

## ENSINO, SAÚDE E AMBIENTE

### Dialogando com Freire e Foucault: A Interdição do Corpo na Educação e os Limites do Ensino da Linguagem

*A Dialogue between Freire and Foucault: The Interdiction of the Body in Education and the Limits of Language Teaching*

Sandro R. Barros<sup>1</sup>; Miriam Furlan Brighente<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Doutor em Letras e Literatura Comparada; Michigan State University, East Lansing, Michigan, EUA. E-mail: [barross1@msu.edu](mailto:barross1@msu.edu) / ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5056-052X>

<sup>2</sup> Doutora em Educação; Eastern Michigan University, Ypsilanti, Michigan, EUA. E-mail: [mfurlanb@emich.edu](mailto:mfurlanb@emich.edu) / ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8758-9430>

#### Palavras-chave:

Paulo Freire; Michel Foucault; ensino da linguagem; docilização do corpo; interdição do corpo.

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo pôr em diálogo a teorização do corpo nos estudos de Michel Foucault e Paulo Freire a fim de obter-se uma maior clareza acerca das relações de poder que estabelecem a língua como um discurso do poder em instituições e mercados linguísticos vinculados à normatividade interditória da criatividade comunicativa humana. Por esse viés, analisamos o caso do livro didático *Por Uma Vida Melhor* (Ramos, 2009), o qual tornou-se o epicentro das discordâncias entre especialistas e intelectuais públicos preocupados com os potenciais riscos de uma perspectiva sociolinguística, adotada por Freire desde seus trabalhos iniciais de alfabetização, no currículo do português nas escolas. Para concluir, apresentamos algumas ideias sobre o papel da escola no ensino da língua/gem como uma prática *da* e *para* a liberdade. A partir desse diálogo, buscamos reconhecer possibilidades para a realização do ensino da língua/gem nas escolas de modo que se possa catalisar o “inédito viável” da tolerância linguística numa sociedade democrática marcada pela desigualdade social extrema, como o Brasil, imaginando condições sociais inclusivas de corpos e linguagens dentro e fora da escola. Sob essa perspectiva, esperamos que o diálogo entre os conceitos teóricos de Foucault—no que se refere a docilização do corpo por órgãos e tecnologias institucionais específicas—e por Freire—no tangente a interdição do corpo na educação através de pedagogias repressivas—contribua para um reconhecimento mais matizado da problemática do ensino relacionada ao cultivo das relações que mantêm discursos de poder centrados na língua/gem idealizada, como normativa nas práticas e movimentos de justiça social.

#### Keywords:

Paulo Freire; Michel Foucault; language teaching; docilization of the body; interdiction of the body.

**ABSTRACT:** This essay aims to bring into dialogue the theorization of the body in the studies of Michel Foucault and Paulo Freire to obtain a better understanding of the power relations that establish language as a discourse of power in institutional and linguistic markets. Through this discussion, we analyze as a case study the publication of the textbook *Por Uma Vida Melhor* (Ramos, 2009), which became the epicenter of disagreements among specialists and public intellectuals concerned with the potential risks of a sociolinguistic perspective in school curricula, a perspective Freire himself adopted in his early literacy work. We conclude this article with a few ideas about the role of schools in language teaching as a practice *of* and *for* freedom. From this dialogue, we seek to recognize possibilities for language teaching in schools that catalyze the “untested feasibility” of linguistic tolerance in democratic societies

### As Epistemologias Freireanas

characterized by extreme social inequality, such as Brazil, thus imagining inclusive social conditions for bodies and languages that represent them inside and outside school sites. Accordingly, we hope that the dialogue between Foucault's theoretical concepts concerning the docilization of bodies by specific institutional organs and technologies, and Freire's notion of "interdiction" will contribute to a more nuanced recognition of the types of pedagogical practices and relationships maintaining power discourses centered on idealized language forms in social justice movements.

## INTRODUÇÃO

Embora o conhecimento sobre a língua/gem humana e sua conexão com a vida social não seja produzido e difundido exclusivamente nas escolas, ou mesmo por cientistas da língua/gem, e sim através de conversas cotidianas, discussões on-line, insultos criativos, música, arte, memes e tempestades de twitter que captam a atenção das pessoas fomentando ideias sobre as mais variadas formas de expressão (RYMES, 2020), a escola, continua cumprindo um papel significativo enquanto instituição democrática responsável pelo cultivo de formas de ver e entender a comunicação humana. Afinal, é através das escolas que os discursos relacionados às práticas apropriadas e formas linguísticas "desejáveis" tomadas como "cultas" se ratificam como ações legitimadoras de uma projeção ideológica, ainda que elusiva, da "cidadania linguística". Tal projeção se dá, frequentemente, através de processos de escolarização que direta ou indiretamente reiteram mitos como aqueles relacionados à superioridade de certas línguas sobre outras, ou que certos grupos numa sociedade estão "destruindo" a língua, ou ainda que certas práticas comunicativas são mais belas ou apropriadas do que outras etc. (BAUER, 1998)

Parece-nos pouco controversa, portanto, a noção de que as escolas públicas têm o dever ético, e até certo ponto moral, de autoanalisar-se quanto à posição ideológica que assumem no ensino de linguagens preferenciais, promulgando noções elitistas sobre o que pode ou não se considerar como legítimo na esfera da comunicação humana. Quando a educação pública envolve sujeitos de classes sociais tradicionalmente excluídas dos mercados linguísticos de uma nação (BOURDIEU, 2005), tal autoavaliação representa uma questão primordial para o ensino crítico e emancipatório da língua/gem nas escolas (BAGNO; RANGEL, 2005; MAKONI; PENNYCOOK, 2006).

Se por um lado a escolarização tradicional e conservadora tem atuado para restringir a imaginação da língua em a sua associação histórica nacionalista, estudiosos(as), educadores(as) e cientistas da linguagem têm afirmado que a educação linguística crítica pode ainda servir como um instrumento democrático direcionado ao reconhecimento das relações de poder que estabelecem normas sobre o que é "correto" ou "apropriado" dentro do trabalho

### As Epistemologias Freireanas

comunicativo diário de uma população (MAKONI, PENNYCOOK, 2006; FAIRLCLOUGH, 2013). Escrever ou falar corretamente é produto do imaginário linguístico de uma sociedade nas suas igualdades e desigualdades materiais e ideológicas. Logo, o estudo da língua/gem, vista como um patrimônio cultural, reflete no seu discurso interno o espírito de tolerância ou intolerância que predomina como valor comum.

A ampliação das condições que permitem um indivíduo adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, e sobre a linguagem de um modo geral, é tarefa imprescindível da educação como prática da liberdade tal como a defendia o educador brasileiro Paulo Freire. No direito universal à leitura da palavra a partir da leitura do mundo (FREIRE, MACEDO, 2011), e, particularmente, *no* direito a essa leitura, é que a cidadania se constrói; não de maneira restrita, como normalmente tratamos a língua nas escolas—como um objeto desincorporado do ser—mas dentro de uma visão ampla que se aproxima da língua escrita e falada, e das mais variadas formas de comunicação, como um produto político-discursivo.

A compreensão crítica da língua/gem na sua produção social e histórica requer que se tome como ponto de partida a palavra que os corpos conhecem e reconhecem como sua realidade e sua gramática, valorizada e estudada sistematicamente em sua práxis (FREIRE, 2003a). Entretanto, a realidade que se observa no ensino escolar da língua/gem é justamente oposta a essa visão democrática. Em *À sombra Desta Mangueira*, FREIRE (2003a) observa tal problema no cenário brasileiro ao afirmar que:

Os alarmantes índices de reprovação nas turmas de alfabetização relacionam-se ao despreparo científico dos educadores e educadoras e, também, à ideologia elitista que discrimina meninas e meninos populares. Daí se explica, em parte, o descaso da escola pela identidade cultural dos educandos, o desrespeito pela sintaxe popular, a quase nenhuma atenção pelos conhecimentos feitos de experiência, que os educandos trazem em sua bagagem. (p. 46)

É sob o aspecto da educação emancipadora, conforme Freire a entendia, que reconhecemos a necessidade de uma abordagem radicalmente respeitosa da voz humana em sua diversidade como uma tarefa imprescindível do ensino crítico da língua/gem em sala de aula. A proposta de um entendimento mais amplo sobre o corpo e a linguagem nos servirá de ponto de partida para uma reflexão concreta dos interesses que caracterizam e formam o que entendemos por corpo e linguagem em processos de escolarização.

