

■ DOSSIÊ - ARTIGOS

■ Por uma educação linguística crítica e engajada: A leitura e a escrita em relatos de prática docente

 Valéria Gomes Borges Vieira *

Resumo: Este estudo focalizou relatos orais de prática docente produzidos em um contexto situado de formação continuada, a fim de analisar o modo como as atividades de leitura e escrita propostas no contexto formativo são inseridas nas práticas escolares e percebidas e negociadas pelos diferentes atores sociais envolvidos. A base teórica do estudo é a Análise de Discurso Crítica, em diálogo com as teorias da Pedagogia Crítica. Os relatos orais que se constituem como corpus desta investigação foram produzidos ao final do curso projeto Mulheres Inspiradoras: educação para a transformação social. A abordagem metodológica está situada na tradição da pesquisa qualitativa interpretativista, aliada à etnografia crítica. Os resultados evidenciam que a proposta de trabalho, baseada nos pressupostos teórico-metodológicos do projeto Mulheres Inspiradoras, assegura espaços legítimos para a existência de práticas de ensino da leitura e da escrita direcionadas à criticidade e à autoria no contexto escolar.

Palavras-chave: Formação docente. Leitura e escrita. Criticidade. Autoria. Transformação.

* Valéria Gomes Borges Vieira é mestre em Linguística pela Universidade de Brasília. Professora de língua portuguesa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. Integra a equipe de implementação e formação do programa Mulheres Inspiradoras, política pública da SEEDF. Contato: valsedf@gmail.com.

Introdução

Após ser criado e executado no Centro de Ensino Fundamental (CEF) 12 de Ceilândia, em 2014, e ter trilhado uma trajetória de reconhecimento e premiações em âmbito nacional e internacional, o projeto Mulheres Inspiradoras (PMI) foi ampliado para mais 15 escolas públicas do Distrito Federal (DF), em 2017. Essa ampliação, resultante da parceria entre o Governo do DF (GDF) e organismos internacionais, foi materializada por meio de um convênio de cooperação técnica criado para apoiar o programa de ampliação da área de abrangência do projeto Mulheres Inspiradoras. Nesse contexto, foi prevista uma etapa de formação de multiplicadores para replicação do projeto nas escolas participantes.

Este artigo representa um recorte do trabalho de mestrado de minha autoria intitulado “Formação e identidade docente no contexto de ampliação do projeto Mulheres Inspiradoras sob a ótica da Análise de Discurso Crítica”, realizado no programa de pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília. O estudo, baseado nos fundamentos ontológicos e epistemológicos da Análise de Discurso Crítica (ADC) (FAIRCLOUGH, 2001; 2003; CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999), teve como principal objetivo investigar o modo como uma experiência situada de formação em serviço na rede pública do DF (re)configura as identidades pessoais/profissionais das/os participantes e contribui para o exercício de uma prática autoral, na perspectiva do professor como intelectual transformador.

Neste artigo, focalizo a prática docente em relatos orais produzidos no contexto de formação continuada do “Curso Projeto Mulheres Inspiradoras: educação para a transformação social”, realizado no âmbito da ampliação do PMI, de maio a outubro de 2017, no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF). Meu objetivo foi analisar nos relatos o modo como as atividades de leitura e escrita propostas no contexto formativo, com base nos pressupostos teórico-metodológicos do PMI, são inseridas nas práticas escolares e percebidas e negociadas pelos diferentes envolvidos. O corpus de investigação compõe-se de dois relatos orais produzidos por cursistas no retorno ao contexto formativo, após o desenvolvimento das ações nas escolas.

Como professora de Língua Portuguesa da rede pública do DF, comprometida sempre com uma prática crítica e engajada, reconheço a interligação entre educação e linguagem – a primeira, como prática social e histórica e forma de discurso pedagógico que se realiza sob ações concretas que comportam um sentido; a segunda, como prática interlocutiva e processo de constituição de sujeitos (ABDALLA, 2009). Nesse sentido, acredito que ações pedagógicas como o PMI e a formação continuada construída a partir dele, além de se constituírem como poderosos instrumentos de resistência ao paradigma de educação linguística hegemônico e excludente com o qual somos permanentemente confrontados/os em nosso exercício, apresentam-nos possibilidades reais de ressignificação das relações e (inter)ações no contexto escolar, pautadas no respeito a si e ao outro e a um “estar no mundo” (grifo meu) muito mais consciente e crítico.

Análise de Discurso Crítica: teoria e método para pesquisas críticas e engajadas

A Análise de Discurso Crítica (ADC) se constitui como um campo de estudos críticos que busca reunir teorias sociais e linguísticas em favor de análises linguístico-discursivas e crítico-explanatórias relacionadas ao pensamento social e político e à mudança social nas sociedades contemporâneas. Nesse sentido, a ADC, como teoria e método, considera a linguagem como parte irredutível do social, e se interessa pela mediação entre o social e o linguístico e pela análise das práticas sociais, com ênfase para os aspectos discursivos. Seu foco é nas *práticas sociais* e no *discurso* (semiose) como elemento dessas práticas. Para Fairclough (2003), o discurso, em articulação com os demais elementos de uma dada prática social (relações sociais, pessoas e atividade material), pode agir, representar e identificar não apenas para refletir ou reproduzir estruturas sociais, mas também para transformá-las.

Para mapear a conexão entre o discursivo e o social, a ADC, com base sobretudo na Linguística Sistemico-Funcional (LSF), propõe categorias analíticas linguístico-discursivas para as investigações dos efeitos constitutivos dos textos nas práticas sociais. Do mapeamento realizado no *corpus*, orientado pelo objetivo deste estudo foram elencadas as seguintes categorias analíticas: *intertextualidade*, *representação de atores sociais*, *processos de transitividade*, *avaliação e modalidade*, as quais são apresentadas a seguir.

a) Intertextualidade

A ADC adota um conceito de *intertextualidade* proveniente principalmente dos estudos de Bakhtin (2003; 2014). Fairclough (2003) apresenta uma proposta de uso do conceito voltada para a análise textual cujo foco é na historicidade presente nos textos que permite que eles desempenhem “os papéis centrais que têm na sociedade contemporânea no limite da mudança social e cultural” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135). Para o autor, o conceito diz respeito à propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, etc. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 135). A seleção de textos prévios e de tipos de textos em uma dada instância (um ‘evento discursivo’) e a maneira como são articulados sinaliza o modo como o evento se situa em relação a hegemonias e lutas hegemônicas, podendo contestar práticas e relações hegemônicas.

