

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
ADRIANE MENDES DE SOUZA

**A NORMA PADRÃO E O PROFESSOR DE PORTUGUÊS:
REPRESENTAÇÕES QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

BRASÍLIA - DF
2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas
Mestrado em Linguística

**A NORMA PADRÃO E O PROFESSOR DE PORTUGUÊS:
REPRESENTAÇÕES QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

Adriane Mendes de Souza

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Cibele Brandão de Oliveira.

Brasília
2009

Termo de aprovação

ADRIANE MENDES DE SOUZA

A NORMA PADRÃO E O PROFESSOR DE PORTUGUÊS: REPRESENTAÇÕES QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguística.

Banca examinadora:

Orientadora: Professora Doutora Cibele Brandão de Oliveira, UnB

Membro externo: Professora Doutora Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa, UFPI

Membro interno: Professora Doutora Maria Luiza Monteiro Sales Coroa, UnB

Suplente: Professora Doutora Rachel do Valle Dettoni, UnB

Para minha família e meus amigos, pela compreensão e apoio.

Agradecimentos

A Deus, fonte de toda inspiração e sabedoria, pelo dom da vida, renovado a cada novo desafio que se apresenta e nos sonhos que se realizam.

A meu tio-pai José e minha tia-mãe Dinorá, pois tudo que construí e construirei é fruto do ato grandioso de bondade que permitiu minha adoção como filha; esse exemplo de generosidade e amor norteará minha vida para sempre.

A meus irmãos, cunhadas e sobrinhos, alicerce sobre o qual me equilibro, pela torcida constante.

Às amigas Paulinha e Paula Dunk, pela disposição constante e prestativa na condução deste trabalho.

A meu namorado Geraldo, companheiro constante, que me abriu as portas de sua casa para que pudesse estudar com tranquilidade, pelo apoio tecnológico e por pacificar minhas inquietações, despertando o que há de melhor em mim.

À Cibele, pela acolhida, compreensão, orientação segura e eficiente nos estudos interacionais e pelo ensinamento de que maior do que a aquisição do conhecimento é a sua construção conjunta. Por acreditar na minha capacidade e incentivar, mesmo quando eu mesma não acreditava.

À Catarina de Sena, por aceitar prontamente o convite para compor a banca e colaborar, com observações sérias e competentes, para que este trabalho tenha maior valor.

À Maria Luiza Coroa, pelas aulas maravilhosas, por aceitar compor esta banca e contribuir com leitura crítica para o engrandecimento deste trabalho e, principalmente, por auxiliar na construção do meu aprendizado por tantos anos.

À Rachel Dettoni, por guiar meus primeiros passos, ainda na graduação, em direção aos estudos sociolinguísticos.

À Secretaria de Educação, pelo afastamento para estudos, que permitiu maior dedicação a esta pesquisa.

Ao programa de Pós-Graduação em linguística, por encorajar o desenvolvimento de pesquisas.

Aos colegas da pós-graduação, pelas contribuições diversas e palavras de incentivo.

À Renata, secretária do LIP, pela presteza e carinho no atendimento de nossas solicitações.

Às colaboradoras/participantes da pesquisa, companheiras de militância pedagógica, pela disponibilidade, pelo carinho, pela reflexão, por acreditar em um mundo melhor. Sem vocês este trabalho não seria possível.

Todas as nossas palavras serão inúteis se não brotarem do fundo do coração.

As palavras que não dão luz aumentam a escuridão.

