

O PAPEL DOS/AS EDUCADORES/AS COMO INTELLECTUAIS TRANSFORMADORES/AS E A CONSTRUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA LINGÜÍSTICA CRÍTICA

Maria Aparecida Resende Ottoni

Doutora em Lingüística pela Universidade de Brasília;
coordenadora da CARO Aluno e Professor
(Coordenação Acadêmica para a Relação e Orientação ao
Aluno e Professor), na ESEBA/UFU.

RESUMO: Neste artigo, procuramos estabelecer um diálogo entre os trabalhos de Giroux (1987, 1997) e de Fairclough (1992, 1995, 2001). Discutimos, aqui, a necessidade de os/as educadores/as funcionarem como intelectuais transformadores/as, capazes de transformar a própria realidade, e de a escola ser considerada como uma esfera pública democrática. Além disso, destacamos a importância da linguagem/discurso na constituição da sociedade e na construção de uma consciência crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Transformação. Consciência crítica, Discurso. Educação.

ABSTRACT: In this article, we aim to establish a dialogue between the works of Giroux (1987, 1997) and Fairclough (1992, 1995, 2001). We discuss here the need for the educators function as transformative intellectual, able to transform the very reality, and the need for school being considered as a democratic public sphere. Moreover, we highlight the importance of language/discourse in the constitution of society and in the construction of critical conscience.

KEYWORDS: Transformation. Critical conscience. Discourse. Education.

Considerações iniciais

Neste trabalho discutimos a necessidade de se considerar os/as educadores/as - e de eles/elas próprios/as se considerarem como intelectuais transformadores/as¹, que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação de estudantes para que sejam cidadãos/ãs reflexivos/as, críticos/as e ativos/as. Além disso, buscamos explorar a importância de se ver e defender a escola como uma esfera pública, que mantém associação indissolúvel com as questões de poder e democracia, e do papel da linguagem² nas lutas de poder e na construção de uma consciência lingüística crítica, visando promover o fortalecimento dos sujeitos envolvidos na prática de ensino/aprendizagem.

Para o desenvolvimento de nossas reflexões, procuramos estabelecer um diálogo entre os trabalhos de Giroux (1987, 1997) e de Fairclough (1992, 1995, 2001).

Em meio à crise, possibilidades de reflexão, ação e transformação

A vida social é constituída de práticas sociais e essas práticas estabelecem significados que são construídos pelo e no discurso, o qual não só molda a sociedade, as relações e as identidades sociais como também é por elas moldado (Fairclough, 2001, 2003).

O processo amplo de mudanças, em escala global, pelo qual as sociedades estão passando, tem transformado essas práticas e seus significados. Essa transformação, por sua vez, tem afetado profundamente a noção de eu, enquanto indivíduo subjetivo, a

noção de lugar que as pessoas possuíam antes dessas mudanças, produzindo o que muitos teóricos da linha dos Estudos Culturais, como Hall (2001), Bhabba (1998), Giddens (1991), Silva (2000), têm denominado de “crise de identidade”. Não temos mais uma identidade única, fixa, mas, sim, identidades fragmentadas, abertas, contraditórias, inacabadas (SILVA, 2000; HALL, 2001), em constante modificação e deslocamento, o que gera, muitas vezes, insegurança, incerteza e instabilidade.

Em meio a essa crise, ora os sujeitos sentem-se fortalecidos, ora desempoderados³; e isso é percebido, principalmente, em suas práticas discursivas. É nelas que o sujeito emerge e é revelado, principalmente porque é no uso da linguagem/discurso, mais amplamente das semioses⁴, que as pessoas constroem e projetam suas identidades. Elas podem não apenas reproduzir as relações de poder, como refletir posições de resistência ao poder, de emancipação, de diferenças, de vozes alheias que incorporam de outros discursos e ideologias e, ao mesmo tempo, podem também se re-posicionar, transformando suas identidades e agindo sobre a sua realidade social.

Nessa perspectiva, os/as educadores/as, no movimento de suas práticas discursivas e sociais, podem atuar como agentes transformadores, com identidades fortalecidas, e não como meros/as reprodutores/as de práticas hegemônicas. Contudo, para que isso ocorra, entendemos que é necessário que eles/elas reconheçam que a atual crise da educação está relacionada com a tendência crescente de seu enfraquecimento em todos os níveis e de proletarização do trabalho docente e que precisam lutar pelo

¹ Gramsci (1995) analisa o papel dos intelectuais orgânico-conservadores e orgânico-radical e Giroux (1987) analisa a função social dos educadores intelectuais por meio das seguintes categorias: intelectuais transformadores; intelectuais críticos; intelectuais adaptados; intelectuais hegemônicos. Aqui nos centramos somente na primeira categoria, por entendermos, como Giroux, por exemplo, que os/as educadores/as precisam ser considerados/as, e se considerar, como intelectuais transformadores.

