

**AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS
EDUCACIONAIS
E A PROBLEMÁTICA
DO PARADOXO
DO ACESSO
ÀS PRÁTICAS LETRADAS
E DA INCLUSÃO SOCIAL:
INTERPRETAÇÕES À LUZ DOS
ESTUDOS DA LINGUÍSTICA
APLICADA¹**

**LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EDUCACIONALES Y LA PROBLEMÁTICA DE LA
PARADOJA DEL ACCESO A LAS PRÁCTICAS LETRADAS Y DE LA INCLUSIÓN SOCIAL:
INTERPRETACIONES A LA LUZ DE LOS ESTUDIOS DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA**

**EDUCATIONAL LINGUISTIC POLICIES AND THE PROBLEM OF THE ACCESS PARADOX TO
LITERATE PRACTICES AND SOCIAL INCLUSION: INTERPRETATIONS UNDER THE LIGHT
OF APPLIED LINGUISTICS**

Rosângela Hammes Rodrigues*
Universidade Federal de Santa Catarina

¹ Este ensaio é uma versão escrita da comunicação oral proferida na mesa-redonda “O ensino e a aprendizagem de línguas e os estudos de letramento”, durante o IX Congresso Internacional da ABRALIN, realizado em Belém (PA), no ano de 2015. Agradeço a leitura crítica do ensaio feita pelos pareceristas da revista. As lacunas são de minha responsabilidade.

* Doutora em Linguística Aplicada pela PUC/SP. Professora da UFSC e pesquisadora do CNPq. E-mail: hammes@ccc.ufsc.br.

RESUMO: Neste ensaio, discuto a problemática das políticas públicas educacionais de inclusão social e das políticas linguísticas educacionais, bem como a questão do paradoxo da acessibilidade e da inclusão social, porque a acessibilidade e a inclusão por si sós podem não promover a igualdade entre os sujeitos e a diversidade cultural, além de manterem e reproduzirem as relações de dominação já existentes. E isso porque o acesso às interações sociais, mediadas pelos gêneros secundários, letramentos dominantes e variedade linguística de prestígio, é, antes de tudo, o convívio com práticas e discursos da ideologia dominante, podendo representar mais um meio para sua manutenção. A partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, de Paulo Freire e de Hilary Janks, discuto como podemos abordar esse paradoxo na escola por meio da plurivalência e da dialética do signo e por meio de uma educação problematizadora e crítica da realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem das práticas de linguagem. Gêneros do discurso. Letramento. Círculo de Bakhtin. Paulo Freire. Hilary Janks.

RESUMEN: En este ensayo discuto la problemática de las políticas públicas educacionales de inclusión social y de las políticas lingüísticas educacionales, además de la cuestión de la paradoja de la accesibilidad y de la inclusión social, ya que puede que la accesibilidad y la inclusión y la diversidad cultural por sí solas no promuevan la igualdad entre los sujetos, sino que mantengan y reproduzcan las relaciones de dominación ya existentes. Esto es así porque el acceso y la convivencia con las interacciones sociales, mediadas por los géneros secundarios, literarias dominantes y variedad lingüística de prestigio, son, antes que nada, la interacción y la convivencia con prácticas y discursos de la ideología dominante, pudiendo ser más un medio para su manutención. A partir de los estudios del Círculo de Bakhtin, de Paulo Freire y de Hilary Janks, abordamos cómo podemos abarcar esa paradoja en la escuela, por medio de la plurivalencia y de la dialéctica del signo, mediante una educación basada en la discusión de problemas y crítica de la realidad.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza y aprendizaje de las prácticas de lenguaje. Géneros del discurso. Letramiento. Círculo de Bakhtin. Paulo Freire. Hilary Janks.

ABSTRACT: In this essay I discuss the issue of educational public policies for social inclusion and of educational linguistic policies, and the issue of the accessibility paradox and social inclusion, because accessibility and inclusion alone may not promote equality between individuals and cultural diversity, but maintain and reproduce existing relations of domination. This happens because the access and the relation with social interactions mediated by secondary genres, dominant literacies and linguistic variety of prestige are, first of all, the interaction with practices and discourses of the dominant ideology, possibly representing another means for its maintenance. Based on the studies developed by the Bakhtin Circle, Paulo Freire, and Hilary Janks, I analyze how we can address this paradox at school through plurivalence and sign dialectic, and through a problematizing, critical education.