b) Representação de atores sociais

Para Fairclough (2003), como há escolhas a serem feitas na representação dos processos, igualmente há na representação dos agentes sociais, os quais geralmente são participantes nas orações; e cada uma dessas escolhas, segundo van Leeuwen (1997, p. 169), está ligada a realizações linguísticas ou retóricas específicas, cujo elemento centralizador é o conceito de ator social. O autor atesta que as representações incluem ou excluem atores sociais para servir a seus interesses e propósitos em relação aos leitores aos quais se dirigem e o essencial,

nesses casos, é “[...] investigar que opções são feitas em que contextos institucionais e sociais, e por que é que estas escolhas são feitas, que interesses as servem, e que propósitos são alcançados” (LEEUWEN, 1997, p. 187).

c) Avaliação e modalidade

A avaliação refere-se a apreciações ou perspectivas do enunciador mais ou menos explícitas, sobre aspectos do mundo. E como maneira particular de se posicionar, avaliações são sempre parciais, subjetivas e, por isso, ligadas a processos de identificação particulares (FAIRCLOUGH, 2003), materializadas em traços textuais como *afirmações avaliativas*, *afirmações com modalidade deontica*, *avaliações afetivas* e *presunções valorativas* (FAIRCLOUGH, 2003). Já a modalidade diz respeito ao modo como as pessoas se envolvem quando fazem declarações, perguntas ou ofertas. Fairclough afirma que “a modalidade é o julgamento do falante quanto às probabilidades ou obrigações concernentes ao que ele diz” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 205).

d) Processos de transitividade

A ADC estabelece diálogos produtivos com a LSF pela vinculação de ambas a um paradigma funcionalista dos estudos linguísticos e uma abordagem de linguagem com base numa visão dialética que reconhece os textos como estruturados e potencialmente inovadores em um sistema aberto a mudanças socialmente orientadas. Para a LSF, as orações se compõem de *processos*, *participantes* e *circunstâncias* e a configuração *processo + participantes* constitui o “centro experiencial da oração” (FUZER; CABRAL, 2014).

Os conceitos de *processo*, *participante* e *circunstância* são categorias semânticas que explicam na LSF de modo mais geral como fenômenos de nossa experiência do mundo são construídos na estrutura linguística. Processos representam eventos que constituem experiências ou atividades humanas realizadas no mundo; representam aspectos do mundo físico, mental e social e são realizados tipicamente por verbos. Há três tipos principais de processos pelos quais o ser humano representa sua experiência: *materiais*, *mentais* e *relacionais*. Além desses, há outros secundários, que se localizam em sua fronteira: *comportamentais*, *verbais* e *existenciais*. Esses seis tipos de processo caracterizam o sistema de Transitividade em LSF (FUZER; CABRAL, 2014).

Relações de poder e modos de operação da ideologia

Como prática teórica interdisciplinar que se interessa pelas análises de questões sociais relacionadas à mudança discursiva, a ADC reúne diferentes perspectivas teóricas de cunho crítico sobre poder e ideologia que abarcam a complexidade que envolve a vida social em suas diferentes dimensões. Thompson (1995) desenvolve um modelo alternativo para análise da ideologia¹ que interessa à ADC, pois busca combater o que o autor chama de “neutralização do conceito”, a partir de um enfoque baseado na análise concreta de fenômenos sócio-históricos que mantenha o caráter crítico transmitido pela história do conceito de ideologia. Tal análise está interessada nas maneiras como “as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder”

(THOMPSON, 2011, p. 75), e “nas maneiras como o sentido é mobilizado no mundo social, e serve, por isso, para reforçar pessoas e grupos que ocupam posições de poder” (THOMPSON, 2011, p. 76). O autor identifica cinco modos gerais através dos quais a ideologia pode operar e os modos como eles podem estar ligados, em circunstâncias particulares, com estratégias de construção simbólicas. Os cinco modos gerais de operação da ideologia, segundo o autor, são a *legitimação*, a *dissimulação*, a *unificação*, a *fragmentação* e a *reificação*.

Práticas de formação continuada e a mobilização dos saberes docentes

Em diálogo com os postulados da ADC, a proposta de formação continuada focalizada neste estudo, baseada nos princípios do PMI, um projeto criado por uma professora com mais de 26 anos de exercício, questiona o modo como a cultura dominante ainda se impõe de forma hegemônica nos currículos e práticas escolares, e propõe uma postura reflexiva e crítica que reposicione professores como intelectuais e estudantes como protagonistas no processo de aprender, a partir do trabalho com a leitura de obras escritas por mulheres e a produção de textos autorais.

Pesquisas críticas no campo educacional têm apontado cada vez mais para uma revisão da compreensão da prática pedagógica, a partir do entendimento de que em sua trajetória, professoras e professores constroem e reconstróem seus conhecimentos de acordo com as imposições do dia a dia de trabalho e com base em suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (TARDIF, 2014), o que desloca o debate de uma visão excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas (áreas, currículos, disciplinas, etc.) para uma visão mais centrada no terreno profissional (NÓVOA, 1997).

Em suas pesquisas sobre a educação, Tardif (2014, p. 111) aponta o *saber experiencial* como aquele que os professores acreditam constituir os fundamentos de sua competência profissional. O autor define esse saber como ligado às funções dos professores, através das quais ele é mobilizado e modelado; como um saber prático, adequado às necessidades, funções e problemas peculiares do ofício; como um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito das interações com os demais atores sociais do contexto educacional; como um saber-fazer mobilizado e utilizado de acordo com o contexto; como um saber aberto, poroso, permeável, que integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do percurso e um saber fazer que se remodela em função das diferentes situações de trabalho; como um saber existencial, ligado, não apenas à experiência profissional, mas à história de vida desse profissional, incorporado à sua vivência, à sua identidade, a seus modos de ser e (inter)agir; como um saber temporal, evolutivo e dinâmico, que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional; e como um saber, enfim, social, construído pelos atores em interação com os outros, com diversas fontes sociais de conhecimentos, competências (TARDIF, 2014, p. 110-11).

