

DISCURSO, EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Marta da Silva Aguiar

Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO: Partindo da compreensão de educação como prática social e discursiva e tomando como base o pensamento de dois dos principais autores da Análise Crítica do Discurso (Fairclough e van Dijk) procuraremos explicitar neste artigo como alguns dos pressupostos teóricos centrais dessa abordagem coadunam-se com a perspectiva pedagógica de Paulo Freire para o processo de alfabetização de jovens e adultos, principalmente no livro *Pedagogia do Oprimido* (2011), no que diz respeito ao desvelamento dos discurso dominantes com o objetivo de formar cidadãos críticos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Discurso. Transformação Social.

ABSTRACT: Starting from the comprehension of education as a social and discursive practice and based on the thinking of two of the main authors of Critical Discourse Analyses (Fairclough and van Dijk) we intent to explicit how some of the central theoretical assumptions of this approach are in line with the Paulo Freire's pedagogical perspective to the literacy process for youth and adult, especially in the book *Pedagogia do Oprimido* (2011), with regard to the unveiling of the dominant discourse in order to form critical citizens.

KEYWORDS: Education. Discourse. Social Transformation.

Introdução

“What people learn in and through text and talk, and through the process of texturing as we might put it (making text and talk within making meaning), is not merely (new) ways of texturing, but also new ways of acting, relating, being, and intervening in the material world, which are not purely semiotic in character.” (FAIRCLOUGH, 2004, p. 231)

A prática educativa, enquanto prática social historicamente e culturalmente situada, é também constituída por práticas discursivas que atuam de forma dialética na construção dos sujeitos e das relações sociais. A educação não é um campo neutro e, sendo assim, exige uma análise atenta dos discursos que o perpassam e de como tais discursos podem contribuir para a reprodução ou a transformação das estruturas de poder dentro e fora do ambiente escolar. Para tanto, acreditamos que os estudos sobre discurso, poder e sociedade, desenvolvidos no âmbito da Análise Crítica do Discurso (ACD), podem ser de grande valia.

Considerando que a ACD possui um amplo escopo de aplicação, podendo voltar-se para aspectos diversos da vida social, procuraremos perceber em nosso trabalho como alguns dos principais pressupostos teóricos desta abordagem coadunam-se com a perspectiva pedagógica de Paulo Freire para o processo de alfabetização de jovens e adultos, principalmente no livro *Pedagogia do Oprimido* (2011). Acreditamos que esse direcionamento pode nos ajudar pensar a transformação social relacionada às práticas discursivas e educativas, pois como afirma Rogers (2004a), citando Lave

(1996), ao associar a aprendizagem com a transformação social, “learning as social transformation is important to realizing a vision of democratic education” (p.13).

Com a intenção de redimensionar as contribuições da obra freiriana, principalmente no que se refere ao desvelamento do discurso dos grupos dominantes, para a construção de cidadãos críticos e de uma sociedade justa, exploraremos, primeiramente, algumas das ideias centrais da ACD. Para, em seguida, retomar as formulações de van Dijk (2010) sobre abuso de poder, controle, dominação e acesso e de Fairclough (2001) sobre discurso e mudança social, resguardando as especificidades das abordagens propostas por estes dois autores para o estudo do discurso e traçando um diálogo com os pressupostos centrais da pedagogia do oprimido.

1. Análise Crítica do Discurso

A relação entre linguagem, discurso e sociedade tem sido focada por diferentes abordagens de análise do discurso, sejam elas linguisticamente orientadas ou não. Fairclough (2001), como forma de contextualizar os estudos na área e de estabelecer as bases para a sua Teoria Social do Discurso, descreve algumas abordagens que agregam a análise linguística a uma visão social do discurso e divide-as em não-críticas e críticas, destacando como o diferencial destas últimas com relação às primeiras a preocupação com as questões de ideologia e de poder que informam a produção do discurso e também a relação deste com a construção das identidades e das relações sociais e dos sistemas de conhecimentos e crenças. No entanto, mesmo nas correntes críticas, as relações entre linguagem, discurso, poder e ideologia são tomadas de modo estanque, sendo realçados os processos de reprodução e manutenção das relações de poder.

