

Da Pedagogia Crítica ao Letramento Crítico

Ludmila De Nardi

Mestrado em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense

Docente, Instituto Federal de São Paulo, Itaquaquecetuba, SP, Brasil

ludmila.nardi@ifsp.edu.br <https://orcid.org/0009-0006-2115-4254>

Resumo

Considerando-se os múltiplos significados do letramento e a tendência contemporânea de qualificá-lo, este artigo se concentra na compreensão do Letramento Crítico. Para tanto, objetiva-se contextualizar essa forma de letramento, por meio do resgate de pressupostos da Pedagogia Crítica (Freire, 1989, 2005, 2011, 2012, 2019, 2020, 2021; Giroux, 1997; McLaren, 1997; Hooks, 2017, 2020), e explorar conceitos propostos pelo Letramento Crítico (Cervetti; Pardales; Damico, 2001; Cassany, 2006; Cassany; Castellà, 2010; Menezes de Souza, 2011; Marins-Costa, 2012, 2016; Jordão, 2015, 2016; Monte Mor, 2015), como a contextualização do discurso enquanto lugar de sujeitos que pertencem a determinadas comunidades, os conhecimentos e verdades construídos de forma ideológica nos enunciados e a participação dos interlocutores dos discursos na construção de sentidos e sua possibilidade de ação no mundo. Dessa forma, é possível afirmar que o trabalho pedagógico desenvolvido por meio do Letramento Crítico em sala de aula é um caminho de mão dupla, pois se baseia em pressupostos da Pedagogia Crítica, mas também pode contribuir para a práxis (Freire, 2021), proposta por essa Pedagogia, ou seja, para a junção da consciência crítica sobre a realidade com a atuação cidadã sobre o mundo, possibilitando a transformação social.

Palavras-chave: Letramento Crítico; Pedagogia Crítica.

Abstract

Considering the multiple meanings of literacy and the contemporary tendency to qualify it, this article focuses on understanding Critical Literacy. To this end, the objective is contextualize this form of literacy, through the rescue of assumptions from Critical Pedagogy (Freire, 1989, 2005, 2011, 2012, 2019, 2020, 2021; Giroux, 1997; McLaren, 1997; Hooks, 2017, 2020), and explore concepts proposed by Critical Literacy (Cervetti; Pardales; Damico, 2001; Cassany, 2006; Cassany; Castellà, 2010; Menezes de Souza, 2011; Marins-Costa, 2012, 2016; Jordão, 2015, 2016; Monte Mor, 2015), such as the contextualisation of discourse as a place for subjects who belong to certain communities, the knowledge and truths constructed ideologically in statements and the participation of discourse interlocutors in the construction of meanings and their possibility of action in the world. In this way, it is possible to affirm that the pedagogical work developed through Critical Literacy in the classroom is a two-way path, as it is based on assumptions of Critical Pedagogy, but it can also contribute to praxis (Freire, 2021), proposed for this Pedagogy, that is, for the combination of critical awareness about reality with citizen action in the world, enabling social transformation.

Keywords: Critical Literacy; Critical Pedagogy.

Introdução

Considerando-se os múltiplos significados do letramento, existe uma tendência contemporânea de desagregá-lo por meio da qualificação desse termo. Estabeleceram-se distinções entre letramento básico e crítico, adequado e inadequado, funcional e integral, geral e especializado, domesticador e libertador, descritivo e avaliativo, entre outras (Soares, 2017).

Na busca por compreender esse movimento, este artigo se concentra na compreensão do Letramento Crítico. Pretende-se contextualizar essa forma de letramento e explorar alguns de seus conceitos principais. Para sua contextualização, resgatam-se pressupostos da Pedagogia Crítica e, então, passa-se especificamente à exploração de conceitos propostos pelo Letramento Crítico.

Pedagogia Crítica

Define-se a Pedagogia Crítica como “aquela que não separa a dimensão política da pedagógica no campo da educação” (Haddad, 2020, p. 13). Por isso, essa pedagogia é baseada no aprendizado libertador (hooks, 2020). Em outras palavras, ela se consolida no ensino que une a educação com a construção de um mundo mais justo e democrático e com a necessidade de que cada um seja responsável e livre para agir conscientemente. É possível compreender, então, que a Pedagogia Crítica é fundada na formação cidadã crítica e na autonomia de estudantes que promovem transformação social.