Tardif advoga em favor de uma “epistemologia da prática docente” que se contraponha aos modelos hegemônicos do conhecimento inspirados na técnica, na ciência passiva e nas

formas dominantes de trabalho material e que corresponda a um trabalho que tenha como objeto o ser humano e cujo processo de realização seja “fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se ‘pessoalmente’ com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites” (TARDIF, 2014, p. 111).

Nessa perspectiva, os processos de produção de conhecimento na escola devem se materializar em práticas que considerem o espaço escolar como lugar social e que despertem nas professoras e professores o desejo de olhar mais a fundo as culturas das “maiorias excluídas” (GIROUX, 1997, p. 39).

A proposta de formação continuada em foco neste estudo, ao se basear em um projeto pedagógico tão potencialmente transformador como o Mulheres Inspiradoras, possibilita o desvelar do complexo confronto já constituído e solidificado de culturas dominantes e subordinadas, calcadas num paradigma binário sob a ótica colonial de ser e existir, bem como visibiliza as histórias culturais dos sujeitos participantes – pais, professores, família, vizinhança – fazendo com que esses sujeitos, incluídos e aceitos, “enxerguem” a escola de forma diferente, a partir do exercício de “des-pensar” para pensar novas possibilidades, novos sentidos, novos desejos e fazeres mais solidários e pautados numa ética do amor, do respeito e da liberdade.

Por uma educação linguística crítica e engajada

Este estudo está pautado numa concepção sociointeracionista de língua que reconhece que leitura e compreensão, mais que atividade individual, são uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro em uma determinada cultura e sociedade (MARCUSCHI, 2008, p. 230). Advogo ainda, com base na Conscientização Linguística Crítica (CLC)², que é preciso, no processo de escolarização, abrir espaço para atividades que questionem a aparente neutralidade e transparência dos textos e das redes de práticas que constituem a prática escolar, situando os textos em uma “dada ordem sociolinguística”, ou seja, em uma ordem criada socialmente, que é, em função disso, passível de mudanças, de modo a contribuir para uma conscientização crítica sobre o mundo e as possibilidades para mudá-lo.

Nesse sentido, as concepções teóricas do professor como intelectual transformador, da aprendizagem como processo, da escrita como prática social e do fomento à leitura em sala de aula, trazidas na proposta formativa do Curso Mulheres Inspiradoras possibilitam que os estudantes se apropriem do processo de construção do conhecimento como sujeitos críticos e protagonistas na (re)construção de suas histórias de vida.

Essa perspectiva aponta para uma questão de natureza epistemológica sobre o conhecimento como *processo*, no qual a sala de aula deixa de ser o lugar da certeza, do conhecimento pronto e acabado para ser o espaço de construção de saberes (MOITA LOPES, 1996). E essa mobilização e (re)modelamento dos saberes docentes e discentes tem também um caráter emancipatório.

Quando a escola deixa de cumprir sua função fundamental de formar sujeitos leitores críticos, capazes de (inter)agir no mundo em favor de si e do outro, para a construção de experiências mais emancipatórias e alteritárias, ela acaba

contribuindo para o fracasso escolar e, conseqüentemente, para a marginalização social de determinados grupos, considerados inaptos para o efetivo exercício da cidadania (SOARES, 2004; KLEIMAN, 2004). O ensino da leitura e da escrita tem relação direta com o pleno exercício da cidadania, e conferir a esse aprendizado a dimensão política e social e a condição de bens simbólicos em uma sociedade grafocêntrica como a nossa é situá-lo em um dado contexto histórico, político e social, considerando-o como um dos meios, não o único, de luta contra a exclusão, o preconceito e as injustiças sociais (SOARES, 2004).

Contextualizando as escolhas metodológicas

Acompanhei o processo formativo no âmbito da ampliação do PMI, em 2017, como professora da rede pública de ensino e pesquisadora vinculada ao Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa (GECRIA), do programa de pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília PPGL/UnB; e minhas escolhas metodológicas foram orientadas pelos fundamentos ontológicos e epistemológicos da ADC. Em função disso, adoto no estudo uma abordagem situada na tradição da pesquisa qualitativa interpretativista, aliada à etnografia crítica (BAUER; GASKELL, 2011; CAMERON, 1992), com observação participante de todo o processo e observação não participante de momentos ligados à execução dos projetos nas escolas.

A proposta de formação³

A prática de formação continuada em foco neste estudo insere-se numa conjuntura muito específica, na qual um conjunto de pessoas, materiais e tecnologias foi reunido em torno do objetivo de ampliar a área de alcance de um projeto pedagógico criado por uma professora de Língua Portuguesa com mais de 20 anos de profissão, após processos profundos de autorreflexão sobre seu exercício.

O “Curso Projeto Mulheres Inspiradoras: educação para a transformação social” foi ministrado pela autora do PMI, com o apoio de sua supervisora pedagógica, para cursistas das 15 escolas selecionadas (mais duas escolas convidadas). Seu objetivo foi oferecer embasamento teórico e prático sobre a temática equidade de gênero, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e no Currículo em Movimento, em uma perspectiva de abordagem interdisciplinar, e a partir dos princípios estruturantes do PMI.

A formação presencial teve 12 encontros, de maio a outubro de 2017, realizados às segundas-feiras, nos turnos matutino e vespertino, no EAPE, e divididos em duas etapas: 1) encontros presenciais para a apresentação do PMI e construção das propostas de trabalho por escola; 2) retorno ao contexto formativo para apresentação das ações desenvolvidas nas escolas.

A etapa 2 foi realizada na EAPE, nos turnos matutino e vespertino, e dividida em dois dias: 25/09 e 30/10, de modo a assegurar a participação de todas as escolas e cursistas. Os procedimentos para a geração de dados nesta etapa foram a observação participante, as notas de campo e a gravação em áudio dos encontros.

