



Universidade de Brasília

Instituto de Letras

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas

Programa de Pós-Graduação em Linguística

**IDENTIDADE DOCENTE E MUDANÇA SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE
DE DISCURSO CRÍTICA COM FOCO EM CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA
CRÍTICA**

Carla Cristina Braga dos Santos

BRASÍLIA - DF

2013

Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

**IDENTIDADE DOCENTE E MUDANÇA SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE
DE DISCURSO CRÍTICA COM FOCO EM CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA
CRÍTICA**

Carla Cristina Braga dos Santos

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Dra. Juliana de Freitas Dias

BRASÍLIA - DF

2013

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1013565.

Santos, Carla Cristina Braga dos.
S237i Identidade docente e mudança social : contribuições da análise de discurso crítica com foco em consciência linguística crítica / Carla Cristina Braga dos Santos. -- 2013.
232 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Departamento de linguística, português e línguas clássicas, Programa de pós-graduação em linguística, 2013.
Inclui bibliografia.
Orientação: Juliana de Freitas Dias.

1. Análise do discurso. 2. Identidade. 3. Lingüística.
I. Dias, Juliana de Freitas, orient. II. Título.

CDU 80

TERMO DE APROVAÇÃO

CARLA CRISTINA BRAGA DOS SANTOS

**IDENTIDADE DOCENTE E MUDANÇA SOCIAL: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE
DE DISCURSO CRÍTICA COM FOCO EM CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA
CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Banca examinadora:

Presidente/Orientadora: Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias (LIP/UnB)

Membro externo: Profa. Dra. Maria Christina Diniz Leal (UnB)

Membro interno: Profa. Dra. Maria Luiza Monteiro Sales Corôa (LIP/UnB)

Membro suplente: Profa. Dra. Viviane Cristina Vieira Sebba Ramalho (LIP/UnB)

A todos os professores e professoras que se dedicam ao ensino da leitura e da escrita,
especialmente à professora que colaborou com esta pesquisa.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, que com seu amor imensurável por mim, sempre esteve comigo e colocou as seguintes pessoas em meu caminho:

Magda Monteiro Braga, minha querida mãe, que dedicou esforços sem medida, para que eu pudesse percorrer uma trajetória academicamente profunda. Estendo esse agradecimento aos demais membros de minha família, por ajudarem minha mãe na missão de me ‘fazer crescer’ em todos os sentidos.

Marco Antônio Domingues Sant’Ana, Rony Farto Pereira e Odilon Helou Fleury Curado, professores de minha graduação, na Universidade Estadual Paulista, campus de Assis. Eles, dedicados à minha formação inicial, possibilitaram-me enxergar muito além de uma concepção de língua como expressão.

Fausto Gonçalves de Oliveira, meu querido marido, não só pelo apoio constante ao meu percurso acadêmico, mas, de modo especial, por ressignificar a palavra *segurança* em minha vida através de seu respeito, amparo e suporte, frutos de seu amor por mim e de sua hombridade.

Denise Raquel Zimmer, que além de ser uma grande amiga, incentivou minha inscrição no processo seletivo do mestrado, abrindo as janelas para meu potencial ‘desconhecido’.

Ana Moura, Jeane Pedrozo, Rosana Santos e Marcos Passos, que além da amizade e carinho, dividiram o espaço de suas casas comigo, cheios de hospitalidade e preocupação com o meu bem-estar. Ao amigo Marcos Passos, um especial agradecimento, pois dividiu sua família comigo e me deu mãe, pai e irmãos brasileiros.

Maria Felícia R. Mota Silva, Roberta Ribeiro, Edite Consuelo e Erika Sather, pela amizade, carinho, força e a disposição constante em me ajudar, desde o início do mestrado.

Dionei Moreira Gomes, coordenador do PPGL, que sempre se dedicou e esteve disponível para possibilitar-me uma trajetória correta, segura e sólida ao longo do mestrado.

Ângela, Renata e Gabriela, secretárias do PPGL, sempre muito prestativas para ajudar, com muita eficiência e simpatia.

Maria Christina Diniz Leal, Maria Luiza Corôa e Viviane Ramalho, por aceitarem participar de minha banca.

E para finalizar os agradecimentos com muito brilho, manifesto minha imensa gratidão à Juliana de Freitas Dias, minha querida orientadora, por me acompanhar tão de perto, com muita dedicação em prol de meu amadurecimento, não só acadêmico e intelectual, mas como ser humano.

*Nosso discurso diferente,
- nossa palavração –
como discurso verdadeiro,
se fará e re-fará;
jamais é ou terá sido,
porque sempre estará sendo.
Nosso discurso diferente,
- nossa palavração –
tem de ser um discurso permanente.*

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa tem seus alicerces no âmbito epistemológico da Análise de Discurso Crítica (ADC), das Ciências Sociais de cunho crítico, e dos estudos sobre a Identidade do sujeito pós-moderno. Essa base teórica e metodológica materializa-se neste trabalho a partir do foco lançado nos princípios da Conscientização Linguística Crítica (CLC), uma proposta de linguistas da Universidade de Lancaster (Grã-Bretanha) que consideram a linguagem como constitutiva em relação à sociedade, no bojo ideológico e das relações de poder. A CLC se constrói por meio de um estudo crítico da linguagem, utilizando a Análise de Discurso Crítica como meio para alcançar um discurso emancipatório. Esta dissertação de mestrado centra-se no diálogo entre a teoria explorada na perspectiva acadêmica e a prática do professor em sala de aula, na tentativa de preencher uma lacuna a partir dos postulados da CLC. Com base nestes pressupostos teóricos, apresento um estudo da identidade docente, vivenciado no âmbito da educação continuada de uma professora do Ensino Médio, de uma escola pública na cidade de Luís Eduardo Magalhães-BA. Esta pesquisa também é parte de um projeto mais amplo, intitulado “Sujeito leitor e Sujeito escritor: discursos, identidades e ideologias”, coordenado pela Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias, da Universidade de Brasília. O estudo, de base etnográfica crítica, envolveu a rede de práticas que engloba a prática particular da aula de produção de texto, a fim de compreender e analisar traços identitários da professora em processo de mudança, com base em seu discurso e no discurso de seus alunos, gerados por meio de entrevistas semiestruturadas e anotações em diário de campo. Diante de uma análise preliminar dos dados, a pesquisa-ação se inseriu no bojo deste trabalho, com a aplicação de um programa de CLC em encontros de formação com a professora-colaboradora da pesquisa. Todo esse processo, antes, durante e após a aplicação interventiva do programa de CLC, foi permeado por uma reflexão sobre a identidade docente. Como resultados, destaco a mudança nas práticas de leitura da professora a partir de uma visão mais crítica e alicerçada nos ideais emancipatórios, que refletiram em sua prática pedagógica e em nuances de transformação identitária.

Palavras-Chave: Discurso, identidade, consciência crítica, experiência, capacidades linguísticas, educação, leitura, escrita.

ABSTRACT

This research has its foundations in the epistemological framework of Critical Discourse Analysis (CDA), the critical nature of Social Sciences, and the studies on the identity of the postmodern subject. This theoretical and methodological basis materializes this work released from the focus on the principles of Critical Language Awareness (CLA), a proposal for linguists at the University of Lancaster (Great Britain) to consider language as constitutive in relation to society, in the bulge ideological and power relations. The CLA is built through a critical study of language, using Critical Discourse Analysis as a means to an emancipatory discourse. This dissertation focuses on the dialogue between theory explored in academic and practical perspective of the teacher in the classroom in an attempt to fill a gap from the postulates of the CLA. From these theoretical assumptions, I present a study of teacher identity, experienced in the field of continuing education with a high school teacher at a public school in the city of Luís Eduardo Magalhães - BA. This research is also part of a larger project entitled " Sujeito leitor e Sujeito escritor: discursos, identidades e ideologias ", coordinated by Prof. Dr. Juliana de Freitas Dias of the University of Brasília (UnB). The critical ethnography study involved the network of practices that encompasses the practice of the particular class of text production in order to understand and analyze the identity of the teacher in the process of change, based on his speech and the speech of their students generated by semi-structured interviews and field diary notes. Before a preliminary data analysis, the action-research is inserted in the midst of this work, with the implementation of a program for CLA, in formation meetings with the teacher. This entire process, before, during and after the application of the interventional program CLA, was permeated by a reflection on the teacher identity in flux. As results, highlight the change in reading practices of the teacher from a more critical and emancipatory ideals rooted in who reflected on their practice and nuances of identity transformation.

Keywords: Discourse, identity, consciousness, experience, language skills, education, reading, writing

Lista de Figuras

Figura 1: Formas de Produção da Vida Social.....	27
Figura 2: Intersecções concretas e abstratas que afetam a prática particular.....	28
Figura 3: Articulação dos elementos da prática social.....	38
Figura 4: Articulação dos momentos discursivos.....	39
Figura 5: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação (TRIPP, 2005, p.446).....	62
Figura 6: Triangulações da pesquisa.....	65
Figura 7: Distância entre Luís Eduardo Magalhães-BA e Brasília-DF.....	79
Figura 8: Relação dialética entre CLC, experiência e capacidades de linguagem (CLARK <i>et.al.</i> , 1991, p.47).....	90
Figura 9: O <i>continuum</i> não linear da CLC.....	91
Figura 10: Percurso analítico: sequência contínua.....	103
Figura 11: Localização da identidade da professora no <i>continuum</i> antes da CLC.....	139
Figura 12: Localização da identidade da professora no <i>continuum</i> durante a CLC.....	151
Figura 13: Localização da identidade da professora no <i>continuum</i> depois da CLC.....	164
Figura 14: Relação entre o processo de CLC e a identidade docente.....	165

Lista de Quadros

Quadro 1: Arcabouço teórico-metodológico da ADC (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 60)	53
Quadro 2: Arcabouço teórico-metodológico da ADC adaptado por DIAS (2011, p. 237).....	54
Quadro 3: Etapas da pesquisa	69
Quadro 4: Organização do capítulo analítico.....	105
Quadro 5: Movimento da identidade da professora antes da CLC	135
Quadro 6: Movimento da identidade da professora durante a CLC	149
Quadro 7: Movimento das identidades docente depois da CLC.....	160
Quadro 8: Movimento das identidades docente ao longo do processo de CLC	165

Lista de Abreviaturas e Siglas

AD – Análise do Discurso

ADC – Análise de Discurso Crítica

ADTO – Análise do Discurso Textualmente Orientada

CEP/IH – Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília

CL – Consciência Linguística

CLC – Consciência Linguística Crítica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TSD – Teoria Social do Discurso

UnB – Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

Introdução: o trajeto de uma professora-pesquisadora.....	25
Apresentação dos Capítulos	28
A pedra fundamental	30
1.0 CONSTRUINDO OS MOLDES: PERCURSO TEÓRICO.....	31
1.1 A Teoria Social do Discurso e a Análise do Discurso Crítica: breve exposição.....	31
1.2 A ADC e sua transdisciplinaridade: contribuições teóricas para a agenda.....	35
1.3 Análise de Discurso Crítica, poder, hegemonia e ideologia.....	41
1.4 A Análise de Discurso Crítica e as dimensões sociais do discurso.....	48
1.4.1 Significado acional e gêneros.....	50
1.4.2 Significado Representacional e Discursos	52
1.4.3 Significado Identificacional e Estilos.....	54
1.5 A pós-modernidade e as identidades.....	56
2.0 RECORTANDO A PESQUISA: CAMINHOS METODOLÓGICOS	63
2.1 A ADC como método: o arcabouço teórico-metodológico.....	63
2.2 A pesquisa qualitativa e a Análise de Discurso Crítica: aliadas na transformação social	68
2.3 A etnografia da prática escolar.....	70
2.4 A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico crítico: consciência, resistência e mudança social	71
2.5 A pesquisa-ação cooperativa e colaborativa: uma pesquisa crítica de intervenção	73
2.6 A triangulação	76
2.7 As etapas da pesquisa: um estudo de base longitudinal	77
2.7.1 Percepção e configuração da questão motivadora da pesquisa: a reflexividade das práticas	78
2.7.2 Construção do Corpus	78
2.8 O local da pesquisa e obtenção do acesso	81
2.9 Instrumentos para a geração dos dados	83
2.9.1 Das observações de aulas ‘antes e depois’ da CLC.....	83
2.9.3 Das notas de campo antes, durante e depois da CLC	84
2.9.4 Das entrevistas semiestruturadas com a professora colaboradora e com o grupo de alunos.....	84
2.9.5 O texto escrito produzido pela professora: narrativa autobiográfica.....	85
3.0 ALINHAVANDO A REDE DE PRÁTICAS: A ANÁLISE DA CONJUNTURA.....	89
3.1 Um pouco sobre a cidade de Luís Eduardo Magalhães-BA.....	91
3.2 Sobre o educador crítico.....	93

3.3 Consciência Linguística Crítica: um processo constante.....	102
3.4 Eventos de letramento e mudança social: reconstruindo identidades.....	107
4.0 COSTURANDO A PRÁTICA PARTICULAR: A ANÁLISE DOS DADOS	115
4.1 - Análise da prática particular: o discurso e os demais momentos da prática social	119
4.2 Análise do Momento Discursivo: os elementos linguísticos que marcam a prática social em foco e as identidades.....	130
Parte I: A professora-colaboradora.....	135
4.2.1 Análise de dados antes da aplicação do programa de CLC	135
4.2.2 Análise de dados durante a aplicação do programa de CLC	152
4.2.3 Análise dos dados depois do programa de CLC.....	164
4.2.4 Resumo das marcas da identidade docente ao longo de todo o processo de CLC.	177
Parte II - Os alunos.....	179
4.2.5 Análise da primeira entrevista com alunos antes da aplicação do programa de CLC	179
4.2.6 Análise da segunda entrevista com os alunos depois da CLC.....	189
4.3 A saída do campo	191
4.4 Definindo os principais desafios.....	195
REFLEXÕES FINAIS: ARREMATANDO	199
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	205
ANEXO 1 – O programa de CLC	211
ANEXO 2 – Memoriais de Leitura	213
Memorial de Leitura da Pesquisadora	213
Memorial de Leitura da professora-colaboradora	216
ANEXO 3 – Textos de alunos antes da CLC	221
ANEXO 4 – Textos dos alunos durante a CLC.....	222
ANEXO 5 – Textos dos alunos depois da CLC	224
ANEXO 6 – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (maiores e menores)	229

Introdução: o trajeto de uma professora-pesquisadora

A motivação para a realização deste trabalho surgiu a partir de minha trajetória como estudante de Letras e professora de língua portuguesa, como consequência de minhas reflexões sobre as práticas e as experiências protagonizadas e observadas ao longo de dez anos¹.

No primeiro ano de graduação (2003), ao ingressar em uma disciplina de produção textual, experimentei uma nova sensação que a escola não havia me proporcionado: a sensação de poder que a capacidade de articular ideias em um texto escrito me oferecia. Depois de uma sequência de leituras, de algumas técnicas de escrita assimiladas e de uma porção de textos opinativos produzidos para essa disciplina, fui tomada por uma consciência que eu não possuía – a consciência das propriedades da linguagem e o consequente, ainda que incipiente, empoderamento. Essa consciência implicou uma breve crise, seguida da reconstrução de minha identidade, que se materializou em um “eu” mais seguro, mais capaz e mais consciente do poder que o domínio da língua portuguesa padrão² poderia oferecer. O fato de conseguir verbalizar situações e sentimentos me transformou em uma pessoa mais crítica, mais persuasiva, mais engajada, mais coerente, mais bem-sucedida. Foi uma experiência marcante, fruto de apenas alguns meses de aulas de produção de texto. A partir disso, minha identidade como professora começava a se configurar.

Aprimorando minha capacidade de ler e escrever ao longo da graduação, iniciei meus estágios, primeiro de observação de aulas, no terceiro ano. Ao olhar um pouco mais atentamente para o comportamento dos adolescentes e jovens no ambiente escolar, percebi que o uso da violência em detrimento dos argumentos éticos, polidos e consistentes era uma constante. Ao serem interpelados por colegas de classe, funcionários e professores, além de respostas grosseiras e violentas, observei também que muitos alunos reagiam com introspecção e isolamento. Imediatamente, recordei-me daquela experiência do início da graduação e percebi que a consciência do que a linguagem é (e implica na vida das pessoas)

¹ De 2003, quando ingressei no curso de Letras da UNESP (Universidade Estadual Paulista) campus de Assis, a 2013, depois de cinco anos de prática docente e ingresso no mestrado.

² A propósito disso, Clark *et al.*(1991, p. 252) postula: “Aceitamos que quando as escolas passam práticas e valores de prestígio, tais como aqueles associados com o inglês padrão, elas dão, a alguns aprendizes, qualificações e daí algumas oportunidades de vida que eles de outra forma não teriam”.

poderia ser um caminho para a instauração do diálogo e do entendimento diante daquelas situações, e que o professor, sobretudo de língua materna, deveria ser o agente dessa conscientização.

Depois, ao iniciar a segunda parte de meu estágio, já na fase da regência, experienciei uma grande frustração: eu deveria reforçar os conteúdos das aulas no turno oposto dos alunos, exatamente como foram propostos pelo professor titular. Foi nesse momento que me deparei com uma metodologia de ensino de língua transmissiva, centrada em uma série de conceitos gramaticais descontextualizados que causavam verdadeira aversão nos alunos. As aulas de língua portuguesa se resumiam em meros exercícios classificatórios baseados em nomenclaturas da gramática normativa. Nessa época, um grande questionamento surgiu: “e aquilo tudo que eu li sobre linguagem no curso de Letras, onde está?”.

Ao refletir sobre minha experiência durante o estágio de regência, mais alguns tijolos foram assentados em minha identidade docente – a necessidade de conscientizar meus futuros alunos sobre o poder que a consciência da linguagem e o domínio da língua proporcionam, dentro das práticas sociais que estamos imbricados. Imbuída nesse ideal, iniciei minha prática como professora titular, no ano de 2007, consoante Moita-Lopes & Rojo (2004, p. 46), entendendo ser necessário trazer a linguagem para o centro da vida escolar, tendo em vista o papel do discurso nas sociedades densamente semiotizadas em que vivemos.

Durante os primeiros contatos com os alunos, me propus a trabalhar de modo que eles tivessem consciência do papel e da importância da língua(gem) como constituinte de suas condições de vida. Por meio do ciclo: leitura, interpretação/discussão/reflexão, escrita e reescrita(s), sobretudo de textos jornalísticos opinativos, busquei intervir para que a consciência linguística fosse um instrumento de empoderamento, de constituição de indivíduos socialmente aceitos e ativos na sociedade, maduros culturalmente e não alienados por falta de condições de ler criticamente o mundo a sua volta.

Após cinco anos aplicando esse projeto de escrita e o amadurecendo a cada ano, obtive muitos resultados positivos e percebi relevantes mudanças nas identidades dos alunos, que transcenderam os muros da escola. Nesse tempo, uma nova sensação de empoderamento se configurou: o poder transformador da linguagem aliado ao poder da agência do professor.

A partir da reflexão sobre meu relato pessoal, começo a configurar o problema desta pesquisa, alinhado a percepção de Magalhães e Leal (2003, p. 14): “a identidade dos professores continuam tradicionais”, pois “as reformas educacionais são desvinculadas de um processo de formação de professores”. Diante da observação das autoras, dois pontos saltaram do texto e foram objeto de reflexão: ‘identidade’ e ‘processo de formação de professores’. No

seio de meu raciocínio, percebi que minha concepção de linguagem, não desvinculada da prática social e permeada pela noção de poder, só se materializou em minha prática docente porque eu havia experienciado e vinculado essa experiência à minha identidade, no primeiro ano de graduação³.

Assim, meu ingresso no mestrado teve como uma das motivações, entender esse processo que aconteceu comigo (e como consequência, com meus alunos) de modo mais profundo. As leituras permitiram-me descortinar e iluminar muito do que envolvia minha prática docente, na medida em que eu buscava atrelar os novos conhecimentos com minhas experiências. Nesse contexto, os postulados da Análise de Discurso Crítica, sobretudo a dialética entre ação, representação e identificação (FAIRCLOUGH, 2003) vinculada às capacidades de leitura e escrita (Conscientização Crítica da Linguagem) e os estudos sobre Identidade, embasam meu trabalho, uma vez que, fora exatamente a relação entre leitura, escrita e identidade pessoal que construiu e continua a reconstruir minha identidade docente.

Desse modo, uma semente investigativa começava a se estabelecer, diante da relação entre identidade e formação, no bojo da educação docente. A partir dessa semente, iniciei minha pesquisa, com base nos objetivos de *entender* como a identidade do professor se vincula à sua formação e vice-versa, e de *contribuir* para sua formação linguístico-discursiva, a fim de afetar sua identidade docente e corroborar para que possíveis caminhos de intervenção ao problema apontado por Magalhães e Leal (2003, p. 14) fossem iluminados.

Em virtude dessas minhas reflexões, fui para o trabalho de campo⁴ com os seguintes questionamentos:

- ❖ Quais concepções de linguagem subjazem a prática pedagógica do professor no ensino de produção de texto?
- ❖ O ensino de produção de textos está baseado em que gêneros? Quais são as possíveis razões que justificam as escolhas?
- ❖ Como podem acontecer as mudanças nas práticas de ensino de produção textual após um programa de Conscientização Crítica da Linguagem? Que mudanças discursivas e identitárias são captadas por parte do professor de produção de texto?

³ A propósito disso, nos anexos deste trabalho, escrevi um memorial de leitura, baseado em Freire (1989), que detalha algumas experiências desta época, em que linguagem e poder fizeram sentido para mim.

⁴ Para detalhes do trabalho de campo, ver capítulo 2, que relata os percursos metodológicos da pesquisa.

- ❖ Como os/as alunos/as participam desse processo de reflexividade docente proposto na CLC? Há marcas em seus discursos que revelam mudanças na prática e na identidade docente? Como isso repercute na identidade deles?

O tom de meu texto e o gênero memorial predominante nesta introdução não é apenas uma questão de estilo: a escolha é baseada em Paulo Freire (1989), ao observar que o ato de ler configura-se na experiência existencial, o que o autor chama de leitura da “palavramundo”. Ainda de acordo com a reflexão do autor, a leitura do mundo é fundamental para a compreensão do ato de ler, escrever, reescrever e transformar. Desse modo, quero colaborar para uma prática docente consciente, a partir de experiências existenciais do professor em formação, sem perder de vista objetivos emancipatórios, como a Conscientização Crítica da Linguagem propõe.

Apresentação dos Capítulos

Diante das hipóteses, objetivos e questões de pesquisa que a reflexão anterior permitiu emergir, esta dissertação foi formulada em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. Insta dizer que o arcabouço teórico-metodológico de Chouliaraki & Fairclough (1999),⁵ estruturou a maior parte da dissertação, em que:

- ❖ A *introdução* corresponde à etapa um do arcabouço: delineando a *questão motivadora*;
- ❖ Parte do *capítulo dois* e o *capítulo três* correspondem à primeira parte da etapa dois do arcabouço, *análise da conjuntura*;
- ❖ O *capítulo quatro* corresponde a segunda e terceira partes da etapa dois do arcabouço, *análise linguístico-discursiva* e *análise das identidades*, além da terceira etapa, *definindo os principais desafios*;
- ❖ As *Considerações Finais* correspondem a quarta e quinta etapas do arcabouço, *reconfigurando a questão motivadora* e *refletindo sobre a análise*.

O primeiro capítulo, cujo título é *Construindo os moldes: percurso teórico*, objetiva explicar as bases teóricas que ancoram todo o trabalho, a saber, as perspectivas

⁵ O arcabouço completo, recontextualizado por Dias (2011), será apresentado e devidamente explicado no capítulo 2, na seção 2.1.

epistemológicas da Análise do Discurso Crítica, as contribuições das Ciências Sociais Críticas, as relações entre poder, hegemonia e ideologia e os estudos da sobre as identidades na pós-modernidade. O percurso teórico está ancorado em Fairclough (2001[1992], 2003), Chouliaraki & Fairclough (1999), Dijk (2012[2008]), Bourdieu (1989), Thompson (1995), Hall (2003), Woodward (2000) e Giddens (1991, 2002).

O segundo capítulo, intitulado *Recortando a pesquisa: caminhos metodológicos*, expõe os pressupostos metodológicos da Pesquisa Qualitativa, da Etnografia Crítica na prática escolar e da Pesquisa-ação cooperativa e colaborativa. Além disso, mostra como o corpus dessa pesquisa foi delineado e relata as etapas da pesquisa, desde a obtenção do acesso ao campo. Este capítulo está calcado no trabalho de Chouliaraki & Fairclough (1999), Dias (2011), Meyer (2001), Flick (2009), Thomas (1993), Coen e Manion (1983), Stubbs (1983), André (2008[1995]), Tripp (2005), Gaskell (2000), Bauer e Gaskell (2000), Haguette (1990).

O terceiro capítulo, cujo título é *Alinhando a rede de práticas: a análise da conjuntura*, constrói a paisagem que envolve as aulas de produção de texto na escola, a partir do que cerca a educação linguística, no seio das reflexões sobre pedagogia crítica e o papel do professor com intelectual transformador, nos moldes do programa chamado ‘Consciência Linguística Crítica’ e a partir de variadas práticas de leitura e escrita. Embaso-me, sobretudo, nas reflexões de Giroux (1992, 1997), Paulo Freire (1993[1979], 1989, 2001), Barton (1994), Kleiman (1995, 2007), Clark *et. al.* (1990, 1991), Fairclough (1992), Janks & Ivanic (1992).

O quarto capítulo, *Costurando a prática particular: a análise dos dados*, demonstra a análise do corpus da pesquisa em termos de: análise dos momentos da prática particular, análise linguístico-discursiva e análise das identidades. Essas análises definirão pontos problemáticos que envolvem a questão motivadora, bem como, os desafios que emergem rumo à transformação da prática, explanados na última seção do capítulo. Os princípios basilares de minha análise estão em Chouliaraki & Fairclough (1999), Harvey (1996) e Fairclough (2001[1992], 2003).

Nas *Considerações Finais*, a reflexão sobre a análise ocorre por meio da reconfiguração da questão motivadora, que envolve o ensino da escrita e a reflexividade docente, retomando alguns pontos teóricos e de contextualização explanados ao longo da dissertação. Além disso, perspectivas de aprofundamento e continuidade do estudo são delineadas, no sentido de encontrar possíveis maneiras de solucionar os problemas apontados pela análise.

A pedra fundamental⁶

O discurso é o objeto deste trabalho e isso implica vários (re) direcionamentos teóricos que recuperam o caráter simbólico da linguagem a partir de uma conscientização profunda de suas propriedades e dos atores envolvidos no processo discursivo. Dessa maneira, a concepção de linguagem que subjaz todo esse trabalho, ultrapassa a língua como expressão do pensamento, que anula as circunstâncias situacionais, sócio-históricas, culturais ou políticas em que a linguagem se materializa. Vai além, inclusive, da concepção de língua como instrumento de comunicação, que apesar de levar em conta que os indivíduos são motivados socialmente, restringe-se, essencialmente, à troca de informações.

Adoto, portanto, a concepção de língua como interação social, que transcende a comunicação e se materializa em atividades partilhadas a partir de construções sociais; uma visão do uso da língua centralizada em atividades de interação humana, que sofre influências de fatores de ordens diversas no decorrer das relações sociais por um lado, mas que possui um potencial criativo centrado na agência das mais variadas posições de sujeito, por outro.

É, pois, a partir dessa perspectiva de língua e de linguagem que oriento minha concepção de texto, de leitura e de escrita, bem como é no seio dessa visão dialética que considero os sujeitos desta pesquisa. Nesse sentido, textos são tratados também sob a ótica da interação, cujos leitores apropriam-se e constroem os sentidos através de atitudes responsivas e participativas. A autoria é protagonista, no sentido de uma participação direta e decisiva nos processos de leitura e escrita (GARCIA & RANGEL, 2013) e os escritores transitam sobre os diversos gêneros sem subtrair suas singularidades e estilo. Assim, justifico as bases de meu estilo de escrita ao longo desse trabalho, e de modo especial o uso da primeira pessoa e do tom narrativo em grande parte de minha dissertação.

Portanto, ancorada na relação dialética entre estrutura social e linguagem que está no bojo da Análise de Discurso Crítica, aporte teórico basilar do meu trabalho, apresento o capítulo que se segue, intitulado “Construindo os moldes: percurso teórico”:

⁶ Subseção escrita a partir de CORÔA, M.L.M.S. *Diferentes Concepções de Língua na Prática Pedagógica*. Revista do GELNE, Vol.3, no. 2, 2001.

1.0 CONSTRUINDO OS MOLDES: PERCURSO TEÓRICO⁷

Este capítulo está dividido em cinco seções, nas quais pretendo apresentar a construção das bases teóricas da Análise de Discurso Crítica (doravante ADC) como abordagem transdisciplinar de análise crítico-discursiva de questões sociais. Na seção 1.1, faço uma breve exposição sobre a Teoria Social do Discurso, focando nas relações entre linguagem e processos socioculturais. Na seção 1.2, aprofundo a questão da transdisciplinaridade calcada na construção teórica da ADC, sobretudo ao expor a respeito das teorias sociais críticas que contribuem para a agenda da ADC. Na seção 1.3, prossigo no tratamento da transdisciplinaridade, mas com foco sobre questões de poder como hegemonia, que são, na maior parte das vezes, sustentadas por ideologias a serviço da dominação. Abordo a análise interdiscursiva, que entende que textos são maneiras de articular discursos, gêneros e estilos, na seção 1.4. Finalmente, na seção 1.5, dedico-me com mais afinco às reflexões sobre identidade, visto que o discurso possui efeitos construtivos sobre identidades sociais e pessoais.

As principais referências para a construção deste capítulo foram Fairclough (2001[1992], 2003), Chouliaraki & Fairclough (1999), Dijk (2012[2008]), Bourdieu (1989), Thompson (1995), Hall (2003), Woodward (2000) e Giddens (1991, 2002).

1.1 A Teoria Social do Discurso e a Análise do Discurso Crítica: breve exposição

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, 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’.

⁷ Esclareço que todas as traduções ao longo de todo este trabalho foram feitas de forma livre, por mim; com exceção dos trechos citados a partir de Barton (1994), que aparecem no capítulo 3, pois foram traduzidos pelo Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios, da Universidade de Brasília.

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)⁸. Desse grupo de linguistas britânicos, destaco o nome de Norman Fairclough, que tem se destacado nas proposições teóricas e metodológicas 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 discursivos⁹, os quais, por sua vez, estão ligados a práticas sociais e, portanto, a relações de poder¹⁰. 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:

⁸ Ao afirmar sobre a lacuna que os estudos do discurso anteriores à TSD deixaram, cito a análise da conversação, a linguística textual e a AD de linha francesa. Todavia, não é meu objetivo neste trabalho explicar a respeito, pois me detenho à exposição teórica que embasará minhas hipóteses e análises e que, portanto, dão suporte aos ideais desta pesquisa.

⁹ A subseção 1.4.1 tratará a respeito dos gêneros discursivos no bojo da Análise do Discurso Crítica.

¹⁰ A seção 1.3 abordará questões de poder, ideologia e hegemonia.

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. Assim, 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 de Discurso Crítica (ADC), marco teórico essencial deste trabalho. A ADC leva em conta não somente 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 (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 (*idem*, 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”. Sobre relações de poder, ideologia e hegemonia, ver seção 1.3 deste capítulo.

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). Na próxima seção discorrerei a respeito de alguns conceitos fundamentais da Análise do Discurso Crítica, como reflexividade e prática social, conectando-os com características identitárias do sujeito pós-moderno¹¹. Ademais, aprofundarei a questão da transdisciplinaridade, explanando um recorte sucinto do diálogo entre a ADC e as Ciências Sociais Críticas.

¹¹ As conexões com estudiosos da identidade serão sucintas nessa seção, visto que haverá uma seção específica para explanar sobre as identidades na pós-modernidade.

1.2 A ADC e sua transdisciplinaridade: contribuições teóricas para a agenda

Segundo Chouliaraki & Fairclough (1999), a agenda da ADC é composta por diversas áreas das ciências sociais críticas e da linguística que dialogam e se unem dentro de um único enquadre teórico-metodológico. Como observam os autores (p.16), as construções teóricas do discurso que tentam operacionalizar a ADC podem vir de várias disciplinas, o que assevera seu caráter transdisciplinar. Assim, recursos teóricos são deslocados: por exemplo, as ciências sociais operacionalizando a linguística e vice-versa.

Essa transdisciplinaridade com as ciências sociais, característica da trajetória de investigação da ADC, reforça seus objetivos em relação à compreensão dos fenômenos sociais da modernidade tardia (CHOULIARIKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 5). Desse modo, a ADC envolve uma análise social mais ampla a respeito da vida social¹², sempre embasada na linguagem. Se o objeto de estudo das ciências sociais é a vida social, uma questão importante, principalmente em ciência social crítica, é a relação entre as esferas da vida social e as atividades, que envolve aspectos econômicos, políticos e culturais (ver figura 1, seguindo esta seção).

Dos teóricos sociais críticos que contribuíram para a agenda da ADC, resalto Harvey (1996), Habermas (1979), Giddens (1991, 2002), Bourdieu (1989) e Bernstein (1996). O materialismo histórico-geográfico de Harvey aponta para um distanciamento das relações de tempo e espaço, o que significa um aceleração, ou nas palavras de Giddens (2002, p. 22), um “extremo dinamismo”. Há um aumento do ritmo da inovação tecnológica e da mudança organizacional, que refletem na produção, na economia, e isso tem consequências culturais profundas - “sociedades contemporâneas são dominadas pelo volátil, efêmero e descartável” (CHOULIARIKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 77).

Giddens (2002) refere-se a esse distanciamento tempo-espaço como globalização, caracterizadora da modernidade tardia, e entendida como uma modalidade de poder, em que tempo e espaço são articuladores desse poder. Na reflexão do autor (1991), devido à separação de tempo e espaço, ocorrem desencaixes entre práticas e lugares. Trata-se de um período em que as consequências da modernidade chegam ao extremo e numa velocidade elevadíssima e no qual falta sistematização da organização social, o que provoca a sensação de que os eventos estão fora de controle.

¹² Ver conceito de conjuntura, no capítulo 3.

Essa descontinuidade alterou muitas estruturas fixas e íntimas da existência cotidiana dos sujeitos. Todavia, isso não significa um caos sem precedentes, visto que esse desencaixe reivindica re-encaixes, em novos e múltiplos espaços, onde inúmeros e diversos recursos interpretativos são utilizados. (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 80).

Na criação desses ‘novos recursos interpretativos’ é que reside a possibilidade de re-encaixe, e, portanto, o ‘caos sem precedentes’ pode ser ressignificado. Nesse contexto, as mudanças nas sociedades modernas têm refletido nas identidades, no sentido de que velhas identidades entram em declínio, e a partir do reconhecimento de um sujeito não unificado e fragmentado, surgem novas possibilidades de reconstrução do ‘eu’.

Assim sendo, Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 14) postulam que as pessoas também determinam suas identidades por meio das diversas maneiras como elas interpretam textos e como incorporam isso em suas práticas¹³. Os autores (*idem, ibidem*) consideram essa construção identitária em termos de hibridismo:

diferentes interpretações, diferentes discursos implicam trazer para a interpretação de um texto um sentido novo, híbrido, que combina o texto interpretado com os discursos que são trazidos para ele no processo de leitura.

Nesse sentido, recursos para a criatividade e diferenciação são mobilizados e uma ‘nova narrativa do eu’ poder ser, reflexivamente¹⁴, criada.

Giddens (2002) teoriza sobre as transformações da modernidade tardia em termos de características culturais e os modos pelos quais o dia a dia e a vida pessoal são reformulados. Sob essa perspectiva, temas de autoidentidade e reflexividade nas relações internas tem sido o grande foco de seu trabalho, ao apresentar a autoidentidade como um projeto reflexivo pensado como narrativas biográficas, continuamente revisadas, que sustentam a coerência do “eu”. A propósito disso, Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 83), observam que a

modernidade tardia é caracterizada por um aprimoramento da reflexividade (por exemplo, na construção das identidades) que é em parte reflexividade linguística – consciência sobre linguagem que é

¹³ Na seção 1.5 deste capítulo, a questão das identidades na pós-modernidade serão mais amplamente abordadas.

¹⁴ O conceito de reflexividade será tratado de forma mais expandida em um momento posterior, ainda nesta seção.

aplicada de modo autoconsciente em intervenções para a mudança da vida social (incluindo nossa própria identidade).

Como Fairclough (2003) assevera, nenhuma pesquisa social contemporânea pode ignorar estas mudanças, pois elas têm tido um efeito penetrante em nossas vidas e por isso, o novo capitalismo vem se tornando uma área de pesquisa importante para a análise de discurso crítica. Fairclough (2003, p. 4) entende o novo capitalismo como a repercussão das mudanças da modernidade tardia na política, na produção artística, na educação e diversas áreas da vida social.

Habermas (1979) também contribuiu para a teoria da ADC, na medida em que percebe o potencial emancipatório na linguagem e nas formas de comunicação. Para o autor, a emancipação acontece na relação dialética entre inovação tecnológica e inovação cultural, de modo que inovação cultural liga formas de comunicação com formas de identidade, o que reivindica urgência em um tratamento e relacionamento mais reflexivo com as formas de comunicação.

Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 88) ampliam essa ideia de comunicação e diálogo de Habermas, já que o autor (1979), apesar de entender o potencial emancipatório das práticas comunicativas, argumenta em favor de um distanciamento entre as práticas comunicativas e seu conteúdo. Habermas (*idem*) privilegia o consenso, mesmo que para isso seja necessário anular as diferenças entre os interlocutores. É justamente nesse ponto que Chouliaraki & Fairclough expandem a ‘racionalização do mundo da vida’ (priorização rigorosa de um consenso) de Habermas, ao ponderar que o diálogo requer a construção de um consenso sem anular a questão da diferença: “o discurso orientado para o consenso atravessa a diferença e depende da expressão e do reconhecimento da diferença” (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH 1999, p. 88).

A partir do conceito de discurso como parte da prática social, Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 22-4), afirmam que “pessoas produzem seu mundo social em todas as suas práticas”. 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. Na sequência, a figura 1 demonstra essa relação dialética entre as esferas econômicas, políticas e culturais e a prática social, na medida em que interferem e recebem interferência da prática social. Esse relacionamento retroalimentativo afeta o mundo social e, conseqüentemente, as identidades das pessoas:



Figura 1 – Formas de produção da vida social

O conceito de reflexividade (GIDDENS, 2002, p. 25-6) também está imbricado no conceito de prática social. 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. O conceito de reflexividade como uma “revisão intensa à luz de novo conhecimento ou informação (*idem*, p. 26) é ampliado por Chouliaraki & 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” (*idem*, p.25).

Ademais, reflexividade pode implicar o engajamento em algum tipo de luta social - conhecimentos reflexivamente aplicados sobre uma prática posicionam saberes e sujeitos - e envolve um “aspecto discursivo irredutível” (CHOULARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 26), visto que práticas envolvem linguagem e construções discursivas que são parte da prática. A propósito disso, Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 27) postulam: “práticas teóricas podem e devem ser reflexivas, no sentido de iluminar suas próprias condições de possibilidade”.

Entender a vida social como prática implica em sua relação com a estrutura abstrata e os eventos concretos, combinando perspectivas de estrutura e agência. Nesse sentido, conforme Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 21-2) asseveram, a análise da prática particular pode ter efeitos de mudança: prática pode ser entendida tanto como ação social (o que é feito em um tempo e espaço particular) e também pode ser entendida como maneiras habituais de agir (práticas que se construíram com a repetição frequente no dia a dia). Assim, as práticas

são um ponto intermediário entre estruturas e eventos, estruturas e agências, enfatizando não só o concreto ou o abstrato, mas a intersecção entre ambos.



Figura 2 – Intersecções concretas e abstratas que afetam a prática particular

Na figura 2, estruturas são o ‘pano de fundo’ das condições da vida social, tecido em longo prazo, que apesar de passíveis de transformação, ela ocorre de modo mais lento. Já os eventos, são acontecimentos e ocasiões individuais e imediatas da vida social (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 22), são os ‘espaços’ nos quais as mudanças acontecem mais visivelmente.

Para Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 21), uma determinada prática reúne diferentes elementos específicos da vida, que podem ser entendidos no âmbito de formas locais, como: tipos de atividade particular que são ligados por recursos materiais particulares, localizados no tempo e no espaço; ou no âmbito dos relacionamentos, como: pessoas particulares, com experiências, saberes e disposições particulares, bem como recursos semióticos e formas de uso da linguagem específicas que envolvem suas relações sociais, e assim por diante. Os autores (*idem, ibidem*) afirmam que uma visão geral dos elementos da vida não é suficiente: a abertura para a mudança social reivindica o foco em um campo social específico e é na prática particular que a transformação pode, de fato, ocorrer. (ver figura 2).

Nesse sentido, relações de poder são imbricadas nas práticas sociais particulares, já que relações internas de poder são um efeito das relações externas de poder dentro da rede de práticas em que a prática particular está inserida (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, p. 24). Assim, as práticas sociais particulares mantêm relações de poder também específicas: por meio da articulação das práticas é possível atravessar, transcender e se unir à dinâmicas e

lutas de poder imbricadas nas ordens de discursos, que são ativadas pelas próprias práticas particulares.

Sobre as práticas particulares, Harvey (1996) estabelece conceitos fundamentais para a compreensão de como espaço, tempo, lugar e natureza - os quadros materiais da vida diária - são constituídos e representados através de práticas sociais, em que cada elemento se relaciona dialeticamente. Esses elementos da prática social, segundo o autor, são fundamentais para a exploração de alternativas políticas, econômicas e ecológicas para a vida contemporânea. A partir da obra de Harvey (1996), Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 6) sugerem uma perspectiva não reducionista em relação ao discurso, visto como um momento da prática social, entre outros: (i) a atividade material (vozes e marcas no papel); (ii) as relações sociais e processos (relações, poder e instituições); (iii) o fenômeno mental (crenças, valores e desejos), além do (iv) discurso, já anteriormente citado. Ainda segundo Chouliaraki & Fairclough (1999), a articulação dos momentos da prática é uma preocupação central para a ADC¹⁵.

Na ADC, o conceito de sujeito também possui dimensão ideológica, na medida em que é um sujeito que constrói e é construído nos processos discursivos. Os sujeitos das práticas sociais são definidos por Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 25) como agentes que constroem posições, podendo construir caminhos transformadores por meio dessas posições, de modo a ampliar os postulados de Althusser (1998[1971])¹⁶ sobre a constituição da ideologia, especialmente no que diz respeito à ideia de que sujeitos são somente interpelados pelas práticas ideológicas.

A partir disso e do entendimento da linguagem no bojo das relações de poder, exponho, na próxima seção, as relações entre poder, ideologia e hegemonia no âmbito da Análise de Discurso Crítica.

¹⁵ Na seção 1.4, retomarei a reflexão sobre os elementos da prática particular, esquematizando-os em uma figura (figura 3).

¹⁶ Mais detalhes sobre os postulados de Althusser (1971) estão na seção seguinte, 1.3: “Análise do Discurso Crítica, Poder, Ideologia e Hegemonia”.

1.3 Análise de Discurso Crítica, poder, hegemonia e ideologia

Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 24) afirmam que redes de práticas são constituídas e mantidas por relações sociais de poder. Essas relações são deslocadas e articuladas por meio, e, no interior da rede de práticas, de modo a corroborar ou minuar possíveis mudanças sociais ou lutas pelo poder. É nesse movimento do poder em meio às práticas sociais, que se estabelecem relações de dominação.

Mas, o poder no sentido de dominação também figura no nível da prática particular, em que os indivíduos estão posicionados em relação aos outros de tal forma que alguns são capazes de incorporar a agência de outros em suas próprias ações, com o fim de reduzir a possibilidade de algum tipo de ascensão, por meio de mecanismos de poder, que afetam as relações entre os elementos da prática particular.

Entretanto, apesar de essas relações de poder serem aparentemente internas, suas causas estão além da prática particular. Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 24) afirmam que “toda prática social é materializada em redes de relação de poder” – poder este visto como dominação, em que práticas externas ‘sobredeterminam’ práticas internas. Por outro lado, é dentro dessa ‘dinâmica’ de dominação que essas tensões se revelam e podem ser contestadas, configurando lutas sociais focadas na constituição e nas relações entre as práticas.

As reflexões de Teun van Dijk (2012) a respeito dos aspectos sociais do poder, suas relações e mecanismos, também são úteis para ancorar teoricamente este raciocínio, uma vez que o autor relaciona poder com linguagem, que está profundamente ligado às condições sociais da escrita e da fala e suas consequências. Dijk (2012, p.13) reforça a ideia de que as pesquisas em Análise de Discurso de vertente Crítica focalizam temas que podem provocar “apoderação social de grupos minoritários, especialmente no domínio do discurso e da comunicação”.

A propósito disso, Fairclough (2012, p. 96-7) assevera que algumas formas de fazer sentido são dominantes dentro da prática social e outras são marginais, opositivas ou alternativas, já que uma ordem do discurso é um sistema aberto que pode ser colocado em risco a partir do que acontece nas interações reais.

Dijk (2012) fala de condições sociais da fala e da escrita no sentido de que o poder social pode ser entendido em termos de controle de um grupo sobre outros grupos e seus membros. O autor (2012, p.17-20) observa que pessoas não são livres para falar e escrever quando, como e onde querem, pois podem não ter acesso a contextos que influenciam o

discurso. Assim, há um controle sobre o conhecimento, as experiências prévias, atitudes sociais, normas e valores.

Insta constar que o conceito de poder de Foucault (1997) liga-se ao campo do saber, uma vez que ressalta que o indivíduo é uma produção do poder e do saber. Para o autor, não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, todo saber constitui novas relações de poder: aqueles que detêm o poder definem quem é o indivíduo através de julgamentos e classificações, a fim de individualizá-lo e direcioná-lo a realizar ações, assumir atitudes e padrões mentais de pensamentos.

Assim, Foucault (1997, p. 124) postula que o poder e o saber nas sociedades modernas objetivam produzir “verdades”, cujo interesse essencial é a dominação do homem através de práticas políticas e econômicas de uma sociedade capitalista: “a característica dessas instituições é uma separação decidida entre aqueles que têm o poder e aqueles que não o têm”.

Vale ressaltar que, contemporaneamente, muitas formas de poder são definidas como poder simbólico (DIJK, 2012, p. 45), o qual pode ser derivado de outros tipos de poder. Segundo Bourdieu (1989, p. 9), poder simbólico é um poder de construção da realidade que significa o mundo social particular, na medida em que esse poder está ligado a questões de conhecimento e de construção simbólica do mundo social. Para o autor (*idem*, p. 10), símbolos são instrumentos de conhecimento e de comunicação, cuja maior função é a integração social. Tais instrumentos possuem ‘autêntica função política’ que vai além da função de comunicar. Assim, consoante Bourdieu (1989, p. 7-8), “poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Nesse sentido, Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 24) destacam que relações de poder em nível de redes são relações de dominação que não incluem apenas as relações capitalistas de dominação.

Dijk (2012, p. 45) examina situações em que o poder simbólico se materializa nas práticas sociais: por exemplo, quando elites simbólicas, que possuem o poder de decidir sobre quais gêneros do discurso transitam em uma determinada prática social, determinam tópicos, demarcam estilos e delimitam formas de apresentação de um discurso. Nesse sentido, o poder simbólico não está somente ligado às questões de classe e meios materiais de produção, mas também no que envolve, sobretudo, as dimensões semióticas.

O exemplo de Dijk (2012, p. 45) permite que se reflita a respeito da relação entre usos da fala e da escrita em relação à esfera do poder social. O acesso a esses mecanismos de poder simbólico configura um espaço de luta hegemônica, na medida em que, de acordo com Bourdieu (1989, p. 8), a língua possui um universo simbólico visto como “instrumentos de

conhecimento de construção do ‘mundo dos objetos’, como ‘formas simbólicas’, reconhecendo o aspecto ‘ativo do conhecimento’”. Assim, Dijk (2012, p. 27) relaciona usos da fala e da escrita com poder, uma vez que, grupos dominados tem a possibilidade de saírem desta condição de dominação e, nas palavras do autor, “apoderar-se”, a partir do reconhecimento do que Bourdieu (1989, p. 8) chamou de aspecto ativo do conhecimento.

Nesse sentido, Dijk (2012, p. 27), discorre sobre o viés neutro e positivo do uso do poder, como espaço de luta hegemônica permeada por sistemas simbólicos, que pode resultar em apoderação:

o poder, óbvia e trivialmente, pode ser usado para muitos propósitos neutros ou positivos, como quando pais e professores educam crianças, a mídia nos informa, os políticos nos governam, a polícia nos protege e os médicos nos curam – cada um com seus próprios recursos especiais [...] a sociedade não funcionaria se não houvesse ordem, controle, relações de peso e contrapeso, sem as muitas relações legítimas de poder.

Enxergar o poder como luta hegemônica e relacioná-lo com o entendimento da linguagem no bojo de uma concepção discursiva, permite um diálogo profícuo entre analistas do discurso e analistas sociais críticos, como Gramsci (1971), quando associa lutas hegemônicas com relações de dominação, cujo cerne deixa de ser a coerção e passa a se aproximar da noção de aliança, baseada na construção de um consenso. Assim, o autor assevera que as relações de dominação passaram a ser tecidas por meio do consentimento, isto é, hegemonia envolve a naturalização de práticas sociais e de discursos, o que afeta toda a rede de práticas imbricadas, de modo a estabelecer e manter as relações de dominação. Com base nas reflexões de Gramsci, Fairclough (2001, p. 122) relaciona mudança social com mudança discursiva e hegemonia, no âmbito das relações de poder. Para o autor:

Hegemonia é liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio instável’.

Assim, o conceito de hegemonia pode ser útil na análise das ordens do discurso: uma estruturação social particular da diferença semiótica pode tornar-se hegemônica e, conseqüentemente, pode ser contestada na luta hegemônica em maior ou menor medida (FAIRCLOUGH, 2012, p. 97). Essa abertura à contestação é o que Chouliaraki & Fairclough

(1999, p. 24-5) chamaram de possibilidade de desarticulação e rearticulação, que é estabelecida nas relações de luta pelo poder.

Em acréscimo, a hegemonia vai além da dominação de classes subalternas, configurando-se, também, como construção de alianças e integração, o que abre caminhos e espaços para o que Fairclough (2001, p. 122) chama de luta hegemônica: “a luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), como possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios”.

Essa reflexão entre espaço de luta, ligado a questões de hegemonia e poder, endossa um dos pilares da Análise de Discurso Crítica, já que a luta hegemônica pode resultar em mudança discursiva e, conseqüentemente, em mudança social, corroborando para que o poder se decentralize e alcance, especialmente, grupos minoritários.

A hegemonia é, pois, reforçada ou enfraquecida por elementos de caráter ideológico. A construção da Teoria Social do Discurso, no que tange à ideologia, teve como foco inicial as asserções de Althusser (1971) sobre o tema. Conforme Fairclough (2001, p. 116-7), são elas: (1) a ideologia tem existência material nas práticas das instituições, o que permite a investigação de práticas discursivas como formas materiais de ideologia; (2) a ideologia interpela os sujeitos, o que conduz a questão dos efeitos ideológicos na concepção do sujeito e (3) os aparelhos ideológicos do Estado, por exemplo, a mídia e a educação, “são locais e marcos delimitadores na luta de classe, que apontam para a luta no discurso”.

Essas três asserções althusserianas, foram ponderadas por Fairclough (2001, p. 117-9) e o autor aponta que as proposições de Althusser ignoram as possibilidades de luta e mudança social, no sentido de que as condições sociais que perpassam os aparelhos ideológicos do Estado e o sujeito, limitam-se a partir das condições sociais: “o sujeito efeito ideológico e o sujeito agente ativo é uma variável que depende das condições sociais” (*idem*, p. 121).

Essas ‘condições sociais’, segundo Fairclough (2003, p. 9), estão associadas com os efeitos causais dos discursos, os quais tem se constituído em preocupação central para a Análise de Discurso Crítica, pois esses efeitos são ideológicos, na medida em que inculcam e sustentam, e até mesmo podem mudar, ideologias.

Thompson (1995) propõe uma formulação do conceito de ideologia, partindo de uma análise histórica de seu conceito, todavia, transcendendo-a, a partir da construção de novos pressupostos. O autor diferencia dois grandes tipos de ideologia, a saber, concepções neutras e concepções críticas de ideologia.

As concepções neutras de ideologia caracterizam fenômenos ideológicos como apenas um aspecto da vida social, dentre muitos outros. Nas concepções neutras, a ideologia não é

um fenômeno que deva ser combatido e eliminado. Já as concepções críticas de ideologia, implicam que a caracterização de fenômenos ideológicos carrega, implicitamente, um sentido crítico, negativo ou pejorativo, fundamentando-se em critérios de negatividade e associando-se a concepções particulares de ideologia.

Thompson (1995) prioriza a vertente crítica do conceito de ideologia. A preferência por essa concepção ocorre, uma vez que o autor focaliza a análise concreta de fenômenos sociais e históricos sem anular o caráter crítico. Assim, há um diálogo com a *Análise do Discurso Crítica*, já que se preconiza uma análise que transcende a descrição linguística, abrangendo diversas esferas da prática social, numa rede de práticas.

A concepção de ideologia proposta por Thompson (1995) está interessada em como “as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder” (p.75) e nos modos como o sentido é mobilizado no mundo social. Em outras palavras, para o autor, ideologia tem a ver com as maneiras que o sentido estabelece e sustenta relações de dominação. Assim sendo, um fenômeno simbólico só se torna ideológico quando sua finalidade é manter e criar relações de dominação em contextos sócio-históricos específicos.

