

ENSINO DA ESCRITA E ARGUMENTAÇÃO: NOVOS DISCURSOS, NOVAS AÇÕES E UM NOVO SUJEITO

Carla Cristina Braga dos SANTOS

Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)

Resumo: O presente artigo tem suas bases epistemológicas na Análise de Discurso Crítica (ADC) e em seus desdobramentos para o ensino, bem como nos estudos sobre a identidade do sujeito pós-moderno. O trabalho traz uma reflexão sobre a prática do ensino da escrita na pós-modernidade, com ênfase no empoderamento e (re)construção identitária que a produção da argumentação emerge. Em função da potencialidade da linguagem nas sociedades atuais e da postura de questionamento constante imbricada em suas práticas, este trabalho torna-se útil na medida em que defende o ensino de língua materna rumo à conscientização crítica da linguagem, e, portanto, contribui para promover ação e transformação social. Por meio de uma pesquisa-ação, os resultados revelaram mudanças nas práticas de leitura dos colaboradores de pesquisa a partir de uma visão mais crítica e alicerçada nos ideais emancipatórios, que refletiram em suas ações e em nuances de transformação identitária.

Palavras-chave: análise de discurso crítica; ensino; argumentação.

TEACHING OF WRITING AND ARGUMENTATION: NEW DISCOURSES, NEW ACTIONS AND A NEW SUBJECT

Abstract: This paper has its epistemological bases in Critical Discourse Analysis (CDA) and its consequences for education as well as in studies on the identity of the postmodern subject. The work presents a reflection on the practice of writing teaching in the post-modern, with an emphasis on empowerment and identity construction that production of argument emerges. Depending on the capability of language in modern societies and intertwined constant questioning posture in their practices, this work becomes useful in defending the native tongue teaching towards critical awareness of language, and thus helps to promote action and social change. Through an action research, the survey results revealed changes in reading practices of its research collaborators from a more critical view and rooted in emancipator ideals, which reflected in their actions and nuances of transformation identity.

Keywords: critical discourse analysis; education; argumentation.

ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA Y ARGUMENTO: NUEVOS DISCURSOS, NUEVAS ACCIONES Y UN NUEVO SUJETO

Resumen: Este artículo tiene sus bases epistemológicas en Análisis Crítico del Discurso (ACD) y sus consecuencias para la educación, así como en los estudios sobre la identidad del sujeto posmoderno. El trabajo presenta una reflexión sobre la práctica de la escritura de la enseñanza en el post-moderno, con énfasis en el empoderamiento y la identidad de la (re) construcción de que la producción de la argumentación surge. Dependiendo de la capacidad del lenguaje en las sociedades modernas y entrelazados postura constante cuestionamiento en sus prácticas, este trabajo llega a ser útil en la defensa de la lengua materna enseñanza hacia la conciencia crítica del lenguaje, y por lo tanto ayuda a promover acción y el cambio social. A través de una investigación-acción, los resultados revelaron cambios en las prácticas de lectura de sus colaboradores de la investigación a partir de una visión más crítica y arraigadas en los ideales emancipatorios, que reflejan en sus acciones y transformación de identidad de matices.

Palabras clave: análisis crítico del discurso; la educación; argumento

REFLEXÕES INICIAIS

A pós-modernidade alterou a face do mundo devido às diversas, velozes e constantes mudanças tecnológicas, científicas e culturais, ligadas ao processo de globalização (HALL, 2003). Tais mudanças perpassam a linguagem, que tem se tornado mais significativa na vida social ao longo da modernidade (CHOULARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p.74). Em virtude disso, a escola, conforme postula Rojo (2009), deve propiciar a participação do aluno nas várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita, de maneira ética, crítica e democrática. Assim, no contexto da pós-modernidade, é de suma importância e urgência trazer a linguagem para o centro da vida escolar, como sugerem as orientações curriculares do ensino médio elaboradas por Moita-Lopes & Rojo (2004, p. 46):

É preciso então trazer a linguagem para o centro de atenção na vida escolar, tendo em vista o papel do discurso nas sociedades densamente semiotizadas em que vivemos. [...] Ensinar a usar e a entender como a linguagem funciona no mundo atual é tarefa crucial da escola na construção da cidadania, a menos que queiramos deixar grande parte da população do mundo face a face, excluída das benesses do mundo contemporâneo das comunicações rápidas, da tecnoinformação e da possibilidade de expor e fazer escolhas entre discursos contrastantes sobre a vida social.

A partir dessa nova necessidade, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros curriculares Nacionais (PCN) alinharam-se à visão de linguagem como prática social. Todavia, apesar de a nova LDB estar em sua segunda década de vida (e continuar atual), os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) mostram que o uso flexível e relacional dos conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões e a capacidade de defender posições e protagonizar soluções não está sendo suficientemente trabalhada na escola (ROJO, 2009), o que indica a necessidade de trabalhos interventivos nesse sentido.

Em um contexto pós-moderno, em que as práticas sociais são constantemente reformadas e renovadas, à luz de informações das próprias práticas, alterando suas características (processo denominado de reflexividade), há um movimento constante de rupturas e fragmentações interiores (HARVEY, 1989), causando fragmentação, descentração e colapso nas identidades. Entretanto, o efeito perturbador dessa desarticulação é provisório, e a partir disso abrem-se possibilidades para novas articulações, criando-se novas identidades e produzindo novos sujeitos (LACLAU, 1990).