² O termo linguagem é utilizado aqui como equivalente a discurso, como fazem Chouliaraki & Fairclough (1999).

³ Termo que vem sendo utilizado com frequência nos trabalhos sobre identidades de gênero e Análise de Discurso Crítica como tradução para *disempowered*.

⁴ O termo “semiose” refere-se a signos, incluindo palavras e imagens (cf. Kress e Van Leeuwen, 1996 e Chouliaraki e Fairclough, 1999).

seu próprio fortalecimento. Só assim efetivamente se organizarão, estabelecerão uma voz coletiva e emancipatória no debate atual e serão capazes de promover mudanças e de se fortalecerem.

O papel da linguagem nas lutas de poder e na construção de uma consciência lingüística crítica

Estamos vivendo em um período de intensa mudança social e a linguagem/discurso desempenha papel de suma importância nas transformações discursivas e sociais que estão ocorrendo. Nesse contexto, as práticas de linguagem (ex. a linguagem na sala de aula ou a linguagem da consulta médica) tornaram-se importantes na sustentação e na reprodução das relações de poder.

Como ressalta Fairclough (1992, 1995, 2001), o discurso contribui para a construção das identidades sociais, das relações sociais e dos sistemas de conhecimento e crença. Ele é moldado pela sociedade ao mesmo tempo em que a molda em todos os níveis e representa o mundo ao mesmo tempo em que o significa. E, assim, mantém ou sustenta relações enquanto as transforma, construindo identidades sociais, posicionando o sujeito na sociedade ou naturalizando práticas que aproximam ou separam as pessoas, favorecendo ou não as desigualdades sociais.

Nesse período de transformações discursivas e sociais, as abordagens críticas⁵ do estudo da linguagem/discurso são de relevância ímpar e a consciência lingüística crítica (CLC) torna-se um elemento urgentemente necessário na educação lingüística (FAIRCLOUGH, 1992).

A CLC refere-se a um conjunto de princípios ligados ao

estudo da linguagem no contexto das relações de poder, à crítica de tais relações e à perspectiva de mudança discursiva e social (MAGALHÃES, 2000). Um trabalho de promoção da CLC propõe a transformação de hábitos lingüísticos como forma de reflexão e mudança de práticas sociais discriminatórias (FAIRCLOUGH, 1992).

Fairclough (1995) argumenta que a CLC tem muito a contribuir para a emancipação⁶ das pessoas dominadas. Ela visa à transformação das relações de poder e tem por objetivo despertar a consciência dos sujeitos sobre as relações de poder na linguagem e também promover o ‘fortalecimento’ dos sujeitos envolvidos, para a efetiva cidadania democrática (FAIRCLOUGH, 1992). Lembramos, contudo, que a autoconsciência é uma condição necessária, mas, como bem ressalta Leal (2002), não é suficiente para a emancipação, pois a promoção de transformações efetivas na sociedade exige ação, prática emancipatória em lutas sociais.

É importante destacar que as pessoas não podem ser cidadãs efetivas em uma sociedade democrática se sua educação não lhes proporciona uma consciência crítica de elementos-chave dentro de seu meio físico ou social. ‘Consciência crítica’ é aqui entendida como o processo pelo qual as pessoas tornam-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas (FAIRCLOUGH, 2001).

Como defende Fairclough (1992), o desenvolvimento de uma consciência lingüística crítica e de uma consciência crítica do mundo e das possibilidades de mudá-lo deveria ser o objetivo principal de toda educação.

⁵ Sobre as abordagens críticas e não-críticas, ver Fairclough (2001).

⁶ Segundo Thomas (1993, p.4), “a emancipação refere-se ao processo de separação de modos constrangedores de pensar ou agir que limitam a percepção e a ação de realizar possibilidades alternativas”.

A escola como esfera pública democrática e os/as educadores/as como intelectuais transformadores/as

Giroux (1997) salienta que se deve fazer uma tentativa de analisar as escolas como locais que, embora basicamente reproduzam a sociedade dominante, também contêm a possibilidade de educar os/as estudantes para torná-los/as cidadãos/ãs ativos/as e críticos/as (e não simplesmente trabalhadores/as).

Ele argumenta que elas devem ser consideradas como um espaço de luta e como uma esfera pública democrática, destinada a formas de fortalecimento pessoal e social e construída em torno de formas de investigação crítica que priorizam o diálogo significativo e a atividade humana.