Thompson (1995) assevera que somente quando se examina o modo como as formas simbólicas são empregadas em circunstâncias particulares é possível saber se os fenômenos podem ou não estabelecer relações de dominação em nível de rede, já que está imbricada na prática social particular, conforme exposto na seção 1.2 deste capítulo.

As relações de dominação, conforme assevera Thompson (1995), não são relações necessariamente mascaradas ou ocultas. O autor esclarece que o ocultamento e o mascaramento das relações sociais não são características fundamentais da ideologia, apenas caracterizam uma possibilidade de a ideologia operar, mobilizando sentidos. O grande foco é analisar as maneiras como as formas simbólicas, em circunstâncias particulares, podem criar e manter relações de dominação. Essas formas simbólicas simbolizam modos de vida, como ações, falas, imagens e textos, o que endossa a contribuição dos estudos da ideologia para a *Análise de Discurso Crítica*, já que textos são a matéria prima da ADC.

Para Thompson (1995, p. 73), a análise dos elementos extratextuais tem uma relação direta com o acesso de recursos de vários tipos: “a ideologia pode ser uma arma para a vitória, mas não para um vencedor específico, pois ela é, em princípio, acessível a qualquer combatente que tenha recurso e habilidades de adquiri-la e empregá-la”. Nesse sentido, Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 21) postulam que pessoas aplicam recursos simbólicos para agir no mundo. Assim, a partir dessa reflexão, pode-se concluir que a relação entre

linguagem e aspectos sociais (o que Thompson chamou de análise contextual) está ligada a habilidades e recursos para a luta de poder.

A questão do acesso a esses recursos, que dão poder aos indivíduos em diferentes graus (poder de agir, realizar interesses, alcançar objetivos) nos leva a relações que são estabelecidas de forma assimétrica, relações que excluem determinados grupos. Essa exclusão pode ser percebida na interação entre sentido e poder, que podem ser expressas por estratégias típicas de construção simbólica. Thompson (1995) distingue cinco modos de operação da ideologia e suas estratégias de construção simbólica, entretanto, deixa claro que a análise entre sentido e poder nas circunstâncias particulares da vida social está aberta para sustentar relações de dominação de diversos modos. A partir desses cinco modos de operação da ideologia, o autor esboça um modelo preliminar de análise (THOMPSON, 1995, p. 82-9), que resumirei nos parágrafos que se seguem.

A *legitimação* é definida em termos de relações de dominação representadas como ‘legítimas, justas e dignas de apoio’ (THOMPSON, 1995, p. 82). As estratégias que materializam simbolicamente esse modo de operação ideológica são a (i) racionalização: o produtor da forma simbólica constrói uma cadeia de raciocínios para defender um conjunto de relações ou instituições sociais, com o intuito de persuadir o/s sujeito/s; (ii) universalização: acordos institucionais que servem aos interesses de alguns indivíduos são apresentados como servindo ao interesse de todos; e (iii) narrativização: histórias que contam o passado e tratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável, com o intuito de justificar o exercício ou a falta de poder.

A *dissimulação* diz respeito às relações de dominação representadas de uma maneira que desvia nossa atenção e ‘passa por cima’ de relações e processos existentes. A dissimulação é operacionalizada pelas seguintes estratégias: (i) deslocamento: termo costumeiramente utilizado para definir, caracterizar ou se referir a um determinado objeto ou pessoa é utilizado para se referir a outro; (ii) eufemização: relações sociais descritas de maneira enfraquecida, de modo a despertar uma valoração positiva das ações sociais; e (iii) tropo, se utiliza da sinédoque, metonímia e metáfora para dissimular relações de dominação.

A *unificação* representa a construção de uma unidade que interliga identidades de uma forma coletiva. As estratégias de construção simbólica são a (i) padronização: formas simbólicas são adaptadas a um referencial padrão, proposto como um fundamento partilhado e aceitável de troca simbólica; e a (ii) simbolização da unidade: construção de símbolo de identidades e de identificação coletivas.

A *fragmentação* compreende a segmentação de grupos e indivíduos que possuem potencial para transformar num desafio real para grupos dominantes. A (i) diferenciação, que enfatiza as diferenças, apoiando características que desunem pessoas e grupos e os impedem de constituir um desafio efetivo às relações existentes; e o (ii) expurgo do outro, que envolve a construção de um inimigo, contra qual os indivíduos podem a resistir, são estratégias que constroem simbolicamente a fragmentação.

Finalmente, a *reificação* retrata uma situação histórica e transitória, como se fosse permanente, natural e atemporal. Para tanto, utiliza-se da (i) naturalização: criações históricas e sociais são tratadas como acontecimento natural e inevitável; da (ii) eternalização: fenômenos sócio-históricos são esvaziados de seu caráter histórico ao serem representados como permanentes, imutáveis e recorrentes; da (iii) nominalização: descrições de ações são transformadas em nomes, ocultando sujeitos; e da (iv) passivização: verbos são colocados na voz passiva, mascarando sujeitos.

O diálogo entre Análise de Discurso Crítica e os postulados teóricos da ideologia é bastante frutífero, pois representações ideológicas podem ser identificadas em textos, nas diversas práticas particulares. Fairclough (2003, p. 9) afirma que a análise discursiva deve ser tratada nos termos de seus efeitos nas relações de poder. O autor vai além do simples diálogo entre textos e ideologias, ao postular que as ideologias também podem ser ‘postas em ação’ nas encenações sociais, e ‘inculcadas’ nas identidades dos agentes sociais.

Para que a análise textual seja tratada em termos de seus efeitos nas relações de poder, Fairclough (2003, p. 209) sugere a explanação de fenômenos sociais com um olhar direcionado para suas causas, procurando investigar mecanismos que as produzem. A propósito disso, Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 67-8) consideram que a análise de textos deve abarcar a compreensão e a explanação, sendo que a última engloba a primeira. A explanação, além de contemplar a interpretação do texto, o insere na prática social, transcendendo a descrição ou, nas palavras de Fairclough (2003, p. 95), tornando-se um “argumento explícito”.

Assim sendo, as ideologias podem ser associadas às dimensões sociais dos textos: discursos (como representações), gêneros (como ações) e estilos (como identificações), conforme será explanado na próxima seção.

1.4 A Análise de Discurso Crítica e as dimensões sociais do discurso

Conforme postula Fairclough (2003), discurso é um elemento da prática social fortemente conectado a outros elementos, os quais, conforme já explanado em 1.2, envolvem atividades materiais, relações sociais, processos, crenças, valores e desejos. Portanto, a análise do discurso transcende a análise linguística de textos ao focalizar a estruturação social da linguagem em parceria com práticas sociais determinadas e específicas. Nesse sentido, a maneira como se analisam textos particulares, num viés crítico, provoca transformação de âmbito estrutural, podendo refletir em mudança. Dessa maneira, para o autor, a análise de texto não é vista apenas como análise linguística, pois inclui a análise interdiscursiva, ou seja, inclui considerar os textos como discursos, gêneros e estilos que se articulam.

Fairclough (2003) dialoga com a Linguística Sistêmico Funcional (doravante LSF), corrente protagonizada por M.A.K. Halliday (2004) e seu trabalho sobre a Gramática Sistêmico Funcional (GSF). A essa gramática subjaz uma concepção de língua baseada em elementos da vida social e o texto é sua unidade básica. Mas, embora a LSF seja um valioso recurso para a ADC e estabeleça princípios gerais relacionados ao uso da linguagem, não é meu objetivo, neste trabalho, detalhar categorias e classificações da GSF. Filio-me ao pensamento de Fairclough (2003, p. 6) ao sugerir que:

De fato, a análise de discurso crítica pode lançar mão de uma vasta gama de abordagens de análise de texto. Eu decidi dar ênfase [...] à análise gramatical e semântica porque acredito que esta é uma forma muito produtiva de análise de textos e porque é difícil que os pesquisadores que não têm um arcabouço em linguística tenham acesso a esse conhecimento¹⁷.

Textos são elementos dos eventos sociais que podem produzir mudanças devido aos seus efeitos sociais, que se concretiza graças à relação dialética que sustenta a díade linguagem e estrutura social. De acordo com Fairclough (2003, p. 8), os textos podem afetar o nosso conhecimento, nossas crenças, nossas atitudes e valores, e, em longo prazo, é capaz de moldar novas identidades. O autor exemplifica várias esferas da prática social que podem ser afetadas por textos, como relações industriais, mudanças no mundo material ou mudanças

¹⁷ Apesar disso, no capítulo 4, utilizarei a classificação hallidayiana, somente dos processos, por julgar a nomenclatura do autor (2004) mais acessível.

na educação. O grande sentido de estudar a linguagem no viés da ADC materializa-se a partir de tais efeitos: os textos podem produzir mudança social.

Essa mudança social ocorre na articulação entre os elementos da prática social, recombinao os momentos dessa prática. Para análise de tais momentos, Chouliaraki & Fairclough (1999), dialogam com Harvey (1996) e sugerem o conceito de articulação, que abrange tanto a análise da interação dos momentos pertencentes a uma prática, como uma análise da relação de internalização entre as atividades materiais, relações sociais e fenômenos mentais, como a figura abaixo, baseada em Dias (no prelo), demonstra:



Figura 3: Articulação dos elementos da prática social

Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 24) consideram que “cada prática pode, simultaneamente, articular juntamente com muitas outras de múltiplas posições sociais e com diversos efeitos sociais”. A partir do conceito de articulação entre os momentos da prática, Fairclough (2003, p. 26-9) sugere que o momento discursivo de uma prática também é formado pela articulação de elementos como gêneros, discursos e estilos. O autor postula uma correspondência entre ação e gêneros, representação e discursos, identificação e estilos: gêneros, discursos e estilos são modos relativamente estáveis de agir, de representar e de identificar, respectivamente. *Gêneros, discursos e estilos relacionam-se dialeticamente* entre si e conectam o texto a outros elementos da vida social, como representa a figura 4:

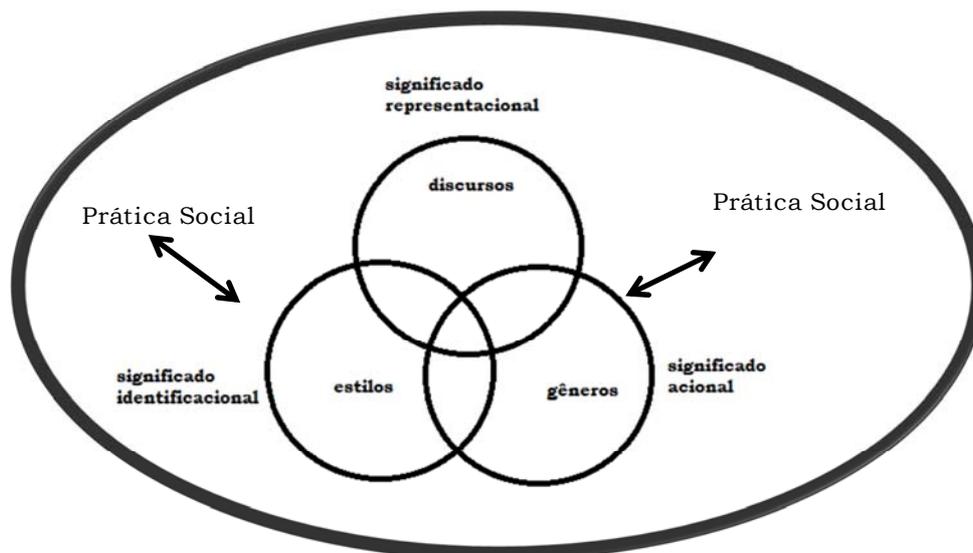


Figura 4 – Articulação dos momentos discursivos

Apesar da relação dialética, por questões analíticas e didáticas, discorrerei sobre os significados do discurso, separadamente, nas próximas subseções.

1.4.1 Significado acional e gêneros

Na área dos estudos críticos do discurso, equiparado ao pensamento de Fairclough (2003), gêneros correspondem a uma maneira socialmente ratificada de usar a língua como um tipo particular de atividade social. Segundo o autor, no contexto da modernidade tardia, a mudança nos gêneros discursivos é parte da mudança social e por isso se insere na agenda da ADC.

Para Chouliaraki & Fairclough (1999), gêneros são os tipos de linguagem utilizados em práticas particulares. Complementando, Fairclough (2003, p. 65) afirma que gêneros são os modos de agir e interagir ao longo dos eventos sociais, articulando discursos e estilos de modo estável.

Marcuschi (2005, p. 8) afirma que gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Para o autor, gêneros textuais são a nossa forma de inserção e de ação no mundo, mas são também formas de controle social.

O mesmo autor (2005, p. 18) alerta que o conhecimento de gênero não se atrela tão somente a formas linguísticas, pois quando aprendemos um gênero, na realidade, aprendemos

o que Miller (1984) denomina “uma forma de ação social”, como também o que, no dizer de Wittgenstein (1953), pode ser apontado como uma forma de vida.

Nesse sentido, Fairclough (2003) discorre a respeito do papel dos gêneros na instauração e manutenção de relações desiguais de poder, já que gêneros estão alinhados a ações e afetam as outras dimensões do significado (representação e identificação), dada a relação dialética entre esses elementos. Assim, gêneros podem ser vistos como organização e controle, sobretudo quando enfocados como práticas sociais, as quais podem ser veiculadas a outros momentos semióticos. Cada elemento da prática social envolve gêneros discursivos característicos, que articulam discursos e estilos de maneira relativamente estável num dado contexto social, histórico e cultural.

Gêneros específicos são definidos pelas práticas sociais em que eles estão relacionados e na articulação dessas práticas. Mudanças articulatórias em práticas sociais incluem mudanças nas formas de ação e de interação, ou seja, nos gêneros discursivos, e a mudança genérica frequentemente ocorre pela recombinação de gêneros preexistentes.

Fairclough (2003, p. 68-70) discorre a respeito dos pré-gêneros, que são a base para o que o autor chamou gêneros situados. Os pré-gêneros tem um nível maior de abstração e transcendem práticas sociais comunicativas específicas. O autor (p.68) exemplifica como pré-gêneros a conversação, a narrativa, a descrição e a argumentação. Os pré-gêneros podem compor variados gêneros situados, os quais são mais concretos e específicos em uma prática social particular: reportagem e entrevista são exemplos. Nesse sentido, ainda conforme postula Fairclough (2003), haverá um pré-gênero principal e diversos subgêneros articulados na composição do gênero situado.

Vale ressaltar, alinhado ao pensamento de Marcuschi (2005), que quando dominamos um gênero textual não dominamos uma forma linguística e, sim, uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Nesse sentido, Chouliaraki & Fairclough (1999) ressaltam que não há classificações e nomenclaturas fixas para gêneros, o que não prioriza sua nomeação/ rotulação ao longo da análise. Nessa perspectiva, o ponto relevante é que o gênero seja reconhecível como um tipo de linguagem usado em domínios particulares.

Fairclough (2003, p. 66) questiona também a prática de se tentar determinar estruturas composicionais rigorosas para gêneros do discurso, pois os gêneros não constituem regras rígidas ou padrões imutáveis. Em decorrência de sua mobilidade e dialogicidade características, os gêneros estão sempre submetidos à reformulação nas interações semióticas, o que torna difícil trabalhar com uma proposta tipológica fixa. A partir disso, Fairclough

(2003, p. 69) discorre sobre os gêneros mistos ou híbridos e gêneros emergenciais, ou seja, aqueles que emergem de forma criativa nos textos, em situações concretas e específicas, voltadas para uma atividade social. Um exemplo é o gênero aula de produção de texto, em que diversos gêneros emergem em favor de um discurso pedagógico eficaz para proporcionar aprendizagem: exposição teórica; obras de arte, como pinturas, desenhos, fotografias, música; conversa informal/formal (no sentido de diálogo particular); exercícios de prática; paráfrases; etc.

Nesse sentido, Marcuschi (2005, p. 17) coaduna com esse pensamento, ao afirmar que:

os gêneros são uma forma altamente elaborada de consciência sociocultural prática. Assim [...] consideramos os gêneros como atividade social particular e um funcionamento da língua em ações discursivas fixadas em textos, mas não num formato específico e fixo de texto.

O autor ainda acrescenta que a propriedade de utilizar os gêneros e dar sentido a eles, própria dos falantes, permite que haja tanto a preservação como constantes mudanças e renovação dos gêneros. Essa renovação dos gêneros envolve renovar práticas, já que para Fairclough (2003), gêneros estão ligados ao plano do agir.

A partir da ideia de Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 25) de que pessoas geram representações do que elas fazem como parte do que elas fazem, iniciarei a próxima subseção a respeito do significado representacional e discursos.

1.4.2 Significado Representacional e Discursos

Fairclough (2003, p. 124) considera os discursos “como modos de representar aspectos do mundo – os processos, relações e estruturas do mundo material, o ‘mundo mental’ dos pensamentos, sentimentos, crenças, e o mundo social”.

Para o autor, diferentes discursos são diferentes perspectivas do mundo, e elas estão associadas às diferentes relações que as pessoas têm com o mundo, as quais, por seu turno, dependem de suas posições no mundo, suas identidades sociais e pessoais, e das relações sociais com outras pessoas.

Na perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC) discursos vão além da representação do mundo, possibilitando a mudança social consoante Fairclough (2003, p. 124):

Discursos não apenas representam o mundo como ele é (ou melhor, como ele é visto), eles são também projetivos, imaginários, representando mundos possíveis que são diferentes do mundo real, e inseridos em projetos de mudar o mundo em direções particulares.

Nesse sentido, discursos associam-se às relações que as pessoas têm com o mundo, que dependem das posições que ocupam nesse mundo, e por sua vez, de suas identidades sociais e pessoais, além de suas relações com outras pessoas. Assim, consoante Fairclough (2003, p. 124) reafirmam-se as propriedades dos discursos: (1) representam o mundo como ele é visto, (2) representam mundos possíveis, diferentes do mundo real, (3) inserem-se em projetos de mudar o mundo em direções particulares e (4) fazem parte dos recursos com que as pessoas posicionam-se umas com as outras, na tentativa de mudar os rumos pelos quais elas se relacionam.

Por isso, de acordo com Fairclough (2003, p. 126, ênfase acrescida) é preferível dizer que:

discursos podem então ser vistos não apenas como modos de representação com um grau de uniformização e estabilidade, mas como modos de representação que constituem *pontos nodais* na relação dialética entre linguagem e outros elementos da vida social

Mesmo discursos específicos e localizados são combinações de outros discursos articulados de modos particulares. Dessa maneira, surgem novos discursos das combinações de discursos já existentes em estruturas, práticas e eventos particulares.

Textos apoiam-se em discursos diferentes e, consoante Fairclough (2003, p. 128), “promovem relações dialógicas ou polêmicas entre seus ‘próprios’ discursos e os discursos de outros”. Assim, os textos misturam diferentes discursos, reforçando a ideia do hibridismo, tratada na subseção anterior. Vale acrescentar que os discursos localizados nos textos também possuem outros discursos internos inseridos que, frequentemente, também são mistos ou híbridos. Assim, para o autor, uma análise interdiscursiva de textos está parcialmente relacionada à identificação de quais discursos são utilizados e como eles são articulados.

Nesse sentido, Fairclough (2003, p. 129) pensa o discurso como “(a) representando alguma parte em especial do mundo e (b) representando-o a partir de uma perspectiva particular”. Assim, para o autor (*idem, ibidem*), a análise dos discursos inclui identificar como as “partes do mundo” são representadas em linhas e temas gerais, no âmbito das áreas da vida social, além de identificá-los sob uma ótica particular.

Conforme Fairclough (2003) observa, quando se representa um evento social, este é incorporado ao contexto de outro evento social. É o que Bernstein (1996), ao falar sobre a estrutura do discurso pedagógico, chama de recontextualização, ou seja, a remoção dos discursos das práticas principais que eles pertencem e recolocação dentro de sua própria prática. Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 109) entendem recontextualização como uma condição para a constituição de qualquer prática em discurso. Nesse sentido, van Leeuwen (1993, p. 204-5 *apud* CHOULARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 109), considera que:

a prática do conhecimento da prática social, o conhecimento de como agir/executar/portar-se como um participante dessa prática, é conhecimento em um estado não representado. Logo que a prática é representada (ensinada, descrita, discutida), ela é recontextualizada.

O conceito de recontextualização, segundo Bernstein (1996), envolve questões de ideologia, pois “todo o tempo em que um discurso se move, há um lugar para o desempenho da ideologia” (Bernstein 1996, p. 24 *apud* CHOULARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 109). Assim, a ADC preocupa-se em distinguir discursos, tanto pelos seus modos de representar quanto pelo relacionamento com outros elementos sociais e, por isso, discursos (assim como gêneros e estilos) estão profundamente relacionados a mudanças sociais, que perpassam pelo conceito de recontextualização.

A reflexão sobre representação e discursos e sua dialética com a ação e gêneros, bem como com identificação e estilos (FAIRCLOUGH, 2003), abre as portas para a próxima subseção, uma vez que “a identificação pressupõe a representação, em termos de presunções, acerca do que se é” (RAMALHO & RESENDE, 2006, p. 76). Como o processo de identificação no discurso envolve seus efeitos constitutivos, Fairclough (2003) sugere que a identificação seja compreendida como um processo dialético em que discursos são inculcados em identidades.

1.4.3 Significado Identificacional e Estilos

Para Fairclough (2003, p. 159) estilos são os aspectos discursivos das formas de ser, ou seja, das identidades: “quem você é, é parte de uma questão de como você fala, como você escreve, assim como é uma questão de personificação – como você olha, a forma de parar, como se move, e assim por diante”. Estilos estão ligados aos processos de identificação, isto é, ao modo como as pessoas se identificam e são identificadas pelas outras nas diversas práticas sociais. Assim, um processo de identificação mais amplo envolve efeitos

constitutivos do discurso, que deve ser visto como um processo dialético, no qual discursos são manifestados em identidades.

Essas identidades, segundo Fairclough (2003), podem ser identidades pessoais ou particulares. O aspecto discursivo dessas identidades é nomeado pelo autor como estilo. Para ele, identidades podem ser construídas no discurso, mas não apenas nessa instância. Fairclough (2003, p. 160) postula que “pessoas não são somente pré-posicionadas pela forma de como participam dos eventos sociais e textos, elas são também agentes sociais que fazem coisas, criam coisas, mudam coisas”. O autor, a partir de Archer (2000), afirma que em processos de identificação, a “consciência de si” é uma pré-condição para os processos sociais de identificação no discurso e em textos.

A respeito disso, Dijk (2012, p. 25) discorre sobre identidades sociais e pessoais:

É claro que as pessoas são influenciadas por aquilo que leem ou veem, mesmo se leem ou veem as notícias para atualizar seu conhecimento sobre o mundo. Mas a sua compreensão das notícias e a maneira como mudam suas opiniões ou atitudes dependem de suas próprias atitudes ou ideologias prévias (compartilhadas com outros membros de grupo), como também de suas experiências pessoais. É essa interpretação pessoal das notícias, esse modelo mental dos eventos, que é a base da ação pessoal específica dos indivíduos.

Refletindo sobre a identidade, Fairclough (2003, p. 160-1) observa que pessoas são posicionadas em suas identidades sociais a partir de sua agência. O autor (p.224) assevera que “uma ênfase na agência define as formas nas quais os agentes estabelecidos produzem eventos, ações e textos de maneira potencialmente criativa e inovadora”. Ainda acrescenta que a capacidade do sujeito de transformar suas posições identitárias está diretamente relacionada com sua reflexividade, que pode abrir caminhos para que agentes primários se tornem agentes corporativos, com capacidade para agir coletivamente em direção à mudança social. Personificar a identidade social é investi-la de sua própria identidade pessoal (personalidade). A respeito disso, Dias (2011, p. 223), numa releitura do arcabouço teórico de Fairclough, acrescenta que:

o que as pessoas colocam nos textos é um importante indício de como se autoidentificam na ‘texturização’ das identidades. E é sob esse prisma que o autor defende a relação existente entre identidade social e identidade pessoal, destacando como tal relação pode ser descortinada pela análise textual, por intermédio do estudo da modalidade textual, por exemplo.

Investir na identidade pessoal aponta para um olhar rumo às experiências, na medida em que, aquilo que é vivido passa por exercícios de reflexão, que perpassam por questões discursivas e refletem no âmbito da identidade. Desse modo, a próxima seção aprofundará a questão das identidades imbricadas nos discursos.

1.5 A pós-modernidade e as identidades

A pós-modernidade alterou a face do mundo, devido às diversas, velozes e constantes mudanças tecnológicas, científicas e culturais, ligadas ao processo de globalização. Essas mudanças estruturais estão transformando as sociedades modernas e o que era fixo, uno e sólido se descentra e fragmenta, causando colapsos identitários: “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” – Mercer (1990, p. 43 *apud* HALL, 2003). Assim, velhas identidades que davam estabilidade ao mundo social são postas em xeque, as referências são abaladas e a crise de identidade faz parte desse processo.

Segundo Hall (2003), as sólidas concepções de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, nacionalidade têm seus cenários fragmentados, desestabilizando sujeitos sociais; tal descentração estende-se às identidades pessoais, abalando as ideias que temos de nós próprios. Nesse contexto, o processo de identificação é provisório, variável e problemático, ou seja, as identidades estão em crise.

Como resultado dessas mudanças estruturais, institucionais e conseqüentemente identitárias, a identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2003). Assim, as identificações são continuamente deslocadas e caminham para diversas direções, geralmente contraditórias.

A identidade plenamente unificada é uma fantasia, e consoante Hall (2003), a sensação de possuir uma identidade unificada, do nascimento até a morte, é fruto de uma narrativa (uma história) que construímos a respeito de nós mesmos, com o intuito de nos confortar da situação de colapso, típica da pós-modernidade.

Nesse sentido, identidades se cruzam e se deslocam, de maneira mútua: nenhuma identidade é singular. Pelo contrário, há variedades de interesses e variadas representações dos atores sociais; as paisagens sociopolíticas são definidas por novos movimentos sociais; e as representações dos sujeitos são vulneráveis, criando-se assim, uma política de diferença em detrimento de uma política de identidades (WOODWARD, 2000).

Segundo Woodward (2000), as identidades se “materializam”, ou melhor, são representadas por símbolos, e o discurso é o instrumento dessa rede de símbolos que constrói grupos sociais e indivíduos, classificando-os. Para a autora, muitas vezes, as marcas identitárias são simbolizadas e definidas por meio da diferença, ou seja, sabe-se o que se é em relação ao que não se é.

Ainda conforme Woodward (2000), a diferença, os símbolos e as questões sociais, juntamente com os antecedentes históricos, são agentes construtores de identidades, seja de indivíduos ou de nações. Os símbolos que representam as relações e os estilos de vida concretizam-se nas identidades, causando, inclusive, consequências materiais.

Woodward (2000) deixa claro que a redescoberta do passado faz parte do projeto de construção da identidade que ocorre no presente, o que aponta até para uma possível manipulação da construção identitária, denotando uma perspectiva essencialista (conjunto cristalizado e imutável de características) comum a todos. Já a perspectiva não essencialista relatada pela autora, se concretiza não só nas diferenças, mas também nas características comuns entre os grupos. Nesse sentido, Woodward (2000, p. 13) ressalta que uma identidade autêntica não pode ser analisada somente com base na diferença.

Para entender os aspectos da identidade e da diferença, que formam e mantêm as identidades, é necessário dividir o conceito de identidade em diferentes dimensões e entender até que ponto as perspectivas essencialistas (trazidas ou não por um passado histórico) influenciam no conceito de identidade. Ademais, deve-se considerar, segundo Woodward (2000, p. 15-9), (i) o caráter relacional (social) na formação da identidade; (ii) a vinculação da identidade a condições sociais e materiais; (iii) a consideração dos sistemas simbólicos e classificatórios; (iv) a análise da omissão das diferenças e as discrepâncias nas características da identidade, bem como (v) o nível psíquico, que motiva o investimento por parte dos indivíduos de uma sociedade, em posições identitárias.

A identidade é formada baseando-se em algumas características comuns e fixas de quem está inserido em determinada cultura ou nação, pois o passado histórico e as heranças biológicas produzem algumas verdades fixas. Todavia, ao mesmo tempo em que a identidade se insere em uma cultura, ela possui aspectos cambiantes, fluidos¹⁸.

Os sistemas simbólicos que representam uma cultura influenciam nas identidades individuais, posicionando o sujeito e até mesmo direcionando possíveis transformações ou

¹⁸ Ver, na seção 1.3, a reflexão de Fairclough sobre identidades sociais e personalidade.

contestações da forma de viver ao longo das experiências vividas, uma vez que, conforme Woodward (2000), a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade.

Em reação a esse cenário típico da modernidade tardia, tem-se buscado reafirmar veementemente as identidades originais, buscando antigas certezas, verdades e estilos de vida. O passado e o presente exercem importante papel nessa construção. Mesmo que não haja uma identidade fixa ou imutável, a sociedade comporta-se como se ela existisse.

Entretanto, as transformações globais estão colocando essas comunidades imaginadas em xeque, já que elas são contestadas e reconstituídas, dada a profunda reflexão dos indivíduos na modernidade tardia. As velhas verdades entram em colapso e algumas verdades são cada vez mais contestáveis. Eis que a crise de identidade realmente existe e faz parte desse novo cenário cultural.

Nessa paisagem pós-moderna, uma gama de mudanças sociais ocorrem a partir de um constante repensar político, econômico e cultural. Surgem novos grupos sociais, os processos históricos que sustentavam muitos valores ou costumes entram em colapso e novas formas de identificação tem sua base na construção da diferença. A diferença, por sua vez, é base de uma nova cultura que atribui diferentes posições, de acordo com os papéis sociais que exercemos (muitas vezes conflitantes) dentro de um sistema classificatório.

Dentro dessa linha de pensamento, Laclau (1990) questiona o motivo de as sociedades, dada a fragmentação, descentração e colapso das identidades, não se desintegrarem. Segundo o autor, apesar de a estrutura da identidade estar sempre aberta, elementos e identidades são conjunturalmente articulados sob certas circunstâncias. Identidades estáveis são desarticuladas, todavia, 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.

Em meio a essa visão desestabilizadora, perturbadora e problemática do 'eu', novas identidades e novos sujeitos são criados a partir de recomposições em torno de pontos de convergência que são passíveis de articulação, formando uma constante fragmentação, ruptura e deslocamento (GIDDENS, 2002; HARVEY, 1989, LACLAU, 1990).

Nesse contexto, o sujeito, conseqüentemente, torna-se reflexivo, ou seja, conforme postula Giddens (2002), é capaz de reestruturar, renovar e reformar as práticas sociais, reconfigurando sistemas de valores, crenças e conceitos que resultarão em mudanças em suas identidades e relações sociais: todo esse processo está profundamente relacionado à mudança discursiva. Nesse *ínterim*, por meio dessa reflexividade, o sujeito pós-moderno busca a

coerência necessária para se viver em mundo globalizado e perturbador. Tal reflexividade trata-se de uma postura de questionamentos constantes a respeito dos modos de viver a vida social que perpassa pela consciência de que vivemos em um mundo multicultural, o que afeta nossa vida local¹⁹.

A partir da perspectiva da linguagem como discurso, em que todo o uso de linguagem envolve ação humana em um contexto interacional específico, vale acrescentar a visão socioconstrucionista da identidade, de Moita Lopes (2003). Consoante ao autor, a definição de quem somos, ou melhor, dos nossos modos de ser, está totalmente vinculada nos discursos pelos quais circulamos.

As identidades são construções sociais e, nesse sentido, somos construídos nos encontros interacionais. 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.

Ademais, acrescenta Kitizinger (1989, p. 94 *apud* MOITA-LOPES, 2003): “as identidades não são fundamentalmente propriedades privadas dos indivíduos, mas construções sociais, suprimidas e promovidas de acordo com os interesses políticos da ordem social dominante”. Na visão socioconstrucionista, as pessoas são *posicionadas* em identidades conforme a sua vinculação em um discurso. Ademais, de acordo com Castells (1999), os que têm acesso às identidades transglobais são os mesmos que tem acesso à informação. Assim, a relação entre identidade, espaço, tempo e poder se materializa: as elites tem acesso às identidades transglobais e as camadas excluídas, às identidades locais.

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. Portanto, na visão socioconstrucionista da identidade, o discurso é fundamental na produção da existência de todos, pois as relações hegemônicas são fundamentadas na informação.

Assim, na medida em que identidades são construções sociais e somos construídos nos encontros interacionais por meio do cruzamento de nossas crenças, desejos e valores, fica claro que identidades são constantemente construídas, remodeladas e transformadas a partir

¹⁹ A seção 1.2 deste capítulo aborda mais questões a respeito da reflexividade como característica da prática social.

dos sentidos que damos às nossas experiências e a partir das interações que vivemos em nosso cotidiano.

As inovações tecnológicas, científicas e culturais da sociedade moderna não só mudaram a estrutura da sociedade, mas também trouxeram consigo uma nova forma de viver, muito mais reflexiva, em que os valores e costumes são questionados com profundidade.

Essas mudanças na organização social influenciam diretamente na construção identitária, já que antigos tabus são quebrados, grupos sociais pouco aceitos consolidam-se na sociedade e os constrangimentos do passado tendem a não ser mais tão constrangedores assim. Ao mesmo tempo em que essa nova sociedade possibilita a aquisição de novas qualidades de caráter em seus indivíduos (no sentido de conviver com o diferente, o exótico e o multicultural), o espaço para os grupos fundamentalistas é aberto, em resposta à quebra desses princípios tradicionais (GIDDENS, 2002).

Diante de toda essa reconfiguração social, as sociedades em rede formam o novo cenário do *novo capitalismo*: quanto mais acesso às redes específicas de informações e pessoas, mais poder o indivíduo tem. Nesse contexto, o grau de mobilidade virtual e física do indivíduo denota o grau de poder, aceitação e prestígio, já que ser local num mundo globalizado é sinal de privação e degradação social (BAUMAN 1999). Desse modo, pode-se afirmar que o novo capitalismo privilegia as elites, já que a distância é um produto social.

Entendendo-se a linguagem como discurso, imbricado nas práticas sociais dos sujeitos, carregados de ideologias, crenças, valores, histórias e relações de diversos tipos, influenciados pelo meio físico e virtual, endossa-se a ideia de que por meio do discurso as identidades são construídas, reposicionadas e transformadas. Consoante a Moita-Lopes (2003), o discurso opera legitimando ou não as identidades sociais, dado seu potencial estruturador e sua utilização como ferramenta de reflexão, resultando em consciência das ‘formas de viver’ e consequente transformação social.

Os objetos sociais são construídos, negociados, reformados, modelados e organizados e a partir das significações produzidas pelos sujeitos a respeito das práticas e fenômenos sociais: sujeitos constroem seu mundo, desconstruindo a ideia positivista de uma única realidade social. Dada essa subjetividade e esse caráter socioconstrucionista do discurso, até mesmo o analista, o pesquisador (como agente social ativo) imprime suas marcas identitárias em sua análise.

Nesse sentido, o discurso não só representa a vida social, mas a constitui, é agente e realiza atos sociais. Moita-Lopes (2003) ilustra tal propriedade do discurso dizendo que contar uma história, por exemplo, é uma forma de agir no mundo por meio dos personagens e

interlocutores, ao mesmo tempo em que interlocutores e narradores se constroem e constroem outros como sujeitos.

Finalizo a exposição teórica sobre identidade direcionando-a um pouco mais para os ideais dessa pesquisa, que envolve leitores e escritores no âmbito escolar. Segundo Kleiman (1995, p. 8), 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. Nesse sentido, Ivanic (1998) postula que a história de vida não é capaz, sozinha, de formar o “eu”, pois esse “eu” é duplamente construído, a *interpretação* da história de vida constrói e reconstrói a identidade, re-experenciando os sujeitos em textos do cotidiano e nos construindo por meio dos discursos.

Ao direcionar a dialética dos significados do discurso como ação, representação e identificação (FAIRCLOUGH, 2003) para o ensino, atrelado à ideia de Moita-Lopes (2003), de que as identidades são tecidas por meio dos discursos pelos quais as pessoas circulam, espaços de construção e reconstrução identitárias podem se estabelecer a partir do trabalho com textos no contexto escolar. Especialmente textos do cotidiano que permitam materializar marcas sócio-históricas da identidade no bojo de uma reflexão mais profunda sobre os significados que constroem o ‘eu’ pessoal e social.

A reconstrução de identidades se dá, portanto na re-experiência, ou nas palavras de Freire (1989, p.14), na “percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido”²⁰.

Com os moldes construídos, o próximo capítulo delineará o recorte de minha pesquisa, desvelando as bases metodológicas deste trabalho, a saber, o arcabouço da ADC, a pesquisa qualitativa de base etnográfica crítica e a Pesquisa-ação cooperativa e colaborativa.

²⁰ Os conceitos de leitura e escrita que direcionam este trabalho serão abordados no capítulo 3, na seção 3.4.

2.0 RECORTANDO A PESQUISA: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresento o percurso teórico-metodológico desta pesquisa. A primeira seção privilegia a Análise de Discurso Crítica, com ênfase no arcabouço de Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 60), recontextualizado por Dias (2011, p. 237). A segunda seção relaciona a pesquisa qualitativa e a ADC, como métodos que se reúnem em prol da transformação da realidade social. Na terceira seção, conecto a pesquisa qualitativa à etnografia da prática escolar, por se tratar do contexto onde minha pesquisa aconteceu.

A quarta seção enfoca a vertente crítica da pesquisa etnográfica e sua abertura para produzir consciência e resistência nos sujeitos envolvidos, bem como mudança na prática social a qual se insere. A metodologia da pesquisa-ação é retratada na quinta seção, e a triangulação da pesquisa é abordada na sexta seção. As etapas da pesquisa e a construção do corpus são contempladas na sétima seção. A obtenção de acesso ao campo e a escolha do local de pesquisa estão expostas na oitava seção e os instrumentos para a geração de dados, na última seção.

Para este capítulo, são minhas principais referências, além de Chouliaraki & Fairclough (1999) e Dias (2011), anteriormente citadas: Meyer (2001), Flick (2009), Thomas (1993), Coen e Manion (1983), Stubbs (1983), André (2008), Tripp (2005), Gaskell (2000), Bauer e Gaskell (2000), Haguette (1990).

2.1 A ADC como método: o arcabouço teórico-metodológico

As construções teóricas da Análise de Discurso Crítica são transdisciplinares, conforme expus ao longo do capítulo 1. Essa transdisciplinaridade teórica estende-se à metodologia, formando o arcabouço da ADC, fortemente baseado em teoria. Para Meyer (2001), os diferentes métodos da ADC se referem a variadas teorias, que são traduzidas em instrumentos e métodos de análise. Assim, há perspectivas interpretativas com diversas ênfases: não há um método típico ou empírico definido.

Meyer (2001) observa que a ADC recorre fortemente às categorias linguísticas sem que haja uma listagem definida para os recursos linguísticos relevantes: as questões e o corpus da pesquisa direcionam a seleção das categorias analíticas, por isso não há como desenvolver um método único e imutável para a ADC. Apesar disso, o arcabouço da ADC proposto por Chouliaraki & Fairclough (1999) possui alguns traços de uniformidade, pois a teoria e a

metodologia são abertas, mas com foco definido: o arcabouço teórico-metodológico trabalha em favor da percepção e reflexão a respeito de problemas/questões sociais.

A partir desta certa uniformidade, Chouliaraki & Fairclough (1999) apresentam uma proposta de explanação crítica com orientação declarada para análise de práticas problemáticas, que traça um caminho que pode culminar em mudança dessas práticas. Isso se deve ao fato de esse enquadre metodológico articular o discurso com outros elementos da prática social e das redes de práticas nas quais a prática em foco se insere. Assim, com vistas à transformação, a análise se torna mais livre e aberta aos ideais dessa pesquisa.

O arcabouço proposto por Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 60) busca refletir sobre a possibilidade de emancipação e transformação das práticas sociais particulares, pois, a análise parte da percepção de um problema e da identificação de possíveis obstáculos que dificultem a superação deste problema e, conseqüentemente, a mudança.

Com base na percepção profunda do problema, a análise se direciona e se desmembra em três etapas, a saber: a análise da conjuntura: conjunturas são relativamente duráveis e analisam práticas relativamente permanentes, ao redor de um projeto social específico, num sentido amplo (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 22)²¹; a análise da prática particular²²; e a análise do discurso²³. Em seguida, o enquadre propõe verificar a função do problema na prática, procurando delinear os possíveis modos de ultrapassar os obstáculos. Finalmente, há uma reflexão sobre a análise, já que toda pesquisa crítica deve ser reflexiva.

Represento este enquadre na tabela que se segue, na próxima página:

²¹ O capítulo três abordará a análise da conjuntura e sua conceituação será mais profunda.

²² Em 1.2 e em 4.1 há um aprofundamento sobre o que envolve a prática particular, com base em Harvey (1996).

²³ A análise do discurso se refere, especificamente, às categorias linguísticas, conforme 4.2.

1) Um problema (atividade, reflexividade)
2) Obstáculos a serem resolvidos (a) Análise da conjuntura, (b) Análise da prática em seu momento discursivo (i) Prática(s) relevante(s)? (ii) Relação do discurso com outros momentos? - Discurso como parte da atividade; - Discurso e reflexividade. (c) Análise do discurso (i) Análise estrutural: a ordem do discurso (ii) Análise interacional: - Análise interdiscursiva; - Análise semiótica e linguística
3) Função do problema na prática
4) Investigação de possíveis modos de ultrapassar os obstáculos
5) Reflexão sobre a análise

Quadro 1 – Arcabouço teórico-metodológico da ADC (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 60).

Conforme o quadro 1 mostra, o arcabouço proposto por Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 60) transcende a análise linguística, pois, além de um olhar minucioso para a língua, a análise se amplia para questões sociais, já que a análise da conjuntura e da prática particular permitem que as relações de poder envolvidas no problema sejam desobscurecidas e os ‘possíveis’ modos de ultrapassar os obstáculos possam ser traçados.

Ao retomar o postulado de Meyer (2001) de que a ADC não se constitui como um método fechado, único e definido, apresento a proposta de Dias (2011), que faz uma releitura do arcabouço de Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 60). Julguei a releitura de Dias (*idem*) mais ajustada e conveniente para minha pesquisa, já que fui para o trabalho de campo apenas com algumas hipóteses problemáticas, mas não com um problema configurado. Assim, Dias (2011) adota a nomenclatura “Questão motivadora” em vez de “Um problema” para iniciar o arcabouço. Outro ponto que me fez aderir ao arcabouço de Chouliaraki & Fairclough relido

por Dias (2011), foi a ênfase que a autora dá para a questão das identidades. No quadro que se segue, demonstro a adaptação de Dias (2011, p. 237):

1) Questão motivadora
2) Aprofundando a questão: a) Análise da conjuntura; b) Análise do discurso: (i) Análise interdiscursiva (ii) Análise linguística c) Análise das identidades
3) Definindo os principais desafios
4) Reconfigurando a questão
5) Refletindo sobre a análise

Quadro 2 – Arcabouço teórico-metodológico da ADC adaptado por DIAS (2011, p. 237).

Conforme explicado anteriormente, chamar o ponto de partida de *questão motivadora* e não de ‘problema’ (que se presume já estar configurado), é mais oportuno para os ideais deste trabalho, visto que, em um primeiro momento, não há um recorte problemático definido. Segundo Dias (2011, p. 237)²⁴: “a substituição da nomenclatura ‘problema’ para ‘questão motivadora’ será produtiva no sentido de retratar o aspecto selecionado para a pesquisa sem enquadrá-lo, de antemão, como problemático”.

A segunda etapa do arcabouço, *aprofundando a questão*, propõe três tipos de análises para examinar aspectos discursivos da vida social. O primeiro tipo de análise diz respeito a *conjuntura*, que se mantém em relação ao arcabouço original. Na análise da conjuntura, aspectos histórico-culturais que envolvem a questão de pesquisa devem ser levados em conta, para que a questão motivadora seja localizada dentro da prática social e em relação à rede de práticas em que está inserida. O capítulo 3 desta dissertação aprofundará esta parte do arcabouço.

O segundo tipo de análise compreende a *análise de discurso*, é o que Dias (2011, p. 239) com base em Chouliaraki & Fairclough (1999) chamou de “análise do discurso

²⁴ Todas as menções relacionadas a Dias (2011) neste capítulo, são baseadas em Chouliaraki & Fairclough (1999).

propriamente dita”, ou seja, nesta parte da análise ocorre um exame detalhado sobre a linguagem. Para Dias (2011, p. 239): “A análise de discurso com duplo foco na estrutura e na interação possibilita, pois, um aprofundamento linguístico no problema focalizado na pesquisa”.

No terceiro tipo de análise, o arcabouço aborda a *análise das identidades*. Nessa etapa há uma vinculação especial com a metodologia de pesquisa, principalmente com a pesquisa etnográfica, visto que os instrumentos dessa metodologia (entrevistas abertas, diário de campo, etc.) corroboram para a análise de identidades coletivas e individuais. Além disso, para Dias (2011, p. 239), “um olhar analítico sobre as construções de autoidentidade possibilitará um entendimento das atividades reflexivas do indivíduo em suas rotinas”, o que se ajusta aos objetivos desta dissertação, já que o dia a dia da prática de ensino da escrita e especialmente da professora-colaboradora está em seu bojo.

Assim, justifica-se o acréscimo de Dias (2011) ao criar o tópico análise das identidades, mesmo que no arcabouço original, a análise das identidades estivesse embutida na análise do discurso. Com essa remodelagem, um elo mais forte entre a ADC e a pesquisa etnográfica se formou e a reflexividade dos sujeitos é privilegiada, pois as identidades são reflexivamente interpretadas pelos agentes.

Na próxima fase do arcabouço, *definindo os principais desafios*, o pesquisador já tem condições de elencar, de modo mais concreto, quais são os desafios que a análise da prática apresentou. Há uma avaliação profunda do pesquisador a respeito das tensões e relações de poder que sustentam pontos problemáticos no interior da prática em foco.

No estágio seguinte, “refletindo sobre a análise”, segundo Dias (2011, p. 241) “retomam-se as questões iniciais e os objetivos traçados antes da análise a fim de (re)localizá-los com mais suporte teórico e analítico, por meio de uma autoavaliação dos mesmos”. Assim, questões que emergiram ao longo da pesquisa são analisadas teórica e reflexivamente. O pesquisador faz uma avaliação profunda sobre a prática e a rede de práticas em que o seio do problema está inserido, procurando direcionar possíveis ações para que a mudança possa operar. Nesse sentido, sinalizam-se aspectos que precisam ser modificados no interior da prática em foco.

Na última parte do arcabouço teórico-metodológico, *reconfigurando a questão*, segundo Dias (2011, p. 241) busca-se uma visão inovadora da questão inicial, no sentido de apontar e discernir os recursos que podem ser utilizados para que haja uma possível transformação no interior da prática particular.

Assim, finalizo esta seção, retomando a ideia de que uma importante característica da ADC está em sua diversidade e flexibilidade e na elaboração eclética de diversas abordagens que trabalham em prol do tratamento de questões sociais específicas, com vistas à mudança social. Visto que a união da pesquisa qualitativa e da ADC corroboram para a transformação das práticas, na próxima seção, relacionarei as duas abordagens.

2.2 A pesquisa qualitativa e a Análise de Discurso Crítica: aliadas na transformação social

A pesquisa qualitativa é calcada na “formulação empírica e fundamentada de enunciados relacionados a sujeitos e as situações” (FLICK, 2009, p. 22). As ideias centrais da pesquisa qualitativa, segundo Flick (*idem*, p. 23) podem ser elencadas em quatro tópicos, a saber, (1) escolhas adequadas de métodos e teorias, ou seja, apropriabilidade de métodos e teorias; (2) reconhecimento e análise de diferentes perspectivas (dos participantes e sua diversidade); (3) reflexividade do pesquisador e da pesquisa e (4) variedade de abordagens e métodos.

De acordo com Flick (2009, p. 29 – ênfase acrescida), três perspectivas resumem a pesquisa qualitativa, apesar das diferenças no modo como compreendem seus objetos e seus focos metodológicos: (1) “os pontos de referência teórica são extraídos, primeiramente, das tradições do interacionismo simbólico e da fenomenologia”; (2) “*está ancorada teoricamente na etnometodologia²⁵ e no construcionismo, e interessa-se pelas rotinas diárias e pela produção da realidade social*”; e (3) “abrange as posturas estruturalistas e psicanalíticas e mecanismos psicológicos inconsistentes e configurações sociais latentes”.

Destaco a segunda perspectiva, na medida em que se encaixa nos ideais de minha pesquisa. Para Flick (2009, p. 29), nessa perspectiva, os dados (grupos focais, etnografia e observação participante) são analisados a partir da utilização da análise de discurso.

A propósito disso, “a pesquisa qualitativa, trabalha, acima de tudo, com textos” (FLICK, 2009, p. 14). Nesse sentido, cria-se uma perfeita parceria entre a pesquisa qualitativa e a Análise de Discurso Crítica (ADC). Do mesmo modo que a Análise de Discurso Crítica prevê que dos textos afloram as categorias de análise, e não o contrário, a pesquisa qualitativa presume que os métodos de interpretação partem dos textos (*idem, ibidem*).

²⁵ Estudo empírico das práticas cotidianas – será abordado na sequência, ainda nesta seção.

Outro ponto que justifica essa comunhão entre a ADC e a pesquisa qualitativa é a relação de ambas entre teoria e prática, relação esta dialeticamente construída. Enquanto a ADC assevera, com Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 21-2), que as práticas são um ponto intermediário entre estrutura e eventos e estruturas e agências, enfatizando não só o concreto e abstrato, mas a intersecção entre ambos, a pesquisa qualitativa percorre o caminho da teoria ao texto e depois outro caminho do texto de volta à teoria (FLICK, 2009). Nesse sentido, na pesquisa qualitativa, o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha do método, e não o contrário. O grande objetivo da pesquisa qualitativa está “menos em testar aquilo que já é bem conhecido [...] e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas” (FLICK, 2009, p. 24).

A perspectiva da pesquisa qualitativa concebe a geração dos dados e sua análise a partir da análise do discurso (FLICK, 2009, p. 29) e um dos pontos de referência teórica da pesquisa qualitativa compreende seus focos e objetos na etnometodologia. De acordo com Harold Garfinkel (1967) *apud* Flick (2009, p. 30) a etnometodologia é o ponto de partida do estudo empírico das práticas cotidianas, por meio da qual ocorre a produção da ordem interativa dentro e fora das instituições.

Outrossim, na pesquisa qualitativa, o “conhecimento é construído em processos de mudança social e é baseado no papel da linguagem nessas relações e sobretudo tem funções sociais” (*idem*, p. 80), o que coaduna com os princípios da Análise de Discurso Crítica.

Ademais, na pesquisa qualitativa, a comunicação entre pesquisador em campo e os sujeitos envolvidos na pesquisa é vista como parte explícita da produção de conhecimento, de modo que a subjetividade do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa. Assim, as reflexões do pesquisador sobre suas próprias atitudes tornam-se dados em si mesmos e são documentadas em diários de campo (FLICK, 2009, p. 25). Essa reflexividade e participação direta do pesquisador no processo de pesquisa são uma das bases da pesquisa etnográfica, em ascensão desde o início da década de 80.

A etnografia visa a uma compreensão dos processos sociais de produção dos eventos a partir de uma perspectiva interna ao processo de pesquisa, por meio da participação durante o seu desenvolvimento, e do uso reflexivo de diversos métodos (ver seção 2.6, de triangulação). A participação efetiva do pesquisador em campo também é um ponto que se alinha à vertente crítica da análise do discurso, na medida em que a agência do pesquisador pode produzir mudança e transformação do campo etnográfico.

Com base na observação de André (2008), a próxima subseção tratará especificamente, sobre a etnografia da prática escolar, por se tratar do contexto desta pesquisa.

2.3 A etnografia da prática escolar

André (2008) inicia sua reflexão sobre etnografia e educação fazendo uma ressalva, a qual nomeia “pesquisa do tipo etnográfico”, na medida em que certos requisitos da pesquisa etnográfica, como o contato com outras culturas e a longa permanência em campo, não são necessários quando a preocupação central do pesquisador for o processo educativo (p.28).

A autora prossegue (2008, p. 28-30) enumerando características da pesquisa do tipo etnográfico em educação, a saber, (i) uso de técnicas como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos, (ii) interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, (iii) ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não nos resultados finais, (iv) preocupação com o significado, com a maneira que as pessoas veem a si mesmas, suas experiências e o mundo que a cerca, (v) envolve trabalho de campo: contato direto, profundo e prolongado, (vi) descrição e indução: reconstrução de diálogos, depoimentos, situações, pessoas, ambientes, etc., e finalmente, (vii) formulação de hipóteses e conceitos.

Assim, é possível, conforme André (2008, p. 41),

documentar o não documentado e desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever ações e representações dos seus atores sociais, reconstituir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Nesse sentido, esse tipo de pesquisa permite uma grande proximidade com a escola, a fim de entender como operam os mecanismos de dominação e resistência, opressão e contestação no dia a dia, ao mesmo tempo em que conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e sentir o mundo são reelaborados (ANDRÉ, 2008, p. 41).

A seção seguinte tratará com mais profundidade sobre a etnografia, especialmente de cunho etnográfico crítico, que transcende a etnografia convencional na medida em que tem um caráter militante, com vistas à emancipação e a transformação social, tão necessária às práticas educativas.