### As Epistemologias Freireanas

Este ensaio, por sua vez, tem como objetivo pôr em diálogo a teorização do corpo nos estudos de Michel Foucault e Paulo Freire a fim de obter-se uma maior clareza acerca das relações de poder que estabelecem a língua como um discurso do poder em instituições e mercados linguísticos vinculados à normatividade interditória da criatividade comunicativa humana. A partir desse diálogo, buscamos reconhecer possibilidades para a realização do ensino da língua/gem nas escolas de modo que se possa catalisar o “inédito viável” da tolerância linguística numa sociedade democrática marcada pela desigualdade social extrema, como o Brasil, imaginando condições dentro e fora das escolas para que se pense na inclusão social de corpos e das linguagens que o representam.

Rousmaniere e Sobe (2018) defendem que o estudo do corpo na educação põe em evidência questões de regulamentação além de políticas explícitas articuladas em documentos oficiais como, por exemplo, as políticas presentes em movimentos e hábitos dos corpos humanos que se confrontam, se desafiam, e se acomodam, reformulando-se mediante a ação das instituições públicas e privadas. Sob essa perspectiva, esperamos que o diálogo entre os conceitos teóricos de Foucault—no que se refere a docilização do corpo por órgãos e tecnologias institucionais específicas— e por Freire—no tangente a interdição do corpo na educação através de pedagogias repressivas—contribua para um reconhecimento mais matizado da problemática do ensino relacionada ao cultivo das relações que mantêm discursos de poder centrados na língua/gem idealizada como normativa nas práticas e movimentos de justiça social.

Além disso, expomos algumas observações feitas por Foucault e Freire que nos auxiliam na análise dos discursos envolvendo a língua/gem e a maneira pela qual se marcam e excluem os corpos dentro da expressão institucional do poder. Em seguida, analisamos esses conceitos numa análise ilustrativa da reconhecida polêmica de 2011 referente à publicação do livro didático *Por uma vida melhor* (RAMOS, 2009), pela qual damos testemunho ao processo de formação discursiva do português como língua nacional materna através de visões educacionais concorrentes. Por meio dessa discussão, assinalamos os efeitos dos discursos conservadores e progressistas no que se refere à restrição e estímulo da imaginação da diversidade linguística e dos corpos que a representam. A modo de conclusão, apresentaremos algumas ideias sobre em que consistiria o papel da escola, como instituição, na realização do ensino da língua/gem como uma prática *da e para* a liberdade.

### A PEDAGOGIA DO CORPO EM FOUCAULT: A DOCILIDADE NA DISCIPLINA

### As Epistemologias Freireanas

Ao longo de sua obra, Foucault dispensa atenção considerável ao corpo: como o corpo é visto e colocado dentro de um campo político e os tipos de relações de poder que o marcam, seja na tortura física, espiritual, ou nos métodos de classificação aos quais se submete. Ao estudar as diversas práticas de disciplina como uma ação responsável na socialização dos corpos, Foucault (2009b) ressalta que embora atos disciplinares já tenham existido na Antiguidade e Idade Média, no século XVIII se nota uma mudança considerável dos processos e objetivos pelos quais a disciplinarização do corpo passa atuar, da esfera mais privada e suas relações íntimas, ao campo social mais amplo.

Referindo-se às modalidades e aparatos institucionais característicos dos séculos XVII e XVIII, Foucault (2009b) observa que houve uma massificação nos métodos que permitiam o controle meticuloso das operações sobre os corpos referente às relações de “docilidade” e utilidade. Os sistemas disciplinares anteriores se formaram de forma fragmentada e isolada. A disciplina que se institui com o advento da padronização do trabalho masculino no século XIX, entretanto, fez com que as pessoas se governassem utilmente ao trabalho dentro de uma lógica capitalista onde o controle meticuloso e espetacular do corpo se apresentava de forma mais sistemática. A liberdade do indivíduo passou a ser vigiada dentro do que Foucault descreve como a “microfísica do poder”, isto é, por meio de diversos ângulos periféricos do poder central que na sua multiplicidade de mecanismos se dilui em práticas sociais institucionais e familiares.

Em *A Arqueologia do Saber*, Foucault (2009a) relata que nos primórdios da produção industrial capitalista existia um apelo à modalidade específica do poder disciplinar, a qual tinha como objetivo a produção de corpos úteis, produtivos e auto-governáveis, mediados por instituições como o Estado. Não era mais vantajoso ou adequado prender culpados em masmorras, privá-los de luz e contato com o mundo externo, ou torturá-los e matá-los como uma forma de “sinalizar” à sociedade a presença do poder. Era necessário que o corpo se tornasse visível aos demais, sendo vigiado, hierarquizado e homogeneizado para ser útil e, acima de tudo, comportar-se de acordo com as regras do modo de produção daquela época.

O sistema disciplinar e a arte de produzir corpos dóceis nas escolas, por exemplo, emerge num momento histórico em que a classificação, imposição da ordem e distribuição de cada aluno na sala de aula refletem as aspirações da instituição no tangente à auto-regulamentação do indivíduo. Foucault (2009b) explica que o(a) professor(a) se transforma num agente responsável por vigiar os corpos dos(as) alunos(as), fazendo uso do princípio panóptico de Barthem. Na escola, se observa uma divisão e distribuição do espaço para que as

### As Epistemologias Freireanas

práticas individuais possam ser reconhecidas por todos(as), ou seja, o monitoramento coletivo incentivando a autovigilância.

Foucault (2009b) explica que, no século XVIII, o ensino se dava geralmente da seguinte forma. Aglomerando-se numa sala, os alunos eram chamados pelo professor para um ensino “individual” até chamar o próximo aluno. Já dentro do espírito industrial que caracteriza o século XIX até os dias de hoje, a serialização do ensino como uma prática massiva e coletiva, mais rigidamente regulada, ultrapassa o sistema tradicional, onde o professor ensinava apenas um aluno de cada vez, enquanto os outros se encontravam dispersos e ociosos. A distribuição dos alunos por lugares individuais, como resultado, facilitava o controle de cada um enquanto todos trabalhavam. Isso fez com que o espaço escolar passasse a funcionar não apenas “como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (FOUCAULT, 2009b, p. 142).

Se antes o ócio era permitido em sala de aula, as novas práticas administrativas na modernidade visavam (e ainda visam) observar e classificar de forma a estimular o autocontrole. O(a) aluno(a) passou a enquadrar-se à instituição na sua rotina, e o seu corpo passou a ser visto como objeto social, submetendo-se a um controle mais rígido de suas práticas pessoais e linguísticas, já que tanto a língua quanto uma comunidade passaram a ser vistas pelo estado-nação como enraizadas em um lugar específico, reforçando a ideologia romântica de que nação, povo e território formam uma unidade homogênea (BAUMAN, BRIGGS; 2003; CANAGARAJAH, 2013).

Quatro ações fundamentais, de acordo com Foucault (2009b), começaram a redefinir as novas formas em que o corpo era repensado como sujeito do Estado dentro do campo social industrial ascendente: o *enclausuramento*, a *repartição*, a *funcionalidade* atribuída a um espaço, e a *classificação*.

A primeira ação, o enclausuramento, se refere à especificação de um lugar heterogêneo, fechado em si mesmo (FOUCAULT 2009b, p.137), a que o corpo se submete. Segundo Foucault, a instituição de ensino começou a basear-se no modelo dos conventos e, posteriormente, dos internatos. Caracteristicamente, a escola passou a isolar-se do mundo exterior, evitando assim a distração tanto de professores(as) quanto de alunos(as). A repartição, a segunda ação, identifica os processos pelos quais as pessoas são identificadas no espaço de um recinto. Propriamente apreciada sob a óptica foucaultiana, a repartição se trata do modo como os sujeitos se distribuem no espaço de acordo com funções estruturadas e específicas: “o espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou

### As Epistemologias Freireanas

elementos que há a repartir”, descreve Foucault (2009b, p.138). A terceira ação, que seria a funcionalidade dos espaços, se vincula à localização de cada indivíduo de modo a viabilizar as próprias instituições como espaços úteis. Foucault (2009b) utiliza o funcionamento de uma fábrica no ano de 1791 para ilustrar a distribuição corporal dentro dos âmbitos institucionais, o que leva a quarta ação que ele descreve como necessidade de classificação.

