

ENTRELAÇANDO LINGUAGENS E HISTÓRIA: Práticas de tortura contemporânea a partir da visão do letramento crítico

*André Effgen de Aguiar
Arasy González Milea*

Resumo

O presente trabalho pretende conectar, de forma transdisciplinar, o ensino de linguagens e história, por meio da discussão e elaboração de uma proposta didática, orientada pelos preceitos filosóficos-educacionais-culturais do letramento crítico (DUBOC, 2014, AGUIAR, 2021, 2022, SHOR, 1999, BISHOP, 2014; CARBONIERI, 2016; LEWISON, FLINT, VAN SLUYS, 2002; GONZÁLEZ-MILEA, GARCÍA-RUIZ, 2021). A ideia é refletir sobre as práticas de tortura institucionalizadas, sobretudo na época da ditadura militar brasileira (1964-1985), e entender suas heranças na contemporaneidade por meio de métodos de torturas veladas, cada vez mais sofisticadas. O importante aqui é nomear o que está ocultado, e construir com os estudantes caminhos alternativos para entender a história que a história não conta.

Palavras-chave: letramento crítico; ensino de línguas; ensino de história; ditadura militar; torturas.

INTERTWINING LANGUAGES AND HISTORY: torture practices from the view of critical literacy

Abstract

The present work intends to connect, in a transdisciplinary way, the teaching of languages and history, through the discussion and elaboration of a didactic proposal, guided by the philosophical-educational-cultural precepts of critical literacy (DUBOC, 2014, AGUIAR, 2021, 2022, SHOR, 1999, BISHOP, 2014; CARBONIERI, 2016, LEWISON, FLINT, VAN SLUYS, 2002; GONZÁLEZ-MILEA, GARCÍA-RUIZ, 2021). The idea is to reflect about institutionalized torture practices, especially during the Brazilian military dictatorship (1964-1985), and to understand their contemporary legacies through veiled torture methods, which are increasingly sophisticated. The important thing here is to name what is hidden, and build with students alternative ways to understand the story that History does not tell.

Keywords: critical literacy; language teaching; history teaching; military dictatorship; tortures.

ENTRELAZANDO LENGUAS E HISTORIA: prácticas de tortura desde la mirada de la literacidad crítica

Resumen

El presente trabajo pretende conectar, de forma transdisciplinar, la enseñanza de lenguas e historia, a través de la discusión y elaboración de una propuesta didáctica, pautada por los preceptos filosófico-educativos-culturales de la Literacidad Crítica (DUBOC, 2014, AGUIAR, 2021, 2022; SHOR, 1999, BISHOP, 2014, CARBONIERI, 2016, LEWISON, FLINT, VAN SLUYS, 2002, GONZÁLEZ-MILEA, GARCÍA-RUIZ, 2021). La idea es reflexionar sobre las prácticas de tortura institucionalizadas, especialmente en la época de la dictadura militar brasileña (1964-1985), y comprender sus legados en la época contemporánea a través de métodos velados de tortura, cada vez más sofisticados. Lo importante aquí es nombrar lo que está oculto, y construir con los estudiantes formas alternativas de entender la historia que la historia no cuenta.

Palabras clave: literacidad crítica; enseñanza de lenguas; enseñanza de la historia; dictadura militar; torturas.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, nossa intenção é problematizar o uso da violência pelas forças estatais no mundo contemporâneo e, a partir de registros históricos, dar um outro olhar a essa ação; um olhar que desnuda os fatos, desnaturaliza ações que, aparentemente, estão normalizadas, para nomeá-las como realmente deveriam ser chamadas.

Desde a antiguidade, a violência, disfarçada de única forma de manter a ordem, tem sido utilizada por diversos povos. Sob regimes ditatoriais, práticas desumanizadoras foram realizadas visando obter informações valiosas para os estados de poder. Em épocas em que as confissões eram consideradas as *rainhas das provas*, atos de violência, que ficaram conhecidos como tortura, sempre foram aceitos como ferramenta para obtenção de tais provas e confissões.

No contexto brasileiro, a tortura sempre foi um continuum em nossa história. As práticas de tortura são realizadas no Brasil desde a época de sua colonização, quando foram brutalmente assassinados, milhares de indígenas que habitavam essas terras e, mais adiante na linha do tempo, encontramos o processo de escravização do povo africano.

A partir da diáspora africana, a tortura passa a coexistir no seio das famílias brancas, como um fato corriqueiro e natural. Era prática recorrente os negros serem açoitados nas fazendas e em praças públicas, acorrentados a uma espécie de tronco, terem seus corpos mutilados ou marcados com ferro quente. Essas e muitas outras práticas oficiais e regularizadas de violência foram aprovadas tanto pelo Estado, quanto pelo senso comum das sociedades da época.

Seguindo o fio da História, podemos elencar uma das épocas em que a tortura foi mais utilizada em solo brasileiro: o período da Ditadura Militar (1964-1985). Esse regime usou deliberadamente muitos métodos de violência física e psicológica desde seus primeiros dias de governo.

Inúmeras atrocidades foram cometidas contra aqueles que se opunham ao regime: estudantes, intelectuais, artistas, camponeses, sindicalistas e ativistas políticos foram as principais vítimas. Nessa época, também foram criados órgãos governamentais com o objetivo de garantir a ordem desejada e os interesses da direita no combate à *ameaça comunista*. Nesses espaços, todos os tipos de barbaridades eram permitidas, como torturas físicas e psicológicas, incluindo: choques elétricos, pau-de-arara, afogamento, mutilação de membros, marteladas, estupros, ameaças de perseguição, ameaças a familiares, inclusive há relatos de uso de répteis como jacarés e cobras para potencializar o medo dos presos em situação de tortura.

Outrossim, o tecido social também passa a viver sob constante ameaça, pois, ao declarar qualquer tipo de oposição ao regime estatal, os cidadãos poderiam ser severamente punidos e, a partir do momento em que fossem presos, os indivíduos tinham duas opções: ou se calavam ou traíam seus parceiros ou membros de suas famílias, tudo em nome do controle da população ou da obtenção de informações que interessavam ao Estado. Ou seja, dado esse breve histórico, durante séculos, a tortura foi permitida pelo Estado e *aceita* por uma parcela da população, em nome da manutenção da ordem e do *bem viver*.

Entretanto, apesar de discutir o assunto e tentar legislar sobre ele, ainda vemos, em pleno século XXI, em governos que assumem discursos na vertente democrática, situações em que são utilizadas formas de tortura em plena luz do dia, no meio da rua, exercida, sobretudo, por forças de segurança do Estado; ou dentro dos lares, por meio de relações abusivas, em que um dos membros do casal subjugava o outro a viver em condições desumanas como consequência da prevalência da violência sistêmica, causada pelo patriarcado arraigado na sociedade.

