

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

O que todos sabem.... ou não:
letramento crítico e questionamento conceitual

Clarissa Menezes Jordão

Resumo: este texto apresenta a metodologia do questionamento conceitual como alternativa para o processo de formação de professores. Partindo do pressuposto de que os professores precisam desenvolver uma consciência crítica sobre os procedimentos de construção e circulação do conhecimento, e com a esperança de que uma consciência destes procedimentos leve a uma atitude de engajamento crítico com a diversidade de leituras de mundo existentes, esta metodologia é aqui brevemente apresentada em alguns de seus fundamentos teóricos e objetivos, sendo abordada como possibilidade de posicionamento e produção de novos conhecimentos por parte de professores e alunos.

Palavras-chave: educação de professores; investigação; questionamento; espaços abertos

Abstract: this text introduces the conceptual inquiry methodology as an alternative to teacher education. From the assumption that teachers need to develop critical awareness of the processes of construction and distribution of knowledge, and in the hope that such awareness leads to an attitude of critical engagement with the diversity of existing world readings, this methodology is briefly presented here with part of its theoretical background and objectives as a possibility of positioning and producing new knowledges from the part of both teachers and students.

Key words: teacher education; inquiry; questioning; open spaces.

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

Todos sabem que vivemos num momento histórico de grandes e constantes mudanças, uma era na qual o mundo muda rapidamente e o tempo todo. Todos sabem que vivemos um momento de globalização, de encontros e confrontos entre diferentes culturas e nacionalidades. Sabem ainda que a era contemporânea é de instabilidade, de guerras e violência. Todos sabem também que as pessoas precisam acompanhar os tempos em que vivem, atualizar-se constantemente, reciclar-se, capacitar-se, estudar sempre e conhecer o que de mais recente se faz em sua área de conhecimento, sob pena de, em não o fazendo, “envelhecer”... Triste sina essa neste momento histórico, por sinal: isso todos também sabem...

Entretanto, pouco se sabe ou discute sobre as possíveis razões para que o mundo assim se configure, sobre por que vemos o mundo como vemos, sobre as implicações de nossas visões de mundo em relação a nossas identidades e os entendimentos que construímos das realidades que experimentamos. Vamos seguindo a maré, nadando na corrente (contra ou a favor dela), tentando acompanhar o desenrolar de um mundo que nos parece muitas vezes seguir sem nós. E para isso fazemos o que nos dizem os discursos da mídia, da família, dos colegas de trabalho e estudo; ou tentamos produzir discursos contra-hegemônicos que continuamos construindo dentro do mesmo paradigma de “imposição de discursos verdadeiros” – simplesmente pregamos uma outra verdade, mas que do mesmo modo quer-se impor como verdadeira, numa atitude que gostamos de pensar como esclarecida e livre, que não se deixa influenciar e segue autônoma, emancipada, crítica.

Mas eis que um dia encontramos o pós-estruturalismo e noções foucaultianas de discurso, que confundem o cenário com a relação estreita entre língua e poder; e também com concepções de sujeito/identidade/subjetividade, de saber/conhecimento/cultura extremamente interligadas entre si, como todos sabemos. E com isso nossa sapiência, se não for do tipo que tenta evitar desafios e esconder-se de questionamentos, fica menos estável, menos absoluta, menos globalizante – e passa a considerar os

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

saberes da ciência e da academia como narrativas, como expressões locais que recebem o valor de universais, como conhecimentos possíveis dentro de uma gama aberta de conhecimentos possíveis. E encontramos Foucault, que dentro deste universo pós-estruturalista nos traz conceitos de poderes desafiadores da segurança de um poder hegemônico imposto, para trazer a capilaridade do poder, sua microfísica, sua produtividade: ao impor limites e ordenar sentidos (organizando-os e também assujeitando-nos a eles), a ordem do discurso cerceia o “grande zumbido incessante do discurso” (Foucault, 1996: 50) e permite às sociedades o consolo de uma ilusão de comunicabilidade, obtida justamente pela ação ambivalente do poder, que é simultaneamente positivo (produz sentidos) e negativo (limitador da potencialidade significativa do discurso)¹.

Digamos então que nossa sapiência não seja do tipo que se esconde do diferente, e pensemos no que pode significar esta tal **positividade** do poder (afinal, esses *p* aliterados não podem ser ignorados!). O que todos sabemos, agora, fica localizado, particularizado, *culturado*². Se considerarmos que o conhecimento se produz em relações de confronto, sendo a linguagem ela própria uma “arena de conflitos” (como a definiu Bakhtin em **Marxismo e Filosofia da Linguagem**), é justamente o choque entre esses diferentes saberes que todos sabemos, entre perspectivas diversas, entre conceitos e percepções, entre diferentes relações de um tipo de poder ao mesmo tempo positivo e negativo, o que produz conhecimento, que permite a aprendizagem, que nos possibilita o movimento: é o poder em sua capilaridade, em sua

¹ Positividade e negatividade são termos utilizados aqui em relação à noção de sua produtividade, e não a uma valoração como “bom” ou “ruim”. Tal *produtividade* pode ser entendida ainda como produção de novos sentidos resultantes da tentativa de romper com as *ordens do discurso*, de quebrar regras estabelecidas e construir novas regras, essas então instituídas contingencial e localizadamente.

² Refiro-me aqui ao uso de cultura como verbo, como processo ao invés de produto, conforme sugerido por Bhabha em *The Location of Culture*, 1994.

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

existência ambígua, difusa e onipresente, que nos oportuniza andar, produzir novos conhecimentos, aprender, transformar.

Não podemos lutar contra esse poder, dirão alguns, pois como uma praga de gafanhotos na lavoura, ele está em todos os lugares, assombrando a todos, inclusive aqueles que cremos emancipados... Pois é: assombração que nem todos vêem, mas ainda assim assombra (céus, outra aliteração)... Mas vejam, escudeiros do bem: tal visão de impotência só é possível se acreditarmos que o poder é sempre negativo, sempre “mau”, sempre o lado negro da força... Se congelarmos o poder numa visão maniqueísta, então não seremos capazes de percebê-lo em sua produtividade. Entretanto, se percebemos o poder como sendo múltiplo e complexo, potencialmente tanto uma força transformadora que gera discursos outros, quanto uma força destruidora que cerceia o movimento, estaremos mais próximos do poder foucaultiano e de sua apreensão enquanto espaço de confronto e movimento, enquanto contexto para que se dêem os processos de construção de sentidos.

