

DIÁLOGO ENTRE OS ESTUDOS DE GÊNEROS, DE LETRAMENTO E A ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA - IMPLICAÇÕES DE TRANSFORMAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Ana Lúcia CAMPOS ALMEIDA¹³

Resumo: Partindo da constatação da existência de situação bastante insatisfatória no ensino de língua materna na escola brasileira e considerando que o aparato teórico produzido pelos estudos de gênero, letramento e Análise do Discurso Crítica (ADC) compõe um conjunto de pressupostos altamente favorável ao desenvolvimento de uma perspectiva inovadora de cunho emancipador para este ensino, objetivamos apresentar, neste artigo, uma reflexão sobre os postulados das referidas teorias, apontando as conexões e compatibilidades que elas sustentam entre si e as possíveis implicações que a adoção de tais concepções poderia trazer para o ensino em uma perspectiva crítica e transformadora.

Palavras-chave: Ensino de língua materna. Teoria de gêneros. Estudos de letramento. Análise do discurso crítica.

Abstract: *Facing a situation of difficulties and dissatisfaction concerning the teaching of mother tongue language in Brazilian schools and considering the theoretical set of conceptions produced by the new studies of literacy, genre and Critical Discourse Analysis as a whole capable of favoring the development of a new and emancipatory perspective for this teaching, we present, in this paper, reflections on the ideas of these theoretical approaches, pointing the connections and compatibilities among them and the possible positive implications of their adoption and application to the construction of a critical educational perspective.*

Keywords: *Teaching of mother tongue language. Genre theory. Literacy studies. Critical discourse analysis.*

Introdução

Consideramos que o aparato teórico produzido pelos estudos sobre gênero, letramento e pela Análise do Discurso Crítica (ADC) compõe um conjunto de pressupostos potencialmente favoráveis ao desenvolvimento de uma perspectiva

inovadora de cunho emancipador para o ensino de língua materna. Gêneros discursivos, letramentos ideológicos e análise crítica do discurso – o que têm em comum? A teoria seminal do Sociointeracionismo discursivo de Bakhtin (1992) sustenta uma concepção dos gêneros que prioriza sua natureza sociohistórica e cultural; construir e transformar gêneros são ações humanas concretas que envolvem desejos, necessidades, vivências e condições de inserção em comunidades letradas. Os novos estudos de letramento (BARTON, D.,1994; BARTON, D.; HAMILTON, J.; IVANIC, R. 2000; STREET, 1995) postulam os sentidos da escrita determinados a partir de seu contexto sociocultural, considerando que os textos nada significam desvinculados das comunidades que os utilizam.

Tais postulações são relevantes no sentido de desmascarar atribuições de valor ou de maior e menor capacidade individual aos detentores de letramentos de prestígio, os hegemônicos, e aos desprestigiados, os vernaculares. Já a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 2001, 2003) entende as manifestações discursivas como práticas sociais que não ocorrem no vácuo da neutralidade, mas em espaços ideológicos – os efeitos de sentido são produzidos a partir de posições de maior ou menor poder social e os discursos produzem recortes da realidade que são instituídos como “verdades” em função de tais posições; tem como objetivo explicitar a natureza ideológica dos textos com seu caráter performativo e suas análises buscam dar visibilidade aos pressupostos naturalizados pelo senso comum como “verdades”, desnaturalizando-os.

Acreditamos, pois, que as três vertentes teóricas se compatibilizam pela visão das questões linguístico-discursivas focalizadas no campo sociohistórico e cultural, imprescindível para a determinação de significados. A nosso ver, a articulação dos estudos de gênero, letramento e Análise do Discurso Crítica propicia um arcabouço teórico que possibilita aos linguistas aplicados e aos educadores o desenvolvimento de projetos para conscientização crítica dos aprendizes e da população em geral sobre os efeitos do discurso na manutenção ou transformação da realidade social: investigando-se como a linguagem é usada para manter ou desafiar as relações de poder perpassadas nas práticas sociais de linguagem (em suas multimodalidades) no mundo contemporâneo; ensinando-se leitura e escrita de modo a recuperar as condições de produção e

¹³ Docente do Programa de Mestrado em Letras - Linguagem, discurso e cultura - da Universidade Vale do Rio Verde. Três Corações, Minas Gerais, Brasil. analucpos@gmail.com

interpretação; problematizando-se o discurso hegemônico da globalização e seus significados antiéticos de desrespeito à diferença.

