



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**



**NILMARA MILENA GOMES MARAN**

**REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA CONSTRUÍDAS NO DISCURSO DE  
PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**BOA VISTA - RR**

**ABRIL/2014**

**NILMARA MILENA GOMES MARAN**

**REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA CONSTRUÍDAS NO DISCURSO DE  
PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Letras, da Universidade Federal de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Estudos de Linguagem e Cultura Regional.

Orientador: Professor Doutor Lourival Novais Néto.

BOA VISTA - RR

ABRIL/2014

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

---

M311r Maranhão, Nilmar Milena Gomes.

Representações de língua construídas no discurso de professoras de língua portuguesa / Nilmar Milena Gomes Maranhão. - Boa Vista- RR, 2014.

121 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Lourival Novais Néto.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Letras.

1 – Linguística. 2 – Análise do discurso. 3 – Formação de professores. 4

---

# REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA CONSTRUÍDAS NO DISCURSO DE PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima. Área de Concentração: Estudos de Linguagem e Cultura Regional. Defendida em 11 de março de 2014 e avaliada pela seguinte banca examinadora:

---

Professor Doutor Lourival Novais Néto

Orientador/Presidente da Banca/Professor do Mestrado – UFRR

---

Professora Doutora Luzineth Rodrigues Martins

Professora convidada – UERR

---

Professora Doutora Paulina Lira Carneiro

Membro da Banca/Professor do Mestrado – UFRR

---

Professora Doutora Maria Odileiz Sousa Cruz

Suplente/Professora do Mestrado – UFRR

A auto-satisfação é inimiga do estudo. Se queremos realmente aprender alguma coisa, devemos começar por libertar-nos disso. Em relação a nós próprios devemos ser 'insaciáveis na aprendizagem' e em relação aos outros, 'insaciáveis no ensino'.

Mao Tse-Tung

À minha querida mãe, Mariluce Maria da Silva Gomes, que, mesmo distante, sempre está ao meu lado, me dando colo, me abraçando, me acalmando nos momentos difíceis e, principalmente, me incentivando a conquistar meus objetivos.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me dar força interior para superar as dificuldades, mostrar os caminhos nas horas incertas e me suprir em todas as minhas necessidades.

A Lourival Novais Néto, caríssimo orientador, pelo exemplo de humildade e honestidade intelectual e por tornar possível a aventura de refletir sobre as representação de língua portuguesa.

Às professoras Paulina Lira Carneiro e Luzineth Rodrigues Martins, por tê-las como membros da banca.

À gestora da Escola Lobo D'Almada, Aurilene de Freitas Santos, pelo auxílio concedido, fundamental à realização do presente trabalho.

Às coordenadoras pedagógicas, Francisca Silvana Araújo Cardoso e Juliana Sousa Silva, e ao corpo docente da Escola Lobo D'Almada, amigos queridos, pela força e pelos inúmeros conselhos.

Aos amigos e familiares, que estão próximos ou distantes geograficamente, pelo apoio direto ou indireto.

De modo especial, agradeço ao meu esposo, Fábio Maran, pelo companheirismo, carinho e amizade e, principalmente, pelo incentivo diário de seguir em frente.

## RESUMO

Cada vez mais a questão da formação de professores assume importância devido às exigências e demandas que são atribuídas à educação na sociedade contemporânea. À vista disso, refletir sobre representações de língua é relevante para compreender as mudanças discursivas em curso no ensino de língua portuguesa. Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo apresentar e analisar as representações de língua construídas no discurso de professoras que lecionam Língua Portuguesa no ensino fundamental II em escolas públicas situadas no centro de Boa Vista-RR, no intuito de observar se o ensino de língua contempla as diversidades linguísticas inerentes às salas de aulas multiculturais. Do ponto de vista teórico, a situo na Teoria Social do Discurso, que compreende a linguagem como forma de prática social, formada por relações de poder e investida de ideologias, capaz de constituir as dimensões sociais do conhecimento, das relações e da identidade social. Estas discussões são teoricamente importantes, principalmente quando articuladas à teoria das Representações Sociais que discorre acerca das relações de poder na vida cotidiana, constituindo elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do ensino de língua portuguesa. Para discutir questões de língua, busco a colaboração de teórico(a)s de áreas distintas a fim de sustentar o diálogo e a troca de experiência entre aqueles que tomam os múltiplos aspectos dos processos e das práticas de ensino de língua portuguesa como objeto de reflexão e/ou de análise empírica. Em termos metodológicos, utilizo o grupo Grupo Focal como recurso qualitativo de coleta de dados. Assim, primeiro analisei o discurso das professoras buscando compreender os fatores motivadores para escolha profissional. Em seguida, analisei o discurso em conjunto com desenhos de escolas produzidos pelas professoras, que projetaram representações de escola-casa e de escola-prédio. Essas análises mostraram que a relação entre as representações de língua construídas no discurso das professoras e a estrutura social da qual fazem parte é dialética, posto que os motivos que as levaram a optar pela profissão docente se refletem nas representações de escola, que por sua vez contribuem para a construção de sistemas de conhecimento e crença sobre a língua portuguesa, em que a formação discursiva que constitui a prática discursiva das professoras é constitutiva de maneira convencional, contribuindo para reproduzir a sociedade.

Palavras-chave: Discurso. Professor. Representação Social. Língua.



## **ABSTRACT**

Increasingly, the issue of teacher education assumes importance due to the requirements and demands that are assigned to education in contemporary society. Bearing this in view, reflect on language representations is relevant to understand the discursive ongoing changes in teaching Portuguese. Within this context, this study aims to present and analyze the language representations constructed in the discourse of teachers who teach English language in elementary school II in public schools located in downtown Boa Vista, RR, in order to observe if the language teaching contemplates the linguistic diversities inherent rooms for multicultural classes. From a theoretical point of view, I situate it in Social Discourse Theory, comprising language as a form of social practice, formed by relations of power and invested with ideologies capable of constituting the social dimensions of knowledge, relationships and social identity. These discussions are theoretically relevant, especially when articulated with the theory of Social Representations that talks about the power relations in everyday life, constituting essential elements that interfere in the effectiveness of Portuguese language teaching. To discuss matters of language, I have the collaboration of theorists from different areas in order to sustain the dialogue and exchange of experience among those taking the multiple aspects of the processes and practices in teaching Portuguese as a subject of reflection and / or empirical analysis. In methodological terms, I utilize the Focus Group as a qualitative data collection feature. Thus, I analyzed the speech of teachers seeking to understand the motivating factors for professional choice. Then I analyzed the discourse together with drawings produced by schools teachers, who designed representations of home-school and building-school. These analyzes showed that the relation between representations of constructed language in the discourse of teachers and the social structure of which they are part is dialectical, since the reasons which led them to opt for teaching profession are reflected in the representations of school, which in turn contribute for the construction of the knowledge and belief on Portuguese language, wherein the discursive formation which constitutes the discursive practice of teachers is constitutive in a conventional manner, contributing to reproduce society systems.

Keywords: Discourse. Teacher. Social Representation. Language.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ADC – Análise do Discurso Crítica

UFRR – Universidade Federal de Roraima

LP – Língua Portuguesa

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Concepção tridimensional do discurso.....	28
Imagem 1 - Ane.....	77
Imagem 2 - Carolina.....	77
Imagem 3 - Elen.....	78
Imagem 4 - Margarida.....	78
Imagem 5 - Laura.....	81
Imagem 6 - Rafaela.....	82
Imagem 7 - Lúcia.....	82
Imagem 8 - Língua banalizada.....	89
Imagem 9 - Uma língua de região.....	95

## LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Brasil - Grandes regiões.....	42
Mapa 2 - População do estado de Roraima.....	43
Mapa 3 - Brasil – Saldo Migratório.....	43
Mapa 4 - Mapa Político do estado de Roraima.....	45

## NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	Do nive <sup>s</sup> de rensa ( ) nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r )	:: podendo aumentar para :::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar casa essa notação -- demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)</li> <li>2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?)</li> <li>3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.</li> <li>4. Números por extenso.</li> <li>5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)</li> <li>6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>.</li> <li>7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa)</li> <li>8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.</li> </ol>		

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
PARTE I .....	17
PERCURSO TEÓRICO .....	17
1 DO ESTRUTURALISMO AO DIALOGISMO BAKHTINIANO .....	17
1.1 Um pouco de história: raízes e rumos dos estudos linguísticos .....	18
1.2 Vestígios do desabrochar dos estudos linguísticos .....	18
1.3 Língua: o leme na reflexão de Saussure .....	19
1.4 Bakhtin: por uma abordagem enunciativo-discursiva .....	21
2 TEORIA SOCIAL DO DISCURSO .....	23
2.1 Surgimento da Análise do Discurso Crítica (ADC) .....	24
2.2 O discurso e o sujeito na perspectiva da ADC .....	25
2.3 Formação discursiva .....	27
2.4 Prática discursiva .....	28
2.5 A ordem do discurso e o poder simbólico .....	29
2.6 Mudança discursiva .....	30
3 A REPRESENTAÇÃO DO EU E AS CONVENÇÕES COTIDIANAS .....	32
4 LÍNGUA: PROCESSO EM CONSTRUÇÃO .....	35
4.1 Língua e realidade social .....	36
4.2 Variação linguística: palavra quase proibida .....	37
PARTE II .....	41
O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO .....	41
5. O CONTEXTO E A PESQUISA .....	41
5.1 O contexto da pesquisa .....	41
5.2 A pesquisa qualitativa: pressupostos teóricos .....	46
5.3 Grupos focais: definição, origem e método .....	47
5.4 Perfil social e profissional das professoras que participaram do grupo focal .....	54
5.5 Metodologia de análise dos dados .....	56
PARTE III .....	58
REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA CONSTRUÍDAS NO DISCURSO DAS PROFESSORAS .....	58
6 A ESCOLHA DA PROFISSÃO: PROFESSORA? POR QUÊ? .....	58
6.1 Orientação positiva: vozes que enaltecem a profissão docente .....	59

6.2 Orientações negativa: vozes que estigmatizam a profissão docente.....	65
6.3 Entre encanto e desencanto: (des)valorização da profissão docente.....	68
7 ESCOLA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS REVELADAS PELOS TEMPOS DEBUSSOLADOS .....	75
8 REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA CONSTRUÍDAS NO DISCURSO DAS PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	88
8.1 Uma língua banalizada .....	89
8.2 Uma língua de região.....	95
8.3 A língua do povão.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	114
ANEXOS .....	118

## INTRODUÇÃO

Na medida em que compreendo não sei  
mais se sou eu quem fala ou quem escuta.  
Merleau-Ponty

Ao longo da minha carreira de professora de Língua Portuguesa, tenho interessado-me sobre o tema das representações de língua, acentuando-se quando eu migrei de Campina Grande-PB para Cantá-RR em 2008, após aprovação em concurso para professora da rede estadual de ensino de Roraima. Dois anos e meio depois fui transferida para a capital, Boa Vista. Neste período, presenciei interações entre professor-aluno-comunidade que me fizeram questionar ainda mais o conceito tradicional que busca o uso uniforme da língua. Deparei-me com um vocabulário regional, a exemplo de “ata”, fruta conhecida na Paraíba como pinha, que muitas vezes tinha que ser traduzido para que eu pudesse compreender o sentido das palavras utilizadas no discurso produzido por meus alunos e, conseqüentemente, policiava-me para não utilizar palavras desconhecidas pelos roraimenses - a exemplo de facão conhecido aqui como “tessado” - exceto quando a situação não requeria muita formalidade, pois havia curiosidade recíproca.

Diante disso, me questionei a respeito de: como os professores de LP se veem diante de seus alunos? Quais as representações de língua portuguesa que seus discursos, como professor de LP, projetam em suas aulas? Há preocupação em transmitir uma boa imagem, uma conotação positiva do que seja LP, do real valor da variação linguística?

De fato, os cursos de graduação em Letras vêm discutindo esses temas por décadas, destacando que o grande desafio da formação docente, especificamente de língua portuguesa, é que os professores recém-formados saiam da universidade conhecendo as diferentes perspectivas linguísticas e sabendo optar por aquela que resulte em uma maior aprendizagem dos seus alunos.

Assim sendo, a importância de analisar as representações de língua construídas no discurso das professoras que lecionam em algumas escolas estaduais de Boa Vista se deve ao fato de Roraima ser formada por um contexto linguístico riquíssimo composto pela fronteira com Venezuela e Guiana e pelas



etnias indígenas e não indígenas. Desse modo, sendo Roraima um estado com recorrente processo migratório, em que alunos e professores, na maioria das vezes, advêm de culturas distintas, com todas as peculiaridades intrínsecas a essa característica, inquietou-me observar se as professoras que fizeram parte da pesquisa conhecem as diferentes perspectivas linguísticas e, conseqüentemente, optam pela mais adequada ao contexto boa-vistense.

Com efeito, por ser a Teoria Social do Discurso dialeticamente interconectada a elementos sociais, senti a necessidade de analisar, primeiro, as representações da profissão docente, buscando compreender os fatores motivadores para escolha profissional, posto que lecionar LP em contexto multicultural e linguístico requerer, em termos atuais, conforme o tratamento teórico que embasa as metodologias de ensino propostas pelos PCNs, um olhar para língua através das variações que as constituem. Em seguida, foi necessário analisar as representações de escola construídas no discurso das professoras, a fim de observar se os motivos que levaram as professoras a optarem pela profissão docente refletem nas representações de escola e, por conseguinte, contribuem para a construção de sistemas de conhecimento e crença sobre a LP.

Por isso, com o objetivo de investigar as representações de língua construídas no discurso das professoras de LP, a fim de analisar se o ensino de língua contempla as diversidades linguísticas inerentes às salas de aula boa-vistense, optei pela Teoria Social do Discurso, proposta por Fairclough (2001b), por ser uma abordagem de Análise do Discurso Crítica (ADC) que se baseia na linguagem como parte irredutível da vida social dialeticamente interconectada a elementos sociais. Trata-se de uma proposta capaz de mapear relações entre os recursos linguísticos utilizados por atores e/ou grupos de atores sociais e aspectos da rede de práticas em que a interação discursiva está inserida.

À vista disso, optei pelo grupo focal por dois motivos: primeiro, por ser um recurso de coletas de dados qualitativos que possibilita a investigação das crenças e atitudes das professoras em relação às políticas e procedimentos relacionados ao ensino de LP. Segundo, por ambicionar que as professoras não dispusessem de tempo para elaborar seu discurso, pois acredito que questionários e entrevistas não possuem a autenticidade característica de discursos sem produção prévia, revelando no fio do discurso a formação discursiva constitutiva do processo de produção da prática discursiva.

A escolha pelo discurso de professoras de língua se justifica, primeiro, porque os professores convidados a participar da discussão justificaram sua recusa na falta de tempo disponível para esse tipo de atividade. Segundo, por elas (as professoras) serem membros representativos de um grupo. Representatividade, na Teoria Social do Discurso, significa que o participante está atuando na interação, importando, principalmente, o fato de que é membro de um grupo coletivo, e não suas qualidades pessoais.

Desse modo, fizeram parte do grupo focal 10 professoras de LP que lecionam do 6º ao 9º ano em escolas situadas no centro de Boa Vista. A escolha das escolas situadas no centro de Boa Vista deve-se ao fato de as salas de aulas serem formadas por alunos oriundos tanto do centro quanto dos bairros mais distantes, contemplando classes sociais díspares, realidades distintas e culturas diversas, diferentemente das escolas situadas nos bairros onde geralmente os alunos fazem parte de um mesmo contexto social.

O grupo focal teve duração de 20h, distribuídas em duas semanas. Além de as professoras estarem cientes da relevância em participar de uma pesquisa de cunho científico, puderam refletir sobre sua prática profissional, posto que o grupo foi formado por professoras com características semelhantes e diferentes perspectivas com o propósito de discutir sobre uma mesma temática e ouvir umas as outras, estimulando possíveis mudanças discursivas. Em consequência da participação no grupo, um incentivo foi concedido ao final das 20h. Eu disponibilizei certificados, que confirmaram a participação das professoras nas discussões, para fins de complementação de carga horária de uma formação contínua para efeito de progressão funcional.

A dissertação está organizada em três partes, subdividida em oito capítulos. A primeira consiste nas concepções de Discurso, Representação Social e Língua. A segunda diz respeito ao percurso metodológico, coleta de dados e procedimentos de análise. A última refere-se à análise dos dados.

## **PARTE I**

### **PERCURSO TEÓRICO**

A presente pesquisa toma como centralidade as discussões voltadas aos processos de construção das representações de língua a partir da articulação de conceitos da Teoria Social do Discurso, proposta por Fairclough (2001b), que desenvolve a Análise do Discurso Crítica, cujo objetivo é investigar a mudança na linguagem como método de estudo das mudanças sociais e culturais; e da Representação Social, apresentada por Goffman (1975), contribui com essa discussão, destacando que grande parte do comportamento cotidiano é semelhante ao de atores no palco, em que os indivíduos e os grupos estão constantemente representando uns para os outros. Enfim, para além da visão essencialista e unificada de língua dirijo a discussão para a representação de língua como uma construção social, histórica e discursiva, como uma celebração móvel, formada e transformada

Essa primeira parte está dividida em quatro capítulos, que apresentam a o percurso teórico da linguística, a Teoria Social do Discurso, a Representação Social e as abordagens de língua sob diferentes perspectivas teóricas, respectivamente.

#### **1 DO ESTRUTURALISMO AO DIALOGISMO BAKHTINIANO**

O propósito deste capítulo consiste em apresentar os eixos norteadores da Teoria Social do Discurso, a fim de embasar as futuras reflexões acerca das representações de língua. Para tanto, serão apresentados construtos saussurianos no que tange à língua enquanto sistema de signos, bem como ideias bakhtinianas que visam à língua como uma atividade social, para então apresentar os eixos norteadores da Teoria Social do Discurso. Este capítulo está dividido em quatro seções: *Um pouco de história: raízes e rumos dos estudos linguísticos*, *Vestígios do desabrochar dos estudos linguísticos*, *Língua: o leme na reflexão de Saussure e Bakhtin: por um abordagem enunciató-discursiva*.

## 1.1 Um pouco de história: raízes e rumos dos estudos linguísticos

O objetivo desta seção consiste em apresentar os precursores dos estudos linguístico e discursivo, postulados por Saussure ([1916] 2006) e Bakhtin ([1992] 2003), respectivamente, no intuito de considerar o movimento caleidoscópico dos estudos sobre/de língua, posto que o legado desses autores torna-se o fulcro para novos estudos, pensamentos, teorias, margeando um (re)pensar dos construtos linguísticos.

Para tanto, dividi esta seção em três subseções. A primeira, *Vestígios do desabrochar dos estudos linguísticos*, apresenta o surgimento do interesse pela linguagem. Fazem parte da conversa Lyons (1982) e Petter (2007), a fim de (re)conhecer a complexidade que cerca o fenômeno linguístico. Na segunda, *Língua: o leme na reflexão de Saussure*, a partir de Benveniste (1988) e Pietroforte (2007), com o propósito de apresentar as principais características teóricas do estruturalismo, apresento considerações a respeito da ciência linguística desenvolvida por Saussure (2006), no intuito de evidenciar a importância dos estudos saussureanos para a linguística, como também para a análise do discurso. Na terceira subseção, *Bakhtin: por uma teoria enunciativo-discursiva*, destaco os estudos acerca do dialogismo, desconstruindo a ideia abstrata de língua, com o objetivo de comprovar que a língua é determinada a partir de enunciações concretas que nós depreendemos e reproduzimos no processo de interação discursiva.

## 1.2 Vestígios do desabrochar dos estudos linguísticos

O estudo sobre os fenômenos que cercam a linguagem sempre interessou os homens desde os tempos imemoriais. Os hindus foram os primeiros a se interessarem pela linguagem porque buscavam uma relação mais íntima com Deus. Na Grécia, questionavam se as palavras imitavam as coisas ou se eram dadas por convenção. Ou seja, se perguntavam se havia relação lógica entre a palavra e o seu significado. Os latinos se dedicaram à gramática na tentativa de definir a linguagem como ciência e como arte. Na Idade Média, houve uma tentativa de construção da teoria geral da linguagem, a qual dizia que as regras gramaticais

eram independentes das línguas em que se realizavam (LYONS, 1982; PETTER, 2007).

Somente após a tradução em várias línguas dos livros sagrados é que surge o interesse pelas línguas vivas, em que, em detrimento de um raciocínio mais abstrato sobre a linguagem, o estudo comparativo dos falares é evidenciado. Por conseguinte, surge a linguística histórica, a qual preconizava a evolução das línguas independentemente da vontade dos homens. Essas informações de cunho histórico, portanto, corroboram com o fato de que o interesse pela linguagem vem do poder que ela tem de (trans)formar o universo real, possibilitar a troca de experiências, conhecer fatos passados e até mesmo imaginar o que não precisa e nem pode existir. Para Saussure ([1916] 2006) a linguagem é a materialização do pensamento e o veículo da comunicação. Linguagem e sociedade são indissociáveis, como afirma Petter (2007, p. 11):

Tudo o que se produz como linguagem ocorre em sociedade, para ser comunicado, e, como tal, constitui uma realidade material que se relaciona com o que lhe é exterior, com o que existe independentemente da linguagem.

Porém, a complexidade do fenômeno linguístico há muito tempo desafia os estudiosos. É no século XX, a partir dos estudos de Saussure ([1916] 2006), que a linguística passa a ser reconhecida como ciência, deixando de depender da exigência de outras ciências (lógica, filosofia, retórica, crítica literária) para ser estudada. A partir de sua teoria, Saussure (op. cit.) comprovou que o estudo da linguagem verbal humana tinha um objeto próprio e concreto: a língua. Surge, então, o estruturalismo, esforçando-se para examinar as relações que unem os elementos no discurso e determinar o valor funcional desses diferentes tipos de relações, ou seja, a língua não passava de uma estrutura.

### **1.3 Língua: o leme na reflexão de Saussure**

Saussure foi um pesquisador que não encontrou eco para suas reflexões em sua época, como afirma Benveniste (1988, p. 40):

Saussure afastava-se da sua época na mesma medida em que se tornava pouco a pouco senhor da sua própria verdade, pois essa verdade o fazia rejeitar tudo o que então se ensinava a respeito da linguagem. Mas ao mesmo tempo em que hesitava diante dessa revisão radical que sentia

necessária, não podia resolver-se a publicar a menor nota antes de haver assegurado, em primeiro lugar os fundamentos da teoria.

Saussure evidencia a dificuldade em expor seus pensamentos, a princípio individuais, por não existir eco entre seus contemporâneos, sentindo a necessidade de amadurecer suas ideias para então torná-las públicas, construindo, assim, um entendimento suficientemente fundamentado diante da complexidade que a própria linguagem lhe apresentava. Importante frisar que, ainda hoje, mais de um século depois, a linguagem ainda apresenta, para a Linguística, imensos campos a explorar.

Apesar de não haver referência ao termo dicotomia no *Curso de Linguística Geral* ([1916] 2006), segundo Pietroforte (2007, p. 77-78) “uma dicotomia em Saussure diz respeito a um par de conceitos que devem ser definidos um em relação ao outro, de modo que um só faz sentido em relação ao outro”. Assim foram denominados os pares de conceitos que sintetizam as propostas de Saussure para a criação de um novo objeto teórico para a Linguística.

A mais importante dicotomia gira em torno da linguagem, constituída pela língua (*langue*) e pela fala (*parole*). Para Saussure (2006), língua opõe-se à fala, porque a língua é coletiva e a fala é particular, portanto, a língua é um dado social e a fala é um dado individual. Além disso, a língua é sistemática e a fala é assistemática. Pessoas que falam a mesma língua conseguem comunicar-se porque, apesar de diferentes falas, há o uso da mesma língua.

Dessa forma, este estudioso da linguagem delimitou como único objeto da linguística a língua, consolidando uma proposta científica em pleno século XX. Ao excluir tudo que é exterior a língua, Saussure ([1916] 2006) amplia o horizonte dos estudos linguísticos de um ponto de vista estrutural, afinal, os estudos linguísticos do século XIX não questionavam a linguagem nem o seu funcionamento, apontando que cabe à Linguística ir além do mero estudo diacrônico da linguagem.

A visão saussuriana de língua se dá a partir da noção de sistema num recorte sincrônico, concebendo-a como um fenômeno social, analisando-a como um código e um sistema de signos, apartada da fala, ou seja, importava-lhe o sistema e não o aspecto de sua realização na fala. Apesar de serem estudadas em separado, língua e fala estão estreitamente interligadas, pois a língua é necessária para a fala inteligível, e a fala é necessária para o estudo da língua. A fala vem antes e faz a

língua evoluir. Sem dúvida, há interdependência entre elas. Mas, segundo Saussure ([1916] 2006), não há como uni-las, já que ambas possuem características distintas.

#### **1.4 Bakhtin: por uma abordagem enunciativo-discursiva**

O pensamento saussuriano impulsionou estudos e teorias inéditas. A força das ideias de Saussure ([1916] 2006) volta à tona sempre que surgem novas pesquisas que versam sobre linguagem. Mikhail Bakhtin é o precursor dos estudos discursivos. Sua principal crítica refere-se à teoria saussureana ([1916] 2006), caracterizada por um estudo linguístico com leis específicas que fixa o signo da língua no interior de um sistema fechado, desvinculado de valores ideológicos. A língua é apresentada por Bakhtin ([1992] 2003) não como objeto abstrato, mas como atividade social, edificada nas necessidades de comunicação, assim, a natureza da língua seria essencialmente dialógica, não podendo fazer parte de um sistema estável, sincrônico e homogêneo.

Bakhtin ([1992] 2003) tece crítica ao estruturalismo afirmando que, no *Curso de Linguística Geral* ([1916] 2006), Saussure sugere com frequência representações esquemáticas da comunicação, em que o falante é colocado como ativo e o ouvinte como passivo. Para Bakhtin, isto até pode ocorrer em alguma ocasião, sendo esse um momento de abstração, mas quando observado do ponto de vista da comunicação discursiva, transforma-se em uma invenção fantasiosa, já que quando o ouvinte compreende o significado do discurso, ou seja, passa do momento de abstração, ele pode concordar ou discordar do que ouviu, o que Bakhtin (op. cit., p. 271) chama de “ativa posição responsiva”, que se forma ao longo do processo de interação discursiva. Em outras palavras, o ouvinte passivo, ao compreender o enunciado do outro, torna-se falante ativo e vice-versa, como Bakhtin (op. cit., p. 272) assegura

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessa ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.

A compreensão gera, obrigatoriamente, uma resposta, ou seja, o ouvinte torna-se falante. Essa resposta pode se manifestar em voz alta ou não, podendo efetuar-se através de ações, a exemplo da ordem militar que é respondida com continência, sendo esta uma “compreensão responsiva silenciosa” (BAKHTIN, [1992] 2003 p. 272), como também por meio da influência educativa sobre os leitores, no caso do discurso escrito, influências sobre suas convenções, respostas críticas, influência sobre seguidores.

Nesse sentido, como assegura Bakhtin (op. cit.), a linguagem vive na comunicação dialógica daqueles que a usam, ou seja, a língua não é determinada a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas, em forma de gênero, que nós depreendemos e reproduzimos no processo de interação discursiva. Assim, ao ouvimos o discurso do outro não o estranhamos porque conhecemos o gênero do discurso pelas primeiras palavras, principalmente quando se trata de discursos cotidianos. Se tivéssemos que criar um gênero para cada enunciado a comunicação discursiva se tornaria quase impossível.