A ACD, que se desenvolve a partir da década de 80, sem, contudo, consistir em um campo de estudos homogêneo, ou em uma disciplina ou escola dentro do âmbito dos estudos do discurso, propõe, através da obra de diferentes autores, como Fairclough (2001, 2004), van Dijk (2010), Wodak (2001), Rogers (2004), dentre outros, novas possibilidades de investigação discursiva. A nova abordagem proposta pelos analistas críticos do discurso não representa uma ruptura com as correntes anteriores, mas difere delas por adotar um posicionamento político-epistêmico na investigação das relações entre linguagem e poder e de preocupação com questões como desigualdade e injustiça social, discriminação e dominação. Meyer (2001, p.15) destaca que na ACD os limites entre a pesquisa científica social e a discussão política são algumas vezes ultrapassados, buscando-se explicitar as relações de poder geralmente implícitas e obter resultados com relevância prática para os grupos dominados.

Van Dijk (2010) sugere a denominação Estudos Críticos do Discurso (ECD) e aponta como principal razão para esta renomeação o fato de que tais Estudos não são um método de análise, mas sim se utilizam de métodos que sejam relevantes para os objetivos da pesquisa. Por não definir-se como um método, o que se destaca no âmbito desses estudos é uma atitude “crítica”. Para especificar mais claramente essa atitude são propostos alguns critérios: a) estudar as relações de dominação a partir da perspectiva dos dominados; b) recorrer às experiências dos grupos dominados para analisar o discurso dominante; c) poder mostrar que as práticas discursivas dos grupos dominantes são “ilegítimas”; e d) poder formular alternativas conciliáveis com os interesses dos grupos dominados.

Fica evidente, então, que os estudiosos críticos do discurso ao se voltarem para as relações entre linguagem e sociedade, estruturas sociais e estruturas discursivas, adotam uma postura reflexiva sobre seu papel na sociedade e advogam explicitamente

em favor dos grupos que sofrem discriminação e injustiça social. A forma de construção do conhecimento distancia-se da ideia de neutralidade que permeia o paradigma científico moderno e parece aproximar-se do paradigma emergente descrito por Santos (2004, p. 60): “de um conhecimento prudente para uma vida decente”. Logo, uma das questões presente nos estudos da ACD é como se posicionar diante das relações de poder a partir do próprio fazer científico. Como resumem as palavras de Wodak (2001, p. 09): “Basically, ‘critical’ is to be understood as having distance to the data, embedding the data in the social, taking a political stance explicitly, and a focus on self-reflection as scholars doing research”.

A ACD preocupa-se não só em investigar como as estruturas discursivas são influenciadas pelas estruturas de poder da sociedade ao mesmo tempo em que as mantêm e reproduzem, mas também como tais relações constituem-se e transformam-se a partir das práticas discursivas. Além disso, é importante para esta perspectiva estudar as relações entre forma e função da linguagem, tomando os contextos de uso e o funcionamento da fala e da escrita como fundamentais para a compreensão dos discursos. Assume-se a ideia de que “all discourses are historical and can therefore only be understood with reference to their context” (MEYER, 2001, p.15), daí que se constitua como uma perspectiva multidisciplinar, buscando uma análise ampla dos problemas sociais e relacionando-os com aspetos culturais, históricos, políticos.

2. Relações de poder, discurso e prática pedagógica

O pensamento pedagógico freiriano denuncia uma ordem social injusta em que alguns sujeitos assumem o papel de opressores e outros o de oprimidos e propõe uma prática educativa que vise a conscientização e a transformação social, através do desvelamento do mundo, ou seja, através da desnaturalização das práticas de dominação.