Percorrendo-se o corredor central da oficina, é possível realizar uma vigilância ao mesmo tempo geral e individual; constatar a presença, a aplicação do operário, a qualidade de seu trabalho; comparar os operários entre si, classificá-los segundo sua habilidade e rapidez; acompanhar os sucessivos estágios de fabricação. Todas essas seriações formam um quadriculado permanente. (p.140)

Vemos na citação acima que o intuito da ação institucional era estimular a automaticidade da ação dos corpos e não sua repressão absoluta. Nesse sentido, é importante assinalar que ao longo de sua arqueologia, Foucault é categórico ao afirmar que ainda que os aparatos institucionais sejam repressivos e estimulem certas ações na auto-governabilidade, ao mesmo tempo promovem a criação de algo. Para Foucault, o poder não se exerce por pessoas ou grupos, por meio de atos episódicos ou soberanos de dominação e coerção. O poder é disperso e difuso, logo está em todas as partes e provém de todas as partes, o que, de fato, faz da transformação social algo mais prático do que comumente pensamos, já que o poder reside na vontade humana e não está alienado dela. O poder não se trata, por tanto, nem da agência nem de uma estrutura específica, conforme articula Foucault (FOUCAULT, 1999). O poder-conhecimento é uma “meta-potência” ou um “regime da verdade” que permeia a racionalidade cultural de uma sociedade que está em constante fluxo e negociação e requer, como Freire (2001a) afirmou, a conscientização, a reflexão crítica movida *da e para* a ação política. Segundo Foucault (1984),

devemos parar de uma vez por todas de descrever os efeitos do poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. De fato, o poder produz; produz a realidade; produz domínios de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele pode ser adquirido pertencem a esta produção (204-205)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> “We must cease once and for all to describe the effects of power in negative terms: it "excludes," it "represses," it "censors," it "abstracts," it "masks," it "conceals." In fact, power produces; it produces reality; it produces domains of objects and rituals of truth. The individual and the knowledge that may be gained of him belong to this production”. (FOUCAULT, 1984, p. 204-205)

### As Epistemologias Freireanas

Tal visão do poder abre caminhos específicos para o entendimento de como, uma vez julgados, rotulados, controlados, monitorados e enquadrados na escola e na sociedade, de acordo com as hierarquias e sistemas classificatórios de desempenho, os corpos marginalizados podem ainda intervir na automaticidade que lhes é imposta por um determinado sistema e o conjunto de dispositivos que o regulam.

Se por um lado os procedimentos avaliativos nas escolas normalizam uma forma de conhecimento baseada em critérios abstratos, gerando um campo discursivo específico para o ensino da língua/gem, a intervenção é possível na afirmação da *diferença* como objetivo pedagógico, o que constituiria a própria *desinterdição* do corpo-mente em momentos-atos pedagógicos específicos. Esse “pensar de outro modo” não seria uma outra forma de adaptação, mas sim um processo fenomenológico pela qual reconheceríamos que, ao fim e ao cabo:

A intencionalidade da consciência humana não morre na espessura de um envoltório sem reverso. Ela tem dimensão sempre maior do que os horizontes que a circundam. Perpassa além das coisas que alcança e, porque as sobrepassa, pode enfrentá-las como objetos. (FIORI, 2005, p. 13)

### **PAULO FREIRE: A INTERDIÇÃO E O SILENCIAMENTO DO CORPO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Freire foi um dos primeiros pensadores brasileiros a compreender que dentro de processos educativos, os sujeitos posicionados como professores(as) ou estudantes são, fundamentalmente, seres morais, históricos e materiais. Logo, seus/nossos corpos servem como um ponto de partida eficaz para a imaginação de projetos coletivos de educação sem que o corpo mesmo se perca numa abstração social.

Ao longo de sua obra, Freire elabora várias reflexões fenomenológicas acerca de como viver e defender a expressão do corpo na educação: não só o corpo no seu caráter literal, isto é, nas vozes e gestos das populações oprimidas que refletem os processos culturais que lhes são próprios, mas também no caráter metafísico do corpo transformado socialmente. Isto é, na sua adequação e resistência aos padrões de pensamento estabelecidos pelas realidades da língua/gem como um território de disputas de poder. Em *À Sombra desta Mangueira*, por



### As Epistemologias Freireanas

exemplo, o pedagogo (2003a) problematiza a dicotomização da linguagem e do corpo da seguinte maneira:

Gostaria desde já de manifestar minha recusa a certo tipo de crítica cientificista que insinua faltar rigor no modo como discuto os problemas e na linguagem demasiado afetiva que uso. A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também. (p. 18)

A denúncia de um mundo opressivo à linguagem individual e o anúncio de uma realidade libertadora para que essa língua/gem se desenvolva em sua plenitude coletiva são gestos que chamam a atenção ao corpo e sua didática, a sentimentalidade que o caracteriza. Dito de outro modo, o corpo existe porque sente e é sentido por outros. Os sentimentos, as paixões e a razão humana são atividades que não só refletem o corpo de um indivíduo; são ações que dialeticamente marcam o corpo individual e o corpo social que se constroem ao relacionar-se pela língua/gem. O corpo, na sua visibilidade e mobilidade, é um elemento do mundo, conforme observa MERLEAU-PONTY (2013, p. 17). Está preso pelo seu tecido ao mundo, e sua coesão parte, precisamente, das relações que o corpo estabelece com o mundo. Ao ver-se e mover-se, o corpo mantém as coisas em um círculo ao seu redor, que se transformam em um anexo ou um prolongamento dele mesmo. Ou seja, o mundo e o corpo se confundem pela sua própria existência enquanto unicidade e taxonomias aplicadas engendradas por diversas relações de poder na sociedade. O corpo, portanto, está sempre sujeito a operações discursivas que o interpelam e o levam a criar algo, mesmo na sua condição “interditada”.

Em vista disso, o “corpo interditado” aparece como um conceito trabalhado por Freire em suas obras que opera dentro de seu projeto pedagógico onto-epistêmico como um meio de repensar a liberdade do corpo dentro de suas caracterizações abstratas como objeto social. Tal conceito dá continuidade ao movimento de denúncia ao mesmo tempo que anuncia possíveis instantes em que o ser, nas relações que mantém *com* e *dentro* do mundo, poderia repensar a sua própria liberdade como uma opção decolonial.

O interesse de Freire pela interdição do corpo aparece em diversas análises conceituais que o autor elabora sobre os dispositivos de poder e as formas processuais que caracterizam a

### As Epistemologias Freireanas

especificidade do cenário histórico educacional do Brasil. No conjunto de textos deixados por Freire, o corpo surge como matéria e ideia, enraizado nas práticas sociais que estabelecem o poder através do medo à liberdade. Seguindo uma linha fenomenológica semelhante a Foucault, Freire (2001b) reflete que:

[...] as administrações autoritárias, algumas até dizendo-se avançadas, procuram, por diferentes caminhos, introjetar no corpo das gentes o medo à liberdade. Quando se consegue isso, a professora guarda dentro de si, hospedada em seu corpo, a sombra do dominador, a ideologia autoritária da administração. Não está apenas com seus alunos porque entre ela e eles, vivo e forte, punitivo e ameaçador, o arbítrio que nela habita. Esta é a forma menos cara de controlar e, em certo sentido, a mais perversa. Mas há outra, a que se serve da tecnologia. De seu gabinete, a diretora pode controlar ouvindo ou vendo e ouvindo o que dizem e o que fazem as professoras na intimidade de seu mundo. As professoras sabem que o diretor não pode controlar vinte, cinquenta, duzentos professores ao mesmo tempo, mas não sabem quando lhes cabe a vez de sê-la. Daí a necessária inibição. As professoras, em tal situação, viram, para usar expressão ao gosto da professora Ana Maria Freire, “corpos interditados”, proibidos de ser. (p. 16-17)

De fato, em diversos instantes da sua extensa obra, Freire destaca, por exemplo, como a lógica invasiva da colonialidade brasileira continua se manifestando na atualidade, quando se ignora a experiência direta e concreta dos educandos e das educandas nos processos pedagógicos diversos, sejam nas escolas ou fora delas, nas pedagogias ditas “públicas” (SANDLIN et al., 2010). Para Freire (2005), o domínio colonial representou uma invasão “não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, na qual o invasor se apresenta como um amigo que ajuda” (p. 173-174).

A educação como prática à docilidade—através de todo um aparato institucional colonial—além de ter silenciado corpos negros e indígenas incentivou o sujeito colonial a falar e expressar-se numa voz que não lhe era própria, numa verticalidade e impermeabilidade antidemocrática motivada, como explicou-se anteriormente, por sistemas de classificação e vigilância da *fala-corpo* taxada de subalterna. As reformas pombalinas exemplificam tal ação no território colonial brasileiro. Durante o século XVIII, a língua geral até então falada pela maioria da população foi proibida e o português imperial passou a ser a língua oficial da colônia. De fato, uma prática linguística distante do que se observava em várias esferas sociais daquele momento (MACIEL, NETO, 2006).