Madre Teresa de Calcutá

Resumo

A presente dissertação procura identificar, revelar e analisar as representações surgidas no discurso de professoras de português do ensino público do Distrito Federal em relação à norma-padrão e à função que exercem, buscando apresentar as bases sobre as quais se fundamentam essas representações e a influência dessas em suas práticas pedagógicas. As relações de poder são analisadas em relação ao processo de ensino-aprendizagem, mostrando-se responsáveis pela manutenção de quadro tradicional no contexto educacional. O trabalho centra-se nos estudos da sociolinguística interacional, integrada a outras áreas das ciências humanas como a análise do discurso, a psicologia social, a sociologia e a história. É uma pesquisa qualitativa, apoiada em suporte metodológico que utiliza técnicas dos estudos etnográficos. O *corpus* da dissertação fundamenta-se em entrevista aberta, realizada em grupo focal, totalizando aproximadamente duas horas de interação. Os dados gerados surgiram da transcrição e análise dos discursos das professoras pesquisadas, com base na triangulação *pesquisador, colaborador(es) e princípio(s) teórico(s)*. Os resultados mostram que as representações das professoras, participantes desta pesquisa, são construídas sobre a base do ensino que receberam durante o período de formação para o magistério e assentadas também no senso comum sobre os objetos de investigação deste estudo. Demonstram autorrepresentações consolidadas no estereótipo sobre o ensino de língua centrado na pessoa do professor. A concepção de língua surgida nas representações fundamenta-se na dicotomia padrão e não-padrão, apoiada em teorias do senso comum de ideias e valores disseminados socialmente de que a norma-padrão da língua equivale verdadeiramente à língua. As contribuições deste estudo relacionam-se à promoção de reflexão conjunta das participantes, na esperança de que, ao revelar as representações sociais veiculadas no discurso das professoras, bem como o modo sobre como tais representações orientam suas práticas pedagógicas, possa despertar nas colaboradoras e, em outros professores, possíveis leitores deste trabalho, mudanças sociais positivas que resultem na construção de novos significados sobre a concepção de língua e seu ensino visando aprimoração da práxis pedagógica.

Palavras-chave: Representações sociais; Norma-padrão; Ensino de português; práticas pedagógicas.

Abstract

This present dissertation seeks to identify, reveal and analyze the representations that arise in discourse of Portuguese language teachers from public school in Distrito Federal in relation to standard language and the function they exercise, aiming at present the basis in which these representations are established and the influence of these in their pedagogical practices. The power relations are analyzed regarding the teaching-learning process, showing to be responsible for the maintenance of traditional framework in educational context. This work focuses on the studies of interactional sociolinguistics, integrated to other human science areas such as discourse analysis, social psychology, sociology and history. It is a qualitative research based on methodological support that uses ethnographic study techniques. The dissertation corpus was uphold on open interview, carried out in focal group, totalizing almost two hours of interaction. Data came from transcription and analysis of teacher discourse considering the triangulation researcher, collaborator and theoretical principles. Outcomes show that representations of teachers, who joined this research, are built considering the teaching they received during their studying period for the profession and also laid on common sense about the investigation objects of this study. They show self-representations consolidated in the stereotype about language teaching centered on the teacher character. The language conception that arise in the representations is sustained on standard and not-standard dichotomy, based on common sense theories of values and ideas disseminated socially in which standard language is truly equivalent to the language. Contributions of this study are related to promotion of participants mutual thought, in hope that, on revealing social representations transmitted on teacher discourse, as well as the way these representations guide their pedagogical practices, may awake in the collaborators, and in other teachers, who will be possible readers of this work, positive changes that result on construction of new meanings about language conception and its teaching, aiming at improvement of pedagogical praxis.

Keywords: Social Representations; Standard Language; Portuguese teaching; Pedagogical Practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. CONSTRUINDO REPRESENTAÇÕES	16
1.0 Processos simbólicos e interação: construção e transformação da realidade social.....	16
1.1 A constituição teatral das práticas sociais.....	18
1.2 A construção discursiva das representações sociais: diálogo com múltiplas ciências.....	21
1.3 Relações discursivas e psicossociais que alimentam as práticas cotidianas.....	23
1.4 Representação social e construção da identidade.....	26
1.5 Ideologia e hegemonia: bases sociais das representações.....	28
1.6 Discurso e manutenção do poder social.....	30
1.7 Causalidade social.....	34
1.8 Representações sociais e ensino da norma-padrão.....	35
1.9 Representações e ensino.....	37
2. EXPLICANDO AS NORMAS	40
2.0 Norma-padrão: construto político.....	40
2.1 Uma língua, variadas normas: a sobrevivência pela heterogeneidade.....	44
2.2 Norma culta, prestígio e legitimidade.....	48
2.3 Norma-padrão e gramática normativa, estreitos laços.....	51
2.4 A língua culta falada nos meios de comunicação: um padrão de referência.....	56
3. CONSTRUINDO METODOLOGIA	62
3.0 Sociolinguística interacional.....	62
3.1 Análise de Discurso Crítica em diálogo com a Sociolinguística.....	65
3.2. Metodologias qualitativas.....	67
3.3 Contribuições da etnografia.....	72
3.4 O contexto situacional da pesquisa.....	76
3.5 O contato e a negociação com as colaboradoras da pesquisa.....	79
3.6 As colaboradoras.....	82
3.7 A geração dos dados.....	85

