

ALFABETIZAÇÃO COMO ESTÉTICA DA RESISTÊNCIA: A REVOLUÇÃO SILENCIOSA DAS MARGENS PARA O CENTRO

Data de aceite: 02/09/2024

Alfredo César da Veiga

RESUMO: Este artigo investiga como a alfabetização pode também ser vista e compreendida esteticamente. Adotando uma abordagem qualitativa, centrada em um estudo de caso narrativo de um senhor de 65 anos participante de um programa de alfabetização, utilizou-se de entrevistas que foram feitas no contexto de um curso de alfabetização de adultos. O artigo discute, primeiramente, a evolução histórica da estética filosófica, destacando sua limitação em considerar algumas ações como *estéticas*. Nesse sentido, a pesquisa se apropria das ideias de artistas contemporâneos, como Marcel Duchamp, com seus ready-mades, para mostrar como a noção de estética pode ser ampliada, inaugurando, assim, uma verdadeira revolução não somente no julgamento estético, como também na percepção subjetiva do artista, que é quem decide, por fim, o que seja arte. Duchamp, portanto, ao desafiar os conceitos tradicionais de arte, propõe que a escolha e o contexto são suficientes para transformar objetos comuns em expressões artísticas. Nesse

contexto, a capacidade de ler e escrever representa um ato artístico, pois redefine a identidade, semelhante à transformação de objetos comuns em arte. Além disso, o artigo enfatiza a importância de incluir vozes marginalizadas na pesquisa acadêmica e promover uma visão interdisciplinar que valorize a subjetividade e a experiência vivida. Ressalta-se como a alfabetização pode elevar o comum a um status de dignidade e reconhecimento, transformando vidas através da educação como verdadeira expressão artística.

PALAVRAS-CHAVE: Estética; Alfabetização de Adultos; História de Vida; Conscientização

LITERACY AS AN AESTHETICS OF RESISTANCE: THE SILENT REVOLUTION FROM THE MARGINS TO THE CENTER

ABSTRACT: This article investigates how literacy can also be seen and understood aesthetically. Adopting a qualitative approach, centered on a narrative case study of a 65-year-old man participating in a literacy program, interviews were conducted in the context of an adult literacy course. The article first discusses the historical evolution of philosophical aesthetics, highlighting its limitation in considering some actions as aesthetic. In this sense, the research appropriates the ideas of contemporary artists, such as Marcel Duchamp, with his ready-mades, to show how the notion of aesthetics can be expanded, thus inaugurating a true revolution not only in aesthetic judgment, but also in the subjective perception of the artist, who is the one who ultimately decides what art is. Duchamp, therefore, by challenging traditional concepts of art, proposes that choice and context are enough to transform common objects into artistic expressions. In this context, the ability to read and write represents an artistic act, as it redefines identity, similar to the transformation of common objects into art. Furthermore, the article emphasizes the importance of including marginalized voices in academic research and promoting an interdisciplinary vision that values subjectivity and lived experience. It highlights how literacy can elevate the common to a status of dignity and recognition, transforming lives through education as a true artistic expression.

KEYWORDS: Aesthetics; Adult Literacy; Life History; Awareness

INTRODUÇÃO

A estética, como disciplina filosófica, tem em Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762) seu principal sistematizador. Sua obra *Aesthetica* foi apresentada por ele como uma “doutrina do conhecimento sensível” (Abbagnano, 2000, p. 367). Até Baumgarten, os filósofos, de maneira geral, bebiam em fontes platônicas a fim de encontrar definições que pudessem penetrar na natureza e função do belo, de forma que pouco contribuíram para distinguir, na obra de arte, uma singularidade, algo que a destacasse dos simples objetos de uso comum, a não ser por conceitos como harmonia, verdade e manifestação da Ideia do Belo. Já Baumgarten traz o Belo do Mundo das Ideias para o sensível, para aquilo que se pode sentir com as mãos, admirar com os olhos ou saborear com o paladar.