### As Epistemologias Freireanas

Para Freire, a negação da ação dialógica autêntica do corpo—essencialmente da fala humana—se leva a cabo pelo tratamento dado à linguagem, restringindo-se às possibilidades de expressão mais plenas através do conhecimento escolarizado castrante. Em *Educação e Atualidade Brasileira*, Freire (2003b) reflete sobre a trajetória histórica que dá o tom à educação antidialógica no seu caráter brasileiro, afirmando que: “o Brasil nasceu e cresceu sem experiências do diálogo. Sem direito à ‘fala’ autêntica. De cabeça baixa. Com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem contatos. Sem escolas” (p. 61). Ana Maria Freire (2001a) aprofunda tal afirmativa ao explicar que:

Docilizando a população nativa (gentio) e os filhos dos colonos através da domesticação, da repressão cultural e religiosa, os jesuítas serviram à empresa exploradora lusa com a visão maniqueísta do mundo. Domesticando através das interdições, sobretudo as do corpo, superestimaram o incesto, o canibalismo e a nudez. Introjeteram comportamentos de submissão, obediência, hierarquia, disciplina, devoção cristã, imitação e exemplo. Serviram-se para isto das práticas do batismo, confissão, admoestação particular ou pública do púlpito, casamentos, missa, comunhão [...]. (p. 33)

Pela denúncia dos processos pedagógicos que contribuíram para a interdição, silenciamento e negação do corpo colonial e sua voz, incentivando-o a imaginar sua autenticidade como algo que se devesse encontrar e moldar-se às estruturas de poder que o determinam categoricamente, Freire defende uma pedagogia de palavra-ação. Tal operação denunciativa é radicalmente igualitária no respeito à expressão do corpo marginalizado pela história. Se a tradição pedagógica ocidental fez da educação uma operação bancária (FREIRE, 2005), ou seja, um processo de commodificação da língua/gem onde a palavra se “desencarna do corpo” e é isolada da experiência do cotidiano dos indivíduos reprimidos, Freire insiste que seria através da (re)união da palavra e da ação (*palavração*) humana de forma dialética que a sociedade poderia se transformar de modo mais justo e igualitário. Segundo Dowbor (2008), “aprender a escutar o corpo do outro está relacionado com o aprendizado do diálogo [...] aprender a olhar o corpo do outro traz consigo o aprendizado de aprender a escutá-lo, a observá-lo”. (p. 36)

Como veremos, a tradição bancária mutista, originada das práticas exclusivistas presentes na governamentalidade colonial, continua manifestando-se dentro e fora das salas de aula, em situações que se reproduzem nas relações assimétricas de poder que classificam as língua/gens e corpos de modo a subalternizá-los, negando-lhes assim o (re)conhecimento de

### As Epistemologias Freireanas

sua voz própria. A repressão das formas mais orgânicas e menos hierárquicas da língua/gem traz como consequência o desencorajamento à participação democrática.

É nesse sentido que a “reincorporação do verbo” representa uma atitude primordial dentro de processos educativos de base freireana que visam a retomada do corpo linguístico do ser humano no seu reconhecimento do presente histórico e de seu poder de fala. Em caráter institucional, a educação crítica que Freire defendia visava alterar a modalidade das relações que estabelecem um sistema de ensino, permitindo assim às pessoas apropriarem-se de sua história, de sua cultura e de sua língua. A grosso modo, sua proposta foi uma tentativa de desconstruir e reconstruir todo um sistema de pensar a educação de um modo mais dinâmico, menos institucionalizado, onde qualquer reforma curricular ou pedagógica buscava permanentemente livrar-se da influência colonial e seus trâmites disciplinares peculiares que ecoam no autoritarismo dos sistemas institucionais vigentes.

Na prática, porém, o pensamento freireano não objetiva apenas expor os limites e contradições da produção de um mundo binário, o qual se prova cada vez mais produtor de escassez e desencanto (RUFINO, 2019, p. 19). A proposta de Freire reivindica a própria reformulação do espaço pós-colonial através de um exercício cognitivo de suas linhas borradas, linhas essas que entrecruzam o pensamento ocidental e o local. É a partir da cognição intencional dessas linhas, um gesto característico da antropofagia que qualifica os processos culturais brasileiros (ANDRADE, 2017), que se podem gerar novos conceitos e possibilidades para a leitura do mundo sem que se perda de vista o corpo do indivíduo dentro do corpo social que o move a vigilar-se a fim de desincorporar-se da palavra. O fenômeno que Freire denuncia como a desincorporação da palavra se dá através de uma pedagogia de cunho proselitista e necrotizante, que nada mais é do que a expressão de uma mentalidade historicamente favorecida pela prática do conhecimento apreendido como “um cadáver de informação—um corpo morto de conhecimento—, e não como uma conexão viva com a realidade ... Hora após hora, ano após ano, o conhecimento não passa de uma tarefa imposta ... pela voz monótona de um programa oficial”. (FREIRE, 1986, 15)

No combate a tal efeito disciplinário, matéria e espírito, palavra, sentimento e ação tornam-se partes constituintes de uma via pedagógica que Freire imaginava como uma alternativa para que na luta pela dignidade humana se retome e redescubra o corpo marginalizado e sua voz. Assim sendo, se romperia a dicotomia entre opressor e oprimido, onde o modelo do oprimido se restringe ao que o opressor—tanto como um corpo metafórico

### As Epistemologias Freireanas

como materializado—oferece como possibilidade. Daí a insistência de Freire que a liberação do oprimido signifique, também, a liberação do seu opressor. (FREIRE, 2005)

Para Freire, sentir e apreciar o outro dentro de uma relação pedagógica significa que tanto o(a) educador(a) quanto o(a) educando(a) se ensinam, modificando assim as relações de poder que estabelecem por meio da educação. O espírito elitista e hierárquico dos discursos e modelos pedagógicos convencionais confirmam o autoritarismo como uma falsa sensação de segurança na transmissão de certezas pela educação. Ao questionar a produção de significados dentro do processo educativo, Freire (2011) persiste na importância da desierarquização do sentir e raciocinar com a linguagem do outro:

Se há professores que acreditam jamais precisar aprender com seus estudantes de universidade, imagine o que dirão a respeito de aprender com um camponês. A tal ponto seu elitismo os distancia dos camponeses e dos operários, que frequentemente consideram minhas opiniões sobre esse assunto demagógicas. Mas não são. Em suma, creio que numa compreensão rigorosa do processo de conhecimento, vendo-o como um processo social (e não meramente um momento individual separado do processo total), é impossível separar o ensino da aprendizagem. (p. 203-204)

A reconexão entre o corpo e a vida comunitária através da “reencarnação” da palavra, vista através da não dicotomização de ensino e aprendizagem, serve como uma técnica evasiva dos modelos de discursos emancipadores tradicionais, que retificam a liderança carismática como caminho de salvação. A demagogia da palavra desencarnada que tais discursos sugerem—desprovidas da práxis—leva aos sujeitos, como teorizou Freire na *Pedagogia do Oprimido*, a reproduzir o exibicionismo retórico autenticador de conhecimentos necrofílicos acessíveis somente a poucos (FREIRE, 20015, p. 48-50). No ensino da língua/gem tradicional, tal discurso necrófilo se faz aparente pela interdição do corpo que fala e se inscreve no campo social escolar, o que aponta para um conjunto riquíssimo de práticas semióticas reveladoras do universo que o sujeito ocupa dentro da sociedade. De fato, Freire se manteve teoricamente consciente sobre o domínio de formas lexicais, gramaticais e fonéticas favorecendo o acesso a certas instituições e suas regalias (WIEDEMÉR, 2014). Ao mesmo tempo, reconhecia que nossos repertórios linguísticos também regulam o que cremos ser possível. Daí sua insistência em promover-se uma linguagem inclusiva na educação que não dicotomizasse os saberes que por ela se expressam. Pois dentro de seu pensamento pedagógico, quem ensina revela a si mesmo. E ao revelar-nos, ensinamos e nos encontramos

### As Epistemologias Freireanas

num processo de *educere*, onde “sacamos” de dentro do outro o que o outro tem a nos oferecer, a sua voz, a corporificação de seu pensamento pela palavra, do mesmo modo em que esse encontro provoca algo em nós.

A pedagogia crítica que defendeu Freire ao longo de suas obras buscava, precisamente, a reclamação do direito da palavra através de como reconhecemos o corpo-voz, nosso e de outrem, como um local enunciativo e denunciativo, marcado por histórias de poder. Ao testemunhar o exílio como uma forma de silenciamento do corpo, Freire (2009, p. 12) relata que, embora interditado no seu processo histórico, seu corpo permaneceu “molhado de história, de marcas culturais, de lembranças, de sentimentos, de dúvidas, de sonhos rasgados, mas não desfeitos, de saudades de [s]eu mundo, de [s]eu céu, das águas mornas do Atlântico, da ‘língua errada do povo, língua certa do povo’”. Menciona ainda que “ninguém deixa seu mundo, adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco” (FREIRE, 2009, p. 32), o que nos sugere que, apesar do silêncio e da interdição do seu corpo, o sujeito histórico pode, todavia, recobrar-se como ator, redescobrimo constantemente a realidade em trânsito e, no processo, fazendo-se mais consciente dela e das possibilidades de nela intervir.