Neste cenário, aflora-se a necessidade de o sujeito ser altamente reflexivo, ou seja, conforme postula Giddens (2002), ser capaz de reestruturar, renovar e reformar as práticas sociais, reconfigurando sistemas de valores, crenças e conceitos que resultarão em mudanças nas suas identidades e relações sociais. Todo esse processo está profundamente relacionado à mudança discursiva, como será demonstrado ao longo deste trabalho. Dessa forma, defendo que a escola não pode ser alheia às transformações da modernidade tardia e deve propiciar práticas e eventos que propiciem a reflexividade, abordada brevemente acima. Especificamente, proponho-me a dar uma contribuição rumo a esse grande objetivo, por meio da análise de minha própria experiência como professora de produção textual no Ensino Médio, que poderá contribuir de alguma forma e em algum grau para a formação desse sujeito reflexivo e consciente que as sociedades atuais reclamam. A propósito, Laura Miccoli (2005, p. 47-8) alerta para a necessidade de se compartilhar resultados, sucessos e insucessos, para que o compromisso com a mudança, inerente da educação e do papel do professor, possa de fato acontecer.

A PRÁTICA SOCIAL, SUJEITO E TEXTO NO BOJO DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA

Antes de iniciar a exposição teórica e mais detalhada sobre a Análise do Discurso Crítica, doravante ADC, e sua aplicação na área educacional - Consciência Linguística Crítica, doravante CLC - é pertinente explicar, sucintamente, a respeito de algumas visões e conceitos utilizados ao longo deste trabalho.

O conceito teórico de *prática social* de Choularaki & Fairclough (1999, p. 22-4), é útil para embasar este trabalho, já que “pessoas produzem seu mundo social em todas as suas práticas” (COLLIER, 1994 *apud* CHOULARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 23). O conceito de prática diz respeito às formas de produção da vida social, não somente econômica, mas também cultural e política, em que cada prática é realizada dentro de uma rede de práticas secundárias que determinam a constituição interna da prática primeira, no caso, as aulas de produção de texto. Assim sendo, “cada prática pode simultaneamente articular, junto com outras práticas, posições sociais múltiplas e seus efeitos sociais” (CHOULARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 24).

Além do conceito de prática social, este artigo alinha-se à visão de *sujeito* de Choulark & Fairclough (1999, p. 25): sujeitos não só são interpelados, mas também são agentes que constroem posições, e por meio dessas posições, também constroem caminhos transformadores. Tais sujeitos têm como principal prática do mundo a explicitação da experiência, como parte do seu envolvimento em práticas sociais (CHOULARAKI & FAIRCLOUGH 1999, p. 29). A propósito disso, experiências e (re) experiências textuais serão profundamente exploradas, visto que depoimentos de alunos em relação às propriedades da linguagem e a argumentação serão o *corpus* da presente pesquisa.

O conceito de reflexividade (GIDDENS, 2002, p. 25-6) também será utilizado como aporte para este trabalho. A reflexividade da modernidade vai além do monitoramento reflexivo da ação, pois “solapa a certeza do conhecimento” e baseia-se no princípio da dúvida. Nesse sentido, até doutrinas científicas cristalizadas estão sujeitas à revisão. Aqui reflexividade será entendida como uma “revisão intensa à luz de novo conhecimento ou informação” (GIDDENS, 2002, p. 26) e complementada por Choularaki & Fairclough (1999, p. 25-27) na medida em que a reflexividade sugere que não há simples oposição entre teoria e prática, mas

sim uma relação estreita entre elas, já que “pessoas constantemente geram representações do que elas fazem, como parte do que elas fazem” (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 25).

Ademais, reflexividade implica em luta social - conhecimentos reflexivamente aplicados sobre uma prática posicionam saberes e sujeitos - e envolve um aspecto discursivo, visto que práticas envolvem linguagem e construções discursivas. Diante disso, Choularaki & Fairclough (1999, p. 27) postulam: “práticas teóricas podem e devem ser reflexivas, no sentido de iluminar suas próprias condições de possibilidade”.

A partir da reflexão dos conceitos de prática social, sujeito e reflexividade, a definição de discurso como parte da prática social ilumina-se, o que “implica entender o discurso como um modo de ação sobre a constituição do mundo, como um modo de representação desse mundo e ainda como um modo de identificação dos sujeitos que interagem no mundo” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 28 *apud* DIAS, 2011, p. 214). A definição anterior, de Dias (2011), é totalmente embasada em Fairclough (2003), ao afirmar que o discurso pode figurar nas práticas sociais de três maneiras: no significado acional, relacionado aos gêneros, no significado representacional, relacionado aos discursos e no significado identificacional, relacionado aos estilos. Esses três modos de utilizar a linguagem como prática social estão relacionados entre si, numa relação dialética, como a análise de dados desta pesquisa irá mostrar.

Textos são os principais materiais empíricos da ADC e são entendidos como “partes de eventos sociais, pois tem a primazia de gerarem efeitos, ao ponto de alterar os conhecimentos, as crenças, as atitudes e os valores” (DIAS, 2011, p. 222). Em virtude disso, Giddens (2002), ao explicar sobre as transformações sociais da modernidade tardia, assevera que a modernidade não pode ser separada de suas mídias: textos impressos e de suporte eletrônico, que revelam um grande aumento da mediação da experiência. Analisar textos, portanto, permite constituir e reformular práticas de ensino de línguas rumo a uma conscientização crítica da linguagem e transformação sociocultural dos ambientes educativos.