O ensino de língua portuguesa

“Literacy unlocked a variety of doors, but it did not necessarily secure admission.” (Cressy)

A situação do ensino de língua materna no Brasil revela-se ainda hoje bastante crítica. Trabalhando em um projeto de pesquisa vinculado ao curso de Mestrado da Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR) que investiga práticas de letramento das comunidades mineiras, especialmente aquelas situadas em contexto escolar – corpus constituído por depoimentos orais, entrevistas orais e escritas, relatos autobiográficos e análises reflexivas de sujeitos professores, professores em formação e/ou formação contínua – o que temos verificado é a persistência de práticas pedagógicas conservadoras e cristalizadas a reproduzir/perpetuar problemas de fracasso na aprendizagem e o perverso ciclo de desinteresse e descrença dos alunos pelo processo da educação escolar.

A questão que subjaz à crise educacional é, sem dúvida, política na medida em que falta uma política educacional séria de investimentos relevantes em ensino e em formação de professores. Em seu lugar, temos um jogo teatral com pirotécnicos efeitos publicitários - órgãos oficiais produzem e implementam programas alheios aos anseios dos atores sociais; professores e alunos, sob condições aviltantes, fazem de conta que ensinam/aprendem; pais e cidadãos em geral formam opinião precária a partir da divulgação de resultados incertos obtidos através de censos avaliatórios. As análises veiculadas pelos meios de comunicação ou por autoridades e consultores educacionais focalizam apenas o plano superficial da questão, mencionando deficiências de professores e alunos, sem tocar questões cruciais como: necessidade de investimentos em educação básica e políticas de formação de professores em meio ao avanço da privatização do ensino superior e do inevitável processo de submissão dos valores pedagógicos aos interesses lucrativos da educação mercantilizada.

Relatos de alunos professores nos informam de que em muitas escolas de nível médio e fundamental ocorre a implementação de uma prática não admitida oficialmente

- estudos preparatórios específicos destinados a assegurar desempenho satisfatório de alunos em avaliações como Prova Brasil e similares. A farsa prossegue. Ao aluno em formação não importa aprender a ler e escrever textos coesos e coerentes, significativos, persuasivos, exercitando a função de autoria, mas ser treinado para driblar a precariedade do processo educacional ao produzir respostas adequadas ao padrão vigente nas provas oficiais.

A farsa prossegue. De acordo com informações de nossos alunos-professores, prosseguem as práticas pedagógicas cristalizadas de prescrição e opressão gramatical; segue a adoção do modelo de letramento autônomo escolar (Street, op. cit.) com atividades centralizadas nas formas linguísticas reificadas - a letra estéril e morta - em que as crianças continuam produzindo cópias, memorizando regras das convenções dos gêneros escolares e treinando para descobrir (leia-se “adivinhar”) a resposta “correta”. O aluno não lê para construir sentidos e se posicionar criticamente, mas apenas para executar uma tarefa escolar, conformando sua leitura aos padrões didáticos vigentes.

Graças a esta situação, a desigualdade é definitivamente mantida, com a escola atuando a favor da perpetuação da ordem hierárquica social - os filhos das classes prósperas, inseridos no modelo cultural dos letramentos dominantes, seguem bem sucedidos em exames vestibulares, preparam-se em universidades consideradas centros de excelência, ocupam os postos de trabalhos de prestígio, ao passo que os filhos das classes subalternas passam por processo de inculcação de incompetência em uma escolarização precária em via de preparação para posições de trabalho subalternas.