Contudo, o corpo e a mente, dentro da pedagogia freireana, não devem ser conceitos pensados em dualidade, pois o tratamento epistêmico-ontológico que o pedagogo impõe a esses termos sugere uma posição anti-dicotômica fundamentalmente radical. Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2005) defende que o pensamento dicotomizado gera “formas inautênticas de existir [...] formas inautênticas de pensar, que reforçam a matriz em que se constituem” (p. 90). A responsabilidade da educação emancipatória seria, portanto, re/conhecer o corpo e sua linguagem como um produto cultural do eu e de suas circunstâncias (ORTEGA Y GASSET, 2012). Afirma Freire (2011, p. 25) que:

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens [sic]. Não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso de profissional, servindo, numa inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem. Não posso me deixar seduzir pelas tentações míticas, entre elas a da minha escravidão às técnicas, que, sendo elaboradas pelos homens, são suas escravas e não suas senhoras.

As atividades criativas do corpo através da língua/gem, à medida que a nossa criatividade transforma o nosso corpo privado num “evento” social quando nos unimos à

### As Epistemologias Freireanas

criatividade de outros, sempre nos sujeitam a condições para uma apreciação crítica da realidade. Esse processo crítico requer que o pensar-falar seja apreciado na recriação do contexto em que a nossa palavra “encarna”, o encontro dos nossos corpos com a sua diferença. Esse instante possui um potencial pedagógico imenso, o qual se limita apenas pela intolerância, ou seja, pela interdição repressiva que menospreza a potencialidade da palavra geradora de novos mundos e de novos saberes, ainda que o medo à liberdade de expressão frente ao desconhecido se manifeste em nós como tendência.

Talvez seja por essa razão que o combate ao medo da diferença se perceba na teoria freireana como a advocacia do amor radical ao outro. No entanto, o amor crítico radical que Freire invocava ao longo dos seus textos não se referia a uma trivialidade afetiva, ligada à impulsividade humana. Significava, em um nível mais profundo, uma cognição compassiva. Isto é, expressa uma ideia de educação onde a pedagogia se faz como uma promessa de um corpo para outro, de uma voz para outra.

A aceitação plena da incorporação da palavra do outro no nosso universo comunicativo, obviamente, não observa o respeito ao direito da intolerância a que ela aponta. A tolerância ilimitada levaria ao desaparecimento da própria tolerância, conforme afirma Popper (2020). Logo, estender a tolerância ilimitada da palavra àqueles(as) que são intolerantes, sem estarmos nós mesmos preparados para defender a sociedade tolerante, corromperia a própria base da democracia. Freire elucidava essa questão no que diz respeito ao reconhecimento radicalmente tolerante da palavra do outro em processos comunicativos, que nos lembra a proposta filosófica de Martin Buber em *Eu e Tu* no que diz respeito à tolerância democrática em questões de intercomunicação. Conforme Freire (2003a) argumenta:

Enquanto qualidade ou virtude, a tolerância não é algo que caia do céu como presente, como não é também conceito que se aprenda através da transferência mecânica realizada por um sujeito falante que o deposita em pacientes emudecidos. Pelo contrário, o aprendizado da tolerância se dá testemunhalmente. Ele implica, sobretudo que, lutando por meu sonho, eu não esteja passionalmente fechado em mim. (p. 112)

Nessa passagem específica de *A Sombra Desta Mangueira*, Freire parece reafirmar a amorosidade aos corpos e sua forma de expressão como um teste, uma maior consciência das situações limites que enfrentamos em processos educativos. A busca do entendimento mútuo aqui não permite a rejeição de qualquer forma em que autenticamente se busca o diálogo.

### As Epistemologias Freireanas

Contudo, seria falso dizermos que o amor que expressamos não espera retribuições, já que amar se trata de uma intercomunicação íntima de consciências que se respeitam:

Cada um tem o outro como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro. Nesta sociedade há uma ânsia de impor-se aos demais numa espécie de chantagem de amor. Isto é uma distorção do amor. Quem ama o faz amando os defeitos e as qualidades do ser amado. Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais. Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama. (FREIRE, 2011, p. 36)

Logo, é possível pensarmos na amorosidade comunicativa em Freire como objetivo cognoscível de uma pedagogia emancipadora da linguagem que mantém a prática da aceitação do corpo pela comunhão dos corpos. A amorosidade representa um gesto que evita a todo custo a interdição da voz humana do outro na sua expressão mais preliminar. Pois uma vez que através da palavra nos dirigimos eticamente ao outro, reconhecemos os limites da nossa tolerância, os limites da nossa própria linguagem, cognoscível somente pela presença desse outro.

### **A LUTA PELA DESINTERDIÇÃO DO CORPO: POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EMANCIPATÓRIA**

Dando continuação a questão inicial a que nos propusemos, indagamos aqui em que sentido poderíamos repensar a educação linguística no Brasil de modo a fomentar condições favoráveis à prática do amor radical—ou seja, o respeito à alteridade—que Freire acreditava ser imprescindível no exercício da pedagogia do(a) oprimido(a).

A fim de evitar uma discussão abstrata do assunto, apresentamos um caso que nos servirá de ponto de referência para algumas reflexões acerca da complexidade das reformas do ensino da linguagem na atualidade. Em particular, relembramos o ano de 2011, quando linguistas e jornalistas brasileiros participaram de vários debates em veículos de comunicação voltados à questão do currículo nacional brasileiro e o ensino da língua portuguesa sob a ótica variacionista. A questão lançada na época centrava-se no regime ideológico-pedagógico que operava, e continua a operar nas salas de aula onde, liturgicamente, os preconceitos linguísticos contra as práticas comunicativas das populações marginalizadas são



### As Epistemologias Freireanas

“depositados” através do ensino da linguagem reduzido à gramática ou formas preferências da dita “norma culta” ou da abstrata “norma padrão”. Bagno (2007) explica o preconceito linguístico como um fenômeno que:

[...] está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua. A língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever. (p. 9)

Essa explicação nos remete à trajetória do ensino do português normativo, o qual sempre esteve envolto de argumentos caracterizando a língua como uma instituição que opera acima e independente das realidades linguísticas observadas na nação.

Retornando ao caso que nos propusemos a investigar, educadores(as) militantes defendiam fervorosamente abordagens que retratassem os fenômenos da linguagem dentro de uma aproximação pedagógica da variação linguística do português. Para muitos, a finalidade da educação linguística emancipadora seria conscientizar o alunado a uma profunda reflexão da diversidade linguística e comunicativa existente no país. Parte dessa discussão requer, em princípio prático, o entendimento de como se normalizam e legitimam as diversas práticas marginalizadas da língua portuguesa em paralelo àquelas tidas como “padrão”. Linhas mais progressistas dentro dos estudos das ciências da linguagem há algum tempo já vinham defendendo a viabilização sistemática nas escolas de uma proposta holística voltada não só ao tratamento da língua como uma instituição, mas também através de uma aproximação crítica à língua como um instrumento do pensamento. Se destacava, principalmente, a importância do estudo da língua dentro de suas expressões conectadas a contextos e gêneros específicos. (SANTOS, 2015; VIEIRA, 2018; WIEDEMER, 2014)

No entanto, em 2011, o debate em torno da ideia do português normativo adquiriu uma nova dimensão política. O caso a que nos referimos aqui se trata da polêmica em torno da publicação de um livro didático intitulado *Por uma Vida Melhor* (RAMOS, 2009), o qual tornou-se o epicentro das discordâncias entre especialistas e intelectuais públicos preocupados com os potenciais riscos de uma perspectiva sociolinguística no currículo do português nas escolas. Uma breve passagem do livro despertou controvérsia. Após a autora discutir formas gramaticais simultâneas observadas em vernáculos escritos e falados no português brasileiro, enfatiza que as

### As Epistemologias Freireanas

variedades não padronizadas não são formas incorretas da língua. Adverte, no entanto, que essas expressões “alternativas” sujeitam indivíduos a formas de preconceito linguístico.