Muitas vezes, contudo, preferimos viver na ilusão de um mundo homogêneo, sem conflitos, sem diferenças, sem movimento; um mundo de certezas onde os caminhos da evolução existem e são conhecidos, pelo menos por alguns. Mas outras vezes contemplamos a alternativa de um mundo em constante transformação, em movimento, no qual os confrontos acontecem independentemente de nossa vontade de estabilidade, fazendo com que as coisas mudem, expondo-nos ao diferente, desafiando constantemente nossas perspectivas.

É nesta visão alternativa de um mundo em construção, um mundo que não pode ser tomado independentemente dos contextos que o interpretam, que atravessam os discursos que o constroem e são por ele construídos, que não têm uma existência autônoma daquela dos sujeitos que o observam (Maturana, 2001), que os discursos adquirem posição de destaque. Eles têm extrema importância na percepção de diferentes realidades, no enfrentamento destas diferentes percepções, na construção de perspectivas múltiplas e entendimentos complexos do mundo.

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

Se acreditamos que tudo é interpretação, que não há nada fora do texto³ (Derrida, 1976), então a educação precisa focar primordialmente o “texto”, as línguas (entendidas como espaços de percepção do mundo) e os discursos (concebidos como procedimentos interpretativos), a fim de poder construir nos educandos o que Morin (2003:66) define como objetivo da educação: a construção de “uma concepção complexa da realidade [que] levasse a cabo, a seu respeito, uma reflexão complexa”⁴. Neste sentido, a educação é entendida como espaço onde a realidade é construída, onde se legitimam visões de mundo e modos de apreendê-las, mais do que como um espaço de adaptação dos sujeitos às visões de mundo positivamente valoradas. O pensamento complexo exige que várias perspectivas sejam percebidas e confrontadas, entendendo esse processo como dialógico e constante, como um processo em que os sujeitos envolvidos têm papel ativo na transformação ou manutenção das estruturas sociais.

Um caminho possível para o desenvolvimento desta visão de mundo complexa na escola é trazido pelo letramento crítico. Enquanto abordagem educacional, conforme concebida pelo grupo OSDE, por exemplo⁵, baseia-se numa concepção de mundo como um espaço de complexidade, no qual perspectivas múltiplas são fundamentais para o processo interpretativo e para

³ “Texto”, na acepção de Derrida, é entendido como espaço onde acontecem tentativas de estruturar objetos, com a finalidade de compreendê-los; textos são portanto, para Derrida, espaços descontínuos que trazem consigo suas histórias e sobre os quais não temos controle (Spivak, 1990). Nesse sentido, a concepção de texto de Derrida parece aproximar-se bastante de “discurso” na concepção de Foucault.

⁴ Vale aqui observarmos a definição de pensamento complexo para Morin (2003: 61): para ele, complexo não é sinônimo de difícil – “o pensamento complexo é animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não-fragmentado, não-dividido, não-reducionista, e o reconhecimento do caráter inacabado e incompleto de qualquer conhecimento.”

⁵ O grupo OSDE (Open Spaces for Dialogue and Enquiry) compreende pesquisadores de diferentes contextos e países envolvidos em investigar a utilização de determinada metodologia para a construção de letramento crítico. Maiores informações no site do grupo: <http://www.osdemethodology.org.uk>

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

a construção de sentidos possíveis. Nesta concepção, os pressupostos sobre o que é a realidade, e como ela é percebida, são examinados a partir das relações de poder estabelecidas por nossas percepções da realidade – tudo o que consideramos verdade ou mentira, acerto ou erro, são sempre leituras, interpretações localizadas e construídas cultural, social, historicamente. A possibilidade ou o desejo por discursos “verdadeiros” é considerada ilusória quando observada por uma perspectiva em que nossos entendimentos constituem-se em narrativas (Lyotard, 1986), em *textualizações*⁶ socialmente construídas.

Aqui, a realidade não pode ser separada de seu **leitor**, daquele que a interpreta. E quem a observa, e portanto a constrói, não o faz sozinho, mas sim nas relações estabelecidas culturalmente. A realidade, deste modo, não é neutra nem independente das subjetividades que a constroem: constantemente interpretamos a realidade a partir de nossa experiência dela (ou da experiência de outros com que tenhamos contato). As interpretações que construímos, caríssimo leitor, não são objetivas, não podem ser consideradas conforme seu grau de proximidade com uma suposta realidade externa dada simplesmente porque a realidade não é objetiva, não tem existência independente de quem pensa sobre ela ou a experimenta: a veracidade de uma afirmação não pode, nesta perspectiva, ser medida conforme esteja mais ou menos distante de um mundo pensado como sendo *real* porque supostamente objetivo e exterior ao sujeito (Maturana, 2001).

Assim, o que todos sabemos – por exemplo, que há uma grande diferença entre o mundo interior e o exterior ao sujeito, ou ainda, que o mundo exterior é mais “real” e mais “verdadeiro” que o interior – é colocado em cheque: a questão que se apresenta nesta perspectiva não é mais a de **certo** ou **errado** a partir de um referente exterior a uma afirmação, e sim a do reconhecimento social de uma afirmação como sendo mais ou menos legítima. As ordens do discurso, como se fossem ordens religiosas, **autorizam** as

⁶ *Textualizar*, se entendido a partir da noção de *texto* de Derrida (ver nota 5), significa “transformar em objeto a ser compreendido” (Spivak, 1990: 1).

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

afirmações e concedem-lhes o grau de verdadeiras ou falsas de acordo com a legitimidade/autoridade que reconhecem nelas. Como explica Gina Cervetti (2001), “a realidade não pode ser conhecida em definitivo, e não pode ser capturada pela linguagem; decisões sobre a verdade, portanto, não podem basear-se numa teoria de correspondência com o real, mas devem, isso sim, ser tomadas localmente”: esta *tomada local* dá-se mediante a autorização das instituições ou grupos sociais reconhecidamente legitimados para tanto.