Os cursos de Letras em universidades consideradas centros de excelência formam professores que se encaminham para a pesquisa e para o exercício do magistério superior ou para colégios particulares relativamente bem remunerados, que atendem a classe dominante, enquanto os professores licenciados em cursos noturnos de faculdades particulares com duração abreviada de três anos e com mensalidades de baixo custo¹⁴ destinam-se a ocupar os cargos de trabalho de remuneração inferior nas escolas públicas. Enunciados humorísticos veiculados na internet se referem a este professor como “material escolar mais barato do mercado”. A crueza de tais enunciados mostra o desprestígio da profissão do magistério e desmascara a falta de atitude política dos poderes envolvidos com o setor educacional, não obstante as frequentes afirmações acerca da relevância do ensino para desenvolvimento da cidadania divulgadas

exaustivamente pelos programas educacionais. Jean Foucambert (1994), educador francês preocupado com a questão do acesso à leitura, já na década de 90, denunciava a desigualdade na utilização da escrita como o ponto de estrangulamento de toda vida democrática.

Consideramos que as orientações mais recentes nas políticas do ensino de língua, sobretudo os Parâmetros Curriculares Nacionais, significaram um avanço para superação das práticas tradicionais de cunho meramente estruturalista vigentes no ensino de língua, mediante a incorporação de conceitos sociolinguísticos, pragmáticos, textuais, das teorias dos gêneros e sobretudo do sociointeracionismo Bakhtiniano, conferindo alguma atenção às práticas de oralidade e introduzindo o eixo dos usos linguísticos.

Porém, a nosso ver, tais mudanças mostram-se ainda insuficientes para evitar o persistente predomínio do estudo das formas quer seja em níveis lexicais, morfológicos, sintáticos ou mesmo textuais, sem jamais contemplar a dimensão discursiva. A consideração das formas em um sistema abstrato isolado da vida social revela-se totalmente incapaz de explicar a produção de significados, demandando-se para isso tratar das propriedades propriamente discursivas dos enunciados, isto é, suas condições de produção, as posições dos interlocutores, a marcação ideológica. Mesmo ao contemplar o estudo dos gêneros, as práticas didáticas se concentram nas formas linguísticas ou estilísticas de composição, incluindo certos elementos pragmáticos e funcionais como intenção do autor ou finalidade do texto, mas sempre desconsiderando importantes elementos discursivos como os efeitos de sentidos onde se revela a subordinação das formas à significação. Neste sentido, afirmamos que as orientações vigentes não conseguem levar à transformação das práticas didáticas na direção do desenvolvimento de um ensino crítico.

Em nosso ponto de vista, partilhado por pesquisadores como Kleiman (1995), Rojo (2005), Rajagopalan (2003), entre outros, compete à Linguística Aplicada, sobretudo à subárea vinculada ao campo da educação e ao ensino de línguas, realizar suas escolhas teóricas em função da eficácia social e do poder transformador da teoria adotada sobre as questões/objetos relevantes de pesquisa – por exemplo, ao apresentar transposições didáticas com objetivo de obter resultados na melhoria das práticas pedagógicas. Julgamos que a eficácia do pesquisador em LA deriva de sua opção por

¹⁴ vide Batista, 1998 e Britto, 1998 - considerações sobre a situação de despreparo de professores.

um objeto e uma perspectiva teórica que sejam compatíveis com o compromisso de transformação social.

Neste sentido, as teorias funcionam como formas de intervenção na realidade, na medida em que nos fazem olhar o mundo de uma maneira e não de outra. Propostas que postulam neutralidade teórica e pedagogias despolitizadas não forjam produções significativas e transformadoras no campo educacional. Temos claro que a opção por uma suposta neutralidade já constitui em si um posicionamento ideológico com consequências políticas, uma vez que favorece a manutenção da ordem vigente, em benefício de alguns e prejuízo de muitos (RAJAGOPALAN, op. cit.). Deste modo, postulamos a necessidade de que os linguistas, sobretudo aqueles dedicados a questões aplicadas ao ensino, assumam uma posição política na pesquisa e orientação de programas educacionais.

A teoria de gêneros e os estudos de letramento

A noção de gêneros do discurso elaborada por Bakhtin (op. cit.) os define como formas relativamente estáveis de enunciados organizados e constantemente reorganizados de acordo com sua função comunicativa nas variadas esferas sociocomunicativas e culturais institucionalizadas, como a política, a científica, a jornalística, a jurídica, a artística etc. Chamados de formas de ação, artefatos culturais, ações verbais concretas ou eventos discursivos, o fato é que são determinados pelo funcionamento ideológico das interações sociais. Portanto, pode-se dizer que gêneros enquanto construtos teóricos não são definidos tanto por suas propriedades intrínsecas (linguísticas) quanto por suas propriedades sociocomunicativas e culturais (cf. MARCUSCHI, 2005).