Durante sua trajetória como educador, Freire não esteve apenas preocupado em estabelecer uma metodologia que possibilitasse a alfabetização eficaz de jovens e adultos, mas principalmente procurou formular uma teoria de ação pedagógica voltada para a conscientização e para a transformação, ou seja, voltada para questões éticas, políticas e sociais que, a nosso ver, aproximam-se dos objetivos gerais da ACD. O livro *Pedagogia da Autonomia* (1996) reúne pontos de seu pensamento educacional que deixam claros seu comprometimento político e seu engajamento social, comuns ao trabalho desenvolvido pelos analistas críticos do discurso. Nessa obra, o autor reúne alguns saberes considerados essenciais para o exercício da prática pedagógica, dentre os quais destacamos seis por sua maior relação com as características da ACD já colocadas anteriormente:

- 1) Ensinar exige criticidade, a superação da “curiosidade ingênua” para a construção da “curiosidade epistemológica”, a superação da ingenuidade para a criticidade;
- 2) Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, ou seja, uma atitude dialética que articule o fazer e o pensar;
- 3) Ensinar requer a assunção dos educandos e educadores como seres sociais, culturais e históricos;
- 4) Ensinar exige comprometimento com o trabalho educativo e a compreensão de que o espaço pedagógico não é neutro e de que a presença do professor nesse espaço é uma presença política;

- 5) Ensinar exige a percepção de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, uma forma de ação.

“Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *desmascaradora* da ideologia dominante” (FREIRE, 1996, p.98).

- 6) Ensinar exige compreender que a educação é ideológica¹. Freire vê o discurso ideológico como algo que distorce a nossa percepção da realidade. Sua posição, contudo, não é fatalista, pois, para ele, o exercício da consciência crítica possibilita o desvelamento das ideologias dominantes mobilizando os homens para a resistência e para a transformação.

A criticidade, a reflexividade, o posicionamento político e o reconhecimento da educação como forma de ação, que figuram nos saberes pedagógicos enumerados acima, evidenciam que ensinar/aprender não é transferir/receber conhecimentos, mas um ato em que educadores e educandos, ao se debruçarem de forma crítica e reflexiva sobre o mundo, criam as possibilidades para a construção do conhecimento. No entanto, o modelo de educação que serve às elites dominantes relega tais aspectos com o objetivo de manter seu *status quo* e de controlar os grupos dominados.

Van Dijk (2010) indica como uma das tarefas centrais da ACD a explicitação das propriedades semióticas do discurso em sua ligação com as relações de poder na sociedade, evidenciando como este último constitui-se em abuso e como é produzido, reproduzido, combatido ou legitimado. O poder social é definido pelo autor como *controle* de grupos sobre outros e quando as ações envolvidas nesse controle dizem respeito a aspectos comunicativos, instaura-se, então, o controle sobre os discursos, que se encontra difuso na sociedade: as

“pessoas não são livres para falar ou escrever quando, onde, para quem, sobre o que ou como elas querem, mas são parcial ou totalmente controladas pelos outros poderosos, tais como o Estado, a polícia, a mídia ou uma empresa interessada na supressão da liberdade da fala e da escrita (tipicamente crítica). Ou, ao contrário, elas têm que falar ou escrever como são mandadas a falar ou escrever” (p.18).

O controle abrange, além das práticas sociais, as “mentes” das pessoas e indiretamente suas ações (que podem ser novamente discursivas). Para van Dijk, que adota uma perspectiva sociocognitivista em sua abordagem para a ACD, não existe uma ligação direta entre as estruturas sociais e as estruturas discursivas, esses elementos são mediados por dimensões cognitivas construídas na interação social: a cognição social e a cognição pessoal. O “controle da mente” refere-se, então, de forma bastante ampla, a conhecimentos sociais e pessoais, atitudes, ideologias, opiniões, normas ou valores.

Para Freire (2011), um dos principais obstáculos para a luta pela libertação e pela transformação social é o fato de que a estrutura do pensar dos oprimidos “encontra-se condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se

¹ Aqui é preciso esclarecer que a concepção de Freire de ideologia pauta-se em uma perspectiva marxista de ideologia como forma de dominação, “ocultação da verdade”.

‘formam’” (p. 44). Suas formas de ser e comportar-se refletem, em momentos e de modos diversos, as estruturas de dominação, fazendo com que assumam posturas fatalistas diante da situação de opressão, de “autodesvalia”, vendo a si mesmos como incapazes, ou então com que aspirem ao modelo de vida do opressor.

O elemento mediador na relação opressor-oprimido seria a *prescrição*, ou seja, a imposição da consciência, da ideologia dos opressores a consciência dos oprimidos, nesse processo os oprimidos introjetariam a consciência dos opressores, transformando-se em “hospedeiros” desta. Essa visão estabelece uma simples relação causal entre o social, o ideológico e o discursivo.

