

Adriana Nogueira Accioly Nóbrega
adriananobrega@puc-rio.br

Adriana Rodrigues de Abreu
adrianarodrigues@yahoo.com.br

Análise crítica da construção de identidades na prática escrita escolar¹

Critical analysis of the construction of identities in school writing practice

RESUMO – Esta pesquisa tem como objetivo analisar o posicionamento autoral de alunos na construção da prática escrita escolar e observar como ideologias linguísticas, e consequentes apagamentos das realidades sócio-históricas dos discentes, contribuem para a construção de identidades no grupo observado. A arquitetura teórica fundamenta-se na perspectiva sociossemiótica de linguagem de Michael Halliday, com foco no Sistema de Avaliabilidade proposto por Martin e White e, em caráter interdisciplinar, estabelece uma interface com o paradigma crítico de análise de discurso, segundo Fairclough e Chouliaraki, bem como com os estudos socioconstrucionistas de Moita Lopes relacionados à construção de identidades. Quatro redações, cujo tema versava sobre a importância da escrita para a inclusão social, foram produzidas por alunos do terceiro ano de uma escola pública do Rio de Janeiro e analisadas a partir de uma metodologia qualitativa de pesquisa. A análise crítica da prática discursiva escolar centrou-se nos elementos avaliativos que constituem os textos e ilustram ideologias linguísticas e apagamentos no processo de reconstrução de identidades sociais, sugerindo que: (i) o estabelecimento e a manutenção de discursos hegemônicos quanto ao valor e uso da língua faz com que significados avaliativo-ideológicos e apagamentos das realidades sócio-históricas dos alunos sejam criados, geralmente, sem questionamentos ou contestações por parte dos autores e (ii) o processo de reconstrução identitária ilustrado nas redações é formado por avaliações que constroem o posicionamento autoral do discente e dão origem à construção de múltiplas identidades, voltadas à importância da escrita para o alcance do sucesso, seja em termos profissionais, pessoais e/ou sociais.

Palavras-chave: prática escrita escolar, análise crítica de discurso, identidade social.

ABSTRACT – This research aims at analyzing authorial positioning in school writing practice considering how linguistic ideologies, and the consequent deletions of students' sociohistorical realities, contribute to the construction of identities in the observed group. The theoretical architecture is based on Michael Halliday's social semiotic perspective of language, with focus on Appraisal Theory as proposed by Martin and White, and in an interdisciplinary manner creates an interface with the critical discourse analysis paradigm, following Fairclough and Chouliaraki, as well as with social constructionist studies of identity according to Moita Lopes. Four compositions, whose topic dealt with the importance of writing to social inclusion, were written by third-year secondary public school students in Rio de Janeiro. The analysis was carried out according to a qualitative research methodology with focus on the evaluative elements that constitute the texts and illustrate linguistic ideologies and deletions in the reconstruction of social identities. The critical analysis of students' writing production suggests that: (i) the creation and maintenance of hegemonic discourses regarding the value and use of language generate evaluative and ideological meanings as well as deletions of students' sociohistorical realities, generally, without students' questioning or debate and (ii) the process of identity reconstruction illustrated in the compositions is composed of evaluations that build students' authorial positioning and guide the construction of multiple identities regarding the importance of writing to success in professional, personal and/or social terms.

Keywords: school writing practice, critical discourse analysis, social identity.

Introdução

Dentre os campos do saber que compõem o currículo escolar, o ensino de Língua Portuguesa parece ser o mais atraente a críticas e questionamentos, feitos tanto pela mídia

de forma geral quanto pela área acadêmica, principalmente no que tange à qualidade da produção escrita escolar e sua relação com as práticas de inclusão e exclusão social (Souza *et al.*, 2012; Mendonça, 2012; Rojo, 2009; dentre outros). O desenvolvimento da escrita no ensino médio tem sido,

¹ Agradecemos aos pareceristas da Calidoscópico pelos ricos comentários que em muito contribuíram para a versão final deste artigo.

portanto, um grande desafio para pesquisadores que estão interessados em lançar um olhar reflexivo sobre essa prática, que envolve ações e atitudes no processo de socioconstrução de conhecimentos. Muitos têm discutido e problematizado a relevância e a necessidade desse pensamento crítico para a produção textual discente, tais como os trabalhos de Abreu (2013) e Castro (2009).

Neste estudo, salientamos que devemos não apenas *falar sobre o aluno* ou *sobre o seu ensino*, mas procurar entender *o que diz o aluno* sobre seu próprio processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e observar como sua(s) identidade(s) é (são) construída(s) no fluxo interacional de diferentes tarefas pedagógicas, como aquelas ligadas à escrita. Para tanto, consideramos a escrita como uma prática social situada e espaço para reflexão crítica, e entendemos a produção textual escolar como um ato sociohistórico construído em contextos socioculturais mais amplos. Por ser uma (inter)ação social, a prática escrita é fortemente influenciada pelas atitudes pessoais e experiências sociais do escritor, bem como pelos contextos institucionais e políticos nos quais ela se desenvolve, sendo uma atitude responsiva do autor a contextos culturais e situacionais específicos (Hyland, 2002 *in* Castro, 2009).

Propomos, nesta pesquisa, a investigação do posicionamento autoral² de alunos do ensino médio quanto à relação entre a prática da escrita e as práticas de inclusão social, considerando algumas redações redigidas pelos estudantes acerca deste tópico. Além disso, analisamos as avaliações que os estudantes fazem sobre o papel da escrita em diversas práticas sociais e como tais avaliações contribuem para o processo de construção identitária do corpo discente, já que, ao argumentar sobre o tema sugerido, o grupo de alunos tende a produzir avaliações morais voltadas ao comportamento humano que atuam na construção de identidades sociais. Com esse propósito de análise, tomamos por base a concepção de letramento como “a condição que um indivíduo ou grupo social adquire como consequência de ter-se apropriado da escrita, ou seja, de tê-la dominado a ponto de fazer um uso eficiente da mesma, bem como de suas práticas sociais” (Soares, 1998 *in* Castro, 2014). Nossa intenção, entretanto, não é a de investigar a produção textual discente com vistas a buscar “níveis de letramento” ou “competência escrita” dos autores, mas sim entender o que *eles pensam* sobre questões de letramento e como seus posicionamentos refletem (e são refletidos por) suas múltiplas identidades.

Em nosso ponto de vista, e em consonância com a proposta socioconstrucionista de Moita Lopes (2001,

2003), realçamos que a construção dessas identidades se faz de forma colaborativa em práticas discursivas localizadas, únicas e específicas a interações particulares. Tal fato nos faz recorrer aos pressupostos teóricos da Linguística Sistemico-Funcional desenvolvidos por Halliday (1994) e por Halliday e Matthiessen (2004), no que diz respeito às suas concepções de linguagem como atividade contextualizada, de acordo com seu uso e função em diferentes interações sociais. Na abordagem hallidayana, o texto, instanciando escolhas realizadas pelo falante/escritor a partir do sistema linguístico, é compreendido como unidade semântica (Halliday e Hasan, 1989) que expressa, segundo Nóbrega (2009, p. 90), “significados criados no discurso durante as interações sociais, de acordo com aspectos contextuais específicos a cada interação”.

Na perspectiva sociossemiótica e crítica de análise de textos e seus contextos de produção, a prática discursiva é ideológica por natureza, sendo constituída por significados avaliativos que reelaboram ideologias e apagamentos sociais e, no caso desta pesquisa, construções identitárias. Sendo assim, corroborando a visão crítica para a análise de discurso³, a proposta hallidayana de texto como unidade de significação nos motiva a olhar para a escrita escolar com o intuito de conhecer quais sentidos os alunos constroem para sua própria prática pedagógica e a forma pela qual criam relações com suas experiências de vida. Buscamos compreender, também, como as atividades de escrita cotidianas aos participantes podem contribuir para uma ampliação do uso dessa prática em sala de aula.