São constituídos por três dimensões indissociáveis: i) temas – conteúdo ideologicamente moldado; ii) forma composicional – elementos de estrutura comunicativa e semiótica; iii) estilo – escolha de unidades de linguagem ou marcas linguísticas que funcionam como traços da posição enunciativa. Não podem ser apreendidos somente pela descrição de suas características formais ou estruturais uma vez que se configuram no plano ideológico das esferas comunicativas e socioculturais. Sua natureza social lhes confere um caráter dinâmico, heterogêneo, híbrido e

extremamente flexível, por força de seu envolvimento nas mudanças ininterruptas da vida humana.

O uso da teoria dos gêneros no ensino de língua abre uma perspectiva para uma gramática não limitada a organização dos elementos linguísticos, mas da organização de elementos retóricos, sociocomunicativos no plano enunciativo e ideológico. A sociohistoricidade e a ideologia são essencialmente constitutivas da produção e recepção de textos. Neste sentido, para Marcuschi, “*quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual.*” (2006, p.25). Em outros termos, poderíamos dizer que não se trata de ensinar simplesmente uma competência ou habilidade, mas antes de introduzir o aprendiz à prática de uma ação social, de lhe conferir o estatuto de leitor e produtor de textos ultrapassando os limites do letramento escolar.

A aquisição de gêneros faz parte do letramento escolar, ou seja, diz respeito à apropriação dos variados modos de uso da escrita nas práticas sociais. Neste sentido, as teorias de letramento compartilham com as teorias de gêneros esta noção de inserção dos atores sociais nas práticas sociais e culturais no uso de leitura/escrita. Compartilham também a noção de que os letramentos são múltiplos, variados de acordo com a inserção dos textos escritos em diferentes esferas socioculturais, organizando-se a partir dos modos de atribuir sentidos à escrita por instituições como a igreja, a mídia, a família, a escola etc. Não há significado para os textos escritos desvinculado de seu uso pelas comunidades letradas.

Os estudos etnográficos de Heath (1983) sobre o letramento de comunidades norte-americanas e sua relação com o desempenho escolar infantil, hoje é um clássico para a compreensão da concepção de letramento como modo de fazer sentido a partir da escrita para diferentes segmentos sociais. A autora demonstra que as práticas familiares de contato com a escrita (textos do cotidiano, religiosos, literários, jornalísticos, acadêmicos) e seus modos socioculturais de representação - modos de falar da escrita, constituem modelos de letramento que as crianças levam à escola e que são altamente responsáveis pelo sucesso/insucesso escolar dependendo da proximidade ou da distância que mantenham do modelo hegemônico adotado na cultura escolar.

Street (op. cit.), em seus estudos antropológicos sobre a escrita, contribuiu sobremaneira para ampliar as noções mais recentes desenvolvidas pelos estudos de letramento. Este autor considera que a escola realiza um processo de pedagogização do

letramento com a reificação da linguagem – formas linguísticas neutras, cristalizadas por procedimentos metalinguísticos, adotando um modelo por ele denominado letramento autônomo – a escrita reificada, desvinculada de suas condições de uso e produção sociocultural, responsável pelo mascaramento das desigualdades e da hierarquia de poder social. Emprega o conceito de letramento ideológico para salientar seu caráter não-neutro, referindo-se aos diferentes modos de conceber e utilizar a escrita, determinados pela inserção dos sujeitos em comunidades detentoras de desiguais posições em termos de prestígio social.

Os novos estudos de letramento desenvolvidos pelo grupo de pesquisadores da Universidade de Lancaster, no Reino Unido (BARTON, D.,1994; BARTON, D., HAMILTON, J.; IVANIC, R., 2000.) compartilham com Street suas críticas a uma concepção de letramento autônomo, ao construir a noção de letramentos situados e locais. Esta noção rompe com o estigma de desvalorização dos letramentos vernaculares, colocando-os no mesmo plano do letramento dominante ao considerar os diferentes modos de lidar com os textos escritos pelas diferentes comunidades como uma questão sociocultural e de práticas diferenciadas em função do exercício de atividades diversas no próprio lar, como a culinária (livro de receitas) ou a multiplicidade de atividades desenvolvidas nos locais de trabalho.