O que vemos, hoje, são formas cada vez mais sofisticadas de tortura e de violência que, na maioria das vezes, não são reconhecidas como deveriam, ou seja, não são nomeadas como tortura.

E, no caso daqueles ataques realizados pelas forças policiais (e outras entidades de segurança do Estado), eles são naturalizados e normalizados, como práticas da profissão e dever de manutenção da ordem e da justiça.

Por outro lado, a agressão doméstica, apesar de algumas leis criadas nos últimos anos (Lei Maria da Penha, Lei Carolina Dickman, Lei Joanna Maranhão, Lei da Importunação Sexual), ainda parece estar relegada ao espaço privado em que não é problematizada, devido à crença errônea de *em briga de marido e mulher não se mete a colher*, jargão nacional que vem sendo discutido pela mídia e por setores da sociedade, no sentido de desconstruí-lo.

No ano de 2020, nos EUA, um caso de *tortura* (nos termos de nossa argumentação) chocou o mundo. George Floyd, um cidadão afro-americano, foi brutalmente assassinado pela polícia, na rua, para que todos pudessem ver. Dessa maneira, os policiais executores dessa ação de tortura não se importaram que estivessem sendo filmados, o que nos mostra o descaramento e a normalização da violação dos direitos humanos de pessoas em situação de vulnerabilidade por causa de raça, gênero, orientação afetivo-sexual, religião, etc. George foi enforcado, ali, na frente de todos, pelo joelho do policial em seu pescoço até a morte.

No Brasil, em maio de 2022, a Polícia Rodoviária Federal (PRF) assassinou Genivaldo de Jesus Santos¹ em uma rodovia. Um homem negro, diagnosticado com esquizofrenia. Genivaldo foi preso pela polícia por não usar capacete enquanto andava de moto. Não entendendo as ordens dos policiais rodoviários, Genivaldo foi trancado no porta-malas da viatura da PRF, onde jogaram uma bomba de gás no interior e fecharam as portas. Minutos depois, o homem foi declarado morto por asfixia e inflamação das vias aéreas. O que nos impressiona é que, mais uma vez, essa atrocidade foi cometida diante do olhar atento de múltiplas testemunhas que não intervieram e que, com passividade, limitaram-se a registrar o assassinato com as câmeras de seus celulares.

Ao levar em conta esses casos reais e contemporâneos, é preciso pensar: Por que a tortura ainda é praticada? Por que as pessoas que testemunharam tais eventos não fazem nada para detê-los? Quais são as relações dessas torturas do presente com as torturas oficiais do passado? Essas torturas atuais seriam heranças culturais das torturas oficiais das ditaduras?

Seria, então, possível pensar essas formas não nomeadas de tortura na contemporaneidade como uma herança de épocas passadas? Desde uma perspectiva sócio-histórica e cultural, acreditamos que sim, pois a sociedade está em constante reacomodação, sempre movimentando o passado e o presente e prospectando o futuro. Coadunando com tal argumento, Aguiar (2022) assevera que, como corpo social,

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

Pensando dessa maneira, propomos fomentar no espaço escolar a problematização e desnaturalização de formas de tortura contemporâneas nos estados democráticos através da perspectiva da Letramento Crítico (LC), uma perspectiva pedagógica que "[...] conecta o político e o pessoal, o público e o privado, o global e o local, o econômico e pedagógico, para repensar nossas vidas e promover a justiça ao invés da iniquidade" (SHOR, 1999, p.02), propondo uma "[...] ampla coalizão de interesses educacionais comprometidos com a participação [...] emancipação política"

¹ Mais informações sobre o caso em: <https://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2022/05/26/foi-um-crime-agiram-com-crueldade-para-matar-diz-mulher-de-homem-morto-por-asfixia-apos-abordagem-policia.ghhtml>

(LANKSHEAR, KNOBEL, 1998, p. 10). Assim, entendemos que o LC está diretamente associado à ideia de transformar o sujeito para que ele possa, por meio da linguagem, atuar nas práticas sociais para se posicionar com senso crítico e gerar mudanças na estrutura social.

Na próxima seção, apresentaremos o conceito de LC, demonstrando como esse construto teórico-filosófico pode atuar como uma lente que conecta passado e presente, fazendo-nos enxergar *com outros olhos* situações que estão naturalizadas em nosso cotidiano. Na sequência, apresentamos uma proposta de didática transdisciplinar², que almeja a possibilidade de professores e alunos aprenderem a nomear as coisas como elas são, entendendo atos de violência na contemporaneidade como resquícios de práticas de torturas.

LETRAMENTO CRÍTICO: PONTE ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

Na contemporaneidade, se olharmos a partir de um olhar crítico, podemos deslindar vários casos de tortura, embora, muitas vezes, esses casos sejam camuflados pela polícia e pela mídia, já que tais práticas são apagadas por meio de artifícios retóricos e armadilhas discursivas. É comum encontrar manchetes nos jornais que suavizam a seriedade do evento para minimizá-lo. No exemplo a seguir, podemos notar como o evento anteriormente citado, o assassinato de Genivaldo de Jesus, é tranquilamente nomeado como agressão:

Figura 1: manchete sobre o caso Genivaldo



Fonte: captura de tela retirada da Folha de São Paulo³ (27 mai. 2022)

A captura de tela acima trata-se da capa de um dos jornais mais importantes do Brasil: a Folha de São Paulo, em que jornalistas e editores subvertem a ação policial, chamando-a apenas de *agressão* e *abordagem*, atribuindo o entendimento da ação de agredir aos moradores, apresentados como fonte da informação, isentando, assim, o jornal de emitir qualquer posição axiológica. Além

² Falamos aqui de transdisciplinaridade nos termos de Celani (1998). A pesquisadora defende que trabalhos transdisciplinares envolvem muito mais que a tímida relação de áreas do conhecimento; eles requerem uma colaboração das disciplinas para elaborar um eixo, uma trajetória, uma convivência de saberes numa interface dinâmica e laços mais sólidos. O que importa não seria mais os limites disciplinares, mas sim a construção de diferentes formas de produzir conhecimento nas fronteiras, como se determinados saberes atravessassem as diferentes disciplinas, realizando entrecruzamentos em direção ao objeto em estudo.

³ Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/05/policiais-agrediram-genivaldo-de-jesus-por-30-minutos-dizem-moradores.shtml>

disso, a informação sobre a morte de Genivaldo aparece somente no final do subtítulo, em letras minúsculas, ocupando menos espaço e com menos ênfase em relação a outras informações. Do ponto de vista do Letramento Crítico, esse posicionamento do periódico, o modo como ele constrói o discurso, pode ser considerado como uma forma de ocultar a tortura e, além disso, contribuir para a manutenção do poder atribuído às forças de segurança do Estado.

Nesses casos, concordamos com Ribeiro (2017, p.41), quando a filósofa afirma que “[...] é preciso nomear. Se não se nomeia uma realidade, sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível”. Portanto, é necessário, a partir dos espaços escolares, tornar tais situações visíveis, mobilizar-se contra o silenciamento de ações e fatos que oprimem e massacram grupos minorizados.

Acreditamos que essa seja uma das funções do LC, eixo teórico-filosófico de nossa proposta didática, pois falamos aqui de uma perspectiva educacional que pretende mudar nosso olhar em direção às estruturas sociais, desmantelando ideologias opressoras e relações de poder hierarquizantes e hegemônicas que dificultam a vida de uma parcela da população.

Conceituando melhor o LC, Carbonieri (2016) assevera que

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

Nessa perspectiva, o LC está diretamente associado à ideia de transformar o sujeito para que ele possa, por meio da linguagem, atuar nas práticas sociais para se posicionar criticamente e gerar mudanças tanto em sua comunidade, quanto na sociedade em geral, construindo cidadãos mais comprometidos com a justiça e com a realidade social.

Em se tratando de combate à opressão, Duboc (2014) afirma que trabalhar com LC pressupõe uma atitude problematizadora para compreender privilégios e silenciamentos nas práticas sociais. Dessa forma, o ensino, nessa perspectiva, pode contribuir para o desenvolvimento de práticas que questionem e critiquem visões que privilegiam posições de centro e hegemônicas e para a possibilidade de mobilidade social. Entendido dessa maneira, o LC pode ser considerado como:

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

Tal abordagem é a que utilizaremos para fundamentar nossa proposta de olhar crítico sobre a tortura, seja ela nomeada e oficial, como nos tempos dos regimes totalitários, ou aquela que é inominável, oculta, apagada das práticas contemporâneas, em sistemas democráticos.

Consideramos essencial ensinar a professores e a estudantes a desconfiarem do mundo, a problematizar-desnaturalizar o que está posto e, com isso, aprenderem a ter uma visão menos superficial das práticas opressoras, oportunizando a compreensão das raízes estruturais e coloniais

dos problemas sociais que nos cercam. Dentro do referencial teórico do LC, há dois conceitos que são fundamentais nesse trabalho de constante desconfiância: o binômio problematizar-desnaturalizar.

Problematizar é fazer uma análise crítica de situações cotidianas, é sempre pensar: “E se isso fosse de outra forma?”, sempre questionando nossas ações e as do outro. Aprofundando, buscamos nos estudos de Foucault (2004, p. 242) a construção do conceito de problematização. Para o autor:

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

Nesses termos, para problematizar, é preciso afastar-se e desvincular-se do fato ou objeto a ser analisado, criando uma espécie de distanciamento crítico, que nos permite analisar o que produzimos, dando-nos a oportunidade de examinar noções pré-estabelecidas do que julgamos como correto ou incorreto, falso ou verdadeiro, feio ou bonito.

Tal distanciamento, que produzimos criticamente, pode nos permitir repensar as normas e questionar de onde elas vêm. Nessa esteira, acreditamos que problematização e desnaturalização são conceitos que estão interligados, diríamos até que são interdependentes, pois como vimos, a ação de problematizar uma situação nos faz questioná-la e entendê-la como algo criado pela sociedade, em um determinado momento ou situação e que, muitas vezes, essa criação estabelece normas preconcebidas que são consideradas *naturais* em determinados contextos e que, portanto, devem ser desnaturalizadas.

Com a intenção de questionar o naturalizado, o normalizado, é preciso provocar movimentos de desnaturalização, pois tal atitude

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

Tais práticas, executadas na perspectiva do LC, podem contribuir para que professores e alunos possam examinar a realidade para além de sua aparência imediata e natural; ajudando-os a compreender o mundo e a realidade que os cerca como uma construção humana e, portanto, sujeita a constantes transformações.

LETRAMENTO CRÍTICO PARA UMA OUTRA HISTÓRIA: PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta que construímos, a partir de uma revisão teórica e dos resultados alcançados na área de conhecimento sobre a importância do LC para problematizar-desnaturalizar conteúdos sociais, identificar injustiças e passar para a ação social, nos leva a resgatar a obra de Lewison, Flint & Van Sluys (2002, p. 382), que condensa a pesquisa dos últimos 30 anos sobre LC em quatro dimensões: a) romper com o senso comum, b) interrogar múltiplos pontos de vista, c) focar em questões sociopolíticas e d) agir e promover a justiça social.

A primeira delas, romper com o senso comum, refere-se à necessidade de encarar as narrativas que fazem parte do nosso cotidiano a partir de uma nova perspectiva, usando novas lentes críticas. De acordo com Aguiar (2021),

[...] as ações escolares pautadas pela filosofia do LC prezam pela desconstrução do senso comum no sentido de ressignificar práticas e discursos que muitas vezes dificultam o fazer docente e a transformação do grupo. [...] Dessa forma, o senso comum nos parece ser considerado como uma cortina que embaça e dificulta a visão e o entendimento de discursos e ações de opressão, além de promover a manutenção de hegemonias e desigualdades sociais. (AGUIAR, 2021, p.519-520)

A narrativa social hegemônica, que já definimos como um dispositivo de perpetuação de uma normalidade em que apenas grupos privilegiados têm representação por questões de gênero, posição econômica, local de origem, cor da pele, religião e cultura, relega à marginalidade todos aqueles que não cabem naquela camiseta de tamanho único. É nesse espaço de *tamanho único*, de aparente normalidade, que precisamos agir na direção da ruptura, pois será por meio da fratura do senso comum que irão emergir as desigualdades sociais e as injustiças que o LC procura combater.

Isso supõe: problematizar todos os objetos de estudo e entender que o conhecimento é fruto de acordos históricos (SHOR, 1987); colocar questões aos textos que mostrem como o próprio texto influencia seu próprio posicionamento (LUKE, FREEDOBY, 1997); fazer uso de elementos da cultura popular que mediam a construção de significados (MARSH, 2000, VAZQUES, 2000); desenvolver uma linguagem que possibilite tanto a crítica quanto a esperança (SHANNON, 1995); compreender e estudar a linguagem como geradora de identidades (GEE, 1990).