Dessa forma, a essência da Pedagogia Crítica para o aprendizado é o desenvolvimento do pensamento crítico, já que uma forma totalmente democrática de saber existe em qualquer situação de aprendizado em que estudantes e docentes comemoram sua possibilidade de pensar criticamente (hooks, 2017). A preocupação com o desenvolvimento do pensamento crítico teve sua origem ainda com os filósofos gregos e se relacionava ao aperfeiçoamento de algumas ações específicas, como “a capacidade de pensar com clareza, analisar, estabelecer relações de causa e efeito, identificar evidências, buscar e avaliar a verdade dos fatos” (Marins-Costa, 2016, p. 33). Inclusive, a

corrente teórica do Pensamento Crítico considerava que o papel da escola era levar os(as) estudantes a dominar habilidades como lógica, precisão, consistência, clareza etc. Então, por muito tempo, o pensamento crítico foi associado a ensinar os(as) estudantes a examinar o desenvolvimento lógico de um tema, a argumentar sistematicamente, a validar as evidências e a determinar se uma conclusão procedia a partir de dados em estudo (Giroux, 1997).

Contudo, pensar criticamente vai além dessas ações porque pensar conscientemente sobre ideias é um componente essencial do pensamento crítico (hooks, 2020). Ser crítico “implica reconhecer que os fatos são suscetíveis a diversas interpretações pois podem ser significados a partir de diferentes ângulos, cada um deles sustentado em modos de pensar, ser, agir, interagir, acreditar, saber, sentir, avaliar, ou seja, por um discurso” (Marins-Costa, 2016, p. 33). Desse modo, o pensamento crítico é a capacidade de tornar problemático o que havia até então sido tratado como fato, ou seja, trazer à reflexão o que antes era entendido como dado (Gouldner, 1976).

Por isso, um princípio básico do pensamento crítico é aprender a expandir nossa visão de modo que possamos enxergar o contexto por inteiro, ou seja, “é uma forma de abordar ideias que têm por objetivo entender as verdades centrais, subjacentes, e não simplesmente a verdade superficial que talvez seja a mais óbvia”. Dessa forma, o pensamento crítico envolve descobrir o “quem”, o “o quê”, o “quando”, o “onde”, e o “como” das coisas (hooks, 2020, p. 34).

Portanto, linguagem e realidade se relacionam de forma dinâmica e a compressão do texto por meio da leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e seu contexto (Freire, 1989). Desse modo, para que a criticidade seja desenvolvida, é necessário que os discursos sejam contextualizados; eles não podem ser isolados e compartimentalizados. Segundo Giroux (1997, p. 100), os(as) estudantes precisam aprender a “questionar a legitimidade de um determinado fato, conceito ou questão”, isto é, devem aprender a perceber a essência daquilo que estão examinando, situando o discurso criticamente em um contexto que lhe empreste significado para distinguir fatos de valores. Então,

o modo pelo qual a informação é selecionada, disposta e sequenciada para construir um quadro da realidade contemporânea e histórica é mais do que uma operação cognitiva; é também um processo intimamente ligado às crenças e valores que orientam nossa vida (Giroux, 1997, p. 99).

Porém, não é uma prática comum ensinar os(as) estudantes a considerar o conhecimento curricular, ou seja, os fatos apresentados nas escolas, dentro de um contexto mais amplo de aprendizagem; em vez disso, em nome da objetividade, grande parte de nossos currículos universaliza normas e valores que representam perspectivas interpretativas da realidade social (Giroux, 1997). Então, alguns(mas) estudantes acreditam que não é necessário pensar, isto é, imaginam que devem apenas consumir informações e regurgitá-las nos momentos apropriados (hooks, 2020).

Essa escolha educativa vai contra a consideração de Freire (2011), precursor da Pedagogia Crítica, de que a memorização do objeto não é aprendizado verdadeiro do conteúdo, já que nesse caso os(as) estudantes funcionam mais como pacientes da transferência do conteúdo do que como sujeitos críticos que constroem o conhecimento ou participam de sua construção.