Talvez concepção tão ampliada que traz o estético para o campo do sensível tenha influenciado a revolução estética que se observou no século XX ao valorizar o conceito em lugar do belo, como em Marcel Duchamp (1887-1968) que expôs um urinol em pleno salão de artes de Nova Iorque, em 1917 ou o alemão Joseph Beuys (1921-1986) quando recobre o rosto com mel e folhas de ouro, carregando um coelho morto nas mãos e, não por acaso chamou essa ação performática de *How to explain pictures to a dead hare* (como explicar figuras para uma lebre morta). Tais manifestações se rebelavam com uma noção unívoca e inquestionável de arte, mas, sobretudo, traziam a vivência e a experiência humanas para dentro do museu.

Voltando a Marcel Duchamp, ele teria deixado o museu, atravessado a rua onde havia uma loja de produtos para construção, comprado o urinol e o nomeado *A Fonte*. Assinou a obra com o pseudônimo R. Mutt, provavelmente o nome de quem lhe vendeu o objeto. Duchamp, com esse ato quis mostrar que qualquer objeto pode se transformar em obra de arte, até mesmo aqueles tidos como pouco dignos, como um urinol. A pessoa capaz de criar um objeto para uso comum, mas tão necessário merecia, assim, ser elevado à altura de um artista.

Essa é a concepção que está por trás do presente texto. Quando um adulto chega em casa exaurido por um dia inteiro passado no trânsito até o seu trabalho para começar tudo novamente no dia seguinte e ainda encontrar um tempo para aprender a ler e a escrever, se poderia, sem dúvida alguma, dar a esse trabalhador a alcunha de artista, de alguém que consegue transformar uma vida miserável em uma vida artística.

O artigo pretende basicamente responder à pergunta: Como a narrativa de história de vida pode revelar a transformação de experiências cotidianas em expressões artísticas, ressignificando o valor do comum no contexto de um grupo de alfabetização de adultos?

Assim, como objetivos se pretende investigar como as narrativas de história de vida dos participantes de um grupo de alfabetização de adultos revelam a capacidade de transformar experiências cotidianas em formas de expressão artística e, principalmente, entender de que maneira o relato dessas vivências confere um novo significado e valor estético a situações consideradas comuns ou ordinárias. Com isso, se pretende, enfim, ressignificar o valor do comum, elevando-o a um status de dignidade e reconhecimento.

Acredita-se que esse estudo, ao explorar a narrativa de história de vida como método na Psicologia Social contribui para uma melhor compreensão de como os sujeitos constroem significados através de suas experiências cotidianas. Essa abordagem, que ultrapassa os limites de uma simples coleta de dados através de entrevistas, inspira novas formas de investigação que valorizam mais a subjetividade e a experiência vivida. Além disso, ao ressaltar o valor estético e simbólico das narrativas pessoais, o estudo abre caminho para a promoção de uma visão interdisciplinar na abordagem de temas cotidianos mais complexos. Finalmente, o foco em populações vulneráveis, como os trabalhadores que participam de programas de alfabetização de adultos, ressalta a importância de incluir vozes marginalizadas na pesquisa acadêmica, além de oferecer alguns elementos em futuras investigações que buscam explorar a interseção entre narrativa, identidade e arte em contextos variados.

METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa com o foco em compreender as experiências pessoais e a construção de significado. Será feito um estudo de caso narrativo, centrado na história de vida de um senhor de 65 anos de idade, participante de um grupo de alfabetização de adultos. A narrativa de vida é utilizada como método para explorar a experiência desse sujeito, destacando como ele transforma sua realidade cotidiana em uma expressão artística. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas no início de cada aula, onde os participantes foram incentivados a contar suas histórias de vida. O estudo respeitou os princípios éticos de pesquisa com seres humanos, incluindo o consentimento informado. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo que estavam cientes dos objetivos da pesquisa e de suas implicações. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, assegurando que todos os procedimentos éticos foram rigorosamente seguidos.

Ler e escrever como atitudes estéticas

Quando se discute se ler e escrever podem ser consideradas ações estéticas, duas questões principais surgem: uma que nega e outra que valida essa afirmação. A primeira, que podemos chamar de *evolucionária* no sentido tradicional, inclui apenas os meios reconhecidos por uma disciplina filosófica sob a categoria de ações estéticas. A segunda, que podemos denominar *revolucionária*, desafia e subverte os valores anteriormente aceitos, sugerindo uma visão mais ampla e inclusiva do que pode ser considerado estético.