KEYWORDS: Teaching and learning of language practices. Speech genres. Literacy. Bakhtin Circle. Paulo Freire. Hilary Janks.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, considerando o lugar teórico no qual me situo, o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem no âmbito da Linguística Aplicada, objetivo discutir a problemática das políticas públicas educacionais de inclusão social e das políticas linguísticas educacionais, bem como a questão do paradoxo da acessibilidade e da inclusão social. E isso porque a acessibilidade e a inclusão por si sós podem não promover a igualdade entre os sujeitos e a diversidade cultural, e ainda manterem e reproduzirem as relações de dominação já existentes, na medida em que o acesso às interações sociais mediadas pelos gêneros secundários – logo, no âmbito dos letramentos dominantes e no uso da variedade linguística de prestígio – é, antes de tudo, o convívio com práticas e discursos da ideologia dominante, podendo, assim, representar mais um meio para sua manutenção.

Considerando essa situação, pretendo discutir como os estudos de letramento e de gêneros do discurso (numa vertente crítica – ainda que pareça tautológica essa especificação) podem trazer para o debate essa problemática, passando para o centro da discussão a própria linguagem como *signo ideológico* tanto de manutenção quando de mudança da situação social. Para tanto, correlacionarei essa posição ancorada nos estudos sobre linguagem e ideologia do Círculo de Bakhtin, bem como nos posicionamentos de Hilary Janks (2000) e Paulo Freire (1987), uma vez que estes dois autores, cada qual a seu modo, discutem o paradoxo da acessibilidade e da inclusão e apontam alternativas para a questão.

2 AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS EDUCACIONAIS E A QUESTÃO DO PARADOXO DO ACESSO E DA INCLUSÃO SOCIAL

Pode parecer estranho ter-se de falar em direito ao acesso à educação nos dias de hoje, mas, para a realidade brasileira, isso ainda é necessário, considerando que são relativamente recentes a obrigatoriedade da educação básica e as políticas públicas de acesso e permanência na escola. Nos termos de uma política pública federativa coordenada, é na década de 1940 que se fala de obrigatoriedade da educação primária², tal como consta no Decreto-Lei n. 8529, de 2 de janeiro de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Primário:

Art. 41. O ensino primário elementar é obrigatório para todas as crianças nas idades de sete a doze anos, tanto no que se refere à matrícula como no que diz respeito à frequência regular às aulas e exercícios escolares.

Art. 42. A administração dos Estados, dos Territórios e do Distrito Federal baixará regulamentos especiais e sobre a obrigatoriedade escolar, e organizará, em cada Município ou distrito, serviços de Cadastro Escolar, pelos quais se possa tornar efetiva essa obrigatoriedade.

Art. 43. Os pais ou responsáveis pelos menores de sete a doze anos que infringirem os preceitos da obrigatoriedade escolar, estarão sujeitos às penas constantes do art. 246, do Decreto-lei n° 2.848, de 7 de dezembro de 1840 (Código Penal). (BRASIL, 1946).

Não obstante, apesar de sua importância, a lei, por si só, não é suficiente se não há condições materiais para o ingresso e a permanência do aluno na escola. Assim, foram necessárias mais algumas décadas para que se pudesse falar em início da universalização do acesso à escola no Brasil. Para tal, não se pode negar a importância de uma série de políticas públicas voltadas para esse fim, como merenda escolar, transporte escolar, livros didáticos, bolsa-família, entre outras, criadas para fornecer as condições mínimas de permanência do aluno na escola. E, nesses casos, estamos falando de condições mínimas apenas, pois uma política pública de educação passa também por outras instâncias, como a igualdade de condições de acesso à escola, o que requer igualdade de acesso aos bens culturais e econômicos. E essa consideração leva a outra questão: interessa mesmo a todos os grupos sociais igualdade de acesso aos bens econômicos, sociais, culturais e uma educação escolar problematizadora da realidade (FREIRE, 1987)?