Dessa forma, o autor separa a intransitividade da transitividade ingênua e da transitividade crítica da consciência. Uma sociedade intransitivada se caracteriza pela centralização de seus interesses naquilo que é vital considerando uma perspectiva biológica, ou seja, falta-lhe preocupação histórica e há uma limitação de sua apreensão. Mas, à medida que aumenta seu poder de diálogo com as pessoas e com o mundo, a sociedade se transitiva e suas preocupações se estendem a esferas mais amplas, além da vital. É esse diálogo que torna o homem histórico. Porém, a consciência transitiva tem dois estados: o primeiro é ingênuo, caracteriza-se pela simplicidade na interpretação dos problemas, pela fragilidade na argumentação, pelo forte teor emocional, pelo apego às explicações fabulosas e pela prática não propriamente do diálogo; o segundo é crítico, alcança-se por meio da educação dialógica e ativa, da responsabilidade social e política, da profundidade na interpretação dos problemas, da recusa de posições quietistas e da segurança na argumentação (Freire, 2019).

Assim, a visão tecnicista da educação, que a reduz a técnica pura e neutra, trabalha no sentido do treinamento instrumental do educando (Freire, 2012, p. 79) e essa

educação tem como foco apenas a preparação profissional, deixando de lado a formação que incentiva o compromisso contínuo com a justiça social (hooks, 2020). Segundo Freire (2012), para essa perspectiva educacional, que ele denomina “educação bancária”, o que importa é o treinamento técnico, a padronização de conteúdos, a transmissão de uma sabedoria de resultados. Para solucionar esse problema, ele propõe que se desenvolva uma educação crítica, já que quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se desenvolve a curiosidade epistemológica, sem a qual não se alcança o conhecimento do conteúdo (Freire, 2011).

Assim, é importante que o pensamento crítico faça parte do processo educativo para dar condições aos(as) estudantes de produzir conhecimento na sociedade contemporânea. Afinal, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2011, p. 265). Dessa forma, entende-se que o importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não bancária, é que as pessoas se sintam sujeitos de seu pensar (Freire, 2005).

O conhecimento exige busca, invenção e reinvenção constantes, já que ele “não é estudado por si mesmo e sim visto como uma mediação entre o indivíduo e a realidade social mais ampla”, ou seja, os(as) estudantes se tornam indivíduos no ato de aprender (Giroux, 1997, p. 100). Dessa forma, os indivíduos são produtores e também produtos da história (McLaren, 1997, p. XV); por isso, precisam atuar de forma autônoma.

Se os(as) estudantes se tornam indivíduos no ato de produzir conhecimento, em vez de reproduzi-lo, suas experiências individuais e coletivas precisam ser consideradas durante a aprendizagem. Segundo Giroux (1997), as salas de aula não existem em total isolamento, abstraídas da sociedade em que vivemos. Os processos pedagógicos utilizados para o ensino do pensamento crítico perdem o significado caso não incorporem o capital cultural que estrutura a vida dos(as) estudantes. A consideração de seu capital cultural é essencial para que a aprendizagem seja significativa e sirva como um passo para ajudar os(as) estudantes a “apropriarem-se de maneira crítica daquelas formas de conhecimento que tradicionalmente lhes foram negadas” (Giroux, 1997, p. 142).

Um dos maiores problemas da perspectiva que exalta o conhecimento acima da realidade é que ela não garante que os(as) estudantes terão qualquer interesse nas práticas pedagógicas, principalmente porque esse conhecimento tem pouca relação com

suas experiências cotidianas (Giroux, 1997). Dessa forma, é importante que o processo de aprendizagem incorpore o capital cultural dos(as) estudantes e permita que possam ampliá-lo, apropriando-se também “do conhecimento e experiência burgueses que fornecem as habilidades que os oprimidos necessitarão para exercer liderança na sociedade dominante” (Giroux, 1997, p. 153).

Por isso, a Pedagogia Crítica trata de problemas reais enfrentados por estudantes e docentes em seu dia a dia. Seu principal objetivo é autorizá-los a “intervirem em sua própria autoformação e transformarem as características opressivas da sociedade mais ampla que tornam tal intervenção necessária” (McLaren, 1997, p. XIII).

A conexão essencial entre pensamento crítico e sabedoria prática é associada à consciência de que o conhecimento não pode ser dissociado da experiência de cada um (hooks, 2020). Então, todo processo educativo deveria partir da realidade das pessoas envolvidas, servindo de base para a análise dos problemas e para a construção de propostas de superação (Haddad, 2020).