A segunda dimensão, contemplando diferentes pontos de vista, permite-nos analisar a realidade e os textos colocando-nos no lugar do outro, imaginando a sua realidade e experiência. Supõe, portanto: contemplar pontos de vista diversos, mesmo contraditórios (LEWISON, LELAND, HARSTE, 2000), indagar quais vozes estão presentes e quais estão ausentes no texto (LUKE, FREEDOBY, 1997) e por que aquelas que não estão presentes foram silenciadas (HARSTE *et al.*, 2000) e, na medida em que essas lacunas são identificadas, elaboram-se contra narrativas (FARREL, 1998), tornando visível também o diferente (HARSTE *et al.*, 2000).

A terceira nos incita a tocar em questões sociopolíticas e, para tal, é necessário levar em consideração que o ensino não é um ato neutro (SHOR, 1999, FREIRE, 2019), apesar de ser realizado em alguns casos sem a noção de que se atua a partir de uma posição em um sistema social e político e sob certas relações de poder. A partir do LC, quando falamos em focar em questões sociopolíticas, nos referimos ao movimento de: i) passar a considerar que ações, influências e intencionalidades não são elementos isolados do pessoal, mas fazem parte de um complexo quadro social e político (BOOZER, MARAS, BRUMMET, 1999); ii) desafiar a legitimidade de um modelo único de poder e privilégio nas relações (ANDERSON, IRVIN, 1993), a partir do estudo da

linguagem e das relações de poder (FAIRCLOUGH, 1989), utilizando os textos como parte da vida diária (LANKSHARE, MCLAREN, 1993).

Por fim, a passagem para a ação social é provavelmente a dimensão que tem maior impacto nas comunidades. O exercício da cidadania crítica e ativa e a construção de responsabilidades para mudar uma realidade injusta é um dos principais objetivos do LC. Bishop (2014) defende que o ensino-aprendizagem, baseado nos preceitos do LC, cria conexões cinéticas entre o global e o local, por meio de um foco na prática social de engajamento colaborativo e coletivo com os textos e contextos do ativismo.

Em síntese, focamo-nos, portanto, nessas quatro dimensões para desenhar esta proposta dirigida aos futuros professores, para ser desenvolvida no momento de sua formação inicial (licenciatura), já que pensamos que trabalhar com LC no contexto de formação de professores pode contribuir para

- a) [destacar a] relevância do papel docente na criação de propostas que desenvolvam o LC; (b) A necessidade de os professores se conscientizarem da dimensão semiótica do discurso e seu potencial para criar uma cultura crítica em sala de aula; (c) A importância de analisar recursos culturais [...] como relatos orais, visuais ou audiovisuais (GONZÁLEZ-MILEA, GARCÍA-RUIZ, SANTISTEBAN-FERNÁNDEZ, 2021, p. 99-101).

Entendemos, também, que o tema violência e formas de torturas contemporâneas, devido a sua complexidade, pode (e deve) ser trabalhado, além da formação inicial de professores, com estudantes das séries finais do ensino fundamental ao ensino médio, adaptando-se às características contextuais e etárias do corpo discente.

As fases de desenvolvimento da proposta didática são três (ver tabela 1). Começam com a análise da história passada, seguida pela análise da história presente, para culminar em uma prospecção para o futuro, com o desenho de propostas para preencher aquelas lacunas da história que impedem o conhecimento das experiências de pessoas e grupos silenciados.

Tabela 1: organização da proposta didática

FASE 1: Passado - História contada, tortura em ditaduras (oficial).
<p>Em um primeiro momento, será feita uma análise da história oficial, a história escolar que é ensinada nas salas de aula. Serão utilizadas diversas fontes e serão realizadas discussões com os alunos guiadas por questões críticas.</p> <p>A. Fontes: Que registros oficiais existem? Uso de fontes primárias e secundárias</p> <p>B. Análise</p> <p>a) Protagonistas: Quem foram os protagonistas desse evento? Quem não está representado (indivíduos, grupos, minorias)? Por quê?</p> <p>b) Causas-Consequências: Que fatores levaram a esta situação? Que consequências houve?</p> <p>c) Ideologia/ Neutralidade: Que grupos e/ou coletivos se beneficiam com o que aconteceu? De que perspectiva a história é contada? Estão incluídas as versões dos grupos e/ou coletivos desfavorecidos? As consequências ajudam a alcançar uma sociedade mais igualitária?</p> <p>d) Diferenças/Semelhanças: Que diferenças e semelhanças você encontra entre as várias fontes?</p>
FASE 2: Presente - História silenciada, tortura perpetuada (silenciada).
<p>Nesta segunda fase, serão analisadas as torturas mais sofisticadas, modernizadas e disfarçadas do cotidiano. Procuraremos desnaturalizar o que já está normalizado, aquelas práticas desumanizantes que ocorrem simultaneamente em diferentes partes do mundo e que não são comentadas, e que ocorrem não apenas em sistemas de governos mais repressivos, mas, também, em plena democracia.</p> <p>A. Fontes: Que registros não oficiais existem? Uso de outros registros.</p> <p>B. Análise</p> <p>a) Protagonistas: (Perguntas - Fase 1).</p> <p>b) Causas/ Consequências: (Perguntas - Fase 1).</p> <p>c) Ideologia/ Neutralidade: (Perguntas - Fase 1).</p> <p>d) Diferenças/Semelhanças: (Perguntas - Fase 1).</p>
FASE 3: Futuro - o fomento à ação
<p>Proposta de ação:</p> <p>1. Propostas para tornar o evento histórico mais inclusivo e plural. O que você acrescentaria para que o fato reflita todas as vozes?</p> <p>2. Propostas geradas pelos próprios alunos.</p>

Fonte: elaborada pelos autores (2022).

Desse modo, a terceira fase envolve a síntese da proposta, encerrando-a com uma atividade que incita a passagem para a ação social e, como consequência, o exercício de uma cidadania ativa e responsável que, na medida em que os alunos reconhecem as injustiças sociais, se envolvem com sua comunidade, passam a se organizar e a trabalhar em busca de soluções para os problemas sociais.

Não obstante, achamos vantajoso deixar a porta aberta a outras propostas de ação que surgem da beligerância, do empenho e da empatia dos estudantes, fazendo com que, nesse diálogo, o professor assumira um papel diferente do tradicional, passando a atuar como um guia, um coautor e mediador dessas dinâmicas. Da mesma forma, sugerimos que os docentes sempre estimulem propostas de ação para que os alunos exerçam sua cidadania a partir do desenvolvimento de uma visão crítica, e não como uma imposição externa.

Na intenção de tornar nossa ideia mais acessível, apresentamos, na sequência, um protótipo que contempla as 3 fases de nossa proposta didática, com sugestões de textos, vídeos, perguntas para debate e produção de atividades.