Avaliação e identidade: uma análise crítica do discurso discente

Analisar criticamente o discurso é levar em conta “as premissas de que o discurso é estruturado pela dominação; que cada discurso é historicamente produzido e interpretado, isto é, está situado no tempo e no espaço; e que as estruturas de dominação são legitimadas pelas ideologias dos grupos que detêm o poder” (Wodak, 2004, p. 226). Alinhado a esta perspectiva crítica, Moita Lopes (2001) comenta que o discurso é uma forma de coparticipação social, haja vista que, ao se envolverem e envolverem outros no discurso em situações socioculturais, históricas e institucionais particulares, os participantes constroem diferentes significados. O discurso é, portanto, entendido como uma prática de representação e de significação de mundo que estabelece, mantém e transforma relações de poder, controle e dominação, ou seja, é uma prática social (Fairclough, 1992; Chouli-

² Entendemos posicionamento autoral como a relação do autor com o seu contexto imediato, ou seja, grupos a que o escritor se afilie, suas comunidades de participação social, dentre outros (Hyland, 2012), como será mais bem detalhado adiante.

³ Ressaltamos que, como autoras, nos posicionamos ideologicamente em relação aos temas discutidos neste artigo. Uma vez que nos afiliamos a determinadas perspectivas teóricas, bem como interpretamos qualitativamente os dados selecionados à luz das mesmas, não é possível o estabelecimento de um posicionamento neutro, sem considerar nossas próprias vozes como analistas do discurso investigado.

raki e Fairclough, 1999) que pode transformar, mitigar, atenuar e/ou revisar tais relações.

Resende e Ramalho (2004, 2006) tomam por referência a teoria crítica de Fairclough (1992) de discurso como prática social e apontam a necessidade de compreendê-lo não apenas como socialmente constituído, mas também como “constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença” (Resende e Ramalho, 2006, p. 26). Fundamentadas nesta ideia, propomos que uma das inúmeras possibilidades de análise do caráter constituidor e constitutivo da linguagem possa se dar por meio da investigação da produção textual escolar, como discutido nesta pesquisa. Essencialmente, é objetivo deste estudo interpretar as questões ideológicas presentes nos textos dos estudantes, com foco nas ideologias linguísticas, que são aqui entendidas como as “crenças ou sentimentos sobre como as línguas são usadas em seus mundos sociais” (Kroskrity, 2004 *in* Moita Lopes, 2013, p. 20). Além disso, assim como apontam Irvine e Gal (2000), as ideologias linguísticas são:

[...] as ideias com as quais participantes e observadores [linguistas, etnógrafos, elaboradores de políticas públicas e de currículos para o ensino de línguas, etc.] enquadram suas compreensões das variedades linguísticas e projetam essas compreensões nas pessoas, eventos e atividades que são significativas para eles (Irvine e Gal, 2000 *in* Moita Lopes, 2013, p. 20).

A análise de ideologias linguísticas nos leva à noção de apagamento que, ainda de acordo com Irvine e Gal (2000 *in* Moita Lopes, 2013, p. 26), é o processo pelo qual as ideologias tornam invisíveis algumas pessoas ou atividades, ao simplificar o campo sociolinguístico. A concepção de ideologia linguística na qual este trabalho se alicerça ainda indica que existe um embate entre posições hegemônicas, já que não existe apenas um tipo de ideologia, mas, ao contrário, existem ideologias em constante conflito - o que Fairclough (2001 *in* Resende e Ramalho, 2006), entende como sendo o espaço de luta hegemônica.

Desse modo, é nesta luta hegemônica que há a institucionalização de pagamentos:

[...] daquilo que contradiz a visão dominante usada na análise de uma língua ou em sua construção. Daí ser possível criar/inventar homogeneidade e uma visão essencialista no uso de uma língua ou na construção de um grupo social. Esses recursos semióticos de construção de ideologias linguísticas tanto por falantes quanto por linguistas indicam como a construção de gramáticas, do léxico, de padrões discursivos e interacionais tanto por falantes como também por gramáticas, dicionários e descrições discursivo-interacionais por linguistas são processos balizados por ideologias linguísticas... (Moita Lopes, 2013, p. 26).

Nesse cenário socioconstrucionista de discurso, de ideologias e de apagamentos, podemos inserir a perspectiva sociosemiótica de linguagem proposta pela Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994; Halliday e Hasan,

1989). De acordo com a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), a linguagem encontra-se estritamente relacionada a contextos reais de produção e é uma teoria semântico-funcional, uma vez que se preocupa com a linguagem como formadora de significados e com a função que estes sentidos adquirem durante o uso da linguagem (Eggins, 2004).

Sendo a LSF uma teoria social, pois parte da sociedade e da situação de uso para o estudo da linguagem, seu foco está em entender como se dá a comunicação entre os falantes/escritores, a relação entre os participantes e desses com a comunidade. Caracteriza-se, também, como uma teoria semiótica porque se preocupa com a linguagem em todas as suas manifestações, procurando desvendar como, onde, porque e para que o falante/escritor usa a língua, assim como a linguagem em geral, e como a sociedade o faz. (Halliday, 1994; Barbara e Macêdo, 2009). Em suma, a LSF é uma teoria social, semiótica, semântica e funcional, além de ser abordagem que pode ser descrita como um método de análise de textos e seus contextos de uso (Eggins, 2004).

Halliday e Matthiessen (2004) apontam que, na perspectiva da LSF, a linguagem é considerada como um sistema utilizado para criar significados em interações sociais, a partir de escolhas paradigmáticas. Tais escolhas são realizadas de acordo com os usos que fazemos da linguagem, a partir da existência de três tipos de significados interdependentes, a saber: usamos a linguagem para falar de nossas experiências sobre o mundo – significado ideacional –, para estabelecer e manter relações sociais – significado interpessoal – e para organizar as nossas mensagens, relacionando-as com outras mensagens – significado textual. Esses significados são inseparáveis de três elementos do contexto, que influenciam nossas escolhas, nomeados como campo – que corresponde à atividade social desenvolvida e à natureza da ação social em questão –, relações – que diz respeito a quem está participando de uma dada situação, bem como à natureza, status e papéis desses participantes e o modo – que está relacionado ao uso do idioma, bem como ao canal utilizado.

A noção de contexto é fundamental para a LSF, pois todo texto ocorre em dois contextos: o de cultura e o de situação. O contexto de cultura é amplo e envolve todos os possíveis sentidos de uma dada cultura e o de situação, por outro lado, é particular, pois abrange a realização da linguagem em determinado contexto. Halliday (1994) propõe que o contexto situacional se caracteriza a partir das três variáveis supracitadas – campo, relações e modo. Além disso, os três significados e, em consequência, as três variáveis do contexto, estão relacionados às metafunções ideacional, interpessoal e textual, respectivamente: a ideacional diz respeito à forma como representamos o mundo e nossas experiências; a interpessoal relaciona-se aos papéis sociais dos participantes da interação, suas relações e negociações estabelecidas no discurso e a textual

corresponde aos recursos linguísticos disponíveis para a organização da mensagem em um texto.

Inserido na metafunção interpessoal da linguagem, o Sistema de Avaliatividade⁴ é um sistema da semântica discursiva (Vian Jr., 2009, 2010). Definido como “uma perspectiva de análise textual, situando-se no campo da avaliação das atividades interpessoais, no nível da semântica do discurso” (Nóbrega, 2009, p. 90), o Sistema de Avaliatividade é composto por três subsistemas que se inter-relacionam: Atitude, Engajamento e Gradação⁵. O subsistema de Atitude, no qual este estudo se baseia para a análise dos recursos avaliativo-ideológicos na prática escrita escolar, divide-se em três subcategorias: Afeto, que lida com os recursos usados na construção de emoções e sentimentos; Julgamento, que aborda as avaliações de comportamento humano e Apreciação, que está voltada para a construção de valores de coisas ou fenômenos. O Afeto, o Julgamento e a Apreciação se ligam por meio do Afeto, uma vez que as emoções perpassam a prosódia do discurso em sua totalidade. Os três subsistemas abordam, respectivamente, as emoções, a ética e a estética (Nóbrega, 2009) e podem ser expressos, em um *continuum*, de forma mais positiva/mais negativa, mais explícita/ mais implícita e/ou verbal/não-verbal.