Assim, a perspectiva dos estudos de letramentos permite romper com as práticas escolares de que ainda utilizam a leitura e a escrita como se elas se organizassem no vazio das formas gramaticais (relato de atividades escolares da década de 60 e 70 mostra que era comum a proposta de produção do gênero “redação escolar” sobre o tema *Gota d’água* e similares) para pensar os diferentes modos de fazer/atribuir sentidos aos textos determinados pelas experiências dos educandos a partir de sua inserção em diversificadas esferas socioculturais.

Deste modo, fica claro que a perspectiva dos estudos de letramento, bem como a dos gêneros, se apoiam conjuntamente na teoria Bakhtiniana, considerando a língua em seu funcionamento na relação com os atores envolvidos em uma interação social, bem como as manifestações discursivas como indissoluvelmente associadas a seu contexto sociohistórico e ideológico. A relação entre a apropriação de gêneros escritos ou orais formais e os letramentos praticados pelos educandos em seu contexto familiar/comunitário, sobretudo em segmentos sociais desfavorecidos, é uma relação de

dominação, questão que passa a ser levada em conta em abordagens pedagógicas que sejam orientadas por pressupostos desta perspectiva.

O ensino de língua passa a orientar-se pela observação de aspectos da realidade do educando e a tratar os textos em seu uso autêntico vinculado a múltiplas vozes e linguagens, não mais como simples enunciado solto ou peça neutra do modelo único escolar; centrar-se-á no desenvolvimento de atividades de cunho interdisciplinar vinculadas aos gêneros e práticas discursivas. Priorizar-se-á a estudo das características linguísticas somente em sua relação com as situações de enunciação como traços que marcam as posições enunciativas dos sujeitos no discurso.

A perspectiva teórica da Análise do Discurso Crítica

Dentre as teorias linguísticas, a Análise do Discurso Crítica, tendo como principal expoente o linguista britânico Norman Fairclough (1989, 2001, 2003) destaca-se por sua rejeição a princípios de neutralidade no fazer científico, propondo-se a investigar as ligações entre linguagem e poder, por entender que os elementos linguísticos, textuais e discursivos são formas materiais de ideologia e que as práticas linguístico-discursivas assumem um papel crucial na reprodução/manutenção ou na transformação das relações de poder social.

A Análise do Discurso Crítica (doravante ADC) toma o discurso como uma prática social, cultural e historicamente situada de uso da linguagem, como “modo de ação sobre o mundo e especialmente sobre os outros [...] também um modo de representação e de constituição de identidades.” (FAIRCLOUGH, 2001). Como modos de representação do mundo com seus processos e relações, os discursos estão investidos de ideologia, produzem recortes da realidade – alguns aspectos são incluídos e outros excluídos, deste modo, constroem significados que legitimam/naturalizam perspectivas hegemônicas instituindo-as como verdades e produzindo o consenso.

Através da construção de um método crítico para a pesquisa linguística, a ADC propõe dar visibilidade aos sentidos que são apagados/silenciados através da naturalização de uma representação hegemônica do real e explicitar os pressupostos e implícitos subjacentes às construções/representações de mundo, pelos quais alguns aspectos da realidade são sobrevalorizados em detrimento de outros. Suas análises buscam revelar as conexões e causas ocultas nas práticas linguístico-discursivas,

mostrando, por exemplo, como o uso de determinados recursos linguísticos gera certos efeitos de sentidos e não outros em um trabalho visando à capacitação dos sujeitos para o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação aos usos da linguagem; trata-se de fornecer recursos ou meios de operacionalizar mudanças discursivas para aqueles que se encontram em situação de desvantagem.

Em uma dimensão mais ampla e profunda, a ADC trata de investigar como mudanças de ordem discursiva estão interrelacionadas a mudanças nas estruturas sociais, observando que as relações entre práticas discursivas e os limites entre estas práticas em dada instituição se modificam de acordo com as modificações produzidas nas ordens sociais e nos discursos que as orientam, em um movimento dialético.

