceito com relação ao homem participar de	

determinados esportes. Faça uma lista com esportes ditos "masculinos" e outra lista com esportes ditos "femininos".

5) qual a explicação dessa separação de esportes (e também de outras atividades sociais) entre homem / masculino e mulher / feminino? Esta separação ocorre na sua realidade, nos espaços que você está presente?

Trecho extraído da sala virtual do curso de formação (Semana 1) – Moodle Cefor-Ifes

Por meio da reelaboração da atividade, podemos deslindar a diferença de abordagem realizada pela professora, que a meu ver, saiu do que chamamos de **leitura ingênua** e passa a fazer uma **leitura perversa** do texto. Gal passa a olhar o texto com criticidade, que, nas palavras de Tagata (2014), significa assumir a responsabilidade por nossas leituras e reconhecer o nosso papel na construção dos saberes e sentidos que atribuímos aos textos, compreendendo que tais sentidos nunca são naturais, mas sempre construídos.

A revisão do trabalho feita pela professora evidencia um trabalho que envolve a compreensão de como textos e discursos podem ser, como disse, construídos, desconstruídos e reconstruídos para representar, contestar e, na verdade, transformar as relações materiais, sociais e semióticas (LUKE e DOOLEY, 2011). A meu ver, é isso que Gal faz, pois ela desmonta o texto e, no conjunto de questões elaboradas, enfatiza a ideologia machista embutida na propaganda, interconectando temas como o papel social da mulher, produtos de limpeza e a prática esportiva com os modos de perpetuar preconceitos na sociedade.

De acordo com Morgan e Ramanathan (2005), participar de práticas de letramento crítico podem fornecer meios e ferramentas para entender as redes discursivas pelas quais valores e identidades dominantes são normalizadas. Penso que é isso que acontece na peça publicitária, um papel estereotipado de mulher está colocado e, por meio do *feedback*, Gal realiza uma outra leitura sobre o texto, trazendo à tona essa visão que oprime as mulheres, colocando-a em discussão com sua turma através das questões que (re)elaborou.

Nessa esteira, percebendo como a materialidade da peça publicitária oprimia a mulher e a colocava em um espaço socialmente estereotipado, daquela que sempre precisa dar conta, além de todas as outras coisas, das obrigações domésticas e, a partir da perversidade de sua leitura, a professora consegue estender essa sua descoberta aos alunos, incitando o debate dessa temática durante a aula de Ed. Física.

Não paramos por aí. Percebi durante minhas interações com as professoras participantes, mesmo após o curso, outras manifestações de leituras perversas que julgo interessante registrar aqui. Já em 2022, recebi por WhatsApp a seguinte mensagem da professora Isa:



Aqui, de forma voluntária e espontânea, a professora analisa, perversamente, uma foto do prefeito da cidade de Vitória (ES), que foi postada nas redes sociais da prefeitura da cidade, no dia em que o prefeito foi a uma escola da periferia da capital para entregar tablets para os alunos.

Isa enxerga para além de um homem branco sorridente que abraça crianças: ela se incomoda com a cenografia criada e aponta para a falta de representatividade que a foto registra. Segundo ela, 99% dos personagens da foto são brancos e, a partir dessa constatação, ela interroga se essa seria mesmo uma foto que representa uma escola da periferia de Vitória e, vai além, percebendo que a escolha dessa foto para o Instagram da PMV não é aleatória, ela é ideológica e **“escolhe o perfil de cidadãos”** para estarem ao lado do prefeito.

Essas escolhas, baseadas hierarquicamente em juízos de valor, revelam de forma refinada a ideologia representada pelas redes sociais da prefeitura, pois, de acordo com Coffey (2008) quem está no poder são os que geralmente escolhem quais verdades e grupos devem ser privilegiados e, segundo Jordão (2016), conforme uma ou outra ideologia é projetada como dominante, ela acaba pautando a discriminação entre o que vale mais e o que vale menos. É preciso, então, fazer uma leitura perversa para entender esse mecanismo. No meu entender, Isa faz essa leitura e interpreta que a foto apaga a população negra – maioria nas escolas da PMV – e dá destaque a crianças brancas, representantes, no imaginário social, do poder hegemônico.

Morgan (1997) assevera que esses sistemas de ideologias organizam o conhecimento, as crenças e os desejos, os pensamentos e as atitudes conscientes e inconscientes de um grupo, no intuito de moldar e manter certos arranjos sociais e culturais. O que a publicação de tal foto na rede social da PMV faz é promover uma certa ideologia, um certo grupo em detrimento de outro, reforçando hegemonias e defendendo os interesses de determinados grupos sociais que pretendem se manter no poder.

Essas maneiras de representar determinados grupos sociais em detrimento de outros, acaba provocando apagamento e silenciamento de grupos e corpos, reforçando o estereótipo do poder hierárquico, como se fosse o topo da cadeia alimentar social o homem, branco, cristão, heterossexual. A leitura realizada por Isa é revolucionária, de não-conformidade com a situação apresentada e, me parece, que a professora, em sua atitude de desmascarar essa ideologia, demonstra entender que “somos nós que conferimos valor às coisas do mundo, às pessoas e a seus conhecimentos” (JORDÃO, 2016), tentando reverter esse quadro que apaga o povo negro da cena, por meio de um outro entendimento do que deveria ser a representatividade de alunos de escolas públicas da capital capixaba.

No entendimento de Cervetti, Pardales e Damico (2001), uma habilidade deve ser comum aos criticamente letrados: detectar e lidar com a dimensão inerentemente ideológica da linguagem. Nessa perspectiva, a professora atravessa a fronteira da superfície do texto e compreende como a ideologia e as práticas textuais moldam a representação das realidades (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Levar esse tipo de leitura para a sala de aula é fundamental para trabalhar na perspectiva do LC, uma vez que, por meio da leitura perversa, alunos e professores podem aprender a reconhecer os privilégios de certos grupos dominantes reforçados socialmente por discursos e estruturas de poder, proporcionando, de acordo com Coffey (2008), a oportunidade desses atores participarem de debates e problematizações sobre injustiças que privilegiam um grupo ou ideal em detrimento de outro devido à cor de sua pele ou de seu status socioeconômico.

Entendo que ler pelo prisma da leitura perversa seria uma maneira de ver o cotidiano com outras lentes, ação que envolve professores e alunos em uma forma de ler a vida que torna as diferenças visíveis, ergue a voz daqueles que tradicionalmente são silenciados, explora sistemas dominantes de significados em nossa

sociedade e questiona por que determinados grupos são posicionados à margem (LEWISON; FLINT; VAN SLUYS, 2002).