A estética, no sentido tradicional e na evolução histórica da disciplina filosófica, foi formalmente estabelecida por Alexander Baumgarten (1714-1762), que propôs o estudo da obra de arte como objeto de conhecimento racional. Ao longo do século XVIII, a disciplina se desenvolveu significativamente. David Hume (1711-1776), por exemplo, introduziu a ideia de padrões para o gosto em seu trabalho de 1757, argumentando que, embora o gosto seja subjetivo, ele pode ser avaliado e discutido de maneira racional. Nesse contexto, Hume, na obra *Do padrão do gosto e outros ensaios sobre as artes e a beleza* (2023), sugeriu que algumas pessoas possuem uma sensibilidade mais refinada para o estético do que outras, em razão de suas experiências ou educação estética.

Immanuel Kant fez uma contribuição significativa para os estudos de Estética, especialmente em sua obra *Crítica da Faculdade do Juízo*, publicada em 1790. Nessa obra, Kant argumenta que não existe uma regra objetiva de gosto que determine o que é belo, pois todo juízo estético é subjetivo. Ele define *estético* como uma intuição baseada na faculdade da imaginação, cujo julgamento não pode ser convertido em conhecimento ou conceito sobre um objeto, mas sim em um critério de sensação. Esse critério de sensação se fundamenta no sentimento de prazer e desprazer, sendo, portanto, inteiramente subjetivo. Diferentemente disso, outras sensações humanas podem ser utilizadas para adquirir conhecimento (Kant, 2017, p. 40).

Em Hegel, em seu *Curso de Estética*, a estética é compreendida como a ciência do belo artístico, que se diferencia da beleza natural. A estética hegeliana passa por um desenvolvimento histórico e dialético da arte, que parte da arte simbólica, caracterizada por uma disjunção entre forma e conteúdo, a arte clássica que alcança a harmonia perfeita entre forma e conteúdo e a arte romântica, representada pela tensão entre o ideal e a realidade. Hegel se contrapõe às teorias estéticas anteriores que se baseavam no sentimento subjetivista do gosto e propõe a possibilidade do seu reconhecimento racional e objetivo e que se expressa em uma forma determinada de verdade (Ferreira, 2011).

Apesar dos muitos esforços, incluindo aqueles de filósofos como Schopenhauer, Heidegger, Adorno, Benjamin, Dewey, entre outros, para abordar o problema da estética, a filosofia ainda não conseguiu compreender plenamente os complexos aspectos e desafios envolvidos. Questões como atitude estética, elementos da arte, forma, expressão, símbolo e verdade têm se mostrado insuficientes para explicar a complexidade da experiência estética. Esta experiência, segundo John Dewey, carrega uma “impulsão que fervilha como uma comoção, exigindo ser anunciada” (Dewey, 2010, p. 169).

As ações de artistas contemporâneos, como Marcel Duchamp, foram fundamentais para desafiar os antigos axiomas da arte. Duchamp, com seus ready-mades, defendeu a ideia de que objetos utilitários também podem ser considerados arte. Arthur Danto (2000) argumenta que, após Duchamp, qualquer coisa poderia ser transformada em arte, e a definição tradicional de arte, baseada no prazer estético, foi superada. Em consonância com essa nova perspectiva, o esteta e crítico de arte Clement Greenberg (2002, p. 39) afirmou que “qualquer coisa que seja passível de experiência, toda e qualquer coisa que entre no campo da atenção, pode ser intuída e vivenciada esteticamente”.

Nesse contexto, considerar o ato de alfabetização como uma atitude estética pode ser comparado à transgressão dos artistas que integraram o engajamento e até o espírito de revolta à arte cotidiana. Assim, o ato de uma pessoa não alfabetizada aprender a ler e a escrever representa uma forma de revolta contra o controle opressor de qualquer sistema que, a priori, determina um lugar para os marginalizados e excluídos, negando-lhes o direito à fala e à expressão de si mesmos, de forma criativa e inovadora.