Contudo, é preciso considerar, como ressalta van Dijk (2010), a existência de um complexo processo sociocognitivo em que as estruturas sociais são vivenciadas, interpretadas, representadas pelos membros da sociedade em sua interação cotidiana e que essas representações, os modelos mentais ou outras representações cognitivas dos participantes, construídos intersubjetivamente, é que irão influenciar as práticas sociais e discursivas das pessoas. O próprio conceito de ideologia que baseia sua obra distancia-se da concepção marxista tradicional que identifica a ideologia dominante de um período com a da classe dominante que é incorporada pelos grupos dominados como uma “falsa consciência”, sendo, assim, naturalizada. O autor caracteriza a ideologia, ou as ideologias, como sendo uma forma de cognição social que está ligada aos interesses dos grupos e permeia o conhecimento, as opiniões, os preconceitos. As ideologias são formadas e transformadas em sua maioria através das práticas comunicativas e discursivas e influenciam as nossas práticas sociais e as estruturas sociais em seu processo de formação e transformação.

Voltando ao problema do controle discursivo, salientamos que este não remete apenas à fala e à escrita, mas também aos contextos, relacionando-se a questões de acesso ao discurso e aos eventos comunicativos. Os grupos que têm acesso preferencial ou detêm o controle sobre o discurso público constituem uma elite simbólica, que ao gerenciarem os grandes meios de produção discursiva, gerenciam também as mentes das massas. A noção de poder simbólico vai além da posse de bens materiais, mas pode associar-se a outras formas de poder: como o político, o econômico, entre outros.

Porém, nem todos os casos de poder devem ser objeto de estudo da ACD, mas apenas aqueles casos em que é exercido em benefício dos que o detêm e em detrimento dos interesses daqueles que não o possuem, gerando desigualdade e injustiça social, ou seja, os casos de *abuso* de poder, de dominação de grupos sobre outros. A dominação discursiva, especificamente, apresenta como consequências negativas a manipulação, a doutrinação e a desinformação. Isso implica que existem formas legítimas e ilegítimas de poder, sendo tal legitimidade definida historicamente e culturalmente.

“O abuso de poder é o uso *ilegítimo* do poder [e] significa a violação de normas e valores fundamentais no interesse daqueles que têm o poder e contra o interesse dos outros. Os abusos de poder significam a violação dos direitos sociais e civis das pessoas. Na área do discurso e da comunicação, isso pode significar o direito de ser bem ensinado e educado, de ser bem-informado etc.” (VAN DIJK, 2010, p. 29).

O abuso de poder confere certos privilégios para aqueles que integram os grupos dominantes. Esses grupos controlam os discursos e suas formas de produção, definindo quem pode falar ou escrever o que, para quem, em determinados contextos, como caminho para a manutenção de tais privilégios, como caminho para a manutenção do

controle social. Assim, “quanto menos poderosa for uma pessoa, menor o seu acesso às várias formas de escrita e fala” (VAN DIJK, 2010, p.44).

Voltando-nos para a questão da alfabetização, a negação deste acesso a determinados grupos evidencia-se nos dados do censo 2010, divulgado em novembro de 2011 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e que aponta que 14 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais são analfabetos, o que representa 9,6% da população. Esta condição de exclusão perpetua-se dentro de várias famílias, sendo fato comum entre avós, pais e filhos, mesmo quando estes frequentam a escola:

“Na apertada e quase espinhosa casa de Rosilda Pereira da Silva, 42, não saber ler é sina que passa de geração em geração. (...) Dos três filhos que ainda moram com ela, Paloma, 14, Lenilson, 11, e Franciele, 8, só o do meio já sabe ler e escrever.”²

Em diferentes domínios sociais e institucionais podem ser evidenciadas várias estratégias de controle ao acesso discursivo. No campo educacional, tais estratégias de controle podem se tornar mais rígidas ou não segundo a concepção de educação que se tem.