Segue daí, ilustre leitor, a importância das relações culturais no processo de construção de significados e a conseqüente responsabilidade de cada pessoa para com os sentidos que constrói e reitera. Ser capaz de traçar os pressupostos e as implicações de nossas maneiras de ver e de ser no mundo passa à condição fundamental para que se desenvolva o espírito crítico. Ver-se como parte integral do mundo, ou seja, como agente na produção de significados e na construção da própria realidade que se está tentando transformar aparece em primeiro plano na tentativa de impedir a reprodução de mecanismos geradores ou mantenedores dos problemas que enfrentamos.

Tal concepção coincide com outras concepções críticas no que se refere à centralidade das relações de poder no processo de construção de sentidos, à necessidade de reflexão, à preocupação com a agência dos sujeitos, com as implicações políticas e transformadoras da educação. Mas não se engane: ela é diferente delas principalmente em relação à sua insistência em que não se construam visões fixas de mundo ideal à *la* Marxismo, em que não se determinem posições estáveis de sujeito ou de objeto, em que não se atribuam um caráter de verdade ou não se hierarquizem conhecimentos conforme estejam supostamente mais próximos ou mais distantes de uma também suposta realidade.

É uma visão diferente de visões críticas como as da **análise do discurso crítica** de Fairclough (1992), por exemplo, no sentido em que não preconiza métodos generalistas (nem traz consigo o desejo latente pela elaboração de um método ideal, ou uma *vontade de método* – em analogia

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

com a “vontade de verdade” de que nos fala Foucault⁷) para o tratamento de formas discursivas específicas, nem prescreve roteiros para a abordagem de textos em sala de aula. Ao invés disto, o letramento crítico, nesta concepção, reconhece que decisões deste tipo devem ser tomadas localmente: comunidades diferentes terão que adotar procedimentos diferentes para abordar seus próprios processos de construção/atribuição de sentidos; tais decisões precisam ser tomadas localmente, após uma apreciação dos contextos que se entrecruzam em cada formação discursiva.

Ah, o leitor pode estar pensando, defender a tomada de decisões locais é a saída mais fácil para quem não tem o que propor: justificar a incompetência em encontrar soluções alegando a possibilidade de que as soluções se tornem modelos massificantes e homogeneizadores de uma realidade supostamente complexa! Entretanto, caro leitor cético (ou crítico?!), a crença de que o conhecimento local deve ser respeitado não precisa ser entendida como decorrente da falta de propostas; a recusa em apontar soluções generalizantes vem do reconhecimento de que todo e qualquer conhecimento (inclusive e principalmente o conhecimento local) deve ser considerado legítimo e importante, e portanto valorizado na busca de respostas contingentes. Assim, não apresentar soluções mágicas vindas “de fora” reflete a crença no conhecimento como construção coletiva – aliterações à parte, essa crença exige uma atitude respeitosa e humilde que traz consigo a necessidade de considerar sempre diferentes perspectivas.

A visão crítica tomada como referência aqui é ainda diferente da concepção dos estudiosos partidários da **pedagogia crítica**, que por vezes tentam imprimir, evangelicamente, um papel libertador ao ensino de LE (Jordão, 2005). Embora partilhem com esta perspectiva de letramento crítico o entendimento de criticidade como algo que pode levar à transformação através da compreensão das relações entre poder e conhecimento, as pedagogias

⁷ Foucault utiliza o termo *vontade de verdade* ao referir-se a um desejo irrefreado da cultura ocidental em aproximar as noções de *verdade* e *realidade*, colocando-as como ideal de desenvolvimento e como elementos legítimos e superiores do desejo humano.

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

críticas de Henry Giroux e Peter McLaren, conforme discutidas em suas obras da década de 90, por exemplo, restringem a criticidade ao uso do pensamento *racional* e pressupõem que ela *necessariamente* coloca os sujeitos no caminho *correto* da busca do *bem* da humanidade, para eles pré-concebido como sendo o estabelecimento pleno da democracia (Giroux 1997; McLaren 1993). Este ideal de mundo acaba produzindo uma pedagogia com um modelo fixo de sujeito – o racional, uma idéia pré-concebida do que sejam posições de sujeito *recomendáveis* – aquelas que participam ativamente da vida social, e uma visão de mundo ideal para todos – um mundo de sociedades sem relações de poder ou hierarquizações. Em outras palavras, as pedagogias críticas podem ser vistas, especialmente sob uma ótica foucaultiana, como o que Garcia chama de “pastorado da consciência e do bom comportamento, que tem efeitos disciplinadores sobre a conduta de seus sujeitos pedagógicos” (Garcia, 2002: 15). Esta pedagogia é radicalmente diferente da que se entende aqui como letramento crítico, já que é uma pedagogia na qual se fazem generalizações sobre visões de mundo ou posições de sujeito a serem desejadas/conquistadas por todos. Na concepção de letramento crítico que defendo aqui, existe um entendimento de que os sujeitos constroem suas idealizações e representações (narrativas e metanarrativas) socialmente, conforme sua interação com diferentes comunidades interpretativas; estas narrativas que não devem ser *impostas* aos outros, nem a eles apresentadas como se fossem visões essencialmente melhores ou piores, mais próximas ou mais distantes de uma suposta verdade. Tais julgamentos de valor são percebidos como *atribuídos* social e culturalmente a essas narrativas, e como tal serão considerados e questionados.

Há ainda outra diferença a ser explicitada, pois ao tomar como quadro de referência contextual o ensino de línguas e especialmente de línguas estrangeiras, não se pode deixar de pensar na **abordagem comunicativa**. Pois bem, a perspectiva adotada aqui é também diferente daquela da abordagem comunicativa, mesmo quando ela é considerada dentro de suas diferentes fases (Almeida Filho, 1993), inclusive sua fase supostamente *crítica*.