Tal visão pedagógica não despertaria polêmica se não fosse o contexto histórico em que se inseriu, com a ascensão do governo petista cujas políticas públicas proporcionaram uma reconhecida melhoria na inclusão social de alunos no nível superior de ensino (AGUIAR, 2016; MOELENCKE, 2009). Afinal, quer sejamos leigos ou não em questões de linguística, a maior ou menor grau mantemos certa consciência que diferentes comunidades adotam práticas gramaticais, lexicais, fonológicas e semânticas particulares. Na nossa cotidianidade, nos dirigimos distintamente às pessoas e nos calibramos expressivamente de acordo como sentimos o corpo do outro com quem falamos, ajustando nossa percepção mediante ao capital simbólico que possuímos, nosso *habitus* (BOURDIEU, 2020), bem como nosso estado afetivo. Nesse ponto, o que a autora do livro em questão, *Por Uma Vida Melhor*, aponta no seu livro didático, ainda que discretamente, se relaciona uma realidade linguística incontestável: a variabilidade das práticas linguísticas que invariavelmente nos submetem a apreciações positivas ou negativas dentro dos espaços pelos quais navegamos numa sociedade. De certa forma, sofremos as consequências da nossa performance linguística e as “infrações” às normas de ditos espaços, sofrendo maiores ou menores consequências dependendo da posição que ocupamos (BOURDIEU, 1991).

Em 2011, especificamente, a mídia brasileira singularizou a questão da variação linguística como uma preocupação moral social, enquadrando uma breve passagem da autora do livro em questão, e fomentando um pânico moral que chamou a atenção à variação linguística em sala de aula como um perigo ao ensino da idealizada norma culta, as formas com as quais nos deparamos em mercados linguísticos legitimados como jornais, revistas, etc., ou em livros didáticos. Em sua coluna para *O Estado de São Paulo*, por exemplo, a jornalista Dora Kramer (2011) afirmou:

O Ministério da Educação decidiu não tomar conhecimento da adoção em escolas públicas do livro *Por uma Vida Melhor*, que “ensina” a língua portuguesa com erros de português. Pelo raciocínio, concordância é uma questão de escolha. Dizer “nós pega o peixe” ou “nós pegamos o peixe” dá no mesmo. “Os menino” ou “o menino”, na avaliação do MEC, são duas formas “adequadas” de expressão, conforme o conceito adotado pela autora, Heloísa Ramos, note-se, professora. A opção pelo correto passa a ser considerada explicitação de “preconceito linguístico”.

### As Epistemologias Freireanas

A mesma linha crítica se observa em uma reportagem da Revista Veja, que publicou o seguinte parecer, taxando a aproximação pragmática do ensino português variacionista como “um fardo” a que agora todos os cidadãos “cultos” deveriam supostamente curvar-se como uma imposição social:

A certa altura, baseado na eventual pergunta de um aluno a seu professor, o livro afirma: “Eu posso falar ‘os livro’? Claro que pode.” Depois de ensinar a seus alunos que eles podem falar errado, o professor é orientado a apontar as “sanções” a que o estudante está sujeito se utilizar uma construção como “os peixe”: “Fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de preconceito linguístico. (GOULART, 2011)

Linguistas e não-linguistas brasileiros considerados especialistas no assunto foram convocados a “depor” em fóruns públicos, debatendo a adequação da variação linguística como um objetivo curricular-pedagógico. A voz do alunado e do professorado esteve, curiosamente, desproporcionalmente ausente em tais debates. Uma das preocupações levantadas na época foi se ao legitimar-se “erros” gramaticais e estudá-los como assuntos normalizados isso não representaria nada mais do que um estratagema ideológico elaborado pela “intelligentsia esquerdista” enamorada de “Paulo Freire” (DOS SANTOS, 2017). De acordo com esse segmento de intelectuais públicos, o intuito da “esquerda” seria provocar uma nova era de anarquia vernácula nas escolas públicas.

Membros da classe jornalística, em particular, acusaram acadêmicos militantes sociolinguistas de encorajar o “assassinato da língua portuguesa”. Nessa discussão, as vozes mais moderadas, embora simpatizantes à variação linguística como objetivo curricular, se mantiveram receosas sobre os possíveis efeitos adversos da mobilização da variação do português no desempenho dos estudantes brasileiros que se encontrava bem abaixo de expectativas. *Por uma Vida Melhor*, afirmou a Revista Veja, constitui um “exemplo de doutrina difundida há décadas na educação brasileira, segundo a qual a norma culta é um fardo ao qual devemos nos curvar por imposição social, e não pelos benefícios que ela propicia”. (GOULART, 2011)

O curioso do episódio é que a polêmica que envolveu a publicação de *Por uma Vida Melhor* se tratava de um fenômeno anacrônico. A normalização da variação linguística como objetivo curricular e pedagógico não era exatamente novidade em 2011. Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1996, e posteriormente na Base Curricular Nacional

### As Epistemologias Freireanas

de 2018, os(as) autores(as) que desejam ter seus livros didáticos adotados pelo governo e distribuídos em todo o país são obrigados(as) a abordar a variação linguística em seus trabalhos, ainda que o façam de forma modesta. Como a adoção e a distribuição de livros didáticos são assuntos centralizados no sistema escolar público brasileiro, os(as) autores(as) devem conformar-se com as estipulações do Ministério da Educação, atendendo a critérios específicos, entre os quais se encontra a inclusão de temas como a variação linguística.

Faraco (2011), entre outros pesquisadores, sucintamente apontou na época o enquadramento da polêmica da variação, denunciando-a como uma tentativa das forças conservadoras e autoritárias do país de mobilizar o episódio como um discurso vinculado ao então presidente da república, Luiz Inácio “Lula” da Silva, criticado por sua fala “errada” (BAGNO, 2006). A intenção dos defensores da língua portuguesa era enquadrar o tema da variação como um ataque político, uma apologia do “erro” de português desvalorizando, assim, o domínio da chamada norma culta (FARACO, 2008). Porém, como mencionamos anteriormente, os parâmetros curriculares nacionais aprovados durante o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso já previam o ensino pragmático do português em sala de aula, o que fez da polêmica um episódio constitutivo de um discurso que, mais do que tudo, tornou aparente a disputa pelo controle da língua/gem.

No entanto, o que vale a pena ressaltar aqui é que vemos através polêmica de *Por uma Vida Melhor*, de fato, a estruturação do pensamento do ensino da linguagem alicerçada nos mecanismos institucionais que ditam a norma linguística ou norma culta como um objetivo que só pode ser alterado pelo corpo escolarizado, o qual assume que o seu destino é atuar como o outro e monitorar a língua/gem do outro—seu corpo linguístico, sua expressão de ser representante de uma comunidade—dentro de critérios normativos. A educação emancipadora, ao contrário da bancária, busca devolver precisamente o direito de escolha ao sujeito. Sob uma ótica freireana, o ensino da linguagem não se trata, ao nosso ver, de liberar a verdade, ou ver algo “escondido” nas políticas da língua/gem, mas sim olhar-se ao redor, autobiograficamente e sociopoliticamente *no* processo de sua produção. Ou seja, a defesa do estudo da linguagem através de Freire se daria pela atenção inicial ao corpo do(a) educando(a) e do(a) educador(a) que se percebem como corpos políticos através do seu encontro *com* e *pela* alteridade. A ideia da educação emancipadora que Freire defende ao longo de suas obras não faz apologia a uma linguagem específica, mas sim insiste na necessidade de se encontrar-se maneiras que, através dos processos educativos, educadores(as) e educandos(as) percebam

### As Epistemologias Freireanas

as situações limites em que a fala e a escrita, e as regras sociais que as compõem, possam ser desconstruídas e reconstruídas.

Dentro dessa aproximação fenomenológica da linguagem, Freire acreditava que se poderia perceber, com maior nitidez, os momentos em que os corpos linguísticos se tornavam governáveis pela autoridade da palavra já institucionalizada. Daí que, exemplarmente, seu discurso se apresenta caracteristicamente impregnado de uma enorme carga afetiva, cognitiva, política, epistemológica, ética e ontológica. Nas suas primeiras reflexões filosóficas acerca da linguagem e do letramento, Freire já afirmava categoricamente que ensinar exige reconhecer que toda educação é ideológica. Conforme (2002) menciona na *Pedagogia da Autonomia*:

[...] a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes”. O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra mas não o divisamos bem. A própria “miopia” que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida. A capacidade de penumbrar a realidade, de nos “miopizar”, de nos ensurdecer que tem a ideologia nos faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim de século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela”. (p. 142)

O “penumbrismo” a que se refere Freire na citação acima nada mais é do que uma tentativa de obscurecer-se a língua na sua realidade pedagógica cotidiana—nos modos de relacionar-se com a palavra alheia—e reduzi-la à mera repetição de formas de modo que o(a) aluno(a) sintasse obrigado(a) a repetir não criticamente o que as autoridades julgam legítimo.