2.4 A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico crítico: consciência, resistência e mudança social

Tendo em vista que este trabalho teve como objetivo realizar um estudo sobre a identidade docente no bojo de um programa de Conscientização Crítica da Linguagem, a etnografia crítica configura um método pertinente, pois conforme Thomas (1993) assevera, na etnografia crítica parte-se de uma estrutura explícita para, por meio da modificação da consciência ou chamada para ação, promover a mudança social.

O autor supracitado distingue dois tipos de etnografia, a convencional e a crítica. A etnografia convencional recorre, sobretudo, à descrição cultural arraigada à tradição e a análise interpretativa dos dados é restrita aos sentidos encontrados na exposição dos dados. Assim, o etnógrafo convencional estuda a cultura com o propósito de descrevê-la. Já a etnografia crítica, parte de um processo de escolha reflexiva e a interpretação dos dados é seguida de julgamento de valor, no sentido de procurar mudar as atividades humanas (especialmente no âmbito político). Desse modo, enquanto o etnógrafo convencional estuda a cultura com a finalidade de descrevê-la, os etnógrafos críticos fazem isso para mudá-la. Nesse sentido, este trabalho embasa-se metodologicamente na vertente crítica da etnografia, visto que se trata de uma pesquisa que, a partir de um processo de conscientização, invoca uma chamada para ação, com vistas à mudança social.

A etnografia alcança de modo profundo as identidades sociais, pois, de acordo com Thomas (1993, p. 6) a etnografia “oferece ferramentas para cavar abaixo da superfície das aparências [...] para mostrar uma multiplicidade de sentidos alternativos”. Ela parte do problema de que falta-nos consciência plena dos recursos simbólicos e processos que modelam nossas vidas diárias e os diversos aspectos da vida social (*idem*, p.8).

A premissa dos pesquisadores críticos de que toda vida cultural está em constante tensão entre controle e resistência (THOMAS, 1993, p. 9) é desvelada e refletida no comportamento, rituais interacionais e sistemas de comunicação. Assim, as identidades sociais são reveladas e construídas a partir da análise desses rituais e comportamentos.

Nesse sentido, a etnografia crítica é um tipo de reflexão que examina a cultura, o conhecimento e a ação, expandindo horizontes de escolhas (THOMAS, 1993, p. 4). Ela adere a um paradigma simbólico e interacionista, privilegiando a teoria fundamentada e a convivência da teoria com a prática. Todavia, a etnografia crítica, além de interpretar os dados, julga-os e propõe intervenções na tentativa de transformação e mudança.

O estímulo à mudança da pesquisa etnográfica crítica presume uma união entre pesquisador e sujeito. A voz do pesquisador procura ir ao interesse dos sujeitos, com a finalidade de fortalecê-los (THOMAS, 1993, p. 3). A hermenêutica da etnografia trabalha no modo como nós e os nossos sujeitos de pesquisa traduzimos o que vemos de um conjunto de símbolos culturais (*idem*, p. 5), em que o fim máximo desse trabalho é a emancipação.

Segundo Thomas (1993, p. 4) emancipação diz respeito a um processo de afastamento de modos obrigados de pensar ou de agir que limitam a percepção e a ação de realizar possibilidades alternativas. Oposto à emancipação, o autor ainda fala da condição de repressão, em que pensamento e ação são obrigados a eliminar possibilidades alternativas. Thomas (1993, p. 5) também observa que a sobrevivência das sociedades reclama a repressão de alguns atos, todavia “nem todas as restrições são igualmente necessárias ou benéficas para a harmonia social e crescimento”.

Conforme assevera Thomas (1993, p. 5), para a etnografia crítica, são consideradas desnecessárias restrições que dão alguns indivíduos vantagens injustas para desvantagens de outros; ou elementos sociais que excluem algumas pessoas da plena participação dos recursos disponíveis usualmente para os mais privilegiados: “etnógrafos críticos resistem ao poder simbólico, mostrando como ele restringe significados alternativos que escondem os níveis mais profundos da vida social, criam mal-entendidos, e frustram a ação” (THOMAS, 1993, p. 7).

A etnografia crítica parte da ideia de que (*idem*, p.8):

vivemos em uma sociedade com informação e alfabetização razoáveis, mas não temos plena consciência das fontes simbólicas e os processos que moldam nossas vidas diárias, interações com outras pessoas, linguagem, expectativas, tempo de lazer, e outros aspectos da existência social.

Assim, os pesquisadores críticos começam pela premissa de que toda vida cultural está em constante tensão entre controle e resistência. Tensão, esta, refletida no comportamento, nos rituais interacionais, nos sistemas de regras e de comunicação que constituem uma dada cultura. (THOMAS, 1993, p. 9). Desse modo, consoante a Thomas (1993, p. 33), a etnografia crítica tem base empírica, na medida em que experiências que denotam alguma debilidade social fornecem o ponto de partida.

Sendo as práticas, os hábitos, as crenças, os valores, as linguagens e os significados, o foco de interesse dos etnógrafos, André (2008, p. 30), observa que:

a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias, e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coletas reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Nesse repensar e reformular da etnografia crítica, apresento a próxima seção, em que tratarei da metodologia da pesquisa-ação colaborativa, visto que, no decorrer de meu trabalho de campo fiz intervenções na rotina da prática particular em foco, privilegiando a díade reflexividade e ação.

2.5 A pesquisa-ação cooperativa e colaborativa: uma pesquisa crítica de intervenção

Considerando que minha pesquisa teve um caráter interventivo, a saber, a execução de um programa de Conscientização Crítica da Linguagem (CLC)²⁶, a metodologia da pesquisa-ação adequa-se aos ideais de minha pesquisa.

Tripp (2005, p. 443) observa que a pesquisa-ação é uma, dentre muitas formas, de investigação-ação, definida pelo autor como “toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática”. Dentro da pesquisa-ação, o autor destaca a pesquisa-ação educacional, por ser uma “estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (*idem*, p. 445).

Tripp (2005) afirma que a pesquisa-ação age tanto na ação prática quanto na pesquisa, o que demonstra uma via de mão dupla: terá reflexos tanto da prática rotineira quanto na pesquisa científica, como se vê na figura da página seguinte, em que o ciclo da investigação-ação acontece no plano da ação (canto superior esquerdo) e da investigação (canto inferior direito):

²⁶ Ver seção 2.7, 3.3 e anexo 1.

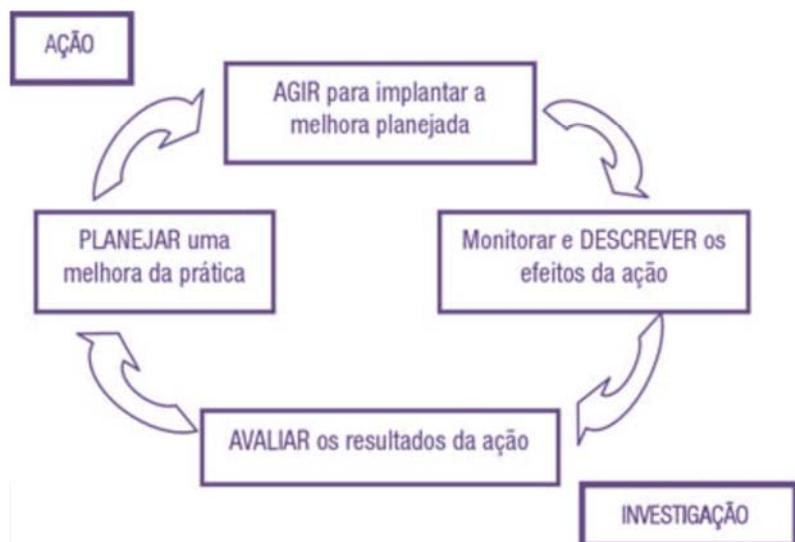


Figura 5: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação (TRIPP, 2005, p. 446).

A pesquisa-ação segue o ciclo básico da investigação-ação (representado na figura acima), de acordo com Tripp (2005, p. 446). A figura demonstra um *continuum* que vai da prática rotineira à investigação científica e vice-versa. Assim, para uma possível mudança e melhora da prática, planejam-se, executam-se, descrevem-se e avaliam-se as ações, de modo que, no decorrer do processo, tanto a prática quanto a própria investigação possam ser transformadas.

Tripp (2005) postula que a pesquisa ação deve começar a partir de um reconhecimento, seguido de reflexão e participação. Essa participação pode se concretizar de várias maneiras, as quais enfoco, a cooperação e a colaboração, uma vez que foram os tipos de participação que ocorreram em minha pesquisa.

O *reconhecimento* é uma análise da situação para que haja uma visão mais ampla do contexto da pesquisa, no que tange às práticas atuais, aos participantes e aos envolvidos. Nessa fase da pesquisa a avaliação do pesquisador se desenvolve em prol de um planejamento de uma mudança adequada (TRIPP, 2005, p. 453). É o momento inicial da pesquisa-ação.

Prosseguindo, Tripp (2005, p. 454) assevera que a *reflexão* é essencial para o projeto de pesquisa-ação, que deve acontecer o tempo todo, durante todo o ciclo (ver figura 5). A reflexão perpassa o planejamento, a execução, a avaliação e o monitoramento. O autor alerta que tem sido muito comum o ciclo “planeje-faça-reflita”, o que reduz a eficácia do processo, ou até mesmo o torna obsoleto.

A pesquisa-ação supõe *participação*, na medida em que todos que são atingidos pela mudança realizada participam dela. Segundo Tripp (2005, p. 454), definir como as pessoas participam de um projeto é algo muito complexo, pois isso dependerá de “seus interesses e capacidades, relativamente a diferentes aspectos de um projeto, em diferentes épocas e lugares”. Em virtude disso, o autor demonstra quatro tipos de modos nos quais pessoas podem participar de uma pesquisa, os quais abordarei apenas dois, por se encaixar em minha pesquisa: cooperação e colaboração.

A propósito disso, Tripp (2005, p. 454) assevera que:

De uma perspectiva puramente prática, a pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo. A pesquisa-ação praticada individualmente pode criar um problema que Senge (1990, p. 23) identifica com o “dilema nuclear da aprendizagem”: aprendemos melhor com a experiência, mas não podemos fazê-lo se não vivenciamos as consequências de muitas de nossas decisões mais importantes nem podemos nos introduzir nas experiências dos que o fazem. Isso quer dizer que não se trata de envolver ou não outras pessoas, mas sim do modo como elas são envolvidas e como elas podem participar melhor do processo.

Visto a importância desses dois modos de participação, vamos defini-los, conforme Tripp (2005, p. 454). Para o autor a cooperação acontece:

quando um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, a pessoa que coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos (uma vez que é regularmente consultado), mas num projeto que sempre “pertence” ao pesquisador (o “dono” do projeto).

Já a colaboração ocorre “quando as pessoas trabalham juntas como co-pesquisadores em um projeto no qual têm igual participação” (*idem, ibidem*). Parece incoerente abordar os dois tipos de participação na mesma pesquisa, mas, conforme observa Magalhães (2011, p. 15), a pesquisa é também colaborativa no sentido de possibilitar a construção de contextos de negociação em projetos de formação contínua. Assim, minha parceria com a professora-colaboradora também propiciou contextos de formação contínua e mútua, uma vez que, houve momentos em que os planejamentos foram direcionados pela professora, diante daquilo que ela achara mais pertinente. Sem contar o fato de as intervenções refletirem em suas aulas, espaço onde ela é a maior autoridade.

No título desta seção, fiz questão de acrescentar a palavra crítica (em “pesquisa crítica de intervenção”) por se tratar de uma pesquisa que se utiliza prioritariamente do arcabouço

teórico-metodológico da ADC. Diante disso, Magalhães (2011, p. 15) assevera que “a pesquisa crítica enfatiza um modo questionador de pensar e agir”. Essa ação, para a autora, diz respeito à criação de espaços para que os participantes “organizem a linguagem de modo intencional e reflexivo para olhar, compreender criticamente e analisar o sentido de suas ações, bem como por que e como agir, de forma a propiciar desenvolvimento a si e a outros”. Como se percebe, a linguagem é um elemento irreduzível nessa perspectiva (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999), o que é extremamente adequado em se tratando de uma pesquisa em Análise de Discurso Crítica (ADC) e Conscientização Linguística Crítica (CLC).

Após elencar as influências metodológicas de minha pesquisa, a saber, ADC, etnografia crítica e pesquisa ação, tratarei, na próxima seção sobre a união de métodos dentro de um mesmo objetivo, a triangulação.

2.6 A triangulação

Segundo Stubbs (1983, p. 234) o termo triangulação refere-se, essencialmente, à reunião e à comparação de diferentes perspectivas de uma mesma situação. Coen & Manion (1983, p. 254) definem o termo como o uso de dois ou mais métodos de coleta de dados no estudo de algum aspecto do comportamento humano. Os autores (p.256) observam que a pesquisa multimetodológica preenche possíveis lacunas que um único método poderia deixar. A triangulação, portanto, dá mais credibilidade e validade ao trabalho de pesquisa a partir da combinação de métodos.

Denzin (1989 *apud* COEN & MANION, 1983, p. 257) distingue quatro tipos de triangulação: triangulação dos dados, triangulação do investigador, triangulação teórica e triangulação metodológica.

Nesta pesquisa, realizo a triangulação teórica, baseando-me na Análise do Discurso Crítica (ADC), nos estudos de Identidade, poder e ideologia; a triangulação dos dados, ao me utilizar de entrevistas abertas, observação participante e diário de campo; e a triangulação metodológica, com a ADC, a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico crítico e a pesquisa-ação cooperativa e colaborativa. Os tipos de triangulação desta dissertação estão esquematizados na figura que se segue:



Figura 6: triangulações da pesquisa

A figura 6, da esquerda para direita, diz respeito à triangulação metodológica, à triangulação de dados e à triangulação teórica, respectivamente.

Conforme Gaskell e Bauer (2000, p. 482), a triangulação, juntamente com a reflexividade é um indicador de confiabilidade. Para os autores, a triangulação é uma maneira para ‘institucionalização do processo de reflexão’ (p. 483). Gaskell e Bauer (2000) consideram que o conhecimento sobre nós mesmos e os outros pode ser uma busca interminável, mas parte da consciência de perspectivas diferentes. Assim, “reflexividade implica que antes e depois do acontecimento, o pesquisador não é mais a mesma pessoa” (*idem*, p. 482-3).

Na próxima seção, continuarei a tratar dos aspectos metodológicos de minha pesquisa, no sentido de dar uma ampla visão de todo o processo do trabalho de campo.

2.7 As etapas da pesquisa: um estudo de base longitudinal

A pesquisa qualitativa tem, entre seus planos básicos, o estudo longitudinal, que segundo Flick (2009, p.136) “analisa um processo ou situação interessante novamente em uma etapa posterior à coleta de dados”. Dessa maneira o presente trabalho encaixa-se nesse plano de pesquisa, já que dados foram coletados ‘antes, durante e após’ um processo de conscientização crítica da linguagem. Nas subseções seguintes, explanarei as etapas da pesquisa detalhadamente.

2.7.1 Percepção e configuração da questão motivadora da pesquisa: a reflexividade das práticas

Na introdução deste trabalho relatei o processo que motivou a minha pesquisa, bem como o processo de configuração de seu problema que partiu de uma ‘semente investigativa’ das relações entre educação linguística, identidade pessoal e formação de identidade docente, no bojo de meu relato pessoal e de Magalhães e Leal (2003, p. 14), ao afirmarem que “as identidades dos professores continuam tradicionais”.

Ao cotejar meu relato pessoal com o postulado de Fairclough (2003) a respeito dos significados do discurso em sua faceta acional como gêneros, representacional como discursos e identificacional como estilos e, especialmente na relação dialética entre eles (ver 1.4), comecei a pensar no problema da pesquisa nesses termos: se a identidade dos professores continua tradicional, pode ser porque essa relação dialética está problemática (não atinge o significado identificacional) ou não está acontecendo. A partir de minhas observações e experiência como professora, percebo que as formações docentes que se tem notícia repisam nos gêneros e discursos, mas negligenciam identidades e estilos. Diante disso, mais um questionamento surge: por que os gêneros e discursos que os professores entram em contato em sua formação inicial e continuada não tem afetado suas identidades?

Esse é um questionamento muito amplo, que dificilmente será descortinado com uma dissertação de mestrado, todavia, é possível que este trabalho ilumine futuros estudos. Assim, menos pretensiosamente, pretendo investigar o que envolve o ensino da escrita, com foco na identidade do professor e procurar entender como o fortalecimento de sua identidade e prática pedagógica podem ocorrer dentro de um processo de educação linguística, que não negligencia suas experiências pessoais (ver 3.3, sobre o processo de CLC), com a finalidade de entender as relações entre educação linguística e identidade docente. A partir desse grande objetivo, conforme já exposto na introdução deste trabalho, procurarei entender a vinculação da identidade do professor com sua formação e contribuir para sua formação linguístico-discursiva, a fim de afetar sua identidade docente e corroborar para que possíveis caminhos de intervenção possam se estabelecer.

2.7.2 Construção do Corpus

Segundo Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 21) a ciência social investiga os diversos elementos da vida em práticas sociais particulares. Práticas particulares trazem diferentes elementos da vida em particular, como por exemplo, diferentes formas de relacionamentos

locais; tipos de atividades com diferentes tipos de espaço, tempo e diferentes tipos de materiais; pessoas particulares com experiências particulares; conhecimento e disposição para relacionamentos sociais particulares; e diferentes recursos semióticos e modos particulares de utilizar a linguagem. Nesse sentido, uma visão geral desses elementos da vida não é suficiente para que a transformação proposta pela teoria social do discurso se configure.

Faz-se necessário, portanto, uma análise específica, relacionada dialeticamente com práticas e sujeitos particulares, para então haver real abertura para a mudança. Dessa forma, fica claro que analisar os diversos momentos do processo de ensino da escrita contribui para a formulação de hipóteses transformadoras.

A pesquisa foi realizada em três grandes etapas. Primeiramente, na etapa que passarei a chamar de ‘etapa 1’, observei algumas aulas de produção textual de uma sala de terceira série de ensino médio de um colégio público, no oeste baiano, na cidade de Luís Eduardo Magalhães-BA. Nesse tempo (um mês e meio), produzi, essencialmente, notas de campo e procurei tecer algumas hipóteses a respeito da concepção de linguagem e de ensino de língua materna que subjaziam a prática da professora-colaboradora. No final dessa primeira etapa, tentei aprofundar e investigar essas hipóteses por meio de uma entrevista semiestruturada com a professora e, posteriormente com um grupo de seis alunos, que voluntariamente se dispuseram, após receberem esclarecimentos sobre a pesquisa e seus pais assinarem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cuja cópia está no anexo 6 deste trabalho. Depois da entrevista, pedi aos alunos a cópia de um texto que eles já haviam produzido neste ano letivo²⁷.

Na segunda etapa, doravante ‘etapa 2’, iniciei um trabalho de formação com a professora-colaboradora, utilizando um programa de CLC. Durante o programa, estudamos e refletimos sobre alguns textos teóricos, e realizei uma entrevista no meio do processo. Além das entrevistas e notas de campo produzidas ao longo desta etapa, a professora-colaboradora produziu um memorial de leitura, baseado em Freire (1989), depois do terceiro encontro de estudo e reflexão²⁸.

Os encontros tiveram como base bibliográfica, respectivamente: Paulo Freire (1989), “A importância do ato de ler”; “A pedagogia radical e o intelectual transformador” - Giroux

²⁷ Estes textos estão nos anexos, especificamente no anexo 3: textos dos alunos antes da CLC.

²⁸ O memorial de leitura produzido pela professora está no anexo 2, no segundo subtítulo, ‘Memorial de Leitura da professora-colaboradora.

(1992); “Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura” (KLEIMAN, 2000); “Análise textual aplicada: categorias analíticas e exemplos de análise” (RAMALHO & RESENDE, 2011); “O Papel da Atividade Discursiva no Exercício do Controle Social” (MARCUSCHI, 2005); “Produção textual na Universidade” (DIAS (org.), no prelo); Estudos sobre identidade, com Hall (2003), Giddens (2002), Moita-Lopes (2003) e Identidade e Letramentos com Kleiman (1995) e Rojo (2009). Todos esses textos foram escolhidos com base no primeiro período de observação de aulas (etapa 1) e de minhas percepções ao longo do processo.

Assim, abordei questões sobre leitura, escrita e identidade na pós-modernidade. Com exceção do primeiro texto “A importância do ato de ler”, os temas foram estudados a partir da leitura de trechos dos textos originais e de textos que eu produzi, com base na bibliografia citada no parágrafo anterior.

Ao final dos encontros de estudo, planejamos juntas, duas oficinas de texto, a partir do material estudado, e claro, de nossas experiências como professoras. Depois disso, voltei para sala²⁹, para a terceira e última etapa da pesquisa.

A terceira etapa, intitulada ‘etapa 3’, envolveu observação de aulas, de modo participante, em que eu e a professora-colaboradora ministramos aulas conjuntamente (oficinas de texto). Ao final desta etapa realizei uma entrevista com os alunos e recolhi os textos, frutos da oficina planejada por mim e pela professora-colaboradora³⁰.

As três etapas foram planejadas de modo a focar na autoidentidade da professora e na repercussão de sua identidade na prática dos alunos, além de procurar promover a consciência das propriedades emancipatórias da linguagem em ambos.

Ao longo dessas três etapas, o corpus foi se constituindo. São 21 notas de campo; 2 entrevistas com a professora-colaboradora; 1 gravação do planejamento das oficinas; 2 gravações de aulas ministradas por mim e pela professora, conjuntamente.³¹

A tabela abaixo, resume cada uma das etapas da pesquisa, através das quais os dados foram gerados e o corpus foi delimitado:

²⁹ Nesse momento recolhi mais alguns textos que estão no anexo 4: textos dos alunos durante a CLC.

³⁰ Os textos desta fase estão no anexo 5: textos dos alunos depois da CLC.

³¹ Também recolhi produções textuais dos alunos antes e depois do processo de CLC, conforme expus anteriormente, mas não incluí no corpus, pois não irei analisá-los por uma questão de recorte. Todavia, a mudança nas práticas pedagógicas da professora reverbera, também, nos textos dos alunos. Por isso dediquei os ANEXOS 3, 4 e 5 para demonstrar textos dos alunos que participaram da pesquisa.

Etapas	Procedimentos Metodológicos
Etapa 1: ‘antes da CLC’	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Observação de aulas e notas de campo; ❖ Entrevista com a professora e grupo de alunos.
Etapa 2: ‘a CLC’	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Encontros de estudo, reflexão e conscientização; ❖ Produção e análise de memorial de leitura; ❖ Entrevista com a professora; ❖ Planejamento e aplicação de oficinas de texto.
Etapa 3: ‘após a CLC’	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Entrevista com a professora ❖ Observação de aulas (participante) e notas de campo; ❖ Entrevista com o grupo de alunos ❖ Relatos da professora via e-mail (já tinha saído do campo de pesquisa)

Quadro 3: Etapas da pesquisa

A tabela acima procura dar uma visão geral de todo o processo de pesquisa. Cada uma dessas etapas será abordada mais detalhadamente nos capítulos 3 e 4, em que o processo de CLC será mais ampla e reflexivamente narrado. Na próxima seção justificarei a escolha do local de pesquisa e farei um breve relato de minha entrada em campo.

2.8 O local da pesquisa e obtenção do acesso

Luís Eduardo Magalhães é uma cidade do oeste baiano com apenas 13 anos de emancipação. Recebeu muitos migrantes do sul do país, antes mesmo de ser município, em

meados da década de 80. Agricultores sulistas venderam suas pequenas propriedades em seus estados de origem e se tornaram proprietários de grandes extensões de terra na cidade e região. Assim, esses agricultores de Luís Eduardo Magalhães, munidos com a força de trabalho e o espírito desbravador do paranaense e do gaúcho, enriqueceram.

Como moradora da cidade há seis anos, essa paisagem sociocultural me chamou atenção: grande parte da população é formada por migrantes do Rio Grande do Sul e do Paraná, que deram uma ‘cara’ sulista à cidade. Ao iniciar meu trabalho de professora de língua portuguesa nessa cidade, no ano de 2007, me deparei com os filhos desses pioneiros, já no Ensino Médio. A falta de interesse nos estudos e a postura de muitos alunos de não querer prestar vestibular nem seguir nos estudos, me chamou a atenção.

Percebi que a história de vida dos pais, fez com que a maioria dos alunos não atribuísse à possibilidade de uma vida bem-sucedida por meio dos saberes que a escola ensinava. Muitos chegavam à terceira série do Ensino Médio para cumprir um protocolo, já que para trabalhar na lavoura com os pais, bastavam os saberes transmitidos por eles, aprendidos no dia a dia do trabalho.

Como professora da rede particular deste município, no dia a dia de meu trabalho, percebi que esses migrantes e suas famílias não aderiram à identidade geográfica do novo local para onde se mudaram, fazendo questão de que seus filhos nascessem no sul do país, bem como mantivessem as tradições sulistas (danças, músicas, culinária, etc.). Muito me impressionou o fato de muitos sulistas, mesmo morando há tantos anos na cidade baiana, não terem, sequer, transferido seus títulos de eleitor para a cidade.

Além desse hibridismo sociocultural e a falta de valorização devida à educação, a segregação social entre sulistas e baianos é muito forte. Grandes divisões são formadas a partir disso, das quais destaco uma, do campo educacional: escola particular para sulistas X escola pública para baianos. Assim, escolhi a escola pública como campo de trabalho para minha pesquisa, pois, além de se tratar de uma realidade que eu não conhecia muito bem, vai ao encontro dos ideais da pesquisa em ADC, que privilegia grupos segregados pela sociedade. Vale ressaltar que, apesar de ter ‘cara’ de sul, estamos falando de um estado do nordeste, e, infelizmente, se configura numa região que mais contribui para que os números da educação do Brasil sejam tão alarmantes.

A partir dessa breve justificativa da escolha do local, obtive acesso a uma escola pública de Luís Eduardo Magalhães, situada em área central da cidade. Insta constar que nas escolas da periferia as portas se fecharam, antes mesmo de eu ter a oportunidade de explicar a pesquisa. O acesso se deu por meios formais e foi explícito, na medida e que prestei todos os

esclarecimentos à instituição e aos sujeitos envolvidos. Utilizei-me de documentos propostos pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/IH), como o Aceite Institucional e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

2.9 Instrumentos para a geração dos dados

Conforme a seção 2.7 demonstrou, os dados desta pesquisa foram gerados a partir de notas de campo, entrevistas e gravações de áudio da fase de observação participante e de um memorial de leitura, escrito pela professora³². Cada um desses instrumentos será, sucintamente, explanado nas subseções seguintes.

2.9.1 Das observações de aulas ‘antes e depois’ da CLC

A sociologia, em sua vertente interacionista, utiliza a observação participante porque “acredita que toda organização societal está assentada nos sentidos, nas definições e nas ações que indivíduos e grupos elaboram ao longo do processo de interação simbólica do dia a dia” (HAGUETTE, 1990, p. 59). Para a autora, a interação simbólica é o substrato da sociedade.

Schwartz & Schwartz (apud HAGUETTE, 1990, p. 60-1), concebem a observação participante não só como um instrumento de captação de dados, mas também como um instrumento de mudança social. Assim, o presente trabalho se alinha a visão desses autores (1955:19, apud HAGUETTE, 1990, p. 62):

Definimos a observação participante com um processo no qual a presença do observador numa situação social é mantida para fins de investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados, e em participando com eles em seu ambiente natural de vida, coleta dados. Logo, o observador é parte do contexto, sendo observado, no qual ele ao mesmo tempo modifica e é modificado por este contexto.

³²Apesar de não analisar o memorial no corpo deste trabalho, o texto produzido pela professora (no anexo 2) direcionou muito do trabalho interventivo e, principalmente, foi um instrumento de vinculação da educação linguística com as experiências pessoais da professora. Mais detalhes a respeito de como e com que objetivos o gênero memorial de leitura se inseriu na pesquisa em 2.9.5.

A definição acima se alinha especialmente, à primeira etapa de observações, antes da intervenção com o programa de CLC. A seguir, os mesmos autores, definem um segundo tipo de observador participante, que coaduna com a fase da pesquisa em que o programa de CLC já estava acontecendo (SCHWARTZ & SCHWARTZ, 1955 *apud* HAGUETTE, 1990, p. 64):

Em nosso segundo caso de observação participante ativa, o observador, em seu papel formal de investigador, planeja intervenções na estrutura social [...] com o propósito de desenvolver um ambiente mais terapêutico. Ele tenta desenvolver uma base empírica para introduzir mudança social.

Assim, conforme Flick (2009, p. 207), a observação participante é uma estratégia de campo em que o pesquisador mergulha no campo que observará como se fosse um membro, mas também deverá influenciar o que é observado graças a sua participação.

2.9.3 Das notas de campo antes, durante e depois da CLC

Segundo Flick (2009, p. 267) “a produção da realidade nos textos tem início com as anotações feitas em campo”. Para o autor, a produção das notas de campo está profundamente ligada pela percepção e seleção do pesquisador. Atrelado à prática da seletividade na anotação de campo, Flick (*idem, ibidem*) ainda sugere que as notas sejam complementadas por um diário de campo, para que as opiniões subjetivas do pesquisador também sejam incluídas nos dados e passíveis de análise. As notas de campo desta pesquisa foram essencialmente narrativas, e conforme a sugestão do autor (*idem, p. 268*), com trechos de reflexões minhas³³, que foram escritas em momento posterior, após um exame das anotações.

2.9.4 Das entrevistas semiestruturadas com a professora colaboradora e com o grupo de alunos³⁴

Conforme Gaskell (2000, p. 65), com base em Farr (1982), observa que a entrevista qualitativa é um método para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas e pontos de vista sobre os fatos diferentes e além daqueles dos que iniciam a entrevista. O grande objetivo da entrevista qualitativa é “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e

³³ As minhas reflexões foram destacadas em azul nas notas de campo.

³⁴ As gravações das entrevistas foram feitas *ipsis verbis*, sem normas específicas de transcrição.

motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (GASKELL, 2000, p. 65).

Nesse sentido, as entrevistas de minha pesquisa tiveram tópicos-guia, que, como alerta Gaskell (2000), apesar de transmitir a ideia de uma conversa, aparentemente, casual e natural, exige um preparo especial do pesquisador. Segundo Gaskell (2000, p. 66), o tópico-guia se fundamentará na

combinação de uma leitura crítica da literatura apropriada, um reconhecimento do campo (que poderá incluir algumas observações e/ou conversações preliminares com pessoas relevantes), discussões com colegas experientes e algum pensamento criativo.

Nesse sentido, a função do tópico-guia cria um referencial para uma discussão de tom mais natural, mas não menos relevante. Conforme o tópico-guia é desenvolvido, o pesquisador pode se lembrar de outras questões também relevantes para o seu trabalho e inserir novas questões.

Por exemplo, em uma das entrevistas, em que a professora discorria a respeito da correção dos textos (esse era meu tópico-guia), disse: *“o texto todo, né, de cima embaixo, todos os detalhes assim do texto, então era muito exaustivo para mim e ainda deixava uma sensação de que eu não tava conseguindo atingir... então era assim, era um sentimento de sofrimento, eu não conseguia...”*.

Visto a sequência de verbos no passado: *era* (exaustivo), *era* (sofrido), inseri um novo questionamento, a partir de sua fala: “Você falou no passado, era, então não é mais?” e isso abriu um novo tópico, na medida em que ela começou a discorrer sobre os processos de mudança que estava passando. Assim, o tópico-guia configura-se em uma estrutura mais aberta para a entrevista, que permite um direcionamento mais eficaz ao trabalho de campo, na medida em que pode ser moldado pelos objetivos do pesquisador e pelas situações específicas do contexto de pesquisa.

2.9.5 O texto escrito produzido pela professora: narrativa autobiográfica

A professora-colaboradora produziu memórias de sua relação com as palavras, baseado em Freire (1989). A história de vida também é uma técnica de captação de dados, segundo Haguette (1990, p. 69). Tomei a produção deste memorial como uma espécie de entrevista narrativa, pois, apesar de não se tratar de uma entrevista e sim de um documento escrito, muitos dos princípios da entrevista narrativa são encontrados em seu texto, já que a

professora-colaboradora produziu uma narrativa autobiográfica escrita, contando suas relações com a leitura.

Segundo Flick (2009, p. 164), a entrevista narrativa (que por adequação à minha pesquisa, passarei a chamar de narrativa autobiográfica), permite que o pesquisador vislumbre o mundo empírico do entrevistado, de um modo mais amplo. Além dessa visão mais geral do sujeito de pesquisa, destaco o fato de a narrativa autobiográfica permitir que o autor da narrativa seja “teórico de si mesmo” (*idem*, p. 165).

Em acréscimo, Dijk (2012, p. 20 – grifo meu) postula que

o processo de mudança de mentalidade envolve também o conhecimento pessoal e social, as atitudes, *as experiências prévias*, as opiniões pessoais e as atitudes sociais, as ideologias e as normas e valores, entre outros fatores [...]

O gênero memorial de leitura foi um instrumento muito especial no decorrer de minha pesquisa, e inclusive, direcionou o processo de educação docente³⁵, além de atrelá-lo à identidade da professora, pois muito do que ela é, foi descrito em seu texto, como ela mesma afirmou posteriormente em entrevista. (ver capítulo 4). A inspiração para a escrita do memorial veio de Freire (1989).

Em a *Importância do Ato de ler*, Paulo Freire (1989, p. 9) inicia sua reflexão afirmando que linguagem e realidade se prendem dinamicamente e que a compreensão do texto a ser alcançada por sua *leitura crítica*, implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ainda postula que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ressaltando que a posterior leitura da palavra pode ser uma continuidade da leitura. Com esses pressupostos, o autor começa a tecer o gênero textual Memorial de Leitura:

Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo.

³⁵ Sobre a relação entre o memorial de leitura e a educação docente, escrevi um artigo, intitulado ‘O gênero memorial de leitura e o professor em processo de mudança’, que foi submetido à Revista Intercâmbio. Até o momento da finalização deste trabalho, não recebi resposta da revista a respeito da submissão de meu artigo.

Após tomar distância dos diferentes momentos em que o ato de ler se constituiu em sua vida, Paulo Freire prossegue o tecer da *palavramundo* ao ir escrevendo suas experiências, desde a primeira infância, passando pelo seu processo de escolarização e sua identidade de professor. Após um relato belíssimo, emotivo, poético e intrinsecamente sociopolítico, Freire (1989, p. 14) observa:

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra hegemônica.”

Na conclusão de seu sublime artigo, Freire (1989) reitera que as reflexões em torno da importância do ato de ler, implicam sempre em “percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido” (p.14). Nesse sentido, esse maravilhoso exercício pode ser muito útil à formação do professor em processo de mudança, pois perceber, interpretar e refletir são os primeiros passos para transformar.

A partir dessa visão geral sobre os métodos de pesquisa e todo o trabalho de campo, apresento o próximo capítulo, que discorrerá sobre a combinação de práticas que envolvem o ensino da escrita em termos de instituições, vozes e materiais, permeando a análise da conjuntura (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 21).

3.0 ALINHAVANDO A REDE DE PRÁTICAS: A ANÁLISE DA CONJUNTURA

Neste capítulo, como o próprio título propõe, procuro alinhar e relacionar o ensino da leitura e da escrita com a rede de práticas nas quais ele está imbricado, com destaque para a prática social da educação linguística.

Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 22) observam que a conjuntura diz respeito a um grupo de práticas permanentes, ao redor de um projeto social específico, ou seja, vai além de acontecimentos imediatos, e sua análise permite identificar relações de poder. Segundo os autores, analisar a conjuntura envolve as permanências (hábitos que se cristalizam no dia a dia) e as tensões dentro dos eventos das práticas, em que ambas são permeados por lutas de poder; poder este que se configura nas práticas particulares como efeitos de relações externas (*idem* p. 24).

Assim, consoante Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 22):

conjunturas reúnem pessoas, materiais, tecnologias, portanto, práticas (no sentido de permanências relativas) ao redor de um projeto social específico. [...] Conjunturas atravessam e congregam diferentes instituições.

Nesse sentido, a análise da conjuntura é mais ampla e permite traçar efeitos através do tempo, que transcendem eventos individuais, pois se liga a uma série de eventos que se sustentam e se transformam por meio da rearticulação das práticas (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 22). Dessa forma, adequa-se perfeitamente à pesquisa com fins transformadores, já que “cada prática pode simultaneamente articular, junto com outras práticas, posições sociais múltiplas e seus efeitos sociais” (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, p. 24).

Desse modo, na primeira seção deste capítulo exporei algumas particularidades do contexto físico da pesquisa: a cidade de Luís Eduardo Magalhães-BA. Todavia, a exposição será feita sem perder de vista o conceito de conjuntura e se tornará mais ampla, pois eventos individuais se ligam a uma série de outros eventos, consoante Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 74):

Nós precisamos ser sensíveis às particularidades e especificidades da interação comunicativa, para o que, em particular passa dentro dela, sem perder de vista as maneiras pelas quais elas trabalham dentro das estruturas, relações e processos sociais, os quais transcendem caráter local

Em se tratando dos objetivos desta pesquisa, de viés crítico e com pretensões emancipatórias dentro do contexto escolar, julgo pertinente abordar correntes pedagógicas críticas e que apontam para mudança social. Assim, se faz útil refletir sobre a rede de práticas em foco a partir das teorias da pedagogia radical e do professor como intelectual transformador, protagonizadas por Henry Giroux (1992, 1997) e Paulo Freire (1993, 1989, 2001). É o que farei na segunda seção: “O educador crítico”.

Uma vez que a pesquisa se utilizou de um programa de Consciência Linguística Crítica (CLC) para a intervenção, a terceira seção tratará com mais detalhes da proposta da CLC, que visa preencher uma lacuna por meio de programas de educação linguística. Como a perspectiva da CLC está *profundamente associada à prática da leitura e da língua escrita*, as reflexões sobre eventos de letramento e discurso emancipatório são, também, pertinentes. Insta constar que não é meu objetivo neste trabalho aprofundar questões de letramento, detendo-me apenas a questões ligadas às metas deste trabalho. Assim, enfoco o letramento crítico nas discussões ancoradas pelos seguintes autores: David Barton (1994) e Angela Kleiman (1995, 2007). Essa reflexão será contemplada na quarta seção: “Eventos de letramento e mudança social: reconstruindo identidades”.

Vale dizer que questões ligadas ao letramento crítico, são, conseqüentemente, aprofundadas por meio da exposição sobre a CLC. Essa abordagem mais profunda se dá porque o letramento crítico é exatamente o que os proponentes da CLC chamam de “uma conscientização crítica do mundo e das possibilidades de mudá-lo”, não só em termos linguísticos como em relação à educação em geral (Clark *et. al.* 1991, p. 52).

Com essas quatro seções, pretendo deixar clara as bases pedagógicas de meu trabalho no contexto escolar, bem como os efeitos sociais da leitura e escrita no contexto da formação docente e discente, rumo a emancipação da ação humana. Ainda, gostaria de ressaltar que os dados gerados ao longo da pesquisa são utilizados de duas maneiras: ilustrativa, especialmente neste capítulo, e analítica, essencialmente no capítulo 4. Assim, alguns dos excertos expostos ao longo deste capítulo (com função ilustrativa) aparecem no capítulo 4 novamente, todavia, com uma análise mais profunda, sobretudo dos elementos linguístico-discursivos.

3.1 Um pouco sobre a cidade de Luís Eduardo Magalhães-BA

O trabalho de campo aconteceu na cidade de Luís Eduardo Magalhães-BA. No capítulo 2, na seção 2.8, expliquei as razões pessoais que me fizeram escolher esta cidade e uma escola pública para aplicar minha pesquisa. Agora, a fim de localizar o leitor dentro da rede de práticas e dos espaços onde o trabalho foi realizado, gostaria de, brevemente, discorrer sobre a cidade, com foco nos aspectos educacionais e na caracterização da escola, onde estive inserida por quatro meses³⁶. Saliento que meu projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/IH – UnB) e por isso, o nome da escola, dos alunos, dos professores e funcionários envolvidos ou qualquer informação que permita a identificação do campo de trabalho ou das pessoas será evitado.

Luís Eduardo Magalhães localiza-se na região oeste do estado da Bahia, com área de 4034,19 km², possui 60.105 habitantes e um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,716. Esse número está na faixa de IDHM alto (0,700 a 0,799)³⁷.

O município de Luís Eduardo Magalhães era antes um pequeno povoado denominado Mimoso do Oeste, que passou em 3 de dezembro de 1987 a ser distrito de Barreiras. Através da Lei n° 395/1997, em 17 de novembro de 1998, passou a denominação atual, para após referendo, transformar-se em município no dia 30 de março de 2000, pela Lei 7619/00³⁸.

Luís Eduardo Magalhães teve um incremento no seu IDHM de 83,12% nas últimas duas décadas, acima da média de crescimento nacional (47,46%) e acima da média de crescimento estadual (70,98%)³⁹.

A posição geográfica contribuiu muito para o desenvolvimento da cidade. Localizada no entroncamento da BR-020 com a BR-242, Luís Eduardo Magalhães faz fronteira com o Tocantins e Goiás. O mapa seguinte mostra a distância entre Luís Eduardo Magalhães-BA e Brasília-DF, que é de 535 km. Vale dizer que a distância ente Luís Eduardo Magalhães-BA e a capital do estado, Salvador, é de 950 km.

³⁶ Diante dos acontecimentos e do vínculo criado com a escola onde o trabalho de campo aconteceu, meu envolvimento com a escola se estenderá, mesmo depois da finalização da pesquisa. Particparei do encerramento das aulas de produção de texto e na semana pedagógica de 2014, que ocorre antes do início das aulas. Eu e a professora-colaboradora vamos relatar a experiência da CLC aos demais professores da escola.

³⁷ Dados retirados do site atlasbrasil.org.br

³⁸ Fonte: Prefeitura Municipal de Luís Eduardo Magalhães-BA

³⁹ Dados retirados do site atlasbrasil.org.br

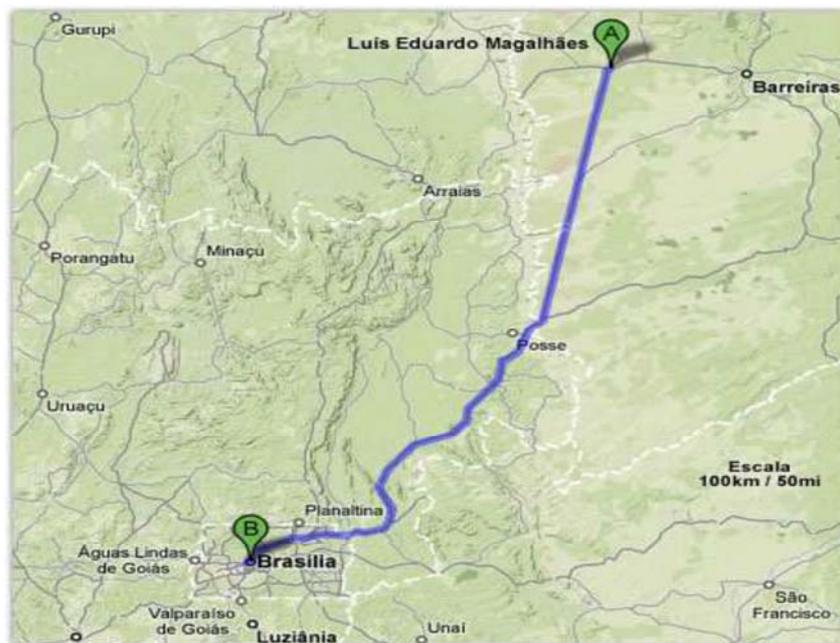


Figura 7: distância entre Luís Eduardo Magalhães-BA e Brasília-DF (535 km)⁴⁰

No tocante à educação, destaco os números do ensino médio, visto que o trabalho de campo aconteceu com uma professora do ensino médio. Segundo o site atlasbrasil.org.br, a proporção de jovens entre 18 e 20 anos com ensino médio completo cresceu 332,45% entre 2000 e 2010 e 0,00% entre 1991 e 2000.⁴¹

Como os números mostram, houve um crescimento muito grande de jovens no Ensino médio na última década. Isso se deve ao fato de que, até o ano de 2003, não havia escola pública de Ensino Médio na cidade. A cidade cresceu rapidamente devido ao agronegócio, mas o desenvolvimento da educação e de mão-de-obra não foi proporcional. A cidade luta até hoje com falta de professores, principalmente formados na área específica. É muito comum ver professores/as que não possuem diploma de nível superior na área em que lecionam.

Saindo do campo macro da cidade de Luís Eduardo Magalhães e indo em direção ao campo micro, ou seja, a pesquisa de cunho etnográfico e intervencionista dentro da escola, na próxima seção, inicio uma reflexão sobre as bases pedagógicas que direcionaram meu trabalho de campo.

⁴⁰Fonte: Prefeitura Municipal de Luís Eduardo Magalhães-BA

⁴¹ Retirado do site atlasbrasil.org.br

3.2 Sobre o educador crítico

Com base nas reflexões de John Dewey, C. W. Mills e Herbert Marcuse, Henry Giroux (1992, p. 7) constata o enfraquecimento da esfera pública, cujas causas são a expansão da indústria cultural, a intervenção crescente do Estado em muitos aspectos da vida diária e a concentração de poder nas mãos de grupos cada vez menores. Com isso, um número significativo de espaços pedagógicos de luta foram desgastados e até desapareceram.

A partir dessa reflexão, iniciada desde os anos 50, as causas da crise do ensino público de hoje começam a fazer sentido, visto que esse desgaste da esfera pública como espaço de luta pela democracia e de resistência diante da concentração de poder afetou a escola, que não tem sido suficientemente crítica e não tem produzido, de forma substancial, formas emancipatórias de conhecimento e relações sociais.

Giroux (1992) discorre sobre uma crise no sistema educacional norte-americano, protagonizada por uma crescente perda de poder dos professores. Apesar de o autor retratar a realidade dos Estados Unidos, as forças políticas e ideológicas que influenciam a crise americana transcendem o território do E.U.A. Minha experiência como professora da educação básica e minha vivência ao longo de sete meses em campo para este trabalho, confirmam que o quadro educacional brasileiro tem passado pelas mesmas situações.

A crise relatada por Giroux (1992, p. 8-20) gira em torno de uma instrumentalização excessiva do papel do professor, cujas teorias de ensino tornam-se cada vez mais técnicas e padronizadas, controlando e limitando as formas de conhecimento. A propósito, na prática social do bojo deste trabalho, recordo-me de como isso refletiu nos alunos, que se detinham a questões formais e estéticas da produção do texto, limitando os efeitos sociais da prática da escrita. Em 4.1 mostro excertos de entrevista que comprovam minha constatação. A prática da escrita se reduzia a questões tecnicistas e assim não há quase nenhum espaço para que o discurso e as práticas sociais emancipatórias se materializem.

A tendência de se reduzir o papel do professor ao de um escriturário, observada por Giroux (1992, p. 9-10), também foi percebida ao longo do trabalho de campo. Segundo o autor:

Os professores não estão sendo simplesmente proletarizados. A mudança da natureza de seu papel e função significa o desaparecimento de uma forma de trabalho intelectual de importância central para a própria pedagogia crítica. Além disso, a tendência de se reduzir o professor ao nível de um escriturário, que executa ordens de outros dentro da burocracia escolar, ou ao nível de um técnico especializado, é parte de um problema maior dentro das sociedades ocidentais

Muitas vezes, meus encontros de estudo com a professora eram remanejados ou cancelados devido a questões burocráticas da prática escolar, como preencher diários de classe ou recortar e colar papéis para agilizar o serviço de mecanografia. Assim, o papel de intelectual do professor é cada vez mais minimizado por forças ideológicas que reinam a favor de uma hegemonia mercadológica, que prima pela operacionalização e eficiência. A relação entre conhecimento e poder, nas palavras de Giroux (1992, p. 11) “tomou uma nova dimensão”, que culminaram na mudança da natureza do papel do professor e de sua função: desaparecimento de uma forma de trabalho intelectual de fins emancipatórios.

Diante disso, quero observar que durante todo o tempo que estive presente nas reuniões de coordenação da escola, não houve um dia sequer, que os professores estudaram textos teóricos a fim de embasar a prática pedagógica. Todo o tempo era utilizado para otimizar o processo de recuperação paralela, rearticular o calendário de provas, corrigir avaliações, preencher diários de classe, entre outras tarefas do mesmo tipo. Isso confirma que a constatação de Giroux ainda é atual e não acontece somente nos Estados Unidos.

Nesse sentido, há uma desvalorização do trabalho intelectual crítico que tem direcionado o treinamento de futuros professores e a formação do professor, primando a racionalidade técnica. A análise crítica das condições subjacentes à estrutura da vida escolar vem sendo substituída pelo discurso do gerenciamento e da eficiência, focalizando problemas imediatos da escola, evitando que os docentes participem de uma maneira crítica da produção e da avaliação dos currículos escolares.

Um ponto importante a ser destacado da reflexão de Giroux está no fato de a pedagogia com fins operacionais ignorar experiências e histórias de vida como processo de aprendizagem. Assim, desde o primeiro encontro de estudo com a professora-colaboradora, o foco do trabalho estava em amarrar as experiências com o conhecimento, na pretensão de vincular identidade e aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, pensada a partir da constatação de Magalhães e Leal (2003) de que os processos de formação de professores não têm afetado as identidades dos docentes, a primeira prática de escrita da professora-colaboradora foi um memorial de leitura baseado em Freire (1989), para que o trabalho de intervenção, no plano do significado representacional e acional pudesse, dialeticamente, conforme postula Fairclough (2003), afetar a identidade da professora de modo mais explícito.

Giroux (1992) alerta para a necessidade de se repensar e reestruturar a natureza do trabalho intelectual, considerando professores como intelectuais que integram pensamento e prática; como atores reflexivos; como ativamente responsáveis por levantar questões sérias sobre o que ensinam, como ensinam e por quais objetivos mais amplos lutam. Ademais, a

consciência sobre seu papel, é de suma importância na definição dos propósitos e das condições de escolarização, sem perder de vista a teoria educacional em geral, como um discurso que emerge de (e caracteriza) uma forma de luta: preocupar-se em preparar os estudantes para participar e lutar por esferas públicas democráticas.

Desse modo, diante dos objetivos deste trabalho, julguei pertinente trabalhar o texto “Pedagogia radical e o intelectual transformador” de Henry Giroux (1992) com a professora-colaboradora, e a constatação dela foi imediata: ela reconheceu que o trabalho dos professores tem se reduzido a tarefas instrumentais e o papel de intelectual transformador tem sido apagado ao longo do dia a dia da prática escolar.

Para o autor supracitado (p. 32) os intelectuais transformadores devem trabalhar no sentido de desenvolver culturas e tradições emancipatórias e de desenvolver uma linguagem crítica para tornar claros os fundamentos da pedagogia radical. Assim, há uma relação que torna o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Diante dessa relação dialética entre o político e o pedagógico, os intelectuais transformadores são capazes de entender que a escolarização, a reflexão crítica e a ação são fundamentais em um projeto social para “ajudar os alunos a desenvolverem uma profunda e inabalável fé no combate para vencer as injustiças e mudarem a si próprios.” (GIROUX, 1992, p. 32).

Giroux (1992, p. 33) continua sua reflexão sobre “tornar o político mais pedagógico e o pedagógico mais político”: para o autor, tornar o político mais pedagógico significa “desenvolver formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes crítico” e que “problematizem o conhecimento”, de tal maneira que os estudantes utilizem o diálogo e torne o conhecimento significativo e crítico, por consequência, emancipatório; sem perder de vista as experiências coletivas e individuais. Assim, ao longo do programa de Conscientização Crítica da Linguagem aplicado com a professora (ver anexo 1), planos de aula foram elaborados a partir de experiências minhas e da professora-colaboradora, em que o nosso conhecimento sobre linguagem tornou-se significativo em algumas situações da vida diária. Essas experiências foram relatadas em sala de aula e uma atmosfera de liberdade se instaurou, fazendo com que os alunos externassem experiências pessoais do mesmo tipo, as quais embasavam toda a teoria sobre texto planejada para o momento.

Ainda, Giroux (1992), conecta a linguagem crítica à linguagem da possibilidade. Ao falar sobre a linguagem da possibilidade, o autor fala de uma visão realizável de futuro que implica em enfrentar aspectos ideológicos e materiais da sociedade dominante que tentam separar conhecimento e poder. Giroux (1992, p. 56) pontua uma falha teórica e política a respeito dos educadores radicais, que acreditam na emancipação da ação humana: não atrelam

a linguagem da crítica à linguagem da possibilidade – “os educadores radicais não foram capazes de desenvolver uma teoria de escolarização que oferecesse a possibilidade de luta contra-hegemônica e de desafio ideológico”.

Nesse momento da reflexão de Giroux, quero destacar um momento do trabalho de campo, em que pergunto para a professora-colaboradora sobre o que a presença do pesquisador provoca na escola. Fiquei admirada em ouvir como ela materializou em seu discurso a ‘lacuna da linguagem da possibilidade’ postulada por Giroux, quando falou sobre pesquisadores na escola:

Ave Maria... Transforma, transforma. Principalmente, o pesquisador, como nós estávamos falando, o pesquisador que está com os pés no chão, a mente nos livros, os teóricos, mas os pés no chão... é um pesquisador que conhece a realidade... os nossos pesquisadores, se saírem de realidade de sala de aula, vão planejar ações, sugerir ações que vão tocar os nossos alunos no Brasil inteiro. Que vão estar falando algo real.