Esse empreendimento de aprender a ler perversamente acaba se constituindo como um poderoso instrumento na formação de professores, porque, por meio desse olhar diferenciado sobre o mundo e sobre as relações que nos cercam, esses profissionais poderão debater em sala de aula temas que antes ficariam ocultos/silenciados, propiciando a formação de alunos que interrogam questões sociais e instituições, na intenção de criticar as estruturas que servem como normas, bem como para demonstrar como essas normas são vividas de forma desigual por todos os membros da sociedade (COFFEY, 2014).

A seguir, retomo as perguntas de pesquisa e tento conjecturar possíveis respostas.

5.7. O que nos revelam os dados?

Esta seção que finaliza a análise dos dados está reservada para estabelecer um diálogo com as perguntas de pesquisa que nortearam a investigação e, de forma concisa, apresentar os principais resultados que resultam desse diálogo.

Minha primeira pergunta foi: “Quais as práticas de letramento crítico que emergem em um curso de formação de professores?”. A resposta para tal questionamento foi evidenciada ao longo do capítulo de análise de dados, uma vez que foram justamente as práticas de letramento crítico que emergiram da formação e das aulas que foram analisadas, a saber: **desconstrução do mito do professor-sabe-tudo, educação pelo diálogo, valorização do conflito, ruptura do senso comum, desvelando as relações de poder e, por fim, aprendendo a leitura perversa do mundo.**

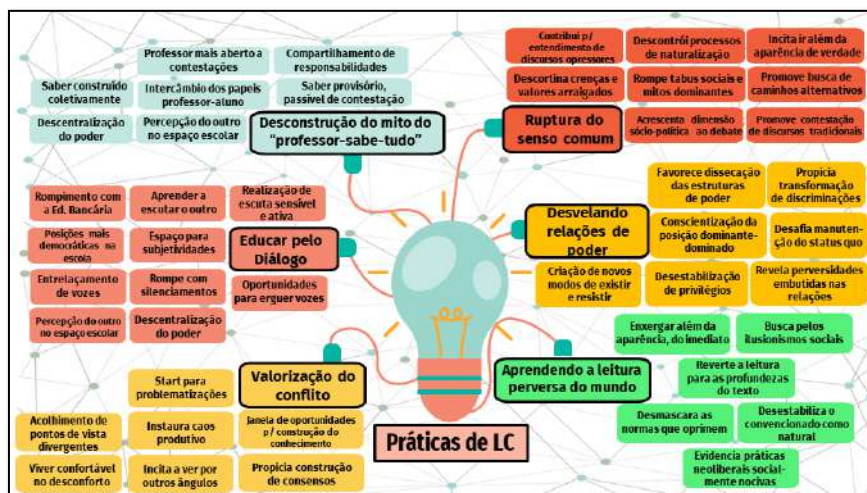
Acredito que o mais importante desta seção é conectar a resposta encontrada para a pergunta nº 1, com o que preconiza minha segunda pergunta de pesquisa: Como uma formação continuada de professores na perspectiva do Letramento Crítico pode contribuir para a formação e atuação de sujeitos críticos? Será

no imbricamento das duas questões que conseguirei, definitivamente, responder à segunda.

As práticas de LC configuram-se como construtos teórico-práticos e filosóficos, uma vez que apresentam fundamentos conceituais, encaminham os sujeitos a determinadas ações e os direcionam a desestabilizar padrões hegemônicos que reforçam opressões e desigualdades sociais. Dada essa constituição das práticas de LC, percebo que, ao participar/vivenciar determinadas práticas, professores e alunos podem ser “contaminados”, fazendo com que os aspectos teóricos, práticos e agenciais, contidos em tais práticas, atravessem suas constituições, formando profissionais e cidadãos mais engajados socialmente e problematizadores da realidade que nos cerca.

No quadro a seguir, apresento as práticas de LC que emergiram durante o curso de formação e, tento sintetizar as ações que cada prática pode suscitar na direção de formar sujeitos mais críticos (praxiologias orbitais):

Quadro 12 - Práticas de LC e paxiologias orbitais



Fonte: elaborado pelo autor (2023).

Nesse sentido, **praxiologias orbitais** seriam ações informadas e orquestradas pelo escopo da prática de LC, ou seja, são ações contextualizadas que visam a materialização teórico-prático-filosófica daquela prática de LC, como se fossem propósitos a serem desenvolvidos na intenção de compor uma rede de atitudes críticas que sustenta o ser-estar no mundo de cidadãos problematizadores e mais comprometidos social e politicamente.

Adoto aqui praxiologias nos termos de Pessoa, Silva e Freitas (2021, p.16) que defendem que praxiologias “são nossas epistemologias fundidas com nossas práticas” e que em nossa área (linguagens) “teorias não podem ser dissociadas da prática” (*op. cit.*). Por conseguinte, praxiologia seria a junção do que lemos e discutimos com o que somos e pensamos, produzindo um emaranhado teórico-prático que orienta nossas ações tanto como professores, quanto como cidadãos.

Assim, defendendo tal ideia, creio que na construção e na execução de práticas de LC orbitam tais praxiologias, que irão, rizomaticamente, entrelaçar-se no fazer docente dos professores e, conseqüentemente, por meio do diálogo com as práticas docentes já por eles utilizadas, em uma espécie de nova síntese, irão criar novas formas de ser professor, novas formas de atuar criticamente, tanto em sala de aula, quanto em sociedade, atravessando suas constituições e reconfigurando o *habitus* de ser professor.

6. Considerações finais

Como é difícil escrever considerações finais para um trabalho desse porte, uma pesquisa que levou anos para ficar pronta, um trabalho que, por muitas vezes, me tirou a paz e o sono. Mas, não tem mais jeito, as regras acadêmicas me exigem um fim, me exigem as considerações finais. Acho que não me sobraram tantas palavras e expressões de efeito para esta seção, tampouco inspiração para produzir um belo texto de fechamento e, por decisão coletiva comigo mesmo, vou me ater a realizar, aqui, nesta seção que encerra este livro, um registro de aprendizagens.

Vou registrar tudo que aprendi realizando esta pesquisa, desde sua concepção como projeto, até sua realização como formação continuada de professores, enfatizando minhas elocubrações e descobertas a partir da análise dos dados que realizei.