O ARCABOUÇO TEÓRICO DA ADC: BREVES CONSIDERAÇÕES

A partir da constatação de que mudanças no uso da linguagem estão ligadas a processos sociais e culturais mais amplos, a análise linguística torna-se um instrumento eficaz (dentre vários) para o estudo da mudança social. Entretanto, a falta de um método ancorado teoricamente para se analisar a linguagem como parte indissolúvel da prática social, limitava um trabalho mais profundo sobre a linguagem, no sentido de considerar seus aspectos socioculturais (FAIRCLOUGH, 2001[1992], p. 19).

Esta lacuna entre linguagem e estudos sociais se deve, segundo Fairclough (2001, p. 19-20), ao isolamento dos estudos linguísticos em relação aos estudos de natureza sociológica e ao desinteresse dos cientistas sociais pela linguagem, por julgá-la ‘transparente’. Nesse contexto, surge a Teoria Social do Discurso, cujos estudos são protagonizados por um grupo de linguistas da Universidade de Lancaster, numa tentativa de preencher as lacunas deixadas por estudos linguísticos anteriores (sobretudo no campo do discurso). Desse grupo de linguistas britânicos, destaco o nome de Norman Fairclough, que tem se destacado nas proposições teórica e metodológica da Análise do Discurso Crítica nos estudos brasileiros.

Dentre os estudos linguísticos anteriores que influenciaram e motivaram a Teoria Social do Discurso, saliento os estudos de Bakhtin (1997[1953]) e os de Foucault (2008[1972]), na medida em que se debruçam sobre as relações entre linguagem e suas dimensões sociais, no âmbito das relações de poder. A linguagem, na perspectiva de Bakhtin, não é vista como um sistema autônomo, mas sim como um processo de interação mediado pelo diálogo, assim, o olhar para a língua só faz sentido em termos de seu uso, a partir de enunciados concretos dentro da situação comunicativa. Para o autor (1997, p. 284) a linguagem é entendida numa perspectiva dialógica e interacional, em que práticas orais ou escritas se realizam em gêneros discursivos, os quais, por sua vez, estão ligados a práticas sociais e, portanto, a relações de poder. O autor também observa que há uma multiplicidade de vozes no decurso da interação verbal (que nomeou por ‘polifonia’), o que caracteriza o discurso como espaço de lutas de poder, profundamente trabalhado na Teoria Social do Discurso.

Além dos postulados de Mikhail Bakhtin, as contribuições foucaultianas foram muito influentes para os estudos da linguagem na perspectiva da prática social. Sua influência sobre os estudos que estabeleceram a Teoria Social do Discurso foi tamanha, que, na obra de 2001[1992], Norman Fairclough dedica um capítulo inteiro para as implicações do trabalho de Foucault na Teoria Social do Discurso, com ênfase em sua obra de 2008[1972] intitulada ‘Arqueologia do Saber’. Foucault (2008) postula que o enunciado é uma unidade do discurso, regido não pelas leis gramaticais como ocorre com a frase, mas pela lógica de uma formação discursiva (regras históricas que determinam as condições do ato enunciativo), conforme mostra o trecho (FOUCAULT, 2008, p. 31) que se segue:

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui.

Nesse sentido, a obra de Foucault, conforme sugere Fairclough (2001, p. 64), pode ser incorporada à Análise do Discurso Textualmente Orientada (ADTO), na medida em que inclui o discurso no seio de uma relação dialética com a estrutura social.

A Teoria Social do Discurso reúne teorias, especialmente das ciências sociais críticas para analisar a linguagem, não só no que concerne à análise linguística e discursiva, mas também, abrangendo análises de cunho explanativo crítico, relacionadas ao pensamento social e político. A partir de seus postulados teóricos, procurou-se elaborar um quadro metodológico para a análise de textos.

Essa abordagem de análise discursiva, que visa investigar mudanças sociais, foi nomeada por Norman Fairclough, em meados dos anos 80, de Análise do Discurso Crítica (ADC), marco teórico essencial deste trabalho. A ADC não só leva em conta as relações entre o discursivo e o social, mas também é um método crítico, o que “implica mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também intervenção – por exemplo, oferecendo recursos por meio da mudança para aqueles que possam encontrar-se em desvantagem” (FAIRCLOUGH,

2001, p. 28). Assim, não há neutralidade, tanto no que concerne ao ponto de vista do investigador, como à investigação.

O termo 'discurso' é utilizado na Teoria Social do Discurso, conforme Fairclough, 2001, p. 90-1, considerando o uso da linguagem como forma de prática social, ou seja, que reflete no modo de agir sobre o mundo e as pessoas, bem como no modo de representá-los, resultando numa relação dialética entre prática social, estrutura social e discurso. Assim, consoante Fairclough (2001, p. 91 – grifo meu):

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem [...] O discurso é uma prática, não apenas de representação de mundo, mas de significação de mundo, *constituindo e construindo* o mundo em significado.

Sendo assim, o discurso molda as estruturas sociais, ao mesmo tempo em que é moldado por elas, numa relação dialética. Conforme Fairclough (2001, p. 91), são efeitos do discurso: (i) contribuir para a construção das identidades sociais e posições de sujeito, (ii) construir as relações sociais entre as pessoas e (iii) construir sistemas de conhecimento e crença. Desse modo, a partir da visão dialética entre discurso, prática e estrutura social e seus efeitos nas identidades sociais, Fairclough, (2001, p. 92) conclui que:

A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional quanto criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la.