O discurso da professora-colaboradora delinea a questão dos limites e das possibilidades da educação. Ao comentar sobre a presença do pesquisador na escola, a professora deixa bem claro quais são os requisitos para que a pesquisa acadêmica transforme a escola. Expressões como “pés no chão”, “realidade”, “algo real” representam uma linguagem de possibilidade, ou nas palavras de Freire (2001, p. 30) o “inédito-viável”. Freire (2001, p. 175) reclama sobre a necessidade de uma esfera pública fortalecida, que será suprida dentro da linguagem da possibilidade, fazendo da escola pública um espaço de luta:

Quando a gente reflete sobre os limites da educação e as possibilidades da educação, é preciso ter cuidado para não exagerar na positividade, ou, em outras palavras, não exagerar na impossibilidade e não exagerar na possibilidade. Quer dizer, a educação não pode tudo, mas a educação pode alguma coisa e deveria ser pensada com grande seriedade pela sociedade. Acho que a sociedade civil e nós todos precisamos realmente brigar. Brigar pela seriedade da escola pública, por exemplo.

Giroux (1992), fala dos papéis contraditórios que os professores têm de ocupar, que podem perpassar vários tipos de intelectuais: os intelectuais críticos, na medida em que são críticos das desigualdades e injustiças, mas não avançam para o terreno da luta; os intelectuais adaptados, que produzem e medeiam acriticamente as ideias e práticas sociais que servem para reproduzir a realidade atual; e os intelectuais hegemônicos, que conscientemente

colocam-se à disposição dos grupos e classes dominantes. Essas posições de antagonismos que os professores assumem, sobretudo pelo fato de venderem sua força de trabalho e não terem controle sobre o aparelho educacional como um todo, desvelam os motivos que os fazem se mover de uma categoria intelectual para outra.

Todavia, os intelectuais transformadores caminham no sentido de entender seus papéis contraditórios sem perder de vista a luta. Os intelectuais transformadores compreendem com clareza os elementos teóricos que dão significado ao seu papel, bem como qual o tipo de teoria educacional crítica que o fundamenta. Assim, percebem que a dominação nunca é completa: o poder é a base de todas as formas de comportamento e isso produz resistência e luta pela sua concepção de um mundo melhor.

Dentro dessa perspectiva, Giroux (1992, p. 39-51) elenca tarefas pedagógicas importantes para os professores-intelectuais-transformadores, tais como:

- questionar como a dinâmica da linguagem e do poder funcionam integradamente;
- desvelar o papel que a linguagem e o poder desempenham em todos os níveis de escolarização;
- construir análises críticas da linguagem, desvelando práticas linguísticas que incorporam formas de poder e autoridade;
- desenvolver práticas discursivas alternativas que desafiem modos de pensamento, expressão, ação, apoiando a pedagogia crítica;
- investigar a relação entre culturas populares e as formas de escolarização (poder cultural), uma vez que cultura é a afirmação da resistência, do desejo e da luta do povo para se representar, estabelecer seu lugar no mundo;
- legitimar experiências;
- tecer um diálogo crítico com outros professores.

Destaco a última tarefa elencada, uma vez que a professora-colaboradora demonstrou muito entusiasmo com nossa parceria e gosta muito de trabalhar em conjunto com outros profissionais. A respeito desse diálogo crítico e das alianças entre intelectuais transformadores, Giroux (1992, p. 50) postula que:

tais alianças são absolutamente necessárias para que os professores, principalmente nas escolas públicas, possam levar, para dentro da escola, forças que auxiliem a luta pelo desenvolvimento de condições ideológicas e materiais e que os ajudem a trabalhar como intelectuais. Os professores precisam operar em condições que lhes permitam refletir, ler, partilhar suas experiências com os outros, produzir

materiais curriculares e publicar seus resultados para outros, fora de sua escola.

Dessa maneira, práticas de linguagem são constitutivas de relações sociais concretas e introduzem professores e estudantes em temas específicos e em determinados modos de vida, construindo, descartando e reconstruindo atividades com fins emancipatórios. Assim, o discurso da possibilidade é resgatado.

A prática da pedagogia radical permite a criação de formas emancipatórias de fortalecimento social e pessoal de professores e estudantes, bem como a abertura de novos espaços para teorias e práticas criativas e reflexivas que causam extensas mudanças filosóficas e programáticas: a experiência popular é tomada como parte do processo de aprendizagem e as condições ideológicas e materiais que ajudam os professores a trabalhar como intelectuais são providas. A propósito disso, Giroux (1997, p. 29), postula que:

os professores como intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente, transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham. Isto é, os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, o espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas. Mais especificamente, os professores devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição de poder. Os professores precisam desenvolver um discurso e conjunto de suposições que lhes permita atuar mais especificamente como intelectuais transformadores

Para ‘atuar mais especificamente como intelectuais transformadores’, o primeiro passo, de acordo com Freire (1993, p. 39-41), é a consciência. O autor afirma que o homem é consciente, e na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade. Ao discorrer sobre a consciência e o potencial transformador dela, Paulo Freire fala da consciência intransitiva, da consciência ingênua e, finalmente da consciência crítica. O autor observa que o primeiro estágio da consciência é a intransitividade, em que existe uma espécie de quase-compromisso com a realidade. Entretanto, a consciência intransitiva não é uma consciência fechada, é resultado de um estreitamento no poder de captação da consciência: “a intransitividade produz uma consciência mágica. As causas que se atribuem escapam à crítica e se tornam superstições” (FREIRE, 1993, p. 39).

A partir disso, ressalto um momento durante o programa de CLC, em que a professora fala a respeito de uma prática de escrita bem sucedida em sua sala:

Então não é mágica assim... Ah! A professora é boa, não. Não foi uma mágica. Foi algo que, eu não estou tentando mudar na minha prática, estou aprendendo, estou estudando, estou voltando, estou indo lá, estou abrindo o coração para aprender e eu estou vendo eles dizendo. Eu não tenho medo da crítica pela crítica hoje deles. Não me atinge.

Com clareza, verbalizado de forma literal em sua fala, percebe-se uma nuance de avanço em seu nível de consciência a respeito de sua prática: do plano da mágica ('então não é mágica') para uma busca de compromisso: 'eu estou estudando, eu estou voltando, estou abrindo o coração para aprender'. Essa busca por compromisso por parte da professora, caracteriza, na voz de Freire (1993, p. 39), a consciência ingênua:

Se uma comunidade sofre uma mudança, econômica por exemplo, a consciência se promove e se transforma em transitiva. Num primeiro momento esta consciência é ingênua. Em grande parte é mágica. Esse passo é automático, mas o passo para a consciência crítica não é.

A consciência ingênua é simplista e não se aprofunda na causalidade dos fatos; suas conclusões são superficiais e apressadas. Já a consciência crítica somente se dá com um processo educativo de conscientização. Freire (1993, p. 40-1) elenca dez características da consciência crítica, que estão resumidas abaixo. A partir dos 10 tópicos de Freire, separei e adapto alguns, procurando encaixar momentos de minha pesquisa⁴² que vem à tona a partir da reflexão do autor:

- 1- Anseio de profundidade na análise de problemas e pode-se reconhecer-se desprovida de meios para a análise do problema:

Entrevista com a professora 'antes da CLC'

Para mim ensinar redação é porque realmente pra mim faltava, assim, muita ferramenta, né... é... eu trabalho mais a técnica? Trabalho mais a parte de interpretação? O que eu devo considerar mais importante, os erros ortográficos ou todo um...

Nota de campo nº 2- 'antes da CLC'

⁴² Mais uma vez, deixo claro que a utilização dos dados neste capítulo, é essencialmente ilustrativa, e, no capítulo posterior, especialmente em 4.2, os excertos serão mais profundamente analisados.

Comentei, muito brevemente, sobre uma experiência pessoal, relatando a mudança de mentalidade de meus alunos, por meio da produção de texto. Ela disse que quer muito aprender, repetindo: “*Me ensina, me ensina dar redação para esses meninos*”.

2- Reconhece que a realidade é mutável:

Entrevista com a professora: ‘antes da CLC’

Eu aposto, por exemplo metodologias diferentes, eu aposto, eu acredito eu não acho que fez no A não deu certo no B vai dar errado, não vai dar certo, né... não deu certo, não vai dar certo também no B, não, eu, eu tento, eu gosto de, de, de...

3- Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade:

Entrevista com a professora: ‘durante a CLC’

*Então, quando a gente pega um trabalho, que chega na sala, com planejamento, e você aplica e você sente a reação imediata da turma, até de evolução, começa a conversar, começa a brigar, começa aquela confusão toda, aí você para e fala: *poxa vida, eu estou no caminho certo. Então eu acho que bem na minha prática, com relação principalmente à maneira de avaliar meus alunos, a conseguir levar uma aula mais real, que toque o sentimento, o interesse deles e ao mesmo passo, na hora de corrigir, que pontue, que dê o puxão de orelha na paz, como é, sem fazê-los sentir menosprezado, sem humilhar ninguém, sem colocá-los numa situação de coitadinhos, não... A gente vai lá, eles escrevem o texto, escolhem uma porção, analiso aqueles... falo ó, dessa quantidade eu analisei essa e a maioria está errando isto. Eu quero agora que você pesquise, traga a pesquisa e reescreva novamente seu texto, nossa senhora, a carinha deles... professora eu vi... professora está aqui... Quer dizer, de trinta e poucos alunos, eu tenho uma participação efetiva de mais da metade tranquilamente. **Então não é mágica.** (grifo meu)**

4- Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta a revisões. Ama o diálogo e nutre-se dele:

Entrevista com a professora: ‘durante a CLC’

e você sente a reação imediata da turma, até de evolução, começa a conversar, começa a brigar, começa aquela confusão toda, aí você para e fala: poxa vida, eu estou no caminho certo

Entrevista com a professora: ‘antes da CLC’

Eu aposto, por exemplo metodologias diferentes, eu aposto, eu acredito eu não acho que fez no A não deu certo no B vai dar errado, não vai dar certo, né... não deu certo, não vai dar certo também no B, não, eu, eu tento, eu gosto de, de, de...

5- Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos:

Entrevista com a professora: ‘antes da CLC’

então, assim... como eu estou me dispondo a aprender e estou em busca desse aprendizado, as portas estão se abrindo, pessoas estão, eu tô aprendendo com outras pessoas então as pessoas chegam e eu quero absorver o máximo que eu posso daquelas experiências, por exemplo, eu adoro conversar com professor de redação de muito tempo, olhando o ponto de vista da: experiência (ênfase), não dos preconceitos ou do tipo que... aquelas coisas que não... a pessoa não muda nunca... ah... é sempre assim... não.

Os excertos acima ilustram momentos, ou pelo menos nuances de consciência crítica da professora, ao longo do *continuum* da CLC⁴³, o que reafirma Freire (1993, p. 39), ao postular que a consciência crítica deve ser fruto de um processo educativo. Giroux (1997) acrescenta, ao observar que os professores como intelectuais devem trabalhar para forjar uma nova visão emancipadora da comunidade e da sociedade.

Emília Pedro (1997, p. 22) complementa a reflexão sobre consciência, ao considerar que a finalidade da ADC é “aumentar a consciência de como a linguagem contribui para a dominação de umas pessoas por outras, já que essa consciência é o primeiro passo para a emancipação”. Com base nessa afirmação de Pedro, inicio a próxima seção que tratará da teoria linguística da Consciência Linguística Crítica.

⁴³ A próxima seção se debruçará sobre a CLC e explicará o ‘continuum’ de seu processo.

3.3 Consciência Linguística Crítica: um processo constante

A consciência Linguística Crítica (doravante 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). Sobre essa teoria, considero, especialmente, os nomes de Romy Clark, Norman Fairclough, Roz Ivanic e Martin-Jones (1990, 1991) e a obra “*Critical Language Awareness*”, organizada por Norman Fairclough, de 1992. No Brasil, destaco como expoente nos estudos da CLC, a professora Maria Christina Diniz Leal, da Universidade de Brasília, que orientou e publicou diversos trabalhos, os quais destaco dois artigos de 2003: “Consciência Linguística Crítica e mudanças nas características da identidade docente” e “Identidade, Reflexividade e Resistência”.

Fairclough (1992) postula que a Consciência Linguística Crítica é construída sobre o estudo da linguagem crítica, análise do 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, segundo Fairclough (1992, p. 3), de um pré-requisito para forjar cidadãos efetivamente democráticos, uma vez que as atividades de conscientização propostas pela CLC, dentro do espaço escolar, objetivam um discurso emancipatório.

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 e deve se desenvolver, especialmente, no sistema educacional.

A CLC possui uma face intervencionista em direção à linguagem, na medida em que procura agir, por meio de habilidades e técnicas, a fim de produzir um conceito de linguagem penetrante, objetivando o desenvolvimento das capacidades linguísticas de forma crítica. Desse modo, a CLC está extremamente relacionada ao desenvolvimento das capacidades práticas da linguagem – a leitura e a escrita⁴⁴. Conforme Clark *et.al.* (1990, p. 250) afirmam,

⁴⁴ Na próxima seção, aprofundo questões ligadas à escrita e à leitura.

“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”.

Clark *et.al.*(1991, p. 51) 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 já existentes e das experiências dos aprendizes⁴⁵.

Assim, reproduzo, um 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:

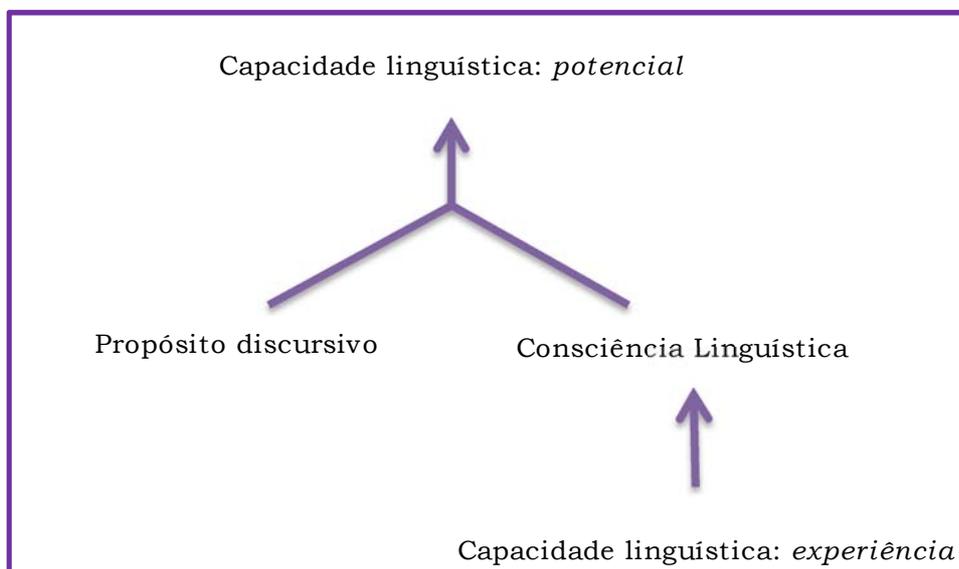


Figura 8: Relação dialética entre CLC, experiência e capacidades de linguagem (CLARK *et.al.*, 1991, p. 47).

A figura 8 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

⁴⁵ A partir disso, o primeiro encontro com a professora-colaboradora da pesquisa foi dedicado ao artigo “A importância do ato de ler”, de Freire (1989), cuja parte prática fora a escrita de um memorial, narrando suas experiências com a leitura.

processo acontece concomitantemente, já que CLC, capacidades de linguagem e propósitos discursivos⁴⁶ são retroalimentados, numa relação dialética.

Em se tratando de um processo cujas relações são dialéticas e cada fase do processo é retroalimentada pelas outras fases, vejo a CLC dentro de um ‘ir e vir’ contínuo. Apesar de, ao longo de meu trabalho, eu dividir as explicações e análises em ‘antes’, ‘durante’ e ‘depois’ da CLC, notei que o processo de CLC não ocorreu de forma linear com a professora-colaboradora. Dessa maneira, observo que a conscientização foi acontecendo em um ‘ir e vir’ e essa divisão (antes, durante e depois da CLC) possui, meramente, fins de organização e didática. Assim, o processo de CLC materializa-se num *continuum*:

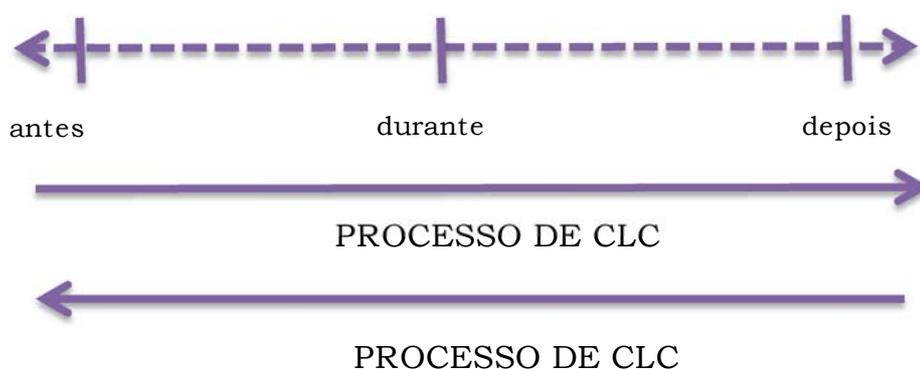


Figura 9 – O *continuum* não linear da CLC

A ideia do *continuum* se estabeleceu na medida em que percebi muitos focos de CLC antes mesmo de o programa ser aplicado, o que localizava a professora no final do *continuum*, por exemplo. Mas também, percebi alguns retrocessos na conscientização da professora, durante a aplicação do programa, que a fizeram caminhar para o início do *continuum* novamente. Além disso, algumas mudanças que eu esperava que acontecessem durante a aplicação do programa, só se concretizaram depois de minha saída do campo; por isso as setas que apontam para direita e para esquerda fazem parte da figura, esquematizando o ‘ir e vir’ do processo. Assim, no próximo capítulo, em que as análises dos dados serão mais profundas, explicitarei em detalhes as nuances da mudança no decorrer do processo engendrado pela pesquisa.

⁴⁶ Na seção seguinte, tratarei com mais especificidade do discurso emancipatório, que abarca o propósito discursivo da CLC.

A partir da afirmação de Clark *et.al.* (1991, p. 47) de que a CLC parte das experiências e capacidades linguísticas do sujeito, abro um parêntese para relacionar a CLC com identidade e educação, já que a CLC compreende programas *educativos* de linguagem. Leal (2003a, p. 251), com base em Hall (2000), observa que o sujeito pós-moderno, diferentemente do sujeito do iluminismo, que era “considerado possuidor de uma identidade estável, fixa, foi descentrado, o que resultou em identidades contraditórias, inacabadas, fragmentadas e abertas”. A partir disso, a autora (*idem*, p. 252) faz uma reflexão entre essa nova identidade do sujeito pós-moderno e o sujeito “unitário, centrado e racional” no qual a pedagogia e a educação se fundamentam. A partir dessa enraizada contradição, Leal (*idem, ibidem*) questiona: “Como operar então com esse sujeito de identidades múltiplas e contraditórias?”.

Com base no ciclo retroalimentador da CLC demonstrado na figura 8, abre-se uma possibilidade de se aplicar práticas de leitura e escrita sem desvincular os sujeitos de sua identidade, trabalhando com a multiplicidade e as contradições do sujeito pós-moderno. Além de ser uma possibilidade de atenuar essa discrepância entre identidades, a proposta da CLC direciona para o aumento do potencial (flecha superior central da figura 8). Essa abertura para transformação pode refletir em identidades mais fortalecidas, de acordo com a ótica socioconstrucionista⁴⁷ da identidade de Moita-Lopes (2003), uma vez que identidades são constantemente construídas, remodeladas e transformadas a partir dos sentidos que damos às nossas experiências.

Não se pode esquecer que essa Conscientização Linguística, conforme comentado no início dessa seção, é de vertente *Crítica*, pois suas bases teóricas são críticas, o que não negligencia o relacionamento entre linguagem e ideologia, nem a natureza do discurso como prática social. Assim, ao falar de propósitos discursivos (ver figura 8), estamos falando de sujeitos individuais que adquirirão recursos (em grande parte linguístico-discursivos) para resistir ativamente e coletivamente ao abuso de poder e naturalizações das estruturas de dominação (CLARK *et.al.*, 1991, p. 48).

Nesse sentido, no trabalho de 1990, Clark *et.al.* (p. 250), faz um quadro comparativo entre a Consciência Linguística ‘pura’ (CL) e a Consciência Linguística *Crítica* (CLC), quanto aos seus objetivos, motivações, escolarização, linguagem e aprendizagem. Enquanto a CL objetiva a integração social, a CLC tem como grande meta a *emancipação social*. A CL é

⁴⁷ A identidade sob a ótica socioconstrucionista foi mais amplamente explicada no capítulo 1, seção 1.5.

motivada pela legitimação da ordem social e sociolinguística, enquanto a CLC tem sua motivação na *crítica e mudança da ordem social e sociolinguística*. Em relação à escolaridade, a CL procura adequar os aprendizes à ordem social, já a CLC prepara os aprendizes *para trabalhar dentro da ordem social e mudá-la*. No que tange à linguagem, a CL supõe uma ordem natural, na medida em que a CLC afirma *a ordem naturalizada da linguagem*. Finalmente, a aprendizagem é vista pela CL isolada da prática e na CLC *o conhecimento está integrado com a prática social*.

Segundo Clark *et. al.* (1990, p. 252-7) a CLC endossa o ensino da norma padrão da língua, uma vez que está associada a valores de prestígio. Essa familiaridade com o uso ‘socialmente aceito’ da língua oferece recursos para que os aprendizes tenham oportunidades de vida que de outra forma eles não teriam. O ensino da gramática é sujeitado ao uso linguístico e não somente às estruturas. Nesse momento é pertinente fazer um adendo sobre a relação gramática com foco estrutural e gramática com foco no uso da língua: na formação do professor brasileiro, há uma disseminação, de um modo geral, da concepção de língua não atrelada a regras gramaticais em primeira instância, como a fala da professora-colaboradora desta pesquisa ilustra, abaixo. Entretanto, ao mesmo tempo, há uma discrepância entre essa visão de ensino gramatical e de concepção de língua com a prática docente, como meu relato a respeito de meu estágio de regência na graduação, explanado na introdução deste trabalho, também mostrou.

Eu acho, porque assim, dominar a gramática é... se você tá vivo é porque... com 15, 18 anos é porque vc conseguiu falar, se expressar e sobreviver dentro de uma língua, você sabe a gramática. Mas o fato é, que talvez nós professores também ensinamos de uma maneira muito distante da realidade, distante do gênero, da funcionalidade do texto, né... eu escrevo para isso e se o menino visse isso desde pequenininho que ele escreve por causa de um motivo para alguém com uma finalidade talvez também ele escrevesse com maior fluência, pausa, talvez

Este excerto faz parte da primeira entrevista que fiz com a professora-colaboradora, antes de o programa de CLC iniciar. Apesar da consciência da dicotomia entre gramática atrelada ao uso e gramática atrelada a questões estruturais, observei quatro aulas seguidas, em que regras ortográficas eram explanadas de forma desvinculada de seu uso. Embora a contradição entre a observação de aulas e a declaração da professora se estabeleça claramente aqui, na continuidade do excerto percebe-se um princípio, um foco, de conscientização da

discrepância entre teoria e prática: o ensino da língua materna está ‘distante da realidade’⁴⁸. Nesse sentido, a CLC assevera um conhecimento integrado com a prática e o educador deve ser um agente disso: do mesmo modo que professores precisam da teoria, a teoria precisa da prática dos professores.

Conforme, Janks e Ivanic (1992, p. 322) consideram, a CLC deve ser encarada como imbricada em um programa de educação linguística, e foca-se no desenvolvimento de capacidades linguísticas coletivas, muito mais do que individuais. Assim, professores e alunos precisam da CLC e da emancipação embutida em sua proposta. Nesta dissertação, trabalho a proposta da CLC com uma professora, mas em minha prática, trabalho com meus alunos. A escolha por trabalhar com uma professora veio a partir do maior alcance que este trabalho poderia ter, já que o trabalho de um professor abrange seus muitos alunos. Acrescentando, conforme observou Leal (2003a, p. 139-140) o baixo desempenho dos estudantes brasileiros na leitura e compreensão de textos tem uma de suas razões calcadas no problema da formação do professor, orientada “na concepção tradicional de ensino de língua, que os avanços no estudo da linguística não permitem mais aceitar”.

Trabalhar na perspectiva da CLC envolve reconhecer diferentes posições assumidas pelos sujeitos (muitas vezes, ainda hoje, expressas na dicotomia- opressores x oprimidos) em diferentes situações sociais e “aprender a utilizar adequadamente o potencial dos outros e o próprio potencial linguístico” (JANKS & IVANIC, 1992, p. 322). O reconhecimento das restrições socioculturais e históricas e a ação provinda desse reconhecimento, devem colaborar para que, a longo prazo, haja mudança discursiva e social.

Imbuída nesse ideal, apresento a próxima seção, que tratará do discurso emancipatório, grande objetivo da CLC. Como foi exposto, muito do processo de conscientização crítica se dá por meio da leitura e da escrita. Assim, eventos de letramento serão, também, abordados na seção que se segue.

3.4 Eventos de letramento e mudança social: reconstruindo identidades

Os estudos do letramento (conforme KLEIMAN, 1995) têm como objeto de estudo os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita. Completando, Barton (1994, p. 47-8) observa que o “letramento está embutido em contextos institucionais que moldam as práticas

⁴⁸ Este excerto foi analisado com mais detalhes no capítulo 4, em 4.2.1

e os significados sociais atrelados à leitura e a escrita”⁴⁹. Consequentemente, os estudos do letramento refletem de modo especial no ensino, já que uma concepção social da escrita emerge, contrastando com uma concepção de ensino da escrita tradicional, com foco nas competências e habilidades individuais.

Conforme Kleiman (2007, p. 4) afirma, “os estudos do letramento partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem”. Assim, segundo Kleiman (2007), na perspectiva social da escrita, um evento de letramento supõe uma situação de comunicação que envolva atividades que pressupõe o uso da língua escrita. Para a autora, eventos de letramento não se diferenciam de outras situações da vida social (diferentemente daquilo que o ensino descontextualizado e focado em demonstrar a capacidade individual tem preconizado). Desse modo, eventos de letramento envolvem atividades coletivas, interesses, intenções, objetivos, metas e diferentes saberes, o que vai de encontro a estrutura homogeneizadora da escola nos dias atuais.

Para que o ensino da escrita não se restrinja a uma demonstração de capacidades técnicas, “a prática social deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada” para o professor (KLEIMAN, 2007, p. 6). A autora (*idem, ibidem*) assevera que é a partir da prática social que o conteúdo (no sentido de conceitos, procedimentos, comportamentos) deve ser mobilizado, e nunca o contrário.

Consoante Kleiman (2007, p. 10), o movimento da prática social para o conteúdo, abrem-se inúmeras possibilidades de aprendizagem, via eventos de letramento, que exigem a mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte de todos os envolvidos (no caso do ensino, professores e alunos). Essa aprendizagem que eclode dos eventos de letramento, deve ser voltada para a “resolução de alguma meta da vida social”. Assim, confirma-se que o ‘ponto de partida’ e o ‘ponto de chegada’ é a prática social quando se trata do ensino da escrita. Agindo dessa maneira, assevera-se a ideia de Barton (1994, p. 50) de que existem vários modos nos quais o letramento está ligado com mudanças na vida das pessoas e esta mudança é a chave para a aprendizagem.

Em se tratando do ensino da escrita, Kleiman (2007, p. 7), postula que a facilidade ou dificuldade na aprendizagem da escrita, não está ligada ao desempenho puramente linguístico

⁴⁹ Todas as citações (com transcrição literal) de Barton (1994) foram traduzidas pelo Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios, da Universidade de Brasília.

e sim, relaciona-se com a familiaridade com o gênero. A partir disso, abro um parêntese para ilustrar o postulado de Kleiman com a fala da professora que cooperou com esta pesquisa, demonstrando ter essa consciência. Diante da pergunta que eu fiz a ela, logo no início do trabalho de campo, a saber, “seus alunos escrevem bem?”, a professora comentou:

Na escrita eu acho que tem muita coisa a melhorar, a aprender, porque realmente é uma coisa muito distante da realidade deles, pelo fato da gente vê, perceber que eles não leem, não tem costume de talvez conversar... discutindo, formando opinião. Em casa, por exemplo, a gente não vê que é costumeiro, que é cotidiano deles, é... conversar. Conversa simples, de opiniões diferentes, defender uma ideia... não é comum... e... tudo isso colabora na hora deles escreverem, né, que a gente percebe que eles falam uma coisa e querem... e quanta coisa falta para deixar aquela ideia mais clara.

A professora-colaboradora tem como pressuposto a ideia de que a familiaridade com o gênero é a condição para que o desempenho na escrita possa melhorar. Como mostrarei no próximo capítulo, uma das situações problemáticas da prática que essa pesquisa focalizou, era justamente a falta de espaços que propiciassem a familiaridade com os gêneros. Assim, havia a consciência, por parte da professora, mas como observa Janks e Ivanic (1992, p. 305) somente a ‘consciência elevada’ não é suficientemente libertadora. Para a professora, faltava incluir-se como responsável e ser uma agente para que os alunos se familiarizassem com aquilo que ela mesma sabia que não fazia parte do cotidiano deles.

Diante disso, Kleiman (2007, p. 4) observa: “acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas [...]”.

A concepção de escrita desvinculada da prática social, como foco em um conjunto de habilidades individuais tem obscurecido a não neutralidade dos usos da escrita. Há uma naturalização das práticas letradas, o que, segundo Kleiman (2007, p.18), pode contribuir para a desigualdade e a exclusão, quando a “aprendizagem da língua escrita se torna mais uma barreira social para os alunos que não participaram de práticas letradas na sua socialização primária, junto à família”.

Kleiman (2007, p. 18) relaciona essa naturalização da escrita como meramente instrumental e o obscurecimento de seu caráter social com a formação inicial e contínua de professores. Nesse sentido, Barton (1994, p. 37), acrescenta:

uma outra forma de pensar isso é começar pelas noções mais gerais de práticas sociais e ver as práticas de letramento como sendo as práticas sociais associadas à palavra escrita. Isto pode ajudar-nos a ver como as instituições sociais e as relações de poder que elas sustentam estruturam os nossos usos da língua escrita

Ao pensar nas relações de poder e nas instituições envolvidas na prática da escrita, Kleiman (2007, p. 18) afirma que há de se focar em um trabalho sobre a concepção de escrita: “o curso de formação deve funcionar, dessa forma, como um espaço para a desnaturalização, para a efetivação de um paulatino processo de desideologização da leitura e da escrita”.

A questão da formação do professor (especialmente do professor de produção textual) e de sua agência focada na prática social abre um diálogo com Janks e Ivanic (1992), em que o educador contribuir para a produção de um discurso emancipatório. Para os autores (p. 305) o discurso emancipatório é uma “parte integral” da prática emancipatória, que significa que o uso da linguagem deve ser vinculado a outros aspectos da vida social, para trabalhar em prol da liberdade e do “respeito para todas as pessoas, incluindo nós mesmos”.

Alinhado a isso, Barton (1994, p. 49), considera que a consciência é uma “pedra fundamental da inteligência humana”. O autor completa o conceito, que também envolve “a habilidade de refletir sobre as nossas atividades como uma parte crucial da atividade humana”. Assim, consoante Barton (*idem, ibidem*), nos tornamos mais conscientes para entendê-las, “e, se necessário, resistir, desafiá-las e mudá-las”.

Janks e Ivanic (1992, p. 307) observam que a Consciência Linguística Crítica (CLC) capacita, ou nas palavras dos autores, ‘empodera’ as pessoas para contestar, de uma forma bem-sucedida, práticas em que há relações de dominação opressoras e abuso de poder. Nesse sentido, a consciência é apenas o primeiro passo, sendo que o segundo passo diz respeito à decisão de agir: nesse momento é que se configura o discurso emancipatório.

O discurso emancipatório, se dá, desse modo, no momento em que o ciclo de dominação se interrompe. Logo, discurso emancipatório tem a ver, segundo Janks e Ivanic (1992, p. 309), com emancipação e resistência: “reconhecer as forças que estão levando você a se encaixar no *status quo* e resistir a elas”. Para tanto, os autores destacam a aprendizagem da leitura e da escrita, além do papel do educador crítico dentro dessas práticas. Para eles (p. 319), o educador crítico, deve dar condições a todos os alunos aprenderem transformar consciência em ação, dando oportunidades para a prática, apoio e alcance do discurso emancipatório. Ademais, a CLC não poder ser vista como algo separado do conteúdo curricular regular, ela deve ser aplicada em todas as práticas de linguagem, no sentido de

ajudar os alunos a identificar e reconhecer relações de dominação e abuso de poder nas situações cotidianas. Desse modo, os autores (p. 320) asseveram que a construção da consciência pode desenvolver usuários da língua empoderados e responsáveis.

Parte desse processo de uso responsável e protagonista da linguagem está profundamente ligado a questões de leitura e escrita: aprendizes vão além da CLC rumo a prática do discurso emancipatório, em parte, pelo aprendizado da escrita (JANKS E IVANIC, 1992, p. 323). Segundo os autores, aprender escrita é muito mais do que aprender processos psicolinguísticos e formas linguísticas, mas “envolve tornar-se um escritor em contextos sociais diferentes” (*idem, ibidem*).

Do ponto de vista da CLC aprender a escrita é muito importante, porque, em primeiro lugar, é uma oportunidade para discutir valores e consequências da prática da escrita, ao longo da produção/revisão do texto; em segundo lugar, os escritores não são meros receptores, eles são produtores de seus discursos. Assim, de acordo com Janks e Ivanic (1992, p. 323): “ao decidir que tipo de identidade criar como escritores, eles [os aprendizes] estão em condições de exercer responsabilidade social para com os outros, bem como empoderar a si próprio”. Pensando na identidade dos escritores, Atorresi (2010, p. 20-21), no livro “*Escritura: un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*”, discorre sobre correção de textos escolares, privilegiando estratégias metacognitivas, no sentido de que a autorregulação melhora o ensino da escrita. Esse tipo de correção de textos identifica o que “as crianças sabem e não sabem sobre escrita” e não prescreve “o que deveriam saber”, mantendo a autoria.

Sobre ‘empoderar a si próprio’, destaco outra faceta do uso social da escrita, postulada por Barton (1994, p. 45): os eventos de letramento são importantes para representar o mundo para nós mesmos e também para os outros, segundo o autor: “é parte do nosso pensamento; é parte da tecnologia do pensamento”. Nesse sentido, o letramento e a língua também são instrumentos para a definição da realidade social.

A propósito disso, o ato de ler ou escrever, segundo Barton (1994, p. 48), “toma um significado social: pode ser um ato de desafio ou um ato de solidariedade, um ato de conformidade ou um símbolo de mudança”. Dessa maneira, o autor observa que nossa identidade é afirmada por meio do letramento.

Em relação à leitura, a CLC preconiza a leitura opositiva, em que pessoas resistem ativamente contra a hegemonia, a dominação, a naturalização de práticas opressoras e abuso de poder. Segundo Janks e Ivanic (1992, p. 325-6) a prática da leitura opositiva deve acontecer nas atividades de sala de aula. Todavia, o educador crítico deve mediar/orientar esse

processo de leitura opositiva, selecionando aspectos e pontos específicos que podem ser um estímulo para a contestação, desnaturalização de abusos e resistência.

A visão de Janks e Ivanic (1992, p. 325) sobre leitura é muito ampla, para eles pode-se ler “um filme, um livro, uma discussão, um cartaz, uma interação”. A observação dos autores convida para um diálogo com Freire (1989) a respeito da leitura da ‘palavramundo’, em que o autor conta como “a importância do ato de ler se veio em mim constituindo” (p. 9). O relato do autor me inspirou a produzir um memorial de leitura, que compartilhei com a professora-colaboradora, no sentido de estimulá-la a fazer o mesmo. Conforme Barton (1994, p. 49) afirma, “nossa vida individual contém muitos eventos de letramento desde a mais tenra infância até o momento presente”. Convém, a meu ver, compartilhar alguns trechos de meu memorial, na medida em que discuto sobre o poder social da escrita. Creio que minha relação com o mundo da leitura e da escrita pode dar vida a muito do que foi discutido até aqui.

A partir de Barton (1994, p. 49), destaco uma leitura de minha mais ‘tenra infância’. Para dar vida a ampla visão de leitura de Janks e Ivanic (1992, p. 325), recorto um trecho de meu memorial, cujo texto integral está no anexo 2 deste trabalho. No excerto, destaco um dia em que aprendi a ler uma interação:

... Eu estava na pré-escola e eu amava minha escola porque era igual a uma casa. Era a casa da tia Sirlei, a mesma que cantava na missa, que visitava minha vó e agora era minha professora. A tia Sirlei cuidava de mim. Um dia meu lanche molhou na lancheira e ela foi à cozinha de sua casa (que era escola também!) e fez um lanche para mim. Era pão com presunto e queijo, eu fiquei muito feliz. Naquele dia eu aprendi a ler várias palavras: ajuda, cuidado, atenção, amor... Gostava tanto da tia Sirlei que passava as férias na casa dela, aparecia lá todos os dias, escondido de minha avó.

Como discorri anteriormente, Janks e Ivanic (1992, p. 323) observam que ‘empoderar-se a si próprio’ é fruto da criação de uma identidade de escritor e não de comportar-se como um mero receptor. A respeito de minha identidade de escritora, apresento, por meio de meu memorial de leitura, um momento especial de sua construção:

...Lembro-me de um dia que fui ao parque para fazer minha tarefa de “Língua Portuguesa I”. Olhei os velhinhos jogando bocha, pessoas caminhando, jogando bola, até que encontrei uma mesinha de cimento, debaixo de uma árvore, onde me sentei e comecei a escrever um texto

argumentativo. Mas, naquela atmosfera, fiquei mais sensível e olhei para mim, reflexivamente. Um de meus argumentos foi uma pequena narrativa, em que contava parte de minha história com os livros (o tema era ensino de leitura na escola). Finalizei o texto e fui para casa pensando: “será que pode ter narrativa no meio da dissertação? Acho que vou tirar um zero”.

Apesar da sensação de insegurança assolar a minha identidade de pesquisadora/escritora, o fato de ter tido a postura de produtora de textos e não de reprodutora de técnicas de escrita e de ter resistido aos tradicionalismos que a escola apregou por muito tempo foi um exemplo do meu próprio processo de fortalecimento, como mostro no relato seguinte:

Uma semana depois veio a surpresa. O professor pediu para que eu lesse meu texto para os 59 alunos de letras da minha turma, e aula toda foi baseada no meu texto. Até hoje guardo esse texto com carinho. Ele está em folha de caderno, minha letra tinha traços adolescentes, ele me traz várias memórias que poderiam encher muitas páginas...

Esse trecho nos faz retomar Kleiman (2007, p. 10) ao afirmar que eventos de letramento trazem inúmeras possibilidades de aprendizagem. A partir de minha produção ‘autoral’ muita aprendizagem foi disseminada naquele dia.

Agora, para dar vida as reflexões feitas a respeito do poder transformador do uso social da escrita, separo outro trecho de meu memorial, que mudou minha concepção de linguagem, escrita e de vida:

...Outro momento marcante foi nessa mesma disciplina de produção de textos, em que escrevi um texto argumentativo sobre legalização da maconha. Pesquisei bastante e tive uma excelente nota. Não esqueço o que o meu professor escreveu no texto corrigido: “excelente. Você está caminhando a passos largos para um efetivo domínio da língua portuguesa”. E depois, para completar, um amigo leu meu texto e mudou de opinião, dizendo que minhas reflexões realmente eram pertinentes.

Um mundo novo se abriu e eu aprendi a ler a palavra empoderamento, antes mesmo de saber o que ela significava e de conhecê-la verbalmente. Apenas senti a ação dessa

palavra em meu mundo. Fui conhecer essa palavra em sua materialidade linguística dez anos depois, no mestrado.

Por causa do bilhetinho de meu professor, percebi que a língua não pode te dominar, é você quem a domina, e isso traz MUDANÇA! Meu amigo mudou de opinião, um traço de sua identidade foi reformulado. Senti-me uma “super-heroína” com poderes mágicos. Minhas armas eram as palavras!

Diante de minhas experiências e do que foi percorrido até aqui, termino esta seção com as palavras de Barton (1994, p. 46):

Não é apenas o estudo do letramento, mas o estudo da língua mesmo que tem o potencial de ligar o social e o psicológico. A língua é um sistema simbólico ligando o que vai dentro de nossas cabeças com o que vai fora. Ela faz a mediação entre o eu e a sociedade. É uma forma de representação, um modo de representar o mundo para nós mesmos e para os outros. A língua é um sistema de comunicação notável que nos capacita a pensar e falar sobre o mundo em nossa volta.

A partir da afirmação de Barton, supracitada, de que a língua nos capacita a pensar e falar sobre o mundo em nossa volta, no próximo capítulo, debruço-me sobre ela, de modo a ler, com profundidade, mais um pouco sobre o que envolve a prática particular que essa pesquisa focaliza, qual seja, as aulas de produção de texto, bem como a voz dos sujeitos envolvidos, isto é, professora-colaboradora e um grupo de seis alunos.

4.0 COSTURANDO A PRÁTICA PARTICULAR: A ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo corresponde a segunda e terceira etapas do arcabouço de Chouliaraki & Fairclough (1999) recontextualizado por Dias (2011), que envolve a análise da prática particular, a análise do discurso, a análise das identidades e os desafios que figuram a questão motivadora (ver 2.1). A análise se iniciará em 4.1, seção intitulada “Análise da prática particular”, a qual analisa os momentos da prática social que a pesquisa focaliza; no caso dessa pesquisa, a aula de produção de texto, buscando compreender as relações entre o discurso e os demais momentos da prática particular. Conforme já exposto em 1.2, Chouliaraki & Fairclough (1999) observam que o discurso é apenas um elemento da prática social, ligado dialeticamente, a outros elementos que compõe a prática social. Esses elementos, segundo Harvey (1996), permitem visualizar a realidade social da prática. São eles: atividade material, relações sociais e processos e fenômenos mentais (crenças, valores e desejos)⁵⁰.

A análise do discurso prossegue em 4.2, uma grande seção, que se dividirá em duas partes. Na primeira parte o foco será sobre o sujeito professora-colaboradora, e ao longo de três subseções (antes, durante e depois da CLC) analisarei, linguístico-discursivamente, dados gerados durante os sete meses em campo. A partir dessas análises, o movimento das identidades da professora-colaboradora será resumido em um quadro e localizado dentro do *continuum* da CLC (ver 3.3). Na segunda parte, o sujeito aluno será foco das análises, no decorrer de duas subseções (antes e depois da CLC). Ressalvo, que a análise da voz do aluno não é o grande foco deste trabalho, por isso, seu discurso será analisado em prol de um trabalho mais específico sobre a identidade da professora-colaboradora, visando entender como o processo de reflexividade docente repercutiu nos alunos.

Em 4.2, o foco será nos elementos linguístico-discursivos que configuram os discursos da prática social em questão. A própria geração dos dados trouxe à tona os aspectos da linguagem que contribuíram para a tessitura das identidades envolvidas. Elenco as seguintes categorias de análise linguística: processos (verbos), modalidade, uso dos pronomes pessoais, léxico, metáfora, uso da negação e estratégias linguísticas para a ‘manutenção da face

⁵⁰ Os elementos da prática particular foram devidamente explicados em 1.2 e 1.4, além de ter sido esquematizado na figura 3, em 1.4.

positiva'. A análise linguístico-discursiva é atrelada à análise das identidades, na medida em que a CLC propõe que a capacidade linguística está diretamente e dialeticamente veiculada à experiência e, portanto, às identidades pessoais e sociais (ver 3.3). Assim, justifico minha escolha de não dissociar a análise dos elementos linguístico-discursivos da análise das identidades da professora-colaboradora. Apesar de não desagregar a análise linguística da análise das identidades, para fins de organização, agrupo e resumo alguns pontos marcantes do trabalho sobre os textos ao fim de cada subseção, construindo um quadro de resumo os elementos linguísticos e as características identitárias mais marcantes da professora-colaboradora.

As análises de identidade serão feitas em termos de autoidentidade e da identidade do aluno na voz da professora. Esta etapa do arcabouço (ver 2.1) está no bojo da análise do discurso e, conforme Chouliaraki & Fairclough (1999), a partir dela é possível compreender os diferentes papéis sociais assumidos pelos sujeitos nas diferentes posições das práticas sociais em foco.

Uma vez que a pesquisa qualitativa de base etnográfica não permite um delineamento engessado das ações e análises do pesquisador, em 4.3, abro uma seção para discorrer de modo mais específico sobre a minha saída do campo de pesquisa, na medida em que me surpreendeu, e se configurou em um espaço para algumas reflexões e confirmações de questionamentos iniciais.

Diante desse percurso analítico descrito, na figura abaixo, esquematizo as maneiras pelas quais o corpus desta pesquisa será analisado em 4.1, 4.2 e 4.3:

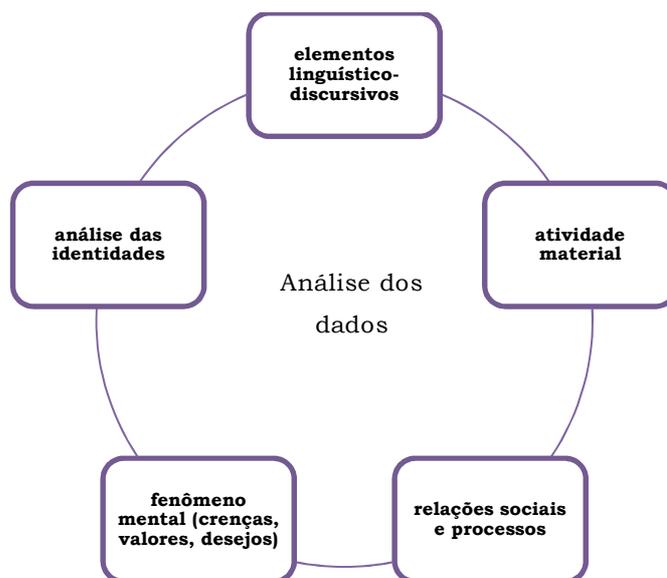


Figura 10: Percurso analítico: sequência contínua

Com as análises da prática particular, do discurso e das identidades, possíveis lacunas e desafios que envolvem o ensino da escrita se configuraram. Esses desafios, conforme 2.1, fazem parte da terceira parte do arcabouço teórico-metodológico da ADC, que conforme Chouliaraki & Fairclough (1999), na releitura de Dias (2011), engloba o tópico ‘definindo os principais desafios’. Neste ponto do arcabouço as percepções iniciais dão lugar a uma problematização concreta, permitindo ao pesquisador entender as forças que contribuem para a manutenção da situação problemática, encaminhando possíveis soluções para que haja mudança na prática em foco. Assim, em 4.4, no bojo das análises linguísticas, os desafios vão se configurando, bem como as identidades; nesse sentido, reitero que os elementos linguísticos também direcionam a definição dos principais desafios para a mudança da prática particular.

Para uma visão panorâmica da trajetória da análise dos dados e da organização de todo o capítulo 4, disponho, na tabela da página seguinte, o que será abordado em todas as seções:

ORGANIZAÇÃO DO CAPÍTULO ANALÍTICO	
SEÇÃO	O QUE SERÁ ABORDADO
4.1 Análise da prática particular	<i>Análise dos momentos da prática particular:</i> Relação do momento discursivo com as atividades materiais, fenômenos mentais, relações sociais e processos.
4.2 Análise do momento discursivo: os elementos linguísticos que marcam a prática social em foco e as identidades	<p style="text-align: center;">PARTE I – a professora-colaboradora</p> <p style="text-align: center;">Antes da CLC</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Análise linguístico-discursiva; ❖ Movimento das identidades da professora-colaboradora; ❖ Localização da identidade da professora, no <i>continuum</i> da CLC; <p style="text-align: center;">Durante a CLC</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Análise linguístico-discursiva; ❖ Movimento das identidades da professora-colaboradora; ❖ Localização da identidade da professora, no <i>continuum</i> da CLC; <p style="text-align: center;">Depois da CLC</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Análise linguístico-discursiva; ❖ Movimento das identidades da professora-colaboradora; ❖ Localização da identidade da professora, no <i>continuum</i> da CLC; <p style="text-align: center;">Ao longo do processo de CLC</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Resumo das marcas da identidade docente durante todo o percurso da CLC; ❖ Relação entre o processo de CLC e a identidade docente: localização das identidades no <i>continuum</i> da CLC. <p style="text-align: center;">PARTE II – os alunos</p> <p style="text-align: center;">Antes da CLC</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Análise linguístico-discursiva da voz do aluno; <p style="text-align: center;">Depois da CLC</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Análise linguístico-discursiva da voz do aluno.
4.3 A saída do campo	Análise linguístico-discursiva dos dados gerados após a finalização do trabalho de campo (telefonemas e e-mails da professora-colaboradora).
4.4 Definindo os principais desafios	A partir do que a análise dos dados emergiu, elenco alguns pontos problemáticos da prática particular em foco.

Quadro 4: Organização do capítulo analítico

Com a trajetória de análise devidamente marcada, apresento a primeira seção do capítulo, qual seja, *Análise da prática particular*, cujo foco está sobre os diversos momentos que envolvem a aula de produção de texto na escola onde a pesquisa aconteceu.

4.1 - Análise da prática particular: o discurso e os demais momentos da prática social

Chouliaraki & Fairclough (1999, p. 21) postulam que a prática particular está imbricada de diferentes elementos da vida, como *atividades materiais, relações sociais e processos, fenômenos mentais e discurso*. Vale dizer ainda, que a relação entre esses momentos é dialética, na medida em que internaliza os outros sem se reduzir a eles. Desse modo, para uma análise discursiva de vertente crítica, com vistas à mudança das práticas sociais, é necessário relacionar o momento discursivo com os demais elementos da prática social. É o que me proponho nesta seção: analisar a articulação dos momentos da prática social em foco, a saber, a aula de produção de texto na escola pública. Gostaria de deixar claro que alguns dos excertos de dados da pesquisa, que aparecerão nesta seção, também serão analisados em 4.2. Entretanto, o foco da análise será outro: 4.1 debruça-se sobre os momentos da prática particular e 4.2 sobre a análise linguístico-discursiva.

A prática do ensino da escrita como disciplina escolar veio sofrendo muitas modificações ao longo do tempo, percebidas, inclusive, pela nomenclatura: na década de 80 “Comunicação e Expressão”, “Comunicação em Língua Portuguesa”, ou “Composição Textual”. Na década de 90 até os dias de hoje, “Redação” e “Produção de texto”. Na escola onde a pesquisa foi realizada, a disciplina é chamada de redação. A atividade material (marcas e vozes) imbuída neste vocábulo focaliza o ato de escrever como ‘braçal’, pois restringe o autor a um mero escriturário. A autoria, simbolicamente, fica em segundo plano.

A palavra ‘redação’ também remete à clássica cena do ambiente de trabalho jornalístico, onde se escreve por encomenda, num ritmo frenético e ambiente tumultuado. Não é muito diferente de uma sala de aula pequena, com ventilação precária, com 40 carteiras grudadas umas nas outras e muitos ruídos externos. Os alunos também têm várias ‘encomendas’ para entregar: tarefas de casa, trabalhos e a ‘matéria de capa’, que é redação do vestibular, com dia e hora marcada para a entrega.

A redução do ato de escrever a um trabalho meramente material e estético, simbolizada pela palavra redação, foi realmente incorporada pelos alunos. O excerto seguinte se trata de uma sequência de falas de alunos em uma aula em que eu e a professora-colaboradora ministramos juntas. Inicialmente abrimos um espaço para os alunos comentarem a respeito do primeiro parágrafo da dissertação que haviam produzido, cujo tema era o próprio vestibular:

Excerto 1

Aula: 'pós -CLC' - gravação

Aluno 1:

Eu pulava uma linha porque contava vinte e oito, se você contar pela terceira até o trinta vai dar vinte e oito linhas certinho. Pulando uma e colocando o título na primeira (?). Aí agora ficou complicado, porque a gente não sabe se coloca...

Aluno 2:

E se eu colocar na segunda linha, como ela colocou lá? Aí dá vinte e nove linhas no total...

Aluno 3:

Mas, por exemplo, se eu escrever na segunda linha, independente do vestibular, da segunda até a trinta, né? Então seria certo, independente de qual que seja, digamos assim...

Aluno3:

O parágrafo...(?)

Aluno 2:

Quatro linhas, seis, sete, oito, três...

Aluno 3:

E o tópico frasal? Ele pode ser do tamanho que a gente quiser?

Aluno 3:

Umás três linhas?

Como se pode perceber, os primeiros pontos a serem questionados e comentados pelos alunos restringiram-se a questões meramente formais do texto. Vale ressaltar que tanto eu, como a professora-colaboradora intervimos, interrompendo os alunos de modo a direcionar o andamento da aula para outras questões mais relevantes⁵¹. O intrigante é que escolhemos o tema vestibular justamente para os alunos refletirem sobre o momento que estão vivendo, expressarem suas opiniões, angústias e revoltas, e nem o fato de serem personagens principais desse enredo fez com que a forma do texto deixasse de ser o maior objeto de preocupação deles.

⁵¹ Analisando toda a degravação desta aula, que totalizou 35 páginas, contei sete intervenções minhas, no sentido de tirar o foco das questões estéticas do texto.