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

A leitura de que a abordagem comunicativa poderia envolver desde uma visão inicial, basicamente voltada para o desenvolvimento da fluência e da oralidade, até uma tentativa de conciliação entre esta visão tipicamente *desengajada* da sala de aula comunicativa e uma visão da sala de aula como espaço político, é uma visão que parece descaracterizar a abordagem comunicativa enquanto abordagem comunicativa: o comunicativismo aliado a engajamento político caracterizaria uma outra abordagem, com princípios orientadores bastante diferentes daqueles que definem a abordagem comunicativa. Inicialmente, em reação às abordagens anteriores, a abordagem comunicativa enfatizava a necessidade de ensinar a língua de maneira contextualizada, já que ela era percebida como um instrumento da ação do pensamento sobre determinados espaços no mundo, e portanto vista como *intermediando* as relações entre o sujeito e a realidade (Jordão, 2006). O processo de comunicação era entendido como contato entre a mente e o mundo, um encontro no qual os sentidos seriam primeiramente produzidos no pensamento e codificados através da língua, para então serem transmitidos a um interlocutor (Widdowson, 1990). O processo de comunicação era entendido como um processo em que um sujeito lança mão de uma estrutura (a língua, percebida como código) a fim de transmitir determinadas mensagens ao seu interlocutor. O contexto em que esse pensamento seria expresso era fundamental, embora entendido apenas como o contexto imediato e concretamente dado pelas condições presentes no momento da expressão daquele pensar. Neste contexto imediato é que poderiam ocorrer eventuais negociações de sentidos, percebidas aqui como resultado de *falhas* ocasionais no uso do código lingüístico, normalmente atribuídas a problemas de comunicação causados por problemas culturais, pela percepção de diferentes níveis de formalidade ou pelo uso de diferentes registros, por exemplo. No processo de leitura, a ênfase da abordagem comunicativa recaía no ensino e uso de estratégias individuais (de decodificação e não de construção de sentidos) e na concepção de leitura por níveis (mais superficiais e mais profundos, em analogia com o conceito de estruturas superficiais e profundas de Chomsky), colocando o foco do processo

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

em uma suposta decodificação que não considerava o processo como sendo uma atividade de construção de sentidos por parte do leitor.

Se tomarmos a definição de *abordagem* como um “conjunto de crenças, pressupostos e princípios sobre um conceito de língua, de ensinar e aprender uma língua estrangeira, uma espécie de filosofia, uma força potencial capaz de orientar todas as ações e fases da operação global de ensinar línguas” (Oeiras, da Rocha & Almeida Filho, 2005: 2), teremos que fazer uma distinção entre a concepção de língua da abordagem comunicativa “inicial” e da abordagem comunicativa “expandida”, ou “pós-comunicativa” construída para acomodar reflexões mais recentes sobre língua e comunicação. Diante da definição de abordagem citada, não podemos simplesmente passar de uma abordagem comunicativa que concebe a língua como intermediária entre o pensamento e a realidade, para uma abordagem comunicativa em que a língua é percebida enquanto *discurso*, e o processo de comunicação como um espaço atravessado por relações de poder que permitem, ao mesmo tempo em que restringem, o processo de construção de sentidos por sujeitos agentes e marcadamente sociais, históricos, culturais – discursivos, enfim. Tais concepções de língua implicam entendimentos do que seja ensinar e aprender uma língua (estrangeira ou não) completamente diferentes um do outro, e por isso não creio que possam embasar uma mesma abordagem: eles caracterizam, isso sim, abordagens diferentes que merecem ser nomeadas diferentemente.

Outra questão que diferencia a abordagem por letramento crítico da abordagem comunicativa, ou mesmo de seu recente desdobramento, a abordagem comunicativa intercultural (Santos, 2005), é a atitude diante do *conflito*. Muitas vezes o trabalho com a interculturalidade demonstra, na concepção de mundo, no *conjunto de crenças* que o norteia, uma perspectiva conciliatória, que busca abafar conflitos ao invés de deixá-los vir à tona, que busca resolver ao invés de construir conflitos, sob um pressuposto de que a existência de conflitos seria o resultado da intolerância entre as pessoas, e de que o estabelecimento de consenso significaria que houve aprendizado. Por

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

exemplo, ao mencionar a possibilidade de conflitos em sala de aula, Santos denuncia as **dificuldades** que percebe na existência de conflitos interculturais:

para o aprendiz, a depender do modo como percebe os elementos à sua volta, o encontro pode desencadear empatia, incentivando o sentimento de cooperação, a interação e, conseqüentemente, o progresso na aprendizagem. Por outro lado, também pode desencadear conflitos e choques culturais, que representam *barreiras para um diálogo amistoso entre as culturas em contato, assim como para o desenvolvimento do processo de aprendizagem.*" (Santos, 2005:156 – meus itálicos).

Esta abordagem perde de vista, portanto, a possibilidade tão cara à concepção de língua como discurso – da qual partilha o letramento crítico – de que os conflitos sejam eles mesmos os aspectos produtivos do poder, as oportunidades para a construção de conhecimento, de aprendizado e de transformação de procedimentos interpretativos e visões de mundo. O conflito entre perspectivas culturais pode representar uma oportunidade de transformar visões de mundo até então congeladas em uma perspectiva única; pode levar à aprendizagem transformadora que modifique procedimentos interpretativos, que modifique as lentes⁸ com as quais entendemos o mundo e que nos permita promover o que Sterling chamou de *aprendizado de terceira ordem*:

Quando o aprendizado de terceira ordem acontece, vemos as coisas diferentemente. Este aprendizado é criativo, e envolve uma percepção profunda de visões de mundo alternativas e maneiras alternativas de fazer coisas. Ele é, como Einstein sugere, uma

⁸ *Lentes* entendidas como perspectivas, como maneiras de ver o mundo; neste sentido, as *lentes* são como o cristalino dos olhos, são “filtros” que nos dão a possibilidade de ver, filtros sem os quais não conseguiríamos ver nada. Tais lentes são intercambiáveis, ou seja, podemos trocar de lentes, sobrepor lentes, mas jamais olhar sem estar usando lentes: é uma visão perspectivista de mundo – como sujeitos *localizados*, olhamos sempre a partir de perspectivas social, histórica, cultural, ideologicamente construídas.