Também à escola, com suas atividades humanas, interações e seus agentes, cabe se perguntar qual sua finalidade, a quais interesses ela serve. Essa indagação nos permite entrever que, como uma das esferas secundárias, tal como esse conceito é entendido pelo Círculo de Bakhtin, ou seja, atrelado aos conceitos de ideologia e axiologia, dentre outros, a escola é um dos lugares de objetivação e funcionamento da ideologia oficial instituída, a ideologia dominante. Consideremos que “cada campo da criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira”, que “cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social” e que “[a] classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1988, p. 33 e 47). Assim, a escola, na maioria das vezes, constitui-se como espaço para uma educação a serviço da manutenção do *status quo* e raramente provê condições para que, numa relação dialética transformadora, a educação tenha o sujeito-aluno e sua formação integral como fim.

Assim, há projetos educacionais que, embora pareçam ter como centralidade o sujeito-aluno, na verdade, têm como finalidade a manutenção do *status quo*. Por exemplo, se formos analisar a origem do ensino técnico no Brasil³, pela criação da Escola de Aprendizagem de Artífices, concretizada pelo Decreto 7.576, de 23 de setembro de 1909, observamos que ele se deveu às seguintes considerações oficiais:

² Refiro-me ao direito e à obrigatoriedade do ponto de vista do sujeito e não da construção de escolas, pois são posições político-discursivas diferentes. A necessidade de construção de escolas já está presente, ao menos legalmente, na Lei Imperial de 15 de outubro de 1827: “Art. 1º Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessarias.” (BRASIL, 1827). Podemos observar que se fala em necessidade e não obrigação, e que a “necessidade” destinava-se aos centros urbanos, numa época em que o acesso à educação formal era ínfimo no País, enquanto que, em muitos outros países, o acesso ao ensino primário já era um direito garantido.

³ Atenho-me aqui apenas à análise da origem do ensino técnico no País.

[...] que o **aumento constante da população** das cidades exige que se facilite às **classes proletárias** os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da **luta pela existencia**:

que para isso se torna necessario, não só habilitar os **filhos dos desfavorecidos da fortuna** com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir **habitos de trabalho proficuo**, que os afastara da **ociosidade ignorante**, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica **formar cidadãos uteis á Nação**;

Decreta:

Art.1º Em cada uma das capitães dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional gratuito. (BRASIL, 1909, grifos meus).

É relevante analisar as razões e as finalidades para a criação de escolas às crianças pobres dos centros urbanos no momento da industrialização do país: tirá-las das ruas e transformá-las em cidadãos úteis à Nação⁴. Logo, o objetivo central não estava na educação do homem, mas na eliminação do risco que esses meninos ofereciam e na criação de mão de obra útil (por isso as escolas tinham diferentes cursos, de acordo com o setor industrial onde se localizavam). Além disso, observa-se a discursivização sobre a pobreza, significada e valorada justamente pelos que a geram: *ociosidade ignorante, ausência de hábitos de trabalho profício*⁵. Enfim, a criação das Escolas de Artífices deu-se, antes de tudo, para a manutenção do poder instituído: evitar os riscos que os meninos de rua poderiam apresentar e criar mão de obra útil ao capital e à nação.

Outro exemplo é a desconfiança de como o poder instituído via a alfabetização dos oprimidos, como demonstram Ana Maria de Oliveira Galvão e Maria Clara Di Pierro ao tratarem dos discursos sobre analfabetismo e alfabetização de adultos no Brasil do início do século XX:

Entre os intelectuais também havia, por outro lado, um certo temor de que a alfabetização pura e simples – caso não viesse acompanhada de uma formação moral – se transformasse em uma arma que, por sua própria natureza, é “perigosa” (Heytor Lyra da Silva apud Carvalho, 1996:150). Carneiro Leão chega a afirmar, em 1916, que temia que a alfabetização generalizada pudesse aumentar a “anarquia social”, pois “Toda essa gente que, inculta e ignorante, se sujeita a vegetar, se contenta em ocupações inferiores, sabendo ler e escrever aspirará outras coisas, quererá outra situação e como não há profissões práticas nem temos capacidade para criá-las, desejará ele conseguir emprego público” (apud Paiva, 1983:92). (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 42).