Assim, os discursos operam na construção discursiva das mudanças sociais da modernidade tardia, na reestruturação do capitalismo e em sua reorganização em nova escala, quando se desenvolve um modelo de economia baseada em informação e no conhecimento, o que equivale a dizer, uma economia baseada no discurso na medida em que todo conhecimento é produzido, circula e é consumido em forma de discursos. Neste sentido, tornam-se cada vez mais pertinentes e relevantes os trabalhos atuais desenvolvidos sob a perspectiva da ADC, diante da constatação de que no mundo contemporâneo o exercício das formas de poder e hegemonia não se dá prioritariamente pela coerção, mas pela produção do consenso através da ação discursiva

A ADC, contudo, não adota uma posição determinista; antes, vê dialeticamente o poder criativo/constitutivo do discurso, cujas práticas são simultaneamente coibidoras e capacitadoras, carregando consigo elementos de repetição junto com possibilidades de mudanças. Daí a relevância de despertar a consciência crítica do funcionamento da linguagem como forma de possibilitar as mudanças.

Deste modo, a perspectiva da ADC está ligada a um objetivo claramente emancipatório: conscientizar os indivíduos sobre os efeitos do discurso na manutenção ou transformação da realidade social – investigando como a linguagem é usada para manter ou desafiar as relações de poder que perpassam os textos produzidos nas práticas sociais de linguagem (em suas multimodalidades) no mundo contemporâneo.

Análise do Discurso Crítica e ensino

Já em trabalhos dos anos 90, um grupo de estudiosos da Análise do Discurso Crítica da Universidade de Lancaster, no Reino Unido, (CLARK, R.; IVANIC, R.; MARTIN-JONES, M.; FAIRCLOUGH, N., 1996), postulava o desenvolvimento de uma consciência crítica do mundo com a função de emancipação social como o objetivo central da toda educação. No ensino-aprendizagem de línguas propõem o desenvolvimento de uma conscientização crítica do mundo estreitamente associado ao trabalho com as capacidades de linguagem: *"há uma relação dialética entre o crescimento da na conscientização crítica e o crescimento das capacidades de linguagem, o último alimentado pelas possibilidades abertas pelo primeiro."* (CLARK, R., IVANIC, R., MARTIN-JONES, M.; FAIRCLOUGH, N., 1996, p.38).

Deste modo, as práticas de linguagem deveriam ser exercitadas pelos educandos não apenas para desenvolverem conhecimento descritivo e operacional, mas também para desenvolverem uma visão crítica de como estas práticas são moldadas e, ao mesmo tempo, elas próprias moldam as relações sociais e as relações de poder.

Os autores proclamam que a conscientização crítica da linguagem deveria ser iniciada pela desnaturalização de uma dada ordem (socio)linguística, de origens sociais invisibilizadas uma vez que o mundo sociolinguístico é constituído devido a relações sociais de poder que o geraram, porém tais relações não são explicitadas nos programas de ensino; esta ilusão de naturalidade fortalece a legitimação da ordem sociolinguística dominante e o conseqüente desprestígio das variedades dialetais e da situação de bilinguismo. Uma abordagem direcionada ao desenvolvimento de conscientização crítica precisa inaugurar um processo de reflexão sobre as práticas discursivas, submetê-las a formas de questionamento capazes de desafiar tais noções e de engendrar transformação.

Analisando programas educacionais apresentados como propostas inovadoras de ensino para as escolas inglesas, os estudiosos da ADC consideraram que elas significaram um avanço em relação às políticas vigentes anteriormente, porém ainda insuficientes para instaurar um modelo de ensino tendo como objetivos promover a participação democrática e a autonomia do cidadão, o respeito à diversidade e a valorização do multilinguismo e da pluralidade cultural.

As concepções de linguagem, aprendizagem, escolarização, assim como as motivações e objetivos de ensino adotados pelos analistas críticos do discurso diferem e até mesmo divergem em vários aspectos daqueles elaborados por outras propostas de

ensino que se apresentam como inovadoras - a linguagem na ADC é vista como uma ordem produzida socialmente e *naturalizada* a posteriori, a aprendizagem não consiste em aquisição de conhecimento, senão de conhecimento integrado à prática, o processo de escolarização funciona como preparação dos educandos para que trabalhem dentro da ordem social e tenham condições de mudá-la; nesta perspectiva o ensino não objetiva legitimar a ordem social e linguística, mas submetê-la à crítica e transformação, uma vez que não está pautado nos princípios de adequação e integração, e sim de emancipação social.