4. RECONSTRUINDO DISCURSIVAMENTE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	89
4.0 Colóquio sobre práticas pedagógicas, reconstituindo o ambiente escolar.....	89
4.1 Colaboradoras e suas ações no cenário de ensino da língua portuguesa.....	93
4.2 Descrição da função do professor: uma visão subjetiva construída pela coletividade.....	97
4.3 Percepção e uso da afetividade como base de aproximação entre professoras e alunos...	101
4.4 Utilização, justificativa e importância da norma-padrão para o professor de português..	103
4.5 O ensino de português que silencia alunos.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112
ANEXOS.....	120

INTRODUÇÃO

Este estudo objetiva dar voz ao professor de língua portuguesa, por meio de processo reflexivo sobre a representação que ele faz de si mesmo no papel social de gerenciador de conhecimentos linguísticos, bem como sobre sua representação a respeito da norma-padrão do português do Brasil.

A análise da concepção de norma pelo professor torna-se relevante, pois dela pode-se aferir a importância de suas representações na construção das próprias práticas pedagógicas em sala de aula. Tal análise possibilita também verificar se o professor reconhece e atribui legitimidade à variedade de normas existentes na língua, verificando, ainda, se ele utiliza a norma-padrão e em que contextos. Através da reflexão conjunta pode-se, também, observar qual o grau de aceitabilidade que esse profissional tem de outras normas que coexistam entre os participantes do contexto escolar.

Em consonância com os aspectos políticos e sociais inerentes à atribuição de valor a determinada variedade de norma, torna-se essencial verificar se o professor reconhece que alguns conceitos de norma trazem subjacentes preconceitos responsáveis pela exclusão de sujeitos que não integram a comunidade considerada mais culta ou letrada.

A escolha de pesquisa voltada para o professor surgiu da observação de que todo discurso sobre educação tem seu ponto central na figura do professor, o que parece sugerir que todos os erros e acertos da educação, principalmente aqueles ligados à competência linguística dos alunos, estão nas mãos do professor de língua, porém pouca visibilidade é dada a esse profissional; pois, na labuta cotidiana constante do fazer pedagógico, poucas oportunidades são criadas e oferecidas para reflexão e avaliação do seu desempenho, e não se conhecem suas expectativas em relação à função que exerce, suas crenças, angústias, frustrações e aspirações em relação ao desempenho de suas atividades.

A sociolinguística é importante para o estudo e desenvolvimento de processo de conscientização crítica dos atores envolvidos em procedimentos pedagógicos de ensino da língua portuguesa, levando-os à auto-reflexão de suas ações, pois é relevante, para o desenvolvimento pleno de habilidades linguísticas, reconhecer que nenhum sistema linguístico é homogêneo e que variações são inerentes a toda comunidade de prática¹, porque

¹ A expressão “comunidade de prática” vem sendo utilizada em estudos sociolinguísticos pós-modernos em substituição a “comunidade de fala”. Segundo Meyerhoff (2004: 527), o conceito foi definido por Eckert e McConnell-Ginet (1992^a), como “conjunto de pessoas que se reúnem e se engajam mutuamente em torno de um

as variações refletem a estratificação social e, muitas vezes, algumas delas, são avaliadas socialmente como marca de desprestígio e exclusão, perpetuando quadro de desigualdade que só permite aos menos favorecidos acesso muito restrito às camadas dominantes dentro da sociedade.

Não é pretensão dos estudos sociolinguísticos que a escola despreze a função de garantir aos alunos a aquisição da norma de prestígio social, afinal entre várias habilidades a serem desenvolvidas no cenário escolar, o desenvolvimento linguístico pleno é uma de suas metas, entretanto essa aquisição não deve ser imposição que visa sobrepor o vernáculo utilizado em momentos de descontração e sim venha somar-se ao repertório linguístico preexistente por meio de incorporação, permitindo ao aluno maior mobilidade dentro da escala social.