A alfabetização pode ser vista como uma atitude estética que une conhecimento cognitivo e um componente emocional, configurando-se como uma estética de resistência. Aprender a ler e a escrever não é apenas um gesto de superação da incapacidade individual, mas também o início de uma leitura mais ampla do mundo e suas intrincadas relações. Esse processo representa uma metamorfose, transformando uma pessoa que antes se sentia como um objeto passivo, sujeito às circunstâncias, em alguém que assume um papel ativo, como uma peça-chave em um jogo de xadrez.

Além disso, a atitude estética se relaciona sempre com uma tomada de decisão que envolve o desejo de não ser mais um mero espectador, mas de se tornar o ator principal de sua própria história, como é o artista que, ao tocar o mundo, o toca com as próprias mãos, engajando todos os seus afetos na transformação da experiência.

Há, no entanto, um tipo de alfabetização não libertário, não contestatório e, portanto, destituído de atitude estética, que Paulo Freire (2016, p. 127) denominou *bancária*, com sua ênfase na permanência, no imobilismo e em um presente perpétuo, sem perspectiva de futuro. Interessa a um regime que depende de mão de obra para apenas fabricar, sem necessidade de pensar, que as classes trabalhadoras tenham apenas acesso ao básico, suficiente para manter o funcionamento do sistema econômico vigente.

Entre as décadas de 1950 e 1960, a OCDE, o Banco Mundial e o Fórum Econômico Mundial começaram a promover currículos escolares baseados em habilidades para suprir as demandas das corporações, o que resultou

[...] em trabalhadores conformados que não questionam as ordens internas das empresas e que não agem de modo a defender os próprios direitos econômicos. De fato, não há na proposta de ensino baseada em habilidades nenhum objetivo firmado para ensinar aos estudantes como os governos regulam as atividades empresariais, de modo a garantir justiça aos consumidores ou proteger os trabalhadores da exploração econômica ou de ações políticas ditatoriais (Spring, 2018, p. 133)

As grandes corporações e os novos modelos empresariais geralmente não se opõem ao desenvolvimento cultural de seus empregados. De fato, reconhecem que o analfabetismo é um fator significativo de atraso econômico e social, o que não é vantajoso para as empresas. No entanto, há uma outra perspectiva a considerar. Nenhum grande empresário incentiva os estudos de seus empregados, ou “colaboradores” (termo que, por vezes, oculta uma forma de opressão velada), até o ponto em que eles adquiram a consciência de serem tratados apenas como peças descartáveis em uma máquina que sustenta o sistema.

Essa conscientização está intimamente ligada à arte e à criatividade, já que uma boa obra de arte deve sempre sugerir o não-dito, aquilo que vai além da percepção imediata. Em outras palavras, a arte de pensar por si mesmo promove a formação de indivíduos autônomos, algo que sistemas que subjagam corpos e mentes procuram evitar, preferindo a conformidade de sujeitos autômatos.

Para servir adequadamente ao capital, tenta-se promover a ideia de autonomia, uma palavra frequentemente usada nas sociedades neoliberais que incentivam a livre iniciativa e a concorrência. No entanto, o que se oculta é que esses agentes supostamente autônomos são os únicos responsabilizados por qualquer insucesso e frustração. Além disso, ao não incentivar a criatividade e a expressão pessoal, esses indivíduos permanecem à mercê do mercado, que molda seus interesses a tal ponto que eles não conseguem mais discernir se seus desejos são realmente próprios ou se foram implantados pelo sistema que os alimenta e sustenta. Um sistema econômico que se sustenta sobre a desigualdade social rouba do sujeito a sua assinatura nos trabalhos que ele faz. Marcel Duchamp, permitiu que se devolvesse ao trabalhador o seu direito de assinar a obra que ele próprio fez ou dele tira o seu sustento. Ao comentar sobre sua atitude estética revolucionária, afirmou:

[...] se Mr. Mutt fez com as próprias mãos ou não A Fonte, pouco importa. He a escolheu. Ele tomou um artigo comum da vida ordinária, colocou-o de uma maneira que sua importância útil desapareceu debaixo do novo título e ponto de vista – criou um novo pensamento para aquele objeto (Duchamp, 1996, p. 817)

O trabalhador somente não vê sua assinatura no fruto de seu trabalho porque lhe roubam o tempo. A maioria dos trabalhadores do Brasil, especialmente a que vive nas periferias das grandes cidades, tem o trabalho como *castigo necessário*, devido às muitas horas gastas entre transportes públicos, baixos salários e jornadas de trabalho excessivamente longas. O tempo roubado apaga no homem “a fronteira entre ilusão e realidade, entre a arte e a vida cotidiana” (Lasch, 1986, p. 128).