Para Bakhtin ([1992] 2003), o enunciado é construído a partir da alternância dos sujeitos do discurso, o que faz emergir os limites do enunciado de natureza diversificada e formas variadas, dependendo do campo de atuação da atividade humana. Sob essa ótica, não é possível analisar a fala, o discurso, do ponto de vista das convenções concebidas pelas gramáticas que normatizam a língua, posto que os limites discursivos para o seu início e para o seu fim são pontuados mediante relações de “pergunta-resposta” (ativa posição responsiva), possíveis apenas entre enunciações de diferentes sujeitos do discurso. Ou seja, o discurso pressupõe outros membros da comunicação discursiva, o que o distingue da unidade da língua que não se correlaciona com o contexto extraverbal da realidade nem com as enunciações de outros falantes.

Os gêneros do discurso são enfocados pelo viés dinâmico da produção, um vínculo orgânico entre a utilização da linguagem e a atividade humana, em que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados [...]. Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero [...]” (BAKHTIN, [1992] 2003, p. 283), que são diversos e determinados pela situação, posição social e pelas relações pessoais entre os participantes da comunicação.

Desse modo, para que o discurso se torne inteligível, é preciso que o falante conheça não apenas as formas da língua nacional obrigatórias, mas também



os gêneros do discurso, tão indispensáveis quanto às formas da língua, já que, como afirma Bakhtin ([1992] 2003, p. 285), “os gêneros do discurso, se comparados às formas da língua são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos”. No entanto, para os falantes, eles são normativos, pois, apesar de livres, possuem limites que devem ser seguidos para que haja mútua compreensão, ou seja, não são livres das formas da língua, como propõe Saussure ([1916] 2006) ao afirmar que a *parole*, ou seja, o discurso é um ato individual desligado da língua, que é um fenômeno social e obrigatório para o indivíduo.

Por fim, cabe ressaltar que, em outros termos, Bakhtin ([1992] 2003) percebe que a fala está relacionada ao tipo de atividade que os falantes estão envolvidos, direcionando, a partir do estudo sobre gêneros do discurso, uma organização das experiências com a linguagem, regulamentando a ação de um eu que usa a linguagem para um outro. Desse modo, o legado bakhtiniano colocou a visão de língua sob a ótica de uma atividade interativa de caráter cognitivo, instauradora de diversas ordens no contexto social.

Logo, justifico a importância das seções *Vestígios do desabrochar dos estudos linguísticos, Língua: o leme na reflexão de Saussure e Bakhtin: por uma teoria enunciativo-discursiva* por contribuírem com a compreensão das trajetórias percorridas no curso dos estudos linguísticos, a fim de indicar a origem do quadro teórico da Análise de Discurso Crítica, posto que Fairclough (2001b) define discurso a partir de críticas tecidas a Saussure, em que afirma que os linguístas da tradição saussureana identificam a *parole* para ignorá-la, como veremos na seção que segue.

## **2 TEORIA SOCIAL DO DISCURSO**

A Teoria Social do Discurso propõe estudar a linguagem como prática social e, para tal, considera o papel crucial do contexto. É possível defini-la como uma disciplina que se ocupa, fundamentalmente, de análises críticas focalizadas no modo como se manifestam as relações de dominação, discriminação, poder e controle.

Assim, para fins didáticos, este capítulo está dividido em seis seções: *Surgimento da Análise Crítica do Discurso, O sujeito e o discurso na perspectiva da ADC, Formação discursiva, Prática discursiva, A ordem do discurso e o poder*

*simbólico e Mudança discursiva*, em que, balizada pelos pressupostos teóricos de Fairclough (2001a, 2001b, 2003, 2012), com colaborações de Ramalho e Resende (2006, 2011), Magalhães (2001), Cox e Valezi (2011), Foucault (2003, 2009), Bourdieu (1989) e Íñiguez (2005), abordo reflexões acerca das características e peculiaridades da ADC e do poder simbólico, no intuito de apresentar os conceitos norteadores que embasaram a análise das representações de língua.

## **2.1 Surgimento da Análise do Discurso Crítica (ADC)**

As contribuições de Bakhtin ([1992] 2003), autor contemporâneo de Saussure ([1857] 2006), foram significativas para o surgimento de uma nova linha de pesquisa que tem o discurso como objeto de estudo. Essa linha tem como precursor Michel Pêcheux, que viu a possibilidade de se estudar o discurso, trabalhando em conjunto com a Linguística (Saussure), a Psicologia (Freud) e o Materialismo Histórico (Marx). Para Pêcheux, o discurso é uma forma de materialização ideológica, como identificaram os marxistas em outras instâncias sociais. O sujeito é interpelado ideologicamente e a língua é um processo que perpassa as diversas esferas da sociedade.

Em consonância a Pêcheux, no que se refere à análise focalizada na relação que o sujeito e o funcionamento linguístico estabelecem reciprocamente, surge a Análise de Discurso Crítica, termo que surgiu pela primeira vez em um artigo publicado em 1985, no periódico *Journal of Pragmatics*, escrito pelo linguista britânico Norman Fairclough. Este continua os estudos desenvolvidos pela Linguística Crítica da década de 1970, na Universidade de *East Anglia* (RAMALHO; RESENDE, 2006).

A ADC consolidou-se no início da década de 1990 quando Teun Van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo Van Leeuwen e Ruth Wodak reuniram-se em um simpósio realizado em Amsterdã em janeiro de 1991 (WODAK, 2003, apud RAMALHO; RESENDE, 2006). Embora haja diferentes abordagens de análises críticas da linguagem, Norman Fairclough é reconhecido como um dos principais expoentes da ADC.

## 2.2 O discurso e o sujeito na perspectiva da ADC

Em *Discurso e Mudança Social* (2001b), Fairclough apresenta uma concepção de linguagem como forma de prática social, formada por relações de poder e investida de ideologias, capaz de constituir as dimensões sociais do conhecimento, das relações e da identidade social. Para o autor, o discurso se refere ao “uso da linguagem, seja ela falada ou escrita” (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 32), vista como forma de prática social, e que por esse motivo constitui o social, formado por três dimensões: o conhecimento, as relações sociais e a identidade social.

É essa noção de discurso, intimamente ligada ao situacional, institucional e societal que me interessa, pois a Teoria Social do Discurso não lida apenas com o interior dos sistemas linguísticos, mas, principalmente, com a investigação de como esses sistemas funcionam na representação de eventos e na construção de relações sociais. Assim, ao utilizar o termo discurso, Fairclough (2001a, 2001b, 2003, 2012) considera o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Ao tecer essa afirmação, o autor entende que o discurso é um modo de ação e de representação em que as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros. Nesse sentido, o discurso é compreendido como diferentes formas posicionadas de significarem domínios de prática e conhecimento em que o poder é exercido para construir a realidade social através do controle hegemônico de práticas discursivas.

Esse entendimento implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, em que o discurso é moldado e restringido pela estrutura social, seja através das relações sociais, das instituições particulares, dos sistemas de classificação ou das normas e convenções de natureza discursiva ou não discursiva. Isso quer dizer que o uso da linguagem como prática social constitui o discurso, implicando em modo de ação e representação.

Nessa perspectiva, o discurso é entendido como representação porque “a representação é uma questão claramente discursiva e é possível distinguir diferentes discursos, que podem representar a mesma área do mundo de diferentes perspectivas ou posições” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 25). A ADC entende representação social exatamente como versões da realidade, sujeitas ao jogo de

interesses e às estratégias dos grupos ideológicos que enunciam essa realidade. As formas como os textos apresentam, dentre outros aspectos, os eventos, as situações, as relações e as pessoas recaem sobre práticas de representação, motivadas socialmente, marcadas ideologicamente e projetadas dentro de relações de poder. O próprio funcionamento da ideologia se dá na manutenção de representações sociais acerca do mundo e de seus sujeitos e, da mesma forma, em uma compreensão dialética, as representações sociais se dão pelo funcionamento ideológico do discurso.

A ideia de ação remete a pressupostos relativos a um entendimento específico de sujeito e da relação entre linguagem e sociedade. O sujeito, para a ACD, é interpelado ideologicamente, mas não determinado por completo pela ideologia, é simultaneamente constituído e constitutivo do social, das estruturas, da ideologia e da ordem hegemônica. Isso porque o poder constituído pela luta hegemônica “nunca é atingido senão parcial e temporariamente, como um equilíbrio instável” (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 122), posto que o sujeito pode operar mudanças no discurso pela sua natureza também política.

Nesse sentido, o sujeito pode agir criativamente, operando mudanças. Sobre isso, Hall (2006) argumenta que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado porque a identificação não é automática, ela pode ser ganhada ou perdida. Isso porque o poder inerente à estrutura social constitui e é constituído pelo sujeito localizado na modernidade tardia. Portanto, a tradição, na modernidade tardia, não tem o mesmo papel estabilizador de identidades e posições sociais porque há uma ruptura com a identidade mestra da classe social, a qual não pode determinar uma identidade una e fixa. Nesse sentido, como destacado nas análises que seguem, o sujeito pós-moderno está constantemente em busca de uma autoidentidade, tangenciada pela imersão resultante de um novo estado social dos meios de comunicação. O sujeito pós-moderno é necessariamente fragmentado, desbussolado, constituído por várias identidades contraditórias, que se rearranjam politicamente, dependendo do momento social.

## 2.3 Formação discursiva

Como já foi dito anteriormente, o discurso é socialmente constitutivo, porém o domínio social particular e/ou o quadro institucional em que os discursos são gerados determinará os eventos discursivos específicos que variam em sua determinação estrutural. Assim, devemos entender o conceito de formação discursiva cunhado por Foucault ([1969] 2009) para compreendermos que o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e restringem suas próprias normas, convenções, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação, mas de significação, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001b).

Na constituição da ADC, o autor recorre a Foucault ([1969] 2009) para tratar do conceito de formação discursiva, mostrando que esta é marcada pelo agrupamento de posições ideológicas inter-relacionadas e constantemente cruzada por outros discursos originados por diferentes formações discursivas. Por esse motivo, afirma-se que todo discurso é heterogêneo, ou seja, marcado por diversas vozes. Nas palavras do próprio Foucault (2009, p. 43) .

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva.

Porém, Baronas (2004) enfatiza que não se trata de qualquer enunciado, mas de atos discursivos que manifestam uma incessante vontade de identificação com o outro, relacionando-se com discursos do mesmo ou de outros tipos, tangenciado por regularidades internas que constituem um sistema relativamente autônomo, denominado de formação discursiva.

As formações discursivas não só definem as identidades e o sentido dos enunciados que constituem o discurso, como também definem as regularidades que os validam; por sua vez, tais regularidades instauram os objetos sobre os quais elas falam, legitimam os sujeitos para falarem sobre esse objeto e definem os conceitos com os quais operarão e as diferentes estratégias que serão utilizadas para definir as opções possíveis para reanimar os temas já existentes, permitindo diferentes

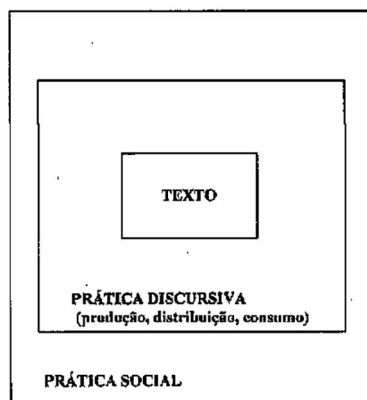
partidas (COX; VALEZI, 2011). Assim, no caso de objetos, as regras de formação para as modalidades enunciativas de uma formação discursiva particular são constituídas por um complexo grupo de relações, e dessa forma o ensino como uma atividade discursiva posiciona aqueles que fazem parte desse processo, como professor(a) e aluno(a).

## 2.4 Prática discursiva

De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999 *apud* RAMALHO; RESENDE, 2006), práticas são as formas pelas quais “as pessoas aplicam recursos – materiais ou simbólicos – para agirem juntas no mundo”. As práticas, assim compreendidas, são constituídas tanto da vida social e cotidiana quanto dos domínios econômico, político e cultural.

O modelo proposto por Fairclough (2001b), ilustrado na figura abaixo, é apresentado a partir de um quadro tridimensional do discurso:

Figura 1 - Concepção tridimensional do discurso



Fonte: Fairclough (2001b)

Ao reunir tradições analíticas indispensáveis na análise de discurso, a prática discursiva envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, sendo variável a natureza desses processos entre diferentes tipos de discurso, de acordo com fatores sociais. Ou seja, “os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos [...] são consumidos diferentemente em contextos sociais diversos” (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 107). Desse modo, a prática social e o texto são descritos como uma dimensão do evento discursivo, mediados

pela prática discursiva que focaliza os processos de produção, distribuição e consumo do texto, processos sociais relacionados a ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares.

Nessa perspectiva, de acordo com Fairclough (2001b), os contextos sociais definem a forma como os textos são explorados e consumidos, ou seja, depende dos modos de interpretação disponíveis, que são vistos como socialmente restringidos num sentido duplo: primeiro, pelas estruturas sociais efetivamente interiorizadas - fazendo parte delas as normas, ordens do discurso, convenções estabelecidas para a produção, distribuição e consumo de textos - constituídas mediante prática e luta social. Segundo, pela natureza específica da prática social, a qual determina os recursos (regras, convenções...) dos membros a que se recorre e como a eles se recorre.

## **2.5 A ordem do discurso e o poder simbólico**

A partir dos conceitos norteadores da Teoria Social do Discurso até aqui abordados foi possível compreender que a ADC contempla a linguagem como parte irredutível da vida social, pressupondo relação dialética entre linguagem e sociedade, no intuito de oferecer suporte científico para a crítica de problemas sociais relacionados ao poder como controle. Nesse sentido, por sua abordagem dialética ser guiada para a compreensão da constituição da prática social, especificamente no que se refere a seus efeitos em lutas hegemônicas, que estão ocultas em relações assimétricas de poder, é considerada uma vertente crítica.

Consequentemente, compreendendo a linguagem como uma prática que constitui o social, investigar as representações de língua construídas no discurso das professoras corresponde a especificar, sócio-historicamente, formações discursivas interdependentes, bem como, como afirma Foucault (2003, p. 66), sistemas de regras que possibilitam a ocorrência de

[...] certos enunciados em determinados tempos, lugares e instituições: toda tarefa crítica, pondo em questão as instâncias de controle, deve analisar ao mesmo tempo as regularidades discursivas através das quais elas se formam; e toda descrição genealógica deve levar em conta os limites que interferem nas formações reais.

Aqui, torna-se marcante a influência de Foucault (2003), pois, com base na ideia de que a regulação social sobre o que pode e deve ser dito a partir de uma

posição dada em uma conjuntura determinada, surge o conceito fundamental para a ADC de ordem do discurso, entendida por Fairclough (2003) como o conjunto de práticas discursivas, associadas a uma instituição ou domínio social e às fronteiras/limites das relações particulares obtidas entre essas práticas. Nesse sentido, as práticas discursivas podem ser constituídas por relações complementares ou contrastantes e as linhas fronteiriças entre elas podem apresentar-se abertas ou fechadas. Assim, as formas de poder são definidas em termos do acesso preferencial ou do controle sobre o discurso público, ou seja, como poder simbólico.

Nesse sentido, Bourdieu (1989) define as formas de poder como sistemas simbólicos que funcionam como instrumentos de conhecimento e crença, que por sua vez constituem um poder estruturante porque são estruturados. Desse modo, os sistemas simbólicos, que articulam os símbolos construídos e constituídos socialmente, conferem sentido ao mundo social, autorizando um poder capaz de impor significações tidas como legítimas, contribuindo com a dominação vigente, ou seja, desempenham uma função política e por isso têm como atribuição a integração social. Desse modo, o poder simbólico é caracterizado como uma forma de imposição, organizado em torno de um conjunto de instrumentos estruturados e estruturantes de conhecimento e crença que induzem os sujeitos a se posicionarem segundo os padrões do discurso dominante. O que torna possível tal poder é a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem.

Nesse contexto, é preciso compreender as diferenças entre as duas formas de análise dos sistemas simbólicos. O poder simbólico como estrutura estruturante refere-se ao aspecto ativo do conhecimento em que o sujeito sócio-histórico-discursivo utiliza-se das estruturas para a construção da realidade. Ao contrário, a análise do poder simbólico como estrutura estruturada tem em vista que os sujeitos não são ativos porque agem a partir de estruturas pré-determinadas.

## **2.6 Mudança discursiva**

As motivações que originam a mudança discursiva surgem quando convenções são problematizadas e as pessoas se veem diante de dilemas, a exemplo das práticas discursivas que envolvem o ensino de LP, problematizadas há



décadas no intuito de promover uma mudança discursiva que favoreça não apenas estudos baseados em regras gramaticais. Nesse sentido, haverá mudança discursiva quando as contradições entre as posições de um sujeito tradicional, em que muitos professores foram formados, em um mundo de mudança, forem adaptadas as convenções existentes, (re)elaborando práticas inovadoras e criativas.

Para que haja mudança é preciso ir além dos limites, cruzar fronteiras, como acontece desde que Saussure (2006) definiu a linguística como uma ciência autônoma, em que a reunião de convenções e dicotomias estruturalistas foram transformadas em novas combinações, originando outras correntes, como a sociolinguística e a análise do discurso.

Os modos de ser sociais são representados através de contradições e lutas estruturais nos níveis institucional e societário que se refletem em eventos específicos e são determinadas pelas lutas que se desenvolvem ao redor das contradições. Eventos discursivos contribuem para preservar e reproduzir o poder das convenções. As problematizações contribuem para a mudança mediante a inovação.

Assim, a partir da trajetória percorrida pela seção Teoria Social do Discurso, destaco a possibilidade de investigar as representações de língua construídas no discurso das professoras de LP como uma totalidade complexa que envolve a sociedade, a cultura, a política, a economia, sem esquecer que, por vezes, os elementos da sociedade encontram-se articulados em uma estrutura hegemônica, que é por natureza incompleta e temporária sendo suscetível a mudança discursiva.

### **3 A REPRESENTAÇÃO DO EU E AS CONVENÇÕES COTIDIANAS**

Este capítulo levantará discussões acerca das representações sociais sob o ponto de vista de Goffman (1975), a fim de colaborar com a Teoria Social do Discurso no processo de desvendar categorias analíticas que se apresentam na geração de dados. Destacarei os princípios básicos que me conduziram a compreender as representações de língua construídas no discurso das professoras.

Dentre os vários autores que discorrem acerca da Representação Social, optei por adotar essa perspectiva porque, como me proponho a analisar o discurso de profissionais que exercem significativa influência sobre sua plateia, encontrei nele a definição de representação social que melhor se acomodou ao objetivo dessa dissertação: refletir sobre as representações de língua construídas no discurso das professoras de LP. Goffman (1975, p. 29) define Representação Social como “toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre este alguma influência”. Nesse sentido, o autor aborda o estudo sobre o conhecimento que o homem tem de si mesmo, ao passo que analisa o comportamento humano em sociedade e sua forma de manifestação.

Estudar a ação das pessoas em seu cotidiano se torna objeto de análise na medida em que o espaço passa a ser visto não apenas como um todo físico, mas como um espaço de pessoas que nele interagem, criando, desse modo, a possibilidade de (re)construções de representações sociais, marcadas pelas rotinas de diferentes atores sociais, através de seus comportamentos, sendo que cada relação define uma representação, um campo de enraizamento das pessoas, um palco onde as relações se estabelecem.

Desse modo, por sua teoria estar embasada na ideia de que o homem em sociedade utiliza formas de representação para se mostrar a seus semelhantes, utiliza uma linguagem teatral. A analogia do teatro refere-se à estrutura dos encontros sociais brotados na interação face a face, nos quais os atores envolvidos possuem um acordo acerca da definição da situação, no intuito de manter a coerência da encenação. Para Goffman (1975), o mundo é um teatro e cada um, sozinho ou em grupos, representa suas ações cotidianas, com o objetivo de ser aceito pelas pessoas em diferentes grupos sociais. Neste contexto, o estudo do cotidiano, sob o viés da representação social, investigada a partir da metáfora

teatral, contribuirá para a análise das representações de língua construídas nos discursos das professoras de LP, pois o indivíduo como ator pode apreender seu papel e formar o eu a partir da interação com outros indivíduos.

Nesse sentido, a maneira pela qual as professoras de LP representam a si mesmas e às suas concepções de língua aos seus alunos, enquanto realiza seu empenho diante deles, poderá projetar tanto os meios pelos quais dirigem e regulam a impressão que formam a seu respeito quanto as concepções de língua que podem ou não ser concebidas socialmente. Isso é decorrente do fato de, em situações de interação, um indivíduo averigua informações sobre os outros e ao mesmo tempo, oportunamente, tenta fazer-se lembrado, deixando transparecer informações sobre si. Essas informações servem para definir a situação, que se refere ao processo a partir do qual se atribui um sentido ao contexto vivido, fazendo com que os outros sejam capazes de inferir o que ele esperará deles e o que deles podem esperar.

Dessa forma, os participantes da interação saberão como agir para conseguir respostas desejadas. Isso porque quando está na presença dos outros, o indivíduo projeta uma definição da situação, não contando com possíveis imprevistos, como contradições, descrença, desconfiança, a exemplo do ensino de língua portuguesa em que as professoras, tangenciadas, na maioria das vezes, pelo poder simbólico como estrutura estruturada, definem que o português padrão é o único que deve ser analisado em ambiente escolar. Nesse sentido, Goffman (1975) destaca que estamos cercados por palavras, ideias e imagens que nos invadem sem permissão compondo representações convencionalizadas, que, mesmo não nos adequando, somos forçados a assumirmos determinada forma, sob pena de não sermos compreendidos pelos que fazem parte do nosso convívio. Essas convenções nos ajudam a interpretar uma mensagem, distinguir a seriedade de um acontecimento, dependendo de convenções preliminares.

Assim, em uma sala de aula em que há alunos vindos de várias regiões brasileiras, a interação pode ser interrompida de forma confusa e embaraçosa quando, por exemplo, o professor utilizar uma palavra existente no vocabulário da região de origem (ata, conhecida em outras regiões como pinha ou fruta do conde). Nessa ocasião, o indivíduo cuja representação tenha sido desacreditada, à medida que o professor impõe o estudo do português padrão em detrimento da variação linguística, pode se sentir constrangido enquanto os outros podem se mostrar rivais, hostis e ambos podem se sentir pouco à vontade, confusos, à medida que se

descobrem envolvidos em uma situação que havia sido definida erroneamente, não estando mais definida.

Em vista dos argumentos apresentados, torna-se necessário compreender que o agir cotidiano não é neutro, uma vez que está enraizado no complexo movimento pelo qual as representações são construídas. Assim, do ponto de vista de Goffman (1975), o modo com os atores se portam no palco influencia a forma como a plateia os veem. Em alguns momentos, então, os atores agem de forma teatral, a fim de obter da plateia uma atitude responsiva que atenda ao seu interesse. Outras vezes, atuam sem que se aperceba disto. Não raro, no entanto, o comportamento do indivíduo toma forma por influência do grupo social ou tradição a qual pertence.

#### 4 LÍNGUA: PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

É sabido que o conceito de língua perpassa diferentes abordagens teóricas, sem ser consensual. Mesmo entre a gramática tradicional e as teorias que a seguem, podemos encontrar distintas e, até mesmo, contraditórias visões sobre a noção de língua. Refletir sobre as concepções de língua significa pensar também a linguagem em uso, em que a maneira com que estas vertentes teóricas tratam a língua implicará a maneira como elas percebem esses processos, para os quais a língua é fundamental. Para fins didáticos, dividi este capítulo em duas seções.

Na primeira, *Língua e realidade social*, traço a trajetória da noção de língua partindo do estudo de pesquisadores(as) de áreas distintas, a fim de permitir o diálogo e a troca de experiência entre aquele(a)s que tomam os múltiplos aspectos dos processos e das práticas de ensino de LP como objeto de reflexão e/ou de análise empírica. Desse modo, pretendo adensar e enriquecer o embasamento teórico para investigar as representações de língua construídas no discurso das professoras de LP. Fazem parte dessa conversa: César; Cavalcant (2007) e Rajagopalan (1998), da Linguística Aplicada; Hall (2006), dos Estudos Culturais; Minayo (2003), da Sociologia Clássica; Petter (2007), da Linguística; e Mizukami (1986), da Educação. Assim, César; Cavalcanti contribuem com esta pesquisa porque, utilizando a metáfora do caleidoscópio, observam que a língua está em constante mutação, por isso não pode ser vista como estática, homogênea. Rajagopalan parte de Saussure, passa por Chomsky, Sapir e Labov para tratar do conceito de identidade em linguística, com o objetivo de propor aos estudos linguísticos a reformulação de suas metodologias, fragmentando a ilusória homogeneidade e a ilusória fixidez linguísticas. Mizukami considera que a base das teorias do conhecimento envolve três características básicas: primado do sujeito, primado do objeto e interação sujeito-objeto, apesar de reconhecer que existam muitas variações e diferentes combinações possíveis.

Na segunda seção, *Variação linguística: palavra quase proibida*, abordo questões relacionadas às características inerentes às variações linguísticas e ao ensino de língua portuguesa, a fim de propor reflexões sobre a necessidade de um ensino de língua portuguesa que supere práticas pedagógicas que pouco têm contribuído para uma educação linguística para além da gramática. Nesse sentido, Bagno (2002, 2003), da Sociolinguística, contribuiu com esta pesquisa por trabalhar

na perspectiva de que o erro linguístico não deve ser visto como uma deficiência do aluno, mas sim como diferença entre duas variedades; e Bortoni-Ricardo (2004, 2005), da Sociolinguística Educacional, se posiciona a favor da educação linguística que incorpora a heterogeneidade da língua como aspecto fundamental do ensino de língua portuguesa.

#### **4.1 Língua e realidade social**

Partindo destas leituras, percebi que, durante muito tempo, os estudiosos esforçaram-se para examinar as relações que unem os elementos linguísticos no discurso e determinar o valor funcional desses diferentes tipos de relações sem dar importância devida ao uso real da língua, situada em contextos específicos e concretos. Como afirma Rajagopalan (1998, p. 40), “permanece o fato, porém, de que os linguistas até agora têm sido lentos em perceber todo o alcance das implicações do multilinguismo e do multiculturalismo”, de modo que tratar a língua como homogênea num mundo marcado pelos processos migratórios e pela entremesclagem cultural, religiosa e étnica não tem nenhuma utilidade prática. Isso porque o comportamento social e o individual obedecem a modelos culturais interiorizados, ainda que de forma conflitante (MINAYO, 2003).

É fato notório e indiscutível que a linguística, enquanto ciência da linguagem, foi reconhecida a partir do suíço Ferdinand de Saussure e da primeira edição de seu *Curso de Linguística Geral*, em 1916, três anos após sua morte. A contribuição do mestre genebrino suscitou condições efetivas para a construção da linguística como uma ciência autônoma. Atualmente podem-se distinguir muitas correntes ou escolas linguísticas, mas todas sofreram, em vários graus, direta ou indiretamente a influência do *Cours* de Saussure.

No que diz respeito ao ensino de LP, desde que estudos começaram a ser divulgados no Brasil, com maior intensidade a partir dos anos 80, teorias e metodologias têm sido elaboradas com a preocupação de (re)considerar o objeto e o objetivo deste ensino na Educação Básica. As variações de concepções teórico-metodológicas no modo de abordar os estudos da linguagem no contexto escolar provocaram inúmeras mudanças ao longo dos anos. No entanto, mudanças teóricas não representam garantia para que o ensino de LP de fato saia do formato

tradicional, centrado prioritariamente nas regras gramaticais. Na verdade, mais que reconhecer o problema há que vivenciá-lo, ou seja, aproximar, em planos de ação concreta, universidade e escola, teoria e aplicação.