Muito foi lido, muito foi produzido durante e depois da coleta/produção de dados para este estudo. Uma das primeiras coisas que preciso registrar é meu sofrimento em ter que escolher o que entraria e o que não entraria nas análises dos dados. Muita coisa linda ficou de fora, muitas falas potentes de professoras, muitos momentos problematizados e contextualizados durante nossos debates, por limites impostos, não puderam ser contemplados em minhas reflexões. O que me alivia um pouco essa angústia é pensar que, pelo menos nos próximos 5 anos, terei material para apresentar em congressos e para publicar artigos.

Realizar as análises dos dados e interagir com leituras críticas de meu trabalho me ensinaram a olhar para mim também e a aprender não só apontar os problemas e as dificuldades dos outros. As análises realizadas escancararam, para mim, a minha fragilidade como professor-formador, mostrando-me que sempre se pode ir mais fundo, perguntar mais, ouvir mais, perceber que nem sempre as raízes dos problemas estão onde pensamos. Olhar

o outro em sua diversidade e em sua complexidade, mas também em suas resistências, porque nem sempre as coisas acontecem como o formador acredita que devem acontecer, e está tudo bem!

Com tudo isso, aprendi que ser crítico é aprender a olhar para mim mesmo, meus gestos, minhas falas, minhas atitudes, minhas falhas, minhas inseguranças e, acima de tudo, aprender a ser colaborativo comigo mesmo e entender que é normal errar ao longo do caminho e que a cada erro devemos nos preocupar em construir desvios, em criar caminhos alternativos baseados no diálogo e na reflexão sobre o fazer e o estar no mundo.

Quando comecei a formar professores, isso nos idos de 2009, já tinha consciência que formar professor não era dar uma receita, não era mostrar como fazer, pois, tal atitude, mesmo que eu quisesse, não estaria a meu alcance, pois sabia que tinha muito que aprender ainda. Desde minhas experiências iniciais até o início do meu trabalho com esta pesquisa, acreditava que formar professores seria como apontar caminhos, revelar a existência de teorias, exemplificar como elas poderiam ser utilizadas na prática.

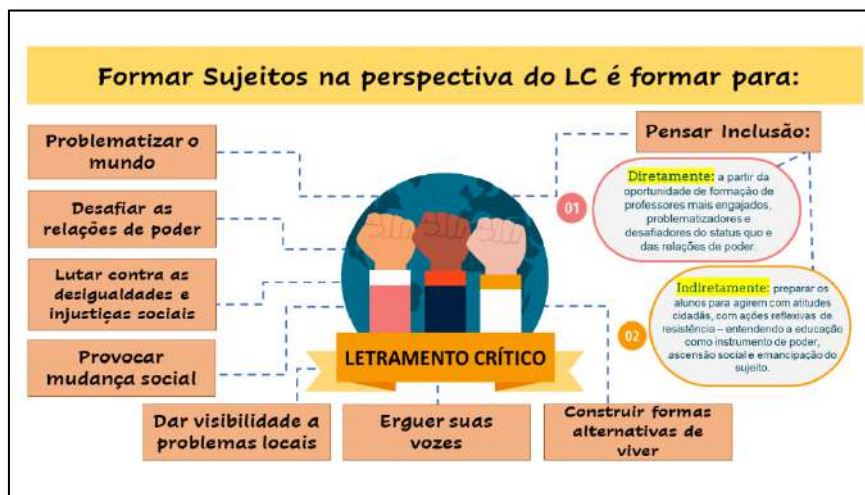
No entanto, a partir da participação na formação de professores foco desta pesquisa, aprendi que a formação de professores vai muito além de apontar caminhos. Hoje, entendo que formar professores é incentivá-los à constante reflexão crítica e, a partir daí, envolvê-los em conflitos, colocá-los em contínua situação de incômodo em relação à realidade que nos cerca, para que, assim, eles possam refletir sobre as possíveis conexões do cotidiano com suas práticas docentes e encontrar seu próprio caminho para construir alternativas e buscar transformações, tanto para os problemas sociais que nos cercam, quanto para o seu fazer docente, se assim preferirem.

Associar a formação de professores ao arcabouço teórico-filosófico do LC pode provocar transformações tanto na escola quanto na sociedade. No âmbito escolar, precisamos: a) problematizar o currículo; b) desnudar as relações de poder que precarizam o trabalho do professor; c) empoderar a figura do professor; d) promover formações que prezem pela voz do

professor; e) trazer para o cotidiano da escola as demandas e mazelas da comunidade que nos cerca; f) internalizar o papel de agente social na figura do professor; g) apresentar a escola como um dos espaços para a promoção de mobilidade social.

Já na esfera social, formar professores na ótica do LC é preparar sujeitos para: a) lutar contra injustiças e desigualdades sociais; b) provocar mudanças nas comunidades e nos indivíduos que lá vivem; c) pensar a inclusão em suas mais diversas formas; d) empoderar indivíduos e comunidades; e) mostrar os obstáculos sociais que podem impedir e dificultar a mobilidade social dos indivíduos; f) revelar as inúmeras possibilidades de ascensão social que o sujeito, mesmo morando na periferia, pode ter; g) ter criatividade para lutar e resistir. Em resumo:

Quadro 13 – Formar sujeitos na perspectiva do LC



Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Nesse sentido, a partir da experiência desta pesquisa, penso que formar professores das mais diversas áreas do conhecimento para implementar suas práticas a partir de um olhar de LC se

configura como uma forma de incitar o trabalho transdisciplinar⁷⁹, pois somente na transdisciplinaridade que a relação entre a disciplina e o objeto pode ser subvertida. Ao atuar em sala de aula dessa forma, o planejamento do professor não parte mais da disciplina, dos conhecimentos disciplinares, mas do objeto, visando a solução do problema encontrado (GRANETTO, 2014).

Dessa maneira, imbuídos desse outro olhar, o planejamento e a execução das aulas passam a acontecer sem levar em conta somente detalhes teóricos da disciplina específica (conteúdos pré-determinados), já que, rompendo com o esquema de aula tradicional, os professores passam a desenvolver suas aulas em um contexto mais dinâmico e fluido de interação entre conhecimentos para apresentar, problematizar, desnaturalizar e desconstruir problemas sociais complexos, que, muitas vezes, somente com os saberes oriundos de sua área de conhecimento, não seria possível abordar. Assim, abre-se espaço, na escola, para a problematização de temas locais, discussão sobre desigualdades e injustiças sociais, a construção de soluções alternativas e situadas para problemas sociais, gerando a possibilidade de, sempre que possível, fomentar ações.