Os relatos das ações no retorno ao contexto formativo

Nesta seção, analiso os relatos orais de duas professoras produzidos na segunda etapa do curso de formação do PMI, em parceria com suas respectivas colegas de trabalho. Denise⁴, que produziu o relato em parceria com Lara; e Beatriz, cujo relato foi produzido em parceria com Helena. A primeira professora, à qual me refiro neste estudo como Denise, é licenciada em Letras e especialista em Códigos e Linguagens com ênfase no Ensino Médio (EM), pela UnB. Atua há 26 anos na SEEDF como professora de sala de aula, e desenvolveu o projeto em uma escola de EM, no Riacho Fundo 1/DF, em parceria com Lara, licenciada em Matemática e Especialista em Educação Inclusiva. Já Beatriz, licenciada em Letras (UnB), mestre e doutora em Literatura (UnB), atua há três anos como professora de Língua Portuguesa na SEEDF e desenvolveu o projeto em uma escola também de EM, em Taguatinga/DF, com Helena, sua colega de trabalho e amiga pessoal, licenciada em Letras e especialista em Códigos e Linguagens com ênfase no EM (UnB).

O curso na EAPE direcionou-se para uma ação de construção de novas propostas pedagógicas a partir da metodologia desenvolvida no PMI e de sua temática de valorização de mulheres, com base na leitura de obras literárias de escritoras brasileiras e estrangeiras. Em função disso, a dinâmica da formação foi construída para possibilitar o contato com as metodologias desenvolvidas originalmente, a fim de que, a partir da compreensão sobre os processos de construção e execução do trabalho pedagógico dentro do contexto anterior – incluindo aí os desafios e revisões necessárias ao longo do percurso –, fosse possível refletir sobre o aprendido/apreendido para a construção de suas próprias propostas.

As atividades de leitura e escrita: formação contínua em foco

Os relatos que se constituem como principal material empírico de análise neste estudo foram produzidos em dois encontros, cerca de três meses após o término da formação presencial, no retorno das professoras⁵ ao ambiente formativo para narrarem os processos de elaboração e desenvolvimento de suas propostas de trabalho nas escolas onde atuam. O principal objetivo desse encontro pós-formação foi oportunizar ao grupo um espaço para a troca de experiências e o compartilhar das ações individuais ou em parceria realizadas em cada escola, incluindo aí as dificuldades enfrentadas. Além de um relato oral sobre as experiências em sala, as cursistas deveriam entregar um plano de execução por escrito com o detalhamento de todas as ações.

A situação de interlocução criada a partir desse contexto abriu espaço para que as cursistas pudessem rememorar e refletir sobre o significado do descrito/narrado para a construção de seus percursos individuais (SIGNORINI, 2000), em relação com o contexto no qual estava inserido o trabalho. Para Signorini (2000), o relato “instaura uma caminhada (‘guia’) e passa através (‘transgride’)”. Em seus estudos sobre formação em contextos de alfabetização, a autora constatou que cada uma das professoras que participaram de sua pesquisa construiu, por meio do relato, um percurso que era uma espécie de

travessia por entre os enredos ou as histórias possíveis no contexto recriado e por entre as formas possíveis de contar esses relatos.

O excerto abaixo traz um trecho do relato oral da professora Denise. É preciso destacar que a parceria que Denise estabeleceu com Lara, e com a orientadora educacional da escola – que participou voluntariamente de todo o processo formativo –, foi uma relação de parceria, diálogo e afeto ao longo de todo o processo, com o fortalecimento de laços no contexto formativo. No excerto 1 a seguir, Denise relata uma atividade desenvolvida na escola, a partir da proposta do PMI: um dia de evento em que a escritora Cristiane Sobral, uma das autoras negras cujas obras são contempladas no acervo do programa, é apresentada aos alunos:

Aqui foi o encontro com a Cristiane Sobral (com os alunos) que foi no dia 30 de Agosto. Aconteceu na igreja em frente porque nós não temos auditório e tal, então [...] um aluno declamou um poema [...] duas alunas fizeram a dramatização do “Não vou mais lavar os pratos” e um grupo de alunas ensaiou a música da Negra Li e Nando Reis [...] O “Algodão Black Power” eu percebi que é o predileto dos meninos, aí [...] a Cristiane cantou esse poema pra eles. Eles amaram! Ela cantou, ensinou eles a cantarem e eles cantaram com ela, foi a coisa mais linda.

É possível identificar nesse trecho o papel central atribuído à leitura no desenvolvimento das atividades e o trabalho prévio feito com as/os estudantes em sala para familiarizá-los com as obras da autora que eles iriam receber. Todas as atividades descritas (declamação de poemas, dramatização, música, etc.), e o fato de a professora identificar um poema como o preferido deles aponta para um *processo* de desenvolvimento da leitura em sala de aula que reconhece as singularidades dos sujeitos e, em termos enunciativos, estabelece uma relação de intertextualidade com as proposições teóricas do PMI e as reflexões construídas na formação.

A representação dos eventos e dos atores sociais é agentiva. Há um predomínio de processos materiais criativos (“aqui foi o encontro”, no sentido de “acontecer”, “fizeram”, “ensaiou”, “cantou”, “cantaram”), processos mentais afetivos (“amaram”) e perceptivos (“eu percebi”), em ambos os excertos, que apontam para o cuidado com o outro, e uma oração relacional intensiva (“Foi a coisa mais linda!”) que mostra o envolvimento da professora com o vivido/revivido na narrativa e é também um exemplo de avaliação afirmativa que indica um posicionamento favorável às experiências relatadas.

Por sua vez, a professora Beatriz também construiu uma parceria muito sólida com a professora Helena. Ambas participaram de todo o curso e desenvolveram propostas autorais e críticas na escola onde atuavam à época. O excerto 2 abaixo, trecho de seu relato, descreve o modo como as professoras se preocuparam com a apresentação aos estudantes da proposta que pretendiam desenvolver na escola:

Então, aqui, quando a gente começou o projeto, a gente pensou em como a gente receberia os alunos, então a gente fez a ambientação das nossas salas, né? Aqui, a gente tem, é... cada tijolinho desse é o nome de um aluno, que o aluno fez e ele pôde, enfim, ornamentar do jeito que quisesse e a gente colocou “A escola somos nós”, pra isso, pra eles

sentirem que o projeto é tanto nosso como deles também, que eles faziam parte. E a gente colocou também cartazes de levante pra trazer a temática pra reflexão.