Na educação “bancária”, por exemplo, descrita por Freire como aquela que serve aos interesses dos opressores, o professor aparece como o sujeito que detém o conhecimento a ser transmitido para os alunos. Conhecimento que é apresentado de forma estática, fragmentada e descontextualizada, através de uma “narração”, que deve levar os alunos a memorizarem os conteúdos. Aqui o professor é o único que diz a palavra, e os educandos são aqueles que a “escutam docilmente” como seres passivos. Essa concepção de educação reflete-se nos métodos avaliativos, na forma como se dá a escolarização da leitura, nos conteúdos programáticos. Van Dijk (2010, p. 51) aponta que vários elementos que constituem a prática educacional (currículo, livros didáticos e as próprias aulas) “são dirigidos por objetivos, assuntos, temas, estratégias de aprendizagem que, em sua maioria, costumam coadunar-se com os valores e interesses dos vários grupos de poder da elite”.

A educação “bancária” sugere uma dicotomia homem/mundo e pretende introduzir o mundo no educando e não o educando no mundo de forma crítica. Por isso, na educação de jovens e adultos, segundo uma concepção bancária, como exemplifica Freire (2011, p.85) “não interessa (...) propor aos educandos o desvelamento do mundo, mas, pelo contrário, perguntar-lhes se ‘Ada deu o dedo ao urubu’, para depois dizer-lhes, enfaticamente, que não, que ‘Ada deu o dedo à arara’”.

Dentro da pedagogia freiriana, a palavra, e aqui podemos compreender a linguagem de forma mais ampla, tem duas dimensões que não podem ser dissociadas: a ação e a reflexão. Sendo ação e reflexão a palavra é práxis, transformação do mundo, logo, não pode ser privilégio de alguns em detrimento de outros. Diz o autor: “ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais” (2011, p.109). Daí que se faça necessária uma “pedagogia do oprimido”, uma educação problematizadora e dialógica.

A prática pedagógica que repousa na dialogicidade se configura no próprio momento de estabelecer os conteúdos programáticos, estes devem partir das próprias condições estruturais em que se constituem o pensar e a linguagem dos grupos dominados, não podendo ser organizado apenas a partir das finalidades do educador,

² Fonte: Jornal do Commercio, 27 de novembro de 2011.

como uma imposição. É preciso que a própria opressão e suas causas sejam alvo da reflexão dos oprimidos que, desta forma, se engajarão na luta pela sua libertação e pela transformação social como sujeitos ativos e críticos.

3. Desvelamento do mundo e transformação social

A questão das transformações sociais em suas relações com a mudança discursiva é explorada por Fairclough (2001). O linguista britânico considera que as mudanças sociais e culturais são parcialmente constituídas por práticas discursivas e que a linguagem não está apenas relacionada à reprodução das relações de poder existentes, mas também às lutas e às transformações sociais, que também se dão em uma dimensão discursiva. O que se busca é

“uma análise de discurso que focalize a variabilidade, a mudança e a luta: variabilidade entre as práticas e heterogeneidade entre elas como reflexo sincrônico de processos de mudança histórica que são moldados pela luta entre as forças sociais” (2001, pp. 58-59).

Assim, para analisar o discurso integrado à dinamicidade das mudanças sociais, é necessário um método multidimensional (abarca a dimensão das mudanças sociais e discursivas associadas às propriedades dos textos e dos eventos discursivos que integram a prática social), multifuncional (considera, apoiando-se na linguística sistêmico-funcional de Halliday, que os textos estabelecem identidades sociais, relações sociais e representam a realidade), histórico (percebe os processos de estruturação textual e das ordens do discurso ao longo do tempo) e crítico (aspecto já explorado anteriormente em nosso texto e que Fairclough considera em termos de desvelamento e intervenção).

O discurso, considerado como uma prática pela ACD, está interligado, em seu modelo tridimensional, às práticas sociais e aos textos, atuando como elemento mediador entre essas duas dimensões. Isso traz duas implicações importantes: 1) o discurso também é um modo de ação; 2) a relação entre o discurso e as estruturas sociais é dialética. “O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91), visto que contribui para a construção de “identidades sociais”, de “relações sociais entre as pessoas” e de “sistemas de conhecimento e crença”.