As contribuições da Teoria Social do Discurso para a transformação da sociedade se dão na medida em que o discurso não é visto separadamente das práticas políticas e ideológicas. Para Fairclough (2001, p. 94), o discurso como prática política pode estabelecer, manter e transformar as relações de poder. Além disso, o discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os “significados do mundo de posições diversas na relação de poder”.

Fairclough (2001, p. 100) adotou, inicialmente, uma perspectiva tridimensional do discurso na tentativa de abarcar aspectos descritivos, interpretativos e explicativos na prática

da análise discursiva. Nessa perspectiva, discurso é visto como texto (análise descritiva da língua), como prática discursiva (aspectos interpretativos, relacionados a produção, distribuição e consumo dos textos) e como prática social (aspectos explicativos, relacionados a ideologia, relações de poder e hegemonia).

Com o aprofundamento dos estudos da ADC, o discurso passa a ser visto como *um* momento da prática social que se relaciona dialeticamente com estruturas e eventos sociais (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999).

NAS REDES DA CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA CRÍTICA (CLC) E DA ARGUMENTAÇÃO

A consciência Linguística Crítica (CLC) é uma teoria linguística que surgiu na Universidade de Lancaster, a partir da constatação de que os programas educacionais não estavam sendo suficientemente críticos, negligenciando aspectos sociais da linguagem, especialmente no que tange ao relacionamento linguagem e poder (FAIRCLOUGH, 1992). A teoria linguística também se alinha a este trabalho; pois, apesar de passados mais de 20 anos desde o início dos estudos da CLC na Inglaterra, o quadro educacional continua deficiente em relação ao trato com a linguagem. Nesse sentido, há uma orientação intervencionista em direção à linguagem, na medida em que conceitua, em termos de habilidades e técnicas, uma linguagem que objetiva o desenvolvimento das capacidades linguísticas do aluno de forma crítica.

Fairclough (1992) postula que a Consciência Linguística Crítica é construída sobre o estudo da linguagem crítica, análise de discurso crítica e linguística crítica; portanto, adota uma concepção crítica da educação, da instrução e da escolaridade. Sobretudo com as mudanças contemporâneas do papel da linguagem na vida social, deve ser uma prática urgentemente aplicada no contexto do ensino fundamental e médio, por se tratar de um pré-requisito para cidadãos efetivamente democráticos, pois as atividades de conscientização dentro do espaço escolar que a CLC propõe objetivam um discurso emancipatório. Nas palavras de Fairclough (1992, p. 3):

A consciência Linguística Crítica é, eu acredito, um pré-requisito para a cidadania democrática eficaz, e deve, portanto, ser vista como um direito

dos cidadãos que deve se desenvolver, especialmente, no sistema educacional.

Clark *et al.* (1991, p. 14) observa três importantes assuntos que um programa de Conscientização Crítica da Linguagem deve abordar, a saber, conscientização social do discurso, conscientização crítica da diversidade e consciência e práticas voltadas para a mudança (emancipação social). Os mesmos autores também observam que a CLC é formada a partir das capacidades de linguagem existentes e das experiências dos aprendizes.

Assim, reproduzo o esquema de Clark *et al.* (1991, p. 47), que permite uma visão geral a respeito do processo de Conscientização Linguística Crítica e sua estreita e dialética relação com as capacidades e as práticas de linguagem:

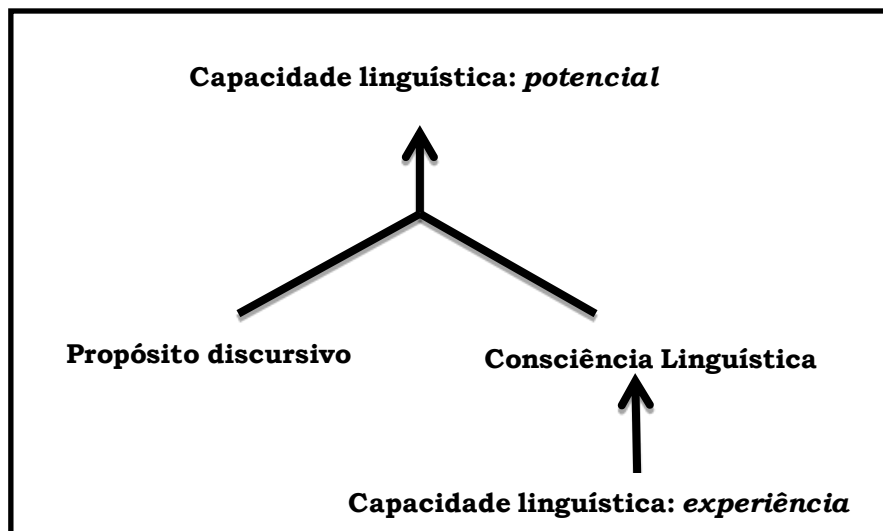


Figura 1: Relação dialética entre CLC, experiência e capacidades de linguagem (CLARK *et al.*, 1991, p. 47)

A figura 1 mostra que a partir das experiências dos aprendizes/sujeitos, investidas de reflexão profunda e direcionadas para um discurso de resistência e emancipação, a consciência linguística vai se construindo e o potencial de linguagem aumentando. Todo esse processo acontece concomitantemente, já que CLC, capacidades de linguagem e propósitos discursivos são retroalimentados.

Diante do fato de que a capacidade linguística é potencializada, também, a partir da experiência, como postula a CLC, a afirmação de Breton (2003, p.33) de que a argumentação

“não intervém em terreno virgem” é bastante profícua, em se tratando do potencial linguístico e sua relação direta com a capacidade de defender uma linha de pensamento. Se existe um quadro (que o dia a dia escolar e os resultados do ENEM sobrelevam todos os anos) de capacidade limitada e até incapacidade de interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, CLC e os estudos da argumentação complementam-se, pois esta operacionaliza aquela.