Assim, as decisões educacionais devem centrar-se em como “ensinar os estudantes a pensarem criticamente, a aprenderem como afirmar suas próprias experiências, e compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa” (Giroux, 1997, p. 41). Contudo, em alguns casos, as escolas parecem ter como objetivo a socialização dos(as) estudantes para aceitarem e reproduzirem a sociedade existente. Acabam por doutrinar os(as) estudantes para apoiar o patriarcado capitalista imperialista supremacista branco (hooks, 2020), quando deveriam educar para o conhecimento crítico e o apossar-se da realidade (Geraldini, 2005).

Essas reflexões se baseiam na teoria de Freire (2021) sobre a práxis, que se desenvolve por meio da união entre reflexão e ação éticas, isto é, pela junção da consciência crítica com a atuação cidadã. As pessoas “serão mais quando não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão”; por isso, “a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação” (Freire, 2005, p. 141). Então, devemos ser capazes de pensar e agir por nós mesmos, já que todos temos a oportunidade de usar o conhecimento que produzimos para transformar positivamente o mundo em que vivemos (hooks, 2020).

As escolas deveriam pautar-se em pedagogias contra-hegemônicas que não apenas fornecem aos(as) estudantes o conhecimento necessário para poderem funcionar na sociedade como agentes críticos, mas também os(as) educam para a ação transformadora. O objetivo seria possibilitar que interpretem o mundo criticamente e, além disso, consigam mudá-lo quando for necessário (Giroux, 1997). Desenvolve-se, portanto, um relacionamento orgânico com o pensamento crítico e os recursos que ele proporciona são utilizados em todas as esferas da vida (hooks, 2020).

É necessário ir além da pura análise crítica; deve-se construir uma prática pedagógica que permita a docentes e estudantes assumir o papel crítico e reflexivo de intelectuais transformadores. Possibilitar que docentes e estudantes se tornem intelectuais transformadores significa uma forma de tratamento da realidade na qual pensamento e atuação estão completamente relacionados, reagindo às pedagogias instrumentais que separam concepção de execução (Giroux, 1997).

Isso tornaria possível a combinação da linguagem da crítica com a linguagem da possibilidade, preconizada por Paulo Freire (Giroux, 1997). Para Freire, a “inserção crítica na história implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (Geraldini, 2016, p. 69).

Em resumo, podemos afirmar que o desenvolvimento do pensamento crítico está associado à construção de subjetividades autônomas, ao exercício da cidadania e à construção de uma ação contra-hegemônica (Geraldini, 2016). Portanto, para proporcioná-lo, é necessário “utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas” (Giroux, 1997, p. 163).

Assim como o desenvolvimento do pensamento crítico é o esforço da compreensão do mundo sócio-histórico sobre o que é necessário intervir politicamente, o mesmo ocorre com a compreensão de um texto de cuja intervenção os leitores não podem escapar, embora tenham que considerar o trabalho realizado por seu autor (Freire, 2020).

Letramento Crítico

A Pedagogia Crítica concebe o letramento como um ato de conhecer o mundo e um meio de transformação social (Cervetti et al., 2001). Por isso, o letramento é considerado “o meio para desenvolver a consciência crítica, repensar a própria identidade e transformar a sociedade” (Cassany & Castellà, 2010, p. 358, tradução nossa).

Soares (2017) define o letramento como o estado que assume quem aprende a ler e escrever, ou seja, é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever. Porém, adquirir a tecnologia do ler e do escrever significa ser alfabetizado. Para ser letrado, é necessário apropriar-se da leitura e da escrita, fazer uso do ler e do escrever, responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz, envolver-se nas práticas sociais e usar socialmente a leitura e a escrita, como escrevendo um bilhete para avisar a alguém sobre um assunto breve ou lendo uma notícia em um jornal para se informar.

Isso significa que para aprender a ler e escrever não basta desenvolver processos cognitivos, é necessário também adquirir os conhecimentos socioculturais dos discursos (Cassany, 2006). Assim, para que o letramento possibilite mudar o modo de uma pessoa viver em sociedade, é necessário, na prática pedagógica, “ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita” (Soares, 2017, p. 47). Afinal, ler e escrever não são os fins; são formas de alcançar objetivos sociais e culturais mais amplos (Zavala, 2009).