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

mudança de consciência, e é este nível de aprendizado *transformador*, tanto em nível social quanto individual, que o movimento radical em busca de sustentabilidade necessita. (Sterling, 2001 :15 – tradução livre)

No processo de formação de professores, os problemas gerados por nós mesmos, professores e seus educadores, precisam ser primeiramente reconhecidos, e então explicitados e trabalhados constante e localmente, ao invés de ocultados por técnicas generalistas milagrosas ou métodos revolucionários para estancar os sintomas sem lidar com as causas dos problemas do ensino. Mais do que encontrar a solução mágica para os problemas, precisamos **localizá-los**, ou seja, construí-los através da formulação de questionamentos conceituais críticos (buscando os pressupostos e implicações de nossos entendimentos da realidade), e analisá-los a partir do reconhecimento de que as soluções eventualmente encontradas serão respostas locais a problemas locais, que não perdem sua importância por reconhecerem sua **parcialidade** e seu caráter localizado. Estas narrativas que se percebem enquanto alternativas de entendimento de uma realidade conforme interpretada em seus contextos e por seus autores (e não como verdades sobre um mundo exterior ao sujeito e independente dele), apresentam o grande potencial de permitir que o confronto entre perspectivas não acabe com a **vitória** de uma perspectiva sobre outra, como num cabo de guerra, mas possibilite a percepção da complexidade dos nossos entendimentos e da convivência de diferentes visões sem que seja necessário o apagamento das diferenças ou a desautorização de alguns entendimentos em relação a outros.

A consciência da própria parcialidade, da impossibilidade de afastamento da subjetividade na construção de nossas leituras de mundo, implica numa abertura para novas leituras, para entendimentos diferenciados, para o confronto permanente entre perspectivas e a conseqüente disponibilidade para a aprendizagem constante. Nossos problemas poderão assim ser formulados e enfrentados em busca de soluções provisórias e

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

contingentes, a serem desenvolvidas no embate entre perspectivas, sem a supressão ou inferiorização daquelas soluções que julgarmos inadequadas. Desenvolver a percepção de que o inadequado assim se constitui por questões culturais e históricas, e não por uma suposta veracidade intrínseca ou proximidade com uma realidade exterior dada, possibilita uma percepção da complexidade dos processos de construção de conhecimento e uma atitude de respeito engajado, crítico e comprometido com narrativas distintas das nossas.

Uma alternativa viável para o desenvolvimento desta percepção no processo de formação de professores pode ser a construção de **espaços abertos**⁹ nos ambientes universitários onde acontece o contato formal entre os professores e seus educadores. Nestes espaços os professores em formação (inicial e/ou continuada) deverão sentir-se à vontade para engajarem-se criticamente com diferentes perspectivas (suas, dos colegas, dos alunos, das teorias, etc.) sem que se exijam deles determinadas visadas interpretativas, atitudes ou posturas diante do conhecimento que se constrói. Estes espaços escolares, ainda obviamente mediados por relações de poder, podem ser considerados **abertos** na medida em que preconizem e façam cumprir regras de funcionamento construídas conjuntamente, que não desautorizem os significados produzidos por quaisquer de seus integrantes.

Mas calma lá, leitor apressado: não se pretende com isto afirmar a possibilidade de espaços onde relações de poder não existam ou não se façam valer. Em espaços abertos educacionais formais, especialmente naqueles em que há uma presença institucionalmente autorizada de um formador de professores (bem como de um programa de ensino previamente aprovado por comissões de especialistas, de um currículo acadêmico legitimado e muitas

⁹ O termo **espaços abertos** tem sido utilizado principalmente com referência a ambientes empresariais de reuniões de negócios para as quais não se leva uma agenda prévia, mas constrói-se a agenda e as formas de ação coletivamente entre os participantes (para maiores detalhes sobre a história dos espaços abertos no mundo dos negócios, ver Owen, 1997). Entretanto, neste texto o termo está sendo apropriado para uso em contextos diferentes e portanto com características diferentes, descritas a seguir.

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

vezes com alto capital cultural), a legitimidade, a autoridade, a hierarquização das relações e dos conhecimentos construídos não podem ser apagados ou ignorados. Entretanto, tal característica dos espaços abertos no ambiente educacional, com a presença de professores com autoridade e conhecimentos legitimados, não é exclusiva deste espaço institucional nem peculiar a ele: nenhum espaço de interação está a salvo das relações de poder que se instauram nas trocas humanas. Esta propriedade das relações humanas, entretanto, não representa uma **restrição** à possibilidade de *abertura* destes espaços: pelo contrário, é o reconhecimento do poder capilar a que se refere Foucault (1996 a e b); tal reconhecimento apenas aguça nossa sensibilidade para perceber o funcionamento do poder e torná-lo produtivo, possibilitando o desenrolar do processo de aprendizagem.

A **abertura** destes espaços refere-se, isso sim, aos objetivos coletivamente traçados para o grupo. Conforme esclarece o livreto do projeto OSDE (Espaços Abertos para Diálogo e Questionamento),

ao invés de construir uma comunidade com base em uma identidade ou uma ideologia comuns, o que mantém a comunidade integrada é um processo de auto-transformação, de 'aprender a viver juntos' (engajamento e relação com a diferença) e de imaginar além de nossos 'eus' e nossas culturas. Reflexão (pensar sobre pressupostos), reflexividade (pensar sobre de onde vêm os pressupostos e suas implicações) e indagação são eixos centrais deste processo (<http://www.osdemethodology.org.uk/developmenteducation.html>)¹⁰

10 Tradução livre. No original: "Therefore, we have adopted an approach based on 'communities of enquiry' to create a methodology to structure 'open spaces for dialogue and enquiry' about social and global justice and our collective responsibility. In these spaces, learners can engage critically with their own and other people's perspectives without being told what to think or what to do. Openness, in this case, refers to the collective aims of the group: rather than building a community based on an identity or an ideology, what binds the community together is a process of self-transformation, of 'learning to live together' (engagement and relationship with difference) and of imagining beyond our 'selves' and cultures. Reflection