Nesse espaço, os/as educadores/as devem assumir um compromisso de preparar os/as alunos/as para participarem, ativamente, de outras esferas públicas. Eles/as devem investir no desenvolvimento de uma consciência crítica, não só lingüística, e devem lutar contra práticas materiais e ideológicas que reproduzem privilégios de poucos e a subordinação social e econômica de muitos.

Para isso, é preciso que os/as educadores/as se vejam e sejam vistos como intelectuais transformadores/as e, principalmente, que funcionem como tal⁷. Dessa forma, conforme Giroux (1997), eles/as adotarão uma postura crítica e reflexiva no processo de formação de cidadãos/ãs, agentes sociais, reflexivos/as, críticos/as, ativos/as e conscientes de sua realidade. Seu trabalho terá uma relação específica e direta com a modificação e o desafio, e não com a reprodução da sociedade dominante.

Como intelectuais transformadores/as, os/as professores/as

e também os/as gestores/as podem desempenhar importante papel, desenvolvendo pedagogias contra-hegemônicas que não apenas fortaleçam os/as estudantes ao dar-lhes o conhecimento e habilidades sociais necessários para poderem funcionar na sociedade mais ampla, como agentes críticos, mas também que os/as eduquem para a ação transformadora. Isso significa educar os/as alunos/as para assumirem riscos, para esforçarem-se pela mudança positiva e para lutarem contra a opressão e a favor da democracia dentro e fora das escolas, em outras esferas públicas de oposição e na arena social mais ampla (GIROUX, 1997).

A tarefa central para a categoria de intelectual transformador, segundo Giroux (1987, 1997), é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.

Tornar o pedagógico mais político, como explica o autor, significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para a definição de significados quanto uma luta em torno das relações de poder. Dentro dessa perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte fundamental de um projeto de luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, de humanização e de mudança por parte dos/as próprios/as alunos/as. Já tornar o político mais pedagógico significa, de acordo com Giroux, utilizar formas de pedagogia que tratem os/as estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.

Essa forma de ver a escola e o papel dos/as educadores/as tem relação direta com o que defende Fairclough (1992) acerca da CLC e reforça a pertinência do diálogo aqui estabelecido.

⁷ Como Gramsci (1971, 1995) afirma, todos/as são intelectuais porque pensam, fazem mediações e aderem a uma visão específica do mundo; porém, nem todos/as funcionam na sociedade como intelectuais e, menos ainda, como intelectuais transformadores/as.

Considerações finais

Como já dizia Paulo Freire (1979), a educação ou funciona como instrumento para facilitar a integração da geração mais jovem na lógica do sistema atual e trazer conformidade a essa lógica, reproduzindo a ideologia dominante, ou então se torna a ‘prática da liberdade’ – o meio pelo qual homens e mulheres lidam crítica e criativamente com a realidade e descobrem como participar da transformação de seu mundo.

Nós, educadores/as, desempenhamos papel fundamental

nesse funcionamento. Nós podemos optar por simplesmente reproduzir o que já está posto ou por resistir ao que nos oprime e tentar produzir mudanças positivas.

Se entendemos que é preciso fortalecer nossas identidades e nossas práticas e lutar por uma educação melhor e para a vida, devemos procurar atuar como agentes transformadores, investir na formação de cidadãos/ãs que também sejam agentes críticos/as e transformadores/as e promover o fortalecimento e emancipação dos sujeitos envolvidos, para a efetiva cidadania democrática.

REFERÊNCIAS:

- BHABBA, H. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. de Lima Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.
- FAIRCLOUGH, N.. *Critical language awareness*. London and New York: Longman, 1992.
- _____. *Critical Discourse Analysis. London and New York: Longman, 1995*.
- _____. *Discurso e mudança social. Org., revisão da trad. e prefácio à ed. bras. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001*.
- _____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres e Nova York: Routledge, 2003.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GIDDENS, A. *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity Press, 1991.
- GIROUX, H. *A escola crítica e a política cultural*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.
- _____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira L. Louro. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- KRESS, G & VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. Londres; Nova York: Routledge, 1996.

LEAL, M. C. D. Questões de ética e fortalecimento na etnografia crítica. In: SILVA, D. E. G. & VIEIRA, J. A. (Orgs.). *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: UnB; Oficina Editorial do Instituto de Letras, Editora Plano, 2002. p. 165-185.

MAGALHÃES, I. *Eu e tu: a constituição do sujeito no discurso médico*. Brasília: Thesaurus, 2000.

SILVA, T. T. da (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

THOMAS, J. *Doing critical ethnography*. Newbury Park, Califórnia, Londres, Nova Delhi: Sage Publications, 1993.