Por isso, Street (2014) separa o letramento entre dois modelos: o autônomo e o ideológico. O primeiro trata a língua como se fosse algo externo aos sujeitos e tivesse qualidades autônomas que se impusessem a seus usuários. Então, os sentidos e conteúdos dos textos não são problematizados; o foco está em sua forma. Isso destaca a condição objetiva e neutra do texto, além do papel passivo do interlocutor, que não negocia sentidos. Ainda contribui para transformar a variedade de práticas letradas nos letramentos comunitários em uma prática única e homogeneizada. O segundo não trata apenas de aspectos técnicos dos processos escrito e oral; é um modelo que entende a leitura e a escrita como práticas sociais encaixadas em seu contexto histórico, cultural e ideológico, ou seja, inscritas em relações de poder entre culturas concorrentes. Assim, todos somos letrados e iletrados ao mesmo tempo, dependendo dos campos de atividades humanas pelos quais circulamos (Geraldi, 2014).

Com base nisso, existe uma tendência contemporânea de qualificar o termo letramento e uma das distinções se apresenta entre o letramento básico e o letramento crítico (Soares, 2017). De acordo com Cassany e Castellà (2010), diversas foram as raízes do conceito de letramento crítico. Entre elas, a teoria crítica da Escola de Frankfurt, os estudos culturais e políticos do pós-modernismo, o pós-estruturalismo de Derrida e Foucault, os novos estudos do letramento de Gee, Barton, Zavala e Ames, a análise crítica do discurso de Van Dijk, Fairclough e Wodak, os estudos linguísticos e literários de Halliday e Bakhtin e a que mais interessa para este artigo: a Pedagogia Crítica de Freire e Giroux, sobre a que discorremos na seção anterior. E por que seria necessário diferenciar o letramento do letramento crítico? Segundo Gee (2001, p. 1, tradução nossa), a razão seria que “as formas de alfabetização aprendidas na escola geralmente não levam ao impulso ou à capacidade de pensar ‘criticamente’”. Portanto, o objetivo do letramento crítico é desenvolver a consciência crítica, proposta pelos teóricos da Pedagogia Crítica (Cervetti et al., 2001).

Dessa forma, na abordagem do Letramento Crítico, a língua é considerada discurso, ou seja, é um “espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo”. Além disso, o conhecimento é tratado como “saber construído socialmente e sempre ideológico, incompleto, deslizante, múltiplo e relativo”. Por isso, por meio do desenvolvimento do letramento crítico, os(as) estudantes “têm a oportunidade de perceber-se na posição de atribuidores de sentidos, de se ver como agentes construtores de significados em conjunto com comunidades discursivas” (Jordão, 2015, p. 73, 81, 84).

Pensando nisso, considera-se relevante tratar dessas características relacionadas com o letramento crítico: a contextualização do discurso enquanto lugar de sujeitos que pertencem a determinadas comunidades, os conhecimentos e verdades construídos de forma ideológica nos discursos e a participação dos interlocutores dos discursos na construção de sentidos e sua possibilidade de ação no mundo. Além disso, torna-se necessário relacionar essas bases do Letramento Crítico com as práticas pedagógicas. Vale ressaltar que essas características se relacionam diretamente com as propostas desenvolvidas pelos autores da Pedagogia Crítica, como a necessidade de compreender os discursos de forma contextualizada, a consideração da cultura dos(as) estudantes para dar significado à aprendizagem, a construção de conhecimento realizada pelos(as)

estudantes e a possibilidade de intervenção na realidade para a transformação social por meio da reflexão e da ação.

Segundo Jordão (2015), os conhecimentos são sempre situados em práticas sociais e determinados por contextos localizados em tempo e espaço específicos, ou seja, não expressam quem somos, mas onde estamos situados. Dessa forma, os textos têm um autor “que vive em um lugar e em um momento, que pertence a uma cultura e que sua identidade social – seu modo de estar no mundo, de ver e dizer o mundo – se projeta sempre em seu discurso”. Por isso, o conhecimento não é neutro, mas se baseia nas regras discursivas de cada comunidade. Assim como a verdade também é relativa; ela é marcada por pontos de vista e deve ser compreendida dentro de um contexto determinado, em relação com os sujeitos envolvidos na produção e recepção dos textos (Marins-Costa, 2016, p. 35). Portanto, os significados do texto ultrapassam as intenções do autor, visto que são “múltiplos, contestáveis, construídos social, histórica e culturalmente e perpassados por relações de poder” (Marins-Costa, 2012, p. 103). Em outras palavras, é necessário compreender que os textos são representações parciais do mundo (Janks, 2016).