Tabela 2: protótipo da proposta didática sobre torturas

FASE 1 – PASSADO: História contada, tortura em ditaduras	
OBJE-TIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Articular fontes primárias e secundárias e construir conhecimento sobre torturas na época da Ditadura Militar; - Conhecer documentos oficiais e registros da época; - Ler relatos de vítimas da Ditadura Militar.
AULA 1	<p>Conhecer as técnicas de tortura empregadas no Regime Militar brasileiro por meio de leitura de textos e observações de imagens.</p> <p>TEXTO: As 10 principais torturas da Ditadura Militar no Brasil</p> <p>Disponível em: https://www.cabecalivre.com.br/educacao/historia/as-10-principais-torturas-da-ditadura-militar-no-brasil</p> <p>Fazer um tour virtual pela exposição “Resistir é Preciso...”, criada pelo Instituto Vladimir Herzog, com fragmentos da história do Brasil a partir das publicações e depoimentos de jornalistas, escritores, estudantes e ativistas políticos que participaram da resistência à ditadura militar brasileira através da palavra impressa.</p> <p>Disponível em: https://artsandculture.google.com/story/jAWh_RVz7AbtKg?hl=pt-BR</p>
AULA 2	<p>Leitura e discussão sobre o relato de prisão e tortura da jornalista Miriam Leitão.</p> <p>Disponível em: https://congressoemfoco.uol.com.br/projeto-bula/reportagem/miriam-leitao-%e2%80%99ceu-sozinha-e-nua-e-a-cobra-eu-e-o-medo%e2%80%9d/</p> <p>SUGESTÃO DE DEBATE:</p> <p>A prisão e tortura de Miriam ocorreu em 1972. Voltando ao slide de 1972 do tour virtual, que relações podemos estabelecer entre os acontecimentos daquele ano com a prisão e a tortura da jornalista?</p> <p>A tortura descrita por Miriam se enquadra em quais tipos de tortura que vimos na aula anterior?</p> <p>Quais motivos foram utilizados para justificar a prisão de Miriam? Hoje, se praticarmos essas mesmas ações somos presos? Por que você acha que ocorreu essa mudança?</p> <p>No relato da jornalista, podemos notar a força e o poder que os militares tinham naquela época. Quem lhes conferia essa força? O que era permitido a eles realizar? E hoje, a polícia continua com essa mesma força e poder? Como isso se manifesta?</p> <p>Pensando em tudo que sofreu Miriam, vamos refletir: quais seriam as consequências dessas práticas institucionais de tortura para a sociedade nos dias de hoje?</p> <p>ATIVIDADE: pesquise na internet o relato de outra pessoa que sofreu tortura no regime militar e traga na próxima aula para conhecermos melhor a história dessas vítimas.</p>

De acordo com as habilidades (EF09HI19), (EF09HI20), (EF09HI29) e (EM13CHS602) previstas na BNCC.

Todos os textos aqui sugeridos podem ser modificados de acordo com o contexto e escolha do professor.

<p>AULA 3</p>		<p>- Cinema e debate: assistir ao filme Marighella – Globo Filmes</p> <p>Sinopse: 1969. Marighella não teve tempo pra ter medo. De um lado, uma violenta ditadura militar. Do outro, uma esquerda intimidada. Cercado por guerrilheiros 30 anos mais novos e dispostos a reagir, o líder revolucionário escolheu a ação. Em “Marighella”, filme dirigido por Wagner Moura, o inimigo número 1 do Brasil tenta articular uma frente de resistência enquanto denuncia o horror da tortura e a infâmia da censura instalados por um regime opressor. Em uma experiência radical de combate, ele o faz em nome de um povo cujo apoio à sua causa é incerto — enquanto procura cumprir a promessa de reencontrar o filho, de quem por anos se manteve distante, como forma de protegê-lo.</p>	<p>Filme disponível na plataforma GloboPlay. Caso o professor não tenha acesso, há a possibilidade de utilizar o documentário “Marighella”, disponível no YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=PgiVX1A1EGY</p>
<p>AULA 4</p>	<p>- Confrontando ficção e realidade:</p> <p>a) Leitura do documento oficial que relata a morte de Marighella;</p> <p>Disponível em: http://bnmdigital.mpf.mp.br/DocReader/BIB_01/10226</p> <p>b) Leitura do atestado de óbito de Carlos Marighella;</p> <p>Disponível em: http://bnmdigital.mpf.mp.br/DocReader/BIB_01/6077</p> <p>c) Leitura do laudo oficial do IML da autópsia de Marighella;</p> <p>Disponível em: http://bnmdigital.mpf.mp.br/DocReader/BIB_01/10235</p>	<p>Nestes links estão digitalizados documentos oficiais da Ditadura Militar. Para utilizá-los é preciso passar as páginas para acessar os conteúdos necessários para o debate. Pode-se também realizar o download dos docs completo e fazer os recortes que o professor julgar necessário.</p>	
	<p>SUGESTÃO DE DEBATE:</p> <p>Quem foi Carlos Marighella? Você já ouviu falar de outras personalidades de destaque na Ditadura Militar brasileira? Cite nomes.</p> <p>Quais técnicas de tortura são encenadas no filme? Por que os personagens eram torturados?</p> <p>Como é retratada a morte de Marighella:</p> <p>No filme?</p> <p>Nos documentos oficiais?</p> <p>Por que você acha que ocorre essa diferença de registros?</p> <p>Os registros que lemos dão um ar de legalidade às ações realizadas durante a Ditadura, inclusive extermínios sumários, como foi o caso de Marighella. Comparando com uma ocorrência policial de hoje, que semelhanças e diferenças podemos estabelecer entre os documentos da ditadura e os de hoje?</p> <p>Ocorrência para comparação disponível em https://theintercept.com/2022/05/26/agentes-prf-sergipe-assassinato-genivaldo-viatura/</p> <p>O jornalista Mário Magalhães, autor da biografia Marighella: O guerrilheiro que incendiou o mundo, afirmou que não há dúvidas de que “Marighella não era branco” e que era vítima de racismo. “Inimigos de Marighella sabiam que ele não era branco. Em 1947, o deputado Marighella criticou colega da Câmara para a Bahia. Altamirando Requião reagiu: “Não permito que elementos de cor, como V. Ex.; se intrometam no meu discurso;”. Contudo, ao ler o laudo do IML sobre a chacina de Marighella, os peritos afirmam que ele era um homem branco. Problematicamente: a quem interessa branquear Marighella? O que significa o apagamento de sua raça e ancestralidade naquele contexto político-social?</p> <p>Inimigo nº1 do Brasil, <i>psicopata comunista</i> e terrorista de um lado e outro maior revolucionário do Brasil, <i>super-herói mulato</i>, intelectual negro. Depois de ver o filme e debater, politicamente, de que lado você está? Comente.</p>	<p>Neste âmbito, pode-se incluir no trabalho o RAP “Mil faces de um homem leal” do grupo Racionais MCs, que retrata trechos da vida de Marighella e o coloca como herói nacional. https://www.youtube.com/watch?v=5Os1zJQALz8</p>	