Certamente, o “bom senso” dos profissionais das ciências da linguagem os levam, em princípio, sempre a defender o ensino de português através da criação de condições para que alcancem o domínio das variedades ditas cultas, variedades através das quais os sujeitos se expressam no mundo da cultura letrada, do saber escolarizado (FARACO, 2007). No entanto, esse bom senso, dentro da ótica freireana, se substituiria por uma atenção especial à sensibilidade crítica do indivíduo. Se trata de um objetivo pedagógico em que o processo de

### As Epistemologias Freireanas

ensino sempre requer a consciência da práxis crítica do eu e da alteridade, já que é nela, na alteridade, em toda a sua forma de expressão, que se reclama o direito do sujeito de fazer-se história, questionando-se a si mesmo(a) e os meios que tratam de docilizar a sua fala como subalterna, orientando a consciência à certas práticas enquanto rejeitando outras. Não nos referimos aqui uma defesa licenciosa à linguagem de um modo geral, mas sim de uma visão anti-dicotomizadora crítica do que se produz como língua/gem em discurso, num sentido foucaultiano. Dentro de uma ótica freireana, o ensino da linguagem opera em reflexões *da e na* prática cotidiana, levando-se em consideração as condições que fazem possíveis “os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem as regras. (FOUCAULT, 2009a, p. 157)

Qualquer produção de conhecimento emancipatório requer a adoção de uma postura radicalmente igualitária que leva os(as) educadores(as) a considerar os(as) alunos(as) como capazes de tomar suas próprias decisões mediante, por exemplo, à exposição de casos, como o acima mencionado, que qualificam a palavra dentro de relações de poder. A igualdade de inteligência, enquanto a um princípio ético, não é constituída por uma unicidade homogênea da inteligência, mas sim pela univocidade heterogênea das inteligências conforme defende Rancière (2007). Vale ressaltar aqui, que não há método para o conhecimento enquanto um conjunto de regras. Tal pensamento nos levaria à paradoxal situação de sempre ter a necessidade de um martelo para fazer outro martelo (ESPINOZA, 1966). Logo, uma intervenção na interdição da fala subalterna, ou melhor dito, na interdição do corpo historicamente subalternizado, que viu sua inteligência discursivamente construída como “ingênua” ou “incapacitada” na sua linguagem, requer a coragem suficiente do(a) educador(a) para compreender o “valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem” (FREIRE, 2002, p. 51). Afinal, ensinar exige a corporificação da palavra pelo exemplo, que nada mais é do que o resumo da práxis freireana em sua coerência; não só na sala de aula mas, em caráter mais abrangente, em todas as relações sociais que moldam o poder e podem fazer do discurso do saber uma prática mais humanizadora e mais aberta ao diálogo.

Na *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2002) se pergunta: “Que dizer da professora que, de esquerda ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática hoje, se satisfaz, curvada ao fatalismo neoliberal, com o puro treinamento do operário, insistindo, porém, que é progressista?” (p. 38). O mesmo poderíamos indagar sobre o(a) educador(a)

### As Epistemologias Freireanas

responsável por uma reflexão íntima do ensino da linguagem crítica sem um questionamento da ordem histórica, cultural e socioeconômica que mantém as condições de produção e relações do mercado linguístico vigente. O que significa defender as tais “normas cultas” sem demonstrar a possibilidade do ser de intervir no mundo com a sua palavra, sua voz e seu corpo como um marco de histórias, paixões, querereres e saberes? O que significa defender o corpo que está em busca constante de um relacionamento com si e com o mundo para sobreviver as suas angústias, inquietações, dúvidas e o próprio saber?

### CONSIDERAÇÕES

Se por um lado a discussão do caso mencionado acima nos chama atenção para os ecos dos processos pelos quais a voz excluída se manteve interdita na ação institucional e seus dispositivos específicos da escolarização, vemos também que fora dela sempre há possibilidades de resistência. De fato, como assinala Foucault (2009a), onde há poder há resistência. O poder não se relaciona necessariamente com alguma lei ou um dispositivo de repressão específico. Isto é, o poder não se realiza no direito, nem mesmo na violência. A noção de repressão é inadequada para dar conta do que o poder produz. Foucault (2010) explica essa questão ao afirmar que:

Quando se definem os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica deste mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só com uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (p. 7-8)

Desse modo, cabe ainda assinalar que o poder que se forma a partir das relações do cotidiano na língua/gem não é algo que se deva entender meramente como bom ou perverso. O poder simplesmente é, e se pensamos com Foucault, o poder constitui o próprio conhecimento (FENDLER, 2010). Do mesmo modo, podemos repensar o poder com Freire como uma força que pode ser canalizada através de relações coletivo-afetivas para a emancipação da imaginação humana. Em síntese, sob a ética freireana, a interdição da

### As Epistemologias Freireanas

*palavração* é o que leva o ser humano a um distanciamento alienante de sua realidade social (BORGES, 2021).

Dentro dessa perspectiva, poderíamos ler a discussão em volta de *Por uma Vida Melhor* como um registro da luta constante pela desinterdição do corpo em um momento que se busca repensar novas relações de poder que levem o corpo excluído a uma maior inclusão social. Entretanto, a questão que o episódio também deixa transparecer é a insistente pergunta de mais de três décadas, formalizada pela acadêmica Spivak (1988) ao indagar se pode o subalterno falar sem a mediação do intelectual. O episódio discutido na seção anterior demonstra, mais precisamente, as formas de resistência ao tradicionalismo mitológico normativo da língua como um mecanismo de poder, contando com a ação mediadora de intelectuais e especialistas que, por mais bem-intencionados, podem não dar pleno acesso direto aos sujeitos por quem falam, isto é, aqueles que defendem. O episódio ressalta ainda o silêncio da voz do povo e suas reflexões como “cidadãos sociolinguistas” (RYMES, 2020) num debate supostamente público sobre a sua língua/gem.

A reflexão de como e por que nos mantemos coerentes e incoerentes ao expressar-nos linguisticamente uma vez que adquirimos a base fundamental de um sistema de representação pela escrita não é, obviamente, algo neutro. Ao tratar-se de um processo político, o ensino da língua/gem, em seu caráter mais radical, nos convida repensar a língua nos corpos e pelos corpos, nas suas desigualdades de representação, permitindo-nos assim identificar aqueles momentos em que a criatividade é reprimida na intolerância. A promoção da justiça epistêmica que defende Mignolo (2010), por exemplo, só se poderia levar a cabo através de um repensar o como a ciência da linguagem se desenvolve na educação em sua percepção como um exercício decolonial, voltado à *aesthesis* fenomenológica. Ou seja, dentro da busca de uma consciência elementar, não elaborada, sobre o que uma língua representa para um indivíduo na sua convivência diária através de vários espaços sociais que ocupa e onde se posiciona, a partir do estímulo do gosto por essa ou outra forma de expressão.

Talvez, como muitos acreditam, a escola possa ainda funcionar como um instrumento de questionamento de ideais nocivos que promovem o preconceito linguístico através da desvalorização da expressão do corpo humano na língua/gem. A relevância do pensamento freireano para o desenvolvimento de um currículo e práticas pedagógicas que tratem da experiência do ser com a língua, por esse ângulo, tem muito a nos ensinar. A desinterdição do corpo e a maior consciência de sua governamentalidade pela apresentação da língua/gem é



### As Epistemologias Freireanas

uma questão primordial da educação e o seu risco em reduzir os saberes e as potencialidades que as diferenças humanas oferecem.

É importante deixar claro que o que buscamos expor por meio desse ensaio não foi avançar uma proposição racionalista-acadêmica que promete o paraíso. O ensino da linguagem em suas formas mais imaginativas e menos repressoras abraça a complexidade da vida, a busca da convivência justa em meio a diferenças irreconciliáveis, o que requer, certamente, coragem e abertura para uma ética de entendimento planetário onde a língua não se transforma em um instrumento de domínio. Neste sentido, um ensino da língua/gem nas escolas que possa levar-nos a desinterdição dos corpos em situações de domínio físico-intelectual requer a reintegração da própria língua enquanto a instituição dentro do conceito de nação, porém indo além dela, isto é, desconstruindo-a como propriedade exclusiva de alguém. Como afirma Freire (FREIRE, MACEDO, 2011), antes de nos tornarmos universais, somos particulares:

Não se pode partir do universal para chegar ao local. Para mim, qualquer que seja a universalidade que haja em *Pedagogia do oprimido*, ela provém do vigor e da força de seu caráter local. Não tive qualquer pretensão ou sonhos de desenvolver uma teoria universal com esse livro. A questão é que, no entanto, o livro contém determinados temas que preocupam universalmente as pessoas. (p. 228-229)

Portanto, na dialética entre as várias percepções da língua/gem podemos encontrar novas possibilidades para a sua imaginação ao relacionar-nos com a educação como uma busca de novas formas de convivência planetária. O questionamento da língua/gem humana na prática da liberdade reclama, acima de tudo, a necessidade de perceber o corpo além de si e da língua/gem além de conceitos que o prendem a um território específico. Historicamente falando, as práticas linguísticas que caracterizam a comunicação humana sempre se manifestaram como fenômenos translocais (MAKONI, PENNYCOOK, 2006). A ação epistêmica do colonialismo, entretanto, nos levou a imaginar a língua/gem dentro de critérios avaliativos distintos, mais estritos e regulamentados.