No Julgamento, as avaliações referem-se a questões éticas e a avaliações normativas de comportamento humano e o foco está na linguagem que elogia, critica, aplaude ou condena certos comportamentos, ações, crenças, entre outros. Os valores de Julgamento estão atrelados ao aumento ou diminuição da estima do avaliado em sua comunidade e podem dirigir-se à estima ou à sanção social. Como observaremos ao longo da análise dos textos, estes são formados por inúmeros momentos de avaliação de atitudes, expressos de forma explícita. As escolhas recorrentes dos alunos por elementos atitudinais, sobretudo, os que lidam com o comportamento humano, proporciona um recorte analítico voltado, principalmente, às avaliações de julgamento. O uso frequente de diversas avaliações de julgamento nos permite dizer que tais valorações contribuem para a criação de um “espaço de autoria” (Bakhtin, 1981; Holland *et al.*, 2010 in Fonseca, 2013, p. 204) que envolve a relação entre o sujeito, o discurso e a sua posição social e, conseqüentemente, constroem suas identidades sociais. Tal afirmação vai ao encontro da concepção de Hyland (2005) acerca do posicionamento autoral. Para o autor:

[posicionamento autoral] é uma dimensão atitudinal e inclui características que se relacionam ao modo como os escritores se apresentam e transmitem seus julgamentos, opiniões e compromimentos. São as formas pelas quais os autores invadem⁶ o

texto para carimbar sua autoridade pessoal em seus argumentos ou recuar e mascarar seu envolvimento (Hyland, 2005, p. 176).

Em interface com os estudos críticos e sociosemióticos de linguagem e com a noção de posicionamento autoral como prática de avaliação, para a análise da (re) construção identitária do grupo investigado nesta pesquisa, fundamentamos nossa análise em uma perspectiva socioconstrucionista de identidades.

Compreendidas como múltiplas, fragmentadas e contraditórias (Moita Lopes, 2003), as identidades têm suas origens em processos históricos e sociais e, dessa forma, práticas discursivas, mundo social e questões identitárias encontram-se entrelaçados (Magalhães, 2013, p. 31). Moita Lopes (2003) aponta, ainda, que a identidade é um construto de natureza social, não dizendo respeito à natureza da pessoa e, como afirma o autor, a identidade é construída no discurso, sendo o indivíduo membro de muitos discursos, que representam cada uma de suas identidades. A noção da multiplicidade de discursos alia-se à proposta de que a identidade é (re)construída a cada interação discursiva, isto é, são moldadas a cada momento durante a interação e emergentes no contexto discursivo (Bucholtz e Hall, 2003, 2005). Assim sendo, a identidade não é um produto acabado (Bhabha, 1994), estando em constante fluidez, o que, segundo Hall e Gay (1996 in Moita Lopes, 2001, p. 61) nos faz compreendê-la como processo de transformação, que está relacionada ao “tornar-se” e não ao “ser”.

Com posicionamento semelhante, Duszak (2002) propõe que a construção de identidades ocorre a partir da relação entre “nós e outros”, conceitos constituídos a partir de nossos valores culturais, crenças, estilos de vida e experiências. Nossas afiliações ou desfiliações só podem ocorrer a partir da relação de nós com os outros (Nóbrega e Magalhães, 2012, p. 72), isto é, no curso interacional, procuramos por sinais de proximidade e de distância, que são expressos por similaridades e diferenças. Ao nos alinharmos com alguns, geralmente por meio de nossas similaridades, nós também nos separamos de outros (Duszak, 2002), que se tornam diferentes, gerando posicionamentos sociais de *ingroupness* e *outgroupness* (respectivamente, inclusão/pertença e exclusão/distância). Para a autora, a ideia de *otherness* (ser diferente) é essencial para a construção de identidades, uma vez que “Nós somos o que somos porque eles não são o que nós somos” (Forgas, 1981 in Duszak, 2002, p. 2). Linguisticamente, no nível micro do discurso, a construção de identidades a partir do conceito de nós e outros pode ser realizada por meio da identificação do uso do pronome “nós” (que indica

⁴ As letras maiúsculas na Gramática Sistemico-Funcional são usadas para referência ao plano do sistema, em oposição ao plano da atualização concreta (num texto, por exemplo) das possibilidades sistêmicas (Balocco, 2009).

⁵ Para uma apresentação detalhada dos subsistemas de Engajamento e Gradação, consultar Martin e White (2005).

⁶ No original, *intrude*.

afiliação na construção de *ingroupness*) e é um exemplo de que estamos nos alinhando a determinados sujeitos e/ou discursos, em contraponto com o pronome “eles”, que demonstra desfiliações (*outgroupness*). Os pronomes “nós” e “eles” podem, assim, serem usados com objetivo de construir ou desconstruir valores sociais de inclusão ou de exclusão, respectivamente.

Traçando um paralelo entre a proposta de construção de identidades de Duszak (2002) e a perspectiva crítica de discurso de Fairclough (1992), é possível ressaltar que, para ambas, as identidades possuem uma estreita relação de dependência com as diferenças, já que, de acordo com Silva (2000 in Resende e Ramalho, 2006, p. 76), “a afirmação da identidade é parte de uma cadeia de negações, de diferenças [...]. Identidade e diferença são, então, conceitos mutuamente determinados”.

O caráter fluído e fragmentado das identidades, conforme indicado pelas abordagens socioconstrucionistas de identidades (Bhabha, 1994; Duszak, 2002; Moita Lopes, 2003; Bucholtz e Hall, 2003, 2005), pode ser relacionado ao aspecto de instabilidade das identidades, sugerido pela perspectiva crítica de análise do discurso (Chouliaraki e Fairclough, 1999; Resende e Ramalho, 2004, 2006), pois “identidades e diferenças são instáveis, sujeitas a relações de poder e a lutas por sua (re)definição” (Resende e Ramalho, 2006, p. 77).

De acordo com a fundamentação teórica discutida, as identidades (re)construídas na produção textual discente serão identificadas e analisadas tendo por pressuposto a noção de que os alunos são sujeitos inseridos em contextos socioculturais, históricos e políticos que os tornam seres únicos e diferentes de quaisquer outros, vivendo suas práticas sociais em constante relação dialética com as comunidades que os cercam. Assim sendo, os estudantes (re)elaboram dialeticamente suas identidades, que constroem e são construídas discursivamente, assim como seus enunciados influenciam e são influenciados pelos enunciados de seus interlocutores, sejam eles participantes reais ou imaginários, em conflitos de relação de poder em contextos sócio-históricos nos quais se incluem.

Avaliações ideológicas, apagamentos e identidades: percurso metodológico e análise dos dados

Este estudo fundamenta-se no paradigma de pesquisa qualitativo (Denzin e Lincoln, 2006) para a análise de redações produzidas por alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública do Município de São

Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro. O presente trabalho é um recorte do Projeto de Pesquisa *Escrita e inclusão social: análise da (re)construção identitária no Ensino Médio*, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Estudos da Linguagem, da PUC-Rio. O objetivo do Projeto é investigar a produção textual de alunos do terceiro ano do ensino médio, sendo seu *corpus* composto por textos dissertativo-argumentativos. Trazemos para análise e discussão quatro redações⁷ do *corpus*, selecionadas aleatoriamente, cujo tema teve como suporte três excertos de textos voltados à relação da escrita com a inclusão social; uma charge que retratava a conversa entre um aluno e sua professora sobre o uso de diferentes variedades da língua portuguesa; e a pergunta: “Qual é a sua posição sobre o ensino da escrita em língua portuguesa na escola e sua importância (ou não) para a inclusão social?”⁸

A redação⁹ foi aplicada durante uma aula de Língua Portuguesa, ministrada por uma das autoras deste artigo, sem nenhuma discussão prévia sobre o tópico sugerido ou sobre o gênero redação dissertativo-argumentativa. Até a ocasião da geração dos dados, a estrutura curricular da instituição escolar não incluía oficialmente a prática da escrita de textos em sala de aula, pois não havia um momento destinado à aula de Produção Textual. Propomos, no entanto, que a possível falta de contato dos alunos com o gênero redação dissertativo-argumentativa não os priva de se posicionarem ideologicamente sobre o tema solicitado e, a partir de então, (re)construírem suas identidades.