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

Com este potencial, os participantes de um espaço aberto podem desenvolver habilidades para perceber e examinar seus pressupostos ao exporem-se a diferentes perspectivas e a fazerem relações entre elementos de diversas ordens, perceber e aprender a lidar com a complexidade, tomar decisões e elaborar suas opiniões, seus próprios entendimentos sobre se querem ou não mudar sua maneira de pensar e entender o mundo. Para professores, tais habilidades são extremamente importantes, já que como formadores eles precisarão saber enfrentar o diferente, improvisar diante do novo que os alunos trazem constantemente para as salas de aula. Infelizmente, as oportunidades para o desenvolvimento destas habilidades tão exigidas deles são mínimas. Daí a importância da construção destes espaços no processo de formação (inicial e continuada): neles exercita-se o entendimento do diferente, e ao mesmo tempo estimula-se o engajamento com o outro – sem eliminá-lo em sua diferença tentando torná-lo igual a si. Neste tipo de encontro com o outro exercita-se uma atitude alerta e comprometida com o processo educacional de construção e partilha de entendimentos possíveis do mundo, em forma de narrativas individuais e/ou partilhadas, negociadas, reacionárias ou subversivas – mas compreendidas em sua narratividade, em sua parcialidade e localização, bem como em suas possíveis histórias e implicações. Entretanto, não estou com isso defendendo que os cursos de formação de professores sejam caracterizados *inteiramente* por espaços abertos: estou, isso sim, afirmando que alguns dos espaços construídos no processo de formação dos professores sejam institucionalmente *abertos*, ou seja, permitam o questionamento profundo de outros espaços e de outros conteúdos tratados em espaços *menos abertos*.

Para que um espaço aberto desta ordem e neste contexto tenha lugar, algumas regras básicas precisam ser negociadas pelo grupo e alguns

(thinking about assumptions), reflexivity (thinking about where assumptions come from and their implications) and enquiry are central strands of this process.”
(<http://www.osdemethodology.org.uk/developmenteducation.html>. Acesso em julho de 2006)

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

princípios em relação ao tratamento a ser dado para o processo de construção de conhecimentos precisam ser discutidos. Torna-se fundamental discutir no grupo questões como (1) o valor e a legitimidade dos conhecimentos construídos pela experiência, em contextos específicos locais, normalmente não autorizados em outros espaços, (2) a parcialidade e incompletude de todo e qualquer conhecimento, (3) a necessidade de engajamento com os pressupostos e implicações das certezas e verdades pessoais, das perspectivas social, cultural e cientificamente legitimadas e/ou daquelas consideradas **alternativas**, e (4) a percepção deste tipo de engajamento como vontade de questionar e desafiar constantemente cada entendimento construído e debatido no grupo, de modo que se possam vislumbrar alternativas para o pensar e o viver juntos. A construção de um espaço aberto passa necessariamente pela discussão de questões desta ordem, a fim de que se possam trabalhar diferenças em um ambiente seguro, no qual os participantes sintam-se suficientemente confortáveis para expressar seus entendimentos do mundo e construir novos entendimentos, sem receio de serem menosprezados ou ignorados. Isso equivale a dizer que, mesmo sendo aberto, um espaço como este não prescinde de regras: embora não haja a prescrição de valores morais ou perspectivas específicas para pensar ou agir fora do espaço construído pelo grupo, dentro dele é fundamental que as perspectivas éticas estabelecidas pelo grupo sejam respeitadas.

Uma vez explicitadas e aceitas no grupo, as regras de convivência no espaço aberto precisam ser reforçadas constantemente, já que o espírito de engajamento através do questionamento geralmente leva a situações de conflito, em que muitas vezes valores profundamente arraigados são desafiados no grupo, situações em que pode acontecer o **desengajamento** dos participantes. Estes são momentos nos quais os participantes podem desistir do embate, ignorando as perspectivas distintas das suas e afastando-se das discussões propostas, numa recusa ou resistência ao diferente e ao problematizante. É importante lembrar que a identidade do grupo está sendo construída justamente na busca comum pelo questionamento, pela indagação,

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

pelo desafio diante do novo – negar isto significa ignorar a narratividade de todo e qualquer conhecimento: re-elaborar seus entendimentos não é **perder** uma discussão; é **ganhar** a oportunidade de (des)aprender e transformar(-se).

Outra questão importante é garantir que o grupo seja submetido a diferentes perspectivas, legitimadas ou não, a fim de que possa confrontar suas perspectivas com visões diferentes, apresentadas de forma que o grupo as perceba como coerentes e possíveis. Em outras palavras, o contato/confronto entre perspectivas precisa envolver o esforço de compreender a perspectiva do outro, e é preciso que tal compreensão se faça factível dentro da cultura do grupo: apresentar perspectivas radicalmente novas, dentro de procedimentos interpretativos desconhecidos que impeçam o estabelecimento de relações possíveis com o conhecido, pode acarretar na negação e rejeição do diferente, e não na tentativa de entendimento e confronto entre perspectivas.

Mais uma característica fundamental destes espaços está relacionada a como se organiza a discussão das diferentes perspectivas. É essencial que neles sejam apresentadas e questionadas visões diversas e divergentes sobre um mesmo assunto, a fim de que os participantes sejam constantemente lembrados da parcialidade do conhecimento, e convidados a investigar pressupostos e implicações de toda e qualquer perspectiva, institucionalizada ou alternativa, já que a própria metodologia OSDE, chamada de *questionamento conceitual*, tem como pressuposto que o conhecimento nunca é neutro ou desinteressado, mas sim produto de atividade humana e, como tal, subjetivo e ideológico porque baseado em perspectivas sempre parciais e incompletas, tiradas de posições localizadas, construídas em contextos específicos, contextos que determinam as possibilidades de entendimento. O conceito de **habitus**, de que nos fala Bourdieu, é bastante explicativo desta concepção, e por isso vale à pena explorá-lo aqui.

Para Bourdieu (1982), as nossas maneiras de entender o mundo são construídas por determinados procedimentos interpretativos adquiridos cultural e socialmente – estes procedimentos, inconscientes e restritos, dirigem nossa percepção e autorizam algumas maneiras de compreender enquanto silenciam

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

outras e excluem outras mais. Assim, ao construirmos conhecimento, estamos limitados por nosso **habitus**, pelas estruturas sociais que Foucault chamaria **discursivas**, e portanto nossos conhecimentos serão sempre parciais, localizados nas estruturas interpretativas disponibilizadas por nossas culturas. Entretanto, isso não quer dizer que sejamos **escravos** delas: num processo melhor entendido se observarmos a gravura de Escher (figura 1, na qual a mão que desenha é ao mesmo tempo desenhada por ela mesma), somos determinados por estes procedimentos interpretativos, mas também somos nós quem os determinam – somos **sujeitos** porque agimos no mundo, e **assujeitados** porque sofremos as conseqüências de nossas ações (Pêcheux, 1997). Ou como escreveu Freire (1998:46), é preciso “assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto”: perceber-se assujeitado para reconhecer as limitações das estruturas de poder e conseqüentemente agir sobre elas; perceber-se não só capaz de agir, mas agindo independentemente de sua vontade, atuando sobre o mundo constantemente e capaz de fazê-lo também **conscientemente**.