Já não se sustentava mais o alto índice de analfabetismo no Brasil (em torno de 80%) na virada para o século XX, uma vez que a indústria necessitava de operários que pudessem ler instruções. Ademais, o país se mostrava dissonante com as políticas educacionais de outros países, que já haviam universalizado o ensino primário. Por outro lado, havia temores de que, pelo ato da leitura, os oprimidos pudessem já não ir mais ao encontro do discurso nacionalista, do discurso dos opressores, deixando de ser hospedeiros desse discurso (FREIRE, 1987), e também entrando em interação com outros discursos não úteis ao poder instituído.

Voltando ao momento atual, observa-se, no âmbito das políticas educacionais e das políticas linguísticas educacionais, a busca pela universalização da educação básica, do direito à diversidade linguística, do direito ao acesso às práticas letradas. Isso tem trazido para a discussão a diversidade cultural e linguística dos alunos, os usos sociais da linguagem, a relação entre linguagem, ideologia e dominação, os direitos do aprendiz e, junto com eles, o direito ao acesso da variedade de prestígio, aos letramentos globais (dominantes), às interações mediadas pelos gêneros secundários, significados pela ideologia dominante etc.

Entretanto, do ponto de vista pedagógico, surge uma questão: O que significa o acesso à variedade linguística dominante, aos letramentos dominantes e às interações e aos discursos mediados pelos gêneros secundários? As respostas dependem em boa medida da concepção de língua, de letramento e de gêneros do discurso, que, em uma perspectiva simplista, tenderá a objetificar

⁴ Dados os objetivos deste trabalho, não discutirei as questões em torno do discurso nacionalista e do discurso higienista da época, embora os exemplos estejam também em diálogo com eles.

⁵ Não obstante, quando essas escolas federalizadas paulatinamente se tornaram referência de ensino, os pobres e desfavorecidos da fortuna delas foram excluídos, até recentemente, quando políticas educacionais, como as cotas, têm procurado sua inclusão novamente.

esses conceitos, descartando-os da sua relação com a ideologia, o poder e a dominação. Podem ser considerados exemplos dessa perspectiva: a analogia das diferentes variedades linguísticas com um guarda-roupa com diferentes roupas, em que se esquece nessa analogia é que diferentes guarda-roupas e roupas constituem sujeitos e têm valores axiológicos diferentes; a consideração dos gêneros do discurso como formatos textuais, o que os desencarna das práticas de linguagem para transformá-los em técnicas que podem ser aprendidas; e o letramento como acesso a práticas globais, sem se atentar que o letramento global é também letramento dominante, porque resultado de uma ação de poder e de dominação.

Além disso, se considerarmos a relação constitutiva entre variedades linguísticas, letramentos e gêneros do discurso e ideologia, poder e dominação, surgem outros questionamentos:

a) Como lidar com o acesso aos letramentos, gêneros secundários/dominantes e discursos hegemônicos e, ao mesmo tempo, com a diversidade linguística e cultural, pensada como uma *via de mão dupla*?⁶

b) Ao trabalharmos com o acesso à linguagem dominante e à interação no âmbito das esferas formalizadas e sistematizadas e seus discursos hegemônicos, não estamos também, ao mesmo tempo, contribuindo para a manutenção dessa dominação?

Comentários de leitores em jornais e redes sociais, como nos três exemplos a seguir⁷, parecem mostrar a manutenção da dominação e, junto com ela, a manutenção de discursos intolerantes e preconceituosos:

Taxa ambiental para Floripa já!!!! Transito de floripa causado pelos 170 mil veiculos de faxineiros que entram e saem por dia nas pontes. (Comentário de um leitor de um jornal do grupo RBS a respeito de uma notícia que informava a respeito de possível cobrança de pedágio para carros de turistas entrarem na Ilha de Santa Catarina (Florianópolis), em 2015).

Deviam implantar essa taxa na Capital também. Essa manezada que vem com o carro socado de gente pra "rachar a gasolina" só causa transtornos e não contribui com a cidade; sobra para os moradores arcarem com os prejuizos. Quem deixa de visitar por conta da mísera taxa não faz falta alguma. (Comentário de um leitor de um jornal do grupo RBS a respeito de uma notícia que informava a respeito de possível cobrança de pedágio para carros de turistas entrarem na Ilha de Santa Catarina (Florianópolis), em 2015).