Mesmo após mudanças significativas em torno das concepções de língua, de acordo com César; Cavalcante (2007, p. 30), ainda hoje conceituá-la é algo muito complexo, pois as definições são imprecisas e é objeto de controvérsia até entre linguistas de tradição estruturalista. Ainda assim, é possível encontrar redução dos usos linguísticos “[...] a formulações neutralizadoras das diferenças, sob a denominação de ‘língua’”. Diante desse quadro, faz-se necessário um equilíbrio que, ao mesmo tempo, reconheça a importância social e educacional da variedade padrão, mas também respeite o repertório linguístico dos indivíduos.

Como efeito, Mizukami (1986, p. 1) observa que o processo educativo “é um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto as dimensões humanas quanto a técnica, a cognitiva a emocional a sociopolítica e cultural”, e que, portanto, o fenômeno educativo pode ser apreendido como um objeto em permanente construção e com diferentes causas e efeitos de acordo com a dimensão enfocada. Nesse sentido, as diferentes opções pedagógicas fornecem as diretrizes à ação docente, mesmo considerando-se que a elaboração que cada professor faz delas é individual e intrasferível.

#### **4.2 Variação linguística: palavra quase proibida**

Ainda assim, em pleno século XXI, a escola tem como primado o ensino tradicional, em que o aluno é contemplado como um simples depositário do conhecimento que foi selecionado e elaborado por outros. Conseqüentemente, a cultura escolar resiste em (re)conhecer a diversidade falada por seus alunos, mesmo que Brasil (1996, p. 31), ao voltar a atenção nas especificidades das comunidades escolares, evidencie o trabalho com a diversidade linguística:

Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma ‘correta’ de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala ‘correta’ é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado .

Essa assertiva endossa o fato de que a variedade linguística é reflexo da sociedade que caracteriza o papel dos indivíduos e divide-os em grupos, classes. Em consequência dessa divisão, o domínio do português-padrão é posto como superior ao português não padrão, composto pelas variedades da língua nos seus mais diversos âmbitos e aspectos, seja social, regional, faixa etária etc. A superioridade de um domínio linguístico sobre outro, como afirma. Bortoni-Ricardo (2004, p. 34), ocorre porque

[...] as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas. Mas essas variedades, que ganham prestígio porque são faladas por grupos de maior poder, nada têm de intrinsecamente superior às demais. O prestígio que adquirem é mero resultado de fatores políticos e econômicos. O dialeto (ou variedade regional) falado em uma região pobre pode vir a ser considerado um dialeto “ruim”, enquanto o dialeto falado em uma região rica e poderosa passa a ser visto como um “bom” dialeto.

Isso quer dizer que o professor de língua portuguesa é um fator determinante no processo educacional, porque o modo como ele representa e se relaciona com a língua portuguesa determinará como trabalhará as variedades linguísticas e a norma padrão. Consequentemente, ao rever e reavaliar concepções de ensino, partindo para a proposta que habilita os alunos a refletirem sobre a variação linguística, desenvolverá o senso crítico, de modo que os alunos se tornem capazes de selecionar e monitorar o que irá falar e/ou escrever dependendo do contexto, aprendendo a respeitar as variações linguísticas e dominá-las.

Diante disso, a escola não pode se furtar, como fez por muito tempo, a reconhecer essa realidade concreta que a língua possui. Esse reconhecimento, de acordo com Bagno (2003), é fruto de fatores como o surgimento e desenvolvimento da educação linguística, conceito que diverge da prática tradicional de imposição de uma suposta norma culta centrada na velha noção de erro, e identificada no senso comum e na gramática tradicional como a própria noção de língua portuguesa ou de português.

É tautológico afirmar que o ensino da norma culta encontra muitos defensores por acreditarem que o ensino da gramática normativa ajuda os alunos a escrever com mais precisão. No entanto, é duvidoso que o ensino tradicional, como endossa Bagno (2002, p. 10) tenha “ajudado muita gente a escrever melhor, e é nítido que ele afugentou um grande número de pessoas” porque o professor, geralmente, tenta forçar os alunos a aceitar a norma-padrão simplesmente por



acreditar que é a melhor opção para o sucesso na sociedade. No entanto, é dever do professor de língua portuguesa (de)monstrar-lhes as vantagens e desvantagens de utilizar umas e não outras regras gramaticais

Por exemplo, ao nos depararmos com usos linguísticos condenados pela gramática normativa, devemos reconhecer que o português padrão oferece apenas uma das muitas possibilidades de realização dos recursos existentes na língua, uma possibilidade que além de única é também carregada de traços ideológicos que provocam no falante nativo um estranhamento quase semelhante ao provocado por um enunciado em língua estrangeira. Esse estranhamento ocorre porque, como afirma Bagno (2003), a norma culta, forma linguística que todo o povo civilizado possui, é a que assegura a unidade da língua nacional. Isso posto, necessário se faz prevenir nossos alunos sobre o preconceito linguístico porque ele pode desencadear uma série de avaliações ideologicamente negativas.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005), afirma que, apesar de, por motivos históricos e culturais, a variedade padrão tem maior prestígio sobre as demais variedades, mas isso não deve ser um fator discriminatório, pelo contrário, o ensino da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação social. Isso significa que a língua padrão deve ser apresentada como uma entre as demais formas de falar/escrever, porque quando a língua padrão é relacionada à classe e não ao contexto, a probabilidade de rejeição a esse padrão pelo aluno aumenta significativamente.

O ensino da norma culta é dever da escola, pois a sua omissão impe que os alunos a utilizem. Entretanto, é importante estar consciente de que o objetivo do ensino de língua portuguesa na escola é discutir os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, enfatizando a estigmatização de certos falares sobre outros, de modo a conscientizar o aluno de que a variação menos prestigiada estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. Esse reconhecimento é importante porque o discurso representa o sujeito como parte de uma sociedade.

Isso posto, reconhecendo que a sala de aula é um campo de variação diversa, porque Boa Vista é um lugar em que tanto professores quanto alunos possuem formações discursivas distintas e conseqüentemente apresentam formas diferentes de dizer a mesma coisa, é importante investigar como as professoras de LP lidam com esse repertório diversificado de falares. Assim, esse passeio pelos fios

que façam discurso, representação social e língua permitiu investigar quais as representações de língua construídas no discurso das professoras de LP, no intuito de fomentar uma visão crítica sobre as representações de língua.

## PARTE II

### O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

Aqui, apresento, em um capítulo, os procedimentos metodológicos utilizados durante a investigação.

#### 5. O CONTEXTO E A PESQUISA

Constituído por cinco seções, exponho, nesse capítulo, *O contexto da pesquisa*, em que, através de mapas, abordo as causas e consequências do processo migratório em direção a Roraima e Boa Vista, no intuito de apresentar o *lócus* da pesquisa. No segundo, *A pesquisa qualitativa: pressupostos teóricos*, traço o surgimento e as primeiras pesquisas qualitativas. No terceiro, *Grupos focais: definição, origem e método*, faço uma explanação acerca do grupo focal, no intuito de justificar minha opção por essa metodologia de coleta de dados. No quarto, *Perfil social das professoras que participaram do grupo focal*, apresento um quadro e logo em seguida exponho o perfil profissional e social das professoras. No quinto, *Metodologia de análise dos dados*, justifico o porquê da utilização de apenas três encontros do grupo focal e a seleção dos excertos analisados.

##### 5.1 O contexto da pesquisa

Roraima, situado mais ao norte do Brasil, possui a maior parte da extensão territorial localizada acima da Linha do Equador. Estado, que por possuir fronteiras internacionais com dois outros países, a Venezuela e a República Cooperativista da Guiana, antiga Guiana Inglesa, como afirmam Kanai; Oliveira (2011, p. 104), ocupa um “[...] espaço fundamental para a economia transnacional e a integração infraestrutural entre os países dessa região”. Por isso, está incluído no processo de modernização da Amazônia, iniciado na década de 60. O mapa a seguir mostra a divisão política do Brasil, com destaque para Roraima e a ligação com os países fronteiriços.

Mapa 1 - Brasil - Grandes regiões



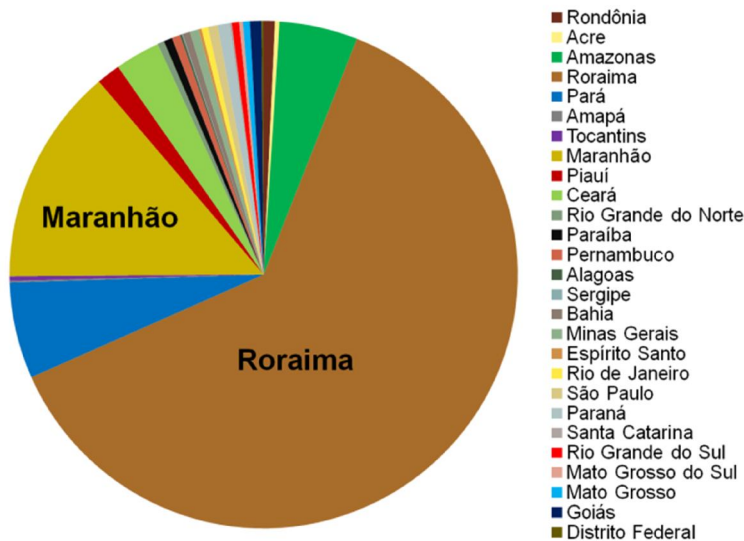
Fonte: IBGE

A adaptação às necessidades modernas, como afirma Souza (2009), se deu por conta da economia e do social. A economia gerou novas relações de produção na região; a economia agrária promoveu a valorização das terras e a corrida por sua ocupação por grandes, pequenos e médios agricultores; o social, onde houve a ocupação de áreas antes consideradas vazias (terras indígenas, áreas devolutas etc), gerou o aumento das taxas de urbanização, o crescimento das migrações e dos conflitos sociais.

Nesse panorama, os migrantes, originados de várias partes do Brasil e de alguns países, foram para Roraima acreditando que encontrariam oportunidades que não encontraram em seu lugar de origem. As migrações de trabalhadores, indígenas e aventureiros traçaram uma nova ordem ao espaço e a realidade roraimense. Assim, Roraima apresenta diversidades e contradições, “onde muitos se encontram, onde os nexos se fazem no encontro, nem sempre pacífico e consensual entre ‘nós’

e ‘eles’, entre o ‘eu’ e o ‘outro’” (SOUZA, 2009, p. 40). Abaixo, apresento dois mapas: o primeiro destaca a origem da população do estado de Roraima e o segundo aponta Boa Vista como a área que mais recebeu (vermelho) moradores em Roraima.

Mapa 2 - População do estado de Roraima



Fonte: IBGE (CENSO 2010)

Mapa 3 - Saldo Migratório



Fonte: IBGE (Atlas do censo demográfico 2010, p. 60)

Segundo o IBGE (2010), os fluxos de migrantes estão associados às mudanças no mercado de trabalho, em que o migrante com mais escolaridade tem mais possibilidades de deslocamento e opções profissionais. Nesse sentido, Boa

Vista apresenta um forte peso das atividades de administração pública no total dos empregos oferecidos. Por isso, a capital de Roraima, centro administrativo, político, econômico e cultural, onde está concentrada a maior parte dos serviços públicos e privados, como também as atividades econômicas, se destacou por apresentar os maiores resultados de saldos migratórios, isto é, mais pessoas vão viver na capital do que nos municípios. Com efeito, a diversidade linguística e cultural é um traço característico do estado de Roraima e da capital Boa Vista, facilmente perceptível reconhecida por linguistas, antropólogos e pela população. Essa diversidade ocorre por vários fatores, presentes no percurso de formação do território e da população roraimense.

Os migrantes foram atraídos pelos projetos de assentamento e pelos loteamentos urbanos, conferindo ao estado de Roraima as mais altas taxas de crescimento relativo populacional nas décadas de 1980 e 1990. O interesse do Estado em ampliar a população deveu-se a necessidade de aumentar o número de eleitores. Duas causas propiciaram a formação e a consolidação dos principais grupos políticos locais, atuantes até hoje: a manifestação dos garimpos em áreas indígenas e a passagem de território a estado. Outro fator que impulsionou a migração e conseqüente diversidade linguística foi a abertura dos eixos rodoviários que proporcionou um movimento ininterrupto de migrantes, concentrados ao longo das estradas, aumentando as taxas intensas de crescimento demográfico em Roraima, principalmente em Boa Vista. Atualmente, segundo Florisse e Oliveira (2011), os concursos públicos são os empregos que mais atraem os migrantes, já o comércio atrai guianenses, venezuelanos, bolivianos. Os dados acima evidenciam que o estado possui uma grande diversidade cultural e linguística resultante da miscigenação da população roraimense.

Boa Vista foi o primeiro povoamento caracteristicamente urbano de Roraima e por isso sua história se confunde com a do Estado. No século XIX, várias fazendas se instalaram ao longo dos rios que compõem a bacia do Rio Branco, iniciando, assim, a formação de um pequeno povoado que se chamou Freguesia de Nossa Senhora do Carmo, sendo posteriormente chamado de Boa Vista do Rio Branco. Na década de 30, uma fazenda do Império, que originou uma pequena população, passou a chamar-se Boa Vista e deu nome definitivo ao lugar.

É a cidade mais antiga do estado de Roraima, fundada em 1890. Seus primeiros habitantes foram os índios e os migrantes, principalmente os nordestinos,

atraídos pela pecuária e pelo extrativismo. Nas últimas três décadas, houve um crescimento populacional impressionante em Roraima e os processos migratórios foram os principais responsáveis por esse crescimento demográfico, concentrado grande parte em Boa Vista.

Abaixo, apresento o mapa político de Roraima com destaque para Boa Vista.

Mapa 4 - Mapa Político do estado de Roraima



Fonte: Governo do estado de Roraima

Boa Vista está situada na porção centro-oriental do estado. Limita-se com Pacaraima ao norte, Normandia ao nordeste, Bonfim a leste, Cantá a sudeste, Mucajaí a sudoeste, Alto Alegre a oeste e Amajari a noroeste. Com uma área de 5.117,9 km<sup>2</sup>, que corresponde a 2,54% do estado, 1.447,35 Km<sup>2</sup> do município são de área indígena, o que corresponde à 25,33% do território total (IBGE, 2010).

À heterogeneidade linguística encontrada em Boa Vista liga-se a presença da população vinda de países vizinhos, sobretudo da Venezuela e Guiana que levam à Boa Vista a sua língua com inúmeras variações linguísticas, o inglês e o espanhol, respectivamente, “tornando-se mais um elemento neste mosaico cultural denominado Roraima” (ESTAEVIE, 2011, p. 485). Assim, tanto Roraima quanto Boa Vista possuem grande pluralidade cultural decorrente da formação de seus habitantes, apresentando ainda certa particularidade que é o número de comunidades indígenas existentes no estado. Segundo o IBGE (2010), cerca de 16% dos roraimenses são de origem indígena, residentes em 32 terras Indígenas habitadas por 14 povos diferentes, como os das etnias Makuxi, Wapixana, Wai-Wai, Yekuana, Taurepang, Ingarikó, Patamona, Waimiri-Atroari e Yanomami.

Nesse contexto, investigar as representações de língua construídas no discurso de professoras de LP é pertinente porque Boa Vista é marcado pela diversidade linguística e cultural promovida pelo convívio das diferentes etnias indígenas e não indígenas e pela presença de migrantes de toda parte do país. Isso posto, a seguir apresento o tipo de pesquisa que adotei.

## **5.2 A pesquisa qualitativa: pressupostos teóricos**

A pesquisa interpretativista surge mediante crítica tecida à filosofia positivista de Auguste Comte, o qual propunha que as ciências sociais e as ciências humanas deveriam se guiar pelos mesmos métodos e princípios das ciências exatas. Entretanto, no início do século XX, os críticos de Comte argumentaram que a pesquisa nas ciências sociais não poderia se desprender do contexto sócio-histórico. A sociedade humana não pode ser estudada como um fato ou um fenômeno natural, mas sim como um mundo de significados criados pelos seres humanos que o “[...] conduzem como forma e condição da sua autorrealização” (HUGHES 1980 apud BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Um dos críticos de Comte é o polonês Bronislaw Malinowski que, enquanto ainda era aluno de antropologia na Universidade de Oxford, viajou para Papua Nova Guiné para descrever o modo de vida dos habitantes da ilha, com o objetivo de entender as crenças e a visão de mundo desse povo. Para tanto, combinou técnicas de observação participante com conversas e entrevistas. Dessa forma, construiu, em suas pesquisas, uma interpretação da compreensão que os



habitantes tinham de seus valores culturais, costumes, crenças, ritos etc.. Malinowski acessou as perspectivas interpretativistas das pessoas daquela ilha em relação à sua vida em sociedade e a todos os aspectos constitutivos de sua cultura.

Este modo de pesquisa, interpretativista, criado por Malinowski, foi considerado por muitos como acientífico porque faltava objetividade, prerrogativa contida na filosofia positivista. Contudo, alguns entenderam que esta era uma nova forma de pesquisar porque podia levar em conta também as impressões subjetivas do pesquisador, passando assim a adotar o interpretativismo e a conduzir pesquisas qualitativas.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é denominada interpretativista porque todos os métodos e práticas nela empregadas (grupo focal, pesquisa etnográfica, observação participante, estudo de caso, interacionismo simbólico, pesquisa fenomenológica e pesquisa construtivista, entre outros) têm em comum a interpretação das ações sociais e o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social (BARBOUR, 2009).

Na educação, o paradigma positivista, de natureza quantitativa, por muito tempo teve maior prestígio, acompanhando o que ocorria nas ciências sociais em geral. Contudo, as salas de aula comprovaram ser a pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo, mais eficaz na condução de suas pesquisas porque o seu propósito é “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

O primeiro método interpretativista a se destacar foi a etnografia desenvolvida por Margareth Mead em 1928. Porém, só após a Segunda Guerra Mundial os pesquisadores voltaram suas atenções para ambientes educacionais. Clifford Geertz e Dell Hymes também contribuíram com o desenvolvimento da pesquisa qualitativa.

### **5.3 Grupos focais: definição, origem e método**

Grupo focal é definido como um conjunto de pessoas selecionadas, a partir de características em comum, reunidas em um mesmo espaço e tempo, por pesquisadores, para discutir e comentar um item, que é objeto da pesquisa, a partir da sua experiência pessoal. Esta metodologia centra-se na pesquisa de cunho

qualitativo por se caracterizar pela busca de respostas “acerca do que as pessoas pensam e quais são seus sentimentos” (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004, p. 10).

A utilização do grupo focal cresceu a partir do que Merton, Fiske e Kendall (1956 apud BYERS et al, 1991) chamaram de “entrevista focada”, um grupo de discussão formado por oito a doze participantes, facilitado por um moderador que se concentra em um determinado tema ou temas.

Na década de 1940, os grupos focais eram utilizados para observar como as pessoas reagiam às propagandas e transmissões de rádio durante a Segunda Guerra Mundial, porém era utilizada a técnica quantitativa, não diferenciando muito as entrevistas individuais das grupais. Contudo, essa abordagem serviu para reconhecer que “as entrevistas em grupo podem produzir um conjunto mais ampliado de respostas e extrair mais detalhes adicionais” (MERTON 1987 apud BARBOUR, 2009, p. 25).

Também muito utilizado no marketing, os grupos focais tinham como objetivo a observação da interação dos participantes, vista por trás de um espelho translúcido. Nem sempre havia necessidade de transcrever a discussão, e mesmo se fosse feita, esta não era objeto de análise detalhada. Até então o método mais comum de análise envolvia tomada de notas, relatórios produzidos pelos moderadores e análises baseadas no que era lembrado, resultando em um material ainda insatisfatório para a pesquisa acadêmica. Por este motivo, nessa época, os grupos focais eram muito valorizados pelo Marketing e negligenciados pelas pesquisas acadêmicas dominantes.

Esse método já foi utilizado por diferentes campos – saúde, relações públicas, agências governamentais, departamento de segurança etc. – com problemas distintos a serem solucionados, mas o objetivo de obter informações a partir da interação. Na área da saúde, o grupo focal tem sido amplamente utilizado por acreditar que se trata de “uma nova forma de ampliar a base de evidências existente”. Alguns estudos buscam “*insights* das experiências de pessoas com uma variedade de doenças crônicas”, outros “visam a acessar os pontos de vista para então planejar intervenções apropriadas e efetivas” (BARBOUR, 2009, p. 27), como também a utilização da multidisciplinaridade com o objetivo de se beneficiarem dos “*insights* reveladores produzidos por paradigmas teóricos alternativos à disposição desses novos colegas” (p. 28).

Na ADC, os recursos utilizados na coleta dos dados são inúmeros, advindo de tradições linguísticas anteriores à Análise do Discurso, a exemplo da Teoria dos Atos de Fala, da Pragmática e da Retórica. No entanto, analisar o discurso do ponto de vista proposto neste projeto significa defender o uso dinâmico da linguagem e seus efeitos, pressupondo-a como efeito da própria forma linguística, sendo ao mesmo tempo criadora e indicadora da realidade social, diferentemente das outras abordagens citadas anteriormente em que a linguagem é tida como uma simples marca de um grupo social.

Nesta perspectiva, o grupo focal foi escolhido como método de coleta de dados por três motivos: primeiro, por contribuir para a formação (continuada) das professoras de língua portuguesa, de modo a refletir criticamente sobre sua prática, sobre o próprio conhecimento, assim como para propor e executar ações coerentes com a consciência linguística crítica, é que oportunizei, nas dinâmicas do grupo focal, espaços para reflexão crítica sobre o ensino de Língua Portuguesa. Segundo, por tornar possível a avaliação das crenças e atitudes dos professores em relação a políticas e procedimentos no local de trabalho, no que se refere ao ensino de LP, como também por fornecer informações mais detalhadas, já que o grupo está a escutar uns aos outros, discutindo sobre uma mesma temática, podendo surgir tópicos relevantes que o mediador não havia considerado ao elaborar a entrevista. Terceiro, porque os grupos focais “podem estimular mudanças significativas e levar participantes a redefinirem seus problemas de uma forma mais politizada” (BARBOUR, 2009, p. 31). Nesse sentido, conforme afirma Byers et al (1991, p. 64):

Os grupos focais têm o potencial de ser uma excelente fonte de dados qualitativos (Zeller, 1986). Como Goldman (1962) sugere, o grupo de foco oferece aos pesquisadores a oportunidade de ver “processo” em ação, oferecendo aos pesquisadores a oportunidade de observar a discussão do tema em foco entre os participantes, como eles respondem e reagem ao outro. Tal exploração pode expor atitudes subjacentes, opiniões e padrões de comportamento.

Dessa forma, para analisar as representações de língua construídas nos discursos dos professores de LP, optei pelo grupo focal por ser um recurso de coletas de dados qualitativo que tem como objetivo a interpretação das ações sociais e o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social. A escolha pelo discurso das professoras de língua se justifica por serem membros representativos de um grupo. Representatividade na ADC significa que o

participante está atuando na interação, importando, principalmente, o fato de que é membro de um grupo coletivo, e não suas qualidades pessoais (FAIRCLOUGH, 2001 b).

Assim, após visitar inúmeras escolas, o grupo focal foi formado por 10 professoras de língua portuguesa que lecionam do 6º ao 9º ano em escolas situadas no centro de Boa Vista-RR. Foram realizados 10 encontros, dispostos em duas semanas, com duração de 2h cada, totalizando 20h de discussões. Os encontros foram realizados à noite, das 18 às 20h, no horário em que as professoras cumprem 2h referentes a reuniões pedagógicas, em um espaço cedido por uma escola situada no centro. Como os encontros foram filmados e gravados em áudio, o grupo assinou o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz, que implicaram no sigilo dos nomes das participantes da pesquisa.

Para o desenvolvimento do grupo focal, construí um guia de temas, definido por Barbour (2009) como um auxílio para organização das questões que serão debatidas nos encontros. O guia é flexível o suficiente para que a discussão transcorra de forma espontânea e ainda assegure que novas questões possam ser introduzidas. Deve estar devidamente estruturado, mas é bom lembrar que “é apenas um guia flexível, não um protocolo detalhadamente estruturado” (BARBOUR, 2009, p.114), posto que os participantes podem se antecipar e fazer perguntas uns aos outros que estariam no início, meio ou final do guia de temas. O mesmo deve ocorrer com a quantidade de encontros, flexível conforme a necessidade expressa pelo grupo ou pelo mediador, que deve estar contabilizado de acordo com o objetivo da pesquisa.

O guia de temas foi composto por imagens e produção de desenhos, expostos de forma que as participantes refletissem sobre as temáticas debatidas, porém de forma que o objetivo da pesquisa não fosse exposto, pois, assim, os sujeitos pesquisados não foram induzidos a responderem o que o eu desejava ouvir. Como recomendado por Barbour (2009), durante os encontros eu registrei as observações imediatas sobre a discussão do grupo focal, anotando qualquer característica sobressalente e minhas impressões sobre os temas e os participantes mais envolvidos. Ao final, transcrevi os encontros e selecionei os excertos relevantes para a pesquisa.

Assim, produzi um guia de temas para cada encontro, dividido em quatro etapas: 1ª) introdução, com duração aproximada de 10 minutos, em que eu apresentei a visão geral e os objetivos da discussão; 2ª) construção do entendimento, com duração aproximada de 10 minutos, em que, para iniciar a discussão e a relação entre o grupo, eu fiz perguntas simples aos participantes; 3ª) discussão profunda, com duração aproximada de 60-90 minutos, em que fiz perguntas relacionadas ao objetivo principal do grupo focal, de modo a incentivar a discussão que revele os pensamentos e opiniões dos participantes. É nesta etapa que a informação mais importante é recolhida; e, por último, 4ª) conclusão (10 minutos), em que resumi as informações ou conclusões discutidas e os participantes esclareceram ou confirmaram as informações. Assim, finalizei agradecendo as participantes e indicando os próximos passos. A seguir, apresento o guia de temas dos encontros, contudo destaco que apenas o primeiro, segundo e quarto encontros foram utilizados na análise dos dados.

No primeiro encontro, em um primeiro momento, ofereci um *coffe break*, com o propósito de promover uma descontração do ambiente. Em um segundo momento, apresentei-me como pesquisadora do Mestrado em Letras da Universidade Federal de Roraima e como professora de LP do estado de Estado de Roraima. Após essa breve apresentação, entreguei um quite contendo crachá, lápis, caderno, ficha de identificação e duas vias do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e do Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz. Em seguida, li a ficha e os termos em voz alta, pedi que preenchessem e entregassem apenas uma via. Após isso, pedi que colocassem nos crachás nomes fictícios ou seus próprios nomes para facilitar a interação entre as professoras. Depois, distribuí ao redor da sala imagens de pessoas, lugares e escolas. Assim, as professoras caminharam, escolheram algumas imagens e as utilizaram para se apresentar e contar um pouco da sua trajetória como professora de língua portuguesa, no intuito de expor os motivos que a levaram a optar pela profissão docente.

No segundo encontro, o objetivo foi explorar e compreender os discursos, por meio das representações sociais, que o grupo de professores de língua tem de escola. A apreensão da representação de escola demandou a elaboração de uma proposta metodológica multidimensional, realizada a partir da coleta e do processamento de um conjunto diversificado de informações advindas de desenhos produzidos individualmente e das discussões em grupo. Assim, entreguei para as

professoras cartolina, lápis de cor variados, cola colorida e pedi que sentassem distante uma das outras para que os desenhos das colegas não as influenciassem. Em seguida, pedi para que mostrassem e apresentassem os desenhos, o que desencadeou discussões ricas e muito produtivas.

Estes temas – fatores motivadores da opção pela profissão docente e representações de escola – são imprescindíveis porque considero o discurso como forma de prática social, porém, quero deixar claro que não constitui o meu objetivo aprofundar, ponto a ponto, as temáticas em questão e sim utilizá-las para identificar, analisar e refletir sobre as representações de língua portuguesa.