	<p>O que significava RESISTÊNCIA na época da Ditadura? O que seria ser resistência hoje? Dê exemplos.</p> <p>“Não tive tempo para ter medo”. Essa é uma fala de Marighella em um de seus discursos. Negro, político, ele foi executado em 1969 em SP. No ano de 2018, a vereadora negra Marielle Franco foi fuzilada no RJ. Vamos debater: a) quais as semelhanças entre essas duas execuções? b) quais as prováveis diferenças? c) a quem interessava a morte desses dois ativistas? d) Com a execução dos dois, quem foi <i>simbolicamente</i> silenciado:</p>	<p>Caso o professor deseje, pode-se incluir o debate sobre o documentário "As duas tragédias de Marielle Franco". https://www.youtube.com/watch?v=hEy13KR-m3s</p>
<p>FASE 2 – PRESENTE: História silenciada, tortura perpetuada</p>	<p>OBJE-TIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discutir sobre formas de torturas contemporâneas; - Estabelecer conexões entre presente e passado; - Entender heranças deixadas pela Ditadura Militar; - Compreender as nuances do discurso que promovem apagamentos; - Criar contradiscursos em relação as torturas realizadas atualmente. 	
<p>AULA 5</p>	<p>Conhecer e debater sobre casos de tortura que são ocultados/apagados/ silenciados no nosso cotidiano;</p> <p>CASO 1 – Genivaldo de Jesus</p> <p>Leitura da notícia: Policiais agridem Genivaldo dos Jesus por 30 minutos</p> <p>Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/05/policiais-agrediram-genivaldo-de-jesus-por-30-minutos-dizem-moradores.shtml</p> <p>Ver reportagem: Policiais da PRF matam homem negro asfixiado com bomba de gás dentro de viatura em Sergipe</p> <p>Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=S_vqETWNaGI&t=5s</p> <p>Assistir posicionamento de Bolsonaro sobre o fato:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=v9Kj4FWqZ38</p> <p>CASO 2 – Evaldo Rosa</p> <p>Leitura da notícia: Exército atira em carro de família, mata músico e fere outra no Rio</p> <p>Disponível em https://www.agazeta.com.br/brasil/exercito-atira-em-carro-de-familia-mata-musico-e-fere-outra-no-rio-0419</p> <p>Ver reportagem: Militares do Exército dão 80 tiros em carro e matam músico na Zona Norte</p> <p>Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=sqFwBIIOnkQ</p> <p>Assistir posicionamento de Bolsonaro</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=mCCHNIke_Tc</p>	<p>Os textos da seção “Integrando teoria e realidade” são fundamentais para embasar os debates com os alunos, pois trazem aparato teórico e uma perspectiva sociológica para a discussão.</p>

	<p>INTEGRANDO REALIDADE E TEORIA</p> <p>Leitura do texto: RACISMO E AS VIOLÊNCIAS POLICIAIS</p> <p>Disponível em https://lebresilresiste.org/racismo-e-as-violencias-policiais/</p> <p>SUGESTÃO DE DEBATE:</p> <p>O que podemos ver em comum nesses dois assassinatos?</p> <p>Quais são as alegações oficiais para a execução desses dois seres humanos? Elas têm fundamento jurídico? É possível normalizar essas mortes a partir da discussão das leis?</p> <p>Ao longo da história, temos vários registros de diferentes tipos de tortura. Você considera esses dois crimes como tortura? Por quê? A que tipo de tortura podem se assemelhar e em que época essas torturas foram empregadas?</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>Eu estava pagando o sapateiro e conversando com um preto que estava lendo um jornal. Ele estava revoltado com um guarda civil que espancou um preto e amarrado numa árvore. O guarda civil é branco. E há certos brancos que transforma preto em bode expiatório. Quem sabe se guarda civil ignora que já foi extinta a escravidão e ainda estamos no regime da chibata?</p> <p>JESUS, C. M. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.</p> <p>O texto, que guarda a grafia original da autora, expõe uma característica da sociedade brasileira, que é o(a):</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> a) Racismo estrutural. <input type="radio"/> b) Desemprego latente. <input type="radio"/> c) Concentração de renda. <input type="radio"/> d) Exclusão informacional. <input type="radio"/> e) Precariedade da educação. </div> <p>Quais conexões o tema RACISMO ESTRUTURAL tem com os dois crimes?</p> <p>No ENEM 2022, figurou a seguinte questão. Como o discurso de MCJesus, escrito na déc. 60 do séc. passado, encontra eco nos crimes que estamos discutindo?</p> <p>6. Sobre o posicionamento de Bolsonaro: “[...] acho que não queriam matar” e “[...] o exército não matou ninguém”:</p> <p>a) Diante dos fatos expostos pela mídia, qual seria a intenção do presidente e fazer tais declarações?</p> <p>b) A quem esse tipo de discurso representa? Por quê?</p> <p>c) A quem esse discurso oprime/silencia? Explique.</p> <p>7. Lemos notícias e assistimos a reportagens sobre o extermínio de Genivaldo e sobre a execução de Evaldo. Por que em nenhum desses textos, em nenhum momento é mencionada a palavra tortura ou a expressão crime de tortura? Pensando na sociedade, o que isso significa? Pensando no papel da polícia, o que isso significa?</p> <p>ATIVIDADE: Criar contra narrativas ao posicionamento do presidente. Os alunos podem produzir as contra narrativas por meio de artigos de opinião, cartas ao presidente ou postagens de Twitter ou Facebook.</p>
<p>AULA 6</p>	<p>Violência contra a mulher – uma espécie de tortura doméstica?</p> <p>Ler as reportagens:</p> <p>Caso de advogada sequestrada, morta e atropelada na Serra vai a júri</p> <p>Disponível em https://www.agazeta.com.br/es/policia/caso-de-advogada-sequestrada-morta-e-atropelada-na-serra-vai-a-juri-1022</p> <p>Tortura: adolescente cortou namorada com gilete antes de matá-la no ES</p> <p>Disponível em https://www.agazeta.com.br/es/policia/tortura-adolescente-cortou-namorada-com-gilete-antes-de-mata-la-no-es-1019</p> <p>Ler o depoimento “Meu marido só me maltrata e quer sexo toda hora”</p> <p>Disponível em https://blogs.uai.com.br/perguntaepsicologo/196/</p> <p>INTEGRANDO REALIDADE E TEORIA</p>

Nessas **ATIVIDADES**, pretendemos que, a partir dos conhecimentos construídos nos debates, os alunos produzam diferentes gêneros textuais. Nesta etapa, é fundamental que o professor pense na circulação dos textos produzidos, para que eles extrapolem o espaço da sala de aula.