XXXXXXXX: parem de mimimi do caralho e achar que governo tem que ser assistencialista. Mulher se engravidar fica MEIO ANO em casa. Porra, que façam um planejamento entao de terem filhos quando for FINANCEIRAMENTE possível. PORra, vao resolver ter filhos os empregadores que banquem isso? o empregador ja te paga o seu salario pela sua produção. Bando de Petista letra F. (Comentário resposta postado em uma rede social).

Podemos até dizer que o primeiro leitor não entendeu a notícia, mas isso pouco tem relevância para o que pretendemos discutir. Ainda que não possamos identificar a origem social dos que produziram esses enunciados – mas considerando que todo discurso nasce de outros discursos –, o que aqui destacamos é a manutenção e a disseminação do discurso de intolerância contra minorias sociais, no caso, os pobres e as mulheres.

Parafraseando Paulo Freire (1987), ao trabalharmos com o acesso aos gêneros secundários e aos letramentos dominantes na escola e seus discursos, como não transformar o oprimido no novo opressor? Como já lembrava o autor, raros são os camponeses que, ao serem “promovidos” a capatazes, não se tornam mais duros opressores de seus antigos companheiros do que o patrão mesmo. Poder-se-ia dizer – e com razão – que isto se deve ao fato de que a situação concreta, vigente, de opressão, não foi transformada. E que, nesta hipótese, o capataz, para assegurar seu posto, tem de encarnar, com mais dureza ainda, a dureza do patrão. Tal afirmação não nega a nossa – a de que, nestas circunstâncias, os oprimidos têm no opressor o seu testemunho de “homem”. (FREIRE, 1987, p. 15).

⁶ Por exemplo, quando dessa discussão com um colega de trabalho, este relatou que, ao abordar, numa escola de elite, as manifestações culturais das classes populares, foi repreendido por uma aluna, que lhe disse: “Professor, chega de falar de pobre, vamos falar de nós”. É a isso que me refiro como a mão dupla da diversidade: quando se trata desse tema, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas tendem, muitas vezes, a focar a necessidade de conhecimento e aprendizagem da cultura dominante pelas classes populares, mas não necessariamente o seu inverso.

⁷ Optei por não identificar a autoria e o local de publicação desses comentários.

Por isso, trabalhar com o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem pela perspectiva dos gêneros do discurso e do letramento obriga-nos a levantar algumas questões: Estamos trabalhando com a linguagem para, por meio da plurivalência dos signos, desnaturalizar a monovalência dos signos e dos discursos produzidos historicamente pelos grupos dominantes, ou estamos ratificando o discurso dominante? Sob uma aparente nova perspectiva, não estamos continuando o modelo de educação bancária (FREIRE, 1987), que mantém a relação de dominação, transformando os *oprimidos*, os *desvalidos da fortuna* em *hospedeiros* de ideologias, discursos e ações dos opressores? Parafraseando Freire (1987), qual tem sido o *testemunho de homem* que vimos projetando com nossos alunos?

Por outro lado, já sabemos que, se negarmos aos alunos o acesso à linguagem, aos gêneros e aos letramentos dominantes, estaremos contribuindo para a sua exclusão dos espaços sociais cujas interações são mediadas por essa linguagem e esses gêneros, uma vez que, sem esse domínio, sua interdição nesses espaços acontecerá na e pela linguagem.

É essa situação que Logde, citado por Janks (2000), chama de “paradoxo do acesso”: sem o acesso, continuará a exclusão dos alunos das classes desfavorecidas; como o acesso, que é também acesso e interação a/com os discursos dominantes, pode-se manter as relações de desigualdade e opressão, pela manutenção desses discursos. Assim, como lidar com esse paradoxo na esfera escolar? Uma possibilidade é a partir de uma perspectiva crítica dos estudos de gêneros e de letramento acerca das relações entre linguagem e poder. Para tanto, dialogaremos com as posições de Freire e Janks, que, cada qual a seu modo, discutem a questão e convergem para uma perspectiva que aponte caminhos para lidar com esse paradoxo.