Seguindo uma análise crítica do discurso e uma abordagem de linguagem de base sociosemiótica, estamos interessadas em observar como os alunos criam significados por meio do uso da linguagem em uma situação interacional específica. Assim sendo, analisamos como as escolhas dos recursos avaliativos colaboram para a formação do posicionamento do aluno e para a construção de suas identidades sociais.

A investigação dos textos sugere a presença de diversas avaliações ideológicas que constituem identidades sociais distintas, principalmente a partir da polaridade entre “nós e outros” (Duszak, 2002) e da construção de identidades em conflito (Resende e Ramalho, 2006). Nesse sentido, ao longo da criação do posicionamento do escritor, as identidades se contrapõem, seja pela exposição de similaridades “do nós” e/ou de diferenças “do outro”. Como poderá ser visto na discussão dos dados a seguir, a construção de identidades com foco na reprodução de ideologias traz apagamentos do contexto sociocultural e histórico dos alunos, o que, como dito anteriormente, cria uma visão essencialista e homogeneizante da língua por-

⁷ Os textos analisados foram mantidos em sua versão original, sem correções ou alterações.

⁸ A proposta de redação encontra-se nos Anexos.

⁹ Compreendemos que a proposta de redação também constitui e é constituída por ideologias e apagamentos, visto que os textos motivadores apresentavam opiniões vinculadas ao discurso de jornais, de *blogs* e de participantes do contexto escolar, transmitindo posicionamentos de um determinado contexto sociohistórico, institucional e cultural.

tuguesa (Moita Lopes, 2013). Tal visão entende a língua como possuindo forma e função únicas, sem considerar as diversidades individuais ou de diferentes grupos sociais dentro de uma mesma comunidade.

Além disso, percebemos que a escrita do grupo em questão é formada por identidades sociais, provenientes, dentre outros, do posicionamento autoral em relação ao discurso ideológico e hegemônico presente em gramáticas que privilegiam o uso da variedade padrão da língua portuguesa, assim como de posicionamentos marcados pelo senso comum e pelo preconceito linguístico e social (Moita Lopes, 2013; Kroskrity, 2004 *in* Moita Lopes, 2013). Ocorre, assim, a (re)produção de uma perspectiva normativa e prescritiva de uso da linguagem, sem problematização de sua função em eventos discursivos específicos.

Seguindo a proposta crítica de análise do discurso, acreditamos ser essencial termos uma preocupação com a desconstrução ideológica dos textos, procurando ir além da “descrição e explicação de elementos linguísticos, mostrando como o discurso reforça e ao mesmo tempo é reforçado pelo ‘status quo’, pela estrutura social” (Herberle, 2000 *in* Oliveira, 2011, p. 81, aspas no original). Portanto, inspiradas pelo questionamento de Moita Lopes (2013, p. 21) sobre “Quais são as ideologias linguísticas com as quais operamos no mundo social como falantes, escritores etc., como estudiosos da linguagem etc.?” adotamos a posição de que as ideologias linguísticas são inúmeras e são geradas por perspectivas políticas, culturais e econômicas específicas, como também proposto pelo autor.

No primeiro parágrafo da redação 1¹⁰, “O mundo sem o português”, por exemplo, o aluno se posiciona de modo a enfatizar uma visão estigmatizada e estereotipada de determinada classe social, o que é percebido lexicogramaticalmente pelo uso de expressões como “vocabulário de favela” e “linguagem modernas”, conforme exposto no excerto 1, a seguir:

[1] O ensino continua o mesmo, mas são as letras que continuam mudando não é que as pessoas não aprendem direito a escrita e também a fala portuguesa e que elas se deixam influenciar pela linguagem modernas ou como todos dizem vocabulário de favela quase ninguém nos dias de hoje dizem pra você agora e pa tú, pa jente etc. (Excerto 1, Redação 1, 1º parágrafo).

No trecho selecionado acima, há um julgamento de valor negativo sobre um determinado grupo que, geralmente, é conhecido por falar da seguinte maneira: “pa tú, pa jente”, como exposto pelo escritor do texto. Este julgamento vem carregado de estigmas e traz posicionamentos associados a preconceitos linguísticos e sociais, que entendem o uso alternativo à variante padrão da lin-

guagem como não culto. No discurso do aluno, notamos, assim, a construção de uma identidade de alguém que discrimina determinados comportamentos, supostamente construída a partir dos valores culturais, crenças e estilos de vida do escritor. Tal fato nos leva a refletir sobre esse posicionamento identitário, uma vez que o estudante faz parte da comunidade por ele criticada. Parece-nos, portanto, que o aluno deseja criar para si uma identidade diferente daquela que atribui aos que sofrem suas críticas por serem usuários de um “vocabulário de favela” ou “linguagem moderna”.

No caso, ao abordar a influência da “linguagem moderna”, o estudante busca se distanciar do grupo influenciado, ao fazer escolhas como: “as pessoas”, “elas”, “todos”, “ninguém”. Entretanto, apesar de recriar a “linguagem moderna”, o aluno parece estar próximo da variedade linguística a que ele mesmo critica, já que seu texto não está de acordo com os padrões linguístico-discursivos esperados para um estudante do terceiro ano do ensino médio, no que diz respeito, dentre outras, a questões de ortografia, pontuação, estrutura sintática e/ou retórica.

Existe, portanto, uma construção de identidade pelo distanciamento e pelo conflito, isto é, o aluno faz parte do “nós”, dos que, em sua visão, falam da forma que ele próprio critica, mas se constrói como o “outro”, aquele que ele considera dominar uma variedade “cultura” da língua. O excerto nos sugere, então, que no curso interacional de seu discurso o escritor da redação 1 cria sinais de distância com os que são “maus usuários” da língua portuguesa e se aproxima de valores que podemos entender como estereotipados da sociedade em geral, quando, no parágrafo 3, reproduzido a seguir, diz que “a sociedade de hoje é muito exigente”. O autor se mostra incluído no grupo dos que exigem, apontando que nem mesmo o dinheiro poderá trazer o sucesso que a escrita “correta” trará, ou seja, baseado em padrões linguísticos hegemônicos quanto ao uso da norma padrão, o estudante constrói apagamentos quanto às variadas formas de uso de sua língua materna.

[3] A sociedade de hoje é muito exigente mas mesmo que a pessoa tenha dinheiro os outros vão olhar com o olho torto mesmo que ele seja bem sucedido a escrita e o modo de falar não vai mudar e nunca mudará (Excerto 2, Redação 1, 3º parágrafo).

No processo de construção de identidades por meio da polaridade “nós x outros”, como proposto por Duszak (2002), notamos que as ideologias linguísticas que reproduzem o discurso hegemônico fazem com que o aluno se coloque, aparentemente, em uma posição de avaliador, na qual ele faz críticas baseadas em julgamentos de estima social, como no trecho retirado da redação 3, “O valor da educação”, reproduzido abaixo.

¹⁰ A versão completa das redações encontra-se nos Anexos deste artigo.

[2] O ensino da escrita é importante porque além de você ter a necessidade de saber escrever, saber falar direito, você vai ser muito respeitado. Falar e escrever bem é a chave principal para a pessoas chegar em algum lugar. Até mesmo porque você não pode falar errado diante de um intelectual respeitado, por exemplo. Tem até cursos disponíveis para falar com vários tipos de pessoa (Excerto 3, Redação 3, 2º parágrafo).

No que tange ao julgamento de estima social, o escritor da redação 3 cria para si mesmo uma identidade de alguém mais proficiente no uso da língua, que avalia a fala de pessoas e que reconhece seus erros. O uso recorrente do pronome “você”¹¹ sugere que o escritor se posiciona distante dos que “falam errado diante de um intelectual respeitado”, por exemplo. Com isso, ele mostra-se não afiliado àqueles que têm “a necessidade de saber escrever, saber falar direito” para ser muito respeitado e chegar a algum lugar. O autor do texto parece, assim, construir uma identidade de avaliador proficiente no uso da língua portuguesa, aquele que possui o conhecimento para corrigir inadequações. Isso ocorre também no quarto parágrafo dessa mesma redação, como exposto no excerto 4.