De fato, essa acepção de letramento recusa a crença em verdades e conhecimentos universais que sirvam para fundamentar de forma atemporal e não social leituras certas ou erradas. Então, o que propõe essa forma de letramento é que existem fundamentos temporais, locais e mutáveis sobre os quais as verdades e os conhecimentos são embasados (Menezes de Souza, 2011). Afinal, ler não é apenas um processo realizado com unidades linguísticas e capacidades mentais; o ato de ler é uma prática sociocultural inserida em uma comunidade que tem história, tradição, hábitos e práticas comunicativas (Cassany, 2006).

Portanto, é possível afirmar que as práticas de leitura e escrita são ideológicas, em vez de descritivas ou factuais (Cervetti et al., 2001). Elas acontecem em referência a determinados sistemas de crenças, valores e interesses (Jordão, 2015) que se inserem em qualquer discurso produzido em uma comunidade para alguma comunidade (Cassany & Castellà, 2010). Segundo Cassany (2006), os discursos sempre mostram um ponto de vista tendencioso porque representam culturas, lugares e épocas determinados, ou seja, não existem discursos neutros, objetivos ou desinteressados e o conhecimento e a

verdade são sempre baseados nas regras de uma comunidade; por isso, eles são ideológicos (Cervetti et al., 2001).

Dessa forma, se o significado é sempre múltiplo e situado cultural e historicamente, ele também é construído dentro de relações de poder (Cervetti et al., 2001). Existem muitas verdades construídas ideologicamente e cada uma delas é considerada melhor ou pior que as outras levando em conta sistemas de valores, crenças, procedimentos interpretativos ou visões de mundo determinados (Jordão, 2015). Ler não é um processo de transmissão de dados; é uma prática que reproduz a organização do poder. Inclusive, considerar que um texto não tem ideologia, é uma forma de ideologia, que reproduz e aceita o estado das coisas (Cassany, 2006). Portanto, “somar o crítico ao letramento se mostra importante no sentido de permitir aos leitores questionar e atuar sobre as relações de poder nas quais já nascemos inseridos”, modificando iniquidades sociais que são perpetuadas pelos discursos (Abreu-Silva, 2021, p. 49). Em outras palavras, é necessário compreender as relações de poder nas quais estamos inseridos para poder transgredi-las.

Assim, é preciso desenvolver a criticidade para perceber que nossas crenças e valores também são socio-historicamente construídos e, por isso, os textos que produzimos e os significados que construímos por meio de outros textos são ideológicos, ou seja, estão ancorados em nossos contextos discursivos. Sem ideologia não é possível construir sentidos porque nossa compreensão é socialmente construída (Jordão, 2015). E se os sentidos são construídos socialmente, as interpretações pré-existentes podem ser desconstruídas e reconstruídas pelo interlocutor (Monte Mor, 2015).

Então, os textos adquirem sentidos na interação dos sujeitos em coparticipação com suas comunidades interpretativas (Jordão, 2016). Não basta desvelar as verdades de um texto apenas considerando o contexto de seu autor; tanto locutores como interlocutores estão no mundo de forma socio-historicamente situada e são produtores de significação por meio da linguagem. Assim, ler criticamente trata de escutar as palavras lidas, mas também escutar as próprias leituras dos textos (Menezes de Souza, 2011). O interlocutor não é um decifrador de sentidos; ele é alguém que constrói sentidos em práticas sociais (Jesus, 2016).

A construção de sentidos representa um requisito para a formação da cidadania ativa, a qual se relaciona com “a agência do aprendiz que, então, pode escolher se

libertar das amarras dos sentidos dados nos textos pelos autores” (Monte Mor, 2015, p. 45). Dessa forma, a posição crítica do letramento promove a agência, ou seja, o interlocutor atua na construção discursiva de sentidos e pode subverter o *modus operandi*, sendo um sujeito ativo que vai além das fronteiras do texto (Jesus, 2016). Então, o ato de ler inclui a leitura sobre o mundo com a finalidade de mudá-lo (Janks, 2016).