O desejo de iniciar pesquisa voltada para o professor de língua portuguesa nasceu da necessidade de descobrir como esse profissional, que acreditamos encabeçar nas escolas o papel primordial de inserir os discentes na competência de uso da norma-padrão da língua, construiu a representação dessa norma, qual a sua formação para atuar nessa área e qual a percepção que possui da relevância do ensino dessa norma, caso o trabalho desenvolvido por ele, privilegie esse estudo.

Esclareço que a escolha do tema está intrinsecamente relacionada às minhas inquietações subjetivas e profissionais, pois estou inserida no contexto escolar selecionado para esta pesquisa e faço parte do conjunto de professores que atuam no ensino de língua portuguesa. Componho o quadro de servidores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no contexto pedagógico de sala de aula, há aproximadamente dez anos, e as questões que pretendo pesquisar refletem a preocupação em desempenhar melhor meu trabalho.

Consciente de que a construção do sujeito só atinge sua completude e complexidade na relação com o outro, e que essa significação é construída e reconstruída constantemente no viés entre mim e o outro, contextualmente situados, reconheço que os aspectos sociais são preponderantes na formação cultural dos componentes de determinado grupo e que cada ser possui imagem representativa de sua função e importância na organização da comunidade.

Esta pesquisa situa-se no paradigma dos estudos qualitativos, mesclando-se em uma profusão multidisciplinar com o objetivo de alcançar ampla visão da construção interacional representativa dos sujeitos envolvidos.

O objetivo geral foi verificar qual a representação que o professor de língua portuguesa tem de si mesmo e do papel que exerce na sua atuação profissional, bem como sua representação social da norma-padrão para avaliar as implicações de tais representações em suas práticas pedagógicas.

Os objetivos específicos estruturam-se da seguinte forma:

- Revelar a percepção do professor em relação à representação do seu papel social e do conceito adotado de norma-padrão.
- Comparar as representações do professor de português sobre si próprio e sobre a norma-padrão para saber se ele se considera usuário dessa norma.

Os dados foram gerados a partir de entrevista em grupo focal com professoras da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF), servidoras efetivas com mais de cinco anos de exercício docente, vinculadas, no período da pesquisa, às seguintes regionais de ensino: Brazlândia, Ceilândia e Taguatinga. O *corpus* foi constituído pela interação entre a microanálise participativa das colaboradoras desse estudo.

Este trabalho de pesquisa foi dividido em quatro capítulos com a finalidade de atender as seguintes proposições:

No primeiro capítulo concentra-se a discussão da representação discursiva, baseada na perspectiva de múltiplos campos do conhecimento, tais como a psicologia, a análise do discurso, a sociolinguística, a sociologia, entre outros. Nele aborda-se a definição, origem, construção e transformação social por meio do discurso e da representação para construção da realidade rotineira, especificamente do meio escolar na visão do professor.

O segundo capítulo apresenta a reflexão de vários linguistas em relação ao estudo de norma no contexto brasileiro. Pela descrição e conceituação das variadas normas, os linguistas desfazem o engano de que norma culta e norma-padrão são sinônimas. A resenha das ideias dos autores citados nesse capítulo é fundamental para o estudo da representação de norma-padrão que o docente utiliza, assim como a relevância desse conceito para as práticas pedagógicas.

O terceiro capítulo relata a experiência etnográfica, descrevendo o processo de seleção e negociação com as protagonistas deste estudo, a formação do grupo focal, a entrevista aberta, o contexto situacional, a pesquisa-ação, a geração dos dados, a constituição do *corpus* de pesquisa e as reflexões êmicas.

O quarto capítulo propõe a análise dos excertos extraídos da entrevista aberta, em grupo focal, contemplando as práticas rotineiras no processo pedagógico do ensino de português. A reflexão sobre um padrão que silencia os alunos e a afetividade que aproxima professor e aluno. O paradoxo entre a tomada de consciência que se vislumbra nas colaboradoras em relação aos próprios usos efetivos da língua e suas ações. A formação e reação sobre o ensino centrado no estudo gramatical que essas receberam quando se preparavam para o magistério, suas expectativas quanto ao ensino que produzem e o amor que revelam pela profissão que escolheram.