[4]Vejo na TV pessoas falando errado, não dizendo as palavras corretas por completo, puxam demais as palavras, até esquecem de acrescentar o “S”, o “R”, quando necessário. São pessoas que dá para ver claramente que não teve acesso à escola. Por isso que muitos pais hoje em dia cobram dos seus filhos para ter uma boa educação. Porque sem educação hoje em dia, não dá. É muita palavra coloquial (Excerto 4, Redação 3, 4º parágrafo).

O aluno segue construindo sua identidade de avaliador, de alguém que se encontra em situação de julgar o discurso de outrem. Ao afirmar que vê na televisão pessoas falando errado, o estudante toma para si a responsabilidade e a autonomia para avaliar a fala de outra pessoa, que ele julga que tem um comportamento linguístico alternativo ao seu. Esse posicionamento é construído pelo seu distanciamento em relação a essas pessoas que não tiveram acesso à escola e que parecem não fazer parte de seu grupo. O aluno se coloca identitariamente superior a pessoas que “falam errado”, tendo, por isso, o poder de avaliá-las negativamente. Ou, como aponta Duszak (2002), ao agir dessa forma, ao se alinhar com alguns que têm o domínio “correto” da língua, o escritor se separa de outros, que, em sua opinião, falam de forma errada, com pronúncia inadequada e que, nas palavras do autor, não “tiveram acesso à escola”.

Neste trabalho, como já afirmamos, entendemos que as identidades dos alunos são construídas ao longo de suas interações sociais, e que os estudantes são participantes de um contexto sócio-histórico, cultural e político que os torna seres únicos e diferentes de quaisquer outros.

Contudo, os alunos-escritores participantes deste estudo também se alinham entre si, ao pertencerem a um mesmo grupo social: a sala de aula, a escola, a turma de terceiro ano do ensino médio à qual integram. Há um sentido de *ingroupness* que os une e os afilia, o que gera uma identidade do grupo como um todo.

A análise dos dados nos orienta, entretanto, para outra direção e nos parece que, ao elaborarem seus textos, os alunos recorrentemente se afastam desse sentido de *ingroupness* e se colocam como *outsiders*, ou seja, como aqueles que estão em um grupo diferente e que é caracterizado como mais qualificado no que diz respeito ao uso e avaliação da língua portuguesa. Ocorre, assim, um distanciamento do contexto real do escritor e uma inserção do aluno em um contexto ideal, geralmente criado discursivamente com base em questões de poder, controle e dominação, ilustradas pelo discurso hegemônico presente nos textos. A redação 4, cujo título “A importância da escrita” já nos remete ao valor atribuído a essa prática de letramento, é um bom exemplo do distanciamento do aluno de seu contexto real.

[1]A escrita e a leitura é essencial na nossa vida cotidiana.

[2]Quando escrevemos e lemos nos sentimos saudáveis e incluídos na sociedade. Se pararmos para pensar de como seria a vida sem a escrita e a leitura, a nossa vida social seria talvez um fracasso. Pois quando escrevemos e lemos passamos a ter um entendimento melhor, um argumento e uma opinião (Excerto 5, Redação 4, 1º e 2º parágrafos).

No início do seu texto, o aluno-escritor se afilia ao grupo de pessoas que avalia e, por meio do uso da primeira pessoa do plural (como em “nossa”, “escrevemos”, “lemos”, “nos sentimos”, “paramos” e “passamos”), cria um sentido de *ingroupness* e de pertencimento à comunidade que avalia a escrita e a leitura como práticas essenciais à vida cotidiana. Ao posicionar-se dessa maneira, o estudante cria para si uma identidade positiva, baseada em um julgamento de estima social do grupo ao qual se afilia nesse momento. Consequentemente, há uma visão de letramento como condição para que um indivíduo ou grupo social faça um uso eficiente da escrita, bem como de suas práticas sociais, consoante com nossa visão de letramento apresentada no início deste artigo. No entanto, ao dar seguimento a seu texto, ocorre um distanciamento do escritor que passa a avaliar o comportamento do “outro”, posicionando-se em um sentimento de *otherness*, ou seja, de ser diferente, como podemos ver nos parágrafos 3 e 4 dessa redação:

[3]A língua Portuguesa nas escolas deveriam ser muito mais valorizada pelos alunos. Se os jovens que ainda estudam sou-

¹¹ O uso recorrente do pronome “você” poderia ser compreendido como uma característica do gênero redação dissertativo-argumentativa, que tradicionalmente evita o uso da primeira pessoa do singular. No entanto, devido ao fato de nenhuma prática de escrita dessa modalidade textual ter feito parte da formação dos alunos até o momento da geração de dados, sugerimos que o uso parece ter sido realizado de modo espontâneo.

bessem como a língua portuguesa afeta profundamente nosso futuro, dariam muito mais valor.

[4]A maioria dos jovens de hoje em dia conseguem ter mais acesso à internet, e a grande maioria possui o MSN, o facebook, entre outras fontes de comunicação, porém, existe um grande erro dos jovens, abreviar palavras como por exemplo: você = vc. Isso prejudica muito na escrita formal do jovem. O que era para se bom (a comunicação e o exercer da escrita formal...) acaba sendo prejudicial, pois usam a escrita de forma errada, e isso pode causar um grande problema no futuro, porque na hora que forem fazer uma prova de vestibular na parte escrita não saberam usar a palavra na forma certa. Aí veram como a escrita formal, a língua portuguesa é de grande valor (Excerto 6, Redação 4, 3º e 4º parágrafos).

A análise dos dois últimos parágrafos do texto indica que há um distanciamento do autor por meio do uso, agora, da terceira pessoa do plural, representada pelo substantivo “jovens”. Logo na segunda linha do terceiro parágrafo, o aluno se refere a “jovens que ainda estudam” e avalia negativamente o seu comportamento. Há uma crítica à não consciência do valor da língua portuguesa nas escolas e sua importância para o futuro. Nesse momento, observamos a construção de identidades que se mostram em conflito: ora o escritor se afilia ao grupo avaliado positivamente, ora se distancia, como se não fosse um dos jovens a quem julga negativamente. Ocorre, mais uma vez, ao final da segunda linha do terceiro parágrafo, a afiliação do escritor ao grupo que avalia, quando se refere a “nosso futuro”. Notamos, portanto, que o escritor, a todo o momento, constrói sua identidade em idas e vindas de afiliações e desfiliações, em um contínuo de posicionamentos de *ingroupness* x *outgroupness*.

Essas identidades contraditórias são criadas na interação do escritor com participantes reais ou imaginários. Ao se referir à “maioria de jovens de hoje em dia”, mais uma vez, há uma dinâmica de inclusão e exclusão do autor para a construção de suas identidades. Discursivamente, o contraponto entre “eu” e “eles” sugere de que forma o autor se solidariza ou se distancia das avaliações que faz, ou seja, como ele constrói ou desconstrói seus valores sociais de inclusão ou exclusão. Ao se distanciar do outro que, para o aluno, é o que ele avalia como um mau usuário da língua portuguesa, há a inclusão do escritor em uma categoria de *otherness*. Para o estudante, ao avaliar o outro como o que possui pouco domínio da língua portuguesa, ele se distancia do grupo, criando para si uma identidade de exclusão do grupo discriminado, com um sentido de ser diferente.

Ao terminar seu texto, o escritor da redação 4 mais uma vez se distancia do grupo que avalia negativamente ao dizer “...porque na hora que forem fazer uma prova de vestibular na parte escrita não saberam usar a palavra na forma certa. Aí veram como a escrita formal, a língua portuguesa é de grande valor”. A escolha dos verbos conjugados na terceira pessoa do plural, isto é, no uso do “eles” (“forem”, “veram” [verão] e “saberam” [saberão])

reforça a dinâmica de distanciamento do autor na construção de sua identidade como avaliador. Em nossa proposta de análise de linguagem de acordo com a abordagem sociossemiótica, o uso dos pronomes “nós” e “eles” moldam significados de inclusão ou de exclusão social que levarão a determinado posicionamento identitário do escritor.