A crença de que o mais importante no ato de escrever é respeitar a forma e as questões estéticas, potencializa-se pelo ambiente físico da sala de aula, descrito anteriormente, e também pela carga de significado da palavra “redação”, que nomeia a disciplina de texto da escola. Assim, vemos um exemplo da articulação do fenômeno mental com a atividade material.

Ainda analisando a atividade material da prática em foco, mostro, por meio da nota de campo abaixo, a atividade material afetando as atitudes dos alunos e da professora em relação à prática da escrita e o ensino da escrita, respectivamente:

Excerto 2

Nota de campo número 21 – ‘depois da CLC’

A professora-colaboradora disse para os alunos voltarem a um texto que tinham produzido depois da exposição teórica e da oficina sobre o gênero dissertação de vestibular que tiveram. Com o novo olhar sobre o gênero, pediu para que reescrevessem. Os alunos ficaram impressionados com a quantidade de coisas que precisaram retirar e acrescentar do texto, antes mesmo de a professora corrigir, somente a partir da nova bagagem que adquiriram. Alguns alunos pediram para fazer a reescrita **no pátio, ao ar livre**, e a professora permitiu. Escrevo as palavras dela: “Faltou bater uma foto, todos produzindo, no pátio, com texto na mão, que lindo... e não foi nada imposto”. Houve produção de 100% da sala, o que não acontecia no início do ano letivo. Todos escreveram.

O trecho da nota de campo acima mostra a articulação da atividade material com os demais elementos da prática particular, especialmente as relações sociais e processos, que envolvem poder e instituições: o ambiente físico mais livre e arejado do pátio refletiu na produção dos alunos, a partir da quebra de um protocolo típico da instituição escolar, que restringe a aprendizagem ao espaço da sala de aula. Além disso, a atividade material refletiu nas crenças, valores e desejos da professora, uma vez que o excerto demonstra contentamento e empoderamento. O fato de ela querer mostrar o trabalho por meio de uma foto (‘faltou bater uma foto’) mostra que seu trabalho, em sua visão, está digno de divulgação.

Outro exemplo das interferências da atividade material na prática social particular é visto em outro trecho desta mesma nota de campo. O excerto mostra como a atividade material afeta as relações sociais, no caso, entre uma aluna e a professora:

Excerto 3

Nota de campo número 21 – ‘depois da CLC’

Uma única aluna disse que o texto dela estava muito bom e não precisava de reescrita e revisão. A professora se mostrou surpresa e a questionou. Mesmo assim, a aluna insistiu que o seu texto estava perfeito. A professora disse que se lembrou do texto de Paulo Freire⁵² e pediu para ela descansar um pouco e depois voltar ao texto. A aluna insistiu que não estava ‘vendo nada para mudar’. Então, a professora **sentou-se na carteira, ao seu lado**, e a versão melhorada do texto finalmente saiu.

A postura de facilitadora da professora, materializada no ‘sentar-se ao lado’ abriu caminhos para que a aluna refletisse sobre o seu texto e os propósitos pedagógicos fossem alcançados. Ressalto, que essa possibilidade de atenção por parte da professora só se tornou realidade porque a maioria dos alunos estava produzindo na área externa da escola. Do contrário, não haveria espaço físico para isso. A atividade material da posição física da professora afetou as relações entre professor e aluno e o desejo de melhorar o texto, no sentido de uma nova motivação. Acrescento que, quando a professora permitiu que parte dos alunos escrevessem no pátio da escola, ela agregou uma nova possibilidade à sua prática, e foi agente de uma mudança nas condições de seu trabalho, pois, mesmo com a estrutura precária da sala de aula, ela conseguiu estabelecer a ‘linguagem da possibilidade’ por meio de uma interação de aprendizagem vinculada à identidade do aluno. A propósito disso, como já exposto no capítulo 3, na seção 3.2, Giroux (1997, p. 29), afirma que “os professores como intelectuais precisarão transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham”.

Outro momento em que a atividade material afetou crenças e valores, bem como a identidade da professora, foi quando nós duas desenvolvemos uma folha específica para produção de texto. A professora demonstrou, em conversas informais comigo, que a folha específica para sua disciplina profissionalizou e deu mais credibilidade ao seu trabalho. Numa das gravações das aulas, a professora disse:

⁵² A professora se referia ao trecho de Freire (1989, p. 9) em *A importância do ato de ler*: “Ao ir escrevendo este texto, ia **“tomando distância”** dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial.” (grifo meu)

Excerto 4

Gravação – ‘durante CLC’

*“agora eu quero que cada um tente desenvolver o seu primeiro parágrafo do texto, não quero que ninguém fique copiando de ninguém”. Passei no meio da semana e deixei **aquela folhinha**, para que todo mundo começasse **naquela folha certa**”.*

Mesmo fora de seu horário com a turma, a professora passou a folha para os alunos, o que denota a importância dada para este material. Na observação das aulas, durante a fase da CLC, percebi a feição positiva e admirada dos alunos ao receberem a folha, dizendo que era igual folha de vestibular. A atividade material concretizada na folha de prática de redação fez emergir as crenças e valores da professora e dos alunos: aquela tomou posse de uma sensação nova, de profissionalismo e estes passaram a acreditar e valorizar o material a partir de sua relação com vestibular, no sentido de estabelecer mais credibilidade ao ensino e aprendizagem da escrita.

No tocante às relações de poder e instituições, que caracterizam o momento *relações sociais e processos* da prática particular, destaco a minha presença nas aulas. Uma professora a mais na sala de aula, que se apresentou como pesquisadora vinculada à Universidade de Brasília, configurou relações assimétricas de poder que contribuíram para a legitimação da minha voz. Nas três vezes que ministrei aulas com a professora (após os encontros de estudo), ela sempre finalizava suas exposições em sala de aula com trechos interrogativos para confirmação, como em “*não é, Carlinha?*”. Os alunos também se direcionavam, primeiramente, a mim para tirar as dúvidas⁵³.

Enfatizo também, em relação às relações de poder e instituições, a escolha da professora, por parte da diretora do colégio, situação que ocorreu na minha solicitação de acesso à escola. De pronto, a diretora do estabelecimento de ensino indicou esta professora-colaboradora, por ser animada, inteligente e procurar estratégias pedagógicas diferenciadas. A diretora restringiu a minha entrada em campo à sua aceitação. A minha vinculação a uma instituição de renome como a UnB direcionou a ação da diretora, que tinha a intenção de

⁵³ Este fato direcionou meu trabalho de campo. Depois de três aulas ministradas em conjunto, decidi deixar a professora sozinha. Para mim, foi uma escolha acertada (ver nota de campo 21, no início da seção). A prática dela foi bem sucedida e eu já não estava mais em sala de aula.

legitimar sua escola e o seu corpo docente, escolhendo a melhor professora de língua portuguesa. Percebi que essa era a intenção dela, e confirmei meu pressuposto ao verificar que a professora escolhida, realmente, era diferenciada em termos de liderança, organização, interesse e esforço: há muitas notas de campo que comprovam isso, mas por questões éticas, não posso expô-las, visto que este trabalho voltará para o campo de pesquisa.

No plano das crenças, valores e desejos, ou seja, no elemento da prática particular que caracteriza o fenômeno mental, separo um momento⁵⁴ em que planejamos um trabalho sobre descrição. A professora gostaria de trabalhar o tipo textual, pedindo para que os alunos descrevessem um lugar para onde eles gostariam muito de viajar. Comentei com ela que há outros gêneros⁵⁵ ligados à descrição, como o relatório, por exemplo. No caso do trabalho em questão, ela poderia nomear como ‘guia turístico’. Depois de minha contribuição no planejamento da professora, comentei que no vestibular da UFG de 2010 foi cobrado o gênero textual relatório. Então veio a surpresa: ela sorriu, bateu em minha mão de tanta alegria, e disse: *“Agora esses meninos vão fazer este trabalho de outro jeito”*. Assim, mostra-se o valor do vestibular nesta prática social: direcionamento e credibilidade para o trabalho da professora, e estímulo para que os alunos se dediquem e levem a proposta de trabalho a sério.

A propósito disso, os alunos deixam bem claro a importância do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) para eles e demonstram o desejo de um maior foco no exame, como a gravação abaixo demonstra:

Excerto 5

Gravação: ‘antes da CLC’

Aluno 2:

Porque muitas vezes, assim, quando você entra no Ensino Médio, os professores no primeiro e no segundo ano, eles não dão nem tão importância para a disciplina de redação, porque falam “Ah, porque só vai valer o Enem no terceiro ano, não sei o que!”. Aí, eles querem deixar tudo pra cima, tudo pro terceiro ano, quer que você aprenda tudo no terceiro ano, aí fica muito acumulado o assunto. Você acaba que não entende nada, chega no ENEM e não tira um notão!

⁵⁴ Este momento está registrado na nota de campo nº 3. O teor da nota está resumido ao longo do parágrafo, já que a nota tem três páginas.

⁵⁵ Nesta altura da pesquisa, ainda não havíamos estudado gêneros textuais, mas logo no início do trabalho de campo percebi que a professora-colaboradora se detinha aos tipos textuais.

Neste excerto, dois tipos de crença, fundem-se: de um lado o professor, com a crença de que a produção de texto é uma disciplina pontual, com o único objetivo de capacitar os alunos a realizarem uma produção de texto para o ENEM (“eles não dão nem tão importância para a disciplina de redação, porque falam ‘Ah, porque só vai valer o ENEM no terceiro ano...’”). De outro lado, os alunos, com a crença de que as aulas de redação tem, prioritariamente, o objetivo de promover a aprovação no vestibular, no caso, o ENEM.

Ligado à crença de que o ensino da escrita está prioritariamente ligado ao vestibular, fatores econômicos também refletem na prática em foco:

Excerto 6

Gravação: ‘antes da CLC’

Aluno 2:

E o vestibular, o Enem, né? Vai garantir, a sua... tipo, a sua bolsa de estudo numa, numa faculdade, então devia focar na redação, para quem sabe você tirar uma nota boa na redação e consiga, né? Entrar numa faculdade, numa coisa boa, porque você num... às vezes você não tem condições de pagar.

Diante do comentário deste aluno, os outros começaram a se manifestar com mais veemência, atribuindo a aprendizagem de redação para o vestibular aos cursinhos extras que pagaram para fazer:

Excerto 7

Gravação: ‘antes da CLC’

Aluno 6:

E se você não tá pagando a escola, como é que você vai pagar a faculdade?

Aluno 2:

Se você não tirar uma nota boa no Enem...

Aluno 4:

Eu acho que eu vou fazer uma boa redação no Enem porque eu tenho problema com pressão, aí pra mim me prevenir, eu fiz no primeiro e no segundo ano [risos], aí esse ano eu já me sinto preparada, já estou tranquila. E também, tipo, que a minha dificuldade de conseguir escrever alguns temas e outros não, eu estou fazendo... eu estou pesquisando sobre alguns

temas que eu não gosto, pra mim aprender mais sobre eles, e estou, tipo, aprimorando meu vocabulário também, lendo mais sobre temas que podem cair na redação esse ano...

Carla:

E nisso você está fazendo sozinha ou a escola te ajuda, as aulas te ajudam?

Aluno 4:

Sozinha. [suspiro]

Ao longo de minha estada na escola, percebi que a disciplina ‘Redação’ é vista pela coordenação e direção (e até pelos professores), como uma disciplina que serve para preencher a carga horária do professor. São seis professores da disciplina, todos com apenas duas aulas semanais. Essa relação entre atividade material, representada pela carga horária e corpo docente fragmentado, repercute numa relação de descrença no corpo docente e na eficácia da disciplina na escola por parte dos alunos, além de vínculo a outra instituição de ensino, asseverando valores e crenças de que o ensino particular tem mais qualidade. Além do trabalho fragmentado ocasionado pela distribuição das aulas, há, claramente, uma negligência com a disciplina:

Excerto 8

Nota de campo 6

A professora pediu ajuda para corrigir os trabalhos de descrição. Quando cheguei à escola, no horário marcado, deparei-me com uma reunião, de todas as professoras da área de linguagens. O assunto era a recuperação paralela.

A articuladora de áreas disse que a recuperação de todas as matérias seria no sábado, , exceto redação, pois não haveria 7 horários para o sábado de manhã e então redação ficou de fora. O argumento foi que a redação não tinha muitos alunos com problemas – ‘Não foi isso que eu vi nos cadernos dos alunos’, pensei.

A professora-colaboradora percebeu muito bem o quadro da disciplina de redação na escola, como se pode ver na nota de campo abaixo:

Excerto 9

Nota de campo 2 - trecho

Ela também comentou que está mobilizando os professores para vir no sábado, planejar juntos, porque ela quer muito trabalhar a produção textual em conjunto com os professores da área de linguagens. Disse que está tentando conscientizar os professores da importância das aulas de produção de texto, que até então são vistas como “*aulas para completar a carga horária necessária*”.

Apesar de sua percepção mais consciente em relação ao ensino de língua escrita numa perspectiva interacional, isso não reflete em seus alunos, nas relações sociais e nos processos, pelo menos na primeira fase da pesquisa:

Excerto 10⁵⁶

Gravação: ‘antes da CLC’

Aluno 2:

É, eu acho também assim, que ao fato da cobrança dos professores, não é tão... não é tão perto. Por exemplo, eles... como _____⁵⁷ falou, eles não focam bastante naquele assunto de produção textual, redação. Eles focam em outros assuntos que muitas vezes não está nem relacionado com a matéria. Ai você tira uma nota boa naquele assunto, mas quando chega numa produção textual, numa coisa, você... tira uma nota baixa.

Aluno 6:

Tipo, aula de redação, daí vai explicar outra coisa que não tem nada a ver com redação.

A professora-colabora mostra, em sua primeira entrevista, nuances de consciência sobre o quadro relatado pelos alunos:

Excerto 11

Gravação: ‘antes da CLC’

Carla – *E a maior dificuldade pra você, para ensinar redação, para você, não deles...*

Professora-colaboradora - *Para mim ensinar redação é porque realmente pra mim faltava, assim, muita ferramenta, né... é... eu trabalho mais a técnica? Trabalho mais a parte de*

⁵⁶ Os excertos 10, 11, 14, 15 e 16 serão analisados com mais profundidade em 4.2.

⁵⁷ Nome do aluno suprimido por motivos éticos.

interpretação? O que eu devo considerar mais importante, os erros ortográficos ou todo um... então, assim...

Uma professora dedicada, esforçada, mas que precisava traçar um caminho para o ensino da escrita. ‘Ferramenta’. No decorrer das seções deste capítulo, vamos analisar mais profundamente esta questão. Aqui, detenho-me a consciência de necessidade de renovação de suas práticas. O verbo no passado, faltava, é relacionado a minha presença e ao aprendizado com as experiências de outros professores, configurando a influência das relações sociais materializadas em seu discurso. Na análise da identidade da professora, na seção 4.2, isto será abordado com maior consistência.

Passando para esfera cultural da prática social em questão, também há uma crença de que os baianos são inferiores aos sulistas, como este trecho da nota de campo número 3 revela:

Excerto 12

Nota de campo nº 3 – ‘antes da CLC’ - trecho

Uma professora disse aos seus alunos: “até quando vocês vão permitir que as pessoas de fora peguem a vaga, a oportunidade de vocês?”. Comentou que logo teríamos um aeroporto na cidade e em seguida questionou se teríamos profissionais para trabalhar neste aeroporto.

Essa crença de que os sulistas são superiores está encrustada em todas as esferas da cidade, e na escola não é diferente: o alto número de professores e funcionários sulistas potencializa essa crença, que se materializa numa espécie de ‘guerra fria’. Nesse sentido, esse fenômeno mental reflete nas relações sociais no interior da prática focalizada. Ao longo da observação inicial de aulas, percebi que alguns alunos baianos faziam questão de marcar essa identidade, como descrito na nota de campo que se segue:

Excerto 13

Nota de campo nº 1

O sotaque predominante era o da Bahia e eles tinham muito orgulho da terra natal – depois de responder corretamente uma pergunta da professora, um aluno comemora: “Ehe, Salvador!”.

Reflexão a partir de meu relato pessoal: Após cinco anos dando aulas na escola particular, com quase 100% dos alunos sulistas, senti que começava a conhecer uma Luís Eduardo

Magalhães nova e, infelizmente, marcada pela diferença: a escola pública é para os baianos e as particulares para os sulistas.

Outra crença muito comum na prática em foco, é que os alunos escrevem mal devido a condições familiares e relacionadas à economia: na maioria dos relatos, o professor transfere a culpa do mal desempenho na modalidade escrita da língua para outras esferas e instituições da sociedade, que não a escola: a família ‘que não dá educação’, a internet, a pobreza⁵⁸ ... Um trecho da entrevista da professora-colaboradora (antes da CLC) se faz útil aqui:

Excerto 14

“Na escrita eu acho que tem muita coisa a melhorar, a aprender, porque realmente é uma coisa muito distante da realidade deles, pelo fato da gente vê, perceber que eles não leem, não tem costume de... de talvez conversar... discutindo, formando opinião. Em casa, por exemplo, a gente não vê que é costumeiro, que é cotidiano deles, é... conversar. Conversa simples, de opiniões diferentes, defender uma ideia... não é comum... e... tudo isso colabora na hora deles escreverem, né.”

A professora reconhece que a escrita está distante da realidade dos alunos e responsabiliza a família por isso. Em outros momentos, transfere a responsabilidade não só para a família, mas também para a cultura nacional:

Excerto 15

“então eu acho que assim, a nossa cultura também não é muito de escrever, a nossa cultura geral, né... vamos dizer assim... nós brasileiros não gostamos muito de escrever, então eu acho que...levando para casa, trazendo de volta para a escola, eu acredito que a dificuldade esteja aí também, eles não são estimulados a escrever tanto”.

Fui direcionando a nossa conversa para que a professora-colaboradora olhasse mais para sua prática e as relações sociais e processos começaram a se articular com o fenômeno

⁵⁸ Essas conclusões estão apenas citadas por serem fala de professoras não participantes da pesquisa.

mental representado para a crença de que a culpa não é da escola quando o aluno escreve mal. Isso incentivou à reflexão e se materializou em seu discurso:

Excerto 16

“Mas o fato é, que talvez nós professores também ensinamos de uma maneira muito distante da realidade, distante do gênero, da funcionalidade do texto, né... eu escrevo para isso e se o menino visse isso desde pequenininho que ele escreve por causa de um motivo para alguém com uma finalidade talvez, também ele escrevesse com maior fluência ... talvez”

Mesmo com baixo grau de comprometimento (modalização expressa pelo advérbio talvez), a professora-colaboradora inicia um processo reflexivo no sentido de responsabilizar os professores pela deficiência na capacidade de utilizar a escrita por parte dos alunos. Isso mostra que a alteração em quaisquer momentos da prática particular afeta os demais, dada a relação dialética entre eles. A entrada da pesquisadora refletiu em nuances de mudança nas crenças da professora.

Diante do exposto, finalizo a análise da internalização e articulação dos momentos da prática e suas relações com o momento discursivo. Meu objetivo nesta seção foi tecer uma paisagem discursiva que está relacionada a questões maiores que permeiam atividades simbólicas, materiais e estruturais, que afetam, diretamente, a prática particular do ensino da leitura e da escrita.

4.2 Análise do Momento Discursivo: os elementos linguísticos que marcam a prática social em foco e as identidades

Nesta seção foco minha análise nos elementos linguístico-discursivos que configuram os discursos da prática social em questão. Como já mencionado na introdução deste capítulo, a própria geração dos dados fez surgir os aspectos da linguagem que contribuem para a análise das identidades ao longo do processo da conscientização e reflexividade docente: transitividade, uso dos pronomes pessoais, modalidade, léxico, metáfora, uso da negação e manutenção da face positiva.

Nesse sentido, as conexões entre o discursivo e o não discursivo foram mapeadas pelas categorias supracitadas, as quais, comentarei de forma breve, antes de iniciar a análise propriamente dita.

A transitividade: ênfase nos processos

Segundo Fairclough (2003, p. 191-4), a categoria de transitividade está dentro do significado representacional do discurso e representa eventos e atores sociais. O autor (p. 134-155) observa que a transitividade enfoca os elementos do período simples, relacionados a processos, participantes e circunstâncias. Dentro disso, essa categoria de análise procura mapear (i) a exclusão ou inclusão dos elementos dos eventos sociais, (ii) as representações abstratas ou concretas dos eventos sociais, (iii) representação dos processos e tipos de processos, (iv) representação dos atores sociais (v) representação de tempo e espaço e (vi) metáfora gramatical.

Com base em Halliday (2004), Fairclough (2003, p. 141) criou uma tabela com os tipos de processos, participantes e circunstâncias, classificando os tipos de processo em: material, verbal, não material, relacional 1, relacional 2 e existencial. Todavia, julgo a classificação hallidayana mais eficaz, pois os itens lexicais que nomeiam os tipos de processos são mais claros e acessíveis⁵⁹: materiais, mentais⁶⁰, relacionais, comportamentais, verbais e existenciais. Para o autor, processos expressam a experiência do mundo material e do mundo interior dos sujeitos, abarcando o mundo exterior e o mundo de nossa consciência, que inclui percepções e emoções.

Os grupos verbais do ‘fazer e acontecer’ são os processos materiais – eles representam nossas experiências e ações no mundo físico. Os grupos verbais de ‘sentir’ são os processos mentais – eles simbolizam nossas experiências do mundo interior, de nossa consciência. Os grupos verbais de ‘dizer’ são os processos verbais – eles representam relacionamentos simbólicos que são construídos em nossa consciência. Os grupos verbais de ‘ser e ter’ são processos relacionais – eles representam significados que estão ligados à identificação e à classificação. Os grupos verbais de ‘comportar-se’ são processos comportamentais – eles realizam ações do nosso mundo interior que são exteriorizadas. E os grupos verbais de ‘estar

⁵⁹ Em se tratando de uma nomenclatura acessível, ressalvo que apesar de utilizar a classificação de Halliday para os processos, mantenho a nomenclatura ‘verbo’ e ‘advérbio’ ao longo das análises, visto que este trabalho voltará para o campo de pesquisa. Pretendo que meu trabalho seja acessível a todos os professores de língua materna e não somente a linguistas, o que justifica minha escolha.

⁶⁰ Segundo Fairclough (2003, p.173) processos mentais podem ser expressos por avaliações de apreço (eu gosto desse livro) ou avaliações afetivas (esse livro me fascina).

no mundo e existir' são os processos existenciais – eles se relacionam a qualquer tipo de fenômeno reconhecido como existente.⁶¹

Uso dos pronomes pessoais

Para representar atores sociais, atentar para os pronomes é um recurso útil, pois pode desvelar se os sujeitos são atores, afetados ou beneficiados nos processos, já que são reflexos de relações sociais. A escolha do pronome em detrimento ao substantivo pode configurar pistas formais que caracterizam o sujeito em nível ideológico, desvelando sua identidade social ou suas relações dentro da prática social em foco. Pronomes (bem como os processos) podem ser utilizados para explicar, especificar ou generalizar, organizar e legitimar fatos e situações, além de posicionar sujeitos (FAIRCLOUGH, 2003). Os pronomes pessoais que representam as pessoas verbais também podem ser pistas de comprometimento com o discurso ou de alinhamento de identidades.

Modalidade

Segundo Fairclough (2003, p. 165) “a questão da modalidade pode ser vista como a questão de como as pessoas se envolvem quando fazem declarações, perguntas, ofertas ou procuras”. Nesta categoria analítica, a maneira de se utilizar a linguagem para declarar, perguntar, procurar ou oferecer, pode materializar-se em um discurso que demonstra os níveis de envolvimento dos sujeitos em relação àquilo que dizem. Assim, destacam-se os fatos, os graus de certeza ou dúvida, as incertezas, possibilidades, necessidades e até as permissões ou obrigações.

Sendo a modalidade ligada a questões de envolvimento/comprometimento, sua importância reside na estruturação de identidades (sociais e pessoais), já que sujeitos se envolvem naquilo que é significativo para eles e, portanto, faz parte daquilo que eles são, de suas identidades. Todavia, como observa Fairclough (2003, p. 166), isso “prossegue no decorrer dos processos sociais, já que o processo de identificação é inevitavelmente transformado pelo processo de relação social”.

Os três significados do discurso (ação, representação e identificação) são visíveis por meio da modalidade. Fairclough (2003, p. 166) postula que a modalidade está primeiramente ligada aos estilos (significado identificacional), mas também profundamente ligada a gêneros

⁶¹ Para explicar os processos, utilizei a leitura de Papa (2008, p. 44-5) que se baseia em Halliday (2004).

(significado acional) e aos discursos (significado representacional). Portanto, a modalidade reforça a dialética entre os significados do discurso (FAIRCLOUGH, 2003).

De acordo com Fairclough (2001, p. 199) a modalidade está numa esfera de graus de comprometimento “menos categóricos e menos determinados a favor ou contra”. Para o autor, com base em Hodge e Kress (1988) e na gramática sistêmica, são formas de se expressar a modalidade: os verbos modais e os auxiliares modais, o tempo verbal, conjunto de advérbios modais, indeterminações, relexicalizações, entre outras formas de demonstração de graus de comprometimento e afinidade⁶² com o que está sendo dito.

Modalidades podem ser subjetivas (base subjetiva é explícita e o grau de afinidade é expresso) ou objetivas (base subjetiva é implícita e o grau de afinidade não é tão claro) – Fairclough (2001, p. 200). Assim a modalidade mostra mais do que comprometimento com as proposições: mostra também comprometimento e afinidade no curso da interação, com relação às pessoas envolvidas. Além de subjetiva e objetiva, a modalidade pode se classificar em epistêmica (envolvimento do autor com a verdade) e deôntica (envolvimento do autor com a obrigação/ necessidade) - Fairclough, 2003, p. 167-168.

Léxico

Analisar o vocabulário torna-se válido, na medida em que podem estar sobrepostos no significado vocabular diferentes domínios, instituições, práticas, valores e perspectivas, conforme observa Fairclough (2001, p. 105). Para o mesmo autor (*idem, ibidem*), esta categoria de análise implica processos de significação que situam épocas e pessoas na história. Além disso, lexicalizações possuem reverberações políticas, culturais e ideológicas, bem como a relexicalização de domínios da experiência faz parte de lutas políticas e ideológicas. Os sentidos das palavras podem, também, representar formas hegemônicas e ‘entram em disputa dentro de lutas sociais mais amplas’ (*idem, ibidem*).

Vale ainda ressaltar que, ao analisar o vocabulário, as relações semânticas devem ser levadas em conta (FAIRCLOUGH, 2003, p. 128) para a identificação de diferentes discursos em um domínio particular da vida social, já que vocabulários lexicalizam o mundo de modos particulares são fruto de escolhas ideologicamente motivadas. Estas escolhas podem ser

⁶² Além dos graus de comprometimento, Fairclough (2001, p. 200-1), fala de graus de afinidade, com base em Hodge e Kress (1988, p. 123): a afinidade vai além do comprometimento, e demonstra um desejo de solidariedade, compartilhado entre os interlocutores.

caracterizadas como metáforas, por exemplo, a próxima categoria a ser brevemente explanada.

Metáfora

Dizer uma coisa em termos de outra (LAKOFF & JOHNSON, 2002), também diferencia discursos. Ao adotar uma metáfora como escolha lexical, significamos o mundo de acordo com nossas experiências e cultura particulares. Além das metáforas lexicais, Fairclough (2003, p. 143), com base em Halliday, apresenta o conceito de metáfora gramatical e exemplifica com a nominalização, que seria a “conversão de um verbo em substantivo”.

Uso da negação

Segundo Fairclough (2001, p. 156-7) as frases negativas são geralmente utilizadas com fins polêmicos. Além disso, o uso da negação traz consigo pressuposições especiais que “também funcionam intertextualmente, incorporando outros textos somente para contestá-los ou rejeitá-los” (*idem, ibidem*, p. 157).

Manutenção da ‘face positiva’ (polidez)

A polidez na linguagem subentende um “conjunto universal de desejos de face humanos” (FAIRCLOUGH (2001, p. 203). A face positiva diz respeito ao desejo das pessoas de serem “amadas, compreendidas e admiradas” e em relação à face negativa, as pessoas “não querem ser controladas ou impedidas pelos outros” (*idem, ibidem*). A manutenção da face positiva envolve obscurecer aquilo que pode ser ameaçador para sua própria face e está estreitamente ligada às intenções dos indivíduos.

Orientando as análises

Os excertos analisados estarão em quadros. Algumas marcações de ênfase foram utilizadas, de acordo com as categorias supracitadas: as *modalidades* foram marcadas com **destaque em cinza**, o *uso dos pronomes pessoais* foi marcado com sublinhado, o *uso da negação* foi marcado com **bordas externas de traços sólidos**, *relações semânticas e de coerência* foram marcadas com **bordas externas de traços pontilhados**, *verbos/processos* foram marcados com **negrito**, as *metáforas* foram destacadas com **bordas externas de traço sólido e duplo** e a ênfase na *seleção lexical* foi marcada com um círculo ao redor do **vocábulo**.

Associado à análise discursiva, analisarei as identidades da professora e dos alunos na voz da professora. As análises estarão organizadas em duas partes: Parte I, que enfocará o sujeito professora-colaboradora antes, durante e depois da aplicação do programa da CLC e Parte II, cujo enfoque será sobre o sujeito aluno antes e depois da CLC⁶³.

Ao final de cada subseção da Parte I, outra subseção será aberta, abordando o movimento das identidades da professora, em forma de quadro; em seguida, as identidades se localizarão no *continuum* da CLC (ver 3.3). Essa sequência: ‘análise linguístico-discursiva – quadro com movimento das identidades e localização no *continuum* da CLC’ ocorrerá em 4.2.1, 4.2.2, 4.2.3. Ao final das três subseções, em 4.2.4, agruparei todo o movimento identitário da professora em um único quadro e localizarei sua identidade ao longo do processo de CLC em um único *continuum*, a fim de resumir a análise das identidades.

Na parte II, concernente aos alunos, analisarei duas entrevistas grupais, uma antes e outra depois da CLC. Reitero que a análise da voz do aluno, em meu trabalho, trabalha em favor da tessitura das identidades da professora e por isso, as identidades deles não serão minuciosamente analisadas.

Parte I: A professora-colaboradora

4.2.1 Análise de dados antes da aplicação do programa de CLC

Nesta subseção analisarei os aspectos linguístico-discursivos de excertos de entrevista e de notas de campo que foram gerados antes da aplicação do programa de CLC. Nesse período, observei aulas e reuniões de coordenação semanalmente, e fiz uma entrevista com a professora-colaboradora. Apesar de o programa de CLC não ter sido aplicado até o momento, o processo de conscientização já havia se iniciado, visto que a professora mostrava muita ansiedade em ser orientada⁶⁴ e o andamento/fluir do trabalho de campo não permitiu um roteiro de atividades engessado, dividido em antes, durante e depois da CLC. Assim, apresento os excertos:

⁶³ Como o meu maior foco está na identidade docente, as análises a respeito dos alunos serão mais sucintas.

⁶⁴ Essas orientações se constituíram em pequenas sugestões no planejamento e avaliação, todavia influenciaram na entrada dos gêneros textuais e da reescrita nas aulas.

Excerto 17

Na verdade, eu acho que... eles se expressam um pouco melhor... do que... oralmente do que na escrita. Na escrita eu acho que tem muita coisa a melhorar, a aprender, porque realmente é uma coisa muito distante da realidade deles, pelo fato da gente vê, perceber que eles não leem, não tem costume de de talvez conversar... discutindo, formando opinião.

‘Na verdade’ é uma expressão adverbial, que denota alto grau de envolvimento/afinidade com a verdade, caracterizando uma modalidade epistêmica. Essa expressão mostra segurança e certeza. Todavia, em seguida, a professora se utiliza do verbo *achar*, ao dizer ‘eu acho que’, desconstruindo essa primeira impressão de segurança. Seu comprometimento com a verdade é enfraquecido, mostrando insegurança em relação às causas do mau desempenho na escrita de seus alunos. Assim, o ‘na verdade’ inicial pode demonstrar uma tentativa de manutenção de ‘face positiva’ (FAIRCLOUGH, 2001, p. 203-207), no sentido de ser uma estratégia linguística para conseguir admiração.

O advérbio ‘realmente’ demonstra uma modalidade epistêmica e configura um alto grau de comprometimento com a proposição. Assim, a professora demonstra um pouco mais de segurança/certeza ao afirmar que a escrita está distante da realidade deles e essa, a seu ver, é uma das principais causas do fracasso na utilização da escrita. Prosseguindo em sua fala, a professora demonstra, novamente, uma insegurança, materializada pelo advérbio ‘talvez’, ao refletir sobre a mesma afirmação, de que a escrita está distante da realidade deles. Desse modo, percebe-se uma oscilação de postura, revelando um movimento ondular ‘certeza-dúvida-certeza-dúvida’, muito recorrente em suas falas. Aprofundemos a análise com mais este trecho:

Excerto 18

Em casa, por exemplo, a gente não vê que é costumeiro, que é cotidiano deles, é... conversar. Conversa simples, de opiniões diferentes, defender uma ideia... não é comum... e... tudo isso colabora na hora deles escreverem, né, que a gente percebe que eles falam uma coisa e querem... e quanta coisa falta para deixar aquela ideia mais clara. Então eles vão escrevendo, né... e como eu percebo muito que eles escrevem, a gente propõe uma situação de escrita e eles escrevem uma vez, não lê, não volta, não revisa, não... então assim, tá aqui e pronto. É isso que eu percebo.

No primeiro e segundo excertos a sequência de advérbios ‘não’ (paralelismo negativo) marcam insatisfação e até um tom pessimista da professora em relação à situação. O pronome ‘a gente’ persiste para se referir a si própria, e demonstra que sua identidade, nas palavras de van Lween (1998, p.194) é assimilada, ou seja, unida aos demais professores, obscurecendo uma identidade singular. O paralelismo negativo é utilizado para classificar os alunos, pois a partícula negativa precede muitos verbos que caracterizam os alunos na voz da professora: ‘ler’, ‘revisar’, ‘voltar’, são verbos com papéis de adjetivo: os alunos não são leitores e revisores. Esses verbos-classificadores são metáforas gramaticais (FAIRCLOUGH, 2003, p. 143), que revelam a identidade dos alunos na voz da professora.

Excerto 19

Este excerto foi produzido a partir de meu questionamento: ‘Qual a dificuldade para você?’. Tentei questionar sua autoidentidade, uma vez que a conversa estava centrada nas limitações dos alunos. Todavia, houve um período de silêncio extenso, e, como se pode ver abaixo, sua resposta ainda não abarcou questões de autoidentidade de forma direta:

Eles não revisam, não interessam em ler para ver se ficou claro, também não tem o costume de escrever, por exemplo, é... em outras aulas que não de redação, as vezes eu, eu... aprendi a fazer assim: eu trabalho o conteúdo, pode ser de gramática ou literatura, por exemplo, e ao final eu peço: gostaria que você colocasse num parágrafo o que você entendeu da aula. Tentando ajudá-los a resumir ou ajudar entender melhor o assunto a ver o que ficou daquela ideia. E aí a gente percebe que em um parágrafo para ele expressar o que ele entendeu do conteúdo, que para mim seria uma ferramenta de autoavaliação e para eles seria uma ferramenta de organização das ideias, a gente já vê a dificuldade.

Os verbos utilizados ao longo do excerto tiram o foco dos reais responsáveis pelo processo de ensino da escrita (os professores). Na cadeia de interação professor-aluno, os sujeitos em posições subordinadas e dependentes são, majoritariamente, responsabilizados por seu desempenho na produção do texto escrito. O fato de os verbos estarem na terceira pessoa confirmam isso: (eles não) ‘revisam’, (não) ‘leem’, (não se) ‘interessam’, (não) ‘tem o costume’ de escrever. Revisar, ler e interessar são verbos que denotam processos comportamentais, pois realizam ações do nosso mundo interior que são exteriorizadas. Assim, para que esses verbos signifiquem algo no mundo físico e exterior, questões do mundo

interior (relacionadas à identidade do estudante) precisam ser trabalhadas, no sentido de ação ‘ocorrer’, primeiro, na consciência. As observações de aulas iniciais mostraram que os alunos tem pouca consciência do que significa escrever em suas vidas. O trabalho com o memorial de leitura e o compartilhar de experiências com a escrita poderia ser uma boa prática na sala de aula da professora-colaboradora. A partir disso, tópicos para a intervenção do programa de CLC começam a se formar...⁶⁵.

Seguindo com a análise, quando a professora diz ‘a gente percebe’ / ‘já vê’, observa-se, num primeiro momento, uma ideia de professora competente. Mas, ao analisar toda a sua fala, isso se torna apenas uma suposição, já que ela vê a dificuldade do aluno pela própria fala dele, contradizendo o que foi dito no excerto 17: ‘eles se expressam um pouco melhor... do que... oralmente do que na escrita’. O excerto 19 também mostra nuances da identidade da professora como interessada, que procura ajudar (‘eu aprendi’ / ‘tentando ajudá-los’). Continuemos as análises:

Excerto 20

“Ah professora eu não consegui, ah, professora não sei, ah professora já difícil...!” Um parágrafo... (indignada). O que é que você entendeu da aula de hoje de literatura? Um parágrafo... então eu acho que assim, a nossa cultura também não é muito de escrever, a nossa cultura geral, né... vamos dizer assim... nós brasileiros não gostamos muito de escrever, então eu acho que...levando para casa, trazendo de volta para a escola, eu acredito que a dificuldade esteja aí também, eles não são estimulados a escrever tanto.

A flutuação no uso da modalidade epistêmica se mantém na fala da professora, o que denota certa insegurança em sua fala, no tocante às causas do desempenho dos alunos na escrita. A marcação de insatisfação por meio do paralelismo negativo também persiste e continua a classificar o aluno como aquele que ‘não sabe’, que ‘não consegue’, que ‘acha

⁶⁵ Somente na quarta e quinta etapas do arcabouço teórico-metodológico da ADC que são abordados os possíveis modos de solucionar o problema. Todavia, por se tratar, também, de uma pesquisa interventiva, as próprias percepções e análises do pesquisador permitem que lacunas sejam descobertas, no sentido de direcionar ações. Ademais, como a base teórica deste trabalho propõe, a interioridade da língua não é dissociada de sua exterioridade e os próprios elementos linguístico-discursivos encaminham a definição dos principais desafios e para as possíveis soluções.

difícil'. Todavia, essa classificação aparece agora na voz dos alunos (mesmo que não legitimamente), quando a professora utiliza o discurso direto para se referir ao desempenho deles. Vale ressaltar que, no excerto anterior, em que ela classifica o aluno em sua voz (discurso indireto) os processos dominantes são comportamentais e agora, no discurso direto, a maioria dos processos são mentais ('conseguir', 'saber'). A professora os julga pelo comportamento e os alunos, segundo a voz da professora, se autojulgam por meio de experiências interiores, o que cria um vínculo mais profundo com suas identidades. Ressalto que não se trata de um autojulgamento legítimo por parte dos alunos, pois a voz deles é materializada no discurso da professora, configurando apenas possibilidades de marcas autoidentitárias discentes.

Na continuação do excerto, a professora responsabiliza a escola e o estado, partilhando sua responsabilidade em relação ao atual quadro da escrita na escola e acaba contribuindo para a manutenção de 'a nossa cultura não é de escrever', o que reifica⁶⁶ a situação, desvelando-a, como estado permanente das coisas. O uso do verbo ser, que é um processo relacional, potencializa essa naturalização. Ao afirmar, no fim do excerto, que os alunos 'não são estimulados a escrever tanto', a professora acaba sinalizando que as aulas de redação não estão cumprindo seu papel na escola: justamente o estímulo à escrita tão problematizado por ela. Continuemos.

Excerto 21

Eu acho, porque assim, dominar a gramática é... se você tá vivo é porque... com 15, 18 anos, é porque você conseguiu falar, se expressar e sobreviver dentro de uma língua, você sabe a gramática. Mas o fato é, que talvez nós professores também ensinamos de uma maneira muito distante da realidade, distante do gênero, da funcionalidade do texto, né... eu escrevo para isso, e se o menino visse isso desde pequenininho que ele escreve por causa de um motivo para alguém com uma finalidade talvez também ele escrevesse com maior fluência (pausa) talvez

O trecho mostra que a professora é familiarizada com a concepção de língua dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ficando claro uma espécie de legitimação teórica

⁶⁶ Ver modos de operação da ideologia no capítulo 1, seção 1.3.

que objetiva a manutenção da face positiva – ‘se você tá vivo é porque... com 15, 18 anos é porque você conseguiu falar, se expressar e sobreviver dentro de uma língua, você sabe a gramática.’ Na continuação de sua fala, em: ‘talvez nós professores também ensinamos de uma maneira muito distante da realidade’, há uma nuance de foco de CLC e de maior responsabilização pelo quadro ruim da escrita na escola em relação aos outros excertos. A reflexão, estimulada pela entrevista, fez a própria professora enxergar algumas lacunas em sua prática (apesar do uso do ‘nós’ e do ‘a gente’), as quais eu já havia percebido na observação de aulas. Todavia, o excesso do advérbio ‘talvez’ modaliza e marca, ainda, insegurança em suas proposições a respeito das causas do problema em foco, como visto ao longo de seus comentários.

Muito desse ‘distanciamento da realidade’ percebido pela professora em relação ao ensino da escrita se dá pela falta de trabalhos com gêneros textuais. Minhas notas de campo, fruto das observações de aulas, mostraram um trabalho focado nos tipos textuais: começou o ano com descrição e já estava planejando a narração (sobre gêneros do discurso, ver 1.4.1). Mais tópicos do programa de CLC são formados a partir destas constatações.

Prosseguindo com as análises:

Excerto 22

Neste excerto, visto que a professora estava se utilizando em demasia do ‘a gente’ e do ‘nós’, e que no excerto anterior ela já começara a responsabilizar a prática do professor (‘talvez nós professores também ensinamos de uma maneira muito distante da realidade’), lancei, novamente, a provocação: ‘E a maior dificuldade *para você*, para ensinar redação, *para você*, não deles...’:

Para mim ensinar redação é porque realmente pra mim faltava, assim, muita ferramenta, né... é... eu trabalho mais a técnica? Trabalho mais a parte de interpretação? O que eu devo considerar mais importante, os erros ortográficos ou todo um...; então, assim... como eu estou me dispondo a aprender e estou em busca desse aprendizado, as portas estão se abrindo, pessoas estão, eu tô aprendendo com outras pessoas, então as pessoas chegam e eu quero absorver o máximo que eu posso daquelas experiências...

A minha provocação inicial traz o discurso da professora para a primeira pessoa, mostrando maior grau de comprometimento com suas proposições, por meio do uso dos

pronomes pessoais ('eu', 'mim') e do advérbio 'realmente', diminuindo o grau de modalização do discurso (modalidade epistêmica). Destaco também a escolha da palavra 'ferramenta', cujo campo semântico denota questões mais instrumentais. Todavia, diante de minhas observações e reflexões sobre as aulas, considero que o vocábulo 'ferramenta' esteja substituindo a palavra 'conhecimento' e/ou 'metodologia'. A escolha lexical carrega uma forma de dissimulação, segundo Thompson (1995), que se utiliza da estratégia do deslocamento e da eufemização, com o intuito de manter sua face positiva. Assim, a real necessidade da professora-colaboradora está ligada ao campo semântico do conhecimento e da metodologia. A partir dessa análise, mais alguns tópicos se acrescentaram no programa de CLC, pois considerei que a falta de uma base teórica e de um envolvimento mais profundo e politizado com uma corrente pedagógica, faz com que ela caminhe insegura no ensino da escrita, por não conseguir estruturar um passo a passo metodológico em sua prática docente.

Ao reconhecer que '*faltava* muita ferramenta', a professora continua a manter uma face positiva materializada no tempo verbal (passado), que demonstra que isso não é mais um problema para ela. A escolha do tempo verbal no passado e a utilização da metáfora 'portas estão se abrindo' desvelam uma realidade de mudança, que começa a se configurar: a presença da pesquisadora, 'o professor de muito tempo' (ver no próximo excerto) oferece e ela recebe/'absorve'. Ao dizer 'as portas estão se abrindo', 'as pessoas chegam', pressupõe-se uma referência a minha identidade de pesquisadora, que acaba de chegar, e que pode configurar uma esperança de melhora em sua prática. Desde o início do trabalho de campo a professora demonstrou essa esperança.

Seguindo a análise do excerto 22, destaco o trecho 'O que eu devo considerar mais importante, os erros ortográficos ou todo um...', que confirma minha hipótese de legitimação teórica para manutenção de face positiva, demonstrada no excerto 21: se, realmente, a concepção de língua dos PCN, de perspectiva interacional, tivesse arraigada no fazer pedagógico da professora, dúvidas como 'eu trabalho mais a técnica? Trabalho mais a parte de interpretação? O que eu devo considerar mais importante, os erros ortográficos ou todo um...' não se manifestariam em seu discurso. A concepção de língua que subjaz a prática da professora (uma das questões de pesquisa) começa, então, a se desvelar.

Outro ponto deste excerto que merece ênfase é o uso da palavra 'absorver'. Para refletir um pouco mais sobre essa escolha lexical da professora, abaixo, acrescento a continuação de sua fala, no excerto 23:

Excerto 23

por exemplo, eu adoro conversar com professor de redação de muito tempo, olhando o ponto de vista da: experiência (ênfase), não dos preconceitos ou do tipo que... aquelas coisas que não... a pessoa não muda nunca... ah... é sempre assim... não. Eu aposto, por exemplo, em metodologias diferentes, eu aposto, eu acredito eu não acho que fez no A e não deu certo no B vai dar errado, não vai dar certo, né... não deu certo, não vai dar certo também no B... não... eu, eu tento, eu gosto de, de, de...

A utilização da palavra ‘absorver’ no excerto anterior começa a tomar um sentido mais concreto na fala da professora, quando ela diz que ‘adora’ se apropriar e se inspirar nas experiências de outros professores. Isso é claro em diversos momentos de sua fala, de sua prática, e também em sua ansiedade em ser orientada por mim.

‘Eu adoro’, ‘eu aposto’ (com repetição), ‘eu tento’ ‘eu acredito’, ‘eu gosto’ são processos do mundo interior, processos mentais. As escolhas verbais da professora demonstram vontade, entusiasmo e protagonismo, que precisam, ao longo de um processo de busca, ser exteriorizados e levados ao mundo físico. Esse protagonismo emergido da análise inicia um diálogo, mesmo que incipiente, com a minha hipótese inicial, de que a mudança parte, inicialmente, de uma transformação na identidade, permeando o significado identificacional (FAIRCLOUGH, 2003), rumo a uma transformação na prática docente, permeando ação e discursos (*idem, ibidem*). Prosseguindo:

Excerto 24

então é claro que eu sou um pouco aproveitadora do conhecimento delas, mas eu acabo aproveitando sim, porque pra mim é um grande aprendizado. Porque ali a gente troca informação e assim, você tá fazendo como? Ah eu tô fazendo assim. Abrir a aula com textos... foi uma... algo que eu aprendi com uma colega de trabalho, né... ela faz e nossa... deu muito certo, e comigo, trouxe a ideia dela e apliquei; e foi show de bola, foi muito bom, então eu não vejo porque de eu me sentir maior ou menor por eu aprender com alguém e nem citar que eu aprendi com esse alguém;

O grau de comprometimento da modalidade epistêmica aumentou bruscamente em relação ao início da entrevista. Ao falar das parcerias com outros professores, a professora colaboradora demonstra clareza e segurança ao falar: ‘é claro’ e ‘sim’, materializam isso

linguisticamente. O vocábulo ‘aproveitadora’ é mais modalizado: ‘um pouco’, já que esta escolha lexical está ligada a valores negativos, pouco desejáveis ou admiráveis. É interessante que, ao falar da bagagem teórico-metodológica de outro professor, a palavra conhecimento, antes obscurecida pela palavra ‘ferramenta’ (excerto 22) aparece, confirmando a hipótese de deslocamento e eufemização (THOMPSON, 1995).

Os verbos utilizados são processos mentais (aprender, trocar, sentir) e comportamentais (acabo aproveitando). Nesse sentido, simbolizam suas experiências interiores (mentais) que acabam se exteriorizando em sua prática (comportamentais). A negação aparece para auxiliar na justificativa de se aproveitar do conhecimento dos colegas: não vê motivos para se sentir inferiorizada e nem constrangida por não citar a autoria da ideia daquilo que utiliza. Assim, ‘um pouco’, ‘não’ e ‘nem’ são operadores para manutenção da face positiva da professora-colaboradora. Vamos adiante:

Excerto 25

O período de observações iniciais (observação de aulas e reuniões de coordenação pedagógica) permitiu-me inferir que a insegurança da professora, muitas vezes, refletia em um discurso religioso e moralista que atravessava e tomava lugar em seu discurso pedagógico. Essa interdiscursividade foi materializada no vocabulário da professora desde o primeiro dia em campo e transmitida aos alunos nas interpretações textuais dirigidas por ela ao longo de suas aulas. Minhas notas de campo iniciais relatam uma interpretação de texto em que a semântica é separada da forma e da materialidade linguística do texto e há um direcionamento veemente para questões de valores morais:

Nota de campo nº 4 – antes da CLC

A professora distribui o texto Circuito Fechado, de Ricardo Ramos para os alunos. Um aluno leu e ela lançou a tarefa de compreensão do texto para os alunos - eles comentaram: ‘Forma diferente de contar sobre a rotina’/ ‘Chato de ler, muito repetitivo’/ ‘Só fuma...’/ ‘1 dia? Parece um ano!’ (diante do comentário da professora: ela narra seu dia) / ‘O meu dia seria dormir, dormir, dormir, comer...’/ ‘Nossa, se ele for jovem, vive como velho...’

Pensei que a professora perdeu oportunidades de aprofundar algumas coisas a partir desses comentários: ‘chato de ler’ – relação entre forma e conteúdo – mostra que a rotina é chata, monótona, sem graça; ‘O meu dia seria dormir, dormir, comer’ – você está utilizando verbos, repare que ele utilizou substantivos – relação semântica e gramática...

Quanto aos conceitos morais, a professora falou muito... “Ele só fuma, como você disse, para aliviar o stress, em nenhum momento você vê filhos, mulher, família...”.

Este é o segundo texto que a professora lê com os alunos e deixa a desejar na interpretação e análise. Parece-me que a professora sente-se insegura em relação à análise textual, à mediação da leitura.

Reflexividade da pesquisadora: falta fazer esse tipo de ponte para que os alunos vejam importância de estudar a língua internamente, também – inserir análises de texto no programa de CLC.

A ‘fuga’ para um discurso com mais ênfase nas questões morais, reforçado por minha observação do atravessamento do discurso religioso, pode representar uma fuga da identidade profissional e, obviamente, da linguagem voltada ao discurso do ensino da leitura e da escrita. Há a possibilidade de o discurso moralista preencher uma lacuna da prática da professora, já que este aflora justamente nas interpretações textuais. Minha consideração se deve ao período de observações iniciais, em que notei que a análise de textos é um ponto de insegurança da professora e precisa ser mais profundamente trabalhado. Seguindo, pergunto para a professora a respeito de correção dos textos:

Excerto 26

Correção é a parte mais difícil para mim e é a que eu tenho mais vontade de melhorar. Porque...é... ano passado eu buscava corrigir tudo ... é tanto que assim, eu não me matei, mas assim, eu me senti alguém do que eu gostaria de ter sido, né. Eu não produzi tanto texto porque eu não dava conta de corrigir e eu não queria que eles fizessem simplesmente para eu dar uma nota falsa e dizer que fiz, então optei por produzir poucos e eu avaliava tuuudo... o texto todo, né, de cima embaixo, todos os detalhes assim do texto, então era muito exaustivo para mim e ainda deixava uma sensação de que eu não tava conseguindo atingir... então era assim, era um sentimento de sofrimento eu não conseguia...

As palavras/ expressões ‘sensação’, ‘sentimento’, ‘sofrimento’, ‘não me matei, mas...’ mostram uma correção sensorial, uma angústia e uma decepção consigo mesma por não conseguir corrigir os textos da forma como deveria (autoexigente: ‘alguém do que eu gostaria de ter sido’). Os verbos ‘produzir’, ‘dar’ (conta), ‘matar’ estão relacionados ao ato de corrigir e são processos materiais: todos eles estão precedidos de negação, o que causa ‘sentimento de

sofrimento’. Vale ressaltar que, no excerto, ‘sentimento’ e ‘sofrimento’ são metáforas gramaticais (FAIRCLOUGH, 2003, p. 143), pois apesar de terem sofrido nominalização e gramaticalmente se classificarem entre os substantivos, ‘sentimento’ e ‘sofrimento’ fazem parte do mundo das ações e configuram-se em processos mentais. Assim, legitima-se a angústia da professora, que revela algo mais profundo, configurando uma possibilidade de que ela realmente passou por esse ‘sofrimento’.

A modalidade deôntica aparece em ‘tuuudo’, que funciona como um justificador de a professora propor poucos textos aos alunos: o fato de sua correção ser detalhada, impedia-a de promover práticas de escrita constantes. Ligando essa constatação às suas falas anteriores da professora, pode-se supor que o excerto em questão também justifica o fato de eles não terem ‘costume de escrever’, como a professora-colaboradora disse no excerto 20.