Os pressupostos do Letramento Crítico aplicados no mundo têm ressonância em práticas democráticas, que questionam e problematizam práticas totalizantes homogeneizadoras. Por exemplo, quando tratamos de questões como raça ou gênero de forma discursiva, elas ficam sujeitas à narratividade (não à biologia); por isso, é instaurada a “agentividade dos sujeitos diante das relações de poder que legitimam certos discursos e desautorizam outros” (Jordão, 2016, p. 48). Afinal, se os textos são instrumentos de propagação de relações de poder sustentadas por ideologias dominantes, “agir criticamente sobre eles transforma a leitura em um espaço de autonomia, independência, transgressão, luta e transformação” (Abreu-Silva, 2021, p. 50).

Portanto, as desigualdades podem ser superadas através da linguagem (Cervetti et al., 2001) e o letramento crítico é a ferramenta dessa superação, já que possibilita denominar o mundo, tomar consciência e modificar nosso entorno para que, assim, possamos exercer nossos direitos e deveres (Cassany, 2006).

Se os(as) estudantes aprendem a ler os textos de forma crítica, eles vão além da leitura para se tornarem agentes contra as situações opressivas, porque a criticidade diante dos textos e do mundo é uma importante ferramenta de mudança social (Cervetti et al., 2001). Dessa forma, as práticas pedagógicas fundamentadas no Letramento Crítico devem possibilitar que os(as) estudantes reconheçam as diferentes visões de mundo e compreendam “como e por que algumas dessas visões se tornam recorrentes, como se fossem formas absolutas de pensar o mundo”. Apesar de que, muitas vezes, aspectos fundamentais dos textos não são trabalhados ou são tratados superficialmente na sala de aula, “o letramento crítico deve atravessar as práticas escolares, já que nelas o texto está sempre presente, como meio e objeto de ensino e, portanto, diversas maneiras de estar no mundo, de ver e dizer o mundo estão em jogo fora e dentro dos muros da escola” (Marins-Costa, 2016, p. 35-36). Assim, o espaço da sala de aula se torna um local para

que professores(as) e estudantes se (re)posicionem como agentes discursivos críticos (Jordão, 2015) e a escola deixa de legitimar a ordem social estabelecida, parando de reproduzir as formas culturais pré-estabelecidas e de apresentá-las como universais (Cassany, 2006). De acordo com Cassany (2006, p. 44, tradução nossa), a proposta do Letramento Crítico

rejeita a educação que busca o domínio técnico e a eficácia, que desvincula o ato de ler da realidade sociopolítica do sujeito. Ler não é uma destreza cognitiva independente de pessoas e contextos, mas sim uma ferramenta para atuar na sociedade, um instrumento para melhorar as condições de vida do estudante. Não lemos textos nem compreendemos significados neutros; lemos discursos de nosso entorno e compreendemos dados que nos permitem interagir e modificar nossa vida. Ler um discurso é também ler o mundo em que vivemos.

Considerações Finais

Dessa forma, contextualizamos o Letramento Crítico por meio do resgate de pressupostos da Pedagogia Crítica, como a necessidade de compreender os discursos de forma contextualizada, a consideração da cultura dos(as) estudantes para dar significado à aprendizagem, a construção de conhecimento realizada pelos(as) estudantes e a possibilidade de intervenção na realidade para a transformação social por meio da reflexão e da ação.

Além disso, apresentamos conceitos-chave propostos pelo Letramento Crítico, como a contextualização do discurso enquanto lugar de sujeitos que pertencem a determinadas comunidades, os conhecimentos e verdades construídos de forma ideológica nos enunciados e a participação dos interlocutores dos discursos na construção de sentidos e sua possibilidade de ação no mundo.

Depois dessa explanação, é possível afirmar que o trabalho pedagógico desenvolvido por meio do Letramento Crítico em sala de aula é um caminho de mão dupla, pois se baseia em pressupostos da Pedagogia Crítica, mas também pode contribuir para a práxis (Freire, 2021), proposta por essa Pedagogia. Em outras palavras, pode ajudar para a junção da consciência crítica sobre a realidade com a atuação cidadã sobre o mundo, possibilitando a transformação social.