À família das ações humanas que tem o objetivo de convencer, pertencem a manipulação, propaganda, sedução, demonstração e argumentação, e todas estas ações estão no plano do vínculo social partilhado e não imposto, conforme Breton (2003). Assim, o ato de convencer é uma alternativa ao uso da violência física, por exemplo.

Breton (2003) observa que a argumentação tem a especificidade de acionar um raciocínio em uma situação de comunicação. Ela é uma interdisciplina que trata de tudo que está relacionado com a formatação e o transporte das mensagens, bem como as significações sociais de tais processos e se baseia numa cultura de evidências. Desse modo, o ato de argumentar envolve uma comunicação de dinâmica própria, que não visa convencer a qualquer custo, mas que prima pelo raciocínio, em que se propõe uma opinião, dando boas razões para sua adesão.

Ainda consoante Breton (2003), quando se trata de argumentação, não só a produção do argumento deve ser objeto de preocupação, mas também a recepção do argumento. Como anteriormente citado, a argumentação “não intervém em terreno virgem”, por isso, seu conceito se expande: é, também, um ato que visa modificar o contexto de recepção e as opiniões dos interlocutores, dentro de princípios éticos, já que argumentar não possui como critério apenas a eficácia, como na retórica, por exemplo.

Vale ressaltar ainda que o conhecimento científico escapa à opinião: ele se impõe, apesar de refutações do mundo da ciência, pois o conhecimento transforma-se em opinião passíveis de evidências. Assim, tem-se controle e legitimidade na construção textual da argumentação.

A mecânica argumentativa é muito relevante para este trabalho, já que os dados gerados após um programa de CLC evidenciaram a argumentação de forma emblemática e notável.

BREVE REFLEXÃO SOBRE LETRAMENTOS E IDENTIDADE

Uma visão crítica da construção social da identidade reconhece a influência de ideologias dominantes e, especialmente, a possibilidade de combatê-las. As armas para este combate permeiam discursos, bem como a capacidade de construir significados. Essa capacidade para construir significados é potencializada através dos letramentos, que envolvem o domínio dos usos e funções da escrita para acesso a outros mundos, públicos e instituições, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e através deles a possibilidade de acesso ao poder. Esse empoderamento potencializa o cidadão para lidar com as estruturas de poder na sociedade (KLEIMAN, 1995, p. 8).

Conforme postula Rojo (2009), a educação linguística, de forma ética e democrática, deve abarcar os multiletramentos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas. Os multiletramentos proporcionam contato com letramentos valorizados, universais e institucionais sem apagar letramentos de culturas locais. Brian Street (2012) amplia este conceito, ao argumentar que os multiletramentos sinalizam um novo mundo em que práticas de letramento envolvendo a leitura e escrita são apenas partes dos que as pessoas têm de aprender a fim de serem letradas, já que sistemas semióticos transcendem a leitura, a escrita e a fala. Segundo o autor, letramento não é um modo ou canal, que deixa de levar em conta as práticas sociais ligadas à construção, aos usos e aos significados do letramento em cada contexto: são as práticas sociais que atribuem significados e conduzem a efeitos.

A partir do pressuposto que a definição de quem somos, ou melhor, dos nossos modos de ser, está totalmente vinculada nos discursos pelos quais circulamos, ilumina-se a visão socioconstrucionista da identidade de Moita-Lopes (2003), ao postular que identidades são construções sociais e, diante disso, somos construídos nos encontros interacionais, como por exemplo, as relações sociais de sala de aula. Desse modo, identidades são constantemente

construídas, remodeladas e transformadas a partir dos sentidos que damos às nossas experiências.

Ao atribuir sentidos às relações sociais e às práticas imbricadas nelas, construímos características do eu pessoal e conseqüentemente do eu social. Assim sendo, programas de CLC podem posicionar sujeitos em identidades conforme sua vinculação em um discurso. Nesse sentido, os discursos são instrumentos de reflexão, interpretação e compreensão da vida social (sobretudo na pós-modernidade) e conseqüentemente constroem e reconstróem identidades sociais a partir das informações, da comunicação e produção de sentidos. Nesse sentido, o professor de língua portuguesa pode se utilizar de diversos temas para o processo leitura e escrita, que além de abarcarem a dimensão linguística, contribuem na produção de sistemas simbólicos (FAIRCLOUGH, 2001) que (re)formularão identidades rumo a inclusão social.

BREVE EXPLANAÇÃO SOBRE O PROJETO DE PESQUISA

A partir de uma constatação pessoal, ao iniciar meu trabalho de professora de língua portuguesa em uma classe de ensino médio de escola privada no interior baiano, constatei algumas situações problemáticas, as quais elenco: (i) conformismo e comodismo diante de situações desafiadoras e diante de suas vontades/desejos subjetivos; (ii) ideia equivocada de que aula de português serve para ensinar regras gramaticais; (iii) consciência quase nula de que os processos e relações sociais são constituídos de discursos, materializados na língua materna, e que dominar o uso da língua portuguesa é imprescindível para circular de forma protagonista por esses discursos; (iv) falta de polidez, uso de violência verbal; (v) incapacidade de expressar opiniões e posicionar-se com fundamento, especialmente na escrita; (vi) falta de articulação e segurança na linguagem oral; (vii) erros de coesão gravíssimos nos textos escritos; (viii) erros graves de conveções de escrita; (ix) baixíssimo repertório cultural.