A HISTÓRIA DE ANTÔNIO

Em uma das aulas de alfabetização para adultos, foi proposta para estudo, a música *Cidadão*, composta por Lúcio Barbosa. A música traz a história de um pedreiro pobre, obrigado a abandonar sua cidade de origem e tentar melhor sustento em uma grande cidade. Uma parte da letra tocou de forma particular em um dos alfabetizandos. A letra dizia:

Tá vendo aquele edifício moço
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição, era quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar
Hoje depois dele pronto
Olho pra cima e fico tonto
Mas me vem um cidadão
E me diz desconfiado
“Tu tá aí admirado ou tá querendo roubar”
Meu domingo tá perdido, vou pra casa entristecido
Dá vontade de beber
E pra aumentar meu tédio
Eu nem posso olhar pro prédio que eu ajudei a fazer

Utilizando o método Paulo Freire, que tem por finalidade não somente aprender o significado morfológico das palavras, mas sobretudo a sua implicação política e social, se perguntou aos alunos se achavam que o personagem da música se sentia cidadão. As respostas foram:

Conceição: Não, ele não pode se sentir cidadão, porque é humilhado. Um cidadão não pode ser humilhado.

Prof.: O moço da música parece se sentir humilhado porque não consegue entrar em um prédio que ele mesmo fez, não é isso? Quem não tem acesso a um lugar que construiu, pode ser considerado um cidadão? E ele não pode entrar por quê?

Antônio: Porque é pobre, é malvestido.

Prof.: E a filha dele? Ela conseguiu se matricular na escola que o pai construiu?

Conceição: Não.

Prof.: E por quê?

Geralda: Porque ela é filha de pobre e não estava bem adequadamente para entrar naquele lugar

Prof.: Na opinião de vocês essa história acontece ou é só uma música?

Miriam.: É verdade. Basta ver os prédios. Tem dois elevadores, um social e outro pra empregada.

Antônio.: Essa história é verdade. Sabe ali, perto daquela escola ali do bairro? Eu construí ali uma casa de 700 metros para uma família bem rica. Um dia eu *tava* ali perto e parei pra olhar aquela casa bonita que eu fiz. Não demorou muito pra empregada chamar a dona da casa e perguntar o que eu *tava* olhando tanto. Eu sei que elas pensaram que eu queria roubar a casa, eu só queria olhar. A gente não pode olhar que vem alguém que pensa que a gente quer roubar.

Antônio construiu o prédio, mas só podia admirá-lo do lado de fora. Como Leonardo da Vinci ou Michelangelo, ele observa sua obra e se reconhece nela. No entanto, diferentemente desses artistas renascentistas, Antônio não tem o direito de assinar seu próprio trabalho. Mesmo que pudesse, não saberia escrever seu nome, pois nunca foi alfabetizado. Ninguém, contudo, poderia roubar de Antônio seu sonho e sua imaginação. Tudo o que poderiam fazer era tratá-lo como um cidadão de segunda classe e confundir-lo com um ladrão.

No entanto, Antônio, que já frequentava aulas de alfabetização há algum tempo, estava abrindo os olhos para a realidade aos poucos. Ele aprendeu a resistir e enfrentar situações de humilhação ou subordinação. Recusava-se a aceitar o desrespeito, como quando o segurança do banco não o deixou entrar devido à sua aparência simples e à cor de sua pele. Sem hesitar, chamou a polícia e obrigou o banco a lhe pedir desculpas. Antônio compreendeu não só o conceito de cidadania como igualdade de direitos, mas também o papel da educação na promoção da cidadania (Prokhovnik, 1998).