É possível reconhecer a preocupação em ambientar o espaço para receber os estudantes (“a gente pensou em como receberia os alunos”), mas também em assegurar o direito de expressão livre e criativa a todos (“e ele pôde, enfim, ornamentar do jeito que quisesse”) e de contribuir para os processos de reflexão crítica naquele espaço (“a gente colocou também cartazes de levante pra trazer a temática pra reflexão”). Como no excerto anterior, relacionado à professora Denise, a representação dos atores sociais nesse trecho é agentiva (“a gente fez a ambientação”; “o aluno fez”). Tanto as professoras quanto os estudantes são protagonistas das ações descritas, o que resulta em um fazer consciente e autoral que não apenas “enxerga” o outro, mas o inclui como parte de uma ação coletiva, de fato (“A escola somos nós”).

No excerto 3 a seguir, a professora Denise descreve ações relacionadas a momentos de apresentação das obras aos alunos:

Aí essa parte aí foi quando eu apresentei o livro da Cristiane Sobral “Não vou mais lavar os pratos”, mas antes eu tinha que trabalhar a poesia com eles, aí eu, assim: trabalhar poesia... como que eu vou trabalhar poesia? Associar poesia a alguma coisa que eles gostem [...] e eu percebi que o dia que tem pipoca no lanche eles enlouquecem, eu falei: opa, vou fazer alguma coisa assim! Aí eu criei a etapa chamada “Prosa, poesia e pipoca”. Aí pedi pra eles que eles trouxessem poemas de casa pra gente fazer uma roda de poesia [...] aqui são alguns folders que eles produziram [...] eles produziram folders lindíssimos [...] Aí no outro dia da produção, todo mundo na maior ressaca porque tinha gente que tinha dançado, tinha declamado, os meninos estavam cansados, mas eu sentia que eles queriam falar, eles queriam contar como foi aquele momento. Então eu falei: não vou perder esse momento. Falei: gente, vamos produzir um relato, eu vou escrever o meu também [...] pra não perder essa explosão de ideias, emoções [...].

O excerto, repleto de expressões avaliativas (“explosão de ideias” “folders lindíssimos”, etc.), mostra o papel central conferido ao texto no desenvolvimento das atividades em sala e evidencia uma prática aberta a indagações (“como que eu vou trabalhar poesia?”), ao risco à aceitação do novo de que nos fala Freire (1996); uma prática que desafia o educando a produzir compreensão do que é dito/ouvido/vivido/construído (“vamos produzir um relato”) e na qual a sala de aula deixa de ser o lugar da certeza e do conhecimento pronto e acabado para ser um espaço de construção de saberes e de produção de sentido.

A professora Denise mostra um exercício que valoriza a sensibilidade, a afetividade, a intuição (“eu percebi”), a criatividade (“eu criei a etapa chamada ‘prosa, poesia e pipoca’”) e um fazer *com* o outro (“vamos produzir um relato, eu vou fazer o meu também”) que relativiza as posições de hierarquia potencialmente possíveis na prática em questão. Seu fazer em sala aponta não apenas para uma prática progressista que reposiciona os estudantes como protagonistas no processo de aprender, e o professor como o intelectual crítico que instaura a linguagem da possibilidade em sala de aula (GIROUX, 1997), mas também revela indícios da autoria

criativa que marca o seu percurso formativo e o desenvolvimento de seu plano de trabalho.

O excerto 4 abaixo apresenta a descrição de uma ação em sala que mostra como a língua pode ser tomada no ensino como uma atividade sociointerativa situada, a partir da qual podem ser desenvolvidas algumas competências linguístico-discursivas (estrutura do texto poético, do texto biográfico, função social da escrita como registro de apoio à memória, escrita como prática social, etc.):

[...] outro dia eu pedi que eles registrassem como foi a aula pra eles. E que fizessem assim prosa, poesia, uma vez que eu estava trabalhando a estrutura do texto em prosa e a estrutura do texto em poesia, o poema, né, e pedi que eles registrassem em prosa e poesia, aí quando eles fizeram os registros, claro eu ia ler antes, aí eu li o meu e cada um leu o seu... aí depois nós sorteamos as personalidades que fariam parte do estudo da biografia, a gente ia trabalhar biografia e apresentar seminário. Dividi a turma em grupos, sorteei os grupos e aí depois eu usei as orientações da professora G. pra orientar quanto à produção do texto biográfico autoral, quanto à produção dos folders, quanto à produção dos folders.

Atividades como o registro escrito de impressões, a produção de diferentes gêneros textuais (poema, folder, biografia), apresentação de seminário e leitura de diferentes textos, todas devidamente orientadas, evidenciam um trabalho linguístico-discursivo e crítico-reflexivo voltado para a concepção de língua como prática social e da reflexão sobre seus usos (nas modalidades oral e escrita) em diferentes contextos. Coroa (2001, p. 3) afirma que tomar o ensino de Língua Portuguesa sob essa perspectiva implica considerar que a linguagem, para além da estrutura, constrói identidades e faz aderir o sujeito a papéis sociais, o que significa que os tradicionais “conteúdos” – ou objetos do conhecimento – não têm referência estática e categorizada *a priori*: são dinâmicos e construídos na interação entre agentes do processo de ensino-aprendizagem, os alunos e o professor, com este último assumindo posturas teóricas – tanto de língua quanto de ensino – menos estruturalistas, que reconheçam, inclusive o caráter de incompletude da linguagem e dos sujeitos, em permanente processo de construção.

No excerto 5 a seguir, a professora Beatriz relata a recepção dos estudantes aos poemas levados por ela e sua colega de trabalho para a sala de aula e analisa reflexivamente os efeitos em termos existenciais dessa experiência de leitura tanto neles quanto nelas:

Nessa materialização dos poemas a gente viu como os meninos se apropriaram, da forma deles, com o entendimento deles, dessa temática feminista e, também, o tanto que isso significava, pra vida deles, liberdade [...] Pra nós foi uma experiência muito grande de produção e interpretação pessoal. Assim, foi fantástico. [...] Aí, a gente leu “Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz”, mas a leitura desse foi em sala de aula, no caso das minhas turmas [...] a leitura foi coletiva, e da gente abordando sempre numa roda de leitura e de conversa, porque esse livro chegou por último, né, e assim os meninos se tornaram, verdadeiros críticos literários da Cristiane Sobral. Ela ficou impressionada com eles [...].