No terceiro encontro foi analisada a imagem de si enquanto professor de LP. A definição dessa sessão apoia-se na consideração de que o agir cotidiano não é neutro, pois está enraizado no complexo movimento pelo qual os sentidos tomam forma para os sujeitos, estabelecendo relações entre as comunicações e condutas. Assim, apresentei *slides* com imagens de homens e mulheres vestindo trajes formais e informais para que as professoras afirmassem e justificassem quais pessoas pareciam ser professores de LP.

Os três primeiros encontros tornam-se significativos para a análise e reflexão das representações de língua portuguesa porque proponho a discussão do ponto de vista que considera o discurso não como simples expressão do pensamento, e sim como algo produzido a partir de uma dada exterioridade, carregando em seu interior elementos que estão interligados ao lugar social, histórico e ideológico no qual o sujeito está inserido. Este sujeito, produto da interação com o sócio-histórico-ideológico é heterogêneo, constituído por diversas vozes sociais que, em seu interior, fazem emergir a história e a memória que envolve a produção discursiva.

No quarto e quinto encontros o objetivo foi analisar as representações de língua portuguesa. No quarto encontro, utilizando o Power Point apresentei onze imagens que serviram como material de estímulo na reflexão sobre questões relacionadas à língua. No quinto encontro selecionei vídeos com imagens e falas de pessoas de algumas regiões brasileiras, no intuito de perceber a representação de língua referente às variações linguísticas. Assim, pude perceber se as professoras projetam as variações linguísticas como prejudiciais, trazendo danos maléficos à sociedade, ou, ao contrário, tornam visíveis uma particularidade humana, isto é, o uso das diversas possibilidades de um dos processos de linguagem e interação humana: a língua. Este entendimento conduziu a outro de igual relevância: perceber,

se as professoras acreditam que a diversidade de usos linguísticos corrompe ou empobrece uma língua, a torna mais feia ou mais bonita, mais fácil ou difícil; ou se as professoras são conscientes de que toda e qualquer língua tem suas especificidades e não existe língua melhor ou pior que outra por causa dos usos que são feitos nas diferentes instâncias sócio-comunicativas.

Assim, tem-se, nestas duas sessões, a pretensão de refletir sobre os preconceitos vivenciados pelos professores de língua, quando envolvido por mitos que, no decorrer dos tempos, têm motivado a discriminação social, a exclusão de cidadãos que, embora tenham uma forma de comunicação própria de sua região, são considerados como sem cultura ou como pessoas que estão classificadas em categorias supostamente inferiores, vivenciando todos os tipos de exclusão social.

No sexto e sétimo encontros, temáticas como *status* linguístico (econômico, cultural e sociocultural), fatores demográficos (como os ligados as migrações e ao contato entre línguas) e fatores institucionais (ligados aos suportes educacionais, burocráticos, religiosos, entre outros, do grupo) serão debatidos objetivando a percepção das imagens construídas nos discursos dos professores a respeito da língua falada.

No sexto encontro distribuí fotografias duplas de pessoas com vestimentas diferentes. Cada integrante recebeu uma das imagens para criar um perfil contendo: profissão, idade, naturalidade, nacionalidade, linguagem utilizada (formal, informal), onde mora (zona rural, zona urbana), é uma pessoa bem sucedida profissionalmente? Se for, como chegou até lá? Estudou em escola pública, privada. É concursado, tem negócio, próprio? Sua profissão é valorizada socialmente? Parece ser professor? Por quê? e por fim escreveram um diálogo entre esta pessoa e um possível colega de trabalho. No sétimo encontro distribuí textos curtos (cordel, poesias com palavras regionais, gírias, reportagens) com linguagem formal e informal para que as professoras lessem. Após a leitura individual, cada professora comentou sobre a linguagem utilizada nos textos dispostos selecionados.

A discussão dessas temáticas, levou-me a (entre)ver a retomada de discursos seculares como os da pureza linguística, da preservação da língua, sob os quais se ancoram as representações sociais acerca do domínio da fala/escrita formal, como também a imagem de unidade atrelada à língua nacional brasileira que propiciou, de certa forma, uma imagem distorcida do panorama linguístico do Brasil

como um enorme país monolíngue, dominado pela língua portuguesa em toda a sua extensão, fato que desconsidera a variação linguística marcada pelo intenso processo migratório.

No oitavo e nono encontros, o objetivo foi discutir sobre a língua escrita e o poder por ela exercido. No oitavo encontro distribuí entre as professoras duas redações escritas por alunos do 9º ano, uma considerada boa outra ruim para que as professoras apontassem os principais problemas apresentados nas redações e atribuíssem uma nota de 0 a 10. Posteriormente cada uma delas apresentou sua avaliação e em seguida reuniram-se para em conjunto atribuírem uma única nota para cada redação. No nono encontro pedi para que produzissem um texto a partir dos questionamentos sorteados: Livros indigestos ou sujeitos mal passados? O que se espera do inesperado? A que deuses obscuros sacrificamos nossos sonhos? Há beleza na democracia? Por que guardar? Como saborear realidades medonhas? O que acontece cada vez que você consente? Como medir a distancia que te separa do que você diz? Uma coisa significa outra coisa quando você muda de lugar?

As discussões do oitavo e nono encontros se pautaram na contradição existente entre democracia e imposição de uma norma linguística, posto que a Constituição Federal assegura a liberdade de raça, religião e credo político, porém nada se fala sobre a liberdade linguística, abrindo espaço para discriminação baseada nos critérios da linguagem e da educação.

No encerramento, por ocasião do décimo e último encontro, os integrantes avaliaram os encontros do grupo focal, fazendo uma breve explanação sobre os temas debatidos e escrevendo um relatório. Posteriormente, de maneira sintética, eu fiz uma exposição das discussões promovidas esclarecendo dúvidas que tenham ficado pendentes.

Por fim, destaco que, apesar do grupo focal ser formado por dez professoras, duas desistiram e outras participaram de pouco encontros. Por isso, nas análises, não constam o discurso de dez professoras. A seguir apresento o perfil social e profissional das professoras.

#### **5.4 Perfil social e profissional das professoras que participaram do grupo focal**

Em uma pesquisa que focaliza a imersão nas representações sociais construídas no discurso, buscando captá-la nos termos desse outro que se oferece



como sujeito, mas também como objeto do olhar do pesquisador, a adesão é fundamental. O interesse pelo foco que move a pesquisa instiga as participantes a se sentirem cúmplices do objeto de pesquisa construído pela pesquisadora. Partindo desse pressuposto, a seleção das participantes baseou-se no interesse pelo tópico pesquisado e pela disponibilidade de horários, já que se trata de 20h distribuídas em dez encontros, durante duas semanas. Ao final, cada professora recebeu um certificado de 20h horas como mérito às contribuições oferecidas ao longo das discussões.

Durante a seleção dos prováveis participantes do Grupo Focal, apenas professoras demonstraram disponibilidade e interesse em contribuir com a pesquisa, totalizando 10 professoras que lecionam LP nas séries finais do ensino fundamental em escolas situadas no centro de Boa Vista-RR. Entretanto, para além do interesse em receber um certificado, a convivência com as professoras mostrou que a adesão à pesquisa se deu também por razões de ordem pessoal e/ou profissional. A seguir, apresento um quadro que descreve o perfil social e profissional das professoras:

Quadro 1 – Perfil social e profissional das professoras.

Professora	Naturalidade	Idade	Formação/ Ano de conclusão	Formação continuada
Laura	Roraima	43	Letras (UFRR)/ 2005	-
Ane	Rio de Janeiro	50	Letras (UFRR)/ 1999	Especialização em Educação a distância/Administração escolar (UFPR)/ 2002
Carolina	Paraíba	34	Pedagogia (UERR) – cursando segunda licenciatura em Letras.	Especialização em Gestão de Sistemas Educacionais.
Natália	Roraima	36	Magistério (FACETEN)/ 2008 – cursando segunda licenciatura em Letras.	-
Patrícia	Paraíba	40	Letras (Faculdade Mascarenhas - PB)/ 2000	Metodologia da Língua Portuguesa e Literatura (IBPEX)/ 2007
Rafaela	Bahia	46	Letras (UFRR)/ 2006	Curso de formação continuada - GESTAR II
Margarida	Maranhão	45	Letras (UFRR)/ 2003	-
Lúcia	Maranhão	35	Magistério (UERR)/ 2007	-
Ellen	São Paulo	44	Letras (UFRR)/ 1997	Especialista em Informática na Educação (IBPEX)/ 2010
Sabrina	Maranhão	40	Magistério (UFRR)/ 2008	Especialista em Sistema de Gestão Educacional (UERR)/ 2008

Fonte: fichas das professoras que participaram da pesquisa<sup>1</sup>.

Como é possível observar, no quadro abaixo, o grupo formado é composto por professoras com idade entre 34 e 50 anos, que se formaram em Letras ou cursaram Magistério entre os anos de 1997 e 2008, migrantes, com exceção de

<sup>1</sup> As fichas com os dados não serão anexadas porque contêm dados confidenciais dos sujeitos da pesquisa.

Laura e Natália, do nordeste e do sudeste do Brasil. Com relação à formação continuada, a procura por especializações ou por cursos de capacitação profissional não é uma constante entre as professoras. Algumas concluíram a graduação há mais de dez anos e não demonstraram interesse por aperfeiçoamento. Apesar de a maioria ter buscado formação profissional no estado de Roraima, as repercussões que a diversidade de naturalidade, idade e até mesmo de formação têm no modo como as professoras percebem e vivem a docência serão exploradas nas análises desenvolvidas ao longo da dissertação. Por ora, cabe apresentar o perfil social e profissional das docentes.

### **5.5 Metodologia de análise dos dados**

Um dos pressupostos teóricos desta dissertação, que encontrei desenvolvido na perspectiva da ADC, é o de que, ao lançar mão do uso da linguagem como discurso, a investigação, impreterivelmente, seguirá um método informado social e teoricamente como forma de prática social. Isto implica que esse uso é um modo de ação e de representação historicamente situado, envolto por uma relação dialética com o contexto social, ou seja, o discurso integra o mundo social, constituindo esse mundo e sendo constituído por ele.

A centralidade atribuída à linguagem como mediadora da constituição social é um ponto em comum entre os postulados teóricos de Fairclough e Goffman. Para ambos, o sujeito se constitui imerso no social. Ao construir o conceito de representação social, Goffman (1975) destaca que o mundo é um teatro e cada um, sozinho ou em grupos, representa suas ações cotidianas, no intuito de ser aceito pelas pessoas em diferentes grupos sociais. É a partir das representações sociais expostas no Grupo Focal que nos propomos a analisar as formações discursivas que constituem as práticas sociais representadas nos discursos dos professores de LP.

Nessa perspectiva, no processo de construção da metodologia de análise, busquei considerar alguns princípios que permitissem uma coerência entre o objeto de pesquisa e a forma de abordá-lo, de modo que possibilitasse a abordagem das representações construídas no discurso das professoras como um processo que ocorre no plano social e histórico, nas interações que o professor estabelece com seus pares, e que são internalizadas pelo sujeito.

Esclareço que optei por analisar três dos dez encontros do Grupo Focal porque a seleção dos fragmentos foi feita levando em consideração quais seriam mais elucidativos das representações de língua. Assim, analisei cada encontro separadamente, no intuito de observar, primeiro, os motivos que levaram as professoras a optarem pela profissão docente; segundo, analisar as representações de escola, para, por fim, analisar as representações de língua construídas no discurso das professoras de LP. Os temas seguiram uma cadência projetada para que, encontro após encontro, pudesse observar as impressões das professoras sobre as representações de LP.

Os excertos, em cada encontro, foram selecionados em função dos temas propostos, situando discursos e sequências discursivas no contexto grupal e em sua dinâmica própria de trocas, pois como se trata de compreender as representações de um grupo, não poderia me deter apenas a discursos individuais. A importância desta técnica reside no fato de aprofundar todo um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Esse é um dos pressupostos desenvolvidos por Fairclough (2001b), que propõe a análise discursiva a partir do quadro tridimensional do discurso, em que a prática social e o texto são descritos como uma dimensão do evento discursivo e mediadas pela prática discursiva que focaliza os processos de produção, distribuição e consumo do texto, processos sociais relacionados a ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares.

### **PARTE III**

## **REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA CONSTRUÍDAS NO DISCURSO DAS PROFESSORAS**

Aqui, em consonância com o objetivo da pesquisa, apresento análises baseadas na proposta das propriedades analíticas de Fairclough (2001b), apoiadas no discurso como forma de prática social, abrangendo elementos das formações, práticas e mudanças discursivas. Utilizo também, algumas categorias elencadas pela teoria das representações sociais proposta por Goffman (1975), pois considerando a LP como sistema que permite variadas escolhas, pode-se verificar grande potencial de significados possíveis para representação de LP. Assim, considerando a atuação linguística na construção da significação do eu em relação ao outro, investiguei nas interações das professoras, em suas escolhas discursivas, as representações que resvassem aspectos de si mesmas em relação ao contexto em que executam suas práticas, bem como, em relação as variações linguísticas, as filiações e posições adotadas nas práticas discursivas.

Os recortes expostos fazem parte do 1º, 2º e 4º encontros do grupo focal, cuja discussão focalizou os fatores motivadores da opção docente, as representações de escola e as concepções de LP, respectivamente. Assim, dividido em três capítulos, apresento a constituição das representações de LP.

### **6 A ESCOLHA DA PROFISSÃO: PROFESSORA? POR QUÊ?**

Representações sociais da profissão docente, geralmente, compõem uma prática social alicerçada no discurso do dom, da vocação. Tais discursos são tangenciados por sistemas simbólicos como estruturas estruturadas, tratados como condição para ser professor. Essa condição é um intermediário estruturado construído para se explicar a relação constante entre o significante (profissão docente) e o significado (o que é ser professor). Contudo, a pretensa homogeneidade propagada por tal prática social me intriga, uma vez que o discurso é constituído na heterogeneidade.

A pertinência e relevância desta análise assentam-se na perspectiva de se lançar um olhar crítico sobre a representação da profissão docente construída no jogo de relações sociais de dominação que serviam (e servem) a determinados

interesses. Desnudar a natureza desses interesses e dessas relações sociais trará a compreensão do que é ser docente atualmente e conseqüentemente das representações de LP. Para tanto, analiso o discurso de seis professoras buscando compreender os fatores motivadores para escolha profissional, cujo questionamento refere-se ao porquê da opção pela profissão docente.

A constituição das representações da profissão docente foi analisada levando em conta não apenas o texto (discurso) produzido pelas professoras e o processo de interação (produção e recepção do texto), mas, além dessas duas dimensões, inseri a linguagem na dimensão da ação social. A integração das três dimensões de análise propostas por Fairclough (2001b) demonstrou que os discursos não são apenas o modo como expressam os significados atribuídos à docência, mas são as formas de produzir práticas sociais vinculadas a ordens do discurso ora moldadas por estruturas estruturadas, ora em processo de construção, ressignificando a opção pela docência.

Primeiramente, destaco excertos do discurso de quatro professoras, tangenciados por orientação positiva, em que a representação da profissão docente é construída ao longo da vida das professoras, seja no ambiente familiar – por influência de parentes também professores – seja no contexto escolar, quando a identificação com os professores aparece como um estímulo para a escolha da profissão. Esses discursos reafirmam práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas. Posteriormente, analiso o discurso de duas professoras, guiados por orientação negativa, cuja representação pauta-se na falta de opção e no acaso, desnaturalizando a concepção inatista de que a opção pela docência é constituída por intermédio da vocação. Por último, destaco os discursos relacionados à (des)valorização da profissão docente, com o objetivo de analisar a avaliação das professoras em relação à profissão docente, no intuito de comprovar que os significados atribuídos a profissão docente são constituídos por diferentes universos de opiniões.

### **6.1 Orientação positiva: vozes que enaltecem a profissão docente**

Nesse tópico, analiso as representações de orientação positiva, objetivando refletir sobre as práticas sociais tangenciadas por sistemas simbólicos como estruturas estruturantes – representadas no discurso das professoras

Carolina, Laura e Lúcia - e como estruturas estruturadas – representada no discurso de Natália. Em função disso, analiso cada discurso separadamente, no intuito de compreender como são construídas as representações da profissão docente de orientação positiva. Para tanto, a fim de obter uma visão geral dos significados atribuídos ao que é ser professora atualmente, destaco os excertos dos discursos das docentes:

Porque na época acho que... era mais fácil... antigamente a gente via nossos professores... o respeito dentro da sala de aula. (CAROLINA, 1º encontro, p. 8)

[...] sou professora por convicção, eu quis ser professora desde garota [...] eu estudei com professores formados... né... então a maioria das pessoas tiveram professores pegados a laço aqui em Roraima, então foram pegos a laço, como dizia na época, não tem professor então tu vai pra sala, mas eu peguei uma professora que era maranhense, excelente... [...] então foi com ela que eu aprendi a gostar com certeza e [...] ela ensinava muito bem... então eu admirava, foi admiração também... e:: foi por convicção... (LAURA, 1º encontro, p. 10)

[...] escolhi essa profissão, sempre quis essa profissão, né, té um tempo depois que eu tava lecionando, aliás, quando eu fui estagiar, eu fui estagiar na sala da minha professora de 1ª série, quando ela foi minha professora de 1ª série, ela tinha se formado em geografia depois de um tempo, ai foi aquela época que queriam que todos os que tiverem, fossem formados numa área específica, fosse para aquela disciplina... e ela ainda passou um período na, na, naquela disciplina, mas não quis porque ela disse que gostava era de alfabetizar... [...] e ela era aquela... daquela... ela gostava de alfabetizar [...] daquela maneira bem mecânica mes(mo) sabe mil anos atrás. (LÚCIA, 1º encontro, p. 17)

[...] eu nasci numa família que carrega no sangue essa profissão... eu me criei ouvindo a minha mãe dizer, falando que quando tu crescer tu vai ser professora... minha mãe é professora federal aposentada há muitos anos e... eu dizia pra ela que eu não queria, que eu não tinha paciência pra ser professora... só que o tempo foi passando eu... me descobri como professora, me identifiquei... não sou professora porque eu não tinha opção... não, sou professora realmente de coração... vocação, gosto do que eu faço... (NATÁLIA, 1º encontro, p. 17)

No discurso da professora Carolina, a profissão docente é recuperada através do processo de significação construído no entrecruzamento das formações discursivas que estão sendo representadas: enquanto professora - Porque na época acho que... era mais fácil...; enquanto aluna - antigamente a gente via nossos professores...; na voz de seus professores - o respeito dentro da sala de aula. Assim, o uso do passado na expressão na época acho que... era mais fácil demonstra indícios de representação de uma prática social em que a profissão docente é considerada árdua, difícil. Portanto,

vejo desenhar-se uma separação historicamente constituída, em que a professora opta pela profissão docente por considerá-la fácil, como foi nas décadas de 70 e 80, em que era estudante. Tais décadas são representadas pela fase de forte repressão do Governo, período da ditadura militar<sup>2</sup>, onde o ensino ficava por conta da rigidez e da passividade dos alunos, ausentando das instituições de ensino a criticidade e a reflexividade. A proposição de Carolina atravessou anos de nossa história, representando, nas palavras de Foucault (1971), um sistema institucionalmente constrangedor de exclusão.

Desse modo, a opção pelo uso de na época, era e antigamente evidencia que o gosto pela profissão ficou no passado, reproduzindo a lógica com que os discursos das professoras são produzidos hoje, sempre fazendo menção as características de uma sociedade que não se encaixa nos padrões atuais. Carolina visita o passado enxergando o respeito dentro da sala de aula como discurso verdadeiro, no sentido forte e valorizado do termo, como pontua Foucault (2003, p. 15-16), em que “se tinha respeito e terror, aquele ao qual era preciso submeter-se, porque ele reinava, era o discurso pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido”.

A representação de Carolina remete a dois momentos históricos, ontem e hoje. Nesse sentido, a volta ao passado antigamente a gente via nossos professores, é uma forma de ver o respeito dentro da sala de aula, regressando a uma época representada pela imagem rígida dos seus professores, que provavelmente não aceitavam alunos críticos. Por outro lado, ver atualizada a profissão docente, eterniza o papel de professor representado em nossa sociedade, isto é, aquele que desempenha um papel importante, mas extremamente difícil.

A profissão docente (re)aparece no discurso de Carolina, mostrando indícios de que ali opera uma temporalidade não linear, cíclica, que aposta na permanência e que está fora do eixo histórico atual. Através do ontem Carolina representa o hoje: enquanto estudante antigamente a gente via nossos professores e enquanto professora o respeito dentro da sala de aula. Lado a lado, o ontem e o hoje (re)constroem a representação da profissão docente no discurso de Carolina, que encara a docência como um ideal inalcançável, atemporal.

---

<sup>2</sup> O educador era visto como transmissor de conteúdos; portanto, técnico em educação. Nessa época, a formação do educador era pautada na instrumentalização técnica, caracterizada pela organização racional e mecânica, alicerçada na eficiência e produtividade.

Como pontua Fairclough (2001b), as práticas discursivas contribuem tanto para reproduzir a sociedade quanto para transformá-la, o que torna o discurso verdadeiro não mais precioso e desejável, uma vez que não é mais o único discurso possível. Foucault (2003), já afirmava que no século VII a verdade estava deslocada do ato ritualizado para o significado atribuído ao próprio enunciado.

O ato ritualizado em que os professores de Carolina impunham respeito, não cabe aos padrões atuais porque o significado atribuído à imposição de regras não flexíveis faz parte da construção sistemática das condições sociais daquela época e não de hoje. Nesse sentido, a temporalidade reproduzida em seu discurso é um princípio importante para compreender o porquê de a representação da profissão docente estar desbussolada, visto que a representação da profissão docente encontra-se em processo de construção. Desse modo, a professora constrói a realidade mediada por sistemas simbólicos como estruturas estruturantes, que por sua vez é tangenciada por estruturas estruturadas. Ou seja, o poder simbólico da época em que era estudante se faz presente para que possa (re)pensar a representação da profissão docente, hoje, como professora.

O discurso de Carolina permite que as professoras regressem e reflitam sobre o porquê de ter optado pela profissão docente. Desse modo, a professora Natália revela a vocação como um discurso conclusivo, através do qual destaca o poder simbólico que, de forma invisível, contribui para Natália reproduzir representações que se estabelecem como padrão.

A representação da profissão docente construída no discurso de Natália deixa clara a presença do outro, pois ao declarar que eu me criei ouvindo a minha mãe dizer, falando que: - Quando tu crescer tu vai ser professora... [...] e... eu dizia pra ela que eu não queria, que eu não tinha paciência pra ser professora... pressupõe uma outra voz argumentando que as razões que a levaram a ser professora poderiam dificultar sua identificação com a profissão, no entanto, após ingressar na docência, passou a gostar da experiência e acreditou ser esta realmente a sua vocação. A professora reitera esse pressuposto no momento em que confirma a sua opção pela docência assegurando que não foi algo frustrante, cuja negação revela uma outra proposição, portanto, outra voz que diz que a falta de paciência foi aniquilada pela identificação com a docência. E, desse modo, Natália afirma sou professora realmente de coração... vocação, gosto do que eu faço....



Ao dizer que escolheu a profissão porque se considera portadora de um dom, de uma vocação para ensinar, a professora está revelando uma imagem romântica da ação docente, aquela que concebe o ato de ensinar como algo missionário, vocacionado. A palavra vocação vem do latim *vocatio*, - *onis* (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa) e pode significar o ato de chamar, chamamento, ou ainda, predestinação, tendência (Dicionário Aurélio online).

Assim, percebo que a professora utiliza a palavra vocação apontando para a reprodução do poder simbólico que prevê para o trabalho docente um tipo de sacerdócio<sup>3</sup>, doação. Natália está convencida de que ela é professora porque foi chamada a ensinar. Tal vocação também é justificada pela inclinação hereditária, visto que nasceu numa família que carrega no sangue essa profissão. Esse discurso, como parte de uma projeção alimentada e mantida pela cooperação entre as participantes, a faz recuar cada vez mais ao passado, mostrando que sua escolha profissional começou mais cedo do que se julgava.

Nesse sentido, o discurso da vocação, da hereditariedade familiar, torna-se cada vez mais próximo de um pacto de identificação e colaboração com a plateia, posto que a prática discursiva de Natália mostra que para alguém se tornar professor é preciso se descobrir como tal e gostar do que faz, como afirma me descobri como professora, me identifiquei... não sou professora porque eu não tinha opção... não, sou professora realmente de coração... vocação, gosto do que eu faço... Ser professor significa identificar-se com os modelos expostos e tentar parecer-se com o que a sociedade espera. Com este movimento, a professora garante legitimidade às práticas sociais que compõem os sistemas simbólicos como estruturas estruturadas que anunciam a profissão docente como vocação.

Natália, apesar de ter nascido em uma família que carrega no sangue essa profissão e de ter sido criada ouvindo a mãe - professora federal aposentada - dizer quando tu crescer vai ser professora, afirma que retrucava as investidas da sua mãe afirmando que eu não tinha paciência para ser professora.... Contudo, utiliza estratégias de subterfúgio, lançando mão de atos socialmente regulados, no intuito de reestruturar o discurso, como afirma em seguida só que o tempo foi passando eu... me descobri como

---

<sup>3</sup> A ideologia da missão é um resquício de um tempo em que o ato de educar comparava-se ao ato dos missionários de evangelizar. Nessa época, ensinar não era de fato uma profissão, mas uma missão porque se ensinava por devoção a exemplo do sacerdócio.

professora, me identifiquei, a fim de mostrar-se bem apresentável perante o grupo que espera por um discurso positivo sobre sua opção pela docência.

Ao afirmar que me descobri como professora, me identifiquei, Natália está propondo aos outros que o seu discurso seja bem percebido e espera também que as estratégias que empregou produzam o efeito desejado. Para tanto, fazendo uso de uma encenação intencional, molda seu discurso de acordo com o papel desempenhado pelos outros, que por sua vez constituem a plateia (integrantes do grupo), e dessa forma, como afirma Goffman (1975), faz com que as integrantes do grupo sejam capazes de conhecer o que ela esperará delas e o que dela podem esperar. A professora anima sua conduta com movimentos que expressam capacidade e mestria com o propósito de estabelecer uma definição favorável de sua opção pela docência. Além disso, emprega uma fachada pessoal não tanto porque lhe permite apresentar-se como gostaria de aparecer, mas porque sua representação pode contribuir para uma encenação de maior alcance. Como verifiquei anteriormente, a definição da situação projetada por Carolina é parte integral da projeção alimentada e mantida por Natália.

A concepção da vocação como dom inato, sem influência externa, é refutada pelas professoras Laura e Lúcia, cujas representações baseiam-se na identificação com professoras durante a escolarização, demonstrando que é a partir do contato com o outro que as representações são (re)construídas.

Laura afirma que é professora por convicção, eu quis ser professora desde garota, justificando o interesse pela profissão docente no exemplo de uma professora de matemática, uma professora [...] excelente [...] ensinava muito bem, que lhes fez admirar a docência e decidir ser professora: então eu admirava, foi admiração também... e:: foi por convicção. Laura percebe-se privilegiada por ter estudado com professores formados, já que foi estudante em uma época em que não havia preocupação com a formação específica de professores para o ensino fundamental e para o ensino médio, antigo secundário, onde, até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas. Desse modo, ela enfatiza a concepção de que o professor é aquele que domina as particularidades de seu referido campo profissional, sendo necessária a formação na área específica.