Dessa forma, a prática discursiva (que compreende os processos de produção, distribuição e consumo textual) pode estar relacionada tanto à reprodução das estruturas de poder como à transformação das mesmas, ou seja, é “constitutiva tanto de maneira convencional como criativa” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92). Dois aspectos, explicitados pelo linguista britânico, ao tratar do discurso como prática social, contribuem para compreender o discurso dentro de um processo dinâmico de transformação e reprodução: a ideologia e a hegemonia.

Distanciando-se, em certa medida, do conceito de ideologia althusseriano como “cimento social universal”, restringindo as ações dos sujeitos, Fairclough entende as ideologias como

“significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação” (2001, p. 117).

A linguagem é investida pela ideologia em vários níveis e de várias formas, estando a ideologia presente tanto nas estruturas como nos eventos discursivos e imbricada tanto nos aspectos semânticos como formais, mesmo porque uma oposição entre tais aspectos seria ilusória.

O conceito de hegemonia adotado por Fairclough também pressupõe uma relação dinâmica e mutável das estruturas que compõem a sociedade. O autor baseia-se em Gramsci que compreende a hegemonia não só em termos de uma dominação de classe, mas como uma liderança que se estabelece através de um jogo de alianças, de articulações e desarticulações, sendo, portanto, instável.

Contudo, é preciso ressaltar que a dimensão ideológica das práticas discursivas e sociais nem sempre é tomada de forma consciente pelas pessoas. Muitas vezes as ideologias são naturalizadas e automatizadas, tornando-se mais “eficazes” quando atingem tal estado, aproximando-se, então, do “senso comum”. Daí que se defenda

“uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 120).

Ao tratar das origens e dos motivos que envolvem as mudanças das práticas discursivas, Fairclough (2001) destaca que estas repousam na problematização, por parte dos produtores e dos interpretes, das convenções discursivas já naturalizadas. As contradições, que são as bases para a problematização, colocam os sujeitos diante de “dilemas” que serão resolvidos através de reconstruções e adaptações das convenções existentes. As condições sociais mais amplas de tais problematizações, contradições e dilemas são as lutas em grupos, instituições e na sociedade como um todo. Ao agir de forma criativa e inovadora diante dos dilemas, as pessoas contribuem não só para mudanças nos eventos discursivos, mas também para a reestruturação das ordens de discurso.

Freire propõe que o desvelamento e a desnaturalização dos discursos dominantes se dê, na educação de adultos, a partir de atividades que envolvam “temas geradores”. Como já foi dito anteriormente, na educação dialógica, o diálogo não figura apenas no momento de encontro entre educadores e educandos, mas está no momento mesmo em que o educador pergunta-se sobre qual será o conteúdo do diálogo (sobre o conteúdo programático da educação). Para chegar a esse conteúdo, o educador deve incidir, juntamente com os educandos, sobre a realidade a ser transformada, procurando perceber suas contradições. Tal atitude coaduna-se com o princípio da ACD de que as relações de poder devem ser estudadas a partir da perspectiva e dos interesses dos grupos dominados e de que as experiências dos membros desses grupos devem levadas em conta.

Em sua relação com o mundo, que é mediada pela linguagem, o homem constrói visões e pontos de vista impregnados de anseios, dúvidas e esperanças e nos quais estão implícitos temas significativos que constituirão o conteúdo programático da educação de adultos. Portanto,

“o que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo, em que se encontram envolvidos seus ‘temas geradores’” (FREIRE, 2011, p.122).

A primeira etapa para o estabelecimento dos temas geradores consiste nos seguintes passos: o conhecimento da área em que vivem os grupos que farão parte do processo educativo, através de informações secundárias; uma conversa informal com os membros do grupo para apresentar os objetivos das atividades a serem desenvolvidas; uma investigação mais detalhada sobre a vida na localidade, através de visitas (neste momento os membros da localidade também são convidados a participar da investigação). Durante este período inicial, os educadores e os educandos irão percebendo as diversas dimensões que compõem a realidade circundante, aproximando-se assim dos núcleos de suas contradições que envolvem situações-limites (situações desafiadoras para os educandos).