Acredito também que o LC, no bojo dos Estudos do Letramento, funciona como um guarda-chuva conceitual e filosófico aos letramentos, pois ele age na porosidade desses letramentos, se aproveita de sua permeabilidade e os retroalimenta, por meio do modificador crítico, com sua ótica que impinge a defesa das maiorias minorizadas, um olhar multifacetado para o social e a busca por equidade social.

⁷⁹ Falo aqui de transdisciplinaridade nos termos de Moita Lopes (2004) que compreende a transdisciplinaridade como um modo de investigação que envolve uma forma de produção de conhecimento que corta, atravessa várias disciplinas, o que torna inviável localizá-la em uma disciplina ou área delimitada. O que importa não seria mais os limites disciplinares, mas sim a construção de diferentes formas de produzir conhecimento nas fronteiras, como se determinados saberes atravessassem as diferentes disciplinas, realizando entrecruzamentos em direção ao objeto em estudo.

Pensado assim, podemos colocar uma lente de LC em vários tipos de letramentos, como Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2015), Letramento Visual Crítico (XAVIER, 2015), Letramento Digital Crítico (FERNANDEZ, 2017; BUZATO, 2017), Letramento Midiático Crítico (KERSCH; MARQUES, 2018), Letramento Decolonial Crítico (MARTINS, 2022), Letramento Sociointeracional Crítico (TILIO, 2018, 2019), Letramento Cartográfico Digital Crítico (AGUIAR, 2022), fato que nos leva a afirmar a existência síncrona do Letramento Crítico e de letramentos críticos.

Creio que o que foi tratado nesta obra pode servir como um estudo de base para professores, tanto na formação inicial, quanto em formação continuada. Abro o caminho para pensar como uma educação pautada nos princípios do LC e embasada no desenvolvimento de práticas de LC pode contribuir para a formação de professores mais críticos, agentes e conscientes de seu papel social e, ao mesmo tempo, formar alunos mais problematizadores e mais engajados política e socialmente.

Referências

- ACOSTA-PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Por uma análise dialógica de discurso: reflexões. In: VIAN JÚNIOR, O.; ALVES, M. P. C. **Práticas discursivas: olhares da Linguística Aplicada**. Natal: EDUFRN, 2015.
- ADORNO, T.W. **Dialética negativa**. Tradução de M. A. Casanova. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- AGUIAR, A. E. “Eu gostava muito do caos que era aquela sala” identidades e emoções nas narrativas de alunos da licenciatura em situação de estágio”. **Fólio - Revista De Letras**, v.12, n.1, p. 191-218, 2020. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6609> Acesso em: 20 abr.2022.
- AGUIAR, A. E. Letramento crítico e colaboração crítica – entrelaçando teorias com vistas à transformação social. **Calidoscópio**, v. 19, n. 4, p. 509–523, 2021. Disponível em <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/23776>. Acesso em 16 ago.2022.
- AGUIAR, A.E. Letramento crítico e teoria sócio-histórico e cultural: aproximações e reflexões sobre desenvolvimento e constituição do sujeito. **Revista Fórum Linguístico**, v. 19, n.3, p. 8268-8281, 2022. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/80564> Acesso em: 23 jan.2023.
- AGUIAR, A.E. Letramento Cartográfico Digital Crítico e Pedagogia Decolonial: georlocalizando e problematizando monumentos históricos. In: OLIVEIRA, G.C.A. (org). **Decolonialidade: pontos e contrapontos na educação linguística crítica**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p.231-268.
- ALENCAR, E. B. A. **Formação com professores de Língua Inglesa da rede pública do Tocantins: cenas de letramento crítico**. 2017. 268 fl. Tese (Doutorado em Linguística) — Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2ª edição. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 2004.

MARTINS, S.C.A. Letramento Decolonial Crítico: um olhar sobre o livro didático. In: OLIVEIRA, G.C.A. (org). **Decolonialidade: pontos e contrapontos na educação linguística crítica.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p.201-218.

AROUCHE, I.L.R. **Letramentos Críticos na formação inicial de professores de inglês como língua estrangeira.** 2020. 244fl. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.** Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 6. ed. São Paulo: UNESP: Hucitec, 2010b.

BARBOSA, D.O.M. **Avanços e retrocessos em diretrizes nacionais para a formação de professores.** 2022. 133fl. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

BARTON, D. Directions for literacy research: analysing language and social practices in a textually mediated world. **Language and education**, vol. 15, n. 23, 2001. Disponível em https://www.academia.edu/12860516/Directions_for_Literacy_Research_Analysing_Language_and_Social_Practices_in_a_Textually_Mediated_World%20Acesso%20em%2013/10/22 Acesso em: 15 set. 2020.

BENEJAM, P. Las finalidades de la educación social. Benejam, P. y Pagès, J. (coord.). **Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia.** Barcelona, ICE Universidad de Barcelona/Horsori, 1997. p. 33-51.

- BISHOP, E. Critical Literacy. Bringing theory to praxis. **Journal of Curriculum Theorizing**, v.30 n.1, p.51-63, 2014. Disponível em: <https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/457/pdf>. Acesso em 13 ago. 2019.
- BOURDIEU, P. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1982.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: a desigualdades frente à escola e à cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.10, p. 3-15, dez. 1989. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n10/n10a03.pdf> Acesso em: 04 mai. 2022.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**, São Paulo: Editora Ática, 1994. p. 46-86. Coleção Grandes Cientistas Sociais.
- BORDIEU, P. A dominação masculina. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n.2 p. 133-184, jul/dez. 1995. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71724> Acesso em: 14 nov. 2022.
- BOURDIEU, P. Novas reflexões sobre a dominação masculina. In: LOPES, M. J. M.; MEYER, D. E.; WALDOW, V. R. (Orgs.). **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 28-40.
- BOURDIEU, P. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. México: Siglo Veinteuno, 1997.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kuhner. 2. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. Catani, D.B. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-32.
- BRAIT, B. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FÍGARO, R. (Org.).

Comunicação e análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2013. p. 79-98.

BUTLER, J. O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault. Tradução de Gustavo Hessmann Dalaqua. **Cadernos De Ética e Filosofia Política**, v.1, n.22, p. 159-179, 2013. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/59447>. Acesso em: 13 nov. 2021.