Antônio mostra, portanto, que obra de arte não é tanto aquela que os críticos a reconhecem como tal, mas aquela na qual o artista se reconhece nela. Conforme Duchamp (1996, p. 818), “é o mecanismo subjetivo que produz arte em estado bruto”. No contexto duchampiano, portanto, existe uma forte conexão em descobrir-se capaz de ler e escrever como uma das expressões artísticas por excelência.

Grande parte dos membros de uma sociedade com uma história colonial, como o Brasil, não se percebe como parte importante dessa sociedade. Eles são vistos apenas como empregados ou cumpridores de ordens, o que constitui uma estratégia eficaz das classes dominantes para desmotivá-los a se verem como iguais em direitos, além dos deveres que lhes são constantemente lembrados. Assim, internalizam a ideia de que trabalhar

é uma obrigação e que realizar bem seu trabalho é algo que simplesmente se espera deles. Nossos cidadãos são privados de toda criatividade e inventividade, características típicas de um trabalho estético, devido a forças que operam para a despersonalização dos sujeitos, tornando-os alvos fáceis de políticas instrumentais (Habermas, 2018, p. 243) que desestabilizam seu processo identitário. Isso os reduz a indivíduos, em vez de pessoas com direito a serem membros efetivos e participativos de uma comunidade (Habermas, 2018, p. 401).

Antônio foi, de tal maneira *despersonalizado*, que chegou a desacreditar do próprio julgamento. Moscovici (2011, p. 109) lembra que o conflito é sempre um conflito intrapessoal porque “significará que (a pessoa) se submete a outra pessoa e sofre, portanto, uma perda em termos de identidade e autoestima”.

Nem todo ato de leitura e escrita, portanto, é, em si mesmo, uma ação estética no sentido que temos dado a essa expressão. Grande parte das pessoas alfabetizadas no Brasil aprenderam a ler e a escrever como um ato de repetição incansável de letras, sílabas e palavras. O aluno era vencido pelo cansaço e pelo esvaziamento da capacidade de pensar por si mesmo. A repressão e o castigo eram a metodologia mais adotada, o respeito que os alunos tinham pela professora (o cargo era ocupado, em sua maioria, por mulheres, com exceção do cargo de direção, ocupado, quase sempre, por uma figura masculina) era imposto pelo medo.

Paulo Freire, ainda nos anos 1960, percebeu que essa relação educação-medo não levaria nunca à libertação, mas constituía como que instrumentos de dominação (Freire, 2011, p. 109). O método que Freire propõe é, em sua origem, estético por natureza, se se considera que na relação ensino-aprendizagem, não só o corpo participa desse processo, mas, também, a emoção, a curiosidade, o desejo (Freire, 2011, p. 126). Em uma palavra, sentir esteticamente, é sentir de forma visceral, como uma dor que só pode ser aliviada se se permite extravasar, colocada fora, no mundo, nas relações, na vida comunitária.

Para um aprender a ler e a escrever a fim de “deixar de ser sombra dos outros” (Freire, 2015, p. 143), conforme expressou uma das alfabetizadas de Paulo Freire na periferia de Recife, região nordeste brasileiro castigada pela pobreza e abandono das autoridades públicas, é preciso, em primeiro lugar, refletir sobre si e sobre o mundo; isso, de acordo com Freire, é que vai aumentar, aos poucos, o campo da percepção e, em consequência, será possível, então, enxergar cada vez mais longe, até ao ponto em poder perceber os não-percebidos, aquilo que, à primeira vista, não se destaca (Freire, 2016, p. 124). Alfabetização sem um toque artístico, portanto, nunca poderá permitir que os oprimidos tomem consciência “das razões de seu estado de opressão”, de tal forma que irão sempre “aceitar fatalisticamente a sua exploração (Freire, 2016, p. 94).

Antônio, após a discussão sobre cidadania reconheceu que não era tratado como cidadão. Mas isso, segundo ele, não o iria deter. Às vezes, tudo o que uma pessoa precisa é tomar consciência da sua situação, pois só assim, é que é possível deixar crescer dentro de si mesmo uma justa indignação.