No final deste excerto (‘era um sentimento de sofrimento’), minhas observações sobre a utilização do tempo verbal no passado, durante quase toda sua fala, me intrigaram, a ponto de eu lançar mais uma questão/provocação: ‘Você falou no passado, era, então não é mais?’. A resposta à minha provocação segue no excerto 27:

Excerto 27

*Como eu te falei, eu **tô aprendendo**, eu **tô aberta**, assim, eu **tô procurando** livros que me **ajudem**, eu **tô procurando** conversar com outros professores, como eu tenho uma, uma... graças a Deus, a possibilidade de, de... ter um grupo de professores de língua portuguesa na outra escola que eu trabalho na coordenação, eu **acho** que aquilo ali pra mim um laboratório vivo. Todos os dias eu dou graças a Deus porque eu **aprendo** com elas **a ser as experiências boas**, a passar para frente; **as ruins... eu não quero fazer isso não**, isso aí não dá certo...*

O processo de CLC é refletido por meio dos verbos e o uso de perífrase com o verbo ‘estar’ de forma constante (‘tô aprendendo’, ‘tô aberta’, ‘tô procurando’). A sequência mostra o quanto a professora se apoia nas relações com outras profissionais, o quanto ela ‘funciona’ bem em parceria com alguém, já que o verbo estar denota um processo verbal relacional, cujo significado está ligado a identificação. O excesso de processos relacionais com o verbo estar, formando perífrase, também pode apontar não só para uma professora que gosta de trabalhar em equipe, mas também uma professora que se sente solitária. Sua alegria em me receber como ‘parceira’, e a inclusão frequente de outros professores em seu planejamento e avaliação são sinalizadores dessa solidão.

Ainda na análise dos verbos: ajudar no modo subjuntivo mostra que o processo de CLC está realmente começando, em pequenos focos - apesar de a professora-colaboradora ser consciente de que os livros podem ajudá-la, o modo verbal do subjuntivo ('ajudem') indica uma possibilidade, mas que pode acontecer agora, pois o verbo está no presente. A escolha modo-temporal do verbo materializa linguisticamente uma esperança por essa busca ('tô procurando'/'tô procurando') da professora.

Prosseguindo com a análise do excerto, 'eu aprendo a *ser* as experiências boas' mostra uma fusão da prática do outro com a sua identidade, materializada no discurso da professora por um uso deslocado e não tradicional do verbo ser: ter experiências boas seria a construção mais esperada da sentença – a utilização do ser concretiza a relação entre ação e identificação no discurso.

No próximo excerto, a professora colaboradora mostra o seu maior anseio com minha chegada:

Excerto 28

á sim eu acho que eu vou acabar aprendendo um jeito mais fácil de corrigir sem me sentir culpada e não achar que estou fazendo pouco nem sobrecarregada.

O grande 'sofrimento' da professora em não corrigir e não propor produções textuais com frequência pode, finalmente, acabar: ela mostra certeza com o advérbio 'sim', mas logo em seguida, com o modalizador epistêmico 'acho', mostra incerteza em relação ao que vai aprender ou se vai mesmo aprender (novamente o movimento ondular da insegurança, constatado na análise do excerto 17). O anseio de livrar-se da sobrecarga e da culpa é materializado com o uso da negação – 'sem' e 'nem' – e os processos verbais (mentais) e o tempo verbal (futuro) mostram que há grande esperança, por parte da professora, em conseguir operacionalizar sua correção ('um jeito mais fácil de corrigir') a partir do programa de CLC.

Acrescento, que esse desapontamento da professora é potencializado porque ela é muito dedicada e interessada e, muitas vezes, toma atitudes de liderança e protagonismo. Assim, há um sentimento de fracasso, já que sua dedicação não ocasiona satisfação e paz. A nota de campo abaixo mostra alguns aspectos de liderança e protagonismo da professora:

Excerto 29

Nota de campo nº 3 (trecho)

Ela também comentou que está mobilizando os professores para vir no sábado, planejar juntos, porque ela quer muito trabalhar a produção textual em conjunto com os professores da área de linguagens. Disse que **está tentando conscientizar** os professores da importância das aulas de produção de texto, que até então são vistas como “*aulas para completar a carga horária necessária*”. [...] A digitação que ela pediu para outra professora ficou pronta e ela comentou: “agora preciso estudar esse material para apresentar para os outros professores no sábado”.

Ao iniciar o trabalho de campo com a professora-colaboradora percebi várias atitudes de liderança, iniciativa e protagonismo nas reuniões de coordenação pedagógica, em que ela estimula os professores de redação a se reunirem e planejarem juntos, para que a aula de redação deixe de ser ‘tapa-buraco’ na carga horária do professor. A partir dessa liderança e iniciativa, comecei a entender a escolha dessa professora para cooperar e colaborar com a pesquisa por parte da diretora da escola.

Na próxima subseção, a partir das análises anteriores, categorizo as marcas de identidade da professora, nesta fase do trabalho de campo, antes da aplicação do programa de CLC.

4.2.1.1 Movimento das identidades da professora antes da CLC

Nesta subseção, resumo os principais pontos da análise linguístico-discursiva que contribuíram para o estabelecimento de algumas características identitárias da professora, antes da CLC. Ênfase que essas ‘características identitárias’ estão divididas com fins didáticos e de organização, e apesar da divisão, elas se estabelecem como um movimento, muitas vezes fragmentado e contraditório (ver 1.5). As marcas linguísticas e as identidades, bem como os respectivos exemplos estão no quadro que se segue:

Principais marcas linguístico-discursivas	Características Identitárias Marcantes ⁶⁷	Exemplos
Grau de comprometimento das afirmações flutuante, materializado por expressões de dúvida seguidas por expressões de certeza, formando um movimento ondular.	PROFESSORA INSEGURA	<p><i>Na verdade, eu acho que... eles se expressam um pouco melhor... do que... oralmente do que na escrita. Na escrita eu acho que tem muita coisa a melhorar, a aprender, porque realmente [...]</i></p> <p>.....</p> <p><i>aí sim eu acho que eu vou</i></p>
Uso de perífrases verbais com o verbo estar, em que ‘estar’ representa um processo relacional, geralmente seguido de verbos que representam processos mentais.	PROFESSORA QUE BUSCA	<p><i>Como eu te falei, eu tô aprendendo, eu tô aberta, assim, eu tô procurando livros que me ajudem, eu tô procurando conversar com outros professores...</i></p>
Escolhas verbais e lexicais ligadas ao mundo do sentir: processos mentais, metáforas gramaticais com significado sensorial, que remetem a verbos cujos processos são mentais.	PROFESSORA DESAPONTADA, QUE SOFRE.	<p><i>mas assim, eu me sentí aquém do que eu gostaria de ter sido, né [...]</i> Eu não produzi tanto texto porque eu não dava conta de corrigir [...] e ainda deixava uma sensação de que eu não tava conseguindo atingir... então</p>

⁶⁷ Ressalvo que esta coluna dos quadros que resumem as identidades da professora-colaboradora, ao longo desta seção, revelam apenas traços identitários e não identidades fixas, como toda a argumentação deste trabalho demonstrou. Nesse sentido, essas marcas de identidade não rotulam a professora-colaboradora, mas revelam movimento e descentração, por isso o título: ‘Características identitárias marcantes’.

		<i>era assim, era um sentimento de sofrimento, eu não conseguia...</i>
Locuções verbais no futuro sem uso da negação e locuções verbais no presente precedidas de partículas de negação (não/sem)	PROFESSORA ESPERANÇOSA	<i>aí sim eu acho que eu vou acabar aprendendo um jeito mais fácil de corrigir sem me sentir culpada, e não achar que estou fazendo pouco nem sobrecarregada.</i>
Escolhas lexicais do campo semântico de ‘aproveitar’ precedidas de expressões de certeza (sim, é claro); e uso de partículas de negação que sublimam ou apagam a fonte do conhecimento.	PROFESSORA QUE ABSORVE	<i>então é claro que eu sou um pouco aproveitadora do conhecimento delas [...] mas eu acabo aproveitando sim, porque pra mim é um grande aprendizado [...] trouxe a ideia dela e apliquei e foi bom [...] aprender com alguém e nem citar que eu aprendi com esse alguém</i> <i>.....</i> <i>então as pessoas chegam e eu quero absorver o máximo que eu posso daquelas experiências...</i>
Atravessamento do discurso moralista sobressaindo em relação ao discurso pedagógico com foco no ensino da leitura e escrita como prática social	PROFESSORA QUE ‘FOGE-SE’ (desfoca-se do ensino da leitura e escrita)	Nota de campo nº 4 Pensei que a professora perdeu oportunidades de aprofundar algumas coisas a partir desses comentários: ‘chato de ler’ – relação entre forma e conteúdo –

		<p>mostra que a rotina é chata, monótona, sem graça; ‘O meu dia seria dormir, dormir, comer’ – você está utilizando verbos, repare que ele utilizou substantivos – relação semântica e gramática...</p> <p>Quanto aos conceitos morais, a professora falou muito... ‘Ele só fuma, como você disse, para aliviar o stress, em nenhum momento você vê filhos, mulher, família...</p>
<p>Perífrases verbais (verbo estar e gerúndio) e escolhas lexicais que privilegiam o campo semântico de ‘estar junto’.</p>	<p>PROFESSORA SOLITÁRIA</p>	<p>Nota de campo nº 2 1º de abril de 2013</p> <p>Quando a aula acabou, ela pediu para que eu aparecesse em seu horário de coordenação, no dia seguinte, para conversar um pouco sobre a produção do relatório junto com a professora de química, gostaria de uma ajuda para elaborar os critérios e sistematizar o trabalho.</p> <p>.....</p> <p><i>Como eu te falei, eu tô aprendendo, eu tô aberta, assim, eu tô procurando livros que me ajudem, eu tô</i></p>

		<i>procurando conversar com outros professores</i>
Perífrases Verbais e escolhas lexicais que demonstram preocupação em alcançar e atingir o outro no sentido de trabalhar em conjunto.	PROFESSORA LÍDER E PROTAGONISTA NO GRUPO	Nota de campo nº 3 02 de abril de 2013 Está tentando conscientizar os professores [...] A digitação que ela pediu para outra professora ficou pronta e ela comentou: “agora preciso estudar esse material para apresentar para os outros professores de redação no sábado”.
Paralelismo negativo precedendo processos comportamentais	PROFESSORA PESSIMISTA EM RELAÇÃO À ESCRITA DO ALUNO	e eles escrevem uma vez, não lê, não volta, não revisa, não... então assim, tá aqui e pronto.

Quadro 5: movimento das identidades da professora antes da CLC

A tabela acima mostra marcas de identidade aparentemente fixas da professora, antes da aplicação do programa de CLC. Neste momento, a identidade da professora se localiza, principalmente, no início do *continuum* do processo de CLC. Digo principalmente, pois como demonstrado em 3.3, o processo de CLC acontece num ‘ir e vir’. A figura seguinte localiza a identidade da professora no *continuum* da CLC:

publicados em artigos e/ou experienciados em nossa prática de professoras de disciplinas de texto, além de vislumbrar possibilidades de aplicação da teoria na sala de aula participante.

O programa de CLC está no anexo 1. Iniciemos, então, as análises dos excertos, da segunda etapa da pesquisa:

Excerto 30

Olha, o que eu acho que foi mais forte neste momento com você, nesta pesquisa, é realmente o título né, é o poder das palavras. É algo que ficou muito forte em mim, porque latente dentro do coração também, porque vivemos numa grande disputa de interesses. Nós somos avaliados, nós avaliamos não só nossos alunos, não só nossas práticas, mas também com as pessoas, e conseguir conversar, conseguir mostrar para as pessoas que estão em nosso redor, o nosso pensamento, a nossa forma de ser, e até criticar sem, sem humilhar, sem... com respeito. Eu acho que é uma grande maturidade para o ser humano.

Ao afirmar que o mais importante para ela foi a questão do ‘poder das palavras’, a professora utiliza-se, mais uma vez, a modalidade em graus de comprometimento flutuantes: o verbo *achar* seguido do advérbio *realmente* faz com que o movimento ondular certeza-dúvida-certeza persista, o que desvela o ‘ir e vir’ do processo de CLC. Insta constar que minha pesquisa enfoca a identidade docente e o processo de mudança do professor, e, ‘poder das palavras’ não está no título do trabalho, como a professora afirmou.

No trecho ‘o poder das palavras *ficou* muito forte’, o uso do processo relacional vincula o novo aprendizado à identidade da professora, já que processos relacionais ligam-se a características identificacionais e ao ‘mundo do ter’. Desse modo, ‘ficou muito forte’ pode ser uma marca discursiva que aponte um conhecimento que pertence a professora e que está na professora. Isso se confirma com a continuação de sua fala, especialmente no uso da expressão ‘em mim’, na qual a preposição ‘em’ seguida do pronome ‘mim’ localiza (preposição ‘em’) o conhecimento na identidade da professora (pronome ‘mim’).

O acesso aos novos conhecimentos é expresso a partir de experiências que aconteceram em seu mundo interior: ‘latente dentro do coração também’. A escolha da palavra ‘coração’, denota a profundidade desse conhecimento para a professora e uma embrionária ligação com seus sentimentos pode ser percebida. Ao continuar, essa ligação com o plano dos sentimentos fica um pouco menos nebulosa, pois a professora demonstra um possível motivo para ‘o poder das palavras’ ter atingido o seu ‘coração’: ‘porque vivemos em

uma disputa de interesses'. Supus, inclusive, que essa afirmação remetesse a alguma experiência negativa anterior, em que ela tenha 'perdido' essa 'disputa'. Essa suposição de minha parte se configurou pois, para mim que estava diante da professora na hora da entrevista, 'latente no coração', foi utilizado por ela como sinônimo de 'latejando' no coração⁶⁸, como se uma dor antiga ressurgisse e começasse a latejar⁶⁹. Visto dessa maneira, o uso de latente até justifica-se, como se uma dor guardada, fosse 'acordada' pelo conhecimento que ela adquiriu.

Enfoco também, ao longo desse excerto, a mudança para a primeira pessoa do plural (nós) em: 'vivemos' (numa disputa de interesses) e 'nós' (somos avaliados/avaliamos). A escolha da primeira pessoa do plural indica a minha inclusão em sua proposição, o que é um princípio de alinhamento de minha identidade com a dela, além de generalizar suas reflexões, pois há uma conscientização de que passar por 'disputas de interesse' e avaliações é inerente ao ser humano. Além disso, a mudança da primeira pessoa do singular para a primeira pessoa do plural pode ser uma estratégia de conforto para a professora, que não é a única a ser desafiada no dia a dia. Destaco também o trecho em que ela fala sobre avaliação ('nós avaliamos'/'nós somos avaliados'), visto que revela uma semente de diminuição de assimetria entre ela e seus alunos⁷⁰, já que há uma sinalização em seu discurso que a avaliação é uma via de mão dupla.

A repetição do verbo 'conseguir' também é um destaque em minha análise (este é um verbo que ela passou a utilizar com muita frequência durante e depois da CLC). A professora atribui o fato de alcançar algumas coisas (como 'conversar', 'mostrar para as pessoas que estão em nosso redor, o nosso pensamento, a nossa forma de ser', 'criticar') como reflexo do tempo de estudo (ainda em andamento). O verbo 'conseguir' afeta a si mesma, mas também afeta o outro, como mostra o trecho 'pessoas em nosso redor' e isso é potencializado pelo uso do pronome possessivo, também na primeira pessoa do plural. Ademais, o uso do 'nosso' (pensamento) e 'nossa' (forma de ser), pode funcionar como uma espécie de apagamento

⁶⁸ Senti que a professora se atrapalhou com o sentido de 'latente', fugindo do sentido denotativo da palavra (encoberto, encubado).

⁶⁹ A suposição de se tratar de uma dor também se configurou devido ao fato de a professora, neste momento da entrevista, ter demonstrado emoção por meio de choro.

⁷⁰ A avaliação é apontada pelos alunos como um dos principais problemas da professora, como a parte dois deste capítulo vai mostrar. Assim, essa fala também demonstra um princípio de diminuição da assimetria ente professor e aluno.

individual, que pode denotar, uma mudança ainda em processo. É interessante salientar que ela não fala de sua prática pedagógica, mas de sua vida, de seu mundo interior, que está se externando de modo diferente a partir da reflexão sobre sua prática.

Ainda separo o momento em que a professora reitera-se, depois de dizer a palavra criticar. O uso da partícula negativa ‘sem’ (humilhar) e a explicação sobre o que seria ‘sem humilhar’ (a saber, ‘com respeito’), mostra a preocupação da professora com seus valores e com o outro, no sentido de preocupar-se com sua face. A manutenção da face positiva estende-se ao outro neste momento, revelando mudança em relação à etapa 1 da pesquisa, em que a preocupação maior era com sua face. Seguindo, equilibrar crítica e respeito, é visto como uma grande ‘maturidade’, não só para ela, mas para ‘todo ser humano’. A extensão de sua fala para o outro, pode denotar uma preocupação especial em partilhar essa sensação de ‘maturidade’ para outros. A propósito disso, amplio a reflexão: quando esse desejo de partilhar a mudança ocorre na vida de uma professora, que também é coordenadora pedagógica (em outra escola), os efeitos do processo de CLC são muito mais abrangentes, pois a partilha afetará seus muitos alunos e os professores que coordena, que por sua vez, podem influenciar seus muitos alunos, numa corrente.

Essa suposição de ‘corrente’ diante de meu olhar mais amplo sobre o compartilhar da professora se confirmou no momento em que ela narrou um episódio que aconteceu durante o processo da CLC. Segundo a professora, tratava-se de um momento em que ela precisou confrontar uma estagiária na escola onde trabalha como coordenadora, no período oposto das aulas que ministra no colégio da pesquisa. Como a estagiária não estava cumprindo com seus compromissos (‘planejava... não executava’/ ‘planejava... faltava às aulas’), decidiu conversar com ela (antes havia pensado em passar o caso para a coordenadora da disciplina de estágio da faculdade onde a estagiária estudava). A sua escolha de intervir se deu porque, nas palavras da professora: ‘achei que a coisa ficaria tão indireta, a coordenadora ia brigar e talvez não atingisse o meu objetivo que era ajudar alguém’. Assim, vamos ao próximo excerto:

Excerto 31

e eu fui direto na pessoa, marcando reunião conversei com ela. Fui muito clara, fui muito segura, fui muito firme. Eu não medi muito as palavras. Eu falei um português real. Falei, você está deixando a desejar nisso, nisso e nisso. Pela sua falta de compromisso, os meus alunos estão comprometidos na aprendizagem, eu preciso de uma decisão tua, se você vai

continuar ou não, porque se for para continuar, tem de ser diferente. Eu estou lhe dando a oportunidade de fazer algo diferente.

Os verbos na primeira pessoa do singular mostram agência e protagonismo da professora, e a repetição do verbo ‘falar’, mostra que grande parte dessa agência se dá por meio da linguagem, confirmando a representação simbólica construída na consciência e materializada em seu discurso, por meio do processo verbal. No trecho ‘fui muito clara, fui muito segura, fui muito firme’ há um pressuposto de transformação de identidade e empoderamento, reforçado pela repetição e paralelismo do advérbio ‘muito’. ‘Segura’ está no campo lexical da confiança, da firmeza, da garantia, do discernimento. ‘Clara’ está no campo da compreensibilidade, da transparência, da facilidade, da simplicidade. ‘Firme’ está no campo da força, da determinação, da decisão, da resolução. Assim, suas escolhas lexicais revelam uma mobilização de recursos linguístico-discursivos em prol de uma decisão, de um objetivo maior e mostram o teor de sua mudança identitária.

Ao dizer ‘eu estou lhe dando a oportunidade de fazer diferente’, percebe-se uma mudança de papel em relação à primeira entrevista, ocorrida antes da aplicação do programa de CLC, em que a professora apenas aproveitava-se (nas palavras dela) do conhecimento dos colegas: ela assume o papel de coordenadora, protagonista e transmissora do conhecimento, que dará condições para a estagiária mudar. Continuando a narrativa da professora:

Excerto 32

E ela chorou até, eu me senti um pouco mal na situação, mas ao mesmo tempo eu estava segura do que eu queria, eu estava defendendo alunos meus, que poderiam ser meus filhos. E com meus filhos, eu não iria aceitar aquela professora agindo daquela forma. Continuamos, ela começou a mudar. Ela mudou, ela super preocupada, ó tô aqui, cheguei, como que até me dizer, vim bater o ponto, e foi lá e terminou totalmente o estágio dela, de uma maneira muito importante

Há uma nuance de crise de identidade em: ‘eu me senti um pouco mal’ / ‘mas ao mesmo tempo estava segura’, e uma mistura da identidade empoderada de coordenadora com identidade de mãe em: ‘e com meus filhos, eu não iria aceitar’. A repetição do verbo ‘estava’ revela como as atitudes de estar segura (‘eu estava segura’) e de estar defendendo (‘estava defendendo’) estão não só no plano do dizer, mas emerge de sua identidade em mudança, já

que processos relacionais ligam-se à constituição das identidades. O próximo excerto contempla o desfecho da narrativa que a professora vinculou ao processo de CLC:

Excerto 33

*E no último dia do estágio, eu não pensei de chegar junto dela assim, mas ela foi lá me encontrar e eu me lembro assim, o que me **emociona** muito. Ela veio com um presente muito simples, muito simples. **Presente** maior foi o que ela **falou**, e disse que a coisa que ela mais precisava ouvir na vida dela, era aquela chamada de atenção. **Que eu fui dura, mas que eu fui humana**; e que eu falei exatamente o que ela precisava **aprender** até como ser humano; e que ela não ia desistir. Tudo que ela começasse na vida dela, ela ia concluir e já é a resposta; também dessas nossas conversas. Então eu **me emocionei** muito assim, **me tocou** muito porque **para mim mesma** eu **tenho** que falar todos os dias: **eu não tenho que ter pena de mim**, eu não **tenho** que ter pena de aluno, e eu **preciso** estar aberta a **aprender**, a **respeitar** os erros dos outros, quando eu erro também e é o que eu estou **aprendendo hoje**.*

O reconhecimento e a gratidão da estagiária emocionaram a professora, assim há uma fusão entre conhecimento adquirido de forma racional e os sentimentos, o que reforça a dialética dos significados do discurso. A maioria dos verbos representam as experiências do mundo interior: ‘emocionar’, ‘tocar’, ‘aprender’, ‘precisar’ e ‘respeitar’ e mostram a profundidade deste momento para a professora e para a estagiária, que vai além de suas funções profissionais (‘até como ser humano’). O ‘final feliz’ do episódio relatado pela professora refletiu em sua identidade, pois ‘eu não tenho que ter pena de mim’ desvela o princípio de uma mudança de postura: a professora sai do papel de vítima e assume um papel de agente, de aprendiz. O que ela está ‘aprendendo hoje’ afeta o campo público (sua identidade profissional) e o campo privado (autoestima).

Assim, a narrativa da professora a respeito da situação com uma professora em formação inicial (estagiária) reforça princípios de mudança em sua identidade. A propósito, conforme a seção 1.3 do capítulo 1 expos, a narrativização é uma estratégia, segundo Thompson (1995) para legitimação, no caso, legitima a possível mudança de identidade da professora.

Nesse período do processo de CLC (durante a aplicação do programa), houve a criação de um vínculo mais forte entre pesquisadora e professora, o que diminuiu a inicial assimetria entre nós, conforme o próximo excerto demonstra:

Excerto 34

*Eu havia **confessado** a você há pouco tempo, que eu havia pedido muito à Deus, uma melhora no meu trabalho [...] Senhor, eu não quero este ano, nem daqui a dois anos fazer [o meu sonho de estudar, de fazer o meu mestrado], mas eu também não quero ficar parada, no sentido de parar no tempo. Não é que eu vou parar dois anos e ficar inerte. Eu vou evitar de fazer o mestrado agora para cuidar melhor das minhas filhas, da infância delas e tudo mais. Mas eu quero melhorar como professora de português, de redação, né. Eu quero melhorar como profissional lá na coordenação pedagógica. Então, eu peço a Ti Senhor, que me instrumentalize, me dê a oportunidade para crescer. E o fato de ter sido, o fato de você ter chegado à minha escola, ter falado comigo, também foram resposta à minha oração também, no sentido de que ó, eu trouxe algo novo, sou professora, eu também estou vivendo o que você está vivendo. Eu faço assim, você está fazendo assim. Não é melhor nem é pior, mas vamos aprender juntas? Eu tenho liberdade para falar que eu estou aprendendo com você. E juntas.*

Neste excerto, a professora verbaliza seu anseio, anterior à minha chegada, em ‘melhorar’, ‘crescer’, ‘aprender’, ser ‘instrumentalizada’. Diante de sua fala, considero que espaços que oportunizem o atendimento de seus anseios foram criados a partir da pesquisa e a aprendizagem mútua aconteceu. Houve a criação de um vínculo que amadureceu de forma crescente, e uma atmosfera de aceitação foi criada a partir desse vínculo, tanto que a escolha do verbo ‘confessar’ pressupõe, realmente, um estabelecimento de um laço profundo. Vale dizer que a pesquisa de base etnográfica corrobora para a criação desse vínculo, que potencializa os resultados da intervenção.

Mediante ao ‘sonho’ de fazer o mestrado, que foi adiado devido a priorização da educação das filhas pequenas⁷¹, a professora considera que este tempo de estudo funciona como uma preparação rumo a realização deste sonho.

⁷¹ A professora cuida das filhas sozinha, pois passou por um divórcio há pouco tempo, e o local mais próximo da cidade para se fazer um mestrado gratuito é Brasília-DF (UnB), a 535 Km de Luís Eduardo Magalhães-BA.

Os próximos excertos (35 e 36) retratarão a experiência da professora na produção do memorial de leitura, parte prática do primeiro encontro de estudo com a professora (ver programa de CLC no anexo 1). O texto que a professora produziu, com base em Freire (1989) também está disponível no anexo 2 deste trabalho. Ao me enviar o texto pronto, a professora anexou a seguinte mensagem:

Excerto 35

Boa tarde minha amiga!

Que diversão fazer esse memorial. Como você falou que esse tipo de texto é muito pessoal e suas características até formais variam muito de pessoa para pessoa, acredito que ficou legal. Mas fique à vontade para sugerir alterações na parte linguística, se estiver concorrendo para uma interpretação melhor. Desejo uma boa semana e vamos que vamos.

A mensagem anexa ao texto confirma a criação de um vínculo diferenciado comigo, que sou nomeada ‘amiga’. A professora solitária antes da aplicação do programa de CLC (ver 4.2.2.1) passa então a ter uma parceira para estudar e conversar (‘minha amiga’), mais um ponto que revela a diminuição da assimetria entre pesquisadora e colaboradora. Todavia, ainda há uma demonstração de assimetria em nossa relação, pois há certa insegurança por parte da professora em relação aos possíveis deslizes linguísticos em seu texto. Porém, a palavra ‘diversão’ aponta para uma atividade prazerosa, o que relaciona a prática da escrita com satisfação e deleite. Em nosso encontro seguinte, a professora contou mais detalhes sobre a experiência de ter escrito o memorial:

Excerto 36

Eu não sei, eu fiquei em dúvida em dois parágrafos, se eu colocava o final daquele jeito e o segundo parágrafo que fala sobre a fé, mas algo também meu, eu tinha que explorar né; e até nesses dois parágrafos, eu pensei de fazer todos os outros parecidos, que é tentar conversar com o leitor, brincar, tentar né; porque eu tenho dificuldade eu acho, de escrever, mas eu adoro escrever, eu sempre gostei de ler. Eu tenho cadernos e mais cadernos, assim, de criança, né, de quando eu pegava todo dia, diário, eu escrevia direto. Caderno, eu começava a escrever e escrevia tudo o que eu estava sentindo; Minhas dificuldades em casa, minha incompreensão, minha raiva, minha tristeza, minhas alegrias. Mais para frente, aquilo

tudo ali foi amadurecendo; 'Eu sou aquele memorial que eu fiz'. Eu acho que ali está a minha cara, eu sou daquele jeito, maluquinha, avexada, apressada, mas bem assim.

Ao longo da aplicação do programa da CLC percebi uma desestabilização da identidade da professora, sobretudo da identidade profissional. O acesso às leituras e a participação na pesquisa colocam muitas certezas 'estáveis' em xeque, principalmente em relação à prática da professora. O trecho inicial do excerto anterior revela essa 'crise de identidade', pois ela mostra insegurança ('eu não sei') e em seguida segurança ('eu tinha que explorar') e novamente insegurança ('né' = não é?) pela necessidade de confirmação de sua proposição. A crise de identidade, principiada no início da pesquisa, também com o movimento ondular 'certeza-dúvida-certeza' atinge seu ápice durante a aplicação do programa de CLC.

No decurso das reflexões sobre as leituras, a professora sempre perguntava 'eu não trabalho assim, né?' ou 'como você acha que eu coloco isso em sala?'. Essa crise de identidade se manifestou com mais força⁷² ao longo da aplicação do programa e até nas primeiras semanas após sua aplicação. Essa manifestação se deu por meio de uma falta de entusiasmo com as leituras e de alguns deslocamentos e remanejamentos de atividades, que nos desfocaram do programa de conscientização por um tempo. Apesar disso, todo o programa foi cumprido.

A crise de identidade da professora também coloca em xeque seu próprio estilo de escrita ('tentar conversar com o leitor, brincar, tentar, né'), o que a faz refletir sobre sua capacidade de escrita, que também é posta em dúvida, por ela mesma ('porque eu tenho dificuldade eu acho, de escrever'). Todavia, a ideia de dúvida abandona seu texto ao falar que 'adora escrever', que 'escrevia sobre o que sentia', o que demonstra, pelo menos no passado (como o verbo 'escrevia' aponta), que a escrita era uma ferramenta de reflexão pessoal, uma ferramenta terapêutica, como o trecho 'mais pra frente, aquilo tudo ali foi amadurecendo' confirma.

A produção desse memorial foi muito importante para a professora, pois fez renascer alguns ideais e amadurecer algumas experiências. Ela compreendeu totalmente o texto de Paulo Freire: ('eu sou aquele memorial que eu fiz'), além de ter escrito um belíssimo texto.

⁷²Digo 'se manifestou com mais força', pois a descentração e a crise identitária permeia todo o processo, não só durante os momentos de estudo e reflexão sobre os textos teóricos.

Por meio do memorial, muito da autoidentidade da professora pôde ser revelado, o que deu um sentido muito mais concreto ao programa de CLC para ela, pois muitas das nossas reflexões foram amarradas ao seu memorial, dando vida para os conhecimentos teóricos sobre leitura e escrita.

No final do excerto, ao elencar características pessoais de si mesma, a dúvida volta aparecer em ‘eu acho’, apontando, novamente, para a crise de identidade, que estava em seu ápice. Quando a professora se autointitulou apressada, me remeti ao início da pesquisa, em que sua ansiedade por ser orientada por mim, ‘mudou os planos’ do trabalho de campo. Assim, acredito que o ‘apressada’ esteja no sentido de ansiosa.

Como consequência das análises, na subseção seguinte traço o movimento das identidades da professora e sua localização principal no *continuum* da CLC, da mesma forma que foi feito em 4.2.2.1, todavia, com foco no período da aplicação do programa de CLC.

4.2.2.1 Movimento das identidades da professora durante a aplicação do programa de CLC.

Nesta subseção, resumo as principais marcas da linguagem que cooperaram para o estabelecimento de algumas características identitárias da professora durante a aplicação do programa de CLC. Conforme o quadro anterior, as identidades estão divididas com fins didáticos. As marcas linguísticas e as identidades, bem como os respectivos exemplos estão no quadro que se segue, na página seguinte:

Principais marcas linguístico-discursivas	Características Identitárias Marcantes⁷³	Exemplos
<p>Grau de comprometimento das afirmações flutuante, materializado por expressões de dúvida seguidas por expressões de certeza, formando um movimento ondular.</p> <p>.....</p> <p>Escolhas lexicais e sintáticas que revelam necessidade de <i>feed back</i> de minha parte</p>	<p>PROFESSORA INSEGURA (especialmente quanto à sua capacidade linguística)</p>	<p><i>Olha, o que eu acho que foi mais forte neste momento com você, nesta pesquisa, é realmente o título né, é o poder das palavras</i></p> <p>.....</p> <p><i>eu tenho dificuldade, eu acho, de escrever...</i></p> <p>.....</p> <p><i>fique à vontade para sugerir alterações na parte linguística</i></p>
<p>Uso da primeira pessoa do singular, verbos no tempo presente, interpelação.</p>	<p>PROFESSORA QUE ASSUME PAPEL</p>	<p><i>eu preciso de uma decisão tua, se você vai continuar ou não, porque se for para continuar, tem de ser diferente. Eu estou lhe dando a oportunidade de fazer algo diferente.</i></p>
<p>Uso de processo comportamental / uso de narrativa com desfecho satisfatório</p>	<p>PROFESSORA QUE CONSEGUE</p>	<p><i>e conseguir conversar, conseguir mostrar para as pessoas que estão em nosso redor, o nosso pensamento, a nossa forma de ser, e até criticar sem, sem humilhar, sem... com respeito. Eu acho que é uma grande</i></p>

⁷³⁷³ Ver nota de rodapé na página 135.

		<i>maturidade</i>
Uso do gênero textual 'memorial'	PROFESSORA QUE RE-EXPERENCIA	<i>escrevia tudo o que eu estava sentindo[...] Mais para frente, aquilo tudo ali foi amadurecendo</i>
Verbos sensoriais, orações de oposição, palavras/expressões de significados muito diferentes lado a lado.	PROFESSORA DESCONFORTÁVEL (crise de identidade)	<i>E ela chorou até, eu me senti um pouco mal na situação, mas ao mesmo tempo eu estava segura do que eu queria</i> <i>Eu não sei, eu fiquei em dúvida [...] mas algo também meu, eu tinha que explorar né...</i>
Paralelismo sintático e escolhas lexicais do campo da segurança.	PROFESSORA EM PROCESSO DE MUDANÇA (mais segura)	<i>Fui muito clara, fui muito segura, fui muito firme</i>
Uso do discurso religioso atrelado à minha vinda para a escola e escolhas lexicais do campo da parceria	PROFESSORA QUE SAIU DA SOLIDÃO	<i>Não é melhor nem é pior, mas vamos aprender juntas? Eu tenho liberdade para falar que eu estou aprendendo com você. E juntas.</i>

Quadro 6: movimentos da identidade da professora durante a CLC

A tabela acima permite visualizar uma identidade em mudança, mas sobretudo, uma identidade em crise, nos termos de Hall (2003). Todavia, ao mesmo tempo que a crise de identidade atinge seu ponto alto, abrem-se novas possibilidades, já que a crise de identidade reflete em recomposição e articulação (ver 1.5), o que encaminha para nuances de mudança. Assim, durante a aplicação do programa de CLC, a identidade da professora localizou-se

Excerto 37

A minha **alegria** né, eu acho que eu estou muito, muito, muito no caminho da **realização** eu estou me **sentindo** realizada, eu estou me **achando**, eu **estou** uma **estrela** da Globo né, assim, na minha alma, porque me **doía** **muito** assim o fato de, eu ver os meninos com a dificuldade, eu estar ali pontuando, pontuando, muitas vezes, horas de pesquisa, finais de semana, **não** **estar** atingindo o foco, ou **não** **estar**, como a gente estuda na neurolinguística, **atingindo** o sentimento, o afeto, o interesse, a zona de interesse do aluno

A fala da professora enfatiza, entusiasmadamente ('muito, muito, muito'), seu processo de mudança. O uso dos vocábulos 'alegria' e 'realização' contrastam com um passado de dor ('me doía muito'). Interessante perceber que, apesar de minha pergunta ter sido sobre sua prática pedagógica, suas respostas estão todas ligadas ao campo da identidade e da profundidade do 'eu' pessoal: o uso majoritário de processos relacionais com o verbo estar confirmam essa questão de identificação. Há escolhas verbais sensoriais ('eu estou me sentindo' – realizada, uma estrela) e tudo isso aconteceu em sua 'alma', o que faz menção à profundidade da mudança. Destaco que, em um primeiro momento, ela relatou somente mudanças em sua identidade, que desvelam uma autoestima muito elevada (sente-se uma 'estrela'). Ao relatar sua nova condição, a professora faz menção àquela professora do passado, que se sentia desapontada por buscar e não conseguir, reiterando o processo de mudança. Continuemos:

Excerto 38

Então não é **mágica** assim, ah a professora é boa, **não**. Não foi uma **mágica**. Foi algo que, eu **não** **estou tentando** mudar na minha prática, **estou aprendendo**, **estou estudando**, **estou voltando**, **estou indo** lá, **estou abrindo** o coração para **aprender** e eu estou vendo eles **dizendo** (ininteligível). Eu não **tenho** medo da crítica pela crítica hoje deles.

A repetição da palavra mágica, conforme exposto em 3.2, mostra um processo de mudança de consciência, rumo à consciência crítica. O uso de processos relacionais, seguidos de processos comportamentais para formar as perífrases verbais ('estou tentando', 'estou voltando', 'estou estudando') pode sinalizar uma constituição identitária nova que reflete em um comportamento, no mundo exterior: estudar, voltar, tentar. É válido considerar que a professora afirma que seu foco não é a prática ('eu não estou tentando mudar a minha

prática’), o que parece denotar que a mudança na prática é apenas uma consequência de sua abertura para trabalhar com questões de sua identidade. A utilização do advérbio de tempo, ‘hoje’ em ‘eu não tenho medo da crítica pela crítica hoje’ indica um estado diferente do anterior, e há, portanto, um princípio de mudança. A professora insegura do início começa a ser confiante: ‘eu não tenho medo...’. No próximo excerto, a professora, finalmente, fala de sua prática em sala de aula:

Excerto 39

Fiquei mais forte. Então, eles vêm falar, perguntam muito. Eu não sei se você observou, eles perguntam muito sobre trabalho, porque não querem agora, não vão fazer qualquer trabalho. Então foi isso que eu observei na minha prática, que melhorou demais, principalmente este sentimento meu de impotência, de incapacidade, de ver um erro e não conseguir chegar no aluno.

A escolha do verbo ‘ficar’ na primeira afirmação do excerto demonstra que a mudança (‘fiquei mais forte’) constitui um traço ligado ao plano identitário. O processo de mudança reflete nos alunos: estão preocupados com a qualidade de suas atividades de escrita, falam e perguntam (utilização de recursos simbólicos que ocorrem na consciência, consoante processo verbal) e mudam seus comportamentos (‘não querem fazer qualquer trabalho’). O sinal de mudança é confirmado na fala da professora, pelo uso de ‘agora’. Ficar mais ‘forte’ para ela, também está dentro do campo de significado de não se sentir impotente e incapaz diante da dificuldade (‘erro’) do aluno. ‘Conseguir’ é um verbo muito utilizado pela professora ao longo de toda a entrevista: minha temporada em campo pôde mostrar que havia muito esforço e responsabilidade por parte da professora, mas que não afetava a esfera do ‘conseguir’, o que causava grande frustração. Com a pesquisa, a esfera do ‘conseguir’ começa a dar nuances de realidade. Ainda destaco a utilização do verbo *observar* em ‘observei na minha prática’. Seu discurso remete ao conceito de reflexividade: parte do processo de mudança se deu ao olhar para dentro de si, o que retoma o processo dialético da CLC, esquematizado na figura 8, em 3.3: reflexão sobre experiência – propósito discursivo – consciência linguística – abertura para potencial maior.

Seguindo:

Excerto 40

Então, quando a gente pega um trabalho, que chega na sala, com planejamento, e você aplica e você sente a reação imediata da turma, até de evolução, começa a conversar, começa a brigar, começa aquela confusão toda, aí você para e fala: poxa vida, eu estou no caminho certo. Então eu acho que bem na minha prática, com relação principalmente à maneira de avaliar meus alunos, a conseguir levar uma aula mais real, que toque o sentimento, o interesse deles.

A professora enfatiza a entrada do planejamento e a melhora em sua avaliação (maior problema apontado por seus alunos, antes da aplicação do programa de CLC, conforme mostrarei em seção futura - 4.2.5). Há uma afirmação categórica, com alto grau de comprometimento, de que a professora está no ‘caminho certo’, o que é confirmado pela reação de seus alunos, que é ‘imediate’ e participativa (‘conversar’, ‘brigar’, ‘confusão toda’). É relevante considerar que atitudes que são tradicionalmente ligadas a problemas na sala de aula, como ‘conversa’, ‘briga’, ‘confusão’ são sinalizadores de sucesso para a professora. Há um princípio de vínculo de sua prática com a identidade do aluno, não mais vista como uniforme e fixa, já que briga e confusão são palavras ligadas ao campo da diferença.

Assim, a professora ‘começa’ (há repetição deste verbo, o que demonstra nuances de início desse tipo de prática) a levar em conta as singularidades de seus alunos, ao proporcionar espaços de protagonismo para eles. Outro ponto enfatizado pela professora refere-se à contextualização de suas aulas, que agora são ‘mais reais’ e ‘tocam o sentimento do aluno’. Creio que ela esteja se referindo ao mundo interior dos alunos, suas experiências e suas singularidades, ou seja, tudo aquilo que impulsionou o programa de CLC da professora está, agora, refletindo no trato com seus alunos. No próximo excerto, a professora continua a falar sobre sua prática:

Excerto 41

...e ao mesmo passo, na hora de corrigir, que pontue, que dê o puxão de orelha na paz, como é, sem fazê-los sentir menosprezado, sem humilhar ninguém, sem colocá-los numa situação de coitadinhos, não. A gente vai lá, eles escrevem o texto, escolhem uma porção, analiso aqueles... falo ó, dessa quantidade eu analisei essa, e a maioria está errando isto. Eu quero agora que você pesquise, traga a pesquisa e reescreva novamente seu texto, nossa senhora, a carinha deles... professora eu fiz... professora está aqui... Quer dizer, de trinta e

poucos alunos, eu tenho uma participação efetiva de mais da metade tranquilamente. Então não é mágica.

Nesse trecho, a professora toma posse do passo a passo metodológico ('eu falo ó', 'eu quero', 'pesquise', 'reescreva') e o resultado é uma nuance de empoderamento dos alunos ('a carinho deles...' / professora, 'eu fiz' / 'tá aqui'). A correção, antes vista como a maior dificuldade, agora é um 'puxão de orelha na paz'. A metaforização demonstra uma intervenção pacífica da professora, sem afetar a autoestima dos alunos ('sem colocá-los numa situação de coitadinhos'). Depois da escolha lexical metafórica 'puxão de orelha na paz' para se referir a correção, a própria continuação da fala da professora traz a metaforização para o plano da denotação: 'eles escrevem o texto, escolhem uma porção, **analiso** aqueles... falo ó, dessa quantidade eu **analisei** essa, e a maioria está errando isto'. Corrigir é relexicalizado para 'analisar', o que traz a correção para o campo do 'pensar', 'estudar', 'refletir', 'ponderar', do 'considerar', diferentemente da correção sensorial percebida em seu discurso antes da CLC. A propósito disso, Atorresi (2010) assevera que uma correção que privilegia a autoria não deve basear-se em descritores, mas sim em planilhas analíticas. Assim, há uma nuance de preocupação com as singularidades dos alunos por parte da professora, inclusive na correção.

O uso de verbos que simbolizam processos comportamentais (pesquisar, reescrever) mostram que a experiência interna da professora reflete no comportamento dos alunos: 'eu tenho uma participação efetiva de mais da metade tranquilamente'. A escolha do advérbio 'tranquilamente' aponta, discursivamente, para uma segurança e confiança não comuns anteriormente. Prosseguindo:

Excerto 42

Porque até nisso Deus (ininteligível), para que a gente não pare no tempo, para que nossa vida tenha um sentido maior, para que eu não seja apenas uma professora de português, para que eu ajude essa criatura ser melhor, como cidadão, como formador de opinião, como expressar melhor seu pensamento, como ter boas relações. Então, passa por nós, nós temos essa missão. É vocação, é profissão. Mas não é uma profissão à toa, não é uma profissão totalmente funcional, é uma profissão mesmo, mística, mística, porque, quando você entra numa sala, você pode estar com mil problemas, quando você entra lá para dar a sua aula, você está seguro daquilo, você quer aquilo e você tem objetivo, você muda.

Há uma mudança de pronomes ao longo do excerto, que alterna entre a primeira pessoa do singular (eu), primeira pessoa do plural (a gente/ nós) e segunda pessoa do singular (você). Essa alternância de escolhas de pronomes pode apontar para um intuito de compartilhamento a respeito do que ela viveu por meio da CLC com outras pessoas. Abro um parêntese para comentar, que nesta fase do trabalho de campo, a professora demonstrou o desejo de construir um material de redação para o ano seguinte e compartilhar suas experiências em eventos acadêmicos.

Voltando ao excerto, ao atribuir a Deus, o fato de ela não ‘parar no tempo’, de ter um sentido maior para a vida, a professora utiliza pronomes na primeira pessoa do plural (‘a gente’ e ‘nossa’), o que inclui outras pessoas, supondo-se que Deus faz isso para todos, não só para ela. Assim, reforça-se o tom de desejo de compartilhamento em sua fala.

A mudança da primeira pessoa do plural para o pronome ‘eu’ vem em seguida, quando o verbo ‘ajudar’ aparece: ajudar é um processo comportamental, em que a ação realizada no mundo interior é exteriorizada. Esse exteriorizar traz consigo uma nova visão diante do aluno: antes, o fato de eles não terem um bom desempenho e familiaridade com a escrita estava ligado à família ou a cultura (ver 4.2.1). Agora, há um protagonismo no sentido de ela ser um agente dessa familiarização com a escrita. Essa agência da professora vai além do desempenho do aluno e atinge os efeitos da prática da escrita na identidade do aluno: ‘cidadania, relacionamentos sociais, formação de opinião, recursos para a expressão do pensamento’.

Além disso, a professora se utiliza de afirmações categóricas a respeito daquilo que subjaz a profissão do professor (‘missão, vocação, misticismo’), o que pode ser um princípio de fortalecimento em relação às bases de sua prática e apontar para um viés mais politizado de sua prática; claro, vinculado ao que a professora trouxe de sua personalidade (ver 1.4.3) e suas experiências familiares (ver memorial de leitura, no anexo 2), que envolve o discurso da espiritualidade e da religião. Todavia, acredito que antes da CLC o discurso religioso era utilizado para preencher lacunas em sua prática e agora, indica um envolvimento mais profundo e engajado com sua identidade profissional.

Ademais, as mudanças são atribuídas à ‘segurança’ e ao fato de ter um ‘objetivo’ claro (‘e você está seguro daquilo, você quer aquilo e você tem objetivo, você muda’). A base teórica e pedagógica solidificada durante o processo de CLC revela uma professora confiante e segura, que toma posse de um passo a passo metodológico para ensinar a escrita. No próximo excerto, a professora relata uma aula sobre dissertação, que ministrou depois do programa de CLC:

Excerto 43

*Eu só levei pra sala, os vídeos, aí comecei a minha aula mostrando os vídeos⁷⁴. Aí quando eu mostrei os vídeos, que eles disseram “nossa, professora... aí eu penso assim, assim, assim!”. Eu falei assim “espera aí, agora vamos dividir, quem é a favor de...” A maioria levantou a mão, e um ou dois alunos, inclusive o _____⁷⁵, é... Aquele que está sempre de boné, querendo usar o boné contra a minha vontade. Ele pegou e levantou e disse “não professora, eu sou contra”. **Aí eu falei, espera aí que eu vou fazer diferente.** O lado do _____, mesmo que não concorde vai ficar pra ajudá-lo, e o lado da _____, que puxou a confusão toda da vontade de falar, fica pra defender. E nesse **achar, e colocar, expor** a opinião, **eu percebi** o quanto eles foram capazes de **argumentar**. Aí voltei, depois que eles falaram, falaram. **Aí peguei tudo, amarrei as ideias e disse** “olha aqui o texto dissertativo que nós acabamos de fazer?”.*

O excerto 43 mostra um princípio de mudança na prática da professora, que se surpreende com a capacidade de seus alunos. Há uma mudança em sua visão em relação a eles: antes ‘não revisa, não lê, não consegue’ e agora ‘acham’, ‘colocam’, ‘expõem’, ‘argumentam’: ‘são capazes’ de dizer, já que as escolhas verbais são processos verbais. O resultado final de sua aula (o texto dissertativo) foi tecido a partir das capacidades linguísticas dos alunos, o que faz remeter ao ciclo retroalimentador da CLC (figura 8). Apesar de os alunos serem protagonistas dessa aula, a professora conduziu com muita segurança e agência, a ponto de adequar o planejamento ao fluir dos fatos e contextualizar a aula. Há uma condução segura desse ‘fluir dos fatos’ por parte da professora, como a sequência verbal mostra: ‘peguei’, ‘amarrei’ e ‘disse olha aqui’. A professora foi um agente que materializou em um texto aquilo que aconteceu no ‘mundo da consciência’ anteriormente. Avancemos:

Excerto 44

*Na segunda aula, que eu pude dar continuidade, aí eu entrei com a proposta deles pegarem aquela vontade de [...] **Tirar lá de dentro** da gente aquela raiva, aquela vontade daquele*

⁷⁴ Os vídeos são sobre as manifestações nacionais que ocorreram em agosto de 2013, recortei o trecho por se tratar de uma degravação muito longa.

⁷⁵ Nomes suprimidos por motivos éticos.

assunto, aí eu coloquei pra eles, eu quero que você me apresentem agora esse tema, agora sobre a família⁷⁶, né? Porque a família está sendo, assim bem focado pelos meios de comunicação de massa, está passando por uma série de transformações, assim como toda a sociedade em geral, tal. Agora o quê que vocês pensam? Eu quero que vocês organizem o texto de vocês escrito. “Ah... professora, mas a senhora não explicou!” Mas por que que eu não expliquei? Eu não expliquei, porque nesta primeira dissertação eu quero que vocês escrevam com bastante liberdade, até porque vocês estão no terceiro, quer dizer, ninguém está nu e cru aqui. Então nessa primeira dissertação, vocês vão expor da maneira que vocês acreditam que vocês aprenderam da forma correta

O trecho final do excerto mostra que a professora procurou criar uma atmosfera mais livre para a escrita. Além disso, ela não subestima a capacidade linguística que os alunos já possuem (‘ninguém está nu e cru aqui’). A professora está bem segura, pois mesmo com o questionamento do aluno (‘mas a senhora não explicou!’), que poderia tê-la colocado numa situação de pressão e dificuldade, seu planejamento teórico-metodológico permitiu que permanecesse segura. Essa segurança também é percebida linguisticamente: o movimento ondular ‘certeza-dúvida-certeza-dúvida’, muito frequente em nossas conversas anteriores, não aparece agora e diminui bastante, de modo geral. As locuções verbais dão lugar aos verbos conjugados e o pronome na 1ª pessoa do singular ‘eu’ é predominante, o que também revela agência e segurança. No próximo excerto, a professora prossegue com sua fala:

Excerto 45

...A partir dessa correção desse texto, eu posso iniciar minha aula mais teórica, também adoraram. “Nossa professora, aí já tem material, né?” Quer dizer, já estão entendendo que são eles que vão... **conduzir** o processo, e isso foi muito bom, porque dá uma autonomia, que não é libertinagem, não é como eles querem só, é de uma forma planejada. E aí agora eu estou com esses textos, e estou querendo agora, a gente organizar, olhar por alto o quê que a gente percebe de maior dificuldade, para montar essas aulas agora.

⁷⁶ Esse tema foi proposto pela Pastoral da Família, vinculada à Igreja Católica, que todos os anos organiza um concurso de redações com o tema “O papel da família sociedade brasileira”. Todas as escolas participam, é tradicional na cidade.

A professora deixa seus objetivos claros para os alunos, que agora sabem para onde estão caminhando, diferente do que minha percepção inicial, antes da CLC, de que os alunos pareciam não saber o porquê e para quê participavam das aulas de redação. Há uma consciência bem especial do aluno, que percebe sua agência e coautoria no material e conteúdo didático ('nossa professora, aí já tem material, né?'). Além disso, a professora percebe o processo de conscientização do aluno se iniciando, como o advérbio 'já' e a perífrase verbal 'estão entendendo' revelam. O uso da negação ('não é libertinagem, não é como eles querem') desvela o campo de significado da ordem, o que é confirmado na sequência, com a escolha lexical da professora: 'forma planejada'.

Para finalizar a segunda etapa da pesquisa, a saber, a CLC propriamente dita, e também autoavaliar o processo do trabalho de campo e a mim mesma como pesquisadora, finalizo a última entrevista perguntando sobre a presença do pesquisador na escola. Lanço então, uma frase-estímulo para sua reflexão, qual seja, 'e a presença do pesquisador na escola...'. A professora, com entusiasmo, completa:⁷⁷

*Excerto 46 *

*Ave Maria... **Transforma, transforma.** Principalmente, o pesquisador, como nós estávamos falando, o pesquisador que está com os pés no chão, a mente nos livros, os teóricos, mas os pés no chão... é um pesquisador que conhece a realidade, porque viveu, não é alguém que fala, olha se o que passa dentro da sala é assim, não! É alguém que sabe, o aluno mente, o aluno é sem vergonha, o aluno faz isso, não faz. Olha, aconteceu isso, isso... Eu me sinto sortuda de ter alguém que também tem experiência para contar, não alguém que venha sugar o que eu passo e criticar, porque me dá medo. Uma vinda de pesquisador ou a pesquisa no Brasil na educação, virar isso: olha lá fora estão fazendo legal, na Europa, nos Estados Unidos, na África, na Ásia. Eu vou lá no Brasil implantar, simplesmente porque vai dar certo. Não, nós temos gente que sabe pensar, e sabe pesquisar em nosso país. A nossa gente é culta, a nossa gente é capaz e os nossos pesquisadores, se saírem de realidade de sala de aula, vão planejar ações, sugerir ações que vão tocar os nossos alunos no Brasil inteiro. Que vão estar falando algo **real**. Então a nossa pesquisa, o pesquisador dentro da escola, eu acho que é*

⁷⁷Parte desse excerto já foi comentado no capítulo 3, todavia, para visualizar todo o pensamento e reflexão da professora, optei por colocá-lo integralmente.

fundamental, mas não pesquisador qualquer. Esse pesquisador que é carregado de experiências como as nossas, esse pesquisador vivido. Não vivido à custa de noites de só viradas de leitura, mas a custas de prática, esse pesquisador que foi ali ó, moldado, soldado mesmo com as durezas do dia a dia. É Dificuldade.