Referências

- Abreu-Silva, G. E. de. (2021). *Desenvolvimento do letramento crítico: Possíveis caminhos a partir de contribuições da pedagogia crítica, da análise crítica do discurso e da exploração de inferências*, [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório UFMG <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/37354>
- Cervetti, G., Pardales, M. J., & Damico, J. S. (2001). A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. *Reading Online*, 4(9), 1-16.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D., & Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Freire, P. (1989). A importância do ato de ler. Em P. Freire. *Importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*, (pp. 19-32). Autores Associados; Cortez.
- Freire, P. (2005). A dialogicidade: Essência da educação como prática da liberdade. Em P. Freire. *Pedagogia do oprimido*, (pp. 89-140). Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2012). Dialogicidade. Em P. Freire. *À sombra desta mangueira*, (pp. 121-134). Civilização Brasileira.
- Freire, P. (2019). A sociedade brasileira em transição. Em P. Freire. *Educação como prática da liberdade*, (pp. 39-64). Paz e Terra.
- Freire, P. (2020). *Pedagogia da tolerância*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2021). O processo de libertação: A luta dos seres humanos para a realização do *ser mais*. Em P. Freire. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*, (pp. 251-260). Paz e Terra.
- Gee, J. P. (2001). *Critical Literacy as Critical Discourse Analysis* [Apresentação de Comunicação]. Annual Convention of the International Reading Association, New Orleans, LA, United States.
- Geraldi, J. W. (2005). A linguagem em Paulo Freire. *Educ., Soc. & Culturas*, 23, 7-20.
- Geraldi, J. W. (2014). A produção dos diferentes letramentos. *Bakhtiniana*, 9(2), 25-34.
- Geraldi, J. W. (2016). Problematizar o futuro não é perder a memória do que há de vir. *Revista Ecos*, 5(2), 67-70.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, (D. Bueno, Trad.). Artes Médicas.
- Gouldner, A. W. (1976) *The Dialectic of Ideology and Technology*. Seabury Press.
- Haddad, S. (2020). Paulo Freire e bell hooks: Um encontro permanente. Em b. hooks. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*, (pp. 11-21). Elefante.

hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*, (M. B. Cipolla, Trad.). Editora WMF Martins Fontes.

hooks, b. (2020). *Ensinando pensamento crítico: Sabedoria prática*, (B. Libanio, Trad.). Elefante.

Janks, H. (2016). Panorama sobre letramento crítico. Em D. M. Jesus, & D. Carbonieri. *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas*, (pp. 21-39). Pontes Editores.

Jesus, D. M. (2016). Letramento crítico em tempo de poder conservador: Nunca Paulo Freire fez tanto sentido em nossa vida. Em L. M. T. R. Baptista (Org.). *Autores e produtores de textos na contemporaneidade: Multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas*, (pp. 7-11). Pontes Editores.

Jordão, C. M. (2015). Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? Em C. H. Rocha, & R. F. Maciel (Org.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*, (pp. 69-90). Pontes Editores.

Jordão, C. M. (2016). No tabuleiro da professora tem... letramento crítico? Em D. M. Jesus, & D. Carbonieri. *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: Outros Sentidos para a Sala de Aula de Línguas*, (pp. 41-53). Pontes Editores.

Marins-Costa, E. G. de. (2012). A formação do leitor crítico: Contribuições dos livros didáticos de espanhol. Em C. S. de Barros, & E. G. de Marins-Costa (Org.). *Se hace camino al andar: Reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*, (pp. 97-115). Faculdade de Letras da UFMG.

Marins-Costa, E. G. de. (2016). Letramento crítico: Contribuições para a delimitação de um conceito. Em L. M. T. R. Baptista (Org.). *Autores e produtores de textos na contemporaneidade: Multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas*, (pp. 19-42). Pontes Editores.

McLaren, P. (1997). Teoria Crítica e o significado da esperança. Em H. A. Giroux. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, (pp. XI-XXI). Artes Médicas.

Menezes de Souza, L. M. T. (2011). Para uma redefinição de Letramento Crítico: Conflito e produção de significações. Em R. F. Maciel, & V. de A. Araujo. *Formação de professores de línguas: Ampliando perspectivas*, (pp. 128-140). Paco Editorial.

Monte Mor, W. (2015). Crítica e letramentos críticos: Reflexões preliminares. Em C. H. Rocha, & R. F. Maciel (Org.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*, (pp. 31-50). Pontes Editores.

Soares, M. (2017). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Autêntica Editora.

Street, B. (2014) O letramento na educação. Em B. Street. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, (pp. 114-155). Parábola Editorial.

Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura: Voces y miradas sobre la lectura. Em D. Cassany. *Para Ser Letrados*, (pp. 23-35). Paidós Educador.