De acordo com o já realçado, as redações analisadas para investigação dos recursos avaliativo-ideológicos que constroem as múltiplas identidades dos autores traz, como consequência da escolha de determinadas ideologias linguísticas, apagamentos de outras crenças, valores e, por que não dizer, de possíveis identidades. Os apagamentos criados pelas ideologias linguísticas contradizem as práticas de uma sociedade em fluxo e, dentre os apagamentos que os textos sugerem, temos àqueles relacionados à própria realidade do aluno. A partir de um posicionamento autoral, quando julga o comportamento da sociedade em geral, o aluno cria e reproduz avaliações ideológicas que trazem estereótipos e preconceitos em relação a seu contexto. Se entendermos que o jovem escritor do texto é também aluno de ensino médio, podemos dizer que o autor do texto, mesmo tentando se distanciar do grupo avaliado, faz parte do mesmo. O aluno mais uma vez constrói sua identidade como um avaliador superior, mas toma por base a noção de “outro”, daquele que não pertence à classe dos que falam errado, escrevem mal, fazem mau uso da língua.

A redação 2, “O bom português”, é uma amostra da elaboração textual de avaliações ideológicas que trazem apagamentos. No primeiro parágrafo, exposto no excerto 7, o autor avalia de modo negativo o fato de que muitos brasileiros ainda nem sabem o português, momento em que constrói uma opinião baseada em ideologias linguísticas e crenças que revelam valores preconceituosos quanto ao uso da língua portuguesa.

[1]A escola tem a função de ensinar, educar, dar o respeito e exigir o respeito do próximo. No Brasil, a sociedade em geral preocupa-se em aprender a língua estrangeira, como por exemplo o inglês, que é o mais procurado e exigido por muitas empresas, sendo que, a sociedade “esquece que” muitos não sabem nem falar o português, escrever o português direito e tem que “forçadamente” aprender a língua alheia (Excerto 7, Redação 2, 1º parágrafo).

Como observado no primeiro parágrafo da redação, há ênfase na visão homogeneizante de língua como sendo aquela que não sofre variação. Por conseguinte, o aluno se posiciona de modo a evidenciar as ideologias presentes no discurso hegemônico propagado principalmente por uma gramática tida como formal, já que a mesma tende a padronizar a língua de forma prescritiva. Além disso, o aluno tenta apresentar uma solução para a problemática acerca da importância do uso “correto” da língua portuguesa que vem discutindo no decorrer do seu texto, conforme podemos encontrar no terceiro parágrafo, reproduzido no excerto 8 a seguir.

^[13]Deveria-se criar uma lei que funcionasse realmente com o seguinte tema: “O bom português, para o bom brasileiro bilíngue”, ou seja, aquele que melhor souber falar, se expressar bem no português, “ganharia” gratuitamente um curso de língua estrangeira de sua preferência, com o direito de sair, já empregado do curso. Só assim (talvez) o Brasil, passaria a se interessar mas no português e no que ganhariam em troca (Excerto 8, Redação 2, 3º parágrafo).

A tentativa de apresentar uma solução para o suposto problema encontrado pelo aluno está baseada em uma concepção tradicional de linguagem, baseada no Julgamento positivo, já que a recompensa seria para aqueles que desempenhassem um determinado comportamento, isto é, para “aquele que melhor souber falar, se expressar bem no português”. Temos, mais uma vez, um distanciamento do aluno pelo uso do pronome “aquele”, já que ele parece não se incluir na categoria dos que necessitam de um incentivo para aprender a sua própria língua. Tal afirmação constitui uma avaliação de Julgamento que proporciona uma construção de identidade baseada na oposição entre o “nós” e o “eles”, pois o aluno parece não fazer parte da sociedade por ele criada no primeiro parágrafo de sua redação: “a sociedade em geral preocupa-se em aprender a língua estrangeira, como por exemplo o inglês, que é o mais procurado e exigido por muitas empresas, sendo que, a sociedade “esquece que” muitos não sabem nem falar o português, escrever o português direito e tem que “forçadamente” aprender a língua alheia”.

As quatro redações apresentadas no decorrer deste trabalho nos ajudam a refletir sobre o modo como os estudantes se posicionam acerca da importância da escrita para a inclusão social e nos sugerem a construção de identidades pautada por avaliações ideológicas, que criam, (re)produzem e mantêm relações de poder, controle e dominação social (Fairclough, 1992). Os alunos, ao refletirem sobre o tema proposto, corroboram e ratificam o mesmo discurso hegemônico de “linguistas, etnógrafos, elaboradores de políticas públicas e de currículos para o ensino de línguas, etc” (Moita Lopes, 2013, p. 20) e de áreas como a educação e a mídia, isto é, aquele que pode enfatizar o conhecimento da língua formal e das classes sociais privilegiadas. A partir da análise do significado ideacional, para falar de suas experiências de mundo, parece que há pouca tentativa por parte dos alunos em questionar e criticar as ideologias dominantes em nossa sociedade. No segundo parágrafo da redação 1 (ilustrado no excerto 9), por exemplo, inicialmente conseguimos observar esse questionamento, ainda que haja no final do texto um retorno do escritor a sua postura inicial, pautada no discurso hegemônico.

^[12]Se influencia ou não na inclusão social ai eu não sei mas pessoas com menos estudo que param na 5 serie estão ganhando rios de dinheiro e pessoas que ja terminaram a faculdade estão ai trabalhando como entregadores de quentinha pra ganharem por mês 300 reais ai eu pergunto quem tem mais chance de ser

aceito nesse mundão o cara que parou na 5 serie e é presidente de uma empresa ou o cara que terminou a faculdade e é entregador de quentinha? (Excerto 9, Redação 1, 2º parágrafo).

No excerto em questão, ao duvidar da importância ou não da escrita para a inclusão social, o aluno aparentemente busca um posicionamento mais reflexivo e questionador da influência da escrita para a inclusão social. Contudo, no último parágrafo do seu texto, conforme o excerto 2 apresentado anteriormente (“A sociedade de hoje é muito exigente... a escrita e o modo da falar não vai mudar e nunca mudara”), o estudante volta a ratificar uma postura advinda do discurso hegemônico, no momento em que afirma que “os outro vão olhar com o olho torto”. Podemos, portanto, perceber que o discurso dos alunos e, em consequência, suas identidades são, em geral, elaborados levando-se em conta as relações de poder e dominação presentes nas interações sociais e nos sistemas de conhecimento e de crenças (Resende e Ramalho, 2006).

Acreditamos, assim como o referencial teórico aqui apresentado, que todo discurso é coparticipativo e que, por isso, os enunciados dos participantes desta pesquisa são construídos em resposta a outros discursos presentes nos contextos aos quais pertencem e, então, parece-nos ser uma resposta assertiva e de anuência ao discurso homogeneizante presente no contexto cultural. Entretanto, espera-se de um aluno do terceiro ano do ensino médio uma visão reflexiva, crítica e questionadora de sua realidade social e não apenas uma reprodução do que está sendo dito de forma geral, seja na área acadêmica, educacional ou jornalística, por exemplo. Ainda que o estudante reproduza um discurso homogeneizante que apague a sua própria realidade social, é importante que ele compreenda as relações de poder que estão imbricadas em toda prática discursiva e que seu texto não seja apenas uma reprodução acrítica do já-dito.

Considerações finais

Na análise das redações, observamos que o discurso dos alunos critica um uso da língua portuguesa que eles mesmos têm a possibilidade de criar e (re)produzir, uma vez que são usuários da língua à qual avaliam. Tal observação nos leva a propor que os alunos criam identidades em conflito, pautadas em discursos hegemônicos reproduzidos em diferentes contextos, tais como o acadêmico e o educacional, nas políticas públicas e nas grandes mídias sociais. A reprodução desses discursos acaba por impossibilitar, por exemplo, os alunos de se verem como aqueles que parecem não fazer parte dessa comunidade que tanto defendem, uma vez que seus textos ilustram o uso da língua com a presença de inadequações, seja quanto à forma ou à estrutura. Na realidade, em seus textos, eles demonstram estar mais próximos da comunidade por eles criticada, isto é, aquela que não domina a linguagem das

classes comumente tidas como “bem sucedidas”. Por criar um embate entre o real e o ideal, os alunos se constroem identitariamente como o “outro” (o grupo ideal, que domina a prática escrita “correta”, “sem erros”), quando, na realidade, parecem fazer parte do “nós” (o grupo real, que não apresenta em suas redações a proficiência escrita concebida por eles como a “adequada”).