Esse excerto é muito especial para mim como pesquisadora e acredito que também seja para a pesquisa no contexto escolar em geral. O professor-pesquisador ‘experimentado’ na realidade de sala de aula é visto pela professora como agente de transformação. Ao longo de todo excerto, a professora retoma a pedagogia da possibilidade de Giroux (1992) e a pedagogia dos sonhos possíveis de Freire (2001). Ela sente-se privilegiada (‘sortuda’) por não ter se deparado com um pesquisador que só vem para ‘sugar e criticar’. Essa postura de pesquisador causa ‘medo’ na professora, o que pode ter acontecido, talvez, no início do trabalho de campo. A professora destaca a importância do pesquisador ‘carregado de experiências’ e não só ‘à custa de viradas noites em leitura’. Nesse momento da pesquisa a sua identidade está alinhada com a minha, numa relação muito menos assimétrica, como o uso do pronome pessoal revela: ‘o pesquisador carregado de experiências **como as nossas**’.

A partir das análises, na próxima subseção, traço o movimento de identidades da professora após a aplicação do programa de CLC.

4.2.3.1 Movimento das identidades da professora depois da CLC

Conforme nos dois quadros precedentes, resumo as marcas linguísticas e as características identitárias marcantes da professora-colaboradora, além de um exemplo ilustrativo, referente ao período em que o programa de CLC já fora concluído.

Principais marcas linguístico-discursivas	Características Identitárias Marcantes⁷⁸	Exemplos
Diminuição do uso de expressões que indicam dúvida seguida de expressões que indicam	PROFESSORA SEGURA	<i>Eu não tenho medo da crítica pela crítica hoje deles.</i>

⁷⁸ Ver nota de rodapé da página 135.

<p>certeza (movimento ondular anterior)/ utilização de orações diretas, com sujeito, verbo e complemento, com maior número de processos comportamentais e verbais/ diminuição do uso de locuções verbais, escolhas lexicais do campo da segurança</p>		<p><i>Aí peguei tudo, amarrei as ideias e disse “olha aqui o texto dissertativo que nós acabamos de fazer?”.</i></p>
<p>Uso de processos relacionais (‘me achando’) e adjetivos que demonstram realização e autoestima elevada: (‘estrela’)</p>	<p>PROFESSORA REALIZADA E EMPODERADA</p>	<p><i>A minha alegria né, eu acho que eu estou muito, muito, muito no caminho da realização, eu estou me sentindo realizada, eu estou me achando, eu estou uma estrela da Globo né, assim, na minha alma.</i></p>
<p>Perífrases verbais que indicam processo em andamento.</p>	<p>PROFESSORA QUE PERMANECE BUSCANDO</p>	<p><i>estou aprendendo, estou estudando, estou voltando, estou indo lá, estou abrindo o coração para aprender e eu estou vendo eles dizendo.</i></p>
<p>Expressões de contentamento do aluno (‘adoraram’). Expressões temporais e escolhas lexicais que demonstram que a teoria é contextualizada e vem a partir do que o aluno traz.</p>	<p>PROFESSORA QUE PARTE DA EXPERIÊNCIA DO ALUNO, SE SURPREENDE COM ELE E O ATINGE (não uniformiza a identidade discente)</p>	<p><i>A partir dessa correção desse texto, eu posso iniciar minha aula mais teórica, também adoraram. “Nossa professora, aí já tem material, né?”. Quer dizer, já estão entendendo que são eles que vão...</i></p>

<p>Processos verbais e comportamentais que demonstram a ação do aluno.</p>		<p><i>conduzir o processo</i> <i>ninguém está nu e cru aqui</i> <i>Quer dizer, de trinta e poucos alunos, eu tenho uma participação efetiva de mais da metade tranquilamente. Então não é mágica.</i> <i>começa a conversar, começa a brigar, começa aquela confusão toda, aí você para e fala: poxa vida, eu estou no caminho certo. Então eu acho que bem na minha prática, com relação principalmente à maneira de avaliar meus alunos, a conseguir levar uma aula mais real, que toque o sentimento, o interesse deles.</i></p>
<p>Escolhas verbais que expressam desejo ('que eu ajude') e agência ('passa por nós') com finalidade de transmitir ('missão') / Alternância de pessoas verbais: pronomes na 1ª pessoa do plural, na 2ª do</p>	<p>PROFESSORA QUE COMPARTILHA</p>	<p><i>para que eu ajude essa criatura ser melhor, como cidadão, como formador de opinião, como expressar melhor seu pensamento, como ter boas relações. Então, passa por nós, nós temos essa missão.</i></p>

singular e na 1ª pessoa do singular.	 (ver excerto 42 todo para verificar a alternância das pessoas verbais) <i>quando você entra lá para dar a sua aula, e você está seguro daquilo, você quer aquilo e você tem objetivo, você muda</i>
Verbos no imperativo seguidos, indicando passo a passo progressivo	PROFESSORA QUE CONDUZ O ALUNO	<i>Eu quero agora que você pesquise, traga a pesquisa e reescreva novamente seu texto</i>
Processos relacionais (ligados à identificação), paralelismo sintático que indica caminho para mudança ('você quer', 'tem objetivo', 'muda')	PROFESSORA QUE MUDOU E QUE ESTÁ EM PROCESSO DE MUDANÇA	<i>Fiquei mais forte.</i> <i>e você está seguro daquilo, você quer aquilo e você tem objetivo, você muda</i>

Quadro 7: movimentos da identidade da professora depois da CLC

O quadro demonstra uma professora, que além de estar em processo mais avançado de reflexividade e mudança em sua identidade, transfere seu fortalecimento pessoal para sua prática pedagógica e para seus alunos. Destaco, nessa fase da pesquisa, a adequação de sua prática pedagógica às singularidades de seus alunos, processo pelo qual a professora passou junto comigo, durante a CLC e que agora é transferido para sua prática. Para finalizar, localizo a identidade da professora no *continuum* do processo de CLC, na página seguinte:

MARCAS DA IDENTIDADE DOCENTE AO LONGO DO PROCESSO DE CLC		
Antes da CLC ↔	Durante a CLC ↔	Depois da CLC
Professora insegura	Professora que assume papel	Professora segura
Professora que busca	Professora que consegue	Professora realizada
Professora desapontada	Professora que re-experencia	Professora empoderada
Professora que sofre	Professora desconfortável	Professora que permanece buscando
Professora esperançosa	Professora em crise	Professora que parte das experiências do aluno
Professora que ‘foge-se’	Professora em processo de mudança	Professora que se surpreende com o aluno
Professora solitária	Professora mais segura	Professora que atinge o aluno
Professora líder	Professora que saiu da solidão	Professora que não uniformiza a identidade discente
Professora protagonista		Professora que compartilha
Professora pessimista em relação ao aluno		Professora que conduz o aluno
PROFESSORA QUE MUDOU E ESTÁ EM PROCESSO DE MUDANÇA		

Quadro 8: movimento das identidades docente ao longo do processo de CLC

A tabela acima resume as marcas identitárias que a análise linguístico-discursiva permitiu traçar ao longo de toda a Parte I deste capítulo. As setas duplas que estão no topo da tabela demonstram o movimento não cronológico dessas identidades, já que se trata de um processo que envolve deslocamento e dinâmica. Os traços identitários que o panorama anterior elencou apareceram em todas as fases do processo de CLC, inclusive de forma antagonista e contraditória. Continuando, resumo também o trajeto dinâmico e não linear das identidades da professora ao longo do *continuum* da CLC:



Figura 14: relação entre o processo de CLC e a identidade docente

As setas que apontam para duas direções demonstram que a mudança de identidade da professora acontece, assim como o processo de conscientização crítica da linguagem, num ir e vir contínuo, desvelando uma dinâmica de movimento das identidades entre o que Freire (1993) chamou de consciência intransitiva e consciência crítica (ver 3.2), num processo de constante de transformação.

Como as análises dessa subseção mostraram, o processo de reflexividade docente afetou a prática pedagógica e os alunos da professora-colaboradora. Para tornar essa repercussão no aluno mais concreta, na segunda parte desta seção analisarei a voz dos alunos antes e depois da CLC.

Parte II - Os alunos

4.2.5 Análise da primeira entrevista com alunos antes da aplicação do programa de CLC

Esta entrevista foi realizada com seis alunos que, voluntariamente, participaram da pesquisa. Depois de saber a opinião da professora sobre a escrita dos alunos, os questioneei, perguntando se eles achavam que escreviam bem. A partir daí, iniciei uma conversa com eles.

Como o maior foco de minha pesquisa está na identidade docente, as análises das falas dos alunos serão menos minuciosas, privilegiando a interpretação do texto. O foco de minha análise em relação à voz dos alunos está no sentido de contribuir para o processo de

conscientização da professora, já que o este trabalho focaliza a identidade docente e mudança social. Iniciemos as análises dos excertos:

Excerto 47

Aluno 1

Eu não acho que eu escrevo bem. Porque, tipo, eu não... Além de não conseguir colocar meus pensamentos no papel, tipo, a gramática, onde eu acentuo certa palavra. Tenho muita dificuldade nisso.

A voz do aluno revela uma situação grave em relação ao domínio da língua escrita: tanto no plano do conteúdo quanto no da forma, há limitações. O uso do verbo ter (processo relacional) ao afirmar ‘tenho muita dificuldade’ demonstra uma autoclassificação negativa, que o identifica como mau escritor.

O mesmo aluno, quando questionado a respeito das causas de sua dificuldade terem perdurado tanto tempo (os alunos já estão no terceiro ano do ensino médio), respondeu:

Excerto 48

Aluno 1

Ah, eu acho que é mais falta de prática. Porque, por exemplo, em um ano, acho que contado, se tiver vontade, a gente faz quatro redações no ano, ou menos.

O verbo achar, no início, demonstra que o aluno não tem muita segurança em atribuir a sua dificuldade na escrita à falta de prática. Mas, ao longo de sua fala, seu grau de certeza parece ir aumentando (grau de modalização diminuindo), como revela o uso do verbo ‘é’, em que o tempo presente evidencia maior comprometimento. O vocábulo ‘contado’ também funciona como um modalizador epistêmico, pois seu significado remete a algo que se pode provar, e portanto, pode-se atestar a veracidade de suas proposições. Ao falar de algo mais concreto e específico da prática escolar deles, o aluno prefere utilizar a primeira pessoa do plural, agregando seus colegas, a fim de legitimar sua afirmação e, possivelmente, dar mais segurança a ele. Utiliza-se do verbo ‘fazer’, que está no campo do mundo exterior e é um processo material, concretizando aquilo que o faz escrever mal (‘faz quatro redações no ano’). Percebe-se também uma ironia, expressa em ‘se tiver vontade’, deixando subentendido que,

de fato, menos textos ainda são produzidos, como a expressão adverbial ‘ou menos’, no final de sua fala, confirma. Prosseguindo:

Excerto 49

Aluno 2:

*Eu também... Não escrevo **tão** bem, porque a minha gramática não é tão... A estética, não é uma coisa que pode dizer assim, lindo! Mas eu **consigo** colocar meus pensamentos no papel, eu acho fácil. Só que eu também **tenho** dificuldade na parte de acentuação.*

Este aluno é um pouco mais seguro em relação à prática da escrita, pois modaliza suas dificuldades, não as afirmando de modo categórico (‘não escrevo tão bem’ em vez de ‘escrevo mal’ ou ‘a estética não é uma coisa assim que pode dizer assim, lindo!’ em vez de ‘minha estética é ruim’). A escolha do verbo conseguir denota um processo comportamental, que transita entre os processos verbais e os materiais, asseverando sua postura intermediária em relação ao seu desempenho como escritor.

Ao falar sobre sua dificuldade na acentuação, sua afirmação torna-se mais categórica: ‘eu tenho dificuldade na parte da acentuação’. A utilização do verbo ter revela que este já é um traço incorporado de sua identidade de escritor, já que processos relacionais dizem respeito à identidade e classificação. Continuando:

Excerto 50

Aluno 3:

*Não sei, mas **acho** que eu escrevo bem, porque, eu **até** consigo colocar o que eu penso no papel, a parte da gramática eu **acho** que eu vou bem, só algumas coisas assim, **bem poucas** que eu **acho** que eu não consigo. **Mas**, como ela falou, é... a gente **faz** muito pouco texto também. **As nossas professoras focam mais em outros assuntos e acabam deixando a parte da redação de lado.***

No primeiro período de sua fala, o aluno 3 diz, com muitas reservas (muitos modalizadores), que consegue escrever um bom texto. Não faz afirmações categóricas a respeito de seu desempenho, mostrando certo nível de insegurança ou até medo de assumir esse traço identitário de bom escritor. Apesar de suas habilidades, sutilmente declaradas na

parte inicial do excerto, não atribui seu desempenho razoável à escola ou às aulas, como o operador argumentativo ‘mas’ antecipa, no início do segundo período.

O aluno confirma a falta de prática frequente da escrita com mais frequência e acrescenta outro agravante ao quadro do ensino da escrita na escola: ‘as nossas professoras focam mais em outros assuntos e acabam deixando a parte da redação de lado’. Ressalto que, ao falar sobre a prática das professoras, o uso do plural e a época do ano em que a entrevista foi realizada, demonstram que as conclusões que os alunos tiraram não são provenientes somente da prática da professora-colaboradora: é fruto de uma sequência de trabalhos anteriores.

A afirmação do aluno 3 suscita outra questão: se a parte dedicada à escrita é desmembrada (a disciplina chama-se redação) das aulas de literatura e gramática (chamada de disciplina de língua portuguesa), como as professoras podem focar em outros assuntos? Nas aulas que observei antes dessa entrevista, assisti um número considerável de aulas que focaram as regras do novo acordo ortográfico, de modo descontextualizado do processo de produção de textos. Ademais, percebi que os alunos não conseguem enxergar a ligação entre ensino de gramática, literatura e redação e as veem, realmente, como três disciplinas distintas e não como uma forma de operacionalizar o ensino de língua portuguesa. Falta, por parte da professora, fazer esta ponte e relacionar os conteúdos. Vejamos o próximo excerto, em que os alunos confirmam a postura das professoras em ‘focar em outros assuntos’:

Excerto 51

Aluno 2:

É, eu acho também assim, que o fato da **cobrança** dos professores, não é tão... não é tão **perto**. Por exemplo, eles... como a _____⁷⁹ falou, eles não focam bastante naquele assunto de produção textual, redação. *Eles focam em outros assuntos que muitas vezes não está nem relacionado com a matéria.* Aí você tira uma nota boa naquele assunto, *mas quando chega numa produção textual, numa coisa, você... tira uma nota baixa.*

Aluno 6:

Tipo, aula de redação, daí vai explicar outra coisa que não tem nada a ver com redação.

Aluno 5:

⁷⁹ O nome da aluna apareceu na gravação e foi suprimido por motivos éticos.

Pois é, todas as aulas de redação sempre foi assim, nunca para você fazer texto...

Aluno 6:

Aham...

O diálogo entre os alunos, de forma geral, mostra um descontentamento com o ensino da escrita na escola. Os alunos atribuem esse quadro à ‘falta de cobrança’ do professor. Veja-se que o vocábulo cobrança tem significado positivo para o aluno, diferente daquilo que o campo semântico da palavra ‘cobrança’, tradicionalmente, traz à tona⁸⁰. O aluno 2 classifica a cobrança do professor como distante, ao dizer ‘não é tão...tão perto’. A escolha lexical do aluno é muito intrigante e interessante, na medida em que remete a algo mais sensorial, mais relacional, indo para o campo das relações professor-aluno: remete a menos assimetria, mais cuidado e menos distanciamento na convivência da sala de aula, o que, na visão do aluno, não está acontecendo.

Na data desta entrevista, o trabalho de campo já havia começado há dois meses. Minhas observações de aula e participações nas reuniões de coordenação já foram suficientes para interpretar o que os alunos queriam dizer com ‘outros assuntos que muitas vezes nem estão relacionados com a matéria’. Na verdade, os alunos não têm maturidade para enxergar a real causa do problema: os ‘assuntos’ estão dentro do esperado para aulas de língua portuguesa, mas a falta de um passo a passo metodológico para a construção do texto é o problema central da disciplina de texto na sala de aula onde a pesquisa se insere. O caminho para se chegar à autoria do texto não é mostrado aos alunos – eles caminham sem saber para onde vão e por isso se perdem ou desistem de andar: leituras soltas, interpretações superficiais e análises gramaticais trabalhadas isoladamente, e não como fases da produção escrita.

Toda essa problemática é percebida, mesmo que de forma imatura, pelos alunos:

⁸⁰ Essa ressignificação do aluno em relação à palavra ‘cobrança’ pode ser fruto das transformações desse período em que vivemos, a modernidade tardia. Assim, as identificações são continuamente deslocadas e caminham para diversas direções, geralmente contraditórias. Uma das possibilidades que se abrem em relação à busca por uma coerência e estabilidade da identidade é o fundamentalismo, onde valores tradicionais devem ser resgatados. Nesse sentido, a mudança de postura da família e da escola em relação à disciplina dos adolescentes, antes mais autoritária e rígida, numa possível e não totalmente consciente visão do aluno, deveria voltar. Ver seção 1.5, do capítulo 1.

Excerto 52

Aluno 3:

Desde que eu comecei a ter aula de redação, acho que foi agora no ensino médio... Alguns professores que entraram na sala às vezes não dominam...

Aluno 5:

Nem... nem sabia direito o que estava falando...

Aluno 4:

Não sabe nem o que é redação...

Aluno 5:

Ou então tentava explicar do jeito dele, mas não entra na cabeça...

Aluno 6:

Nem sendo formados⁸¹, os professores que dão aula pra gente... ou não sabe ou deve ter chutado tudo, viu...

As partículas de negação, em todo o diálogo, mostram que os alunos julgam (de forma quase cruel) os professores que tiveram até agora, como incapacitados para seu papel. A atmosfera de indignação permeia todas as falas, principalmente a última fala do diálogo (aluno 6), que não consegue entender a discrepância entre o diploma de licenciatura e a prática do professor.

Diante de tal quadro, os alunos chegam à conclusão de que se quiserem aprender a escrever e passar no vestibular, precisarão pagar aulas extras para isso:

⁸¹ A cidade de Luís Eduardo Magalhães, por ser muito nova, não conta com professores com nível superior em 100% das escolas. Ter o professor formado na área específica em que leciona é algo que está começando a virar realidade agora, e por isso é tão valorizado pelos alunos. Língua Portuguesa, História, Geografia, Filosofia, Sociologia eram (apesar de essa mentalidade continuar incutida na administração escolar) vistas como disciplina que qualquer um pode ministrar.

Excerto 53

Aluno 4:

Eu estou tendo mais facilidade também, porque eu estou fazendo pré-vestibular, e aí está me ajudando muito, porque é muito rígido, a gente tem que fazer várias redações por semana e eu...

Carla:

Você está pagando por isso?

Aluno 4:

Estou.

No excerto, o aluno sente-se seguro por estar cursando aulas extras de redação em um lugar mais ‘rígido’, onde cobram várias redações por semana. Mais uma vez, a cobrança e a rigidez aparecem na concepção de aprendizagem dos alunos. O fato de pagar um curso extra, torna o aluno ‘muito’ ‘mais’ apto para escrever que os demais, pois está passando por um processo (vários verbos no gerúndio – ‘tendo’, ‘está ajudando’, ‘fazendo’) que os demais não estão.

Quando questionados se estavam seguros para fazer uma redação para o ENEM ou qualquer outro vestibular, a maioria dos alunos não se sentia preparada para a tarefa:

Excerto 54

Aluno 2:

Porque muitas vezes, assim, quando você entra no Ensino Médio, os professores no primeiro e no segundo ano, eles não dão nem tanta importância para a disciplina de redação, porque falam “Ah, porque só vai valer o ENEM no terceiro ano, não sei o que!”. Aí, eles querem deixar tudo pra cima, tudo pro terceiro ano, quer que você aprenda tudo no terceiro ano, aí fica muito acumulado o assunto. Você acaba que não entende nada, chega no ENEM e não tira um notão!

A fala do aluno revela o quanto a visão de alguns professores é instrumental e muitíssimo restrita em relação ao ensino da escrita – ‘só vai valer o ENEM no terceiro ano’. A situação retratada neste excerto remete à conjuntura em foco: a disciplina de redação nesta escola é utilizada para completar as 40 horas obrigatórias do professor concursado e isso

reflete na prática do professor e na visão dos alunos. Assim, a disciplina de texto como ‘tapa-buraco’ não passa despercebida pelos alunos.

Em outro momento, o mesmo aluno prossegue, destacando o valor de um bom desempenho no ENEM para o seu futuro:

Excerto 55

Aluno 2:

*E o vestibular, o ENEM, né? Vai **garantir**, a sua... tipo, a sua bolsa de estudo numa faculdade, então devia focar na redação, para quem sabe você tirar uma nota boa na redação e **consiga**, né? Entrar numa faculdade, numa coisa boa, porque você num... às vezes você não tem condições de pagar.*

Aluno 6:

E se você não tá pagando a escola, como é que você vai pagar a faculdade?

Aluno 2:

Se você não tirar uma nota boa no ENEM...

O ENEM é visto como garantia de cursar uma faculdade. Interessante pensar que os alunos não comentaram sobre o SISU (Sistema de Seleção Unificada) ou o ingresso numa faculdade pública. O ENEM garante ‘a sua bolsa de estudo numa faculdade’ e a redação é uma porta para conseguir essa garantia de cursar o ensino superior. Como falávamos muito sobre o ENEM, perguntei sobre o gênero dissertativo-argumentativo que é requerido na avaliação:

Excerto 56

Aluno 6:

Aqui na escola, eles não ensinam isso, de jeito nenhum!

Aluno 3:

Alguns sim...

Aluno 4:

A gente procurou outros jeitos de aprender...

Aluno 6:

Nunca!

Aluno 4:

*E acho que **deveria focar** agora, né? Que **é o que a gente vai usar**, e até agora nada. A gente já está na metade do ano, praticamente e não tem nenhum professor falando sobre isso.*

Aluno 2:

*É, sobre dissertação, assim **as fases da redação**, eles quase não falam nada sobre isso.*

Aluno 4:

Como deve ser...

O fato de os alunos não dominarem o gênero textual o ENEM, desde sua instauração, em 1998, sempre aborda, me intrigou muito, pois, até este momento (etapa 1 da pesquisa), sempre julguei que um dos maiores problemas do ensino da escrita estaria no foco excessivo dado ao gênero dissertação de vestibular, tão engessada e inibidora da autoria. Quase no segundo semestre do último ano do ensino médio, com o ENEM batendo às portas, as declarações dos alunos me surpreenderam.

Para tirar o foco do ENEM, visto que o meu tempo com eles estava acabando, perguntei: ‘para que servem as aulas de redação?’. Houve um silêncio imediato, e pelo menos para mim, muito longo. Ansiosa, continuei: ‘Só para passar no ENEM?’. Os alunos se entreolharam. Prossegui: ‘Para que serve a redação na vida de vocês?’:

Excerto 57

Aluno 6:

*Eu acho que pra **aprimorar** o que a gente pensa, pra... pra nosso pensamento... o quê que a gente acha sobre aquilo...*

Aluno 3:

*É... hoje em dia, se não saber escrever... é bem importante pra nossa vida. Então não vai servir só pro ENEM, tipo, você vai **procurar** um emprego, muita das vezes eles cobram isso de você. Você precisa escrever alguma coisa uma carta, um e-mail. **Aí como você vai fazer se** **você não sabe?***

Aluno 6:

Então não serve só para o ENEM, serve para a vida toda!

Aluno 4:

***Na dissertação**, a gente tem que escrever... Tipo, eles dão um tema, aí, você tem que falar o que você pensa, né? **E eu acho isso importante para a vida**, porque você vai **se tornando uma** **pessoa mais crítica**, vai, tipo... é... se tornando alguém mais crítico! Eu esqueci...*

O excerto mostra que os alunos possuem uma consciência sobre a escrita para além dos muros da escola ('o ENEM serve para a vida toda!'). Ao mesmo tempo, os alunos revelam-se inferiorizados ('Aí como você vai fazer se você não sabe?') e inseguros diante do não conseguir 'fazer'. A escolha do verbo fazer, um processo material, demonstra um foco sobre a materialização do texto, que pode encaminhar o futuro profissional ('você vai procurar um emprego') e transformá-los ('se tornando uma pessoa mais crítica'). O uso de 'tornar-se', por ser um processo relacional, ligado a identificação, demonstra que o aluno consegue relacionar a escrita com identidade e transformação.

Depois de toda a conversa, com o tempo da aula esgotado e o sino da escola sonando, um aluno faz um último comentário, já saindo da sala, que revela um olhar mais profundo de sua parte sobre desempenho na escrita:

Excerto 58

Aluno 6:

Não sei professora, porque eu não acho, véi, professora pode ser só coisa minha, sabe? Mas eu não acho que só você tentar escrever redação, você vai escrever bem, você vai... entende?

Carla:

O quê que você acha que precisa, então, além de escrever redação para escrever bem?

Aluno 6:

Não sei...

O aluno expõe uma inquietação, que me parece ser fruto de uma reflexão mais profunda, mesmo que ainda incipiente, visto o número de ressalvas para dizer que um bom desempenho na escrita não basta escrever. Sua fala pode remeter ao ensino da escrita, que precisa trilhar um caminho, um passo a passo metodológico até o texto final, o que, de certo modo, foi mais um confirmador de minhas hipóteses. Quando o questiono sobre o que ele acha que precisa para escrever bem, e sua resposta é 'não sei', confirmo outra percepção inicial de que há falhas no ensino da escrita, no sentido de não deixar claro para o aluno quais caminhos que ele deve percorrer até a produção do texto final.

Essa primeira entrevista com os alunos também direcionou muito do meu trabalho com a professora-colaboradora, pois permitiu visualizar algumas lacunas do ensino da escrita naquela escola, bem como confirmar algumas percepções iniciais. Dessa forma, direcionou

parte da intervenção com o programa de CLC, pois me permitiu pensar em ações mais específicas para a situação daquela prática particular.

Depois deste contato inicial com os alunos, passei quatro meses sem entrar em sala, trabalhando só com a professora. Quando as leituras e reflexões teóricas do programa de CLC terminaram, passamos a planejar oficinas de textos juntas. Inicialmente, ainda na fase de meu projeto de pesquisa, pensei em utilizar como inspiração o material das Olimpíadas de Língua Portuguesa e prepararmos oficinas de memórias, crônica e artigo de opinião (justamente para tirar o foco da dissertação de vestibular, já que minha hipótese inicial era que esse gênero textual era exaustivamente trabalhado no Ensino Médio). Todavia, ao conversar com os alunos, percebi o quanto se sentiam inseguros com a falta de preparo para o ENEM e o quanto seria importante trabalhar o gênero textual deste exame. Assim, decidi sugerir que a dissertação do ENEM fosse um dos focos das oficinas.

Para encerrar a pesquisa, eu e a professora preparamos uma oficina de texto multimodal. Apesar de o resultado final ser uma dissertação, antes, os alunos leram textos sobre os temas propostos, de vários gêneros textuais (crônicas, notícias, entrevistas, etc.) e discutiram sobre os temas propostos nos textos. Em seguida, transformaram suas reflexões em arte, para então depois escrever o texto propriamente dito. Vale ressaltar que antes dessa oficina eu e a professora trabalhamos o gênero dissertação do ENEM em sala, como a análise de alguns excertos ao longo deste trabalho permitiu visualizar. No anexo 5 deste trabalho há imagens com os textos multimodais e escritos que os alunos produziram nesta oficina.

Depois das oficinas, no último dia do trabalho em campo, tive, novamente, uma conversa com os alunos, a qual será analisada na próxima subseção:

4.2.6 Análise da segunda entrevista com os alunos depois da CLC

Ao longo desta subseção, analisarei excertos de uma rápida entrevista⁸² com os alunos, realizada após a conclusão das três etapas pesquisa. Comecei perguntando sobre a oficina de texto multimodal que acontecera há poucos dias:

⁸² Os alunos não poderiam vir no contraturno, tive de realizar a entrevista em pouquíssimo tempo, no horário regular da aula, sem possibilidade de estender o tempo.

Excerto 59

Aluno 2:

Ajudou na criatividade, para depois ter mais ideia, porque aí você vai pensando no tema...

Aluno 3:

É, porque enquanto você faz, também, vai surgindo novas ideias, novos argumentos para você **fazer**. Você vai **fazendo** uma coisa, você lembra de outra, você vai **fazer** outra coisa, ai, vai juntando...

Aluno 4:

Você vai **pesquisando** também, vai **lendo** notícias...

Visto que no início das oficinas os alunos eram tão engessados na hora de produzir o texto dissertativo, se apegando majoritariamente a questões de forma, ouvir a palavra ‘criatividade’ na voz do aluno me deixou muito satisfeita. A palavra criatividade remete a originalidade e identidade, desvelando um sujeito autor, que não negligencia suas singularidades no texto. A escolha lexical ‘ideia’ remete a conteúdo e repertório para a escrita, que agora é colocada em primeiro plano, antes ocupado pela estética do texto. Há processos majoritariamente materiais e comportamentais, o que traz a reflexão do aluno para o plano do ‘fazer’, antes não alcançado. Com a intenção de perceber como a reflexividade docente afetou os alunos da professora-colaboradora, perguntei o que eles acharam das aulas de redação, desde o início do ano até o momento:

Excerto 60

Aluno 3:

A professora _____ é bem esforçada, ela traz sempre pra gente mais coisa que as outras trazem. Mas no começo do ano também estava fraco...

Aluno 2:

Mas agora para redação foi agora mesmo, esse finalzinho do segundo para início do terceiro...

Aluno 1:

A gente estava com muita leitura...

Aluno 2:

A gente começou com outro tipo de texto...

Aluno 3:

Muito livro, muito livro...

Aluno 4:

E outros trabalhos...

Carla:

Mas houve melhora, mesmo que não chegou onde vocês queriam?

Aluno 3:

Sim.

Aluno 4:

Sim.

Aluno 1:

*Não... Mas bastante, *muita melhora*, no meu ponto de vista *do começo do ano para cá*.*

Porque agora a gente está aprendendo o que vai cair no ENEM, ou não...

Conforme a fala dos alunos, os ‘conteúdos que não tinham nada a ver com redação’, como a primeira entrevista mostrou, na verdade, tinham ‘tudo a ver com redação’. Minha hipótese de que faltava contextualizar a aula, trazer para o campo da experiência do aluno e localizá-lo em um passo a passo metodológico para a escrita, se confirmou com esse excerto. Quando, no final do excerto, o aluno 1 atribui a melhora nas aulas à adequação ao conteúdo do ENEM, penso que não seja por causa do ENEM, especificamente. Trata-se de uma vinculação da aula com a realidade do aluno, seus anseios e experiências, que abre para que haja uma identificação, um propósito, e assim, o potencial linguístico possa se desenvolver, de acordo com o processo da CLC, demonstrado na figura 8, de Clark *et.al.* (1991, p. 47) em 3.3.

Esta entrevista ocorreu no meu último dia em campo. Na próxima seção relato as implicações de minha saída na identidade da professora e, por consequência em sua prática, que repercutiu na identidade de seus alunos.

4.3 A saída do campo

Depois de quase concluída a terceira etapa da pesquisa, chegou o momento de deixar o campo de pesquisa, e então, me surpreendi bastante. Abaixo, um trecho de meu diário de campo:

Excerto 61

Nota de campo nº 18 – ‘depois da CLC’

Depois de finalizar alguns detalhes da oficina do texto argumentativo multimodal e mostrar um artigo que conta uma experiência com esse gênero textual, escrito por uma aluna da UnB, disse que meu trabalho de campo se encerraria na semana seguinte. Surpreendi-me com sua reação: a professora começou a chorar. Minha hipótese de que a professora sofreu um movimento em sua identidade de ‘professora solitária’ para ‘professora que saiu da solidão’ por meio da participação na pesquisa e de minha chegada, acaba de se confirmar. Acredito que só hoje eu tenha tido noção do tamanho do vínculo que foi criado. Depois do momento de choro, a professora disse que vai continuar tudo, sozinha... reescrita, portfólio⁸³... E que no fim do ano quer escrever um artigo comigo sobre a nossa experiência.

Nesse mesmo dia soube que a professora-colaboradora foi escolhida para liderar um projeto de leitura na escola, que se concretizará em 2014, e que ganhou três aulas adicionais para se dedicar à busca ou elaboração de um material para a disciplina de redação.

Apesar do choque inicial, a professora manteve-se segura, dizendo que ‘vai continuar tudo, sozinha’. Sua segurança traz o desejo de compartilhar seu processo de mudança, por meio de um artigo, confirmando as marcas identitárias trazidas pelas análises dos dados, de ‘professora que compartilha’. Percebi que, com minha saída da escola, a professora se fortaleceu ainda mais. Ela continuou se comunicando comigo, por e-mail e telefone. Com muito entusiasmo, me contou sobre uma aula, por meio de um telefonema, ocorrida sete dias depois de minha saída:

Excerto 62

Nota de campo nº 21

A professora-colaboradora comentou que os alunos disseram que gostaram muito de ter duas professoras na sala de aula e começou a me contar uma experiência com um trabalho de reescrita em sala (o que não conseguimos desenvolver tão bem durante a pesquisa). Disse que depois de toda a exposição teórica e a prática da dissertação, ela devolveu o texto sobre a

⁸³ Em um dos encontros que estudamos sobre escrita, mostrei os portfólios dos alunos de Leitura e Produção de Texto (LPT) da UnB, disciplina coordenada pela Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias.

Família e pediu que os alunos olhassem o texto novamente, agora com a nova bagagem das aulas e da oficina. Nas palavras da professora: “os alunos adoraram, diziam ‘que bom professora, vou cortar isso, acrescentar aquilo’”. Alguns alunos pediram para fazer a reescrita no pátio, ao ar livre, e ela permitiu. ‘Faltou bater uma foto, todos produzindo, no pátio, com texto na mão... Não foi nada imposto’.

Comentou sobre uma única aluna que disse que o texto dela estava muito bom e não precisava de reescrita e revisão (inclusive é uma das alunas que foram voluntárias na pesquisa). A professora se surpreendeu com seu comentário. Nas palavras da professora: “Então pedi para ela descansar um pouco e depois voltar ao texto e a aluna respondeu: ‘continuo não vendo nada para mudar’, então eu disse: ‘eu, como professora, posso ajudar e lhe mostrar aquilo que você não está vendo’. Então, sentei-me na carteira, ao seu lado, e fizemos juntas, a segunda versão.”

Ainda, nas palavras da professora: “Olha Carla, só se eu tiver muito iludida...mas o nível de consciência desses alunos, está me espantando...uma consciência uma consciência. **Quero pedir** sua ajuda para o encerramento do curso, no final do ano. **Quero deixar** uma mensagem para a vida deles”. Depois disso a professora comentou sobre a possibilidade de fazermos um coquetel para expor os portfólios, para encerrar o curso.

Continuou dizendo que todos estavam sentindo minha falta na escola: “Carla, todos estão sentindo sua falta, os professores, os funcionários, os alunos... Eles dizem: ‘Ela é maravilhosa!!!’”

No final da ligação, a professora disse que estava preocupada com uma professora, da escola, e que queria ajudá-la.

A professora se orgulha de sua aula, a ponto de querer registrar em fotos. Assume papel de professora capaz, que consegue e que orienta seus alunos a conseguir (‘eu, como professora, posso ajudar e lhe mostrar aquilo que você não está vendo’), o que revela uma identidade docente muito mais fortalecida. O resultado na identidade do aluno se materializa no discurso da professora, por meio do vocábulo ‘consciência’. Assim, fica claro, que o processo de CLC atingiu seus alunos também. A proposta pedagógica da reescrita foi um canal para que a professora enxergasse seu aluno de forma mais positiva e menos assimétrica, e seu contentamento com isso foi tamanho, que ela não se permitia acreditar nisso totalmente (‘ só se eu estiver muito iludida’...). Assim, a conscientização dos alunos via linguagem, especificamente via produção de texto escrito, parecia ser algo muito novo para ela.

A professora ainda busca a retomada de nosso vínculo ('quero pedir sua ajuda para o encerramento'), o que revela muito mais a falta do convívio do que uma insegurança em relação ao o que fazer, visto que ela já deu sugestões para o momento (pensou em fazer um coquetel de encerramento).

Prosseguindo, com a análise da nota de campo, saliento o vínculo criado com as pessoas da escola. Pude comprovar e viver o que havia apenas lido em livros de metodologia a respeito da pesquisa de base etnográfica, que proporciona grande envolvimento entre o pesquisador, o campo de pesquisa e os sujeitos envolvidos. Com o passar do tempo, eu não era mais a 'pesquisadora da UnB' para os professores, funcionários e os alunos. Carinhosamente, eu era a 'professora', 'a Carlinha', que já tinha uma cadeira reservada na sala dos professores e um lanche no intervalo, preparado com muito zelo pelas copeiras da escola. Para mim, também foi doloroso sair do trabalho de campo.

O final da nota de campo mostra o anseio da professora em ajudar uma colega de trabalho, o que aponta para a continuidade do processo de CLC naquele campo de pesquisa.

Finalmente, vinte dias depois de minha saída do campo de pesquisa, recebi um e-mail da professora-colaboradora e percebi que ela continuava estudando e refletindo sobre textos teóricos, mesmo com o término do programa de CLC:

Excerto 63

E-mail da professora

Terminei de ler aquele texto da semana retrasada do Luiz Antonio Marcuschi. Que texto MARAVILHOSO!!!! Pontuei trecho por trecho da leitura que eu gostei e que foi me chamando atenção. Quando puder, penso em conversarmos, eu com meu texto na mão e você com o seu, para trocarmos ideias. Gostei demais e pensei em correr atrás daquele trabalho que fiz com a professora _____ de Sociologia sobre os problemas sociais que os alunos observaram em seus bairros, fotografaram e foram denunciar. Acho que fecha a ideia proposta ali no texto do Marcuschi, o que pensa? E ainda meu vizinho que é do Jornal _____ e já deu ok que quer publicar no jornal os melhores trabalhos. Não vai ficar um espetáculo? Tô com muita empolgação e preciso agir, agir, agir, agora.

O colégio foi muito bem nos projetos itinerantes: na música e na poesia, os alunos foram selecionados em Barreiras para ir a Salvador. Estamos demais!!!!!!!

Mudando rapidinho de assunto, porque são muitas novidades, o aulão foi muito bem preparado, a _____ como sempre nos apoiou incondicionalmente em tudo, mas sabe

quantos alunos foram: 6 alunos. É para matar qualquer professor não é verdade!!!! Três professoras, uma coordenadora, todo material pronto e 6 alunos. Mas não deixamos a peteca cair: ministramos aquele aulão como se fosse para 200 alunos.

Olha estou apurada de correções e provas. Se puder, dá uma olhada nessa atividade e classifique esses argumentos, pois quero passar para os alunos e não sei se estou certa.

Obrigada.

Beijos

A leitura do texto *O papel da atividade discursiva no uso do controle social*, de Marcuschi (2005), inspira a professora a incrementar um trabalho que já havia começado anteriormente. O fato de a professora querer expandir seu trabalho para além da comunidade escolar é muito positivo, pois revela a prática do uso social da escrita. A repetição do verbo ‘agir’, mostra empolgação e uma identidade docente protagonista que quer agir decisivamente. A identidade mais segura é revelada na narrativa sobre o ‘aulão’, em que, apesar da participação mínima dos alunos, não frustrou a professora, que manteve seu objetivo inicial.

Traços de solidão e insegurança ainda são percebidos na identidade da professora, reforçando a ideia do ‘ir e vir’ do processo de CLC, como os trechos demonstram: ‘Quando puder, penso em conversarmos, eu com meu texto na mão e você com o seu, para trocarmos ideias’ e ‘Se puder, dá uma olhada nessa atividade e classifique esses argumentos, pois quero passar para os alunos e não sei se estou certa’.

Todas essas análises permitiram pensar mais profundamente sobre a questão motivadora, isto é, a aula de produção de texto na escola pública, e finalmente definir os principais desafios que a questão em foco apresenta na prática. Assim, na próxima seção, elencarei esses desafios que a análise da conjuntura, a análise linguístico-discursiva e a análise das identidades permitiram constituir.

4.4 Definindo os principais desafios

Ao longo do capítulo 3 e de 4.1 e 4.2, muitos desafios que abrangem o ensino da escrita se estabeleceram. Esses desafios, todavia, partem de alguns pontos problemáticos que a análise conjuntural, a análise linguística e a análise das identidades possibilitaram elencar:

- ❖ Negligência com as singularidades e experiências (questões de identidade) dos professores em sua formação continuada;

- ❖ Negligência com as singularidades e experiências dos alunos no fazer pedagógico;
- ❖ Fragmentação no ensino da escrita, imposta pela estruturação do currículo escolar;
- ❖ Falta de base teórica e metodológica do professor;
- ❖ Negligência com o papel intelectual do professor;
- ❖ Prática pedagógica desligada de ideais mais profundos social e politicamente.

A partir dos problemas que as análises permitiram estabelecer, enfoco a terceira etapa do arcabouço teórico metodológico da ADC, descrito em 2.1, que diz respeito, segundo Dias (2011, p. 241)⁸⁴, à análise da

estabilidade relativa das práticas como um efeito de poder e como um fator de reprodução das relações assimétricas cujo foco recai sobre a tensão dialética entre as estruturas e as atividades práticas das pessoas engajadas na prática social em foco

Assim, no bojo das relações de poder que contribuem para a manutenção dos problemas que a análise permitiu elencar, debruço-me sobre o que envolve a esfera micro e macro da prática particular em foco:

Com a análise da esfera micro da prática em foco, um dos principais desafios é delineado em termos da criação de contextos e espaços onde haja um processo de educação docente atrelado à identidade do professor, que objetive uma Consciência Crítica (ver 3.2 e 3.3). Isso implica, inclusive, em um alinhamento da equipe de coordenação e gestão da escola na direção desse ideal de educação docente crítica. Ações que caminhem no sentido de vencer esse desafio, como o processo de CLC com a professora-colaboradora indicou, afetarão e, possivelmente, preencherão as demais lacunas e problemas apontados pelas análises.

Ao ampliar a análise para a esfera macro, a ‘velha história’, mas não obsoleta, emerge e aponta para mais um desafio: a urgência de melhoria nas condições de trabalho e na remuneração dos professores, que devido à necessidade de uma jornada de trabalho desumana e exaustiva, para acumular uma renda mensal mínima que permita viver dignamente, não tem tempo disponível e nem condições financeiras para refletir, estudar ou participar de eventos;

⁸⁴ O postulado de Dias (2011, p. 241) baseia-se em Chouliaraki & Fairclough (1999).

enfim, atualizar-se. Na escola onde realizei a pesquisa, um professor contratado, num regime de 20 horas-aula, ganha 650 reais por mês. A professora que colaborou com esta pesquisa, ainda está em estágio probatório (que duram três anos) e seus rendimentos mensais totalizam 1000 reais. Ela complementa sua renda como coordenadora pedagógica em outra escola, além de trabalhar como vendedora de cosméticos e utensílios domésticos.

Assim, finalizo este capítulo. Nas considerações finais, abordarei as etapas 4 e 5 do arcabouço teórico metodológico da ADC, com base em Chouliaraki & Fairclough (1999) e Dias (2011): *refletindo sobre a análise e reconfigurando a questão*.

REFLEXÕES FINAIS: ARREMATANDO

A partir da semente investigativa que as relações entre identidade docente e educação linguística emergiu, no bojo de minha reflexão pessoal (conforme a introdução deste trabalho), procurei, ao longo desta pesquisa, investigar o que envolve o ensino da escrita, com foco na identidade do professor, procurando entender como o fortalecimento de sua identidade e prática pedagógica pode ocorrer dentro de um processo de formação, que não negligencia questões de identidade.

No seio de meu pensamento e raciocínio, vinculei esta semente investigativa ao postulado de Fairclough (2003), em termos da relação dialética entre identificação e estilos, representação e discursos e ação e gêneros. Assim, configurei meu questionamento inicial de que essa dialética não acontecia nas formações continuadas que se tem notícia, já que o foco nos gêneros e discursos não tem demonstrado grandes mudanças na identidade docente, conforme observaram Magalhães e Leal (2003).

As reflexões ao longo do trabalho e, sobretudo, a análise dos dados, revelaram algumas nuances, de uma possível tendência a uma mudança que ocorre a partir das identidades da professora, que passa pelo singular e reflete em sua prática pedagógica: *‘Foi algo que, eu não estou tentando mudar na minha prática [...]’*. Essa fala da professora-colaboradora materializou, literalmente, minha ‘semente investigativa’ inicial, e todo seu discurso pode revelar nuances, mesmo incipientes, de confirmação de que uma mudança vinculada à identidade pode ser o princípio para intervenção nos problemas apontados na definição dos principais desafios, em 4.4. Além disso, esse vínculo identidade-formação docente, pode estabelecer o princípio de um fortalecimento que envolve os demais sujeitos da interação no ambiente escolar.

A fim de ligar meu grande objetivo aos objetivos mais específicos de *entender* como a identidade do professor se vincula à sua formação e vice-versa, e de *contribuir* para sua formação linguístico-discursiva, com a intenção de afetar sua identidade docente e corroborar para que possíveis caminhos de intervenção ao problema sejam iluminados, inseri os postulados da pesquisa-ação (TRIPP, 2005) e da Conscientização Crítica da Linguagem, CLC, (CLARK *et.al.*, 1990, 1991). A escolha teórico-metodológica ocorreu uma vez que a CLC não negligencia as experiências pessoais no processo de educação linguística, conforme o capítulo 3, na seção 3.3 mostrou.

A etnografia da prática escolar (ANDRÉ, 2008) e a base etnográfica crítica de Thomas (1993) permeou toda a pesquisa e investigação supracitada, na medida em que, um trabalho

sobre questões identitárias deve alcançar uma profundidade que a etnografia pode dar conta: de acordo com Thomas (1993, p. 6) a etnografia “oferece ferramentas para cavar abaixo da superfície das aparências”. Assim, o envolvimento profundo no campo de trabalho e com a professora-colaboradora foi essencial para que algumas possíveis conclusões emergissem dos dados.

O embasamento teórico desta dissertação também contribuiu no atendimento ao problema de pesquisa, no sentido de que a abordagem crítico-discursiva concorre para uma conscientização dos efeitos sociais dos textos e conseqüente emancipação e mudança socioidentitária. A discussão sobre o processo descentrado e fragmentado da construção da identidade, no contexto da modernidade tardia, concorreu para uma maior profundidade no estudo sobre o movimento das identidades da professora ao longo do processo de CLC, como o *continuum* da relação entre CLC e a identidade docente revelou, em 4.2.4, figura 14.

Diante da exposição teórica sobre identidade, referida anteriormente e detalhadamente explanada em 1.5, recupero, neste momento, as reflexões de Woodward (2000), especialmente no que tange os aspectos da identidade e diferença, na medida em que as perspectivas essencialistas da identidade da professora foram postas em xeque. Além disso, a partir de uma conscientização do caráter social e simbólico arraigado à formação da identidade, emergiu-se, por parte da professora, um olhar mais profundo sobre a omissão das diferenças e discrepâncias que subjazia sua prática pedagógica e sua visão a respeito de seus alunos.

As reflexões que permearam a análise da conjuntura, sobretudo no que tange ao papel do professor como educador crítico e intelectual transformador, a prática da leitura opositiva e os usos sociais da escrita (capítulo 3, seções 3.2 e 3.4), puderam direcionar o trabalho pedagógico que envolveu a pesquisa e a prática da professora-colaboradora, como as análises de excertos de gravações de aulas e os resultados das oficinas de texto (ver anexos 4, 5 e 6) revelaram.

A propósito disso, retomo as tarefas pedagógicas importantes para os professores que assumem seu papel de intelectual transformador, elencadas em 3.2 com base em Giroux (1992, p. 39-51), relacionando-as com aquilo que o debruçar sobre os dados me permitiu concluir:

No tocante à primeira tarefa, qual seja, *questionar como a dinâmica da linguagem e do poder funcionam integradamente*, acredito que a professora-colaboradora passou a empenhar-se sobre esse tipo de reflexão, como vários excertos de entrevista puderam mostrar. Separo um trecho do excerto 30, analisado em 4.2.2: ‘Olha, o que eu acho que foi mais forte neste

momento com você, nesta pesquisa, é realmente o título né, é o poder das palavras. É algo que ficou muito forte em mim, porque latente dentro do coração também, porque vivemos numa grande disputa de interesses’.

A respeito da segunda tarefa elencada, com base em Giroux (1992), isto é, *desvelar o papel que a linguagem e o poder desempenham em todos os níveis de escolarização*, destaco a responsabilização, por parte da professora, no processo de aprendizagem da escrita, fruto do programa de CLC. A professora assume seu papel e vincula a relação linguagem e poder à sua prática pedagógica ao se dedicar ao ensino da leitura e da escrita, como diversos excertos que demonstraram seu protagonismo em sala de aula revelaram. O resultado materializa-se também na identidade do aluno, como 4.2.6 pôde, incipientemente, revelar.

Construir análises críticas da linguagem, desvelando práticas linguísticas que incorporam formas de poder e autoridade, terceira tarefa pedagógica elencada em 3.2, começou a ser realizada pela professora-colaboradora a partir dos estudos sobre leitura contemplados no programa de CLC (ver anexo 1). Todavia, a prática desta tarefa, dentre todas, foi a que se mostrou mais embrionária, na medida em que algumas gravações de aulas pós CLC e os próprios encontros de estudo, revelaram uma maior dificuldade na prática da leitura e análise linguístico-discursivas dos textos. Na possibilidade de continuação do trabalho, um dos enfoques principais nas questões de formação com a professora-colaboradora seria este.

A quarta tarefa pedagógica, a saber, *desenvolver práticas discursivas alternativas que desafiem modos de pensamento, expressão, ação no sentido de apoiar a pedagogia crítica*, também pôde ser vista na prática pedagógica da professora, como as aulas ao ar livre, a prática da reescrita, o estímulo à consciência das propriedades da linguagem desvelaram, sobretudo após minha saída do campo de trabalho, relatada em 4.3.

A tarefa pedagógica do educador crítico de *legitimar experiências* foi realizada na medida em que as aulas passaram a ser mais contextualizadas com a realidade do aluno, seus anseios e experiências, que mudaram, inclusive, a forma de a professora enxergar seus alunos, como muitos excertos de entrevista demonstraram.

Finalmente, a tarefa do *diálogo crítico com outros professores*, foi instaurada, uma vez que a professora passou a assumir papéis (de coordenadora, professora de texto), saindo da postura de ‘aproveitadora do conhecimento’ para agir em prol de sua construção, como os excertos de entrevista e minha relação com ela ao longo do programa de CLC revelaram.

Voltando o olhar para as questões de pesquisa, enumeradas na introdução deste trabalho, respondo a primeira questão: ‘quais concepções de linguagem subjazem a prática

pedagógica do professor no ensino de produção de texto?’ - o processo de análise dos dados permitiu desvelar uma concepção de língua e linguagem mais voltadas para as estruturas no início do trabalho de campo (aulas de ortografia desvinculadas da prática social), passando para uma concepção de língua focada na comunicação durante a pesquisa (como o relato da professora-colaboradora sobre a conversa com sua estagiária revelou) e chegando, em muitos momentos, numa concepção interacional de linguagem, como, especialmente, a legitimação da experiência e da identidade do aluno, no seio de seu fazer pedagógico, desvelaram.

A segunda pergunta de pesquisa, ou seja, ‘o ensino de produção de textos está baseado em que gêneros? Quais são as possíveis razões que justificam essa escolha?’ se desnuda, visto que, inicialmente, a professora-colaboradora se detinha aos tipos textuais (ou nas palavras de Fairclough ‘pré-gêneros’ – ver 1.4.1). Acredito que a escolha da professora seja fruto de uma tradicional visão de que ensinar texto abarca somente a tríade descrição, narração, dissertação. Ao longo do processo de CLC, os gêneros textuais foram inseridos no planejamento da professora, os quais, elenco alguns: notícia de jornal, música, crônica, carta, cartaz multimodal, guia turístico, relatório, reportagens em vídeo, debates, e texto argumentativo do ENEM.

‘Como podem acontecer as mudanças nas práticas de ensino de produção textual após um programa de Conscientização Crítica da Linguagem? Que mudanças discursivas e identitárias são captadas por parte do professor de produção de texto?’ foi a terceira pergunta de pesquisa, que foi respondida ao longo de toda a seção 4.2 deste trabalho. As análises demonstraram mudanças discursivas diversas, que não caberia elencar novamente nas considerações finais desta dissertação, visto a quantidade de marcas linguísticas que denotaram mudança na prática e na identidade da professora. Destaco, todavia, aumento da autoestima, a consolidação de seu papel de intelectual, empoderamento e protagonismo. O quadro 8, em 4.2.4 resume as principais mudanças de identidade da professora ao longo do processo de CLC.