A professora Lúcia afirma que escolhi essa profissão. Sempre quis essa profissão, justificando essa opção no encantamento que sua professora de 1ª série demonstrava pela alfabetização, já que foi convidada a lecionar outras disciplinas,

mas não quis porque ela disse que gostava era de alfabetizar. Desse modo ao recordar o discurso de sua professora ao afirmar que gostava era de alfabetizar não atenta para o fato de que ela está desempenhando um papel, e dessa maneira, implicitamente, solicita de seus alunos que levem a sério a impressão sustentada perante eles. Esse discurso faz com que Lúcia acredite que o personagem que vê no momento possui as características que aparenta possuir, e que, de um modo geral, as coisas são o que parecem ser.

Lúcia apresenta uma concepção idealizada da profissão docente, não atentando para o fato de que quando a professora se apresenta diante de seus alunos, seu desempenho tende a incorporar e a exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade, ou seja, representa o seu papel de alfabetizadora que ministra aulas tradicionais, daquela maneira bem mecânica mes(mo) sabe mil anos atrás, não deixando transparecer a sua decepção referente a profissão docente.

Nesse tópico analisei as representações de orientação positiva tangenciadas por sistemas simbólicos como estruturas estruturadas/estruturantes, chegando à conclusão de que as representações são produzidas a partir de estímulos agradáveis, prazerosos caracterizados por: 1. separação historicamente constituída, em que a partir do passado Carolina representa o presente; 2. vocação, justificada por Natália como inclinação hereditária; e 3. identificação com professoras durante a escolarização, demonstrando que é a partir do contato com o outro que as representações de Laura e Lúcia são (re)construídas. Em seguida, analisarei as representações de orientação negativa.

## **6.2 Orientações negativa: vozes que estigmatizam a profissão docente**

Compreendendo que as representações dos sujeitos organizam as comunicações e as condutas sociais, considero que a análise dos discursos de orientação negativa, projetada pela falta de opção e pelo acaso, faz parte da prática discursiva que contrabalança as representações sociais exigentes que cercam o sentido da profissão docente há muito tempo, como exposto anteriormente. Neste tópico, analiso o discurso de duas professoras, no intuito de ressaltar como as representações da profissão docente são produzidas e reproduzidas em um contínuo processo de significação, como destaque nos excertos a seguir:

[...] eu nunca quis ser professora... que foi uma oportunidade... eu fiz escola agrotécnica... e quando terminei não tinha uma outra opção... só tinha os cursos, foram os primeiros cursos da universidade que é desde 90... e só tinha história, português, matemática, acho que 4 cursos mais ou menos... e eu passei no segundo vestibular... meu pai, vc vai fazer, vc vai fazer... e aí acabou que eu fiz, comecei meu curso de Letras, fui fazer não por opção... mas por falta de opção mesmo... eu gosto de ser professora? eu me identifico com as coisas que eu faço né... mais por determinação... quando eu digo vou fazer isso eu tenho que fazer isso se eu não fizer parece que fica faltando alguma coisa...mas minha vontade sempre foi assim de trabalhar com a área de saúde (ELEN, 1º encontro, p.9)

É então, como eu, é, é... digamos cá de paraquedas pra ser professora... lá no Pará, numa cidade pequena só tinha dois cursos, magistério e contabilidade... comecei contabilidade por motivos de ter abandonado o curso de contabilidade... e quando eu retornei não me deixaram mais, aí a opção foi magistério, aí fiz magistério e comecei e me identificar... gosto de dar aula, se eu tivesse assim... tu queria ter tido outra opção? ah eu queria, mas já estou quase em final de carreira (MARGARIDA, 1º encontro, p.15)

Ao afirmar que nunca quis ser professora, Elen representa a profissão docente sob uma ótica negativa, visto que suas escolhas profissionais vão ao encontro da ordem do discurso dominante que estigmatiza a profissão docente como última escolha profissional, fato este reafirmado no final do excerto mas minha vontade sempre foi assim de trabalhar com a área de saúde.

Desse modo, Elen define o início da situação projetada sobre a orientação desfavorável, fornecendo um plano para a situação que se segue, constituindo um caráter próprio (Goffman, 1975). Esse caráter próprio, como pontua Fairclough (2001 b), diz respeito à ação individual sobre as estruturas que organizam a produção discursiva nas sociedades. A ação individual de Elen diz respeito à experiência de vida liderada pela ordem do discurso propagada pela estrutura social da qual ela faz parte, ou seja, ao afirmar que eu me identifico com as coisas que eu faço né... ressignifica e reconstrói o seu discurso, no intuito não apenas de responder a pergunta eu gosto de ser professora? incitada por ela própria, mas de ser aceita pelas demais integrantes do grupo focal.

Portanto, tangenciada pelos discursos das professoras que afirmam ter optado pela docência porque se identificam com sujeitos que possuem marcas simbólicas positivas em relação à profissão docente, transforma e é transformada por tais discursos, afirmando que apesar de ter se tornado professora por falta de opção mesmo, se identifica com as coisas que faz, e desse modo se vê pelo olhar do outro, constituindo a sua imagem a partir desse outro que a ouve, construindo no seu imaginário a verdade sobre si mesma, assumindo a ilusão de inteireza, de

totalidade, de homogeneidade que torna os professores vocacionados, mesmo que a vocação seja percebida somente após a entrada no magistério.

Tal ilusão se dá pelo fato de acreditar-se que a escolha da profissão docente tem que ocorrer, necessariamente, pela identificação com um outro professor e não com as práticas que representam tal profissão, como acontece, por exemplo, na medicina, onde os prováveis médicos precisam ser tolerantes a sangue; para ser um contador precisa ser bom com números, para ser historiador precisa gostar de ler e assim por diante.

Elen constrói, pelo e no discurso, o lugar singular de sua prática discursiva como um lugar fictício, não por falta de realidade, mas por ser o lugar da invenção, da interpretação, da criação, em que ela se vê forçada a se identificar com uma profissão que ela optou por falta de opção mesmo, porque não teve outra escolha, e desse modo (re)constrói a identificação com um outro, como identificação com a docência, criando e ressignificando a representação da profissão docente.

A representação de Elen é assegurada por Margarida que também não ambicionava, como primeira opção, ser professora. Ambas ansiavam por outras carreiras profissionais. Margarida afirma que a escolha pela profissão docente se deu em virtude do acaso, tal como afirma na expressão caí de paraquedas pra ser professora. É interessante observar, que, assim como Elen, ela nunca pensou em ser professora, afirmando que sua primeira opção foi por contabilidade. Seu relato refuta, portanto, a ideia de que o sujeito nasce professor, como se as características que compõem a profissão docente se resumisse a dons inatos.

Margarida afirma que os caminhos da docência como profissão estão associados à falta de opção de empregabilidade no município que residia, afirmando que lá no Pará, numa cidade pequena só tinha dois cursos, magistério e contabilidade..., preferiu contabilidade, mas teve que se ausentar e na volta não a deixaram concluir o curso de contabilidade. Não havendo a oportunidade de estudar outro curso, restou a profissão docente aí a opção foi magistério.

Desse modo, percebo que a profissão docente foi concebida como o único caminho possível, diferentemente das práticas sociais que veem a docência como algo que os sujeitos sonham para uma vida profissional. Ao refletir se gostaria de ter tido outra opção, responde que ah, eu queria, mas alega que já estou quase em final de carreira.

Os discursos acima analisados são marcados pelo descarte da prática social que produz e distribui o texto, cuja escolha da profissão docente é caracterizada como agradável, prazerosa. Em decorrência disso, as representações de orientação negativa são marcadas por rearticulações que afetam a ordem do discurso, originando as motivações imediatas da mudança no evento discursivo que repousa na problematização das convenções que impõem a docência como vocação (FAIRCLOUGH, 2001 b). Desse modo, Margarida e Elen, ao projetar suas representações a partir de estímulos aversivos, em que a opção pela profissão docente ocorreu por falta de opção – Elen – e pelo acaso – Margarida - adaptam as convenções existentes de novas maneiras e assim contribuem para a mudança discursiva. Em seguida, analiso as representações das professoras em relação ao valor atribuído a profissão docente.

### **6.3 Entre encanto e desencanto: (des)valorização da profissão docente**

Os discursos acerca da influência/importância do professor sobre seus alunos e sobre a comunidade me levaram a refletir a respeito de como as professoras, inseridas no contexto educacional por orientação positiva ou por orientação negativa, identificam e constroem discursivamente o valor atribuído a profissão docente, atualmente. Assim, em um primeiro momento analiso o discurso das professoras Carolina e Lúcia, cujas representações são construídas a partir de interações que estigmatizam a profissão docente. Em seguida, analiso uma sequência discursiva em que as professoras dialogam sobre o valor e o respeito atribuídos ao professor atualmente.

Meu aluno perguntou:

- Professora, porque a senhora quis ser professora?

E eu disse:

- Por que acho que naquele tempo eu era doida ((risos)) eu digo não meu filho porque vai mudando as coisas né... antigamente era bom você ser professora, você era reconhecido né... o respeito, o professor era um respeito tão grande que nós tínhamos né... [...] e então naquela época... me inspirou ser professora, eu gostava de dar aula pros menino em casa tudo, mas hoje em dia é um caso assim, queria ser professora... (CAROLINA, 1º encontro, p.8)

[...] escolhi essa profissão, sempre quis essa profissão, né, té um tempo depois que eu tava lecionando, aliás, quando eu fui estagiar, eu fui estagiar na sala da minha professora de 1ª série, [...] ai ela disse: - Menina pra que tu fez isso! Tu é louca? Se tu tivesse me perguntado eu tinha dito pra tu não ser professora. Ai já foi aquela decepção [...] ai a gente foi fazer um curso

[...] de alfabetização [...] aí eu convidei ela pra ir comigo e ela foi, (relutando) mas foi né... aí ela voltou muito empolgada, co... começou a alfabetizar, daquela maneira que eles estavam ensinando através de jogos, através de textos, ela fo... ela criou uma outra maneira né, de alfabetizar... e... é isso (LÚCIA, 1ª encontro, p. 12)

No intuito de demonstrarem suas opiniões sobre o valor atribuído a profissão docente, Carolina e Lúcia recordam interações representadas por práticas sociais que estigmatizam a profissão docente como a última opção que poderia ser escolhida para carreira profissional. Carolina interage com um de seus alunos que questiona a sua opção pela docência: Professora, por que a senhora quis ser professora? e Lúcia com sua professora da 1ª série que exacerba a escolha de sua ex-aluna: menina, pra que tu fez isso? Tu é louca? Se tu tivesse me perguntado eu tinha dito pra tu não ser professora.

A representação que Carolina tem dos jovens em relação a profissão docente é negativa, justificando sua escolha, em tom irônico, afirmando que naquele tempo eu era doida, optando por formas socialmente reprodutivas que, segundo Magalhães (2001) representam as crenças da sociedade mais ampla em relação à profissão docente. Por se tratar de uma profissão estigmatizada, Carolina tem um problema em identificar-se e uma facilidade para se autocensurar, o que a leva, nas palavras de Goffman (1975, p.15), a optar por “expressar-se de determinada forma somente para dar aos outros, no caso o seu aluno, o tipo de impressão que irá provavelmente leva-los a uma resposta específica que lhe interessa obter”.

Carolina questionada por seu aluno e Lúcia questionada por sua professora, quatro atores sociais cujos discursos situam-se em cenários distintos, mas que nem por isso posso afirmar que o discurso construído por estes atores é trans-histórico, mas sim, nas palavras de Fairclough (2001a, p. 40) “uma variável histórica, de forma que há diferenças qualitativas entre as épocas históricas diferentes no funcionamento social do discurso”.

Carolina e Lúcia, muito têm a dizer sobre a profissão docente, já que informam a respeito do que é a docência e do que devemos entender por “é” . Ambas empregam estratégias e táticas de negação/afirmação – naquele tempo eu era doida ((risos)) / antigamente era bom você ser professora; afirmação/negação - sempre quis essa profissão/ - Menina pra que tu fez isso, tu é louca para proteger suas próprias projeções. Goffman (1975, p. 22) chama tais estratégias e táticas de “práticas defensivas”, as quais exercem um papel significativo na vida social dos atores envolvidos na

interação, já que servem para serem modestos nas suas pretensões e razoáveis nas expectativas projetadas.

Carolina representa o valor atribuído à profissão docente destacando características sociais de uma época que o seu aluno não conheceu – naquela época... me inspirou ser professora - pretendendo, implícita ou explicitamente, ser reconhecida como uma profissional de determinado tipo – faz parte de uma classe social que forma todos os profissionais que ocupam as cadeiras prestigiadas socialmente, merecendo o devido respeito – exercendo uma exigência moral sobre o seu aluno, obrigando-o a valorizá-la e a tratá-la de acordo com o que as pessoas do seu tipo têm o direito de esperar. Implicitamente também renuncia a toda pretensão de ser o que não aparenta ser, “doida”, e, portanto abre mão do tratamento que seria adequado a tais pessoas.

Em contrapartida, Lúcia destaca a afirmação de sua professora se tu tivesse me perguntado eu tinha dito pra tu não ser professora, demonstrando que a reivindicação de um poder profissional faz-se, muitas vezes, contra as famílias e as comunidades. Desse modo, presume-se que seu discurso é expressivo quanto à afirmação de que, apesar da decepção referente ao exacerbamento de sua opção pela docência por parte de sua professora da 1ª série, a profissão docente deve ser valorizada.

Esse reconhecimento social está relacionado ao contexto histórico em que estava inserida quando iniciou a docência. Um contexto marcado pela abordagem sociocultural, em que como atesta Mizukami (1986, p. 99). há “preocupação com cada aluno em si, com o processo e não com produtos de aprendizagem acadêmicas padronizados. Desse modo, Lúcia, engajada numa prática transformadora, apesar da decepção ai já foi aquela decepção, procura desmistificar e questionar a opinião de sua professora convidando-a a participar de um curso de alfabetização [...] ai eu convidei ela pra ir comigo e ela foi, (relutando) mas foi né..... O convite de Lúcia possibilitou a sua professora o confronto entre abordagens, entre seus pressupostos e implicações, limites, pontos de contraste e convergência. Ao mesmo tempo, possibilitou a análise do próprio fazer pedagógico ela voltou muito empolgada, co... começou a alfabetizar, daquela maneira que eles estavam ensinando através de jogos, através de textos e assim tornou-se consciente de sua ação, podendo, além de interpretá-la e contextualizá-la, superá-la constantemente ela criou uma outra maneira, né... de alfabetizar.



A mudança de enfoque metodológico, após o curso de alfabetização, utilizado pela professora de Lúcia foi provocada pela reestruturação do método tradicional por ela adotado daquela maneira bem mecânica mesmo. A ressignificação atribuída ao ensino, a partir do novo método de ensino, contribui para a construção da representação da profissão docente, projetada como uma profissão que clama por constante formação continuada. Assim, percebo que a representação da profissão docente se desenvolve por meio de processos que engendram a mudança de um determinado conhecimento para outro.

Carolina e Lúcia recordam interações que informam sobre o papel que esperam desempenhar na situação que se aproxima. Assim, de acordo com Goffman (1975) a maneira humilde escusatória como projetam suas representações da “a impressão de que elas esperam seguir o comando de outros, ou pelo menos que podem ser levadas a proceder assim”. Desse modo, despertam uma discussão sobre a (des)valorização da profissão docente, cujas representações oscilam entre encanto e desencanto, como podemos observar na análise dos excertos que formam a sequência discursiva abaixo:

[...] ninguém quer pouco, ei... todo mundo quer medicina. [...] ser professor hoje... eu não acho desmerecimento nenhum não eu, ó, claro que faltou aquele... aquela história toda, dos professores tava aqui... eu ainda me sinto muito assim, vocês não se sentem ainda MUItos importantes? [...] o pessoal fala... professor é importante gente! Ei! Encontrar um professor, falar com um professor, entrar na casa de um aluno. Eu vou na casa de um aluno! eu passo, ele tá lá DEI-TA-DO, falo com a mãe, falo com o pai... [...] em qualquer lugar que a gente vai, então essa ideia de professor se respeitar ou ser desrespeitado existe que eu sei que existe, e vai continuar, mas... eu ainda não me sinto assim... a excluída, não tem valor nenhum (LAURA, 1º encontro, p. 12)

[...] no supermercado quando a gente vai, olha a professora! (ELEN, 1º encontro, p. 13)

Margarida: [...] ela falou assim que os professores não estão desvalorizados eu já acho que estão, porque você chega... vê o pai na porta e chegar e não dá um bom dia... aí diz assim eu menino vem cá... não diz ei professora com licença deixa eu falar com o meu filho

Natália: e eu também não acredito que o professor já esteja... desvalorizado... por quê?... porque enquanto pra alguns, nós não temos valor, mas eu preciso me valorizar como profissional, se eu escolhi essa profissão... então eu preciso fazer jus com ela... porquê? porque, antes de ser um médico, o médico vai passar na sala de aula, ele vai passar por um professor... um... qual seja a profissão, primeiro ele vai passar por um professor, é, então nós temos a nossa importância... nós temos a nossa importância, e aí nós é que temos que realmente fazer valer isso aí pra os demais... (MARGARIDA, 2º encontro, p. 16)

Ao iniciar a discussão, Laura expressa uma flagrante contradição. De um lado projeta o desencanto com a profissão docente, representada como algo de reduzida importância ou de valor pequeno [...] ninguém quer pouco. Ei! Todo mundo quer medicina, resultado do consumo do texto produzido e distribuído por práticas sociais que estigmatizam a profissão docente, cujo poder simbólico está implícito no desconhecimento dos marcos históricos que originaram a desvalorização docente. Por outro lado, para se ajustar às expectativas das integrantes do grupo focal e para manter um comportamento adequado ao significado estabelecido em sua conduta anterior quis ser professora desde garota, reestrutura o seu discurso afirmando que ser professor não é desmerecimento porque professor é importante [...] o pessoal fala... professor é importante gente!, fazendo uso de uma intrincada manobra de autoafastamento, no intuito de ressignificar o valor atribuído a profissão docente. Em vista disso, Laura contribui com os padrões mínimos de valorização profissional, em um cenário onde condições adversas e o desinteresse da sociedade ameaçam o encanto atribuído a profissão docente.

Fundamentada na oscilação desencanto/encanto, está a concepção de que a fonte de significação produzida no discurso não está no ator social que o constroi, mas em outros discursos, provenientes de outros lugares sociais, onde se instala a luta pela manutenção do poder. Em vista da contradição expressa por Laura, as vozes que acentuam a luta pela manutenção do poder ressoam no discurso das professoras Elen e Margarida, que se sentem encorajadas a reforçar práticas sociais que valorizam ou desvalorizam a profissão docente, aguçando a expectativa em relação ao valor atribuído a profissão docente.

Assim, a tendência das professoras Laura e Elen a optarem por discursos que realçam a familiaridade entre professor/aluno/comunidade contribui para que a plateia depreenda que a profissão docente é valorizada, digna de encanto, atribuindo-lhe o dever de ajudar as pessoas a construir uma vida digna. Consequentemente, ao decidir pelo discurso que tende a desvalorizar a profissão docente, Margarida, ao afirmar que [...] porque você chega... vê o pai na porta e chegar e não dar um bom dia, afasta-se do bem estar projetado nos discursos de Laura - eu vou na casa de um aluno! [...] falo com a mãe, falo com o pai... - e de Elen - no supermercado quando a gente vai, olha a professora Elen, pois o não reconhecimento de sua profissão atinge o cerne do trabalho docente: a relação professor/aluno/comunidade. Dessa forma, Margarida sente o peso de uma tradicional cobrança: a expectativa de que o

professor, principal responsável pelo sucesso da aprendizagem, seja um agente transformador da sociedade através *da educação*. Desse modo, sofre por não conseguir realizar suas próprias expectativas em relação ao seu trabalho e por acreditar que não tem a vocação para a difícil, no seu dizer, ou impossível missão de ser docente.

As múltiplas vozes entrecortadas nos discursos de Laura, Elen e Margarida, atravessadas pela heterogeneidade que as constituem enquanto atores sociais, revelam as contradições dialógicas inerentes às estruturas sociais, ideologicamente marcadas. Tais contradições induziram Natália a questionar e analisar a realidade descrita pelas integrantes do grupo focal.

Ao ratificar que eu preciso me valorizar como profissional. Se eu escolhi essa profissão... então eu preciso fazer jus com ela, presume-se que um bom docente precisa ser reconhecido e valorizado, mas também acompanhado e cobrado, já que o professor é o que forma todas as outras profissões antes de ser um médico, o médico vai passar na sala de aula, ele vai passar por um professor... um... qual seja a profissão ele vai passar por um professor. Natália mostra-se como uma agente eficiente de mudanças sociais, posto que assegura a possibilidade de formação profissional em qualquer área do conhecimento, também, expõem motivos que lhes ampara a firme convicção no poder mobilizador do ensino, já que a sala de aula é igual para todos. Natália descobre-se, a partir daí, como um ser capaz de transmutar a realidade de acordo com os valores que desabrocham na sua necessidade pessoal de valorização profissional eu preciso me valorizar como profissional. Logo pode-se dizer que método nenhum de ensino poderá dispensar a presença do professor que orienta, aconselha, sem impor ou imprimir parcialidades.

Tendo em vista os discursos acima analisados, constatei que os professores identificam o valor atribuído à profissão docente no reconhecimento e no respeito atribuído aos professores antigamente (Carolina e Margarida), na concepção de que os professores são a base para a formação de todas as outras profissões (Natália), na importância da formação continuada (Lúcia) e na familiaridade entre professor/aluno/comunidade (Elen). Assim, as professoras constroem as representações a cerca do valor atribuído a profissão docente a partir dos símbolos construídos socialmente, de acordo com a dialética entre estrutura social e a prática discursiva.

Carolina, Natália, Laura e Lúcia, tangenciadas por orientação positiva, projetaram as representações a partir de estímulos agradáveis, prazerosos – separação historicamente constituída (ontem/hoje); vocação, identificação com professoras durante a escolarização, respectivamente - produzidas de forma às quais a prática discursiva passada, condensada em convenções, dota de significado potencial (FAIRCLOUGH, 2001a).

Em contrapartida, Margarida e Elen projetaram as representações apoiadas por orientação negativa - acaso/falta de opção - alimentada pela ausência de estímulos agradáveis, prazerosos. Tais representações têm suas bases em contradições entre as estruturas estruturadas tradicionais, em que o perfil vocacionado do professor foi socializado, e práticas discursivas que contrabalançam essa convenção. Ao adaptarem as convenções existentes – perfil vocacionado - de novas maneiras – acaso/falta de opção – contribuem para a mudança discursiva (FAIRCLOUGH, 2001b). Desse modo, constatamos entre o discurso das seis professoras duas representações da profissão docente que oscilam entre encanto e desencanto.

Como pontua Fairclough (2012), toda prática é uma articulação de diversos elementos sociais em uma configuração relativamente estável que inclui: atividades, sujeitos e suas relações sociais, objetos, tempo e lugar, formas de consciência, valores e discurso, relacionados dialeticamente. Isso quer dizer que cada professora interioriza os outros sem a eles ser reduzidos.

As professoras Carolina e Margarida representam a profissão docente como desvalorizada. Assim, a professora Carolina, a partir de uma separação historicamente construída (ontem/hoje), justifica sua opção pela docência e representa a profissão docente como desvalorizada, alegando que o professor não é respeitado como fora antigamente. Margarida, tangenciada por orientação negativa, afirma que optou pela docência por um acaso. Desse modo vejo desenhar-se o primeiro mosaico, posto que Carolina e Margarida são tangenciadas por orientações distintas, mas constroem representações da profissão docente semelhantes, pois acreditam que a docência é uma profissão desvalorizada, e por esse motivo não lhe é atribuído o devido respeito.

Em contrapartida, as professoras Natália, Laura, Lúcia e Elen representam a profissão docente como valorizada. Natália constrói a representação da profissão docente baseada na premissa de que o professor é um ser capaz de

modificar a realidade social, já que é a base para formação de todas as outras profissões. Laura, compelida por sistemas simbólicos que ressaltam o pouco valor atribuído a profissão docente, reestrutura o seu discurso destacando que professor é importante. Lúcia, apesar da decepção provocada por sua professora afirma que a valorização profissional pode ser conquistada e mantida com constantes cursos de formação continuada. E, Elen, apesar de tangenciada por orientação negativa, afirma que a docência é valorizada porque há um convívio harmonioso entre professor/aluno/comunidade.

O discurso de cada professora é produzido de forma particular em contextos sociais específicos, em que a natureza da prática discursiva varia entre diferentes tipos de discursos de acordo com fatores sociais (FAIRCLOUGH, 2001b). Desse modo, presume-se que há razões sociais para fazer combinações particulares entre significante (profissão docente) e significado (o que é ser professor), posto que os significados atribuídos à profissão docente são socialmente motivados (FAIRCLOUGH, 2001b). Assim, os textos (discursos) produzidos pelas professoras, construídos a partir do processo de interação (produção e recepção do texto), está diretamente ligado a prática social moldada e restringida pela estrutura social em que estão inseridas.

A representação da profissão docente, no discurso das professoras, está marcada pela volta ao passado, projetada como uma época orientada por um eixo vertical, em que as estruturas eram triangulares, ou piramidais, com um ápice ideal e aglutinador ordem do discurso era emoldurada por sistemas simbólicos como estruturas estruturadas, cuja força permanecia em estado implícito: a hierarquia era respeitada. O professor era visto como detentor do saber ocupando o cume da pirâmide. Contudo, desde os iluministas o saber consagrado tornou-se universal.

## **7 ESCOLA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS REVELADAS PELOS TEMPOS DESBUSSOLADOS**

As representações, por serem reveladoras de uma realidade social, atuam orientando as ações dos sujeitos e criam conhecimentos expressos a partir de imagens. Estas imagens buscam referencia no real e no imaginário e vão adquirir coerência a partir de um movimento do olhar que compreende a escola como um espaço simbólico. Representar a escola por meio do desenho é uma das formas de

expressão da experiência, da visão e das crenças que constroem e constituem as professoras durante os anos vividos nesse espaço.

Os temas - opção pela profissão docente e representações de escola - são significativos para a análise e reflexão das representações de Língua Portuguesa porque proponho a discussão do ponto de vista que considera o discurso não como simples expressão do pensamento, e sim como prática social produzida a partir de uma dada exterioridade, carregando em seu interior elementos que estão interligados ao lugar social, histórico e ideológico no qual o sujeito está inserido.

Nesse sentido, analiso, individualmente, o discurso juntamente com os desenhos produzidos por sete professoras no segundo encontro do grupo focal, a fim de focar aspectos comuns e incomuns das representações de escola. Para tanto as professoras receberam cartolina, lápis de cor, giz de cera, lápis hidrocor, borracha, tinta guache e foram instruídas a desenhar a partir da reflexão: Quando vocês pensam em uma escola o que vem a sua mente? Em seguida expuseram seus desenhos e falaram sobre a escola desenhada. Desse modo, os traços, as escolhas dos elementos e o que é representado como figura central do desenho denotaram os valores que permeiam a representação de LP, como exposto nas análises que seguem.

As representações variam entre escolas-casa e escolas-prédio, assim nomeadas porque os desenhos apresentaram configurações características de uma casa e de um prédio, respectivamente. Em seguida, inicio a análise partindo das representações de escola-prédio.