CAPÍTULO 1

CONSTRUINDO REPRESENTAÇÕES

1.0 - Processos simbólicos e interação: construção e transformação da realidade social

Não sei quem sou, que alma tenho.
Quando falo com sinceridade não sei com que sinceridade falo.
Sou variamente outro do que um eu que não sei se existe (se é esses outros)...
Sinto crenças que não tenho.
Enlevam-me ânsias que repudio.
A minha perpétua atenção sobre mim perpetuamente me ponta
traições de alma a um carácter que talvez eu não tenha,
nem ela julga que eu tenho.
Sinto-me múltiplo.
Sou como um quarto com inúmeros espelhos fantásticos
que torcem para reflexões falsas
uma única anterior realidade que não está em nenhuma e está em todas.
Como o panteísta se sente árvore (?) e até a flor,
eu sinto-me vários seres.
Sinto-me viver vidas alheias, em mim, incompletamente,
como se o meu ser participasse de todos os homens,
incompletamente de cada (?),
por uma suma de não-eus sintetizados num eu postiço.

Fernando Pessoa

A intenção de assegurar que haja mudanças sociais positivas por meio da educação determina que se inclua a percepção dos processos simbólicos revelados na interação educacional. Explicando melhor, para que a pesquisa na área da educação possa produzir resultados mais substanciais, é necessário incorporar "um olhar interacional", ou seja, estudo voltado para a subjetividade do mundo interior na construção do sujeito, e a relação dessa subjetividade com o mundo social.

Vigostsky (2007:102-103) afirma que funções mentais superiores organizam o mundo real, sendo mediadoras entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Para o autor, essas funções são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, ou seja, por meio da troca com outros sujeitos e consigo próprio, o conhecimento é internalizado e papéis e funções sociais definidas, permitindo, assim, a formação da própria consciência.

Trata-se, portanto, de processo que parte do plano social – relações interpessoais – para o plano individual interno – relações intrapessoais.

Consoante ao pensamento de Vigotsky, Bakhtin (1995:121) defende que a personalidade que se manifesta pela projeção do interior de cada indivíduo é o resultado da inter-relação construída socialmente. Assim, discorre que as faculdades psicológicas e as expressões do sujeito formam-se no espaço social, desde o caminho percorrido nos processos mentais até a sua materialização exterior.

Dessa forma, quando uma manifestação mental se concretiza como enunciado, em determinado contexto comunicativo, reflete a orientação social à qual se encontra subordinada, em complexa adaptação do uso ao ambiente e aos interlocutores reais.

O interesse investigativo em relação às representações de atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de português fundamenta-se na expectativa de compreender como se estabelece a realidade escolar dessa disciplina a partir da visão que o professor tem das normas que compõem a língua e da função social exercidas por eles.

Os estudos de representações sociais demonstram ser caminho promissor na obtenção de bons resultados na busca por compreensão mais ampla do processo educacional, pois evidencia a atuação do imaginário social sobre pensamentos e ações de pessoas e grupos, permitindo que reflexões sejam estimuladas. Assim, a pretensão de investigar como se formam e como entram em funcionamento os sistemas de referência utilizados pelos professores para interpretar os acontecimentos e ações que permeiam suas práticas pedagógicas é essencial, porque nesse procedimento o docente confere significado às próprias ações rotineiras no ambiente escolar.

Na concepção de Moscovici (2007:54), as representações assumem função importante no plano da construção da realidade quando se postula a necessidade de estabelecer intercâmbio entre o mundo simbólico e os objetos, pois aquelas são uma tentativa constante de equilíbrio entre um objeto externo que se insere pela primeira vez em nosso campo de visão e o nosso universo interior.

A partir das primeiras postulações de Moscovici, o conceito de representação veio demonstrar que, para penetrar no universo do sujeito ou do grupo, determinado objeto passa por uma série de relações, articulações e movimentações com outros objetos já existentes, assimilando propriedades e as acrescentando às próprias, tornando-se familiar, transformando e sendo transformado por esse movimento.

Com estreitas relações com a linguagem, a ideologia, o imaginário social e, principalmente, por desempenhar relevante papel na organização da maneira de agir nas práticas sociais, o estudo das representações constitui elemento essencial à análise dos mecanismos que produzem interferência nos efeitos do processo educativo.