3 A LINGUAGEM COMO SIGNO IDEOLÓGICO PARA UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

Se uma perspectiva pedagógica objetificadora da linguagem desencarna-a dos sujeitos e da história, transformando-a em *meio/código de comunicação* que apaga a plurivalência dos signos⁸, é, ao mesmo tempo, por meio da linguagem que podemos tratar do paradoxo do acesso, trazendo para o campo da discussão a plurivalência e a dialética dos signos (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1988). Isso implica uma educação problematizadora (FREIRE, 1987) e crítica da realidade e dos discursos que a produzem.

Assim, se “a classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se travam, tornando o signo monovalente” (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 1988, p. 47), também, “na realidade, todo signo ideológico vivo tem, como Jano, duas faces” (p. 47); o signo é dialético. Assim, explorando a dialética do signo, podemos trazer à cena, na e por meio da linguagem, a plurivalência da linguagem, desnaturalizando práticas e discursos hegemônicos e excludentes, como os presentes nos exemplos da seção anterior. Numa perspectiva do letramento crítico⁹, é o que propõe Janks (2000), ao abordar, no trabalho com o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem, a problemática do paradoxo do acesso, a partir da consideração dos conceitos de *dominação*, *acesso*, *diversidade* e *design* e sua necessária interdependência.

Sobre a *dominação*, como já vimos, a linguagem (seja ela verbal ou em outras modalidades semióticas), por meio das relações de poder, pode constituir-se num instrumento de manutenção e reprodução da dominação. Não obstante, considerando a natureza da relação entre linguagem e ideologia, a natureza do signo e das relações de poder, segundo Janks (2000), os estudos de análise crítica de discurso veem na linguagem o lugar para a desconstrução dessas relações de poder e dominação. Na leitura de um texto, interroga-se pelas escolhas que o autor fez, pelos silenciamentos que provocou, pelo lugar social de onde fala etc.

Quanto ao *acesso*, este conceito se relaciona com o da dominação, na medida em que o acesso aos gêneros, letramentos e variedade linguística dominantes implica também o acesso a discursos dominantes. Assim, a questão é como lidar com o acesso a gêneros e letramentos dominantes e, ao mesmo tempo, promover a diversidade de letramentos, linguagens e culturas, o que, como já vimos, Logde (1997 *apud* JANKS, 2007) chamou de “paradoxo do acesso”. Janks (2000) cita, por exemplo, a importância das pesquisas

⁸ Por isso, tal como o letramento autônomo, profundamente ideológico, ainda que seus agentes educacionais não o percebam.

⁹ Mantenho a expressão usada pela autora.

empreendidas pelos teóricos dos estudos dos gêneros que analisaram e descreveram as características dos gêneros dominantes e que sugerem, numa pedagogia explícita, tornar essas características visíveis aos alunos, para que estes tenham mais e melhor acesso a esses gêneros e às interações que eles medeiam.

No que se refere à *diversidade*, os diferentes discursos estão relacionados a diferentes identidades sociais, sendo constituídos e significados nas diferentes esferas sociais. Assim, eles apresentam diferentes modos de dizer, fazer, pensar e avaliar. Por isso, a diferença entre discursos é também uma força produtiva. Quando um sujeito se apropria de um novo discurso, ele adquire novas formas de estar no mundo, ou seja, novas identidades sociais. No entanto, como a diferença tende a ser organizada em posições dominantes, ela pode levar tanto à dominação e ao conflito, como à mudança e à inovação.

Já o conceito de *design*¹⁰ diz respeito à noção de poder produtivo, isto é, “a capacidade de aproveitar a multiplicidade dos sistemas semióticos [...] para desafiar e mudar discursos existentes” (JANKS, 2000, p. 177). Ele focaliza a importância da criatividade e da capacidade dos alunos em criar novos significados através de processos de criação e reconstrução de discursos.

Como já dito, Janks (2000) defende que esses quatro aspectos são importantes para o trabalho com o letramento na escola e que são, antes de tudo, essencialmente interdependentes. Assim, a focalização de um em detrimento dos outros pode gerar desequilíbrio problemático. Por exemplo, o trabalho com os gêneros dominantes sem considerar a diversidade pode levar à reificação dos gêneros, tal como discutido na seção anterior; a consideração da diversidade sem o acesso às práticas dominantes continua marginalizando os estudantes já marginalizados. A desconstrução sem reconstrução ou *design* reduz a agentividade humana. Por sua vez, a construção necessita da desconstrução para que os alunos entendam as relações de força e poder presentes nos discursos. Na figura a seguir, a autora resume a interdependência desses quatro conceitos:

TABLE I. The interdependence of domination, diversity, access and design

Domination without access	This maintains the exclusionary force of dominant discourses.
Domination without diversity	Domination without difference and diversity loses the ruptures that produce contestation and change.
Domination without design	The deconstruction of dominance, without reconstruction or design, removes human agency.
Access without domination	Access without a theory of domination leads to the naturalisation of powerful discourses without an understanding of how these powerful forms came to be powerful.
Access without diversity	This fails to recognise that difference fundamentally affects pathways to access and involves issues of history, identity and value.
Access without design	This maintains and reifies dominant forms without considering how they can be transformed.
Diversity without domination	This leads to a celebration of diversity without any recognition that difference is structured in dominance and that not all discourses/genres/languages/literacies are equally powerful.
Diversity without access	Diversity without access to powerful forms of language ghettoises students.
Diversity without design	Diversity provides the means, the ideas, the alternative perspectives for reconstruction and transformation. Without design, the potential that diversity offers is not realised.
Design without domination	Design, without an understanding of how dominant discourses/practices perpetuate themselves runs the risk of an unconscious reproduction of these forms.
Design without access	Runs the risk of whatever is designed remaining on the margins.
Design without diversity	This privileges dominant forms and fails to use the design resources provided by difference.

Figura 1: Quadro-síntese proposto por Janks

Fonte: Janks (2000, p. 178)

¹⁰ Segundo a autora, ela retoma esse conceito do New London Group.

Por isso, para a autora,

Precisamos encontrar maneiras de manter todos esses elementos em tensão produtiva para alcançar aquilo que é o objetivo comum de todo trabalho com o letramento crítico: equidade e justiça social. Precisamos tecê-los juntos em movimentos complexos de desconstrução para reconstrução e desconstrução; do acesso à desconstrução e ao design; da diversidade para a desconstrução e novas formas de acesso. Esses diferentes movimentos precisam se inter-relacionar e equilibrar uns aos outros.¹¹ (JANKS, 2000, p. 179, tradução minha).

Essas considerações pedagógicas da autora vêm do seu diálogo com a educação problematizadora de Paulo Freire (1987) como resposta à educação bancária. A educação bancária, servindo a um projeto de dominação, inibe a criatividade e a domestica e, por meio de uma educação prescritiva, transforma o oprimido e sua consciência em hospedeiros da consciência opressora, do que resulta que o oprimido assume o discurso do opressor e o reenuncia como seu. Já a educação problematizadora se orienta pelo “esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo com *que e em que se acham*” (FREIRE, 1987, p. 39); e, atuando com os oprimidos, “se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (FREIRE, 1987, p. 39).

E a reação-resposta da educação problematizadora é, por meio da linguagem, desnaturalizar os discursos opressores, pelo acesso a eles e sua desconstrução. O trecho a seguir pode ser tomado exemplo de um ato problematizador, porque questiona e desnaturaliza um discurso opressor.

por Gelba Serpa

O lulu chegou para polemizar. Esses dias, vi no meu feed de notícias do face, pelos blogs ou ouvi de amigos comentários de exaltação ao aplicativo, afinal "agora os homens vão sentir na pele como as mulheres se sentem", "estão experimentando do próprio veneno", "vão ver o que o machismo faz com a gente", etc, etc.

Também vi quem defendesse ser uma falsa simetria equiparar o aplicativo às avaliações feitas acerca das mulheres, seus corpos e comportamentos (inclusive, sexuais), pois o machismo estrutural as faz serem julgadas todos os dias e o lulu não seria, de longe, tão ofensivo quanto isso. "Qual o problema de avaliar os homens? Eles não sofrem com o machismo como sofremos. Isso não os fará ganhar salários menores quando exercerem as mesmas funções que nós; isso não os fará serem mortos ou estuprados."

Me parece que essas pessoas estão vivendo numa lógica invertida: as mulheres devem ter os mesmos direitos dos homens, logo, se os homens fazem, elas também devem poder fazer. Ou seja, já que homens me assediam e objetificam, eu devo fazer o mesmo. Primeiramente, a ideia de igualdade não quer dizer que eu quero ter os mesmos direitos que os homens, eu quero ter os meus direitos, o que é algo totalmente diferente. Em segundo lugar, objetificar não é um direito, mas uma violação a direitos. Enfim, passando isso e focando no cerne da questão: se eu não gosto que façam comigo, por que eu vou fazer com os outros?!