CONCLUSÃO

Este estudo revela como a alfabetização pode ser entendida como uma estética de resistência, principalmente pelo seu resultado, ou seja, quando contribui para que pessoas marginalizadas tomem consciência de uma situação que percebem como injusta e opressora. Por outro lado, como demonstra a história de vida de Antônio, se pôde observar como o acesso à educação e a capacidade de ler e escrever têm o poder de redefinir papéis identitários anteriormente fixados e promover a dignidade pessoal. A alfabetização, nesse sentido, não se limita ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, mas envolve um componente emocional e subjetivo que possibilita a resistência contra forças opressivas e despersonalizadoras, capacitando os sujeitos para uma luta sem trégua por reconhecimento e igualdade de direitos.

A comparação entre a transgressão artística de Marcel Duchamp e o ato de aprender a ler e escrever ilustra a capacidade de redefinir o comum e o ordinário, conferindo-lhes novo significado e valor. Assim, a alfabetização emerge não apenas como uma ferramenta para a inclusão social, mas também como uma forma de arte que desafia e subverte as normas estabelecidas.

A inclusão de vozes marginalizadas na pesquisa acadêmica é cada vez mais urgente. Marcel Duchamp, com uma atitude irreverente fez isso acontecer nos conceitos que até então se tinha da classificação de uma obra de arte pelo simples fato de ter atravessado a rua e conversado com um vendedor, que lhe forneceu a ideia do que seria uma produção artística. Isso mostra que, sem o contato com as populações sofridas, nossa ciência não passará de belas ideias, no entanto, sem respaldo na realidade.

Esse artigo também pretende destacar as lacunas que ainda persistem na prática educacional no país. Governos de extrema-direita têm promovido uma luta incansável contra toda herança paulofreiriana e, com isso, promovido o modelo bancário de ensino, criticado pelo educador. Com isso, tais forças promovem a permanência e o imobilismo, sufocando todo tipo de criatividade e inovação. A menos que a alfabetização seja vista como prática libertadora que capacita os sujeitos a se tornarem protagonistas de sua própria história, nunca seremos capazes de construir uma sociedade mais justa e igualitária, pois o comum e ordinário sempre serão classificados e tratados como inferiores.

Tratar, portanto, a alfabetização como uma *estética de resistência* é, acima de tudo, promover uma revolução silenciosa, mas imprescindível, sobretudo pela compreensão de que a educação sempre será a ferramenta mais poderosa de transformação social. Tal estética promove, naturalmente, não apenas a valorização das experiências vividas, como também a inclusão de vozes marginalizadas, sufocadas por aqueles que se agarram ao poder e que, portanto, necessitam das classes subalternas o mais caladas quanto possível.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000

DANTO, Arthur C. **Marcel Duchamp e o fim do gosto**: Uma defesa da arte contemporânea. Conferência Nexus, Tilberg, Países Baixos, 21 de maio de 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ars/a/ggnJSB76ymP7xZmFQZW3Qjn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 28.jul.2024

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010

DUCHAMP, Marcel. **The Richard Mutt Case**. In: STILES, Kristine; SELZ, Peter. **Theories and documents of contemporary art**: A sourcebook of artist's writings. Los Angeles, CA: University of California Press, 1996

FERREIRA, Guilherme. O Conceito de Belo em geral na estética de Hegel: Conceito, ideia e verdade. **Metanoia**, São João Del Rey, MG, n. 13, pp. 81-90, 2011. Disponível em: < https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistametanoia/7_GUILHERME.pdf>Acesso em 30/07/2024

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016

GREENBERG, Clement. **Estética doméstica**. São Paulo: Cosac Naify, 2002

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: Estudos de teoria política. São Paulo: Unesp, 2018

HEGEL, Georg Wilhelm. **Curso de Estética I**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001

HUME, David. **Do padrão do gosto e outros ensaios sobre as artes e a beleza**. Coimbra: Edições 70, 2023

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade de julgar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

LASCH, Christopher. **O mínimo eu**: Sobrevivência psíquica em tempos difíceis. São Paulo: Brasiliense, 1986

MOSCOVICI, Serge. **A invenção da sociedade**: Sociologia e Psicologia. Petrópolis: Vozes, 2011

PROKHONNIK, Raia. Public and private citizenship: From gender invisibility to feminist inclusiveness. **Feminist Review**. V. 60, n. 1: p. 84-104. Setembro, 1998

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018