É possível mais uma vez compreender o texto como eixo orientador das ações (leituras individuais e coletivas dos textos,

rodas de leitura e discussões), bem como a concepção sociointerativa de leitura que se materializa numa prática progressista – libertária e crítica – que assegura a instauração de espaços dialógicos e afetuosos em sala de aula e de relações sociais horizontais. O fazer é *com* o outro, é com o coletivo, e é também aberto a indagações, ao risco e à aceitação do novo. O excerto apresenta afirmações avaliativas e afetivas (“Pra nós foi uma experiência muito grande”; “foi fantástico”); julgamentos e modalizações (“os meninos se tornaram verdadeiros críticos literários”; “ela ficou impressionada com eles”) que evidenciam uma representação agentiva e crítica dos estudantes e um engajamento com o vivido/revivido na narrativa que diz muito sobre quem essas professoras são, como se posicionam e (inter)agem no mundo, e como concebem seu exercício profissional, como instrumento de transformação social (“a gente viu como os alunos se apropriaram dessa temática feminista e o quanto isso significava pra eles liberdade”).

O excerto 6 a seguir traz intertextualmente a voz da formadora e as relações intertextuais com o que foi aprendido/apreendido por Beatriz e Helena na formação (“tem uma orientação da G.”), mas mostra também o exercício de reconstrução de saberes que é realizado na prática dessas professoras (“fui lá, adaptei para a nossa sala de aula”), a partir de suas visões de mundo, e de suas próprias experiências e crenças sobre os processos de ensinar e aprender na escola:

[...] tem uma orientação da G. lá naquele pen drive que ela nos deu, muuuito importante, que é o contrato de leitura. Olha, eu fiz uma leitura sem o contrato e uma leitura pós-contrato. São coisas assim! [...] Levamos os livros, vamos ler, aí: ahhhhhh!!! Vocês podem ver até no relatório deles que eles contam a bagunça que era, não sei o quê... e aí depois eu falei: não, eu me lembro que a G. falou de um contrato. Fui lá, adaptei pra questão da nossa sala de aula e aí foi sucesso, vocês precisavam ver. E o diário falando sobre o contrato então, vocês não têm noção do que é!

Nesse trecho do relato, Helena faz referência a um dos instrumentos didáticos produzidos pela formadora para a realização do PMI que foram levados para a formação e socializados com o grupo. Ela descreve um dia de trabalho em sala em que levou os textos para serem lidos sem apresentar o contrato de leitura (que ela representa como “orientação muuuito importante”, com uma intensificação marcada graficamente pela repetição da vogal “u” que é própria da linguagem oral e reforça a valoração positiva no contexto) e um outro dia em que levou o contrato, estabelecendo uma relação de comparação entre as duas experiências (“eu fiz uma leitura sem contrato e uma leitura pós-contrato”). A partir do modo como os discursos vão sendo atualizados em seu texto, é possível inferir o caráter negativo que a professora Helena confere à experiência sem contrato, representada como “bagunça”, palavra de conotação não necessariamente negativa, mas que se coloca no texto em relação de oposição com a palavra “sucesso”, ligada à experiência de leitura com contrato (“e aí foi sucesso”).

Isso mostra o quanto os saberes docentes, construídos no fazer diário, são fundamentais nos contextos formativos para os processos de reconstrução do vivido/apreendido/apreendido na formação. Nesse exemplo, a professora avalia o saberes

socializados e avança na construção de novos saberes, a partir de suas experiências e vivências e do próprio contexto onde se dão os eventos, demonstrando a autonomia e a criticidade fundamentais nesse processo.

“Nem tudo são flores e borboletas”: os modos de operação da ideologia

As pesquisas em ADC mostram que as permanências observadas entre os momentos das práticas são um efeito do poder sobre as redes de práticas, e as tensões no interior dos eventos entre essas permanências e os fluxos são lutas através do poder e pelo poder (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Thompson (2011), por sua vez, argumenta que toda forma simbólica que sirva para instaurar, manter ou sustentar relações assimétricas de poder, seja de que natureza for, é ideológica.

Nas análises empreendidas neste estudo, foi possível identificar constrangimentos na escola onde atuam as professoras Denise e Lara, vindos do corpo gestor, do corpo docente e de alguns estudantes. Giroux (1997) chama a atenção para a problemática relacionada ao chamado “currículo oculto” que compreende os valores e conceitos transmitidos de modo silencioso aos estudantes, através de inúmeras estratégias convenientemente ignoradas no cotidiano das escolas, e para o modo silencioso como a ideologia funciona na sustentação e produção de significados. O excerto 6 abaixo é um trecho do relato em que se desenvolveu um diálogo entre as professoras e a orientadora da escola:

Professora Denise - Então hoje a gente ouviu piadinha na escola: “Vocês estão querendo enlouquecer? Tão querendo ganhar apagador de ouro?” Coisas do tipo assim que a gente vai conduzindo...

Orientadora - Tão dando uma de coordenador? Tão fazendo serviço de coordenação?

Professora Lara - Isso! “Não vai mais pro intervalo?” Porque é na hora do intervalo que a gente tem um tempo, né?

As vozes trazidas ao diálogo possivelmente vêm de professoras e professores, colegas de trabalho, incomodados com o movimento provocado com o desenvolvimento do projeto na escola. Reações de ironia ao esforço empreendido pelas professoras operam ideologicamente para a construção de uma representação negativa do trabalho com projetos (“vocês estão querendo enlouquecer? Estão querendo ganhar apagador de ouro?”⁶), e para uma deslegitimação das ações relacionadas a ele, enfraquecendo as professoras, que, isoladas, deixam de se constituir como ameaça naquele contexto.

É possível ainda identificar constrangimentos vindos da rotina de trabalho (“é durante o intervalo que a gente tem um tempo”) que mostram que o modo como ela é organizada, contribui para um aprisionamento e um assujeitamento de seus profissionais.

No excerto 6, o modo de operação da ideologia identificado é a *fragmentação*, que diz respeito à segmentação de grupos ou de indivíduos e se relaciona a duas estratégias de construção simbólica: *diferenciação* e *expurgo do outro*. A primeira enfatiza distinções, diferenças e divisões entre grupos e pessoas, apoiando características que os desunem e os impedem

de constituir um desafio efetivo às relações existentes; a segunda seria uma estratégia de construção de um inimigo retratado como perigoso e ameaçador e contra o qual os indivíduos são chamados a resistir coletivamente ou expurgar (THOMPSON, 2011).