<p>Leitura do texto: A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER COMO CRIME DE TORTURA</p> <p>Disponível em https://revistaforum.com.br/debates/2021/6/24/violencia-contramulher-como-crime-de-tortura-por-solange-massari-99373.html</p>	
<p>LUA DE MEL carinho, paixão, presentes, promessas, reconciliação, liberdade</p> <p>TENSÃO insulto, humilhação, intimidação, gritos, ameaça, controle, isolamento, medo, conflitos, descumprimento da promessa</p> <p>AGRESSÃO empurrão, beliscão, puxão de cabelo, sufocamento, arremesso de objetos, tapa, chute, espancamento</p> <p><small>Disponível em: https://indiana.com.br. Acesso em: 8 out. 2021</small></p> <p>O ápice da ilustração se traduz por uma conduta social caracterizada pela</p> <ol style="list-style-type: none"> cultura do cancelamento. prática do feminicídio. postura negacionista. ação involuntária. defesa da honra. 	<p>SUGESTÃO DE DEBATE:</p> <p>O debate nos leva para mais um tipo de tortura velada e sofisticada, que ocorre no seio das famílias e muitas vezes justificada pelo amor. Quais nuances de crueldade você percebe nos dois casos de feminicídio que estamos abordando? Como podemos enquadrá-los em crimes de tortura?</p> <p>No ENEM 2022, os candidatos tiveram que analisar o gráfico ao lado. Vamos pensar:</p> <ol style="list-style-type: none"> Que conexões podemos estabelecer entre o gráfico e os crimes que estamos discutindo? Em escalas de repetição, o gráfico articula calma-tensão até um desfecho final. Olhando os feminicídios relatados, como podemos exemplificar o movimento ilustrado no gráfico? <p>c) o ápice do gráfico indica MORTE. Há outras opções para as mulheres que vivenciam essas práticas de violência? Quais seriam elas? Qual o papel do Estado e da polícia nessas situações?</p> <p>Pesquisas revelam que a maior parte das agressões a mulheres e feminicídios acontecem nas periferias das grandes cidades. Pesque na Delegacia de Proteção à Mulher de sua cidade. Onde ela está localizada? Como um corpo feminino periférico violentado pode se deslocar até lá? Como você vê a proteção do Estado a essas mulheres vítimas do machismo?</p> <p>No depoimento a leitora diz: “[...] meu marido só me maltrata e quer sexo toda hora”. Você enxerga tortura nas ações desse marido? Que tipo?</p> <p>Pesquisando a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/06) e a Lei de Tortura (Lei 9455/97) que mecanismos de defesa da mulher podemos encontrar? Você os considera suficientes? Que ações do Estado você conhece para a proteção das mulheres? Que sugestões você teria para aprimorar ou promover mecanismos legais de defesa as mulheres?</p> <p>Podemos considerar esses tipos de tortura que estamos debatendo a partir de casos contemporâneos como uma herança do Regime Militar brasileiro? Quais seriam semelhanças e diferenças? Que consequências trazem para a sociedade atual?</p> <p>ATIVIDADE: produção de propagandas de combate à violência contra a mulher. Pode ser em forma de vídeos ou em forma de postagem de Instagram (utilizar Canva).</p>
<p>FASE 3 – FUTURO: fomento à ação</p>	
<p>OBJETIVOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> - passagem para a ação social; - exercício da cidadania ativa e responsável; - articulação escola e comunidade.
<p>AULA 7</p> <p>[...]</p>	<p>A intenção aqui é articular a agência de professores, alunos e comunidade para fazer ecoar o que foi construído em sala de aula.</p> <p>De acordo com o tema, pode-se organizar: protestos, passeatas, panfletagens, campanhas na internet, exposições artísticas, etc...</p> <p>Para além dessas sugestões, nossa proposta é que o professor colabore para que emergja do contexto escolar e da beligerância, empenho e empatia dos alunos essa proposta de ação social.</p>

De acordo com as habilidades (EM13LGG104) (EM13LGG305) (EM13LP24) (EF69LP21) (EF04GE03) (EI03ET06) (EF67LP19) (EF15AR05) (EF05GE12) previstas na BNCC.

Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

Articulando o tema tortura dessa maneira e pensando sobre o currículo escolar, acreditamos que tal trabalho possibilita atravessar o currículo por meio de práticas transdisciplinares (CELANI, 1998), promovendo debates que, de forma rizomática (DELEUZE, GUATTARI, 1995), envolvam organicamente várias áreas do conhecimento, produzindo, assim, saberes novos na escola que façam emergir a história que a *história* não conta.

CONCLUSÕES

É importante frisar que entendemos que o desenvolvimento de LC a partir de propostas formativas não se concretiza de imediato, mas sim é fruto de um longo processo reflexivo e analítico, de diálogo e de debate entre as velhas crenças e este novo paradigma que se apresenta.

Não se trata de uma receita mágica e não pode ser colocado em prática sem que o professor, a princípio, não tenha desenvolvido uma visão crítica do mundo e da sociedade; daí a importância de formar professores imersos nessa perspectiva desde a sua formação inicial, já levando em consideração que serão eles quem irão formar as futuras gerações, que, em nossa expectativa, também serão formadas a partir desse olhar crítico de questionamento e contestação do pré-estabelecido.

Tanto a literatura especializada quanto as experiências exitosas na área do conhecimento nos testemunham que o LC como forma de ver, ser e estar no mundo traz múltiplos benefícios quando se trata de enriquecer as propostas pedagógicas de conteúdos históricos em escolas e universidades (GONZÁLEZ-MILEA, GARCÍA-RUIZ, 2021).

Embora seja inadmissível permitir a violação de direitos humanos, vemos isso todos os dias em vários contextos e sob todos os tipos de regimes, inclusive os democráticos. Observamos que tanto indivíduos quanto grupos são violados com impunidade e traição diante de nossos olhos, mas, se defendemos a construção de uma cidadania global crítica, não podemos ficar de braços cruzados.