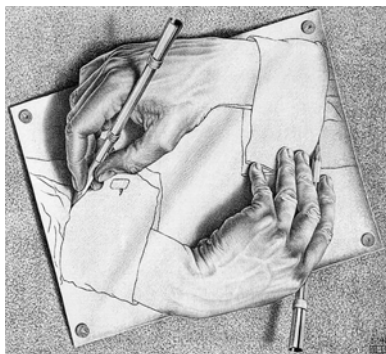


FIGURA 1 - As mãos, de Escher (reprodução autorizada por <http://ville13-mcescher.buzznet.com/user/photos/?id=1441389>, Creative Commons, em <http://creativecommons.org/licenses/by/1.0>)

Por isso é tão importante que diferentes perspectivas sejam exploradas (e que diferentes leitores – críticos, céticos, apressados, condescendentes – sejam imaginados para nossos textos): com maneiras diversas de construir olhares, teremos mais possibilidades de formular entendimentos, de modificar nosso *habitus*, de transformar intencionalmente não só nossos entendimentos,

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

mas também as maneiras de construí-los. Ao invés de simplesmente substituímos os elementos de uma estrutura interpretativa, mantendo sua base intacta, podemos quem sabe, no confronto entre perspectivas de ordens diversas, modificar a própria estrutura do nosso *habitus* – e então de fato **pensar diferente**, mais do que **pensar sobre outras coisas, mas pensar do mesmo jeito**, sem mudar os procedimentos interpretativos de que lançamos mão.

Essa distinção entre diferentes formas de mudança de pensamento (pensar diferente sobre coisas diferentes X pensar igual sobre coisas diferentes) é fundamental para que se entenda a acepção de **pensar diferente** que estou usando como referência aqui. Voltando a Sterling (2001), já mencionado anteriormente, vemos que ele entende mudanças como sendo de 3 ordens. As mudanças de primeira ordem se referem às modificações de nossos comportamentos que simplesmente agregam a eles outros elementos do mesmo tipo, ampliando apenas o que já costumávamos fazer: fazemos mais as mesmas coisas, apenas um pouquinho melhoradas, mas ainda as mesmas. Em sala de aula, isso acontece quando os professores aprendem novas técnicas para o ensino de gramática, por exemplo. Existem ainda, para Sterling, as mudanças de segunda ordem, aquelas nas quais passamos a fazer outras coisas, diferentes daquelas que fazíamos antes. Em nossa prática pedagógica, seria o que fazemos quando decidimos deixar de ensinar gramática e substituímos seu ensino pelo ensino de leitura, por exemplo. E finalmente, as mudanças mais profundas, mais difíceis e mais raras, aquelas de terceira ordem, seriam as que fazem nossos comportamentos de fato diferentes, e acontecem quando passamos a fazer coisas diferentes porque acreditamos em outras coisas, diferentes daquelas em que acreditávamos antes. Em sala de aula, poderíamos pensar em mudanças desta ordem quando, seguindo nossos exemplos anteriores, deixamos de ensinar estruturas lingüísticas e passamos a construir sentidos com os alunos em sala de aula, por exemplo.

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

No processo de formação de professores, experiências deste último tipo de mudança, ou seja, experiências com mudanças de terceira ordem, podem representar uma transformação de atitude fundamental diante dos processos de construção de conhecimento e de sua legitimação. Professores que passam por espaços abertos reconhecem a narratividade da ciência, a presença de autoria, o capital cultural de diferentes tipos de conhecimento como resultado do posicionamento hierarquizado dos discursos; a vivência destes espaços constrói a percepção da parcialidade e incompletude dos diferentes tipos de conhecimento, formando o hábito de **localizar** afirmações e perceber a vontade de verdade que atravessa os discursos como um desejo (Foucault, 1996a), e não como característica intrínseca de discursos supostamente privilegiados por sua proximidade com uma realidade independente de quem a observa.

Esta atitude diante das formas de construção e distribuição do conhecimento é especialmente significativa para os professores, que lidam com alunos de diferentes culturas (mesmo dentro de uma comunidade supostamente monocultural) e com valores diversos e posturas distintas diante do mundo e de seus possíveis entendimentos. Perceber tais diferenças e tratá-las com respeito crítico, engajando-se com elas de modo a permitir-se dialogar, interagir e informar-se com elas é uma atitude muito produtiva, que pode levar à construção de novos conhecimentos, especialmente quando tal engajamento acontece sem que se percam de vista as relações de poder que hierarquizam os conhecimentos.

Assim, ao leitor perseverante que insistiu e chegou até aqui, quero oferecer algumas últimas palavras, à guisa de fechamento.

O ideal de sujeito que se forma na perspectiva educacional privilegiada neste texto é aquele consciente de que há diferentes formas de entender e agir no mundo, de que estas formas são **culturalmente** – e não intrinsecamente hierarquizadas, e de que respeitá-las não implica silenciar-se diante delas, mas sim travar diálogos **abertos** com elas, questionando-as e deixando-se questionar por elas. Esta atitude de engajamento crítico torna-se fundamental

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

para que as relações entre as pessoas (e entre alunos e professores, claro, pois eles são, apesar dos pesares, também **pessoas**) se construam de modo mais justo, mais ético e mais produtivo. Se conseguirmos desenvolver com os professores e seus *formadores* este tipo de criticidade reflexiva, teremos construído um senso de agência informado pela noção de que, a partir de nossos entendimentos provisórios e sempre abertos, receptivos a novas perspectivas e novas transformações, é possível e desejável mudar a si mesmo.