Por se construírem identitariamente como membros dessa classe vista como “bem sucedida”, isto é, a que domina a língua portuguesa padrão, os estudantes se sentem detentores da verdade e apontam incongruências quanto ao uso da língua, de acordo com suas próprias regras. Em virtude de se considerarem superiores em relação ao outro que eles trazem para os seus textos, acabam por apagar sua própria realidade em detrimento de um “nós” ideal.

Partindo de nossa concepção de escrita como prática social, situada no tempo e no espaço, sugerimos, neste estudo, que as redações estão em constante movimento de tensão entre os discursos presentes no contexto cultural, isto é, aqueles que privilegiam a hegemonia discursiva, voltada a um único e ideal uso da língua, em contraponto com o contexto de situação, ou seja, com aqueles enunciados que fazem parte da realidade situacional imediata em que os alunos estão inseridos. Portanto, acreditamos que a prática escrita escolar influencia e é fortemente influenciada pelas experiências pessoais e sociais do aluno e pelos contextos institucionais, sociais, econômico e políticos nos quais ela se constitui.

Além disso, observamos que, ao avaliar a escrita, os alunos constroem a sua identidade social como indivíduos superiores e detentores de um saber inalcançável pela grande maioria dos usuários de nossa língua. Essa posição privilegiada permite que os estudantes valorem, por meio de avaliações de Julgamento de estima social, o comportamento das pessoas que se distanciam do padrão imposto pela sociedade e por eles ratificado, sendo que as escolhas dos alunos criam significados ideológicos que (re)produzem e mantêm relações de poder e de dominação social.

Referências

- ABREU, A.R. 2013. *Vozes de julgamento como pontos de argumentação na produção escrita de alunos do ensino médio: abordagem sociodiscursiva e sociosemiótica*. Rio de Janeiro, RJ. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 195 p.
- BAKHTIN, M. 1981. *The dialogic imagination: for essays by M. M. Bakhtin*. Austin, University of Texas Press, 480 p.
- BALOCCHO, A. E. 2009. O sistema do engajamento aplicado a espaços opinativos na mídia escrita. In: O. VIAN JR.; A. SOUZA; F. ALMEIDA (eds.), *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: Estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade*. São Carlos, Pedro e João Editores, p. 41-55.
- BARBARA, L.; MACÊDO, C.M. 2009. Linguística Sistêmico-Funcional para a Análise de Discurso: Um Panorama Introdutório. *Cader-nos de Linguagem e Sociedade*, 10(1):89-107.
- BHABHA, H.K. 1994. *The Location of Culture*. London/New York, Routledge, 440 p.
- BUCHOLTZ, M.; HALL, K. 2003. Language and Identity. In: A. DURANTI (ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford, Basil Blackwell, p. 369-394.
- BUCHOLTZ, M.; HALL, K. 2005. Identity and Interaction: A Socio-cultural Linguistic Approach. *Discourse Studies*, 7(4/5):585-614. <http://dx.doi.org/10.1177/1461445605054407>
- CASTRO, L.M.A. 2009. *Escrita e Letramento no Ensino Médio: uma abordagem sistêmico-funcional e de Linguística Aplicada*. Rio de Janeiro, RJ. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 150 p.
- CASTRO, L.M.A. 2014. *Escrita, escola e letramento: produção textual na perspectiva da avaliatividade e da linguística sistêmico-funcional*. Rio de Janeiro, RJ. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 243 p.
- CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. 1999. *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh, Edinburgh University Press, 176 p.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y.S. 2006. *O planejamento da pesquisa qualitativa*. 2ª ed., Porto Alegre, ARTMED, 432 p.
- DUSZAK, A. 2002. Introduction. In: A. DUSZAK (ed.), *Us and Others. Social Identities across languages, discourses and cultures*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins, p. 1-28. <http://dx.doi.org/10.1075/pbns.98.01.dus>
- EGGINS, S. 2004. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London, Continuum, 384 p.
- FAIRCLOUGH, N. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge, Polity Press, 259 p.
- FAIRCLOUGH, N. 2001. *Discurso e mudança social*. Brasília, Editora UnB, 316 p.
- FONSECA, H. 2013. Letramento e construção identitária: a emergência dos posicionamentos social e autoral em memoriais. *SCRIPTA*, 17(32):195-218.
- FORGAS, J.P. (ed.). 1981. *Social Cognition: Perspectives on Everyday Understanding*. London, Academic Press, 281 p.
- HALL, S.; GAY, P. 1996. *Questions of Cultural Identity*. London, Sage, 208 p.
- HALLIDAY, M.A.K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. London, Arnold, 434 p.
- HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. 2004. *An Introduction to Functional Grammar*. London, Arnold, 689 p.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. 1989. *Language, Context, and Text. Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective*. Oxford, Oxford University Press, 126 p.
- HYLAND, K. 2002. *Teaching and researching writing*. London, Longman, 248 p.
- HYLAND, K. 2005. Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2):173-192. <http://dx.doi.org/10.1177/1461445605050365>
- HYLAND, K. 2012. *Disciplinary identities: individuality and community in academic discourse*. Cambridge University Press, 252 p.
- HEBERLE, V. 2000. Análise Crítica do Discurso e estudos de gênero (Gender): subsídios para a leitura e interpretação de textos. In: M. FORTKAMP; L. TOMITCH (orgs.), *Aspectos da linguística aplicada*. Florianópolis, Insular, p. 289-315.
- HOLLAND, D.; LACHICOTTE, W.; SKINNER, D.; CAIN, C. 2010. *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge, Harvard University Press, 368 p.
- IRVINE, J.T.; GAL, S. 2000. Language Ideology and Linguistic Differentiation. In: P. KROSKRITY (ed.), *Regimes of language. Ideologies, Politics and Identities*. Santa Fe, School of American Research Press, p. 35-83.
- KROSKRITY, P. 2004. Language ideologies. In: A. DURANTI (ed.), *A companion to Linguistic Anthropology*. Oxford, Blackwell, p. 496-517.
- MAGALHÃES, C.E.A. de. 2013. *Então me bateu um grande frio na barriga. Em cena, o professor coordenador de inglês: um estudo sobre identidade e avaliação*. Rio de Janeiro, RJ. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 236 p.

- MARTIN, J.; WHITE, P. 2005. *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. New York, Palgrave/Macmillan, 256 p.
- MENDONÇA, J.T. 2012. O ensino de língua portuguesa e sua relação com a inclusão/exclusão social. In: Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 1, Uberlândia, 2012. *Anais... SIELP, EDUFU*, 2:1-13.
- MOITA LOPES, L.P. 2001. Práticas narrativas como espaço de construção de identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: B. RIBEIRO; C. LIMA; M.T. DANTAS (eds.), *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro, IPUB, p. 55-71.
- MOITA LOPES, L.P. 2003. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: L.P. MOITA LOPES (ed.), *Discurso de identidades*. Campinas, Mercado de Letras, p. 13-38.
- MOITA LOPES, L.P. 2013. Ideologia Linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: L.P. MOITA LOPES (ed.), *O Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo, Parábola, p. 18-52.
- NÓBREGA, A.N. 2009. *Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico: abordagem sociocultural e sociosemiótica*. Rio de Janeiro, RJ. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 244 p.
- NÓBREGA, A.N.; MAGALHÃES, C.E.A. 2012. Narrativa e identidade: Contribuições da avaliação no processo de (re-)construção identitária em sala de aula universitária. *Veredas*, 16(2):68-84.
- OLIVEIRA, D. 2011. Análise crítica do discurso e letramento crítico. *Gepiadde*, 5(9):73-84.
- RESENDE, V.; RAMALHO, V. 2004. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, 5(1):185-207.
- RESENDE, V.; RAMALHO, V. 2006. *Análise do discurso crítica*. 2º ed., São Paulo, Contexto, 158 p.
- ROJO, R. 2009. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo, Parábola, 127 p.
- SILVA, T. 2000. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes, 136 p.
- SOARES, M. 1998. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, Autêntica/CEALE, 128 p.
- SOUZA, A.L.; CORTI, A.P.; MENDONÇA, M. 2012. *Letramentos no Ensino Médio*. São Paulo, Parábola, 112 p.
- VIAN Jr., O. 2009. O Sistema da Avaliatividade e os recursos para gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciamento. *D.E.L.T.A.*, 25(1):99-129.
- VIAN Jr., O. 2010. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação. In: O. VIAN Jr.; A. SOUZA; F. ALMEIDA (eds.), *A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no Sistema de Avaliatividade*. São Carlos, Pedro & João Editores, p. 19-29.
- WODAK, R. 2004. Do que trata a ACD - um resumo de sua história... *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, 4(n. esp.):223-243.