Dessa forma, cremos que a proposta didática aqui desenhada se apresenta como uma forma de *descruzar nossos braços* e partimos para a ação, promovendo no espaço escolar ações que interroguem o senso comum, perturbem as relações de poder, desnaturalizem opressões, instaurem o diálogo dentro das salas de aula, levando estudantes e professores a se levantarem contra as desigualdades e injustiças sociais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, André Effgen. Letramento crítico e colaboração crítica – entrelaçando teorias com vistas à transformação social. *Calidoscópio*, v. 19, n. 4, p. 509–523, 2021. Disponível em <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/23776> Acesso em 16 ago.2022.

AGUIAR, André Effgen. Letramento crítico e teoria sócio-histórico e cultural: aproximações e reflexões sobre desenvolvimento e constituição do sujeito. *Revista Fórum Linguístico*, v. 19, n.3, p. 8268-8281, 2022. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/80564> Acesso em 23 jan.2023.

ANDERSON, Gary; IRVINE, Patricia. Informing critical literacy with ethnography. In: LANKSHEAR, Colin & MCLAREN, Peter (Eds.) *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*, 1993, p. 81-104.

- BISHOP, Elizabeth. Critical literacy: Bringing theory to praxis. *Journal of Curriculum Theorizing*, vol. 30, no 1, p. 51-63, 2014.
- BOOZER, Marie Elaine; MARAS, Lisa Burley; BRUMMETT, Bill. Exchanging ideas and changing positions: The importance of conversation to holistic, critical endeavors. Making justice our project: Teachers working toward critical whole-language practice, 1999, p. 55-76.
- CARBONIERI, Divanize. Descolonizando o ensino de literaturas de língua inglesa. *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda Do Couto. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinariedade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 129-142.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DUBOC, Ana Paula Martinez. *Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. Letramento em terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Power*, (2015). Routledge: London & New York, 1989.
- FARRELL, Lesley. Reconstructing Sally: narratives and counternarratives around work education and workplace restructure. *Literacy and Numeracy Studies*, vol. 9, no 1, p. 5-26, 1999.
- FOUCAULT, Michel. O Cuidado com a Verdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V – Ética, Sexualidade e Política*. 2a. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 240-251.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GARCÍA RUÍZ, Carmen Rosa; GONZÁLEZ-MILEA, Arasy. Niveles de comprensión práctica de la literacidad visual crítica y arte urbano en futuras maestras de Educación Infantil. *Aula abierta*, vol. 51, no 1; p. 57-66, 2022.
- GEE, James Paul. *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Routledge: London & New York, 2007.
- GODOY-VERA, Fernando Fermín. Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de educación secundaria. 242. Tesis doctoral. Doctorado em Educação. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials, Bellaterra, 2018.
- GONZÁLEZ-MILEA, Arasy; GARCÍA-RUIZ, Carmen Rosa. Literacidad crítica, multimodalidad y contenido histórico en didáctica de las Ciencias Sociales para la Educación Infantil. In: SÁNCHEZ FUSTER, María Del Carmen; CAMPILLO FERRER, José María; VIVAS MORENO, Verónica (Eds.) *La formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano*. Murcia: Servicio de Publicaciones EDUSTUM, 2021. p. 453-462.
- GONZÁLEZ-MILEA, Arasy; GARCÍA-RUIZ, Carmen Rosa; SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni. Hacia un Modelo de Intervención Didáctica en Literacidad Crítica para la Educación Infantil. *Avances en la Investigación. Nuevas Dimensiones*, no 8, p. 87-107, 2021.
- HARSTE, Jerome.; BREAU, Amy; LELAND, Christine; LEWISON, Mitzi; OCIEPKA, Anne; VASQUEZ, Vivian. Supporting critical conversations. In: PIERCE, Kathryn Mitchell. *Adventuring with Books: A Booklist for Pre-K-Grade 6*. Illinois: National Council of Teachers of English. 2000, p. 506-554.

- LANKSHEAR, Colin & Michele KNOBEL. 1998. Critical literacy and new Technologies. American Educational Research Association Annual Conference. San Diego, April/1998. Disponível [http:// www.geocities.com/c.lankshear/critlitnewtechs.html]
- LEWISON, Mitzi; LELAND, Christine; HARSTE, Jerome. 'Not in My Classroom!' The Case for Using Multi-View Social Issues Books with Children. Australian Journal of Language and Literacy, The, vol. 23, no 1, p. 8-20, 2000.
- LEWISON, Mitzi; FLINT, Amy Seely; VAN SLUYS, Katie. Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. Language arts, vol. 79, no 5, p. 382-392, 2002.
- LUKE, Allan; FREEBODY, Peter. Shaping the social practices of reading. In MUSPRATT, Sandy; LUKE, Allan; FREEBODY, Peter. Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice. New Jersey: Hampton Press. 1997. p. 460-475.
- MAROLLA-GAJARDO, Jesús; SAAVEDRA-SOLÍS, Camila. América Latina en el currículo chileno de Historia: análisis desde la literacidad crítica. Revista Colombiana de Educación, no 82, p. 61-82, 2021.
- MARSH, Jackie. Teletubby tales: Popular culture in the early years language and literacy curriculum. Contemporary issues in early childhood, vol. 1, no 2, p. 119-133, 2000.
- MORAES, Amaury César e GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de ensino de ciências sociais: relendo as OCEM-Sociologia. Sociologia: ensino médio. Tradução . Brasília: Ministério da Educação, 2010. Acesso em 16 nov. 2022.
- RIBEIRO, Djamilá. O que é lugar de fala? Letramento. Feminismos Plurais: Belo Horizonte, 2017.
- SHANNON, Patrick. Text, Lies, & Videotape: Stories about Life, Literacy, & Learning. Portsmouth: Hanover, 1995, p. 03801-3912.
- SHOR, Ira. Educating the educators: A Freirean approach to the crisis in teacher education. In SHOR, Ira. (Ed.), Freire for the classroom: A sourcebook for liberatory teaching. Portsmouth, NH: Boynton/Cook. 1987, p. 7-32.
- SHOR, Ira. What is Critical Literacy? Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice, vol. 1, no 4, p. 282-297, 1999.
- VASQUEZ, Vivian. Our way: Using the everyday to create a critical literacy curriculum. Primary Voices K-6, vol. 9, no 2, p. 8-13, 2000.

Submetido em novembro de 2022

Aprovado em março de 2023

Informações dos autores

André Effgen de Aguiar
Instituto Federal do Espírito Santo (Brasil)
E-mail: andre.aguiar@ifes.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8710-5363>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9897295456897064>

Arasy González Milea

Universidad de Málaga (Andalucía – Espanha)

E-mail: arasygm@uma.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7807-4777>