Sob esse aspecto, vale a pena questionar-nos se o sentido de propriedade exclusiva e de territorialização disciplinar observados no ensino da língua/gem tradicional não reproduzem a própria governamentalidade acadêmica em questões de emancipação linguística sem o reconhecimento do potencial reflexivo dos(as) educandos(as). A questão fundamental que levantamos aqui é sobre o papel da língua/gem dentro das escolas, e como a tarefa do seu ensino sempre se relaciona ao reconhecimento dos corpos que a representam em suas diversas

### As Epistemologias Freireanas

articulações. Pois a educação como prática da liberdade requer, pelo menos, um constante questionamento sobre a representatividade da língua ao ser retratada institucionalmente pelo ensino da sintaxe normativa. Como o próprio Paulo Freire declarou em uma de suas últimas entrevistas ao *International Literacy Institute*:

Quem diz que este sotaque ou esta forma de pensar é aquele a ser cultivado? Se existe um que é cultivado é porque existe outro que não é. Você vê que é impossível pensar na linguagem sem pensar na ideologia e no poder? Defendo o dever dos professores de ensinar o padrão cultivado, e defendo os direitos das crianças ou dos adultos de aprender o padrão dominante. Mas é necessário, ao ser um professor democrático e tolerante, explicar, deixar claro para as crianças ou para os adultos, que sua maneira de falar é tão bela quanto nossa maneira de falar. Em segundo lugar, que eles têm o direito de falar desta maneira. Terceiro, no entanto, eles precisam aprender a chamada sintaxe dominante por diferentes razões. Isto é, quanto mais os oprimidos, mais os pobres compreendem a sintaxe dominante, mais podem articular suas vozes e seu discurso na luta contra a injustiça.<sup>2</sup>

### REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Rev. Sociol. Polit.**, v. 24, n. 57, p. 113-126, 2016. doi: 10.1590/1678-987316245708

ANDRADE, O. **Manifesto antropófago e outros textos**. São Paulo: Companhia das Letras. 2017.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, e como se faz**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAGNO, M; RANGEL, E de O. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005. doi: 10.1590/S1984-63982005000100004

BAUER, L; TRUDGILL, P (1998). **Language myths**. New York: Penguin Books.

---

<sup>2</sup> Who says that this accent or this way of thinking is the cultivated one? If there is one which is cultivated it is because there is another which is not. Do you see it is impossible to think of language without thinking of ideology and power? I defend the duty of the teachers to teach the cultivated pattern, and I defend the rights of the kids or of the adults to learn the dominant pattern. But it is necessary, in being a democratic and tolerant teacher, it is necessary to explain, to make clear to the kids or the adults, that their way of speaking is as beautiful as our way of speaking. Second, that they have the right to speak like this. Third, nevertheless they need to learn the so-called dominant syntax for different reasons. That is the more the oppressed, the poor people grasp the dominant syntax, the more they can articulate their voices and their speech in the struggle against injustice.

### As Epistemologias Freireanas

- BAUMAN, R; BRIGGS, C L. **Voices of modernity: language ideologies and the politics of inequality.** Cambridge University Press, 2003.
- BAGNO, M. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira.** São Paulo: Parábola, 2006.
- BORGES, V. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire.** Curitiba: CRV, 2021.
- BOURDIEU, P. **Language and symbolic power.** Malden, MA: Polity Press, 2005.
- BOURDIEU, P. **Habitus and field: general sociology. Volume 2, Lectures at the Collège De France (1981-1982).** English ed. Cambridge, UK; Medford, MA, USA: Polity, 2020.
- BUBER, M. **Eu e tu.** São Paulo: Centauro, 2001.
- CANAGARAJAH, A S. **Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations.** London, UK; New York, USA: Routledge, 2013.
- DOWBOR, F F. **Quem educa marca o corpo do outro.** CARVÁLHO, S.; LUPPI, D (Org.). São Paulo: Cortez, 2008.
- ESPINOSA, B de. **Tratado da reforma da inteligência.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.
- DOS SANTOS, T G F (Org.). **Desconstruindo Paulo Freire.** Porto Alegre: História Expressa, 2017.
- FAIRCLOUGH, N. **Language and Power.** Abingdon, Oxon: Routledge, 2013.
- FARACO, C A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola, 2008.
- FARACO, C A. Polêmica Vazia. **Gazeta do Povo**, 18 mai. 2007. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/polemica-vazia-4etbso9uhn84b75zwtmzspp3i/>. Acessado em 26 julho 2020.
- FENDLER, L. **Michel Foucault.** New York;London: Continuum. 2010.
- FIORI, E M. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 7-22.
- FREIRE, A M A. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos.** São Paulo: Cortez, 2001a.
- FREIRE, P; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

### As Epistemologias Freireanas

FREIRE, P. Entrevista concedida ao International Literacy Institute. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aFWjnkFypFA>. Acessado em: 24 de julho de 2021.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001a.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olha d'água, 2001b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 2003a.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003b.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FOUCAULT, M. **The Foucault reader**. New York: Pantheon Books, 1984.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009b.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.

GIMBO, F. Emancipação intelectual e democracia: para uma filosofia crítica da educação a partir de Jacques Rancière e Paulo Freire. Griot: **Revista de Filosofia**, Amargosa, Bahia, v.16, n.2, p.270-284, 2017.

GOULART, N. As lições do livro que desensina. **Veja**, 20 maio de 2011. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/as-licoes-do-livro-que-desensina/>. Acessado em 24 julho 2020.

### As Epistemologias Freireanas

KRAMER, D. Por uma vida pior. **O Estado de São Paulo**, 17 de maio de 2011. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,por-uma-vida-pior,720286>. Acessado em 24 julho 2020.

MACIEL, L S B; NETO, A S. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 3, pp. 465-476, 2006.

MAKONI, S; & PENNYCOOK, A. **Disinventing and reconstituting languages**. UK; USA; Canada: Multilingual Matter Ltd, 2006.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo, 2010.

MERLEAU-PONTY, M. **Phenomenology of perception**. New York: Taylor & Francis, 2013.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação do governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p.461-487, 2009.

ORTEGA Y GASSET, J. **Meditaciones del Quijote**. Connecticut: Martino Fine Books, 2012.

POPPER, K R. **The open society and its enemies**. Princeton, N. J: Princeton University Press, 2020.

RAMOS, H C. **Por uma vida melhor** [Coleção Viver, aprender]. São Paulo: Ação Educativa/Global, 2009.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RYMES, B. **How we talk about language**: exploring citizen sociolinguistics. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2020.

ROUSMANIERE, K; SOBE, N W. Education and the body: introduction, **Paedagogica Historica**, v. 54:n. 1-2, p. 1-3, 2018. doi: 10.1080/00309230.2017.1409774

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANDLIN, A.; SCHULTZ, B.D.; BURDICK, J. **Handbook of public pedagogy**: education and learning beyond schooling. New York: Routledge, 2010.

SANTOS, C X. **Estudo sobre o ensino da análise linguística na última década**: panorama do impacto da virada pragmática no livro didático de português. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 2015.

VIEIRA, S R. **Gramática, variação e ensino diagnose e propostas pedagógicas**. São Paulo: Blucher, 2018.

### As Epistemologias Freireanas

WIEDEMER, M L Da sociolinguística variacionista à sociolinguística cognitiva: panorama e perspectivas. **Revista Philologus**, Ano 20, n. 58. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2014.

#### **SOBRE O AUTOR E A AUTORA**

##### **SANDRO R. DE BARROS**

É professor em currículo em instrução no Departamento de Formação de Professores na Michigan State University (MSU). Doutor em Letras e Literatura Comparada pela University of Cincinnati, OH, EUA. Interesses de pesquisa: práxis pedagógica de Paulo Freire no campo da educação de línguas, currículo e instrução multilíngue, linguística crítica aplicada.

##### **MIRIAM FURLAN BRIGHENTE**

Trabalha como associada do programa comunitário Southeast Michigan Stewardship Coalition (SEMIS) na Eastern Michigan University (EMU). Estudante de doutorado em Educação Urbana na EMU. Doutora em Educação pela PUC-PR, Curitiba. Interesses de pesquisa: práxis pedagógica de Paulo Freire, feminismo interseccional e transnacional e educação comunitária (*place-based education*).