BUZATO, M.K. Critical Data Literacies: going beyond words to challenge the illusion of a literal world. In: TAKAKI, N.H.; MONTE MOR, W. (orgs). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p.119-142.

CÂNDIDO, M.D. “**Eu vejo o PEC-G como uma teia**”: narrativas de professoras do curso de português como língua adicional para candidatos ao programa de estudantes-convênio de graduação. 2019. 238fl. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais.

CAPPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. de O. L.; DE BRITO, M. J. Relações de poder segundo Bourdieu e Foucault: uma proposta de articulação teórica para a análise das organizações. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, v. 7, n. 3, p. 356-369, 2011. Disponível em: <http://www.revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/view/193>. Acesso em: 29 dez. 2022.

CARBONIERI, D. Descolonizando o ensino de literaturas de língua inglesa. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas.** Campinas: Pontes Editores, 2016. p.121-142.

CARRETERO, F. ¿Qué es crítico? Apuntes para la historia de un término. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v.8, n.17, p. 245-261, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001714.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

CASSANY, D. Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. In: **Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura**, 2005,

Universidad de Concepción (Chile). Disponível em <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf> Acesso em 12 abr. 2019.

CASSANY, D.; CASTELLA, J. Aproximación a la literacidad crítica. **Perspectica**, v. 28, n. 20, p. 353-374, 2010. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p353> Acesso em: 16 mai.2018.

CERVETTI, G.; PARDALLES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical Reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, p. 01-19, 2001. Disponível em http://www.readingonline.org/art_index.asp?HREF=cervetti/index.html. Acesso em: 02 mai. 2019.

COFFEY, H. Critical Literacy. **Learn NC: UNC School of Education**, p.01-10, 2008. Disponível em: https://teachingaround.com/uploads/1/2/2/8/122845797/critical_literacy_coffey.pdf. Acesso em: 03 fev.2019.

COLLING, A. M. **Tempos diferentes discursos iguais: a construção histórica do corpo feminino**. Dourados: UFGD, 2014.

CONTI, L.F.D. **Desigualdades sociais e letramento crítico: uma pesquisa-ação crítica com professoras da rede pública do DF**. 2018. 176fl. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.

CULLER, J. **Teoria Literária: uma introdução**. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Becca, 1999.

DERRIDA, J. **Posições**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

DERRIDA, J.; ROUDINESCO, E. **De que amanhã diálogos**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539–555, 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4635> Acesso em: 1 nov. 2022.

DUBET, F. **O que é uma escola justa? a escola das oportunidades**. Cortez, 2008.

- DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês.** 2012. Tese (Doutorado em Letras) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire.** Campinas: Pontes, 2014. p. 209-229.
- DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (org). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p.57-79.
- DUBOC, A.P.M; FERRAZ, D.M. Reading Ourselves: Placing Critical Literacies in Contemporary Language Education. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 18, n. 2, p. 227-254, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbla/a/5fBc6fcqNQxKkw53cM6THgn/?lang=en> Acesso em: 01 set.2020.
- EAGLETON, T. **Depois da teoria** – um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- FABRÍCIO, B.F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola editorial, 2006. p.45-66.
- FERNANDEZ, J.B. Construções de sentido na área de línguas/linguagens: foco no letramento digital crítico. In: TAKAKI, N.H.; MONTE MOR, W. (orgs). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p.75-100.
- FERREIRA, A. J. **Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades Reflexivas.** Ponta Grossa, PR: Editora Estúdio Texto. 2015
- FLECK, A. Da crítica imanente à crítica do sofrimento: sobre o problema da fundamentação normativa da teoria crítica de

- Theodor W. Adorno. **Rev. Ethic@**, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, v.15, n.1, p.65-84, jul. 2016. <https://doi.org/10.5007/1677-2954.2016v15n1p65> Acesso em: 20 out. 2021.
- FLECK, A. Afinal de contas, o que é teoria crítica? [After all, what is critical theory?]. **Princípios: Revista de Filosofia (UFRN)**, v. 24, n. 44, p. 97-127, 21 ago. 2017. <https://doi.org/10.21680/1983-2109.2017v24n44ID12083> Acesso em: 20 out. 2021.
- FOUCAULT, M. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. **Bulletin de la Société française de philosophie**, v. 82, n.2, p. 35 - 63, abr/jun 1990 (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafeté Borges. Disponível em <http://michelfoucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/critica.pdf>. Acesso em 10 set. 2021.
- FOUCAULT, M. Como se exerce o poder? In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**, trad. Laura F. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.
- FOUCAULT, M. **Ditos e escritos IV**. Ética, estratégia, poder-saber. In: MOTTA, M. B. da (Org.) Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- FOUCAULT, M. O Cuidado com a Verdade. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos V** – Ética, Sexualidade e Política. 1 ed. Organização Manoel Barros da Motta. Tradução Elisa Monteiro, Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 240-251.
- FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia de la Tolerancia**. Traducción de Mario Morales Castro. México: FCE, CREFAL, 2006.

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GALLON, M. da S. et al. Contribuições sobre a utilização do aplicativo WhatsApp na formação continuada de professores. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, RS, v. 2, p. 114-130, 2019. Disponível em <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/1574> Acesso em: 02 set. 2022.
- GEE, J.P. The New Literacy Studies: from "socially situated" to the work of the social. In: BARTON, D; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). **Situated Literacies: Reading and Writing in context**. London: Routledge, 2000. p.180-196.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GONÇALVES, A. **Vertigens. Para uma Sociologia da Perversidade**. 2ª ed. Braga: Edições Húmus, 2017.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- GREGORY, A.E.; CAHILL, M.A. Constructing critical literacy: Self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. **Critical Literacy: Theories and Practices**, v. 3, n.2, p.06-16, 2009. Disponível em https://scholarworks.boisestate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1061&context=literacy_facpubs Acesso em: 04 mai. 2019.
- GRANETTO, J. C. X. **Hipertextualidade, objetos digitais de ensino-aprendizagem em língua espanhola, formação continuada dos professores – interfaces – 119 f.** Dissertação (Mestrado do Programa em Pós-graduação em Letras), UNIOESTE, Cascavel – PR, 2014.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N.K; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p.105-117
- HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**. Barcelona: Herder, 2016.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 1ª ed. Tradução Marcelo B. Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, b. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, b. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução de Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. **Education Inquiry**, v. 4, n. 2, p. 225–242, 2013. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.3402/edui.v4i2.22071?needAccess=true&role=button> Acesso em: 20 ago. 2019.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (Orgs.) **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: Outros sentidos para a Sala de aula de Línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 21-39.