Submetido: 18/12/2014

Aceito: 15/06/2015

Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea, 22451-900, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Adriana Rodrigues de Abreu

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Bolsista CNPq

Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea, 22451-900, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Anexos

Anexo 1. Redação 1.

Annex 1. Textual Production 1.

O mundo sem português

^[1]O ensino continua o mesmo, mas são as letras que continuam mudando não é que as pessoas não aprendem direito a escrita e também a fala portuguesa e que elas se deixam influenciar pela linguagem modernas ou como todos dizem vocabulário de favela quase ninguém nos dias de hoje dizem pra você agora e pa tú, pa jente etc.

^[2]Se influencia ou não na inclusão social ai eu não sei mas pessoas com menos estudo que param na 5 serie estão ganhando rios de dinheiro e pessoas que ja terminaram a faculdade estão ai trabalhando como entregadores de quentinha pra ganharem por mês 300 reais ai eu pergunto quem tem mais chance de ser aceito nesse mundão o cara que parou na 5 serie e é presidente de uma empresa ou o cara que terminou a faculdade e é entregador de quentinha?

^[3]A sociedade de hoje é muito exigente mas mesmo que a pessoa tenha dinheiro os outro vão olhar com o olho torto mesmo que ele seja bem sucedido a escrita e o modo da falar não vai mudar e nunca mudara.

Anexo 2. Redação 2.

Annex 2. Textual Production 2.

O bom português

^[1]A escola tem a função de ensinar, educar, dar o respeito e exigir o respeito do próximo. No Brasil, a sociedade em geral preocupa-se em aprender a língua estrangeira, como por exemplo o inglês, que é o mais procurado e exigido por muitas empresas, sendo que, a sociedade “esquece que” muitos não sabem nem falar o português, escrever o português direito e tem que “forçadamente” aprender a língua alheia.

^[2]A sociedade, não dá a devida importância a língua portuguesa, a cultura brasileira. Estão mais preocupados com o que acontece na Europa e em outros continentes, do que com o seu país, a sua cidade, a sua educação.

^[3]Deveria-se criar uma lei que funcionasse realmente com o seguinte tema: “O bom português, para o bom brasileiro bilíngue”, ou seja, aquele que melhor souber falar, se expressar bem no português, “ganharia” gratuitamente um curso de língua estrangeira de sua preferência, com o direito de sair, já empregado do curso. Só assim (talvez) o Brasil, passaria a se interessar mas no português e no que ganhariam em troca.

Anexo 3. Redação 3.

Annex 3. Textual Production 3.

O valor da Educação

^[1]A educação está muito precária em nosso país.

^[2]Aqui no Brasil poucas pessoas tiveram oportunidade de ter acesso à escola o que acontecia muito antigamente. E a fala certamente “errada” e a forma de escrever foi porque nunca tiveram a oportunidade de ir à escola e de muito menos aprender em casa porque muitos tiveram que trabalhar. E hoje em dia as pessoas tem acesso a uma alfabetização, tem a oportunidade de ler e escrever.

^[3]O ensino da escrita é importante porque além de você ter a necessidade de saber escrever, saber falar direito, você vai ser muito respeitado. Falar e escrever bem é a chave principal para a pessoas chegar em algum lugar. Até mesmo porque você não pode falar errado diante de um intelectual respeitado, por exemplo. Tem até cursos disponíveis para falar com vários tipos de pessoa.

^[4]Vejo na TV pessoas falando errado, não dizendo as palavras corretas por completo, puxam demais as palavras, até esquecem de acrescentar o “S”, o “R”, quando necessário. São pessoas que dá para ver claramente que não teve acesso à escola. Por isso que muitos pais hoje em dia cobram dos seus filhos para ter uma boa educação. Porque sem educação hoje em dia, não dá. É muita palavra coloquial.

Anexo 4. Redação 4**Annex 4. Textual Production 4.****A importância da escrita**

^[1]A escrita e a leitura é essencial na nossa vida cotidiana.

^[2]Quando escrevemos e lemos nos sentimos saudáveis e incluídos na sociedade. Se pararmos para pensar de como seria a vida sem a escrita e a leitura, a nossa vida social seria talvez um fracasso. Pois quando escrevemos e lemos passamos a ter um entendimento melhor, um argumento e uma opinião.

^[3]A língua Portuguesa nas escolas deveriam ser muito mais valorizada pelos alunos. Se os jovens que ainda estudam soubessem como a língua portuguesa afeta profundamente nosso futuro, dariam muito mais valor.

^[4]A maioria dos jovens de hoje em dia conseguem ter mais acesso à internet, e a grande maioria possui o MSN, o facebook, entre outras fontes de comunicação, porém, existe um grande erro dos jovens, abreviar palavras como por exemplo: você = vc. Isso prejudica muito na escrita formal do jovem. O que era para ser bom (a comunicação e o exercer da escrita formal...) acaba sendo prejudicial, pois usam a escrita de forma errada, e isso pode causar um grande problema no futuro, porque na hora que forem fazer uma prova de vestibular na parte escrita não saberam usar a palavra na forma certa. Aí veram como a escrita formal, a língua portuguesa é de grande valor.

Anexo 5. Proposta de redação.**Annex 5. Textual activity.****Produção textual**

Muito tem se discutido sobre o ensino e uso da escrita formal em língua portuguesa e sua relação com a inclusão social. Os trechos abaixo selecionados tratam desse tema e têm por objetivo ajudá-lo a refletir sobre essa questão:

Ler e escrever faz parte do cotidiano de todas as pessoas, por isso a sua importância no convívio social. É através do uso da leitura e da escrita que o sujeito vai sentir-se incluso na sociedade e ser caracterizado como cidadão participante. Sabemos que um dos responsáveis pela socialização do indivíduo é a escola.

(adaptado de Santos, A. O. Disponível em www.artigonal.com em 27/01/2012)

“Acho mesmo que escrever é importante, quer dizer, saber escrever. Só que muita gente se esquece que há muitos artistas, jogadores de futebol e até empresários que nem tem o primeiro grau, mas acumulam muitos milhões em suas contas bancárias. E então, eu me pergunto: será que só escrever bem basta? Será que essa é a salvação? Será que é disso que eu preciso? Eu sei que só nascem um ou dois Sócrates e Pelés no mundo, mas quantas outras pessoas se saem bem sem estudar? Isso se chama ‘estrela’. Ou a pessoa tem ou não tem.”

(A.L.C. Estudante 3º ano Ensino Médio)

Se, já hoje, uma boa formação no ensino médio é necessária para a plena emancipação e a inserção na força de trabalho, nenhum país pode ter a expectativa de um futuro promissor se empurra para a margem tão grande proporção de seus jovens como nós o fazemos. E, na maioria dos casos, o jovem deixa a escola com um profundo sentimento de não pertença à sociedade e com a autoestima rebaixada, o que afeta profundamente o seu futuro relacionamento com essa mesma sociedade. As consequências estão à vista de todos.

(<http://blogolitica.blogspot.com/2011/12/ensino-superior-exclusao-privatizacao-e.html>)



- Tendo em vista as perspectivas apresentadas, escreva um texto dissertativo-argumentativo, entre 25-30 linhas, refletindo sobre a seguinte questão:

Qual é a sua posição sobre o ensino da escrita em língua portuguesa na escola e sua importância (ou não) para a inclusão social?

Dê um título criativo a seu texto e organize seus argumentos de forma clara, a fim de defender e sustentar seu ponto de vista.