A perspectiva de ensino crítico da ADC repudia princípios vinculados à visão liberal subjacentes aos programas educacionais, considerando que eles sustentam práticas e valores legitimadores da ordem dominante: a função salvacionista da escola vista como capaz de remover as diferenças de capital linguístico e cultural repercute no desenvolvimento de práticas pedagógicas de cunho individualista e moralizador; a noção avaliativa de adequação aplicada ao uso do padrão linguístico como um modo tácito de legitimar a desvalorização social das variedades linguísticas das classes subalternas.

Outro ponto fundamental na perspectiva da ADC com relação ao ensino é a noção de práxis – considera que a conscientização a respeito dos valores sociais e da luta pelo poder imbricados nas práticas discursivas é uma condição necessária, mas não suficiente para a emancipação, que somente será viabilizada através do trabalho com os usos linguísticos, por exemplo, na produção de textos que verbalizem a própria experiência do aprendiz, na leitura crítica de textos escritos, orais, de múltiplos gêneros em múltiplos suportes.

Sustentamos a necessidade de ir além do trabalho com o desenvolvimento de competências linguístico-discursivas, para alcançar a percepção dos efeitos de sentidos produzidos nas ações linguísticas devido à inextricável relação entre linguagem, poder e ideologia - processo apontado pela ADC como desenvolvimento de conscientização crítica do mundo através do trabalho com as capacidades de linguagem, que implica tomar os textos em sua dimensão ideológica constitutiva.

“Conscientização crítica” e perspectiva de emancipação no ensino de língua portuguesa

Antes de adotarmos princípios da visão crítica dos analistas do discurso aqui apresentada, cabe observar que as considerações produzidas pelo grupo de Lancaster estão inseridas em uma realidade de país europeu, de primeiro mundo, em que as questões básicas como analfabetismo e estrutura escolar estão superadas, ficando os desafios sociais na educação por conta de mudanças econômicas e políticas da sociedade global e pós-moderna e envolvem questões sociolinguísticas relacionadas a conflitos no contato com a diversidade linguística, cultural e econômica dos imigrantes advindos de países periféricos.

Na realidade brasileira, ainda há problemas básicos a serem enfrentados, desde infraestrutura material das escolas até capacitação de docentes. A visão predominante com relação a abordagens pedagógicas ainda é bastante conservadora e as recentes inovações propostas por teóricos da linguagem encontram resistência para serem implementadas, um pouco por parte dos professores e muito por parte da sociedade em geral. Exemplo disto é a recente polêmica em torno do livro didático “Uma Vida Melhor”, de Heloísa Ramos, destinado a alunos da Educação de Jovens e Adultos e aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático, que recebeu críticas ácidas e enviesadas por ousar esclarecer a possibilidade ruptura com o uso do padrão linguístico em enunciados orais de registro coloquial.

Em que pesem todas essas dificuldades, e até mesmo em função delas, pensamos ser este o momento adequado para se adotar uma visão mais comprometida com um ensino crítico de cunho emancipador. Os pressupostos da ADC mantêm diálogo com uma perspectiva de ensino crítico e, a nosso ver, uma vez incorporados às abordagens de ensino da língua, possibilitariam ultrapassar noções fundadas em uma visão liberal - desenvolvimento de habilidades e competências individuais, a noção de adequação do uso de variedades linguísticas em função de contextos distintos, forma eufemística para a prescrição do uso da língua padrão.

Na perspectiva da ADC, os textos fazem parte das práticas discursivas que, por sua vez, fazem parte constitutiva das práticas sociais. Assim, não podem ser isolados de nenhum modo, quer com objetivo de análise, quer com objetivo de aprendizagem, o que equivale a dizer que todo trabalho de linguagem demanda sua inserção em práticas autênticas e significativas, em situações reais de leitura e produção textual; há que se ter clareza de que habilidades e competências adquiridas em práticas escolares sem

significado, desvinculadas da vida jamais se firmarão/sobreviverão sem sua inserção em práticas sociais autênticas.