Ao cotejar tal situação com os estudos linguísticos, sobretudo, com o aporte teórico brevemente explanado neste trabalho, iniciei um programa de CLC associado à metodologia da pesquisa-ação, inerente ao arcabouço. Assim, a partir das capacidades linguísticas já existentes, procurei abrir caminhos para o potencial linguístico-discursivo por meio do ciclo: leitura,

interpretação/discussão/reflexão, escrita e reescrita(s), sobretudo de textos jornalísticos/opinativos, já que a CLC possui uma face intervencionista por meio de habilidades e técnicas. Desse modo, a CLC está extremamente relacionada ao desenvolvimento das capacidades práticas da linguagem – a leitura e a escrita, conforme Clark *et.al.* (1990, p. 250) afirmam: “na CLC há uma relação dialética entre o crescimento da Conscientização Crítica e o crescimento de capacidades de linguagem, a última alimentada pelas possibilidades abertas pela primeira”.

No bojo deste aporte teórico-metodológico, a pesquisa-ação desenvolveu-se por um ano, e depois de um tempo de distanciamento, contatei meus ex-alunos e os questioneei numa espécie de estímulo à reflexividade, a respeito de como os trabalhos realizados nas aulas de produção textual transcenderam as paredes da sala de aula e os ajudaram como sujeitos inseridos na sociedade. Esses depoimentos, enviados via redes sociais virtuais, são objetos de análise na próxima seção.

ANÁLISE DE DADOS: NOVOS DISCURSOS E NOVAS AÇÕES

As análises feitas ao longo dessa seção delimitam-se apenas ao foco deste trabalho: ampliação do potencial linguístico que resulta em transformação social e identitária. Nesse processo, destaco questões relativas à argumentação.

Nota de pesquisa 1^{1}

*profe, esses dias mesmo na minha família, eles são bem tradicionais e acreditam ainda em muitos tabus, esses dias eles estavam discutindo sobre a genética e das certezas que ia sair a criança, **mas então eu fui paciente e procurei explicar** da forma mais clara possível um pouco sobre genética, para melhor demonstrar as **probabilidades e não certezas** de como seriam os bebês, foi um pouco difícil no começo **por eles terem a crença de que todo adolescente acha que sabe tudo**, mas **eu não podia deixá-los naquela circunstância que pra mim era constrangedora** de criar certeza em cima de algo que se baseia em probabilidades!!*

¹ Todas as notas de pesquisa possuem ênfases são acrescentadas e representam focos de análise. Ademais, as notas de campo foram trazidas para este trabalho da mesma maneira que foram escritas pelos sujeitos colaboradores da pesquisa. Assim, justificam-se as inadequações textuais.

A nota mostra como a reflexividade do sujeito dirige suas relações e práticas sociais. Consciente dos conflitos que poderiam surgir do choque da identidade tradicional dos pais e da identidade reflexiva dele, o sujeito assume postura de pesquisador, utilizando-se da polidez e das informações/conhecimento que possui para mostrar aos pais que algumas maneiras de pensar estão sendo desconstruídas e reconstruídas pelo conhecimento científico, como por exemplo, a possibilidade de se saber com exatidão quais serão as características de uma criança.

O trecho “mas eu fui paciente e procurei explicar” dialoga diretamente com Breton (2003) no tocante aos princípios da argumentação, em que as evidências e o raciocínio sobrepujam outras formas de coerção, como o uso da violência.

Além disso, a crença dos pais do aluno materializada no enunciado “por eles terem a crença de que todo adolescente acha que sabe tudo”, que, na verdade, é verbalizada de forma irônica, desvelando uma crença contrária, não foi empecilho para que o colaborador de pesquisa prosseguisse com sua argumentação. Essa postura é alicerçada por algo que se tornou um novo valor em seus processos de interlocução: a argumentação e a supremacia do conhecimento científico.

Nota de pesquisa 2

*Uaiii prof, um episódio q eu nunca vou esquecer foi qndo vc ajudou agnt a **formular argumentos** para a coordenação onde o (fulano) **não conseguiu retrucar... Ou seja**, isso ajudou na escola e isso **esta me ajudando hj na minha vida**, pois sempre q vou **lutar por algo preparo meus argumentos**, baseados em fatos concretos, e q não possam ser contraditos... **Ademais** isso me ajudou a **conquistar** as coisas com meus pais, hehehe, eu aponto meus argumentos e flo q os pontos positivos são melhores e mais q os negativos, ateh eu conquistar elesss..hehehe.... Cnsigo leva mt eles na labia kkkkkk... Beijooo prof, se precisar mais... Saudadesss*

De forma ainda mais profunda, o aluno-colaborador adquiriu uma nova consciência e entendeu que, numa sociedade globalizada, o acesso às informações transforma sujeitos na medida em que são convocados a refletir, repensar e reconfigurar suas vidas e relações sociais. O fato de os pais do aluno não estarem munidos da informação é enfraquecedor e

constrangedor para ele, que está consciente do poder e do posicionamento que a informação lhe confere: “eu não podia deixá-los naquela circunstância que pra mim era constrangedora”.