JANKS, H. A importância do letramento crítico. **Letras & Letras**, v. 34, n. 1, p. 15–27, 2018. Disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/42961> Acesso em: 14 mar. 2021.

JAPIASSÚ, H. **Dicionário básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2006.

JORDÃO, C. M. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Rev. Crop**, São Paulo, v.12, p.21-46, 2007. Disponível em https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/QuestionConceitual_CROP_Jordao.pdf Acesso em: 10 mai. 2018.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico farinhas do mesmo saco? In: HILSDORF, R. C; FRANCO, M. R. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: por entre discursos e práticas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 33. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p.69-90.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem...letramento crítico? In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. **Práticas de multiletramentos**

e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas estrangeiras. Campinas-SP: Pontes, 2016. p.41-53.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. 1. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2020.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Trad. de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 5ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KERSCH, D.F.; MARQUES, R.G. Hoje me sinto mais confiante com o assunto tecnologia em sala de aula: letramento midiático crítico na formação de professores. In: CADILHE, A.J.; GARCIA-REIS, A.R.; MAGALHÃES, T.G. **Formação Docente: linguagens, práticas e perspectivas**. Campinas, SP: Pontes editores, 2018. p. 63-84

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KINCHELOE, J. L; MCLAREN, P. Repensando a Teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: N. K. DENZIN; Y.S. LINCOLN. (Orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2006. p. 281-314.

KLEIMAN, A.B. **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A.B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M.; BOCH, F. (Org.) **Ensino de língua: letramento e representações**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, A.B. Os estudos de letramento e a formação de professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça (SC), v.8, n. 3, p.487-517, 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ld/a/KqMWJvwLDpVwggmmVJpFv4bk/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 02 mar. 2019.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Critical Literacy and New Technologies. Symposium paper, **American Educational Research Association Annual Conference**, 13-17 April, San Diego,

1998. Disponível em: <http://www.geocities.com/c.lankshear/critlitnewtechs.html> Acesso em: 02 abr. 2020.

LATHER, P. Fertile obsession: Validity after poststructuralism. **Sociological Quarterly**, v. 34, n. 4, p. 673-693, 1993. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/4121374> Acesso em: 02 out. 2021.

LAVAL, C. O ataque estratégico do neoliberalismo à educação. **Blog da Boitempo**. Publicado em 30/09/2019 Disponível em <https://blogdaboitempo.com.br/2019/09/30/o-ataque-estrategico-do-neoliberalismo-a-educacao/> Acesso em 01/11/22.

LEITE, P.M.C.C. "**Nossa! Nunca imaginei preparar uma aula desse jeito**": os letramentos críticos na formação inicial de professores de língua inglesa. 2017. 468fl. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais.

LEWISON, M.; FLINT, A. S.; VAN SLUYS, K. Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. **Language arts**, v.79, n.5, p.382-392, 2002. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/284055039_Taking_on_critical_literacy_The_journey_of_newcomers_and_novices Acesso em: 20 nov.2021.

LIBERALI, F.C.; LIBERALI, A.R. Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. **Inter FAINC** [recurso eletrônico], Santo André (SP) v.1, n.1, p. 17-33, jan./jun. 2011. Disponível em https://www.academia.edu/14259747/Para_pensar_a_metodologia_de_pesquisa_nas_ci%C3%AAs_humanas Acesso em: 10 nov. 2019.

LIBERALI, F.C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v.8. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

LIRA, P. **Geografia do Crime**: Construção e Geoprocessamento do Índice de Criminalidade Violenta - IVC no município de Vitória-ES. 2007. 124 f. Trabalho (Conclusão de Curso de Graduação) – Faculdade de Geografia – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2007.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto: CIIE, n. 39, p. 7-23, 2013. Dossier

temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf> Acesso em: 20 nov. 2014.

LOPES, F.C. **Ensino de língua inglesa e letramento crítico em tempos neoliberais**: autoetnografia de um professor em formação. 2020. 144fl. Dissertação (Mestrado em Linguística e Literatura) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas.

LUKE, A. Critical Literacy in Australia: A Matter of Context and Standpoint. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 43, n. 5, p. 448-461, feb. 2000. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/40017081> Acesso em: 10 mar. 2019.

LUKE, A. Two takes on the critical. In B. Norton & K. Toohey (Eds.), **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press, 2004. p. 21–29.

LUKE, A. Critical Literacy: Foundational Notes. **Theory Into Practice**, v. 51, n. 1, p. 4-11, 2012. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/41331066> Acesso em: 10 mar.2019.

LUKE, A. Defining critical literacy. In: AVILA, J.; ZACHER PANDYA, J. (Eds.) **Moving critical literacies forward**: A new look at praxis across contexts. Routledge, United States of America, 2014. p. 19-31. Disponível em <https://eprints.qut.edu.au/54875/26/54875.pdf> Acesso em: 10 out.2021.

LUKE, A.; DOOLEY, K. Critical Literacy and Second Language Learning. In: HINKEL, E (Ed.) **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. Routledge, United States, New York & UK, Oxford, 2011. p. 856-868.

LUKE, A.; FREEBODY, P. (1997). The social practices of reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.), **Constructing critical literacies**. Creskill: Hampton Press, 1997. p. 185-225.

LYOTARD, J.F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

MAGALHAES, M. C. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The Specialist**, São Paulo,

v. 19, n.2, p. 169-184, 1998. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/tela2/periodicos/Esp19-2.pdf> Acesso em: 01 jul. 2021.

MAGALHÃES, M.C.C. **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MAGALHÃES, M.C.C. Formação Contínua de Professores: Sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A.S. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente.** São Paulo: Ductor, 2007. p. 97-113.

MAGALHÃES, M.C.C. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no espaço escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (orgs.). **Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias.** Niterói: Editora da UFF, 2010. p. 21-40.

MAGALHÃES, M.C.C. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M.C.; FIDALGO, S. (Orgs.). **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p.13-40.

MAGALHÃES, M.C.C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCOL. In: LIBERALI, F.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M.C. (Orgs.). **A Teoria da Atividade Socio-Histórico-Cultural e a Escola: recriando realidades sociais.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

MAGALHÃES, M.C.C. Formação contínua de professores: a organização crítico-colaborativa para transformação. **Rev. Linguagem: Estudos e Pesquisa. Catalão-GO**, vol. 22, n. 2, p. 17-35, jul./dez. 2018. Disponível em <https://periodicos.ufcat.edu.br/lep/article/view/57502> Acesso em: 10 jul.2022.