Imagem 1 - Ane



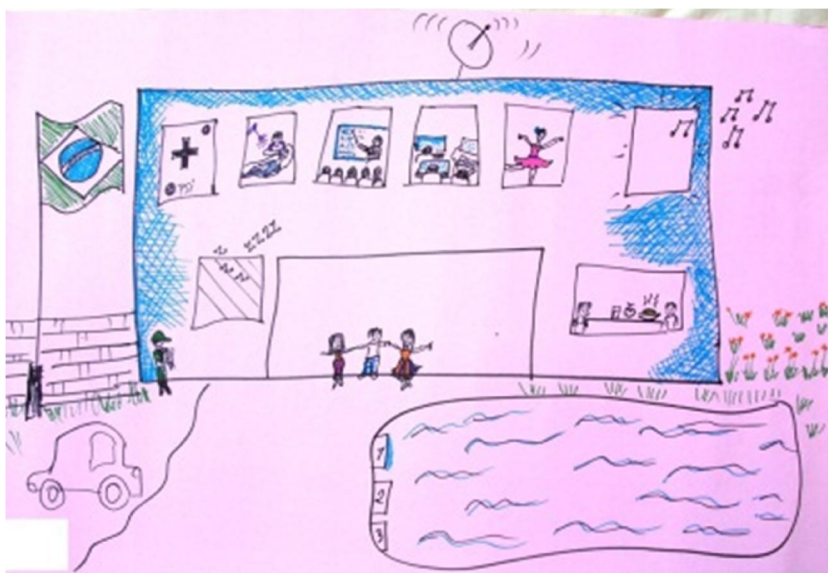
Fonte: Representações de escola

Imagem 2 - Carolina



Fonte: Representações de escola

Imagem 3 - Elen



Fonte: Representações de escola

Imagem 4 - Margarida



Fonte: Representações de escola

As escolas-prédio expressam caráter de monumento, no intuito de causar deslumbramento, evocando sentimento de respeito e contemplação. Os desenhos atingem quase os limites da página, descortinando um sentimento de compressão do ambiente. Tais representações propagam a ação do poder político, ostentando *status* de elementos representantes e divulgadores das elites sócio-políticas, tais como piscina olímpica (Ane e Elen, lado inferior direito), antena de acesso a internet



(Ane e Elen, lado superior direito), escadas que levam a grandes fachadas (Ane e Margarida), portas grandes de entrada que representam a limitação e a passagem entre dois campos diferentes (Ane, Carolina e Elen).

Esse processo é uma dialética de colonização/apropriação, como afirma Fairclough (2012), ou seja, quando as professoras enfatizam a imponência dos prédios escolares aquela entrada enorme [...] aquela porta imensa pro aluno entrar [...] uma biblioteca bem grande (ANE, 2º encontro, p. 2), e a quantidade de atividades desenvolvidas eu coloquei várias coisas assim que eu realmente acho que contribuiriam pra uma boa escola [...] sala de dança [...] sala de informática [...] quadros digitais [...] aqui do lado eu coloquei a questão do dentista (ELEN, 2º encontro, p. 12-13) se apropriam do discurso que é disseminado globalmente fornecendo um quadro do poder que coloniza o senso comum: o desejo de fazer parte da alta sociedade, nem que seja por um momento, na escola.

O significante atribuído ao desejo é representado pela porta fechada ou aberta nas instituições escolares. A relação entre a escola e a sociedade é mediada, há algo que se impõe entre elas. A ordem social é a via de acesso à satisfação. Nesse sentido, as portas fechadas representam o isolamento do ator e de seu objeto de satisfação. Esse isolamento é operado pelo poder simbólico como estrutura estruturada que impõe um limite para a ação do homem ou para o que ele pode dizer de seu desejo.

Diante do desejo de satisfação, uma primeira alternativa é aceitar os limites da ordem do discurso dominante e permanecer enclausurado nos limites das salas de aulas, repetindo o que é possível dizer de acordo com as normas, acatando restrições sociais, abrindo mão de parte de sua satisfação para ser inserido na sociedade aristocrática, a exemplo das escolas-prédio. Outra alternativa é não se curvar aos limites das ordens do discurso, buscando a satisfação exatamente onde as leis proíbem. Essa última assertiva é rejeitada pelas professoras porque prezam pelas relações sociais horizontais por fazerem parte de uma sociedade cujo laço social era vertical, ou seja, tinha como ideal o patrão, a pátria, como afirma Carolina (2º encontro, p. 10) quando eu estudava, era maravilhoso, a gente usava aquelas sainhas, as minha, todo mundo bem uniformizado né, a questão também...das normas serem cumpridas. O discurso de Carolina aponta para o reencontro do mesmo, representando a escola atual como desnaturalizada de suas competências, quais

sejam: usar farda e cumprir normas pré-estabelecidas visando atingir objetivos também pré-estabelecidos.

Carolina sonha para a escola do século XXI as mesmas coisas, no mesmo lugar, do mesmo jeito da época em que era estudante. Ela gostaria que o tempo não passasse que as normas fossem cumpridas e os desejos juvenis de desordem fossem apagados. Carolina vê a escola pelo espelho retrovisor, onde a garantia de futuro é ser o passado, onde tudo parece evidente. Passado este que estabelecia padrões claros e rígidos de comportamento. O futuro remete a desorganização, falta de controle. O discurso de Carolina (2º encontro, p. 10) aponta para a escola enquanto agente da castração, à medida que afirma então a escola acaba sendo... desorganizada... porque não tem esse controle, aluno entra a hora que quer sai a hora que quer, não tem aquele controle, em que o controle funciona como um modelo identificatório, levando ao laço social baseado na submissão.

Desta forma, as ações desempenhadas pelas escolas-prédio em relação à sociedade, inerentes ao conhecimento, ao sentimento e ao comportamento, dão origem a um ambiente asséptico, isento de características individuais. O convívio social em escolas-prédio exige a supressão momentânea de boa parte do que somos, de como pensamos e sentimos. Para nos integrarmos, precisamos enfatizar as nossas características e comportamentos que são demandados naquele espaço, naquele dado momento. Isso ocorre porque o ensino na escola-prédio é departamentalizado.

Deste modo, as escolas-prédio fundam-se na crença de que o conhecimento tem um sentido como um todo finito e bem ordenado, em que o ensino materializa-se em departamentos, supondo uma extensão essencialmente infinita e homogênea. Nesse contexto, a prática social das professoras é regulada pela uniformidade da departamentalização do ensino, incitando os alunos a investir o tempo de suas vidas em benefício do futuro.

Assim, as professoras, diante dos integrantes do grupo focal, que por sua vez fazem parte da esfera social que abrange o exercício de sua competência profissional, preocupam-se em dar uma demonstração de eficiência. Ao optar por uma representação ou outra, as professoras estão interessadas não tanto no curso completo das diferentes práticas que executa, mas somente naquela da qual deriva sua reputação profissional.

O desempenho das professoras tende a incorporar e a exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade, mais do que o seu comportamento de indivíduo como um todo. Na medida em que os valores sociais comuns são ressaltados percebo a reafirmação dos valores morais da comunidade escolar. Segundo Goffman (1975, p. 41) “tanto quanto a tendência expressiva das representações venha a ser aceita como realidade, aquela que é no momento aceita como tal terá algumas das características de uma celebração”. Em outras palavras, não aceitar ou não comungar tais eventos, não ter vontade de estudar, é permanecer longe do lugar onde a realidade está acontecendo. O mundo na verdade é uma reunião. Isso posto, apresento as representações de escola-casa.

Imagem 5 - Laura



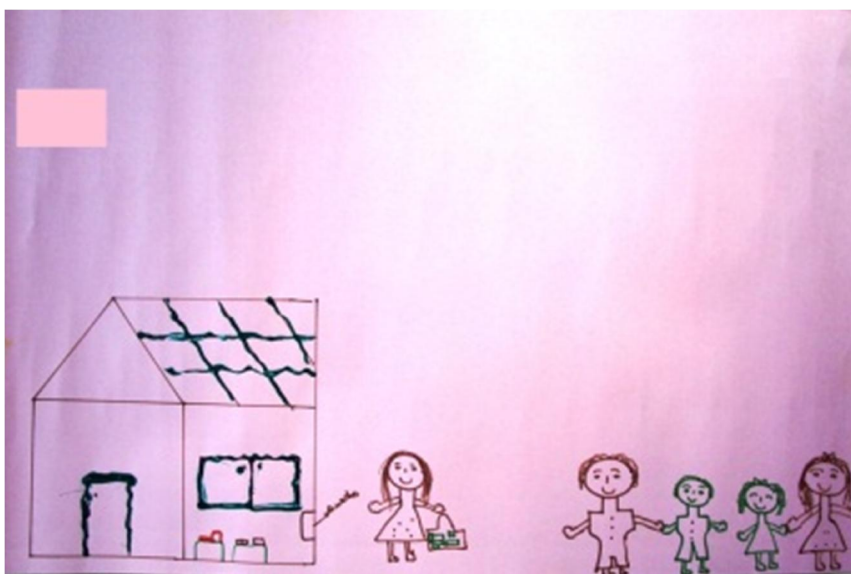
Fonte: Representações de escola

Imagem 6 - Rafaela



Fonte: Representações de escola

Imagem 7 - Lúcia



Fonte - Representações de escola

A ilusão de escola ideal na busca pela conquista de patamares sociais mais elevados também se aplica às escolas-casa, as quais se atribuiu significante

de alegria, como afirmam Laura (2º encontro, p. 6) a escola também é alegria gente, quando fala em escola é alegria e Lúcia (2º encontro, p. 18) tem que ser uma escola alegre, expresso através de determinados comportamentos, como exposto no desenho de Laura. O conceito ligado ao significante alegria pressupõe o cumprimento de uma série de regras sociais, e em decorrência disso teremos futuro, conheceremos a magia da felicidade e do conhecimento, me lembra assim essa questão [...] da magia né [...] essa magia de você sair aprendendo (LAURA, 2º encontro, p. 6). Contudo, felizes serão os mais aplicados, porque escola lembra futuro [...] quem não estuda não tem futuro, se não estudar vai ficar difícil (LAURA, 2º encontro, p. 6).

Assim, como nas escolas-prédio busca-se uma escola ideal que insira os alunos em moldes sociais. Seja uma casa ou o seu avesso, um prédio com piscina e salas com inúmeras atividades, na ilusão de que assim a escola se torne atraente para todos, boa para todos como afirmam Elen (2º encontro, p. 12) eu coloquei várias coisas assim que eu realmente acho que contribuiriam para uma escola boa e Ane (2º encontro, p. 2) na minha escola tem que ter quase tudo, eu acho importante, busca-se a montagem de um cenário perfeito, daqueles de anúncio de televisão.

Nessa busca, a sensação da falha, da falta de alguma coisa torna-se presente no discurso das professoras. No intuito de explicar o inexplicável, o eterno desencontro entre professores com crenças e valores verticais e alunos colonizados por novas estruturas sociais, horizontais, as professoras incorporam em suas escolas aspectos físicos (estrutura) e emocionais. Nesse sentido, Ramalho e Resende (2011, p. 71) ressaltam que

[...] um mesmo aspecto do mundo pode ser representado segundo diferentes discursos [...], e textos representando o mesmo aspecto do mundo podem, portanto, articular diferentes discursos, em relações dialógicas harmônicas ou polêmicas.

A articulação da diferença entre diferentes discursos sobre um mesmo texto pode variar entre a cooperação e a competição. Quando há competição é comum haver um discurso “protagonista” e um discurso “antagonista”, em que a articulação serve a propósito da negação de um discurso em nome da afirmação do outro.

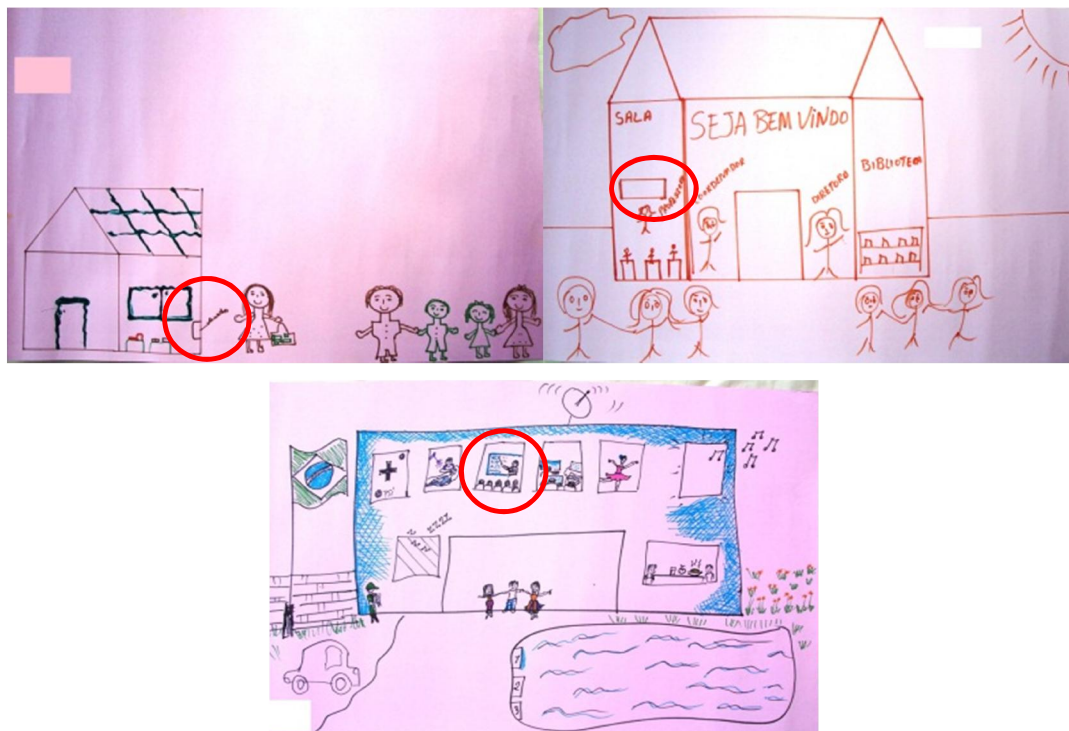
Assim, a inserção de uma estrutura física imponente é justificada pela afirmação de que os alunos precisam de aulas dinâmicas, de atividades diversificadas. Em contrapartida, note no discurso da professora Rafaela (2º

encontro, p. 16) que para ser feliz, alegre, a escola não necessariamente precisa obedecer a regras padronizadas e possuir estrutura física imponente eu preferia que fosse um lugar, onde as crianças viessem com vontade de estudar [...] vim porque tô com vontade de aprender, de estudar, com alegria no rosto. A escola é representada como um espaço onde podemos ser nós mesmos, no qual nos permitimos nos expressar integralmente, lugar onde nos sentimos confortáveis para relaxar, amar e cuidar uns dos outros.

Caminhar pelos espaços da escola-casa propicia a apropriação da representação dos professores. Espaços interditos, espaços exclusivos são mapeados diferentemente pelos componentes da instituição escola-casa. Digo instituição porque apesar de remeter a um ambiente uno, individual como requer uma casa, percebo a formalidade representada pela bandeira (Laura, lado superior direito), símbolo do estado, da pátria, o que remete ao formalismo inerente a instituição escolar. O valor atribuído à clausura em salas de aulas, aos laboratórios, a departamentalização é substituído pelos alunos, vistos não como alguém a ser instruído, mas como alguém a ser considerado e conquistado para os pontos de vista defendidos pela escola, porque como afirma Rafaela (2º encontro, p. 16) a escola deve ser um lugar onde as crianças viessem com vontade de estudar e não, como pontua Carolina (2º encontro, p. 10), um lugar onde normas devem ser rígidas e seguidas por todos todo mundo bem uniformizado né, a questão também...das normas serem cumpridas.

Apesar dos padrões estruturais escolares terem representações diferentes entre as professoras - escola-casa/escola-prédio - o ator social se vê obrigado a realçar semelhanças abstratas. Segundo Goffman (1975, p. 33) “isto é uma maravilhosa conveniência”, porque não precisará manter um padrão diferente de expectativa para cada ator e cada representação, será necessário apenas instigar experiências e representações anteriores, ampliando a situação em torno do que lhe é fácil expor o seu discurso.

O referido autor explica que, para realçar as semelhanças abstratas, os atores sociais precisam apenas estar familiarizados com o vocabulário de fácil manejo e saber como responder as representações, a fim de se orientarem durante a interação no grupo focal. Assim, a tendência de Lúcia, Carolina e Elen em expor um quadro dentro de uma sala representa uma prática discursiva constitutiva de maneira convencional, contribuindo para reproduzir o poder simbólico como estrutura estruturada.



Tal prática discursiva ocorre em razão de as relações entre professores e alunos, que estão no centro de um sistema de educação, dependerem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para sua reprodução. Ramalho e Resende (2011, p. 25-26) asseguram que

[...] essa concepção implica considerar que, por um lado, *estruturas* organizam a produção discursiva nas sociedades e que, por outro, cada enunciado novo é uma ação individual sobre tais estruturas, que pode tanto contribuir para a continuidade quanto para a transformação de formas recorrentes de ação (grifo das autoras)

Tanto a escola-casa (Lúcia) quanto à escola-prédio (Carolina e Elen) atribuem ao quadro - exposto em uma sala quadrangular com carteiras alinhadas e alunos organizados e silenciosos diante da parede do conhecimento - um papel central, representando o espaço escolar e a construção da ordem, que assume o lugar dos guardiões do saber. Os discursos de Lúcia (2º encontro, p. 18) aqui o quadro, a professora com seu material e aqui eu desenhiei alunos né e Elen (2º encontro, p. 13) aqui eu coloquei uma sala [...] que nós pudéssemos utilizar um quadro desses novos [...] esses quadros digitais apresentam um alto grau de compartilhamento e repetição do poder simbólico. O discurso de Lúcia é gradativo, como exposto abaixo:



A hierarquia que tangencia o discurso da professora é reflexo da prática discursiva que legitima a instituição escolar como o lugar natural para o conhecimento ocorrer, em que a posição de professor está investida e legitimada pela sociedade como elo entre o conhecimento e os alunos. À vista disso, na representação de Lúcia resvala a sustentação de um *status* individual/profissional - o professor é uma autoridade a ser respeitada e na qual os alunos têm de acreditar – no intuito da conquista do consenso social – que o poder do professor seja mantido e respeitado -, por isso o professor é o intermediário entre o conhecimento representado pelo quadro, no cume da pirâmide, e os alunos, localizados na base.

Em contrapartida, Elen oferece ao grupo uma impressão que é idealizada, uma vez que, ao fazer menção ao quadro digital, o seu discurso busca desenvolver comportamentos aristocráticos, já que mobiliza equipamento tecnológico característico de classe média e injeta no quadro digital uma expressão de poder e dignidade. Assim, a representação de Elen é socializada, moldada e modificada para se ajustar à compreensão e às expectativas da ordem do discurso que provoca a vontade de fazermos parte da sociedade aristocrática, certificada com selos de origem e árvores genealógicas.

Goffman (1975) justifica essa ambivalência (já que o quadro é representado tanto na escola-casa quanto na escola-prédio) afirmando que isto é uma consequência natural na organização social. Isto quer dizer que, a sociedade não funcionaria se não houvesse ordem, controle de um grupo sobre outros grupos e seus membros, relações de peso e contrapeso, sem as muitas relações legítimas de poder. Nesse sentido, como pontua Fairclough (2001a), o discurso deve ser visto em termos de uma dialética, na qual o impacto da prática discursiva depende de como ela interage com a realidade pré-construída. Ora, não é difícil perceber essa imbricação entre escola-casa e escola-prédio. No contexto institucional da sala de aula, o discurso do professor é pressupostamente considerado verdadeiro, por isso



o professor tem poder sobre os alunos: é o professor quem decide que assuntos são importantes e estabelece o que é certo ou errado em termos de comportamento na sala de aula.

Assim, as representações construídas no discurso das professoras incluem referência a objetos pré-construídos - a importância atribuída ao quadro - tanto quanto a significação criativa e constitutiva dos objetos - quadro-negro x quadro digital. As representações de escola focalizam a forma de interpretação e de organização de textos particulares, sugerem uma ordem social do discurso complexo, em que os textos podem ser interpretados de várias posições. Fairclough (2012, p. 96) pontua que uma ordem social do discurso

[...] é uma estruturação social da diferença semiótica – um ordenamento social particular de relações entre diferentes formas de fazer sentido, isto é, diferentes discursos, gêneros e estilos. Um aspecto desse ordenamento é a dominância: algumas formas de fazer sentido são dominantes ou reguladas em uma ordem particular do discurso, outras são marginais, ou opositivas, ou ‘alternativas’.

Escolas-casa e escolas-prédio expõem uma forma dominante de conduzir a educação. A forma dominante mantém distância social entre professor e aluno e a autoridade do professor sobre a forma como a interação prossegue. Tal representação torna-se hegemônica porque faz parte do senso comum legitimador que mantém as relações de dominação. Contudo, como pontua Fairclough (2012, p. 97) “uma ordem do discurso não é um sistema fechado ou rígido, mas, ao contrário, é um sistema aberto, que é posto em risco pelo que acontece nas interações reais”, ou seja, se pensarmos na dialética do discurso em termos históricos, em termos dos processos de mudança social, surge a questão sobre os modos e as condições em que ocorrem os processos de ensino-aprendizagem e conseqüentemente o que fundamenta a ação docente.

Nesse sentido, Mizukami (1986, p. 1) afirma que “de acordo com determinada teoria/proposta ou abordagem do processo ensino/aprendizagem, privilegia-se um ou outro aspecto do fenômeno educacional”, originando vários tipos de reducionismo: as escolas-casa privilegiam uma abordagem humanista, em que a relação inter-pessoal é o centro, e a dimensão humana passa a ser o núcleo do processo ensino-aprendizagem; as escolas-prédio privilegiam uma abordagem comportamentalista, em que a dimensão técnica é destacada, ou seja, os aspectos objetivos, mensuráveis e controláveis do processo são enfatizados em detrimento

dos demais. Isso sugere uma mudança qualitativa do ensino/aprendizagem de tal forma que a aceitação de suas múltiplas implicações e relações sejam dirigidas pelo conhecimento - a mudança ocorre em ritmo acelerado, pela geração, circulação, e operacionalização de conhecimento nos processos educacionais.

## **8 REPRESENTAÇÕES DE LÍNGUA CONSTRUÍDAS NO DISCURSO DAS PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Diante da compreensão dos motivos que levaram as professoras a optarem pela profissão docente e do conhecimento das representações de escola, neste terceiro e último capítulo, analiso o discurso das professoras, no intuito de apresentar as representações de língua. Organizei o *corpus* para a análise a partir das discussões do quarto encontro do grupo focal. Para as discussões do quarto encontro selecionei imagens que circulam na internet, no intuito de incentivar a discussão, com o propósito de identificar quais as representações de língua são construídas no discurso das professoras de LP.

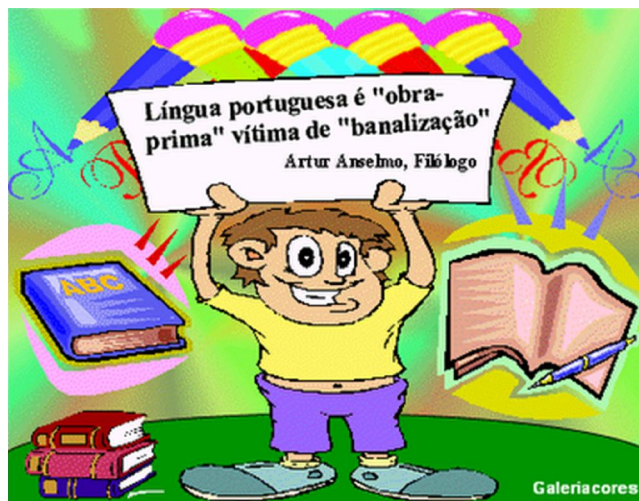
Analisei o discurso das quatro professoras que participaram da discussão a partir de três tópicos, divididos por eixos temáticos, porque considerei pertinente, primeiramente, observar as projeções construídas acerca da linguagem eletrônica, posto que nas representações de escolas algumas professoras destacaram o uso de laboratórios de informática como recurso metodológico para aulas de língua portuguesa mais dinâmicas. Dessa forma, a primeira seção consiste na análise da língua portuguesa representada como uma língua banalizada. Em seguida, destaco outras duas representações de língua construídas acerca da variação linguística, em que as professoras representaram a LP como uma língua de região e depois como uma língua do povão, que compõem a segunda e terceira seções, respectivamente.

A análise foi embasada pela definição de discurso, proposta por Fairclough (2001b), como prática que veicula representações sociais, constitui e é constituída pelos sujeitos. Dessa forma, o autor defende a dualidade do discurso: ele contribui tanto para a reprodução como para a transformação das sociedades. Os sujeitos são moldados pelo discurso, mas também são capazes de remodelá-los e reestruturá-los. Nesse sentido, apresento a análise do discurso que responderam a pergunta norteadora dessa pesquisa: quais as representações de língua construídas no discurso das professoras de LP?

## 8.1 Uma língua banalizada

Nessa seção, encarrego-me de analisar a representação de LP a partir da discussão em torno de uma imagem extraída de um blog. Para tanto, selecionei uma sequência discursiva, em que as professoras constroem a representação de língua como banalizada. Em seguida exponho a imagem que norteou as discussões.

Imagem 8 - Língua banalizada



Fonte: blogspot

Ao observarem essa imagem, as professoras silenciaram por um bom tempo, por isso perguntei às professoras se elas concordam com a afirmação de que “Língua portuguesa é obra-prima”, e em seguida questionei sobre o que elas comentariam abaixo dessa imagem se a encontrassem publicada em uma rede social. Após os questionamentos, as professoras expuseram as representações acerca da LP, como exposto na sequência discursiva (4º encontro, p. 1-3) abaixo:

[...] escrever de uma forma sem nenhuma preocupação como se escreve no *face* nas mensagens (ELEN)

[...] o facebookês (MARGARIDA)

[...] a questão das mensagens de texto mandadas pelo celular [...] tem palavras que na realidade a gente nem consegue ler de tão modificada assim [...] (ELEN)

[...] eles vão escrever boa e escrevem boua né (MARGARIDA)

naum, bo:::um dia né, bo-um dia, é o bom dia o na-um (ELEN)

[...]

prima porque é uma língua que já vem passando por tantas modificações, e vamos dizer assim, é uma língua que pertence [...] ao nosso país né... esse nosso português que é falado aqui no Brasil e de uma forma ou de outra, a, a as pessoas hoje [...] estão banalizando a língua mesmo [...] (ELEN)

e dificulta quando vai transcrever alguma coisa na escola né (MARGARIDA)

[...] pra ser uma obra prima, tão bem elaborada que de repente o que a gente tá vendo hoje?... acaba sendo uma banalização da língua sim [...] tem meninos que nem fala e muitas vezes nem escreve, é tanta exigência pra que a gente escreva corretamente, pra que trabalhe corretamente, e vê aí a obra prima que foi tão, a LP é muito complexa demais, e de repente tá aí (LAURA)

complica mais (MARGARIDA)

na realidade complica ó [...] (ELEN)

O discurso das professoras aponta para a representação a partir da ideia de LP como língua oficial, estigmatizando a linguagem utilizada na internet e nas mensagens de texto. Essa oposição entre a língua oficial e a linguagem da internet é estabelecida por meio dos adjetivos “obra-prima” e “banalizada”, atribuídos, respectivamente, a LP como língua oficial e a linguagem eletrônica. Assim, às representações são acrescentados limites relativos ao contexto social (internet/sala de aula) e ao tempo (passado/presente – ontem/hoje), em que a impressão e a compreensão criada pelas representações inclinaram-se para a duração do tempo de modo que as professoras, inseridas nesta multiplicidade de concepções de língua, estarão em condições de observar a representação e, assim serem guiadas pela definição da situação que a encenação alimenta (GOFFMAN, 1975).