Do corpo gestor, vieram outros constrangimentos, como evidencia o excerto 7 a seguir:

A sala virtual foi a forma que a gente viu de trabalhar, assim, a fundamentação teórica do projeto porque o conteúdo de Língua Portuguesa é muito extenso se vocês virem, a gente sofre muita cobrança... A Lara é professora de matemática, mas dava aula de PD... aí eu não sei por quê – e eu até desconfio por que – no meio do ano a diretora tirou as turmas dela, falou que era pra ela trabalhar matemática porque, assim, quem trabalha com projeto é visto como professor que enrola, não tá trabalhando conteúdo

A decisão da diretora de tirar as turmas de PD⁷ da professora com a justificativa de que ela daria aulas de matemática em vez de trabalhar com projetos (“coisa de professor que enrola”), mostra um constrangimento vindo das estruturas. Esse excerto traz exemplos de outro modo de operação da ideologia proposto por Thompson (2011, p. 76), e que também é bastante comum no ambiente escolar: a *legitimação*, materializada em relações de dominação representadas como justas, legítimas e dignas de apoio. E a estratégia simbólica ligada a esse modo de operação e que se encaixa no caso em questão é a *racionalização*, que consiste na construção de uma cadeia de raciocínio que intenta defender ou justificar um conjunto de relações ou instituições sociais, com o objetivo de persuadir os sujeitos (THOMPSON, 2011).

A professora Lara estava usando suas aulas de PD para desenvolver o projeto em parceria com a professora Denise justamente para não ser cobrada em seu exercício profissional. Entretanto, ao tirar as turmas de PD dessa professora, a diretora buscou apresentar uma explicação “racional” para essa violência simbólica que acabou por prejudicar o trabalho pedagógico com o projeto que as duas professoras estavam desenvolvendo em parceria na escola. A forma que as professoras encontraram de resistir a esse constrangimento foi intensificar as ações nas salas virtuais⁸ para dar conta de executar seu plano de ação, como trazido logo no início do excerto 7 (“a sala virtual foi a forma que a gente viu de trabalhar, assim, a fundamentação teórica do projeto”).

A igual oposição de alguns alunos ao trabalho representa uma atualização de discursos e representações construídas e referendadas na escola sobre concepções de ensino e aprendizagem e de trabalho com projetos (“coisa de professor que enrola”) como trazem os excertos 8 e 9 abaixo:

E, assim, nem tuuuudo são flores, nem borboletas, né, a gente sabe, é assim, muuuuito... a gente não tá agradando muita gente, mas foi aí que eu descobri o aluno que escreveu e acabou com a minha vida... “não, Ensino Médio a gente não tem que tá trabalhando com projeto... a gente não tinha que tá trabalhando projeto”. É o mesmo aluno que aqui falou assim: “ah, não vou nem ler esse livro, isso aí é apologia ao feminismo”. E aí depois a gente descobriu... e ele agora já tá bem assim, já tá bem assim... e ele disse que é criado pela avó e pela mãe, então eu não entendo por que ele é tão... e é o mesmo aluno, o mesmo que veio

falar pra mim agora... e outra, ele falou assim: “E por que trabalhar Cristiane Sobral? Por que que a gente não tá trabalhando Drummond, Carlos Drummond de Andrade?” E eu falei: não, eu trabalho, eu trouxe poemas de outros autores, mas a Cristiane é aqui a que tá mais próximo da gente.

[...] e aí o aluno falou pra mim que o Ensino Médio não tinha que preocupar com projeto, ensino médio ele tem que preocupar com o PAS. E aí eu fiquei: mas eu me preocupo com isso, eu tenho deixado isso bem claro... porque toda vez que eu vou trabalhar uma atividade do projeto, eu faço essa relação com o conteúdo que eles têm que aprender. Olha, aqui eu tô trabalhando os textos da Cristiane Sobral, mas eu tô trabalhando figuras de linguagem, tô trabalhando funções de linguagem, tô trabalhando a estrutura do texto poético, a versificação, tudo...

Em ambos os excertos (8 e 9), a professora traz as vozes de estudantes que não apenas contestam o trabalho com projetos no EM (“tem que se preocupar com o PAS⁹”), mas também a temática abordada (“apologia ao feminismo”) e as obras escolhidas (“e por que trabalhar Cristiane Sobral? Por que a gente não tá trabalhando Drummond?”). A professora Denise no excerto 8 parece buscar formas de compreender a atitude de oposição do aluno a um projeto com uma temática tão ligada ao contexto dele (“e ele disse que é criado pela avó e pela mãe, então eu não entendo por que ele é tão...”). O trecho mostra um envolvimento dessa professora com os estudantes, cujas histórias de vida ela procura conhecer. E ao justificar a escolha de uma obra literária não canônica em sala de aula (“mas a Cristiane é aqui a que tá mais próximo da gente...”), acaba por evidenciar uma concepção de ensino crítica e engajada na qual busca relacionar o contexto de aprendizagem à realidade dos estudantes. Ela faz ainda uso de uma expressão avaliativa (“acabou com a minha vida”) de caráter fortemente negativo que mostra também um alto grau de engajamento com seu exercício.

O excerto 9 desvela tensões presentes no cotidiano escolar relacionadas tanto ao ensino para a preparação para o vestibular quanto à perspectiva de ensino bancário de acumulação de conteúdos, vinculado a uma tradição estruturalista da língua como sistema, desconectado do social. Além disso, atualiza discursos contrários à realização de projetos pela desvinculação desses com o currículo, o que mostra como os valores e conceitos transmitidos de modo silencioso aos estudantes, através de inúmeras estratégias convenientemente ignoradas no cotidiano das escolas, é atualizado em seus discursos, evidenciando o modo como a ideologia opera para a sustentação e produção de significados (GIROUX, 1997).