MALTA, L.S. **Além do que se vê: educação crítica e letramentos, formação de professores e prática docente no ensino de Inglês com crianças de 2 a 5 anos.** 2019. 128fl. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo.

- MARQUES, L.O.C. **Ensino de língua estrangeira, educação do campo e letramentos críticos: tecendo diálogos**. 2019. 335fl. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo.
- MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARX, K.; ENGLES, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MATEUS, E. Ética como prática social de cuidado com o outro: implicações para o trabalho colaborativo. In: MAGALHÃES, M.C.; FIDALGO, S. (Orgs.). **Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p.187-210.
- MATTOS, A. M. A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 171-191.
- MCLAREN, P.; GUTIERREZ, K. Política global e antagonismos locais: pesquisa e prática como dissenso e possibilidade. In: MCCLAREN, P. (Org.). **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000. p. 195-222.
- MENEZES DE SOUZA L. M. T. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. São Paulo: Paco, 2011a. p.128-140.
- MENEZES DE SOUZA L. M. T. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. R.; HALU, R. C. (Org.). **Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa**. Campinas: Pontes, 2011b. p.279-303.

MEYER, D. Do poder ao gênero: uma articulação teórico-analítica. In: LOPES, M. J. M.; MEYER, D.; WALDOW, V.R. (Orgs.). **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 41-51

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 113-128.

MOITA-LOPES, L.P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: Interrogando o campo aplicado como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p.13-44.

MONTE MÓR, W. 2015. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R.F. (Orgs), **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas: Ed Pontes, 2015. p 31-50.

MONTE MÓR, W. Letramentos Críticos e expansão de perspectivas: diálogos sobre práticas. In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; MONTE MÓR, W. **Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 315-335.

MORAES, A. C.; GUIMARAES, E. da F. Metodologia de ensino de ciências sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: MORAES, A. C. (Coord.). Sociologia: ensino médio. **Coleção Explorando o Ensino**; v. 15. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p.45-62.

MOREIRA NETO, E.A. O conceito de crítica nas obras de juventude de Marx. **Rev. Aurora**, v.2, n. 3, p.90-98, 2008. Disponível em <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/1197> Acesso em: 10 set. 2021.

MORGAN, W. **Critical literacy in the classroom: the art of the possible**. New York: Routledge, 1997.

MORGAN, B; RAMANATHAN, V. Critical literacies and language education: global and local perspectives. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 25, p.151-169, 2005. Disponível em <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of->

applied-linguistics/article/abs/critical-literacies-and-language-education-global-and-local-perspectives/50B1F4E7D6DA851B2EAEF52049FDBD5E Acesso em 20 set. 2020.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. Tradução Marcos Bagno. Edições Loyola: São Paulo, 2014.

NININ, M. O. G. Pesquisa e formação na perspectiva crítico-colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (orgs.) **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p.95-118.

NININ, M. O. G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica: uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2018.

NOBRE, M. **A teoria crítica**. São Paulo: Jorge Zahar Ed., 2004.

OLIVEIRA, W.; MAGALHÃES, M. C. C. A colaboração crítica como uma categoria de análise da atividade docente. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p.65-76.

PAGÈS, J. La Didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum y la formación del profesorado. **Signos**. Teoría y Práctica de la Educación, v.13, p.38-51, oct.-dic. 1994. Disponível em <https://historia1imagen.files.wordpress.com/2011/10/pages-la-didactica-de-las-cs-sociales-el-curriculum-de-historia-y-la-formacion-de-profesorado.pdf> Acesso em: 12 dez. 2021.

PASSOS, M.M. *et al.* Um olhar sobre o território: confrontando os discursos da mídia, com fundamentos nas representações dos que vivem a comunidade. **Anais do V Seminário Comunicação e Territorialidades: comunicação, democracia e direitos humanos**. v. 1 n. 5, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/poscom/article/view/30595>. Acesso em 20 set. 2022.

PEDROSO JUNIOR, N.C. Jacques Derrida e a desconstrução: uma introdução. **Revista Encontros de Vista**, v. 5, n.1, p. 48-59, jan./

jun. 2010. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4411> acesso em: 04 jan. 2022.

PEIXOTO, C. R. C. A linguagem, o sujeito e o currículo no pós-estruturalismo: reflexões para a prática de leitura em Língua Estrangeira. **Rev. Eutomia**, v. 1, n. 01, p. 458-508, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1957> Acesso em: 20 set. 2021.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Londres: Routledge, 2001.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. Routledge, 2010.

PEREIRA, A. L. G. **Análise espacial da criminalidade no Espírito Santo e em Vitória**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Economia) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

PEREIRA, R. S.; DINIS, N. F. Contribuições da teoria pós-estruturalista e dos estudos culturais para a pesquisa em educação. **Práxis Educacional**, v. 13, n. 25, p. 72-93, 2017. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/954> Acesso em: 20 set.2021.

PESSOA, R.R.; SILVA, K.A.; FREITAS, C.C. **Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PETERS, G.M. 2006. **Percursos na teoria das práticas sociais: Anthony Giddens e Pierre Bourdieu**. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, 2006.

PETERS, M.; LANKSHEAR, C. Critical Literacy and Critical Texts. **Educational Theory**, v. 46, n.1, p. 51-70, 1996.

PINEDA, M.C.M; GUTIÉRREZ, E.G. **Educar para la emancipación**. Hacia una práxis crítica desde el sur. Bogotá: CLACSO, Universidad Pedagógica nacional, 2020.

PIZOLATI, A. R. C. A influência do discurso neoliberal na governamentalidade pedagógica no Brasil contemporâneo.

Revista Cocar, v.14, n.28, p.521-540, jan/abr. 2020. Disponível em <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3136>
Acesso em: 10 dez.2022.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. EMEF Edna de Mattos Siqueira Gaudio, Vitória, 2021.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem & Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 44-60, 2014. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7561> Acesso em: 16 nov.2022.

ROJO, R.H.R. Fazer linguística aplicada em perspectiva socio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 253-276.

ROJO, R.H.R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

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

ROSA, A.A.S. **Formação continuada de professores de espanhol em contexto sergipano**: contribuições dos letramentos críticos. 2018. 269fl. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais.