Na segunda etapa, algumas dessas contradições serão selecionadas para que sejam elaboradas “codificações” a serem discutidas com o grupo de educandos para aprofundar e dar continuidade a identificação temática. As “codificações” podem ser *slides*, cartazes, textos para leitura e devem seguir os seguintes critérios: representar situações conhecidas pelos indivíduos para que nelas se reconheçam (esse aspecto é importante diante do estado de imersão em que os educandos se encontram); não podem ser demasiado explícitas ou enigmáticas; os elementos que a compõem devem encontrar-se em interação; as contradições representadas devem incluir outras. No processo de “descodificação” os indivíduos irão explicitar temas e sua percepção sobre o real.

As discussões estabelecidas durante o processo de “descodificação” serão gravadas para que, em uma terceira etapa, a equipe de educadores realize um estudo sistemático e interdisciplinar do material para que se estabeleçam os núcleos fundamentais que serão as unidades de aprendizagem e para que se produza o material didático a ser utilizado na prática pedagógica.

Freire (2011, p.85) cita um depoimento de trabalhadores que, durante um círculo de investigação, realizam a “descodificação” de uma imagem que apresenta um homem embriagado caminhando na rua enquanto três jovens conversam na esquina:

“aí é apenas produtivo e útil à nação o *borracho* que vem voltando para casa, depois do trabalho, em que ganha pouco, preocupado com a família, a cujas necessidades não pode atender. É o único trabalhador. É um trabalhador decente como nós, que também somos *borrachos*.”

Este depoimento confirma a ideia de Rogers (2004b, p. 247) de que questões de aprendizagem estão ligadas a questões de discurso e identidade: “learning involves changes in participation and the subsequent shifts in identity. Such changes are constructed by social change or social transformation”.

Conclusão

Como colocações finais de nosso trabalho, destacamos a relevância da teoria pedagógica freiriana para a formulação de uma educação crítico-discursiva voltada para uma grande parcela da população que se encontra excluída das práticas de leitura e escrita e que possuem acesso restrito às práticas discursivas. Tal modelo educacional, que pensa a conscientização dos educandos jovens e adultos desde o processo de sua alfabetização, possibilita o posicionamento crítico diante da realidade e a luta pela transformação social, não como ativismo sem reflexão ou como verbalismo sem

significado, mas como práxis libertadora que leva os homens à pronúncia de sua própria palavra que é também pronúncia do mundo.

Acreditamos também que a abordagem de Análise Crítica do Discurso pode trazer grandes contribuições para a educação, seja na formação crítica de futuros profissionais ou na formação geral dos cidadãos para que possam analisar de forma consciente os discursos públicos (VAN DIJK, 2010).

Por fim, concordamos Rogers (2004b) quando afirma que ACD tem um importante papel para as questões educacionais, pois permite compreender o processo de aprendizagem de forma mais complexa; e colabora para a construção de uma visão crítica por parte dos pesquisadores e demais participantes durante o processo de pesquisa, e para a transformação social que emerge desta criticidade.

Referências Bibliográficas

FAIRCLOUGH, Norman. 2001. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

_____. 2004. Semiotic Aspects of Social Transformation and Learning. In: ROGERS, Rebecca. (Org.). 2004. *Critical Discourse Analysis in Education*. London: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 225-235.

FREIRE, Paulo. 2011. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. 1996. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

MEYER, Michael. 2001. Between theory, method, and politics: positioning of the approaches to CDA. In: MEYER, Michael; WODAK, Ruth. (Orgs.). 2001. *Critical Discourse Analysis*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, pp. 14-31.

ROGERS, Rebecca. 2004a. An Introduction to Critical Discourse Analyses in Education. In: ROGERS, Rebecca. (Org.). 2004. *Critical Discourse Analysis in Education*. London: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-18.

_____. 2004b. Setting an Agenda for Critical Discourse Analyses in Education. In: ROGERS, Rebecca. (Org.). 2004. *Critical Discourse Analysis in Education*. London: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 237-254.

SANTOS, Boaventura de Sousa. 2004. *Um Discurso sobre as Ciências*. São Paulo: Cortez.

VAN DIJK, Teun A. 2010. *Discurso e Poder*. São Paulo: Contexto.

WODAK, Ruth. 2001. What CDA is about: a summary of its history, important concepts and its developments. In: MEYER, Michael; WODAK, Ruth. (Orgs.). 2001. *Critical Discourse Analysis*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications, pp. 1-13.