Se homens matam e estupram mulheres, as mulheres deveriam sair matando e estuprando homens? Atingiríamos uma igualdade, de fato. Mas é essa a igualdade que eu quero? Eu quero um feminismo que defenda a objetificação dos homens ou um que acabe com qualquer tipo de objetificação? Eu prefiro o segundo. O primeiro, na verdade, não é feminismo, é vingança.

O lulu nada mais é do que uma ferramenta em que o oprimido vira opressor. E de opressão, o mundo já tá cheio.

Figura 2: Exemplo de discurso problematizador

Fonte: Serpa (2013)

Embora o exemplo acima não seja um enunciado produzido na esfera escolar, ele pode ser ilustrativo do que se quer como uma educação problematizadora: pela plurivalência da linguagem, a produção da desnaturalização do discurso opressor e a produção de um discurso contra-hegemônico. Assim, a autora, pelo confronto de vozes, seja pelos discursos já-ditos (o discurso machista, por

¹¹ We need to find ways of holding all of these elements in productive tension to achieve what is a shared goal of all critical literacy work: equity and social justice. We need to weave them together in complex moves from deconstruction to reconstruction to deconstruction, from access to deconstruction to redesign, from diversity to deconstruction to new forms of access. These different moves need to inform and balance one another.

exemplo), seja pela reação antecipada de um possível posicionamento do interlocutor (pelas perguntas retóricas do penúltimo parágrafo), produz seu discurso problematizador face ao discurso machista dominante e seus desdobramentos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a relação constitutiva entre linguagem e ideologia, a ideologia dominante, pelas relações de produção, tende a tornar monovalente o signo, de modo a produzir um discurso hegemônico. Mas, como salienta o Círculo de Bakhtin, essa mesma relação constitutiva entre linguagem e ideologia pode tornar o signo polivalente, provendo outros modos de compreender e interpretar a realidade. Por isso, a própria linguagem, como *signo ideológico*, pode ser o *instrumento* para uma política linguística educacional que aponte para uma educação problematizadora da realidade social e a produção de discursos contra-hegemônicos.

Assim, a concepção de educação problematizadora de Paulo Freire parece ser um dos caminhos para lidarmos com a problemática do paradoxo do acesso à variedade de prestígio, às práticas sociais mediadas pelos gêneros das esferas sociais secundárias e às práticas letradas e também para tratarmos da questão da inclusão social. Nessa perspectiva, as teorias de gênero e letramento¹² terão ressonância significativa na escola¹³ e não serão mais teorias a serviço de outros interesses, como os da falsa generosidade (FREIRE, 1987) do acesso à variedade de prestígio, aos letramentos e aos gêneros dominantes e seus discursos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988[1929].
- BRASIL. Lei de 15 e outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 1 maio 2016.
- _____. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 1 maio 2016.
- _____. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 1 maio 2016.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987[1970].
- GALVÃO, Ana Maria; DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.
- JANKS, Hilary. Domination, access, diversity and design: a synthesis for critical literacy education. *Educational Review*. University of Birmingham. v. 52, n. 2, p. 175-186, 2000.
- SERPA, Gelba. E o oprimido vira o opressor... *Grupo contestação*. 9 dez. 2013. Disponível em: <<http://gcontestacao.blogspot.com.br/2013/12/e-o-oprimido-vira-o-opressor.html>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

Recebido em 29/10/2015. Aceito em 11/05/2016.

¹² Essa observação não é uma crítica ao ensino e à aprendizagem das práticas de linguagem mediadas pelas teorias de gêneros do discurso e de letramento. Muito pelo contrário, é antes uma constatação de como esses conceitos podem, em práticas pedagógicas pouco reflexivas, ser desencarnados do seu papel produtivo e problematizador.

¹³ É certo que há outras questões aqui envolvidas, mas que fogem ao escopo deste trabalho, como a tradição escolar, que tende a ressignificar qualquer nova perspectiva de trabalho.