De acordo com relatos posteriores das professoras, ambos os alunos mencionados no relato de Denise acabaram se envolvendo nas atividades do projeto e resignificando suas relações familiares e sociais, a partir da temática desenvolvida. Isso reforça a necessidade de uma educação linguística crítica que realmente possa contribuir para uma conscientização crítica sobre o mundo e as possibilidades para mudá-lo.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi analisar em relatos de prática produzidos em um contexto situado de formação o modo como

as atividades de leitura e escrita propostas são inseridas nas práticas escolares e percebidas e negociadas pelos diferentes atores sociais. E a partir do mapeamento realizado no corpus, foi possível compreender o modo como a proposta formativa com base no PMI, articulada a uma perspectiva crítica de educação e a uma pedagogia de projetos integrada ao currículo, é resignificada pelas professoras a partir de suas próprias experiências, e inserida e percebida nas práticas escolares pelos diferentes sujeitos. Por meio de atividades contextualizadas de leitura de textos literários de autoria de mulheres e de produção de textos orais e escritos, as práticas relatadas corroboram o entendimento do texto como elemento centralizador do trabalho pedagógico.

A situação de interlocução criada na produção dos relatos permitiu às cursistas rememorar e refletir sobre o significado do descrito/narrado, construindo, nesse exercício, um percurso/travessia por entre os enredos ou as histórias possíveis e por entre as formas possíveis de contar esses relatos (SIGNORINI, 2000). Nesse sentido, o narrar as ajudou a (re)elaborar suas vidas pessoais e profissionais e suas práticas como docentes.

Concepções de ensino alinhadas à proposta do PMI e em diálogo com os saberes construídos na formação desvelaram-se a partir das análises, e evidenciaram práticas progressistas que

fortalecem as identidades dessas professoras como intelectuais críticas e transformadoras, e dos estudantes como protagonistas na construção de novas histórias de vida. Tais práticas ligadas a uma pedagogia de projetos que se contrapõe ao paradigma tradicional de ensino que silencia estudantes e os ajusta às necessidades do poder hegemônico são, como visto nas análises, ainda fortemente contestadas, tanto pelos profissionais que atuam nas escolas quanto por alguns estudantes.

Isso reforça a necessidade de se pensar em práticas de formação que levem os profissionais a questionarem o modo como determinadas crenças e concepções sobre educação podem estar influenciando, pautando ou determinando as rotinas de ação e contribuindo para legitimar e naturalizar o cotidiano de silenciamento, violência e exclusão que, em geral, caracteriza a realidade das escolas públicas no país. Desse modo, as práticas de formação de professores podem redirecionar suas ações para a produção de conhecimentos que transcendam a lógica colonial hegemônica e permitam aos professores, como intelectuais, refletir sobre as possibilidades e o sentido de agência necessários para a construção de um paradigma curricular de educação linguística que reconheça a singularidade e as necessidades individuais como parte de uma realidade social específica (GIROUX, 1997) e como forma real de emancipação. ■

Notas

¹ O modelo de análise completo proposto pelo autor pode ser encontrado em Thompson (2011, p. 76).

² Focalizando o processo de educação formal, a Conscientização Linguística Crítica (CLARK, et al., s.d.) se apresenta como uma abordagem ligada ao desenvolvimento das capacidades práticas de linguagem dos aprendizes, e é reconhecida por muitos estudiosos como faceta reflexiva da ADC.

³ Embora o PMI tenha sido concebido por uma professora de Língua Portuguesa sua proposta tem uma base interdisciplinar que convida ao diálogo com os demais componentes curriculares. Em função disso, o curso de formação do projeto foi ofertado para professoras/es de diferentes componentes curriculares, em parceria com colegas de Língua Portuguesa, de modo a subsidiar o trabalho com o letramento que o projeto propõe.

⁴ Todos os nomes mencionados neste artigo são fictícios de modo a proteger as identidades das participantes.

⁵ Embora a formação tenha contado com a participação de um cursista, refiro-me às participantes no feminino, em oposição à regra de uso do generalizador masculino, nesses casos, por entender que a maioria de mulheres no curso justifica essa escolha.

⁶ Expressão relacionada a premiações dadas por alguns diretores de escolas no DF a professores que, em seus pontos de vista, se destacam no desenvolvimento do trabalho. Pela estreita relação com os discursos ligados à meritocracia, essas premiações são criticadas por muitos professores e algumas vezes negativamente relacionadas a profissionais que buscam se destacar nas escolas.

⁷ Parte Diversificada do Currículo, uma carga horária não diretamente ligada a um componente curricular específico na rede pública do DF, que permite uma maior liberdade no trabalho com projetos, dentro dos eixos transversais definidos no Currículo em Movimento da SEEDF.

⁸ Projeto desenvolvido pelas professoras Denise e Lara, com o apoio da orientadora educacional da escola, a partir de uma das aulas do curso de formação onde foi apresentada a plataforma do Google Classroom.

⁹ O Programa de Avaliação Seriada – PAS – é a modalidade de acesso ao ensino superior que surgiu por iniciativa da Universidade de Brasília - UnB, abrindo para o estudante do Ensino Médio as portas da Universidade de forma gradual e progressiva. Texto informado em http://www.cespe.unb.br/pas/PAS_oque.aspx. Acesso em: 31/05/17, às 17:55.

Referências bibliográficas

- ABDALLA, Maria de Fátima B. **Linguagem, educação e formação de professores**. Revista Nuances. Estudos sobre Educação. UNESP, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Prefácio de Roman Jakobson. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAUER, M.W & GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 9ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.
- CAMERON, D. et al. **The relations between researcher and researched: Ethics, advocacy and Empowerment**. In: Researching Language Issues of Power and Method. London: Routledge, 1992. p. 13 – 27.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**. Rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.
- CLARK, R. N. L. et al. **Conscientização crítica da linguagem**. Trab. Ling. Apl., Campinas, n. 28p 37/57 - jul/dez./1996. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639265/6861>.
- COROA, Maria Luiza Monteiro Salles. **Diferentes Concepções de Língua na Prática Pedagógica**. Revista do GELNE, Vol. 3, nº 2, 2001.
- DIAS, J.F. **Educação crítica e autoria criativa: estudos em Análise de Discurso sob a Ótica Decolonial**. UnB, 2017. No prelo.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001 [1992].
- _____. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Trad. Machado. R. 21ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). 165 p.
- FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à Gramática Sistemico-Funcional em língua portuguesa**. Centro de Letras Vernáculas, Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KLEIMAN, A. B. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 10ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.
- NÓVOA, A. (Org.). **Formação de professores e profissão docente**. In: _____. Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 15- 34.
- SIGNORINI, Inês. **O papel do relato no contexto de formação da alfabetizadora: percurso feito, percurso por fazer**. In: KLEIMAN, A. (Org.). O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.