Assim, as professoras se esforçam para dar a aparência de que sua atividade enquanto professora de LP mantém, e incorpora a prática social alicerçada no ensino da língua oficial, a qual induz a não consumir assuntos dos outros – linguagem eletrônica. Quando, porém, analiso o discurso das professoras, no que tange a ordem mantida pela encenação alimentada, constato que os discursos são apresentados como justificativas para muitos padrões que devem ser conservados. Embora a língua oficial possa tomar a forma de *status* ostentado pela prática social vertical, tal representação pode ser motivada pelo desejo de impressionar favoravelmente o grupo e evitar constrangimentos. Dessa maneira, as professoras, mantem as aparências comungando convenções sociais familiares, envoltas pela inspeção da prática social, em que negligenciar qualquer detalhe da encenação

seria interpretado como sinal de desconhecimento da língua oficial. Para que isso ocorra, a língua oficial, gerada dentro de relações de poder estáveis e rígidas, é acentuada e a linguagem eletrônica, que poderia desacreditar a impressão incentivada, é suprimida (GOFFMAN, 1975).

Nesse sentido, considerando as posições que as representações de língua ocupam na escala, a linguagem eletrônica é valorada negativamente porque, de acordo com o discurso das professoras Elen e Margarida, respectivamente, as pessoas insistem em escrever de uma forma sem nenhuma preocupação e eles (os alunos) vão escrever boa e escrevem boua né. Essa concepção de língua expressa a imersão na encenação alimenta, em que o desconhecimento de que a preocupação da linguagem eletrônica está em tornar a escrita mais próxima da fala para que a comunicação escrita nos meios eletrônicos seja tão rápida e eficiente quanto a fala, pode ser escondido de tal modo que a plateia não seja capaz de perceber a sua ignorância referente as características da linguagem eletrônica e conseqüentemente, da existência de uma mescla cada vez maior entre a oralidade e a escrita, além da proliferação de novos gêneros. Fairclough (2001a, p. 33) destaca que a proliferação de novos gêneros é decorre do fato de

[...] o uso da linguagem ser constitutivo tanto de formas socialmente reprodutivas quanto de formas criativas, socialmente transformativas, com ênfase em uma ou outra em casos particulares dependendo de suas circunstancias sociais.

Por conseguinte, se o uso da linguagem é definido socialmente, não pode ser monolítico e mecânico. Ao contrário, há uma variedade de práticas discursivas contrastantes e frequentemente competitivas, como exposto no discurso de Laura e de Elen. Laura define a língua oficial pela complexidade: a LP é muito complexa demais, reportando a LP como obra-prima, sinônimo da “boa escrita” disseminada pela gramática padrão. A utilização dos advérbios “muito” e “demais” que intensificam a esfera de significado do adjetivo “complexa” participam da construção de uma autoimagem, funcionando como uma maneira de se isentar da responsabilidade de deslizos no discurso dos alunos, que nem fala e muitas vezes nem escreve (LAURA), atribuído à utilização da linguagem eletrônica em oposição à dificuldade inerente ao ensino da língua oficial.

O discurso de Laura ratifica a afirmação anterior de Elen estão banalizando a língua mesmo e, em seguida, enfatiza que a linguagem eletrônica acaba sendo uma

banalização da língua sim (LAURA). Esses discursos são projeções da prática social ancorada na disseminação da língua oficial, justificando o não aprendizado da fala e da escrita oficial na forma de comunicação difundida pelos meios eletrônicos. Essa justificativa está apoiada na ideia de que a linguagem eletrônica - *naum, bo:::um dia né, bo-um dia, é o bom dia o na-um (ELEN)* - não segue as normas da língua oficial dignas do adjetivo “obra-prima”. A prática discursiva das professoras não só está mediada pela linguagem como também controlada por ela. Esse controle exercido pela linguagem, como pontua Íñiguez (2005), não é óbvio, mas é claramente exposto nas regras e leis explícitas, em que as leis exercem influência sobre nosso comportamento, reduzindo em códigos e determinando o que é proibido e o que é permitido.

O discurso das professoras projeta a restrição das convenções sociais referentes à concepção hegemônica de língua, constituindo o resultado de eventos passados em oposição aos eventos atuais que transformam as estruturas condicionadoras. Essa prática discursiva, como acentua Fairclough (2001b, p. 118), é uma orientação acumulada e naturalizada que é construída nas normas e nas convenções estabelecidas pela ordem do discurso dominante – língua oficial – como também um trabalho atual de naturalização e desnaturalização de tais orientações nos eventos discursivos – linguagem eletrônica. Essa oposição sugere convenções discursivas naturalizadas, em que o ator social é dominado de formas diferentes e contraditórias.

Desse modo, o discurso das professoras tende para o desajustamento, obtendo uma imagem menos nítida do evento discursivo atual – linguagem eletrônica -, o que pressupõe a prática discursiva como estrutura estruturada, privilegiando a perspectiva da reprodução e não a da transformação, numa tendência de representação das convenções mais claramente delimitadas do que realmente são. Assim, as professoras consideram óbvio os padrões para os quais as professoras de LP deveriam se orientar. No entanto, percebo que os padrões mencionados são questões superficiais da escrita utilizada na internet e nas mensagens via celular e questões de leitura definidas de modo estreito e mensuráveis apenas por esse motivo.

Toda instituição tem um livro de códigos que funcionam como estruturas estruturadas, a escola não é diferente. Essas regras ou códigos seguidos pelas instituições, segundo Íñiguez (2005, p. 134), “existem literalmente como especificações formais, pela “força da lei” definindo e construindo as identidades e

comportamentos de todos/as os/as que caem sob sua jurisdição”. Contudo, além dos códigos formais existem os códigos informais, os quais são, talvez, mais poderosos por serem menos explícitos, mas não por isso menos constrangedores e orientadores de nossas vidas. Essas convenções informais são capazes de regulamentar e determinar o comportamento. Não tem força legal, mas atuam como se tivessem ao explicitarem regras do tipo: não fala a gente vamos porque é feio, errado.

Assim, ao construir representações para a língua oficial, as professoras delineiam, sem dizer (sem declarar), o poder simbólico, o poder invisível, exercido por atores sociais cúmplices que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (BOURDIEU, 1989). Com esse traçado da língua oficial, vista por elas como complexa, digna do adjetivo “obra-prima”, as professoras passam a assumir um lugar discursivo nas relações de poder, pois o discurso é um espaço de lutas e, ao assumir uma determinada posição, o ator social se coloca nesse espaço.

Em outras palavras, o discurso das professoras considera obvio aquilo que deveria estar em debate: o acelerado desenvolvimento atual da linguagem eletrônica que nos obriga a incluir em nosso interesse a informática. Isso porque o computador é um novo suporte de textos e hipertextos que suscita novos gêneros, novos comportamentos sociais, referentes às práticas de uso da linguagem oral e escrita, cobrando de nós, professores de LP, novas teorizações e novos modelos de interpretação dos fenômenos da linguagem.

Assim, as professoras projetam as produções simbólicas como instrumentos de dominação relacionando-as aos interesses da classe dominante - o efetivo domínio da língua oficial. Nesse sentido Bourdieu (1989, p. 11), destaca que

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções.

Essa ordem do discurso contribui para que na produção da cultura dominante seja dissimulada a função de divisão (subclasses/variação linguística) na função de comunicação (domínio da língua oficial). Dessa forma, o domínio da língua oficial funciona como intermediário estruturado de união e a variação

linguística como instrumento de distinção designada como subcultura e definidas pela distância em relação à cultura dominante (BOURDIEU, 1989). Desse modo, o não reconhecimento da importância do contexto social atual - em que a linguagem atua como um sistema aberto, passível de mudança, assegurado, segundo Ramalho e Resende (2011, p. 45), “pelo dinamismo das ordens do discurso de cada campo social”, o que constitui redes potenciais de opções e, portanto, de significados ligados a uma atividade social particular, e, conseqüente categoria particular de pessoas - atua como uma violência simbólica.

É enquanto as professoras cumprem a sua função política de instrumento de imposição e de legitimação da dominação que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra, contribuindo para a domesticação dos dominados (BOURDIEU, 1989). Comprovo essa assertiva no discurso de Laura é tanta exigência pra que a gente escreva corretamente, pra que trabalhe corretamente, e vê aí a obra prima que foi tão [...] que aponta para o funcionamento da língua e conseqüente não aceitação da linguagem eletrônica, já que esta dificulta quando vai transcrever alguma coisa na escola né (margarida). “Transcrever alguma coisa na escola” e “Escreva corretamente” equivalem a apre(e)nder e usar as regras impostas pela língua oficial. Observo, nessa representação o conflito no ator social entre a percepção da língua enquanto língua – a língua que o constitui, que comporta o impossível do dizer – e a língua enquanto objeto das gramáticas normativas e do ensino de LP na escola.

Assim, a representação de LP como língua oficial emerge em seqüências discursivas, em que as projeções construídas no discurso das professoras, juntamente com o seu desejo de uma língua perfeita, revela no seu dizer, a distância entre a LP como língua oficial e a língua que as constitui. Intensificando os sentidos, as repetições dão a ilusão aos atores sociais de que seu dizer os conteve. No entanto, as regularidades que existem por trás do discurso das professoras são resultado de um processo de formação discursiva que denuncia a constituição subjetiva do ator social. Processo esse, que não atua como um bloco fechado e monolítico, em razão de ser constantemente atravessado por outros discursos constituídos por diferentes formações discursivas (COX; VALEZI, 2011). Por esse motivo, Fairclough (2001a, 2001b) pressupõe que todo discurso é heterogêneo, ou seja, atravessado por vozes outras.

Nos termos de Hall (2006) as professoras passam por uma espécie de desbussolamento resultante de mudanças estruturais e institucionais. O processo



pelo qual as professoras projetam as representações de LP tornou-se efêmera, variável e problemática. Por esse motivo, não é possível projetar a língua como estanque e permanente. A linguagem eletrônica é maleável, formada e transformada pelas culturas que nos rodeiam. É definida historicamente e não definida ao redor de um eu coerente, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente desviadas.

Outra questão que também influencia a crise por que passam as professoras é o caráter da mudança na modernidade tardia, conhecida como globalização, onde tudo que é sólido se desmancha no ar. Assim, Hall (2006) distingue a sociedade moderna da tradicional por acreditar que a moderna – linguagem eletrônica – possui um caráter de mudança constante, rápido e permanente, enquanto que a tradicional – língua oficial – prima pela valorização dos símbolos culturais que eternizam a experiência de gerações e estrutura as práticas sociais recorrentes.

## 8.2 Uma língua de região

Nessa segunda seção, discorro a respeito da representação de língua construída no discurso das professoras, a partir de uma imagem que circula em uma rede social. Optei por não expor excertos ou sequências discursivas porque considero esta seção uma sequência da primeira, por isso apresento os discursos a medida que vou discorrendo acerca da representação de LP como língua de região. Abaixo, apresento a imagem que gerou a discussão:

Imagem 9 - Uma língua de região



Fonte: [https://www.facebook.com/ensinarecia/photos\\_stream](https://www.facebook.com/ensinarecia/photos_stream)

Ao visualizarem essa imagem, as professoras discorrem longamente acerca da linguagem caipira, chegando à conclusão de que cada região tem seu modo específico de falar, destacando a importância de apresentar para os alunos as variações linguísticas típicas de cada região. Ao agirem dessa forma, como pontua Goffman (1975), as professoras tentam sustentar os segredos substanciais da encenação que são visíveis nos bastidores, posto que como os atores sociais se libertam de seus personagens enquanto estão lá, é natural esperar que a mudança de representação seja escondida dos membros do público.

Desse modo, o controle na utilização de expressões estigmatizadoras desempenha papel significativo no processo de constituição da postura profissional, pelo qual as professoras tentam se resguardar contra as exigências deterministas que cercam o ensino de LP, a exemplo do ensino exclusivo do português padrão. Contudo, as professoras estão tão habituadas a considerar, em primeiro plano, o ensino do português padrão, cuja atenção é atraída mais para os casos em que a variação linguística não pode ser aplicada do que para aqueles em que pode. Nesse sentido, Fairclough (2001b) afirma que essa prática social não é sempre resultado da experiência do ator social, é também reflexo da produção, distribuição e consumo textual de uma construção discursiva, por meio do que se diz sobre a língua.

Assim, Laura (4º encontro, p. 26) sustenta que ele (José Saramago) fala que há várias línguas dentro de uma só, é o uso das palavras, tanto na região sul, no centro oeste, no sudeste, no norte, no nordeste se usa a mesma palavra [...] mas a forma como se usa essa palavra [...] qual vai ser o significado dela dentro dessa região, em que o outro é convocado, marcando um espaço interior/exterior, que aponta para uma associação entre sua posição enunciativa e a de um dizer outro. Ao localizar um ponto no dizer que não seria seu (ele (José Saramago) fala que há várias línguas dentro de uma só), pressupõe que todo o resto da sequência discursiva lhe pertenceria. A conclusão, com a adversativa mas a forma como se usa essa palavra [...] qual vai ser o significado dela dentro dessa região..., imprime ao dizer a tentativa de trazer para si o controle dos sentidos, que lhe parece escapar. Desse modo, Laura marca, na construção da representação de LP, o lugar afetado pelo outro, e o restante da sequência, na sua ilusão, constituiria a si própria.

Trazer para o seu discurso o outro por meio de ele (José Saramago) fala que há várias línguas dentro de uma só é uma maneira de ocupar um lugar no discurso, que,

com a aproximação de sua posição da do outro, constrói uma representação que resulta num sentimento de pertencimento a um determinado grupo social – os que consideram a heterogeneidade linguística, materializando, uma prática discursiva pautada na alteridade. Anteriormente, Laura (4º encontro, p. 11) assumiu essa formação discursiva, destacando que o trânsito de brasileiros e estrangeiros faz de Roraima um lugar riquíssimo Roraima é um lugar riquíssimo ó, aqui é riqueza, vem pra Roraima, você encontra de toda, quem for trabalhar com linguística é forte havia assumido porque há uma interpenetração entre diferentes variedades regionais, estilísticas, sociais etc.

Desse modo, Laura dicotomiza a língua em uma que seria habitual e outra que, supostamente, seria oficial, estudada na escola. Ao estabelecer essa cisão, constrói uma prática discursiva, que delinea no encadeamento do discurso uma representação, correspondente a de um falante que, embora utilize a língua, não a domina completamente, que seria a suposta língua estudada na escola. O efeito de cisão e, simultaneamente, de oposição entre a língua por ela falada, já que é roraimense, e aquela estudada na escola é construída pela circularidade da expressão há várias línguas dentro de uma só, a qual desponta na dicotomia.

Ao iniciar a sequência discursiva com o verbo “há”, elemento que opera no sentido de existir vários falares, várias línguas, não apenas a estudada na escola, percebo a oscilação entre a língua oficial e a variação linguística. Essa oscilação revela o lugar que o discurso ocupa na formação discursiva, a saber, de um ator social que percebe a língua que o constitui distante da língua oficial. A esse distanciamento atribui-se o fato de que, de acordo com Íñiguez (2005), a linguagem é ao mesmo tempo criadora e indicadora da realidade social, por isso a exigência do domínio da língua oficial que recai no professor de LP é imensa é tanta exigência pra que a gente escreva corretamente (Laura, 4º encontro, p. 2).

A dicotomia representa duas áreas de controle das representações. A representação para uma língua hipoteticamente estudada na escola como sendo “complexa” (Laura 4º encontro, p. 2), projetada no discurso de Margarida (4º encontro, p. 29) por isso que é importante você trabalhar com o aluno, quando, naquela, quando a gente vai trabalhar a linguagem... e faz parecer pro aluno que aquilo é linguagem de região, mas isso não quer dizer que você tem que falar daquele jeito, reflete a prática social largamente difundida em nossa sociedade, constituída pelas convenções sociais incompatíveis com a variação linguística distinta da língua oficial. Tal prática obriga as professoras

a mostrar aos alunos a existência de formas diferentes de expressar a mesma coisa, mas desconectando-o de tais práticas sob a pena de serem rejeitados pela sociedade. Nesse sentido, Cesar e Cavalcante (2007, p. 51) afirmam que ao manter o foco no *status* linguístico o que fica incontestável é “que as metas que se estabelecem para a educação básica servem mais para marcar a distância do que mesmo para fornecer instrumentos que permitam ultrapassar o fosso”.

A marcação da diferença entre a língua oficial e a variação linguística envolve a negação da não existência de similaridades entre as duas formas de comunicação. As professoras negam a variação linguística em oposição a pretensa superioridade da língua oficial, em que os falantes que empregam em seu discursos variações distintas da língua oficial são vistos como estranhos e como “outros”. A diferença é sustentada pela exclusão: a sequência iniciada pela adversativa “mas” equivale a aprender a língua oficial. Por outro lado, essa afirmação da diferença é problemática para Margarida - que admite a existência das variações linguísticas, produto da experiência vivida nas salas de aula boa-vistense inseridas em contexto multicultural e linguístico -, mas opta pela pedagogia tradicional, reduzindo a língua à “norma culta” como se fosse estável, homogênea, acabada pronta para ser utilizada.

Para Margarida devemos construir o nosso discurso segundo o padrão, a norma, o molde ideal ao qual todos os demais usos da língua têm de se ajustar. O discurso de Margarida está tangenciado pela hegemonia da classe dominante, em que os detentores do poder induzem as pessoas a acreditarem que tudo que surge no seu meio social é bom e válido e, por conseguinte, deve ser adotado como modelo ideal por todos os demais membros da sociedade. Assim, os sistemas simbólicos como estruturas estruturadas que compõem a língua oficial abastecem as representações de Margarida concedendo sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados. Desse modo, Margarida projeta a prática discursiva que inclui presunções acerca do que existe – língua oficial - do que é possível, necessário, desejável. Tais presunções são posicionadas e conectadas a relações de dominação. As relações de poder são sustentadas por representações tomadas como tácitas – LP como língua oficial -, pois a busca da ascensão social é a busca pela universalização de perspectivas particulares, como afirma Ramalho e Resende (2006, p.49) “as relações de poder servem para estabelecer e sustentar relações de

dominação e, por isso, serve para reproduzir a ordem social que favorece indivíduos e grupos dominantes”.

A representação de Margarida tenta preservar, impor e cobrar um padrão de comportamento linguístico único que se contrapõe a dinâmica da sociedade boavistense, marcada por constantes processos migratórios. Desse modo, Margarida marca a estranheiridade na própria língua, com estranhamento – falar daquele jeito – que reafirma a dicotomia - a língua em uma que seria habitual e outra que, supostamente, seria estudada na escola. O outro, nessa sequência discursiva -“Falar daquele jeito” -, aparece nas representações da língua de escolarizados *versus* não escolarizados, materializados na sequência de outra professora, cuja esfera de sentidos comporta a variação linguística existente nas salas de aula roraimenses. Assim a expressão falar daquele jeito, relaciona-se de maneira inversa e positiva no discurso de Elen (4º encontro, p. 27)

[...] a gente trabalha a norma culta, mas você, eu acho assim professor tem que mostrar, por exemplo, ano passado, ou foi ano retrasado que tinha [...] tinha alunos de vários lugares e tinha um do Mato Grosso, tinha uma aula que a gente tava falando sobre determinadas palavras e ai surgiu um momento de falar sobre isso... então eu fui colocando assim qual o significado dessa palavra lá no seu estado, como é que se usa, por exemplo, lá onde você mora quando você vai comprar pão qual o tipo de pão que você compra, qual o pão que você compra lá  
[...]  
que lá no nordeste é pão d'água, entendeu... então a gente foi falando sobre essas questões, a questão do pão, ai depois a gente tava falando sobre a questão do lugar onde você lava roupa no meio do quintal giral, é...e tem vários outros significados né

Nessa sequência discursiva, Elen representa a língua enquanto unidade concreta deslocando as reflexões de LP de um plano abstrato – a língua oficial – para um plano concreto – os falantes da língua. Desse modo, situa o ensino de LP dentro da realidade histórica, cultural e social em que ela se encontra, isto é, em que se encontram os seus alunos vindos de diversos estados brasileiros. Nesse caso, a LP é considerada uma atividade social executada em conjunto pelos falantes em interação, seja por meio da fala, seja por meio da escrita, o que demonstra que a língua não é transparente e sim opaca.

Isso se deve ao fato de que a língua está sujeita, como afirma Bagno (2002, p. 25) “às circunstâncias do momento, às instabilidades psicológicas, às flutuações do sentido com seus aspectos estáveis e instáveis”, ou seja, com essa prática discursiva Elen mostra para seus alunos que a língua é um sistema variável,

indeterminado e não fixo em que linguagem, cultura, sociedade e experiência variam e interagem de maneira intensa não sendo possível adotar uma visão universal para a LP. Nesse sentido, Nesse sentido, Fairclough (2001b, p. 220) destaca que

[...] mesmo quando nossa prática pode ser interpretada como de resistência, contribuindo para a mudança ideológica, não estamos necessariamente conscientes dos detalhes de sua significação ideológica. Essa é uma razão para se defender 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.

Isto porque as ideologias embutidas nas práticas discursivas tornam-se eficazes quando são elevadas ao grau de ‘senso comum’; mas ao tomar conhecimento do poder ao qual está submetido, o ator social aponta em seu discurso a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação.

O resultado das lutas e rearticulações de ordens do discurso como a da escola – priorização da língua oficial – é constituído no discurso de Elen (4º encontro, p. 27) a gente trabalha a norma culta, destacando a importância do “estímulo ininterrupto à elevação do grau de letramento dos alunos e da prática de reflexão linguística. Em seguida, introduzida pelo conectivo “mas”, a sequência discursiva indica que cabe também ao professor de LP apresentar os valores sociais atribuídos a cada variedade linguística. Como cada um de nós sabe muito bem, a língua é frequentemente usada na prática da discriminação, da exclusão social. O preconceito linguístico vivo e atuante é uma realidade inegável no Brasil. Assim, Bortoni-Ricardo (2004, p. 51), destaca que a utilização de terminologias que adjetivam língua “carrega uma forte dose de preconceito”, além da impressão equivocada de que existem fronteiras rígidas entre as normas.

### **8.3 A língua do povão**

Seguindo o mesmo procedimento metodológico anterior, nessa segunda seção, apresento a representação de LP configurada em uma suposta língua do povão, projetada como uma verdade tomada como estigmatizada socialmente, culminando no estabelecimento do que pode ser dito, e como deve ser dito, em

determinados contextos, conforme um padrão de língua que não pertence a todos os falantes, mas àqueles, socialmente reconhecidos. Vale lembrar que, por meio de tais representações, o ator social vê a língua como sendo externa a si, o que equivaleria também a ver a língua apenas como um instrumento de comunicação. Destaco o discurso de Laura e Margarida porque revela os segredos antes visíveis apenas nos bastidores:

[...] só pra limpar o chão talvez não né, [...] mas se ainda tiver que atender alguém tem que saber se comunicar, eu sinto muito gente, quem trabalha com outras pessoas, até mesmo dentro das faxineiras [...] tem que tá... um pouquinho de português [...] quem fala bem é muito bem visto pelo pai, é muito bem visto pelos professores, é muito bem visto pelos alunos, você se distingue dos outros, não adianta [...] num estude não que você vai ser porteiro, fique aí mesmo no povão tu tem que respeitar o outro, ele fala assim paciência, não que a gente não vá rir, eu sempre vou rir sabe... eu sinto muito, eu acho lindo, mas eu dou risada (LAURA, 4º encontro, p. 34-36)

[...] as mulheres aqui da limpeza não necessariamente elas tem que dominar a norma culta pra trabalhar aqui na limpeza, o vigia, o gari, a empregada doméstica (MARGARIDA, 4º encontro, p. 34):

A representação de LP construída no discurso das professoras como língua do povão é constituída por uma avaliação estritamente baseada no valor social atribuído ao falante, em seu poder aquisitivo – só pra limpar o chão talvez não né (Laura) -, em seu grau de escolarização – num estude não que você vai ser porteiro, fique aí mesmo no povão (Laura), em sua origem geográfica - tu tem que respeitar o outro, ele fala assim paciência, não que a gente não vá rir, eu sempre vou rir sabe... eu sinto muito, eu acho lindo, mas eu dou risada (Laura, 4º encontro, p. 29-30), nos cargos que lhe são permitidos ou proibidos – por exemplo, as mulheres aqui da limpeza não necessariamente... elas tem que dominar a norma culta pra trabalhar aqui na limpeza, o vigia, o gari, a empregada doméstica (Margarida), e outros critérios socioeconômicos e culturais. Esse discurso, como propõe Foucault (1971, p.43).

Liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros; mas ela (a doutrina) lhe serve, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros.

A representação construída no discurso das professoras atua simbolicamente para classificar o mundo e as relações sociais. A avaliação que as professoras fazem da variação linguística utilizada pelos atores sociais citados em seu discurso (empregada doméstica, aluno, as mulheres da limpeza, vigia, gari)

passa por uma gradação ao longo da sequência, que inicia com a consideração de que é preciso respeitar o outro e finda com num estude não que você vai ser porteiro, fique aí mesmo no povão. Considerando a sua posição enquanto professora de LP, Laura procura construir uma representação junto as integrantes do grupo focal, demonstrando que o domínio da língua oficial leva o ator a exercer um papel social de ascendência sobre os outros. Essa representação projeta o poder de uma posição social como parte constituinte do poder de uma instituição - a escola. Nesse sentido, Fairclough (2001b) afirma que a doutrinação das ideologias de grupos dominantes controlam os recursos simbólicos seguindo a lógica da produção, distribuição e consumo da prática social que impõe o conhecimento da língua oficial como meio de ascensão social. Assim, o adjetivo povão, utilizado em tom pejorativo, atribuído aos atores sociais que não estudam e conseqüentemente não dominam a língua oficial, antecedido pelas expressões quem fala bem é **muito** bem visto pelo pai, é **muito** bem visto pelos professores, é **muito** bem visto pelos alunos **acrescidas** do adverbio de intensidade “muito”, constrói uma escala em que, no topo estaria quem fala bem e na base quem não estuda.

Considerando as posições que a língua oficial e a língua do povão ocupam na escala, a primeira é organizada em torno do poder simbólico dominante – ascensão social – que é constantemente mantido como foco de atenção no centro das representações; a segunda refere-se à vida social informal, conduzida pelas regras que determinam as ações realizadas no domínio social do qual faz parte o povão. Essas regras, como pontua Bornoti-Ricardo (2004), podem estar documentadas ou apenas fazerem parte da tradição cultural não documentada. Contudo, documentada ou não, sempre haverá variação linguística nos domínios sociais, sendo o grau dessa variação maior em alguns domínios do que em outros.

Ao construir representações para a língua do povão, Laura passa a assumir um lugar discursivo nas relações de poder, assumindo a posição da prática discursiva consumida pelos que estão no topo do poder, em que a variação linguística é projetada como incompleta em relação a oficial. A repetição do adverbio “muito” projeta no discurso de Laura representações históricas de práticas discursivas que estão vivas em seu discurso. Tais práticas, alimentadas e mantidas pelo poder simbólico como estrutura estruturada, infringem as normas e valores sociais no interesse daqueles que tem o poder contra o interesse dos menos abastados. Por isso, a variação linguística encontra-se enquadrada em termos



negativos – a língua do povão – levando à desigualdade social e influenciando a prática social da discriminação.

Esse discurso se inscreve no interior da formação discursiva, constituída pela concepção abstrata de língua, de acordo com certo regime de verdade – domínio da língua oficial -, o que significa que tanto Laura quanto Margarida estão sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo. Assim, o desenrolar da encenação é controlada e dirigida por Laura que representa um papel verdadeiro no espetáculo que dirige. De modo geral, Laura e Margarida diferem nas maneiras e no grau em que lhes é permitido projetar a representação, em que as semelhanças aparentemente diversas se refletem na igualdade de pensamento entre elas.