A perspectiva de ensino crítico postulada pela ADC não permite pressupor a diversidade sociolinguística como um terreno harmonioso e livre de conflitos; na verdade, propõe o questionamento de tais pressupostos por meio do desenvolvimento de uma conscientização crítica da linguagem que consiste basicamente em dar visibilidade aos aspectos ideológicos constitutivos das práticas linguístico-discursivas.

Julgamos pertinente tomar a noção de conscientização crítica da linguagem como o ponto básico para direcionar a ação pedagógica com o foco em leitura e produção de textos, o que não exclui, mas, pelo contrário, aprofunda a reflexão sobre as propriedades que os constituem correlacionando níveis lexicais, morfossintáticos ao discursivo. Categorias como o vocabulário, modalização, força ilocucionária, metáforas são convocadas conjuntamente nos trabalhos com produção e interpretação dos textos desde os níveis mais incipientes da aprendizagem de línguas. Tratar, por exemplo, da questão do vocabulário dos textos dentro do princípio de conscientização crítica da linguagem consiste em considerar como os modos diferentes de lexicalização do mundo constroem este mundo através de valores distintos, implica observar como os sentidos das palavras entram em luta dentro de disputas ideológicas mais amplas.

Da mesma forma, trabalhar com gêneros não consiste em focalizar os elementos de sua estrutura composicional em níveis de estudo gramatical, mas concebê-los como enunciados que, organizados discursivamente, figuram como modos de agir (FAIRCLOUGH, 2003) – modos de interação social. Neste sentido, os alunos são convidados ao trabalho com recepção e produção de diversos gêneros como modos de ação discursiva, entendendo que produzimos textos orais e escritos quando telefonamos, escrevemos bilhetes, convites ou cartas de amor, em suporte impresso ou digital ao celular ou computador; quando nos submetemos a entrevistas de trabalho, produzimos relatórios de trabalho, divulgamos nossas propostas de trabalho, assim também quando agimos discursivamente ao interpretar convocações, contratos, notícias, propagandas ou filmes.

De acordo com os estudos críticos do discurso, sabemos que quase todas as estratégias de operacionalização da ideologia operam pela linguagem, por isso é imprescindível focalizar a questão da intertextualidade no trabalho com textos – quais vozes aparecem no texto - com que apreciação de valor, ainda observar as expressões

modais, as marcas de polidez, de avaliação apreciativa, bem como os processos de designação ou nomeação e os processos de exposição ou ocultação dos agentes como a nominalização e a passivização.

Acreditamos que a conscientização crítica da linguagem deva funcionar como noção fundamental para o desenvolvimento de propostas de ensino crítico de cunho emancipador que aspirem à construção de alunos protagonistas não preparados meramente para se inserir no mundo da cultura letrada, mas para nele participar e agir de modo efetivo, deixando marcas de transformação histórica. De acordo com as concepções da ADC, o agir discursivo é altamente emancipador, uma vez que na relação dialética sujeito-discurso-estrutura social, cada enunciado é uma nova ação a produzir efeito sobre as estruturas.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes[1953], 1992.
- BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell, 1994.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Orgs.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000.
- BATISTA, A.A.G. Os professores são não-leitores? In: MARINHO, M. & SILVA, C.S.R.(Org.) **Leituras do Professor**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1998.
- BRITTO, L.P.L. O leitor interditado. In: MARINHO, M. & SILVA, C.S.R.(Org.) **Leituras do Professor**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1998.
- CLARK, R., FAIRCLOUGH, N., IVANIC, R., JONES, M. Conscientização Crítica da Linguagem. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, (28):37-57, Jul./Dez.1996.
- FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989.
- _____. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Editora UnB, 2001.
- _____. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.
- HEATH, S.B. **Ways with words: Language, Life and Work in Communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- KLEIMAN, A.B. (Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Pontes, 1995.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro. Lucerna, 2005.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2006.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo, Parábola Editorial, 2003.

ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro. Lucerna, 2005.

STREET, B. The schooling of literacy. In: Street, B. **Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London, New York: Longman, 1995.