Esse princípio crítico, democrático por excelência porque reconhece a inserção de todo e qualquer sujeito na cultura e na agência, e portanto na parcialidade e na contingencialidade dos discursos, aponta para a possibilidade de construção de relações mais igualitárias, embora sempre sujeitas à microfísica do poder. Afinal, nem todos sabem as mesmas coisas – e as coisas que diferentes pessoas sabem recebem atributos qualitativos diferentes em sua existência social, conforme estejam mais ou menos próximas dos padrões de qualidade (as certificações ISO) tomados como referência. No mundo contemporâneo, “todos sabem” torna-se uma afirmação problemática, que precisa ser constantemente questionada: é fundamental entender quem diz, quando diz, por que diz, de onde diz, para que e para quem diz. Num processo democrático de negociação de sentidos, como deveria ser especialmente o de formação de professores, “falar por outros” é uma atitude extremamente perigosa, por mais que esteja coberta de boas intenções. Como alertam Usher & Edwards (1996, p.135),

a educação, fiel a sua herança Iluminista, está repleta de pessoas que falam por outras, que pretendem fazer o bem pelas outras em nome da emancipação e do progresso. Este falar por, independentemente de sua intenção, sempre carrega o potencial de tornar-se muito monológico, muito universalista e muito exclusionista

Talvez possamos concluir que, diante de uma perspectiva discursiva pós-estruturalista, aquilo que “todos nós sabemos” é sempre histórico/cultural,

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

local, parcial, incompleto e contingente. Isso nos permite conceber o processo de formação de professores do mesmo modo: como a constituição de um processo coletivo de construção de conhecimento (esta terá sido praticamente a última aliteração, prometo!) no qual “todos sabem” e, ao mesmo tempo, “ninguém sabe”. Um processo de trocas, de negociação, de conflitos e de aprendizagem para todos os envolvidos: não apenas para os professores “em formação”, mas também para seus “formadores” e seus alunos. Um processo de questionamento constante, sempre aberto para aprender com perspectivas múltiplas, confrontadas em espaços abertos, construídas nas maneiras diferentes de fazer sentido e nos sentidos diferentemente constituídos. Um processo dialógico, no qual o embate entre sentidos possíveis acontece em relação à posição (e o posicionamento) dos sujeitos e dos conhecimentos nas culturas e histórias de diferentes comunidades interpretativas. Neste processo, não há lugar para aquilo que “todos sabem”, uma vez que o recurso a uma concepção generalizadora como esta lembra a *vontade de verdade* a partir da qual, muito facilmente, descamba-se para o autoritarismo. Este, “todos sabem”, é um hóspede indesejável, primo chegado da ditadura, que nos lembra idos tempos de terror que, “todos sabem”, estão *idos* para não mais voltarem. Ou não?

REFERÊNCIAS

<http://www.osdemethodology.org.uk/osdemethodology.html>. Acesso em julho de 2006.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (1993). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes.

_____. *O Planejamento de um Curso de Línguas: A Harmonia do Material-Insumo com os processos de Aprender e Ensinar*. (1996) Mimeo. Unicamp, Campinas.

BHABHA, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London ; New York: Routledge.

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

- BOURDIEU, P. (1982). *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M.J & DAMICO, J. S. A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. In: <<http://www.readingonline.org> 2001> Acesso em novembro de 2005.
- DERRIDA, J. (1976). *Of Grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins.
- FAIRCLOUGH, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: the critical study of language*. London: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and Power*. Harlow: Longman.
- FREIRE, P (1998). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- FOUCAULT, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. Bristol: Gallimard.
- _____. (1979). What's an author? In: HARARI, J.V. (ed.). *Textual Strategies: perspectives in post-structuralist criticism*. Ithaca: Cornell University Press.
- _____. (1996a). *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola.
- _____. (1996b). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- GIROUX, H. (1993). *Border Crossings: cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- _____. (1997a). *Os Professores como Intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____. (1997b). *Pedagogy and the Politics of Hope: theory, culture and schooling*. Colorado: Westview Press.
- JORDÃO, C. M. O Ensino de Línguas Estrangeiras: de código a discurso. IN: VAZ BONI, Valéria. *Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas*. União da Vitória: Kaygangue, 2006.
- LYOTARD, J. (1986). *O Pós-Moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- MATURANA, H. (2001). *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG.

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

MC LAREN, P. & LEONARD, P. (eds.). (1993) *Paulo Freire: a Critical Encounter* London: Routledge.

MC LAREN, P. (1992). *Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes.

_____. (1997). *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Cortez.

_____. (2000). Pedagogia revolucionária em tempos revolucionários: repensar a economia política da educação crítica. In: IMBÉRNON, F. (org.). *A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas.

MORIN, E. (2002). *Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez.

MORIN, E. MOTTA, R. & CIURANA, E.R. (2003) *Educar para a Era Planetária*. Lisboa: Instituto Piaget.

OEIRAS, DA ROCHA & ALMEIDA FILHO. Fundamentos para um Ambiente Computacional para o Ensino a Distância de Língua Estrangeira. Projeto Teleduc, 2005. Disponível em http://teleduc.nied.unicamp.br/teleduc/publicacoes/joeiras_sbie97.pdf#search=%22almeida%20filho%20fases%20comunicativa%22 (acesso em outubro de 2006).

OWEN, H. *Expanding Our Now: the story of Open Space Technology*. San Francisco: Berrett-Koehler, 1997.

PÊCHEUX, M. 1997. *O Discurso: estrutura ou acontecimento?* Campinas: Pontes.

SPIVAK, G. C. (1990). *The Post-Colonial Critic: interviews, strategies, dialogues*. Edited by Sarah Harassim. New York: Routledge.

STERLING, S. *Sustainable Education: revisioning learning and change*. Green Books: Bristol, 2001.

WIDDOWSON, H. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: OUP, 1990.

JORDÃO, C. M. *O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual*. pp 21-46.

NOTA BIOGRÁFICA: Clarissa Menezes Jordão é professora de língua inglesa e lingüística aplicada na graduação e pós-graduação da UFPR. Doutora em Letras, com tese em educação literária, assessora do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Estadual de Educação do Paraná em diversos projetos, bem como coordenadora do Núcleo de Assessoria Pedagógica da UFPR, onde trabalha com formação continuada de professores de língua estrangeira.