A última questão de pesquisa, ‘Como os/as alunos/as participam desse processo de reflexividade docente proposto na CLC? Há marcas em seus discursos que revelam mudanças na prática e na identidade docente? Como isso repercute na identidade deles?’ também foi respondida na segunda parte da seção 4.2, que revelou alunos menos descontentes com o ensino da escrita na escola e uma maior vinculação ao que é aprendido em sala de aula e suas experiências e anseios pessoais. Como consequência disso, o foco na estética da produção escrita se deslocou para questões de conteúdo e criatividade.

Muito da mudança da professora, e a conseqüente reverberação nas práticas dos alunos, pode ser vista em termos daquilo que Bernstein (1996) chamou de recontextualização, exposto em 1.4.2. Ou seja, a remoção dos discursos das práticas principais que eles pertencem e se imbricaram e a recolocação dentro de sua própria prática.

Perspectivas a partir deste trabalho

O fortalecimento da identidade docente pode ser um dos caminhos para que o atual quadro da educação e do professorado brasileiro deixe de ser tão deprimente. A inclusão do pesquisador no contexto escolar, como a própria professora-colaboradora afirmou, pode transformar a realidade social da prática onde ele se insere. A não negligência das questões identitárias, singularidades e experiências do professor em sua formação, operacionalizada pela Conscientização Crítica da Linguagem, pode se configurar numa provável trajetória para a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos alunos e, conseqüentemente, nas condições de trabalho e remuneração dos professores, que agindo como intelectuais transformadores podem ser agentes de mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. P. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998[1971]
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 15ª ed. Campinas-SP: Papyrus, 2008 [1995]
- ATORRESI, A. *Escritura: un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Publicação de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), 2010.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1953].
- BARTON, David. *Literacy: an introduction to ecology of written language*. Blackwell Publishers, Oxford, UK, 1994.
- BAUER, M.W & GASKELL, G. (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 9ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.
- BAUMAN, Z. *Globalização. As consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1999.
- BERNSTEIN, B. *Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle(a)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- CASTELLS, M. *Information technology, globalization and social development: United Nations Research Institute for Social Development discussion paper No. 114*, 1999.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh University Press.1999.
- CLARK, R *et al.* *Critical Language Awareness: a critical review of three current approaches to language awareness*. In: *Language and Education*, Vol. 4, nº 4: University of Lancaster, 1990, p. 249-260
- CLARK, R. *et al.* *Critical Language Awareness: towards critical alternatives*. In: *Language and Education*, vol. 5, nº 5: University of Lancaster, 1991, p. 41-54.
- COEN & MANION. *Triangulation*. In: *Research Methods in Education*. 2nd Edition. London: Croom Helm, 1983, p. 233-261.
- CORÔA, M. L. M. S. *Diferentes concepções de língua na prática pedagógica*. *Revista do GELNE*, Vol.3, no. 2, 2001.

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.

DIAS, Juliana. *A linguística do parto: cruzamentos de discursos, vozes e identidades*. Pontes Editora, no prelo.

DIJK, T. A. v. *Discurso e poder*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012 [2008].

FAIRCLOUGH, N. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES (org). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012, p. 93-107.

FAIRCLOUGH (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.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 11ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993[1979].

FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

GARCIA, Ana Luiza M. & RANGEL, Egon O. Glossário. Caminhos da escrita. Curso online de formação de professores. Programa Olimpíadas de Língua Portuguesa - Escrevendo o Futuro, CENPEC/MEC, 2013.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais e grupais In: BAUER, M.W; GASKELL, G. (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 9ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011, p. 64-89.

GASKELL, G. & BAUER, M. W. Para uma prestação de contas pública: além da amostra da fidedignidade e da validade. In: BAUER, M.W; GASKELL, G. (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 9ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011, p. 470-490.

GIDDENS, Anthony. Introdução. *As consequências da modernidade*. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e Identidade*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

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

GIROUX, H. A. *Escola crítica e política cultural*. 3ª ed. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

HABERMAS, J. *Communication and the Evolution of Society*. Boston, MA: Beacon Press, 1979.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1990.

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

HALLIDAY, M.A.K. e Matthiessen, C.M.I.M. *An introduction to functional grammar*. 3.ed., Oxford, Londres: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M.A.K. *Language as social semiotic*. London: Arnold, 1978.

HARVEY, D. *Justice, nature and the geography of difference*. Oxford: Blackwell, 1996.

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

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

JANKS, H. & IVANIC, R. CLA and emancipatory discourse. In: FAIRCLOUGH (ed.) *Critical Language Awareness*. Harlow: London, 1992, p. 305-331.

KLEIMAN, A. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

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

KLEIMAN, A. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo. Anta Cruz do Sul, v. 32, n 53, p. 1-25, dez, 2007.

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

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação de tradução: Mara Sophia Zanotto. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

LEAL, Maria Christina D. *Consciência Linguística Crítica e mudança nas características da identidade docente*. In: MAGALHÃES, Izabel & LEAL, Maria Christina D. (Orgs.). *Discurso, gênero e educação*. Brasília: Plano Editora: Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2003, p. 139-158

LEAL, Maria Christina Diniz. Identidade, Reflexividade e Resistência. *Crop*, 9, p. 249-278, 2003a.

MAGALHÃES (org). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012.

MAGALHÃES, Izabel & LEAL, Maria Christina D. (Orgs.). *Discurso, gênero e educação*. Brasília: Plano Editora: Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB, 2003.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C. & FIDALGO, S. S. (org). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011, p. 13-39.

MARCUSCHI, L.A. *O papel da atividade discursiva no exercício do controle social*. Cadernos de Linguagem e Sociedade, vol. 7 (2), 2005: UnB, p.7-33.

MEYER, M. Between theory, method, and politics: positioning of the approaches to CDA. In: WODAK, Ruth & MEYER, Michael (ed). *Methods of critical discourse analysis*. London, New Delhi, Sage, 2001, p.14-31.

MILLER, C. R. Genre as social action. In: A. Freedman & P. Medway (orgs.). *Genre and the new rhetoric*. Londres: Taylor & Francis, [1984] 1994, p. 23-42.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Socioconstrucionismo: discurso e identidade social. In:_____. *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, p. 14-56

PAPA, S. M. B. I. *Prática pedagógica emancipatória: o professor reflexivo em processo de mudança: um exercício em Análise Crítica do Discurso*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

PEDRO, Emília Ribeiro (Org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional* Lisboa: Caminho, 1998.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2011.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

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

STUBBS, M. *Discourse Analysis: the sociolinguistic analysis of natural Language* University of Chicago Press, 1983.

THOMAS, J. *Doing Critical Ethnography*. London, New Delhi, Sage, 1993.

THOMPSON, John B. *Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação em massa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VAN LEEUWEN, Theo. A representação dos atores sociais. In: PEDRO, Emília Ribeiro (Org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional* Lisboa: Caminho, 1998, p. 169-222.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Coleção “Os Pensadores”, Vol. XLVI São Paulo: Abril Cultural, [1953]1975.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 7-39.

ANEXO 1 – O programa de CLC

Conforme já adiantado em 4.2.2, o programa de CLC foi dividido em três grandes momentos: leitura dos textos teóricos, individualmente; reflexão sobre o texto e prática de leitura opositiva; e aplicação prática. Esse processo ficou bem claro para a professora, no sentido de indicar um passo a passo metodológico para ela. Procuramos deixar um dia para cada momento específico. Para marcar ainda mais o caminho ‘leitura-reflexão-prática’, utilizei cores diferentes de papel em cada etapa. Assim, apresento o programa, que foi sucintamente explanado em 2.7.2:

Semana 1 – tema central - Leitura

Momento 1: Leitura de: FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: *A Importância do Ato de Ler*: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989, p. 9-14;

Momento 2: Reflexão a partir de esquema produzido e leitura de meu memorial de leitura;

Momento 3: Produzir um memorial de leitura (anexo 2).

Semana 2 – tema central – o professor como intelectual transformador

Momento 1: Leitura de: GIROUX, H. A. *Escola crítica e política cultural*. 3ª ed. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992, p. 7-53

Momento 2: Reflexão a partir de esquema produzido;

Momento 3: Leitura de artigo com relato de experiência; produção de planos de aula, que demonstre o relacionamento entre linguagem e ação social e política.

Semanas 3 e 4 – tema central – Leitura Crítica e Análise Linguístico-discursiva

Momento 1: Leitura de: KLEIMAN, A. Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000;

Momento 2: Reflexão a partir de esquema produzido;

Momento 3 (parte 1): Leitura de: *Análise textual aplicada: categorias analíticas e exemplos de análise*. In: RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2011, p. 111-156;

Momento 3 (parte 2): Análise do texto Circuito Fechado, de Ricardo Ramos (a partir do problema encontrado na etapa 1 da pesquisa).

Semanas 5 – tema central – Escrita (passos da escrita)

Momento 1: Leitura de: DIAS, J. (org). Produção Textual na Universidade, Unidades 1 e 2: leitura ativa e analítica, no prelo.

Momento 2: Análise do processo de escrita até o texto final, demonstrado no material.;

Momento 3: Produção de legenda de correção e folha de prática de texto.

Semana 6 – tema central – Escrita (gêneros textuais)

Momento 1: Leitura de: MARCUSCHI, L.A. O papel da atividade discursiva no exercício do controle social. Cadernos de Linguagem e Sociedade, vol. 7 (2), 2005: UnB, p.7-33;

Momento 2: reflexão a partir de esquema produzido;

Momento 3: Produção de planos de aula com foco nos gêneros textuais.

Semana 7 – tema central – Identidade e Letramento

Momento 1: Leitura de texto produzido por mim com base em Hall (2003), Giddens (2002), Moita-Lopes (2003), Ivanic (1998), Kleiman (1995) e Rojo (2009).

Momento 2 e 3: Reflexão ligando as leituras feitas até o momento com a identidade identidade do aluno.

ANEXO 2 – Memoriais de Leitura

Memorial de Leitura da Pesquisadora

Minha leitura da palavramundo

Ao tentar revisitar minha primeira lembrança de leitura de mundo, veio-me à mente a casa em que morei quando tinha 3 anos. Em minha memória a chamo de “casinha de portão de pau”. O portão era feito de ripas irregulares de madeira velha, colocados lado a lado verticalmente, com uma grande e larga tábua atravessando todo o portão na horizontal. Havia manchas de tinta azul-turquesa nas ripas e eu gostava, tanto que o portão é a parte da casa que mais me lembro. Mas um dia, aquele portão tão especial me fez aprender a ler palavra vergonha. Conheci uma favela, ou melhor, passei de carro por uma, com minha avó, que fazia caridade e ajudava aquele povo, e de repente vi um portão quase igual o da minha casa. Eu fiquei muito triste e envergonhada porque o portão da minha casa era igual de favela. Li, também, pela primeira vez, a palavra desencanto. Hoje, lembro-me com saudade da “casinha de portão de pau” e percebo que a palavra favela foi lida por mim de modo equivocado e eu não precisava ficar tão desapontada daquele jeito...

Lembro-me com saudade também da minha primeira escola, que se chamava Gato de Botas. Tinha cinco anos e minha professora se chamava “tia Mila”. Um dia, tomando café, minha mãe disse que no pote de margarina estava escrito o nome da minha professora e eu ficava olhando para aquelas letras, que eu não sabia ler todas juntas, mas sabia que significava “tia Mila”. No rótulo da margarina estava escrito somente “MILA”, mas para mim, o “tia” fazia parte do nome dela e estava escrito “Tia Mila”. Foi quando comecei a ler as letras e associá-las com o meu mundo.

Ah! Como foi especial o dia que eu aprendi a ler palavras, lembro-me com detalhes... Eu estava na pré-escola e eu amava minha escola porque era igual a uma casa. Era a casa da tia Sirlei, a mesma que cantava na missa, que visitava minha vó e agora era minha professora. A tia Sirlei cuidava de mim. Um dia meu lanche molhou na lancheira e ela foi à cozinha de sua casa (que era escola também!) e fez um lanche para mim. Era pão com presunto e queijo, eu fiquei muito feliz. Naquele dia eu aprendi a ler várias palavras: ajuda, cuidado, atenção, amor... Gostava tanto da tia Sirlei que passava as férias na casa dela, aparecia lá todos os dias, escondido de minha avó.

Mas voltando ao dia que aprendi a ler palavras...

A tia Sirlei pediu para eu ler a coluna de palavras que estavam escritas no livro, e saiu da sala. Olhei aquele monte de letrinha e não entendi nada. Me deu vontade de chorar. Mas antes de esvair-me em choro, chamei a ajudante da tia Sirlei, a tia Vera, e disse com a voz embargada: “eu não sei ler”. Ela fez uma cara feia e disse: “Sabe sim, quer ver?”. Ela colocou seu dedo embaixo de duas letras que formavam o “bo” e perguntou: “o que é isso?” – “bo”, eu respondi. E depois fez o mesmo com o “la”. BOLA! Que maravilha, eu sei ler! O choro que estava preso em mim se transformou numa alegria imensa, aquele banco de madeira que eu estava sentada começou a flutuar e a parede focou mais verde do que de costume. Olhei para os coleguinhas a minha volta e sorri! Ah... Como eu queria encontrar a tia Vera de novo e agradecê-la!

Depois dessa palavrinha vieram muitas outras e meu encanto com as palavras era tamanho que aos 17 anos escolhi fazer Letras. Que mundo maravilhoso se abriu na minha frente. Produzir textos era maravilhoso. Lembro-me de um dia que fui ao parque para fazer minha tarefa de “Língua Portuguesa I”. Olhei os velhinhos jogando bocha, pessoas caminhando, jogando bola, até que encontrei uma mesinha de cimento, debaixo de uma árvore, onde me sentei e comecei a escrever um texto argumentativo. Mas, naquela atmosfera, fiquei mais sensível e olhei para mim, reflexivamente. Um de meus argumentos foi uma pequena narrativa, em que contava parte de minha história com os livros (o tema era ensino de leitura na escola). Finalizei o texto e fui para casa pensando: “será que pode ter narrativa no meio da dissertação? Acho que vou tirar um zero.”

Uma semana depois veio a surpresa. O professor pediu para que eu lesse meu texto para os 59 alunos de letras da minha turma e aula toda foi baseada no meu texto. Até hoje guardo esse texto com carinho. Ele está em folha de caderno, minha letra tinha traços adolescentes, ele me traz várias memórias que poderiam encher muitas páginas... Outro momento marcante foi nessa mesma disciplina de produção de textos, em que escrevi um texto argumentativo sobre legalização da maconha. Pesquisei bastante e tive uma excelente nota. Não esqueço o que o meu professor escreveu no texto corrigido: “excelente. Você está caminhando a passos largos para um efetivo domínio da língua portuguesa”. E depois, para completar, um amigo leu meu texto e mudou de opinião, dizendo que minhas reflexões realmente eram pertinentes. Um mundo novo se abriu e eu aprendi a ler a palavra empoderamento, antes mesmo de saber o que ela significava e de conhecê-la verbalmente. Apenas senti a ação dessa palavra em meu mundo. Fui conhecer essa palavra em sua materialidade linguística dez anos depois, no mestrado.

Por causa do bilhete de meu professor, percebi que a língua não pode te dominar, é você quem a domina, e isso traz MUDANÇA! Meu amigo mudou de opinião, um traço de sua identidade foi reformulado. Senti-me uma “super-heroína” com poderes mágicos. Minhas armas eram as palavras!

Três anos depois entrei na sala de aula, mas agora como professora de língua portuguesa, e essa leitura da palavra empoderamento me acompanhou. Dar subsídios para outros descobrirem o que eu descobri era a minha meta.

Como professora de língua portuguesa, iniciei meu trabalho com muito ânimo, ansiosa por colocar em prática tudo que havia aprendido com minhas leituras e empoderar meus alunos. Mas neste início a palavra decepção fora marcada com ferro quente em meu coração e doeu muito. Minhas aulas agradaram os alunos, mas não agradaram a escola. Eu era uma professora mal vista por meus superiores. Sempre nas reuniões eles diziam que eu deveria ser mais severa. Diziam que os alunos deveriam ter medo de mim. Cansada de ser criticada pedi demissão. Aquele empoderamento foi embora e eu estava desistindo. Até que um dos alunos soube de minha futura saída e organizou uma manifestação que envolveu toda a escola. Cartazes, gritos, e 150 alunos pedindo para que eu ficasse. Li, pela primeira vez, a palavra reconhecimento no ápice de seu significado. E... Mudei de ideia.

Então comecei a executar um plano de sobrevivência: adicionei à minha identidade um pouco de rispidez, grosseria e julgamento para agradar a escola. Punições severas por comportamento, “cara feia” para alguns alunos. Teve um dia que até expulsei um aluno de minha sala. A direção da escola estava satisfeítíssima. Houve um dia que fui questionada por um aluno e respondi: “aquela professora Carla morreu”. Mas, realmente, eu estava morrendo. Fiquei doente por agir de forma que eu não queria agir: distúrbios hormonais, gastrites... Li pela primeira vez, a palavra depressão.

Mas apesar disso tudo, minha meta de empoderamento nunca foi deixada de lado. Minha “falsa” severidade nunca sublimou o meu ideal de transformar pessoas por meio do domínio da língua portuguesa.

Certa feita, de um modo sobrenatural, todos os cargos de liderança da escola foram trocados e eu aprendi o significado da palavra milagre. Era como se Deus tivesse falando comigo: “Carlinha, agora você pode ser do jeitinho que eu criei você”. A nova diretoria era mais aberta para mudanças e a professora Carla ressuscitou.

Todavia, alguns resquícios do meu “teatro de sobrevivência” acabaram encrustando em minha personalidade. E algumas coisas tornaram-se hábitos, infelizmente. Tornei-me uma professora com uma criticidade um pouco mais “destrutiva”. Frases como “estou

decepcionada com você”, apareciam no cotidiano das aulas algumas vezes. Eu não saí completamente imune dessa.

Um pouco mais livre, continuei meu trabalho e numa certa aula comentei que a língua escrita tem um caráter oficial, dá credibilidade à sua fala e tem grande peso. Dei exemplos de ofícios, requerimentos, numa sala de 6º ano. Na semana seguinte, a turma me pediu ajuda para escrever um comunicado. Queriam comunicar à direção que não estavam contentes com o laboratório de informática da escola. Elaboramos o texto conjuntamente, e a líder de sala assinou em nome de todos. Como eu estava feliz! O empoderamento havia chegado naquela turminha e a consciência do poder das palavras também! Ao invés de reclamações soltas, argumentos em um papel. No lugar de rispidez, polidez. Que alegria!

Até que o dia seguinte chegou. Fui confrontada por toda a equipe diretiva da escola. “Tem dedo seu nisso tudo, não é professora? Eles foram educados, mas não deixa de ser um ataque à escola”. Mas dessa vez, não desisti. Utilizei a mesma arma que os meninos utilizaram e resisti aos ataques da equipe. “Educação para a vida, não é o slogan da escola? Pois bem, eu estou fazendo isso”. Ouvi tudo o que me falaram por mais meia hora, mas aquilo não me afetou. Nada de depressão, de novo. Saí da sala do mesmo jeito que entrei, imbuída no mesmo ideal: empoderar meus alunos. Aprendi a ler a palavra resistência. Foi muito bom! E nessa resistência ao sistema educacional eu continuo até hoje, colhendo frutos cada vez mais vistosos, das pequenas sementes que semeio. O mestrado em análise do discurso crítica é mais um passo para que meu ideal de transformação se consolide cada vez mais. Hoje estou trabalhando com uma professora, que alcançará centenas de pessoas e assim a corrente há de continuar!

Memorial de Leitura da professora-colaboradora

MINHA VIAGEM PELO MUNDO DA LEITURA

Caixas de papelão, revistas de costura, livros de alfabetização, diário de classe, mais livros didáticos de Ciências e Matemática, lápis de cor, borracha, tesoura, restos de tecido, bonequinhas fofotes... Estes eram os brinquedos que compunham a minha caixa no canto da sala de minha casa, a casinha da lagoa. Começo este resgate de memórias de minhas primeiras experiências de leitura de mundo com muita alegria e orgulho, porque ser filha de uma excelente professora alfabetizadora. Para mim é algo maravilhoso. Apesar de toda

dificuldade financeira que passamos na minha infância, tive uma família preocupadíssima em oferecer alimento para o corpo, fé para a alma e cultura letrada para a cabeça. Descobri muito cedo que livro é o melhor brinquedo e que ler era a melhor coisa do mundo, pois mesmo que eu não soubesse decifrar as palavras, entendia tudo a minha volta: a dedicação e o trabalho duro de meu pai com a terra, a determinação da minha mãe em oferecer o melhor para nós, os cuidados e mimos, a rigidez das regras, os limites, as descobertas do mundo pelos olhos dos meus dois irmãos. *Foi a primeira vez que li a palavra família.*

Desse alimento chamado fé, abro aqui um parágrafo para explicar melhor. Venha comigo leitor e reveja uma cena de cidadezinha de interior. Domingo bem cedo, os sinos gritam: venham povo à igreja rezar. O Pe. veio de longe, a reza vai começar. Gente simples, velhas em sua maioria. Corações sedentos de esperança e barrigas agoniadas de fome. Era preciso jejum, se quisesse bem comungar. Tenho tanta fé na oração, na presença de Deus como único criador de tudo, que a primeira nota que eu toquei no violão aos 9 anos foi mi maior de uma canção que dizia: “Minha luz é Jesus e Jesus me conduz pelos caminhos da paz”. Até hoje vejo Jesus como o grande sol da justiça. Aprendi a conjugar o verbo crer. Eu creio em Jesus!

Nas tantas tardes que ficava em casa com meus irmãos, posso sentir o cheiro da chuva, o barulho da água que escorria pela rua e pelos banhos escondidos que tomávamos no quintal enquanto mamãe trabalhava na escola ao lado e tranquila imaginava que estávamos bem quietinhos no tapete assistindo sessão da tarde. Quantas brincadeiras e peraltices: adedonha, amarelinha, bandeirinha, casinha de boneca, panelada, pic e esconde, latinha de leite com corda amarrada nos pés, polícia e ladrão, desenho e resposta, colagens no papel, decalque de desenhos, boneca, criar brinquedos, fazer cavernas nos matos ao redor de casa, montar álbum de figurinhas com rótulos de produtos de higiene pessoal. Quantas palavras são necessárias para se ter uma infância feliz? *Aprendi uma, que resume todas: simplicidade.*

Tudo era tão escasso e de difícil acesso financeiro e logístico que, por exemplo, para comer uma maçã era preciso realizar um ritual: esperar papai receber o salário e encomendar quatro unidades para o Srº Rosalvo que trazia de cidades distantes. Iogurte, refrigerante, pêra, achocolatado, azeitonas, tudo tão distante da nossa realidade, que acabava virando matéria prima para os nossos sonhos. Lembro-me de uma aquisição que papai fez com o seu primeiro salário de um concurso temporário para trabalhar no IBGE: a compra de uma geladeira a vista. Nossa aquele momento da chegada da geladeira pela primeira vez na minha casa foi sensacional. Estávamos todos reunidos esperando ansiosos gelar um litro de tubaína, o mais famoso refrigerante daqueles tempos. Quando acabamos de almoçar, meu irmão mais velho

chegou a pedir um brinde e uma oração pela alegria daquele dia. *Li pela primeira vez a palavra, realização.*

Mas, a minha vida não era sempre um mar de rosas...Ter a mãe como professora também era algo perigoso: se todos os meus coleguinhas soletrassem uma palavra errada, tudo bem, vamos tentar de novo. Mas se fosse a filha da professora, havia um acordo tácito dentro dos artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente, que lhe dava a permissão de puxar as minhas orelhas na frente dos meus colegas. Por causa dessa vontade de acertar para não ser envergonhada publicamente, recordo-me das várias tardes que passei treinando exaustivamente a lição de casa, que na alfabetização eram pequenos textos apresentados pelas cartilhas sobre uma determinada letra e sua família, ou seja, o B, era ba-be-bi-bo-bu e sua lição começava assim: A babá e o bebê brincam de bola e balão. *Aprendi rapidinho a palavra determinação.*

As lembranças mais doces e ternas das minhas viagens pelo mundo da leitura foram os momentos de contato com a literatura clássica. Como era gratificante desvendar o título do livro Chapeuzinho vermelho. E a bela adormecida!!! Cheguei a ajudar uma colega várias vezes à organizar a sua casa para ter o direito de manusear o quanto quisesse um livro da Branca de neve, que tinha umas gravuras em imagem dimensional. Aquelas eram as asas que faltavam-me para voar. E exatamente nesse momento de descoberta do mundo letrado, vem um recorte de memória fascinante. Eu estava sentada na mesa, pintando uma ficha de leitura com tanto capricho que as letras eram desenhadas com o maior cuidado. E o clímax dessa visão foi poder recriar um final para a história lida. *Foi nesse dia que descobri a palavra transformação.*

Como a minha mãe foi sempre um modelo de mulher para mim, comecei tão logo a idealizar um projeto de escola no fundo de casa para ensinar outras crianças a ler. Agora na minha fantasia eu era a professora que poderia ajudar outras pessoas a transformar suas realidades através da leitura. O nome da minha escola era Casinha Feliz. Eu pintava na parede do muro com cal, este nome bem grande. Criava diário, ficha de planos, cartazes, jogos, cantinho dos livros, entre outras ideias. Chamava as minhas vizinhas e a brincadeira começava. Repetia direitinho o que as minhas professoras faziam. Contudo o que acho mais interessante é que acabava ajudando-as de verdade. Minha mãe observava de longe a minha força de vontade e refletia com suas amigas. *Dizia que eu havia aprendido a palavra Educação.*

Há uma lembrança muito forte de uma professora do Ensino Fundamental II de Língua Portuguesa, Nieldes, com a qual aprendi a gostar de desvendar textos. Em suas aulas ela não

se conformava em ler e dizer simplesmente o que entendeu, acreditava que nós poderíamos dizer muito mais com nossas outras leituras, as de mundo. Motivava-nos a produzir, à imaginar, a criticar, a encontrar sentido, a ter boa vontade nesta tarefa. E foi assim que ela gravou em mim uma frase com a qual fez uma dedicatória na capa de um livro que presenteou-me no meu aniversário: “Seja o que for, seja sempre a melhor. Faça o que fizer, faça sempre com muito amor”. *Eu aprendi com ela a palavra dedicação.*

Meu sonho de criança virou realidade. Longe de casa, fui para Barreiras buscar concretizar minhas expectativas quando optei pelo curso de Magistério aos 15 anos. Dediquei-me intensamente ao curso, estágio, relatórios, artigos, análise crítica, fichamento, debates, estágio final... Percebi o impacto do conhecimento adquirido às custas de muita prática, humildade e respeito ao conhecimento das professoras regentes. Mudei várias vezes a maneira de ensinar, a fim de realmente chegar ao meu aluno, entender o seu modo de aprender e evoluir mais degraus. Percebi que sem as palavras *família, educação, simplicidade e determinação* apreendidas tão cedo, não conseguiria chegar a nenhum dos meus objetivos de vida, porque elas criaram em mim o que sou, são minha essência. São as estruturas das minhas escolhas até hoje. Sem elas eu seria tragada pela influência negativa dos costumes da cidade grande: festas regadas à drogas, bebidas, sexo desregrado, inversão de valores, trapanças, mentiras...Um universo que lhe é oferecido de forma tão forte e ao mesmo tempo tão sutil que poderia distrair-me a ponto de esquecer do sentido da minha vida. Foi assim que adquiri a palavra *malícia*.

Continuei minha jornada no trabalho e logo em seguida no ingresso na UNEB para fazer Letras, e aí foi um tempo de muita correria, pouco sono, trabalho desenfreado, finais de semana dedicados somente à leitura. A minha produção intelectual estava crescendo num ritmo tão intenso paralelo às cobranças impostas pelas escolas particulares que acabei desenvolvendo a síndrome do pensamento acelerado. Chorei muito, tive dificuldades em ser reconhecida pelos professores e diretores porque não sabia do poder político produzido pelas minhas ações em sala. Magoavam-me muito, mas eu não conseguia impor limites. Não sabia dizer não. Aceitava explorações dos meus direitos garantidos pela CLT. Qualquer crítica poderia desmontar meu mundo. Não sabia ponderar de quem elas vinham e tão pouco se os seus fundamentos eram reais. Foi doloroso aprender a palavra *humilhação*.

Contudo posso dizer que tais barreiras impulsionaram-me a uma tomada de decisão que foi mais um divisor de águas nessa grande viagem da leitura: Presenciei muito desrespeito humano por parte das pessoas que tem cargos hierarquicamente superiores, muita influência política, muita falta de ética. Mas tudo isso concorreu para o meu posicionamento: O que

serei? Uma dadora de aula ou uma transformadora social? O que posso fazer dentro das possibilidades que se abrem para mim quando estou em sala? Poderia escolher! Escolhi. Vou através do ensino da língua materna oportunizar meus alunos a não deixarem ser vencidos pelo medo, pela opressão e nem tampouco pela alienação. Vamos ler, discutir, compreender, e colocar-se num lugar seguro de nossas raízes, mostrar o que somos, fazer valer a pena cada minuto na escola. Garantir a funcionalidade do tempo no seu aspecto mais imensurável: aprender a ser, lendo o mundo. Afinal, quem pode nos medir?

Finalmente fiz especialização em estudos linguísticos e atuo como professora de Língua Portuguesa (Ensino Médio). Especializei-me em Coordenação Pedagógica pela UFBA, porque atuo há cinco anos numa escola pública do município como tal. As dificuldades erguem-se com muralhas, talvez maiores que as de Jericó, mas ninguém pode tirar de nós a nossa identidade. Na luta diária do reconhecimento, aprendizagem e valorização, eu confesso que creio no poder da transformação a partir da leitura. Já desejei mudar o mundo, mas hoje se apenas um dos meus tantos alunos, ou uma das minhas duas filhas conseguir perceber o quanto é maravilhoso e gratificante essa viagem pela leitura, já estarei recompensada.

Agora após essas memórias resta-me passar a vez para você querido leitor: De que lado você está? No que você acredita? Gosta de ler? Como tem se posicionado após uma leitura? Quem escreve a tua história de vida? Você ou os outros? És protagonista ou coadjuvante? Ou tudo junto e misturado? Atenção: "Senhores passageiros, coloquem os cintos; o avião já vai decolar. Em caso de problemas técnicos, temos duas saídas de emergência na parte dianteira, duas na parte traseira e uma à sua direita. No caso de falta de ar, máscaras de oxigênio cairão sobre vossas cabeças. Caso precisem de alguma coisa, basta chamar e nossos comissários de bordo lhes atenderão. Tenha uma boa viagem, uma boa viagem ao mundo da leitura".

ANEXO 3 – Textos de alunos antes da CLC

Proposta: Descrever uma pessoa⁸⁵

Texto 1

Maravilhosa: Ela é espetacular, como ela não tem igual. Uma mulher carinhosa, que ama e cuida dos seus filhos, e trabalha incansavelmente para o bem-estar da sua família. Sem contar que ela é uma mulher linda, uma morena alta, com belos olhos negros e cabelos compridos e com um sorriso esplendido alegre o dia de todos ao seu redor. Comi todo mundo, ela tem dias difíceis e momentos de raiva, afinal todos temos dias ruins. Não precisa dizer que amo muito a minha mãe, pois ela sim é mulher de verdade, guerreira, humilde, linda e para mim insubstituível e de valor inestimável. A maravilhosa ilumina os meus dias com sua doçura e com seu enorme amor!

Texto 2

Minha Mãe

A mulher especial na minha vida é a minha mãe, pois foi quem me deu a vida, cuidou de mim desde o momento em que eu nasci.

Dona de uma personalidade super diferente da minha, ela se dá com todos facilmente, faz várias amizades e se entrega fácil a elas. Existem pontos negativos nela, pois é muito ingênua se deixa levar pelas aparências e acaba se decepcionando, é muito emotiva, qualquer coisa é ponto de ela chorar.

Somos totalmente diferentes como água e vinho, eu sou alta e ela baixinha, tem cabelo claro e o meu escuro, mas temos algo em comum, nossos olhos são esverdeados.

Nós brigamos muito, por pensarmos e agirmos diferentes mas acima de tudo nos amamos e é isso que importa.

⁸⁵ Dos seis alunos que participam da pesquisa, apenas dois entregaram texto.

ANEXO 4 – Textos dos alunos durante a CLC

Proposta: escrever uma carta contando sobre um livro lido⁸⁶.

Texto 1

Luís Eduardo Magalhães - Bahia, #07 de Junho de 2013
BA

Caro colega,

Quero indicar-lhe um livro sobre a história da filosofia. Ele se chama "O Mundo de Sofia" e te garante que não há, nem a mais remota possibilidade de que não goste. Se estiver pensando: eu nem gosto de filosofia! Eu te respondo o seguinte, eu também não gostava e, no entanto, estou aqui, recomendando o livro a você.

A história se passa no século passado e conta a vida de Sofia, uma menina prestes a completar 15 anos, que repentinamente começa a receber cartas de um filósofo chamado Alberto. Nessas cartas, ele dá para ela um verdadeiro curso de filosofia, e nós, leitores privilegiados, também acompanhamos o curso.

Alberto começa falando dos filósofos da natureza, cada um deles acreditava que tudo que há na terra hoje veio de uma única substância, como a água, o ar ou o fogo.

Depois vieram os filósofos de Mileto, e logo após Sócrates e seus discípulos.

Resumindo, ele fala sobre toda a história da humanidade, dos conhecimentos racionais ao mundo dos sentidos, das religiões aos mitos.

A história em si, tanto a enviada pelas cartas, quanto a vivida por Sofia, é muito cativante e o final é surpreendente.

As aulas preparatórias são acabadas.

despedida,

⁸⁶ Dos seis alunos que participaram da pesquisa, apenas dois entregaram texto.

Texto 2

Luís Eduardo Magalhães, 08 de Junho de 2013

Querido colega,

Venho por meio desta carta, lhe recomendar ¹ uma leitura agradável e descontraída, o livro é do autor Paulo Galvão e tem por título "O bilhete premiado". Bem, para lhe abrir o apetite, vou lhe contar o enredo principal da obra.

Nesse livro o autor escreve sobre uma fase conturbada da vida de Jerônimo, com o fim da adolescência, o mau desempenho na escola, a pressão dos pais para que ele assumisse um emprego, o amor não correspondido por Claudinha e vários outros fatores ^{que considero para} ~~faz com~~ que Jerônimo comece a apostar em jogos de loteria, apesar dos vários conselhos dos seus dois amigos, Edgson e Luciana. ^{mude o paragr.} Jerônimo continua a apostar, e daí, ele acredita ter achado um bilhete premiado, isso, claro, despertou a atenção de um antigo colega, e com isso coloca em risco a vida de toda sua família. ~~Este~~ livro é repleto de aventuras e revelações e para saber o desfecho, querido colega, você terá que ler a esse maravilhoso livro.

Espero que goste, tanto quanto eu desta obra e aproveite bem a leitura!

Seu colega de sempre,

1- Pode ir até o fim da linha. A margem direita que você enxerga é a sombra da outra página!

2- O § é usado apenas em çã / çõ / çu. CÊ e CÍ não.

ANEXO 5 – Textos dos alunos depois da CLC⁸⁷

Proposta: A partir da leitura de textos de variados gêneros sobre o tema proposto, defender uma tese e transformá-la em um texto verbal e não verbal. Em seguida, escrever uma dissertação completa a respeito do tema abordado no texto multimodal.

Texto 1



Produção de texto	
Professoras: [redacted] e Carla Braga	
Oficina de texto argumentativo multimodal	
Folha de Prática: versão definitiva	
Aluno(a): [redacted]	Série: 3 Turma: A Data: 20/09/13
Título: <u>Amigos, os vícios.</u>	
01	Amigos e conhecidos entram cada vez mais no mundo
02	de dos drogas, vistos como companheiros, amigos, amigos
03	e valorizados são as principais causas para este
04	triste, comente.
05	O mundo hoje em dia, vive em tempo de dente
06	no, e dinheiro é resultado de trabalho e trabalho
07	depende de tempo, o que é cada vez mais difícil. Com
08	isso, crianças são criadas educadas por pessoas que não
09	vão na família, muitos são, passando os hábitos e cul
10	tura de toda uma geração familiar.
11	Os pais se preocupam em dar uma boa educação
12	aos filhos, com estudos, esportes, tudo de
13	brinquedos e aparelhos eletrônicos dos mais modernos.
14	Quando para isso, os educadores principais da vida
15	familiar.
16	Hoje também aqueles em que já nasce no meio
17	dos drogas, com pais muitas vezes viciados que não tem
18	outro futuro, e não vão se conscientizar e obter uma
19	boa educação e encaminhamento.
20	Os vícios na adolescência, há o vício de contar
21	um "amigo" que depois, o colega, ele se torna de
22	grupo porque não é comido, ele não quer entrar no mundo
23	deles. Os vícios que se entra, para voltar é difícil.
24	Por fim, entre tantos outros fatores que durante
25	o tempo de droga, a melhor opção é aquela de:
26	"Diga não!" A vida está em suas mãos.

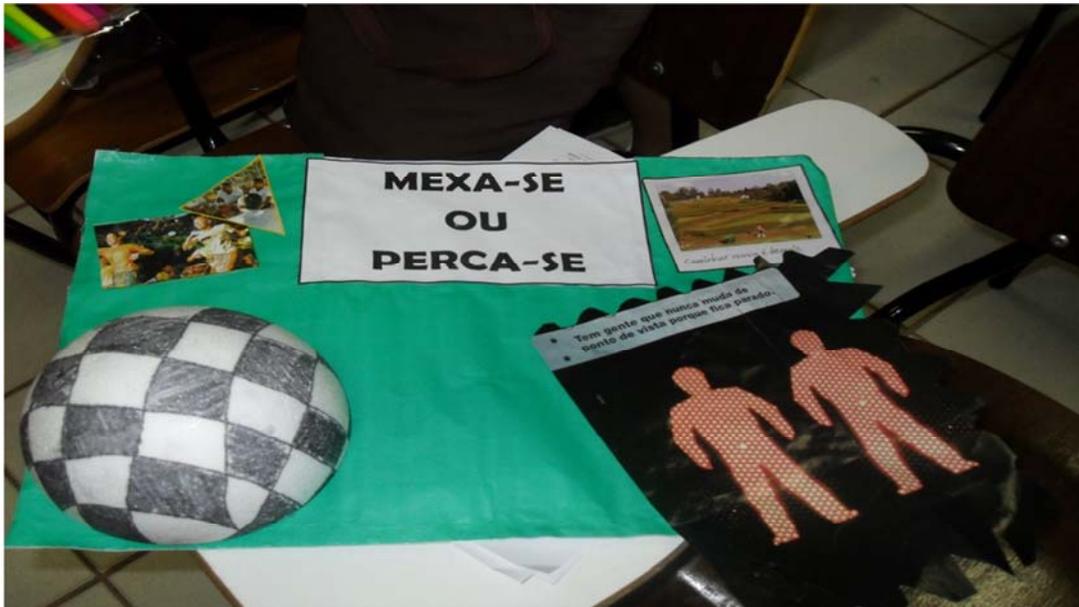
⁸⁷ Dos seis alunos que participaram da pesquisa, cinco entregaram texto.

Texto 2



Produção de texto	
Professoras [redacted] e Carla Braga	
Oficina de texto argumentativo multimodal	
Folha de Prática: versão definitiva	
Aluno(a): [redacted]	Série: 3 ^o Turma: A Data: 19/09/13
Título: A Sustentabilidade do Mundo	
01	É evidente que o mundo globalizado tem
02	começado a se preocupar com a saúde do
03	planeta, muitos se questionam: "como chega-
04	mos a esse ponto?"
05	criar normas e procedimentos para que
06	os agricultores e qualquer empresa tenha a
07	consciência de que o uso sustentável dos
08	recursos naturais disponíveis tem de ser
09	incitado como a única forma de progresso
10	possível. A sustentabilidade do meio am- 11
12	tal sempre será a meta buscada por
13	qualquer indivíduo ou grupo que necessite
14	de recursos naturais para sobreviver.
15	Assegurar a sustentabilidade do meio am- 16
17	iente e garantir, que a fome, a pobreza
18	e a miséria estejam afastadas, e torná-las
19	a dura realidade que forçam as pessoas
20	a praticar a exploração dos recursos em
21	umas áreas. O maior desafio dos governos e
22	das organizações ambientais dos tempos at- 23
24	uais é promover nas comunidades rurais o
25	pensamento de que a sustentabilidade é a
26	única forma viável de manter suas at- 27
28	ividades econômicas em condições de gerar riqueza
29	por muito mais tempo.
30	Os governos podem contribuir adotando leis
	que auxiliem as ideias sustentáveis, e para o
	controle da preservação do meio ambiente. Cursos
	de projetos educativos devem ser a principal ideia
	das empresas, para que mostrem a importância
	da sustentabilidade para o nosso planeta.

Texto 3



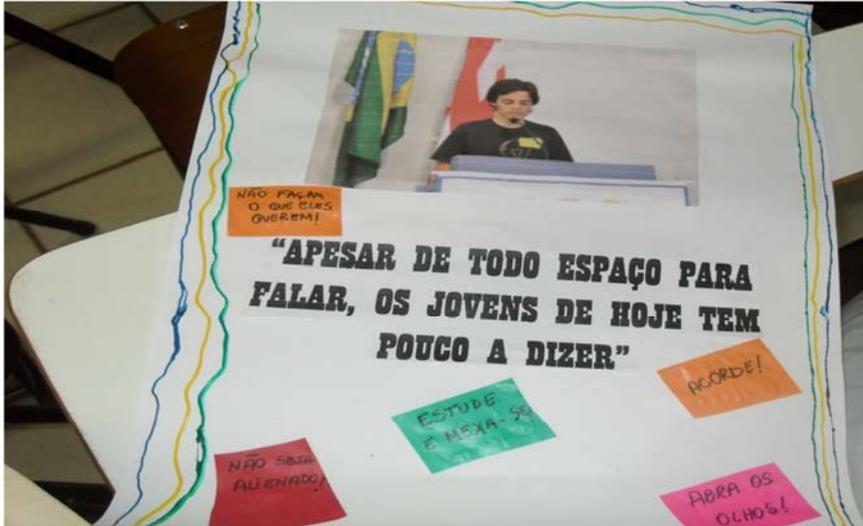
Produção de texto	
Professoras [redacted] e Carla Braga	
Oficina de texto argumentativo multimodal	
Folha de Prática: versão definitiva	
Aluno(a):	[redacted] Série: 3 ^o Turma: "A" Data: 20/09/13
Título:	Mexa-se ou Perca-se
01	Muito se fala sobre os benefícios que
02	o esporte traz para a vida física, mas
03	pouco se sabe sobre os bens que o mesmo
04	pode trazer para a vida social.
05	Em um país que utiliza a Copa do
06	Mundo e primordial que o esporte seja
07	incorporado primeiramente nas escolas e
08	logo em seguida nos demais lugares do país.
09	É visível a importância do esporte para
10	o desenvolvimento da cidadania, pois em
11	simples brincadeiras e exercitadas valores
12	importantes para a vida social.
13	O esporte é responsável por tirar mi
14	lhões de crianças e adolescentes do mu
15	do do crime e das drogas e assim por
16	proporcionar uma vida digna e segura.
17	Em várias comunidades carentes é feito
18	projetos esportivos com o objetivo de redu
19	zir e socializar jovens que antes eram
20	considerados um risco para a sociedade.
21	Atualmente o esporte é uma porta larga
22	para um futuro promissor e feliz.
23	Portanto, a sociedade deve se opor
24	nar e se mexer para que valores
25	da vida social não se perca e seja
26	veramente uma bela lembrança na
27	vida dos brasileiros, para que isso
28	aconteça um primeiro passo deve ser
29	dado: ou mexa-se ou perca-se.
30	

Texto 4



Produção de texto	
Profesoras [redacted] e Carla Braga	
Oficina de texto argumentativo multimodal	
Folha de Prática: versão definitiva	
Aluno(a): [redacted]	Série: 3ª Turma: A Data: 20/09/2013
Título: <u>Deus uni a sociedade separa</u>	
01	O mundo evolui, enquanto a família se torna peça de
02	musim. A sociedade, a tempo liberal em que vivemos,
03	até mesmo os leis jurídicas, fazem com que muitas
04	famílias se separem com facilidade.
05	A sociedade moderna é a favor do egoísmo e
06	unã de separação, os casais que se formam acabam
07	levando com eles para o relacionamento parte desse
08	ego e isso não da certo, porque um casal não se
09	torna unido quando tem sempre os mesmos pensamentos
10	e ideias, mas quando se junta se de seu companheira
11	essa. Os divórcios ocorrem muitas vezes por o casal não
12	se entender, não conseguir mais se comunicar abertamen-
13	te, por traições e mentiras ou ainda pela união dos
14	deus ter sido excedida, no fator financeiro e não os jor-
15	dimentos. A separação dos casais pode ser algo ainda
16	mais dolorida quando há filhos. Eles sofrem mais que
17	traição e por vezes, no final ainda se sentem culpados
18	por isso acontecer, o que trás traumas.
19	O divórcio não foi sempre legal juridicamente, mas
20	desde de que é permitido o número de divórcios já
21	cresceu. A entrada da mulher no mercado de trabalho mu-
22	deu radicalmente a postura que tinha a família. E
23	isso é um dos motivos de lavar onde a mãe é
24	também o pai e vice-versa. Só que a separação, trás
25	muitas consequências: a depressão nos filhos, liberdade de-
26	mais para tirar a culpa de ter o fato sobre, por exemplo.
27	Sendo assim é preciso imantizar as pessoas já
28	que são menos egoístas, pois falta amor no mundo e
29	falta os casais se entenderem melhor e ver se realmente
30	tem condições de constituir um lar, antes que mais casais se separem.

Texto 5⁸⁸



⁸⁸ O aluno não realizou a segunda parte da atividade (texto escrito).

ANEXO 6 – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (maiores e menores)



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“Identidade docente e mudança social: contribuições da Análise do Discurso Crítica com foco em Consciência Linguística Crítica”**, de responsabilidade de **Carla Cristina Braga dos Santos**, aluna de Mestrado no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas e Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Assim, gostaria de consultá-lo sobre o seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Com esta pesquisa pretende-se realizar um estudo sobre a identidade do professor de produção de texto antes e depois de um programa de Conscientização Crítica da Linguagem (CLC), com o objetivo de melhorar o ensino da leitura e escrita.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas gravadas (somente em áudio) e textos produzidos ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de observações de aulas, entrevistas, questionários e análise de produções textuais. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através dos telefones 61- 8292-8910 ou 77 – 9981-8184, ou ainda pelos e-mails carla_braga@aluno.unb.br / braga.carlinha@gmail.com.

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da dissertação em meio digital, além de uma palestra para os professores de produção de texto da instituição onde a pesquisa será realizada, que acontecerá após a defesa da dissertação. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o (a) pesquisador (a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor (a).

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Luís Eduardo Magalhães-BA, ____ de _____ de _____



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (menores)

Seu filho(a) _____
está sendo convidado a participar da pesquisa **“Identidade docente e mudança social: contribuições da Análise do Discurso Crítica com foco em Consciência Linguística Crítica”**, de responsabilidade de **Carla Cristina Braga dos Santos**, aluna de Mestrado no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas e Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Assim, gostaria de consultá-lo sobre o seu interesse e disponibilidade em cooperar com a pesquisa, autorizando a participação de seu filho(a). Com esta pesquisa pretende-se realizar um estudo sobre a identidade do professor de produção de texto antes e depois de um programa de Conscientização Crítica da Linguagem (CLC), com o objetivo de melhorar o ensino da leitura e da escrita.

Você e seu filho(a) receberão todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome de seu filho(a) não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas gravadas (somente em áudio) e textos produzidos ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas e análise de produções textuais. É para estes procedimentos que você está autorizando o seu filho(a) a participar. A participação dele(a) na pesquisa não implica em nenhum risco.

A participação de seu filho(a) é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Ele(a) é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através dos telefones 61- 8292-8910 ou 77 – 9981-8184, ou ainda pelos e-mails carla_braga@aluno.unb.br / braga.carlinha@gmail.com.

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da dissertação em meio digital, além de uma palestra para os professores de produção de texto da instituição onde a pesquisa será realizada, que acontecerá após a defesa da dissertação. Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o (a) pesquisador (a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor (a).

Assinatura do (a) responsável pelo participante

Assinatura do (a) participante

Assinatura da Pesquisadora

Luís Eduardo Magalhães-BA, ____ de _____ de _____

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Identidade docente e mudança social: contribuições da Análise do Discurso Crítica com foco em Consciência Linguística Crítica

Pesquisador: Carla Cristina Braga dos Santos

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 18102513.1.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 324.553

Data da Relatoria: 28/06/2013

Apresentação do Projeto:

Trata-se do projeto de pesquisa de Mestrado do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas e Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, com financiamento próprio, intitulado "Identidade docente e mudança social: contribuições da Análise do Discurso Crítica com foco em Consciência Linguística Crítica", de autoria da pesquisadora Carla Cristina Braga dos Santos e orientado pela Profa. Dra. Juliana de Freitas Dias. Pretende-se realizar uma pesquisa no âmbito da prática de leitura nas escolas, a partir dos princípios da Conscientização Linguística Crítica (CLC), uma proposta de linguistas da Universidade de Lancaster (Grã-Bretanha) que consideram a linguagem como constitutiva em relação à sociedade, no âmbito ideológico e das relações de poder. Desse modo, a CLC se constrói por meio de um estudo crítico da linguagem, utilizando a Análise de Discurso Crítica como meio para alcançar um discurso emancipatório.

Objetivo da Pesquisa:

O projeto possui 2 objetivos, a saber:

Objetivo Primário:

Realizar um estudo sobre a identidade docente no bojo de um programa de Conscientização Crítica da Linguagem (CLC).

Endereço: CAMPUS UNIVERSITARIO DARCY RIBEIRO - ICC º ALA NORTE º MEZANINO º SALA B1 º 606 (MINHOÇÃO

Bairro: ASA NORTE

CEP: 70.910-900

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3307-2760

E-mail: ihd@unb.br

Continuação do Parecer: 324.553

Objetivo Secundário:

Entender como o processo de reflexividade docente repercute nos textos e na identidade dos alunos de terceira série de ensino médio e da professora pesquisada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos aparentes para a pesquisa pretendida. Quanto aos benefícios, a pesquisadora apontou que, por intermédio do estudo proposto, espera-se que direções para a educação de professores possam ser delineadas, bem como nuances de fortalecimento da identidade docente se configurem. A partir disso, espera-se também, um desenvolvimento e melhoria das práticas de leitura e escrita na escola pesquisada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora pretende recorrer aos estudos de Chouliaraki & Fairclough (1999), que vêem vantagem quando se focaliza as práticas, no sentido de estabelecer conexões entre a vida social e a sociedade. A hipótese da pesquisa é que a prática consciente e crítica da leitura e da escrita, a partir do programa CLC, propiciará transformação nas práticas sociais e conseqüente o empoderamento da professora e dos alunos pesquisados.

A pesquisa é de natureza qualitativa com base etnográfica para o trabalho de campo. Os dados serão analisados por meio do arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso Crítica (ADC). A pesquisadora irá realizar uma análise de produções textuais dos alunos e da professora pesquisada. Os dados serão coletados e analisados antes e durante o processo de conscientização crítica da linguagem. A amostra da pesquisa é de 7 sujeitos, sendo 6 alunos da terceira série de ensino médio (que serão submetidos a entrevistas e oficinas de texto) e 1 professora (a ser submetida a entrevista e momentos de estudo e planejamento). O local da coleta de dados da pesquisa é o Colégio Estadual de Mimoso do Oeste - CEMO, da cidade de Luiz Eduardo Magalhães, na Bahia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou todo o rol de documentos exigidos pelo CEP IH. Em especial, apresentou TCLE para a professora e para os alunos, ambos com linguagem clara, acessível, indicação de participação voluntária, cuidados necessários e os contatos. No caso do alunos, há um TCLE particular para os menores, onde consta o campo de autorização dos pais ou responsáveis. Também, constam o aceite institucional (autorização da diretora da escola para a realização da pesquisa), cronograma completo (datado a partir de 15/7), carta de encaminhamento,

Endereço: CAMPUS UNIVERSITARIO DARCY RIBEIRO - ICC ç ALA NORTE ç MEZANINO ç SALA B1 ç 606 (MINHOÇÃO)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3307-2760 **E-mail:** ihd@unb.br

Continuação do Parecer: 324.553

carta de revisão ética, currículo lattes, orçamento e instrumentos de pesquisa. No caso destes, a pesquisadora apresentou as questões do que denominou "Guia de Entrevistas" para a professora e alunos (para coleta antes e depois da aula) e a indicação de que alguns textos dos alunos produzidos no decorrer do dia a dia escolar, antes e depois dos momentos de estudo e oficinas, serão observados (com notas de campo) e analisados.

Recomendações:

Recomenda-se à pesquisadora um breve esclarecimento de como será realizada a observação (com produção de notas de campo) e análise dos textos produzidos em sala de aula.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, sou de parecer favorável à aprovação do projeto. Recomendo apenas que a pesquisadora esclareça brevemente como será realizado o processo de observações em sala de aula.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto APROVADO. Recomenda-se que a pesquisadora apenas esclareça brevemente como irá desenvolver o processo de observações em sala de aula.

BRASILIA, 03 de Julho de 2013

Assinador por:
Debora Diniz Rodrigues
(Coordenador)

Endereço: CAMPUS UNIVERSITARIO DARCY RIBEIRO - ICC à ALA NORTE à MEZANINO à SALA B1 à 606 (MINHOÇÃO)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3307-2760 **E-mail:** ihd@unb.br