Observa-se na nota 2 que o aluno-colaborador está consciente de que o discurso é um instrumento ideológico que possibilita a expressão das lutas de poder, e a empodera por meio da possibilidade de persuasão. A utilização de expressões típicas da linguagem culta escrita (como os conectivos “ou seja”, “ademais”, “onde”) mostram que o sujeito pesquisado se empodera por meio do conhecimento da linguagem culta, sobretudo quando se leva em conta o fato de este texto ter sido veiculado numa rede social, em que o monitoramento linguístico é costumeiramente baixo. Além disso, suas identidades tiveram nuances de reformulação a partir de um novo comportamento discursivo: “formular argumentos” e “preparo” são ferramentas de “conquista”.

Nota de pesquisa 3

*Bem, os ensinamentos de redação estão sendo muitos úteis nesse processo de graduação. Logo no começo, mais precisamente no primeiro mês de faculdade, lembrei muito das aulas de redação, pois tinha que escrever muitos trabalhos, **relatórios** e um **projeto de pesquisa**, o qual foi entregue a duas semanas. **Minha forma de escrever** foi elogiada pelos professores, pois tinha concordância entre os assuntos e eu ligava as ideias, fazendo com que cada tivesse sentido dentro do texto. **Além disso, me ajuda muito na argumentação oral** nas aulas e nas discussões sobre o modo de aplicação das aulas. **Também me ajudou a expressar melhor minhas ideias tanto com amigos, familiares ou pessoas de fora.***

Um ponto a se destacar nesta nota, além do empoderamento que o domínio razoável do uso padrão da língua demonstra ao longo do texto, é a questão da “argumentação oral” que o sujeito pesquisado julga ter aprimorado. Nesse sentido, a afirmação de Ong (1982, p. 93) é pertinente ao comentar sobre o poder transformador que a escrita, dentro das práticas sociais, confere:

Um conhecimento mais profundo da oralidade primitiva ou primária permite-nos compreender melhor o novo mundo da escrita, o que ele verdadeiramente é e o que os seres humanos funcionalmente letrados realmente são: seres cujos processos de pensamento não nascem de capacidades meramente naturais, mas da estruturação dessas capacidades, direta ou indiretamente, pela tecnologia da escrita.

O domínio dos novos gêneros acadêmicos e a forma coesa de escrever habilitou o aluno-colaborador para o exercício sólido da exposição de suas ideias. A identidade também foi afetada, na medida em que novos discursos e as novas experiências resultaram em um novo comportamento em diversos âmbitos: relações sociais acadêmicas e pessoais, materializando aquilo que os estudos da ADC e da CLC trazem impressos.

Nota de pesquisa 4

*Bem Carla, na faculdade venho recebendo muitos elogios em consequência à minha escrita. Semanalmente tenho que escrever 2 relatórios, e desde o início **venho me saindo muito bem, com notas de 9 e meio a 10 (estou ate corrigindo a parte dos outros integrantes do grupo..kkkkk)**, e da mesma forma, vem me **ajudando em tudo** em relação à faculdade. Houve tbm um fato, que nao sei se vem ao caso, mas é um fato no qual suas aulas sobre argumentação me ajudaram tbm. Por ser uma faculdade federal, aqui esta havendo uma grande discussao com relação a greve dos professores, e como os alunos sao os maiores prejudicados dessa história, havia muitas queixas e ate fatos de intolerancia, e entao aconteceu uma assemblea organizada pelo Diretório Academico para que nós alunos discutissemos esse fator. Porem, no momento em que ela aconteceria, a minha turma teria aula, foi entao **que eu e uma colega pedimos vez a professora, e fomos ate a frente da turma convenser a professora e motivar nossos colegas a participarem do movimento**. No final de um grande discurso, **coseguimos convencer a professora** a nos liberar e ate a nos incentivar, e **convencemos nossos colegas** a irem ouvir o Diretório academico. Desta forma, junto aos outros alunos da faculdade, **discutimos bastante sobre a greve, seus pontos importantes** como pelos direitos dos professores e dos alunos, o que vem **amenisando bastante a situação**, uma vez que os alunos agora, ao menos enchem os motivos pelos quais a greve está acontecendo.*

Consciente da importância da linguagem nas práticas sociais, a aluna sente-se capaz de munir-se dessa arma para persuadir e buscar acordos. Um fato especial no processo de CLC dessa aluna foi o de ela sentir-se enfraquecida, devido a sua séria dificuldade em relação à ortografia. Ao perceber a linguagem como algo muito além de sua materialidade, como a narrativa sobre a situação da greve demonstra, o empoderamento iniciou-se e consequentemente a ortografia melhorou, apesar de alguns desvios, como a nota revela.

Neste excerto percebe-se que a consciência das propriedades da linguagem, além de contribuir para a emancipação social da aluna (afinal, ela foi aprovada em um vestibular e está

em uma universidade) levou um grupo maior à reflexão na situação da greve. A propósito disso, na teoria da identidade de Ivanic (1998), postula-se que a visão crítica da construção socioidentitária reconhece a possibilidade de luta para decisões alternativas, como vemos na situação relatada. O aluno-colaborador está cômico de que a linguagem permeia sua vida, sua identidade e percebe que, quanto maiores forem suas capacidades de linguagem, maiores são os sucessos em sua vida social e pessoal.