ROUDINESCO, É. **Nuestro lado oscuro**. Una historia de los perversos, Barcelona, Editorial Anagrama, 2009.

RUIZ, T. M. B. Diretrizes metodológicas na análise dialógica do discurso: o olhar do pesquisador iniciante. **Revista Diálogos**. Relendo Bakhtin, v. 5, n. 1, p.39-59, 2017. Disponível em <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/5119> Acesso em: 16 nov. 2022.

SÁ, G.M. A importância da crítica epistemológica na produção do conhecimento científico. **Rev. Anais de Filosofia**. São João del-Rei, n. 10. p. 33-66, jul. 2003. Disponível em

<https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/anaisdefilosofia/GERALDO.PDF> Acesso em: 10 set. 2021.

SANTIAGO, S. Arte masculina? In: NOLASCO, S. **A desconstrução do masculino**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995. p. 89-102.

SANTISTEBAN, A. Formación de la Ciudadanía y educación política. En M. I. Vera y D. Pérez (eds.), **La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas**. Alicante: AUPDCS/Universidad de Alicante, 2004. p. 377-388.

SANTISTEBAN, A. La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. **El Futuro del Pasado**, v.10, p. 57-79, 2019. Disponível em <https://revistas.usal.es/uno/index.php/1989-9289/article/view/24953> Acesso em 10 dez. 2022.

SANTOS, H. R. A. F. **A revolução não será televisionada (!)**. O caso comparado da TV pública no Brasil e na Argentina. Tese. Departamento de Estudos Latino Americanos. Universidade de Brasília, UnB, 2017.

SANTOS, R. **Maioria minorizada**: um dispositivo analítico de racialidade. Rio de Janeiro: Telha, 2020.

SARDINHA, P.M.M. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, p. 01-17, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421> Acesso em: 20 set. 2018.

SELL, J. A. Modelos de crítica imanente: um debate metateórico. **Cadernos De Ética E Filosofia Política**, v.1, n.30, p.110-126, 2017. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/138744> Acesso em: 10 set. 2021.

SCHERER, R. P.; GRAFF, P. Professor, tutor ou coach? Reflexões sobre a docência em um contexto de capitalismo flexível e emocional. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v.13, n.32, p.1-19, 2020. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/13822> Acesso em: 12 dez.2022.

SHOR, I. What is Critical Literacy? **Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice**. v. 1, n. 4, p. 282-297, 1999. Disponível em

<https://digitalcommons.lesley.edu/jppp/vol1/iss4/2>. Acesso em: 10 set.2018.

SILVA, G. O. V. Capital Cultural, Classe e Gênero em Bourdieu. **INFORMARE** – Cad Prog Pós-Grado CioInf., v.1, n.2, p.24- 36, jul./dez. 1995. Disponível em <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/53676> Acesso em: 23 jan.2023.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo.2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, D. B. **Geohistória do Bairro Jesus de Nazareth**. Trabalho (Conclusão de Curso de Graduação) – Faculdade de Geografia – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013

SIMIONI, A. P. C. Os efeitos dos discursos: saber e poder para Michel Foucault e Pierre Bourdieu. **Plural**, v. 6, p. 103-117, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/77125> . Acesso em: 29 dez. 2022.

SMITH, J. The teachers' work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v.29, n.2, p. 267-300, 1992.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STREET, B. V. What's "new" in new literacy studies?: critical approaches to literacy in theory and practice. In: **Current Issues in Comparative Education**, v.5, n.2, p.77-91, 2003. Disponível em: http://www.tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf Acesso em: 20 jul.2020.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TAGATA, W. M. "It's mine!" Aprendizagem situada e novos letramentos nas aulas de inglês. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F.(Orgs.).**Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

TAKAKI, N.H. Uma experiência de letramento crítico com professores em constante formação. **Revista Crop** , v.12, p. 220-240, 2007. Disponível em https://www.academia.edu/29248059/Uma_experi%C3%Aancia_de_letramento_cr%C3%ADtico_com_

professores_em_constante_forma%C3%A7%C3%A3o Acesso em: 16 abr.2019.

TAKAKI, N.H. Teorías recientes de literacidad crítica para el inglés con fines específicos. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, v. 20, n. 3, p. 519-547, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gqRtrxPv8yCNND5mYvgzPZf/?lang=es> Acesso em: 10 mar.2021.

TILIO, R. Ensino crítico de língua: Afinal o que é ensinar criticamente. In: JESUS, D. M. de; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas: Novos sentidos para a escola**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p.19-32.

TILIO, R. O livro didático contemporâneo: apresentação de uma proposta. In: MACIEL, R.; TILIO, R.; JESUS, D.; BARROS, A. (Org.). **Linguística aplicada para além das fronteiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 261-297.

TILIO, R. Uma pedagogia de letramento sociointeracional crítico como proposta para o ensino de línguas na contemporaneidade por meio de uma abordagem temática. In: FINARDI, K.; SCHERRE, M.; VIDON, L. (Org.). **Língua, discurso e política: desafios contemporâneos**. Campinas: Pontes, 2019. p. 187-210.

VAN SLUYS, K.; LEWISON, M.; FLINT, A.S. Researching Critical Literacy: A Critical Study of Analysis of Classroom Discourse. **Journal of literacy research**, v.38, n.2, p.197-233, 2006. Disponível em https://journals.sagepub.com/doi/10.1207/s15548430jlr3802_4 Acesso em: 12 dez.2021.

VOLOCHÍNOV, V. N (BAKHTIN, M. M.). A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLOCHÍNOV, V. N. (BAKHTIN, Mikhail). **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. Org. e equipe de trad. V. Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 7a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

XAVIER, J.P. **Letramento Visual Crítico**: leitura, interpretação e apropriação das imagens dos Livros Didáticos. 2015. 204fl.
Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais.

Ler de forma perversa é aprender a tirar a venda dos olhos e passar a ler textos para além de sua materialidade linguística, é aprender a ler textos a partir de suas conexões com a história, com a cultura e com o social, entendendo como as forças hegemônicas opressoras, emaranhadas em nosso cotidiano, atravessam nossas constituições e discursos e se fazem representadas nos textos que lemos e nos que produzimos, como forma de manter privilégios e invisibilizar e silenciar grupos marginalizados. A formação do professor como agente social e ser político é uma alternativa para disseminar a perversidade em nossas leituras, convertendo o ato de ler em um ato de resistência.