No discurso de Laura, o domínio da língua oficial aparece como uma verdade construída sobre a LP, ou seja, está preso às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Por isso, exercer a prática discursiva que estigmatiza a variação linguística significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações de poder que se dão dentro de um discurso. De igual modo, o discurso de Margarida está imerso em relações de poder e saber as mulheres aqui da limpeza não necessariamente elas tem que dominar a norma culta pra trabalhar que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, falar e ver constituem práticas sociais presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam. Assim, as mulheres da limpeza, o vigia, o gari, a empregada doméstica, por passarem despercebidos socialmente, não há a necessidade do domínio da norma culta.

O discurso das professoras murmura, de antemão, a representação de que a LP precisa apenas fazer manifestar-se em público como língua oficial, do contrário será estigmatizado como fazendo parte do povão. Esta representação desde seu projeto mais rudimentar (Saussure) falar-nos-ia já de um ator social emoldurado pela língua oficial. Assim, o discurso das professoras funciona como a reverbação de uma verdade, manifestada, intercambiada e voltando a interioridade silenciosa de si. As professoras se anulam ao passo que se inscrevem na ordem do discurso dominante (FOUCAULT, 2003). Assim, as professoras atribuem a LP significações prévias, como se fosse uma face legível, decifrável, para todos os atores sociais, e, desse modo, contribuem para conceber a representação de LP como uma prática que se impõe a todo custo. E é nessa prática social que a representação de LP como língua oficial, distante de boa parte da população

brasileira, encontra sua regularidade. Regularidade esta em que o ator social é visto apenas como usuário da língua, em que a opção pelo uso das variações distintas da norma oficial envolve o indivíduo em uma atividade caracterizada como incompatível com os padrões sociais mais elevados expressos em muitas de nossas representações.

Tal atividade obriga também o indivíduo a desarranjar a linguagem utilizada no seu meio social e sair da peça, isto é, deixa cair do rosto a máscara expressiva que emprega na interação face a face. Ao mesmo tempo torna-se difícil para ele reorganizar sua fachada pessoal, se houver necessidade de entrar subitamente em interação. Assim, como Laura desempenha o papel de diretora da encenação, traz Margarida de volta à linha adotada, por acreditar que a representação é inconveniente. O processo adotado por Laura é o corretivo, afirmando que por se tratar de um profissional que apenas limpa o chão só pra limpar o chão talvez não né não é preciso dominar a língua oficial. A postura profissional que Laura delinea para a equipe, introduzida pelo conectivo “mas” fortalece a representação de LP pretendida na discussão no grupo focal. Desse modo, ao afirmar que mas se ainda tiver que atender alguém tem que saber se comunicar, em que “se comunicar” refere-se a “dominar a língua oficial”, Laura estabelece que para continuar a fazer parte da encenação Margarida não tem permissão para pertencer, ao mesmo tempo ao espetáculo e a plateia (GOFFMAN, 1975). O espetáculo dirigido por Laura supõe uma representação de LP constituída por um conjunto de regras históricas determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época, as condições de exercício da função de professora de LP.

Em se tratando dessa questão, Endruweit (2009) afirma que, na década de 70, o ensino de LP centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar e conseqüente fracasso linguístico, decorrente da dificuldade de levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuassem a progredir. Nessa mesma época, surgiram propostas de reformulação do ensino de LP, em que se acreditava que valorizar a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. Tais propostas foram restritas aos setores médios da sociedade porque como o ensino de LP era orientado pela perspectiva gramatical, essa pequena parte da sociedade falava uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam

representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos. Nesse sentido, Goffman (1975, p. 97) assegura que

[...] é coisa sabida que os atores com posição de visível liderança são muitas vezes figuras decorativas, escolhidas por um acordo ou como meio de neutralizar uma posição potencialmente ameaçadora, ou como meio de disfarçar estrategicamente o poder situado por trás da fachada, e, por conseguinte, o poder situado por trás deste poder.

Isto quer dizer que sendo a escola o espaço onde as contradições características de uma sociedade dividida em classes repercutem, as professoras representam uma figura decorativa que, ao repelir qualquer variação distinta da língua oficial, acentua o poder simbólico como estrutura estruturada. As professoras reconhecem que o modo como usamos a língua pode contribuir para aprofundar os abismos sociais, e, desse modo, demarcam as fronteiras socioculturais que os separam uns dos outros. Contudo, a representação dirigida por Laura está tangenciada pelo poder simbólico como estrutura estruturada, supondo, nos termos de Foucault (2003), um conformismo lógico, uma concepção homogênea de língua relacionada aos interesses das classes dominantes, que atravessou anos de nossa história, representando um sistema institucionalmente constrangedor de exclusão.

Dessa maneira, Laura projeta a função política de imposição e de legitimação da dominação de uma classe sobre outra quem fala bem é muito bem visto pelo pai, é muito bem visto pelos professores, é muito bem visto pelos alunos, tendo em vista que o domínio da língua oficial é um intermédio de comunicação que atua como um instrumento de distinção você se distingue dos outros, não adianta que legitima a diferença pela distância em relação ao domínio da língua oficial num estude não que você vai ser porteiro, fique aí mesmo no povão. Assim, Laura corrobora com a concepção, disseminada na década de 70, de que a língua oficial não pertence a todos os falantes, mas apenas aos mais escolarizados e socialmente reconhecidos. Esse discurso representa uma concepção abstrata de língua, condenando ao submundo do não-saber todas as manifestações linguísticas diferentes da língua oficial, e junto com as profissões menos abastadas, estigmatizadas, condena-se ao silêncio e a quase inexistência as pessoas que se servem delas.

Os sistemas simbólicos como estruturas estruturadas que compõem a língua oficial abastecem as representações das professoras concedendo sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns

grupos são excluídos e estigmatizados. Desse modo, as representações projetaram a prática discursiva que inclui presunções acerca do que existe – língua oficial - do que é possível, necessário, desejável. Tais presunções são posicionadas e conectadas a relações de dominação. As relações de poder são sustentadas por representações tomadas como tácitas – LP como língua oficial - , pois a busca da ascensão social é a busca pela universalização de perspectivas particulares, como afirma Ramalho e Resende (2006, p.49) “as relações de poder servem para estabelecer e sustentar relações de dominação e, por isso, serve para reproduzir a ordem social que favorece indivíduos e grupos dominantes”.

Tal fato é decorrente dos critérios de avaliação, ou seja, de preconceito, que a minoria privilegiada lança sobre as outras classes sociais, não atentando para o fato de que, como afirma Bortoni-Ricardo (2004, p. 8)

[...] o que existe são formas diferentes de usar os recursos potencialmente presentes na própria língua. [...] Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio social. Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo da interação humana.

A língua do outro, que serve de parâmetro para a construção das representações de LP, é fracionada na alteridade, no respeito, e na obrigação do domínio da língua oficial, e é nesse sentido, como afirma César e Cavalcante (2007, p. 58) que

[...] a língua portuguesa, nas suas formas prestigiadas, aparece como um ideal de língua a dominar, diante da crença de que seja possível estabelecer o contato mais simétrico com o outro que se coloca nesses espaços de poder da cultura hegemônica.

O balizador desses dois espaços ocupados pela língua do outro é o verbo “estude” que, na posição fiel da balança, refere-se à segura ascensão social, conforme o domínio da língua oficial. Laura declara que o conhecimento da língua tem que estar justaposto ao domínio de outras funções desempenhadas nas atividades inerentes a todas as profissões eu sinto muito gente, quem trabalha com outras pessoas, até mesmo das faxineiras [...] tem que tá... um pouquinho de português. Desse modo, recusa a linha argumentativa anterior é preciso respeitar o outro, apontando para a constituição subjetiva do ator social, revelando a tentativa de conter-se, pela

unicidade do dizer, que lhe escapa ao controle. Essa recusa, ao iniciar o discurso com a expressão *eu sinto muito*, funciona como uma tentativa de controle da impressão, momento em que um ator deixa a região dos fundos e entra em local em que o público se encontra, ou quando volta daí, pois nesses momentos pode-se apreender perfeitamente a representação do personagem (Goffman 1975).

Foucault (2003) contribui para essa discussão ao ressaltar que são essas verdades que contribuem para o funcionamento das relações de poder entre os atores sociais na constituição do discurso. O domínio da língua oficial é posto em xeque por meio de uma rede de procedimentos e mecanismos que atingem os aspectos mais sutis da realidade e da vida dos sujeitos. Esse domínio, caracterizado como mecanismo de ascensão social, constitui a formação discursiva das professoras de LP, segundo a qual se sabe o que pode e o que deve ser dito, dentro de determinado campo e de acordo com certa posição que se ocupa nesse campo. Ela funciona como matriz de sentido, e as professoras nela se reconhecem, porque as significações atribuídas à língua padrão X variação linguística lhes parecem óbvias, naturais. Esse saber transformou-se naquilo que é acolhido, hoje, como discurso válido e de prestígio. Com isso, esse saber organizado em torno de normas possibilita o controle dos indivíduos ao longo de sua existência. Ou seja, para ascender socialmente é necessário dominar esse saber culto sobre a língua, do contrário, a não utilização dessas normas e regras gera um sentimento de não apropriação e não “domínio” da língua.

De fato, Goffman (1975, p. 98) afirma que “aqueles que participam da atividade de uma instituição social tornam-se membros de uma equipe quando cooperam para apresentar sua atividade sob um aspecto particular”. Diante disso, as professoras envolvidas nas malhas da encenação alimentada, dedicam seus esforços à própria atividade da qual a representação oferece uma dramatização aceitável. Nesse caso, a língua oficial se torna a protagonista, o centro das atenções. E, desse modo, a sala de aula de LP, composta por diferentes usos da LP, consequência do constante processo migratório, será arrumada, como ilustra Goffman (1975, p. 95) “à maneira de um quadro vivo”, de tal forma que a variação linguística, partindo de qualquer uso distinto da língua oficial, seja dirigida para o centro de atenção como erro. Assim, o grupo de professoras apresenta sua atividade sob um aspecto particular, organiza em torno de uma figura dominante – a língua oficial –, que é constantemente mantida como foco de atenção no centro da discussão.

Isso posto, as representações de língua construídas no discurso das professoras revelam a visão de mundo de determinada época. Mediadas pela linguagem, tomada como forma de conhecimento e de comportamentos sociais, projetam pensamentos fragmentados, limitando-se a experiência existencial, frequentemente contraditória. Os adjetivos atribuídos a língua marcam a representação de LP em conformidade com as representações de escola, ao passo que a realidade vivida durante a vida escolar é também representada e através dela os atores sociais se movem, constroem as representações de LP e explicam-na mediante seu estoque de conhecimento. Desse modo, foi possível visualizar núcleos positivos de transformação – variação linguística – e de resistência – língua oficial – na forma de conceber a realidade (MINAYO, 2003).

Cada professora constrói as representações de LP apoiada nas representações de língua oficial, revelando a visão de mundo de determinada época, tangenciada pelas concepções das classes dominantes dentro da história de uma sociedade. Por isso, as representações projetam elementos de passado na sua conformação e projetam o futuro em termos de reprodução da dominação (MINAYO, 2003). Assim, o discurso das professoras tem como parâmetro a língua oficial, dominada pelos poucos que fazem parte do cume da pirâmide social. Além disso, há um deslize do domínio da língua oficial para a posição social que esse falante ocupa, demonstrando que o olhar para a língua é também olhar para o ator social e tudo o que simbolicamente a ele está relacionado: *status*, profissão e prestígio, dentre outros aspectos.

Esse olhar para as classes menos abastadas é determinado pelas identificações do sujeito que são ancoradas na formação discursiva da elite dominante que impõe a língua oficial como subsidio para ascensão social. Essa língua oficial passa a fazer parte do imaginário do ator social que começa a desejá-la e, dessa forma, o discurso de quem não a domina é visto como insuficiente e inacabado, sempre vislumbrando uma falta que é constitutiva ao sujeito. A sensação da falta faz com que as professoras construam hipóteses com o intuito de supri-la ou compensá-la. Nesse caso, a hipótese manifesta-se a partir da exigência compulsiva de uma homogeneidade linguística, ou seja, uma preocupação exacerbada com o domínio da língua oficial. É como se as professoras buscassem possuir a língua, dominá-la, torná-la delas, mas, ao mesmo tempo, reconhecem essa impossibilidade

pelo encontro com a alteridade. Elas assumem uma posição nas relações de poder que é corroborada pela avaliação do outro pelo viés da língua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que Boa Vista abraça pessoas de várias regiões brasileiras e terras estrangeiras, que devido à necessidade educacional atrai professores em busca de melhores colocações profissionais, e que comporta nas salas de aula alunos migrantes e alunos roraimenses, o objetivo que norteou esta pesquisa foi refletir sobre as representações de LP, no intuito de identificar quais as representações de língua construídas no discurso das professoras LP. Para tanto, analisei, primeiramente, as representações da profissão docente, buscando compreender os fatores motivadores para a escolha profissional. Em seguida, analisei as representações de escola construídas no discurso das professoras, a fim de observar se os motivos que as levaram a optarem pela profissão docente refletem nas representações de escola e, por conseguinte, contribuem para a construção de sistemas de conhecimento e crença sobre a LP.

Assim, cheguei à conclusão de que, ao analisar os fatores motivadores para a opção pela profissão docente, alguns discursos são tangenciados por fatores positivos outros por fatores negativos. Nesse sentido, a representação da profissão docente, no discurso das professoras, está marcada pela volta ao passado, projetada como uma época orientada por um eixo vertical, em que as estruturas eram piramidais e no ápice projetava-se o ideal que a sociedade deveria alcançar. Em relação às representações de escola, constatei que as projeções das professoras, constituídas pelos desenhos e discursos, representaram escola-casa e escola-prédio, assim nomeadas por expor configurações de casa e prédio, respectivamente. Dessa forma, as escolas-prédio representaram o ensino departamentalizado, projetando o conhecimento como um todo finito e bem ordenado, supondo uma extensão essencialmente infinita e homogênea. A ilusão de escola ideal na busca pela conquista de patamares sociais mais elevados também foi aplicado às escolas-casa.

Desse modo, os fatores motivadores pela profissão docente e as representações de escola demonstraram que é nas relações complexas entre esses espaços que a dialética entre discurso e estrutura social emerge e revela as representações de língua construídas no discurso das professoras que, ao falar da língua, inscreve seu dizer nas relações de poder. As representações de LP transitaram pelo espaço constituído como dois polos, sendo projetadas pelas



professoras como oscilação entre: uma língua banalizada, uma língua de região e uma língua do povão em contraste com o português padrão. Esses polos conjugam ao mesmo tempo, dois espaços: o coletivo (social)- português padrão - e o particular (o singular) – variação linguística.

Nesse cenário, cada professora construiu as representações de LP apoiada em uma ideologia incutida em nossa cultura há muito tempo: domínio da língua oficial. Essas ideias equivocadas impregnaram o imaginário das professoras e se constituíram na discriminação social baseada no uso que uma pessoa faz da língua. Discriminar com base no modo de falar de uma pessoa é algo que passa com muita naturalidade no discurso das professoras. A acusação de que atores sociais que optaram por profissões menos abastadas não precisam dominar a norma padrão é mote de discussão, em que as professoras assumem uma posição nas relações de poder que é corroborada pela avaliação do outro pelo viés da língua.

Desse modo, percebi que o discurso das professoras projetaram mudanças discursivas em progresso que coincidem em grande medida com as posições de Fairclough (2001b) quando assinala que a mudança discursiva ocorre mediante a reconfiguração dos elementos da ordem de discursos que atuam dinamicamente na relação entre as práticas discursivas. Ela pode estender seus efeitos sobre os sujeitos, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e de crença. Em um mundo de grandes transformações como o nosso, esta é, sem sombra de dúvidas, uma questão central.

Como consequência de a mudança discursiva acerca da língua apresentar-se em progresso, as discussões sobre variação linguística representam uma ambivalência, embora haja uma relação de assimetria entre as práticas discursivas. Desse modo, a representação de LP como língua de região tende a tornar-se menos evidente, ao passo que esse assunto adentra os muros escolares. Consequentemente, a representação língua do povão se transforma em um marcador encoberto pelo estigma social, enevado pela formação discursiva pautada no ensino exclusivo do português padrão. Essas representações não são sentidas em termos contraditórios quando usadas pelas professoras para fazer cumprir o papel social do ensino de LP (língua de região), mas pode ser entendida dessa maneira quando não respeitam os antecedentes linguísticos dos alunos (língua do povão). As ordens do discurso locais – variação linguísticas - e as ordens

do discurso societárias – português padrão – são na prática potencialmente estruturadas de maneira contraditória, e, desse modo estão abertas para ter os investimentos políticos e ideológicos como foco de disputa em lutas para desinvestir-se ou reinvestir-se.

Essas reflexões permitiram perceber que as professoras estão constantemente expostas aos desafios que as convocam a lidar com expectativas que mobilizam para o novo, a exemplo da linguagem eletrônica envolta pelas mudanças de atitudes e valores relacionados com a pós-modernidade. Importante destacar que as mudanças ocorrem apesar de as professoras estarem ou não profissionalmente aptas para enfrentá-las. Por isso, ao discutirem acerca do estudo da variação linguística em sala de aula, pontos de tensão são localizados na prática discursiva das professoras, moldada pela estrutura social vertical que constituiu a formação discursiva localizacionista.

Logo, as representações de LP, por serem realizadas em um laço social horizontal, não mais vertical, gerou nas professoras um sentimento de desbussolamento. O lamento constituído pela perda da detenção do saber que lhes assegurava o caminho a seguir as deixou sem norte, desbussoladas. As professoras fixadas nas amarras de seu passado não sabem o que fazer, nem escolher, hoje, entre os vários futuros que lhe são possíveis: sem respeito, sem valor, sem bússola. As múltiplas possibilidades que se oferecem angustiam as professoras, fazendo-as optarem por seguranças passadas, não adequadas ao contexto multicultural e linguístico que estão situadas. Cada discurso traz em seu âmago a estrutura social do local onde nasceram, não sendo possível manter uma postura localizacionista, posto que as tecnologias da informação transformam o pensamento único em consciência universal.

Enfim, destaco que as abordagens acerca da língua portuguesa nunca se completam ou se findam, por isso, nesta dissertação, não há uma finalização no sentido de conceituar língua, haja vista que, reconhecendo a diversidade linguística inerente às salas de aula boa-vistenses, esta pesquisa teve como objetivo refletir acerca das representações de língua construídas no discurso das professoras de língua portuguesa, que contribuíram para constatar que: primeiro, a educação, direito do cidadão e dever do estado, é o instrumento que dá acesso a qualquer tipo de discurso; segundo: por ser um modo de ação política, a educação tem o poder de manter e modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que

trazem consigo. Desse modo, segue na produção e distribuição discursiva das professoras, no que permite e no que impede, linhas que estão marcadas pelas oposições (variação linguística X português padrão) e lutas sociais. Assim, os rituais da palavra, os grupos doutrinários e as apropriações sociais operam juntos, na maior parte do tempo, constituindo o poder simbólico como estrutura estruturada que garante a distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discurso e a apropriação dos discursos por certas categorias de sujeito.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASCHIDAMINI, I. M; SAUPE, R. Grupo focal: estratégia metodológica qualitativa. Um ensaio teórico. **Revista Cogitare Enfermagem**, v. 9, n. 1, p. 9-14, 2004.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1992] 2003. p. 279-358.

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

\_\_\_\_\_. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2003.

BARONAS, Roberto Leiser. Formação discursiva em Pecheux e Foucault: uma estranha paternidade. In: BARBOSA, Pedro Navarro; SARGENTINI, Vanice. **Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade**. São Carlos: Claraluz, 2004. p. 45-62.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. São Paulo: Pontes, 1988.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. **Parábola Editorial**, São Paulo, Novembro de 2008.

BLOGSPOT. **Língua banalizada**. Disponível em: <http://galeriacores.blogspot.com.br/2009/03/lingua-portuguesa-e-obra-prima-vitima.html>. Acesso em: 10 de janeiro de 2012.

BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In: \_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/>>. Acesso em: 06 set. 2012.

BYERS, Peggy Yuhas et al. Focus Groups: A Qualitative Opportunity for Researchers. **The Journal of Business Communication**, v. 28, n. 1, Winter 1991.

CÉSAR, America L.; CAVALCANTI, Marilda C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris;

CAVALCANTI, Marilda C., (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2007. p. 45-66.

CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COX, Maria Inês Pagliarini; VALEZI, Sueli Correia Lemes. A língua portuguesa no ensino técnico-profissionalizante: hegemonia da concepção instrumental. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v.18, n.23, p.142-158, jan./jun., 2011.

ENDRUWEIT, Magali Lopes. Teorias linguísticas e o ensino da escrita. In.: **Teorias do discurso e ensino**. SILVA, Carmem Luci da Costa, et al. (org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 34-50.

FACEBOOK. **Uma língua de região**. Disponível em: [https://www.facebook.com/ensinarecia/photos\\_stream](https://www.facebook.com/ensinarecia/photos_stream). Acesso em: 10 de janeiro de 2012.

FAIRCLOUGH, Norman. A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. In: MAGALHÃES, Célia Maria (org.). **Reflexões sobre análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2001a. p. 31-82.

\_\_\_\_\_. **Discurso e mudança social**. Coordenação da tradução, revisão técnica e prefácio de Izabel Magalhaes. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Analysing Discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. A dialética do discurso. In: MAGALHÃES, Isabel (org.). **Discurso e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012. p. 93-110.

FLORISSE, Stéfano; OLIVEIRA, Elialdo Rodrigues de. Cidade criativa: perspectiva de desenvolvimento socioeconômico para Boa Vista (RR). **RDE - Revista de Desenvolvimento Econômico 121**, Salvador, BA, Ano XIII, nº 23, Julho de 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27188>>. Acesso em: 15 mai. 2012.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1969] 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, [1971] 2003.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1975

GOVERNO DO ESTADO DE RORAIMA. **Mapa político de Roraima**. Disponível em: [http://www.rr.gov.br/index.php?option=com\\_phocagallery&view=category&id=86&Itemid=241](http://www.rr.gov.br/index.php?option=com_phocagallery&view=category&id=86&Itemid=241). Acesso em: 10 de julho de 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Trad. Tomaz Tadeu Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IBGE. Brasil: saldo migratório. In.: **Atlas do censo demográfico 2010**. Disponível em: <http://loja.ibge.gov.br/atlas-do-censo-demografico-2010.html>. Acesso em: 21 out. 2013.

IBGE. **Brasil: grandes regiões**. Disponível em: [http://7a12.ibge.gov.br/images/7a12/mapas/Brasil/brasil\\_grandes\\_regioes.pdf](http://7a12.ibge.gov.br/images/7a12/mapas/Brasil/brasil_grandes_regioes.pdf). Acesso em: 21 out. 2013.

IBGE. População do estado de Roraima. In.: **Censo 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=rr> . Acesso em: 21 out. 2013.

ÍÑIGUEZ, Lupicinio. Prática da Análise do Discurso. In: \_\_\_\_\_. (coord.). **Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais**. 2ª ed. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 105-160.

KANAI, Juan Miguel; OLIVEIRA, Rafael da Silva. Desenvolvimento regional e suas consequências em Roraima: notas preliminares a partir da BR 174. **Revista Acta Geográfica**, Ed. Esp. Cidades na Amazônia Brasileira, 2011. p.103-116. Disponível em: <http://revista.ufr.br/index.php/actageo/article/view/543>. Acesso em 10/ 05/ 2012.

LYONS, John. **Introdução à linguística teórica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1982.

MAGALHÃES, Célia Maria. A Análise Crítica do Discurso enquanto Teoria e Método de Estudo. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Reflexões sobre análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2001. p. 15-30.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes. 2003. p. 89-112.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. A língua como objeto da linguística. In: FIORIN, José Luiz. **Introdução à linguística**. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 21-46.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise do Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Análise de discurso (para a) crítica:** o texto como material de pesquisa. Campinas – SP: Pontes, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand de, **Curso de Linguística Geral**, 27<sup>a</sup> ed., São Paulo, Editora Cultrix, [1916] 2006.

SOUZA, Carla Monteiro de. Boa Vista/RR e as migrações: mudanças, permanências, múltiplos significados. **Revista Acta Geográfica**, ano III, n° 5, jan./jun. 2009. p. 39-62. Disponível em: <<http://revista.ufrb.br/index.php/actageo/article/view/218/377>>. Acesso: em 10 mai. 2012.

STAEVIE, Pedro Marcelo. Migrações e múltiplas identidades dos imigrantes em Boa Vista – RR. **Informe Gepec**, Toledo, v. 15, número especial, p. 478-487, 2011.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística**. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 11-24.

“Vocação.”. **Priberam Dicionário online**.  
<http://www.priberam.pt/DLPO/voca%C3%A7%C3%A3o> (06 de junho de 2013).

“Vocação.”. **Dicionário do Aurélio Beta online**.  
<http://www.dicionariodoaurelio.com/Vocacao.html> (06 de junho de 2013).

## **ANEXOS**





UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA  
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



Curso de Formação Continuada para professores de Língua Portuguesa

**Grupo focal: reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa no  
 Ensino Fundamental II**

<b>CADASTRO DO CURSISTA</b>	
<b>Nome:</b>	
<b>Naturalidade:</b>	
<b>Pai:</b>	<b>Naturalidade:</b>
<b>Mãe:</b>	<b>Naturalidade:</b>
<b>E-mail:</b>	
<b>Telefone:</b>	<b>Data nasc:</b>
<b>Endereço:</b>	
<b>Cidade:</b>	<b>Cep:</b>
<b>Escola que leciona:</b>	
<b>Turma que leciona:</b>	
<b>Disciplina que leciona:</b>	
<b>Formada(o) em:</b> _____	
<b>Instituição:</b> _____ <b>ano de conclusão:</b> _____	
<b>Especialista em:</b> _____	
<b>Instituição:</b> _____ <b>ano de conclusão:</b> _____	
<b>Demais cursos:</b>	



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



# CERTIFICADO

Certificamos que \_\_\_\_\_ concluiu o curso GRUPO FOCAL: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II, de 04 a 15 de abril de 2013, com duração de 20h, ministrado por Nilmara Milena Gomes Maran, sob orientação do professor Dr. Lourival Novais Néto na Universidade Federal de Roraima (UFRR).

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Lourival Novais Neto

\_\_\_\_\_  
Nilmara Milena Gomes Maran

05/04/2013

Boa Vista-R

## TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Eu,

\_\_\_\_\_,  
 (  ) casado(a) (  ) solteira(o) (  ) viúvo(a) (  ) divorciado(a), profissão:  
 \_\_\_\_\_, portador(a) da carteira de identidade nº \_\_\_\_\_,  
 expedida pelo \_\_\_\_\_, inscrito(a) no CPF sob o nº \_\_\_\_\_,  
 residente e domiciliado(a): rua: \_\_\_\_\_, nº: \_\_\_\_\_, bairro:  
 \_\_\_\_\_, autorizo, de forma expressa, o uso e a reprodução de  
 minha imagem e do som da minha voz durante as 20h de grupo focal, sem qualquer  
 ônus, em favor da pesquisa Representação de Língua Construída no Discurso dos  
 Professores de Língua Portuguesa vinculada ao Mestrado em Letras (PPGL) da  
 Universidade Federal de Roraima (UFRR) para que a pesquisadora Nilmara Milena  
 Gomes Maran a utilize em sua dissertação..

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima  
 descrito sem que nada haja a ser reclamado a qualquer título que seja sobre direitos  
 à minha imagem, conexos ou a qualquer outro.

Data \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Assinatura