*Nota de pesquisa 5

*Oi Carla,
Então, lembrando de suas aulas, eu me inspirei em você e **fui atrás dos meus direitos**. Eu tenho uma guitarra 7 cordas que é incomum aqui na cidade, preciso sempre pedir as cordas de fora, tem uma loja aqui na cidade que faz os pedidos para mim e me fornecem. Após um ano comprando corda com eles, um belo dia chego em casa com o meu jogo de cordas 7 strings , abro o pacote e lá dentro só encontro 6. O pacote **estava escrito** 7cordas, a embalagem anti ferrugem que vem as cordas também estava escrito 7 cordas e tinha o **numero do lote**. **Mande um e-mail** diretamente para o fabricante, relatando a falha no produto, tirei fotos, **mandei todos os dados**. **Eles entraram em contato, pediram mil desculpas, reconheceram o erro e me mandaram um jogo novo**.*

A consciência do poder da linguagem numa perspectiva discursiva transforma identidades, atribuindo mais polidez, mais engajamento e politização dos sujeitos envolvidos. Essa trajetória de consciência linguística crítica atua no processo de fortalecimento dos sujeitos os quais passam a compreender que o domínio de sua língua materna os impede de ser enganados, excluídos e inferiorizados, produzindo novas marcas identitárias.

No caso do colaborador da nota acima, percebe-se uma grande capacidade de leitura da situação retratada, já que o aluno encontra-se seguro em relação às atitudes que tomou (“e-mail” – credibilidade e relevância social da língua escrita padrão - / “direto para o fabricante” – entendeu que o tipo de problema não estava vinculado à loja e sim à fabricação do produto - / “com todos os dados do produto” – demonstra consciência do poder que a informação confere).

Assim, a consciência das propriedades que subjazem à linguagem, dentre elas, a argumentação, contribuiu para a formação de um sujeito que age de uma forma diferente na

medida em que as experiências com os textos e discursos imbricados nas práticas sociais se corporificam. Nesse sentido, nuances de mudança, inclusive de cunho identitário, emergem da nota de pesquisa em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todas as notas de pesquisa notabiliza-se a questão da consciência da linguagem, externada através do exercício de reflexividade proposto após a intervenção do projeto. Fairclough (1992) afirma que as relações de poder estão crescendo no exercício da linguagem e que as práticas de linguagem estão cada vez mais conscientes. Além disso, o autor assevera que o desenvolvimento de consciência crítica do mundo e as possibilidades de mudança devem ser os principais alvos de toda a educação, e da educação linguística, de modo especial.

A partir das pressuposições teóricas da Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003) de que o discurso molda e é moldado pela sociedade em uma relação dialética, ajuda a constituir e a mudar conhecimentos e seus objetos, relações sociais e identidade social, e que formar discursos é participar de lutas de poder, chega-se à conclusão de que consciência é a pré-condição para o desenvolvimento de novas práticas e convenções que podem contribuir para a emancipação social, por meio de um discurso emancipatório.

O professor, como agente dessa consciência nos eventos de letramento que protagoniza, deve também ser consciente. Nas palavras de Giroux (1997, p. 28-9), o papel dos educadores está ligado a como encarar o propósito da escolarização. Quando se encara a escola como esfera pública democrática, construída ao redor de investigações críticas que dignificam o diálogo significativo e a atividade humana, as bases para o trabalho docente e as formas progressistas de pedagogia são construídas. Para tanto, o professor precisa ser consciente de seu papel de intelectual, que opera em condições especiais de trabalho e que desempenha uma função política e social particular.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. Tradução de Viviane Ribeiro 2. ed. Bauru/SP: EDUSC, 2003.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh University Press, 1999.

CLARK *et al.* **Critical Language Awareness** – a critical review of three current approaches to language awareness. In: Language and Education, Vol. 4, nº 4, 1990.

CLARK, R. *et al.* **Critical Language Awareness: towards critical alternatives**. Language and Education, vol. 5, nº 5: University of Lancaster, 1991, p. 41-54.

DIAS, J. F. **Analistas de discurso e sua prática teórica e metodológica**. Cadernos de Linguagem e Sociedade, v 12 (2), UnB: 2011, p. 213-246.

FAIRCLOUGH, N. (ed.) **Critical Language Awareness**. Harlow: London, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse** – textual analysis for social research. Routledge: London, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 2008.

GIDDENS, Anthony. Os contornos da alta modernidade. In: GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002, p. 17-60.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HARVEY, D. **The Condition of Post-Modernity**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

IVANIC, R. *Writing and Identity: The discorsal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

KLEIMAN, Angela (org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LACLAU, E. **New reflections on the resolution of our time**. Londres: Verso, 1990.

MICCOLI, Laura. **O desafio da prática docente em inglês**: o compromisso com a mudança. *Conexão Ciência*, r. cient. FUOM, Formiga, v.2, n.2, ago/dez 2005, p.37-51.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Discursos de identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 13-34.

MOITA-LOPES, L.P. & ROJO, R.H.R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL/MEC/SEB/DPEM. **Orientações curriculares de ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004, pp 14-56.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita** – a tecnologização da palavra. Campinas, Papirus: 1998 [1982].

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In.: MAGALHÃES, Izabel (org.). **Discursos e práticas de letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

Carla Cristina Braga SANTOS

Mestrado Acadêmico em Linguística, na área de Linguagem e Sociedade, pela Universidade de Brasília (UnB), concluído em 2013. Graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Assis, turma de 2006. Experiência docente na educação básica e superior, com foco em Leitura e Produção Textual. Atualmente sou professora de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), campus Reitor Edgar Santos - Barreiras. Meu trabalho acadêmico está focalizado na Identidade Docente e Discente no bojo do Ensino e Aprendizagem da Leitura e da Escrita, com a base epistemológica da Análise do Discurso Crítica (ADC). Membro do grupo de pesquisa "Corpus Possíveis: educação, cultura e diferenças".

Recebido em outubro/2015 - Aceito em dezembro/2016