A atração pelas metodologias qualitativas e a ampliação do interesse pelo papel do simbólico na instrução das ações humanas parecem ter auxiliado a abertura de espaços para o estudo das representações sociais. Verificamos que, em anos recentes, vasto número de trabalhos de pesquisa tem surgido nessa área, sendo possível a afirmação de que o estudo pioneiro de Moscovici (2007) constituiu-se em novo paradigma na psicologia social, pois projetou as bases conceituais e metodológicas que desenvolveriam os debates e aprofundamentos subsequentes.

1.1 - A constituição teatral das práticas sociais

A vida é uma peça de teatro que não permite ensaios.
Por isso, cante, chore, dance, ria e viva intensamente,
antes que a cortina se feche e a peça termine sem aplausos.

Charles Chaplin

A teoria das representações sociais baseia-se no conhecimento do homem sobre si mesmo, suas ações e manifestações na vida da organização social cotidiana.

Goffman (2009:29) utiliza o termo representação para se referir a toda atividade que ocorre em determinado período marcado pela presença constante de ator social diante de grupo particular de observadores sobre o qual exerce alguma influência, designando como “*fachada*” a expressividade, *do tipo padronizado*, utilizada pelo sujeito durante sua representação de maneira proposital ou inconsciente.

O autor (2009) observa que nas ações cotidianas os observadores fundamentam-se em estereótipos, facilitando o convívio social. No lugar de manter distintos padrões e expectativas de respostas para cada ator e representação, ligeiramente diferentes das experiências vivenciadas, pode-se fixar a situação em ampla categoria na qual se encontram convencionados os saberes anteriores acionados para acomodação da disposição atual.

Moscovici (2007:61) defende que uma ideia ou objeto, ao serem comparados com o paradigma de determinada categoria, assumem características desta e são remodelados para se enquadrarem a ela. Essa constitui maneira de garantir minimamente coerência entre aquilo que se conhece e aquilo que é desconhecido, ou seja, configurando processo de ancoragem para classificar e nomear alguma coisa.

Foucault (1999:53) observa que outrora a linguagem associava-se imediatamente às coisas que ela nomeava e assegura que, se na atualidade essa realidade não é mais posta, não

significa que por isso a linguagem esteja *separada do mundo; continua, sob uma outra forma, a ser o lugar das revelações e a fazer parte do espaço onde a verdade, ao mesmo tempo, se manifesta e se enuncia.*

Para Moscovici (2007:66), coisas que não suportam classificação ou nome são esquisitas e intimidadoras, por isso se experimenta resistência ou distanciamento quando não se consegue avaliar nem descrever algo para si próprio ou para os outros, assim, classificar constitui processo de comparação com determinado protótipo.

Foucault (1999:137) estabelece que o cerne da representação está no ato de nomear:

Nomear é, ao mesmo tempo, dar a representação verbal de uma representação e colocá-la num quadro geral. Toda a teoria clássica da linguagem se organiza em torno desse ser privilegiado e central. Nele se cruzam todas as funções da linguagem, pois é por ele que as representações podem vir a figurar numa proposição.

Dessa maneira, pode-se afirmar que qualquer transformação social só se torna possível quando há mudança nas representações.

Usando metáfora teatral, Goffman (2009:25) afirma que um indivíduo desempenha papéis sociais e, ao fazê-lo, requisita de seus observadores a atribuição de seriedade à impressão da realidade mantida perante eles, ou seja, os atores desejam que os espectadores acreditem no personagem visto e nos atributos que aparentam possuir.

Assim, temos, em um extremo, ator inteiramente convicto de que a encenação representada é a própria realidade, quando o público está também convencido a respeito do espetáculo em encenação.

Contudo, pode acontecer de o ator não estar completamente convencido de sua prática. Essa possibilidade é aceitável, porque ninguém está em melhor condição de observação e avaliação do espetáculo senão aquele que encena.

Adicionado a isso, algumas vezes o ator pode conduzir a convicção de seu público apenas como meio para atingir fins diversos, não se interessando pela opinião dos outros a seu respeito, ou mesmo a respeito da situação.

O sujeito que assim age, não acreditando na própria atuação nem se interessando pela crença de seu público, pode ser denominado como “cínico”, sendo o termo “sincero” reservado àqueles que creem na representação gerada por sua encenação (GOFFMAN, 2009, p. 25-26).

Ainda segundo esse autor, o desempenho que os atores apresentam diante dos outros tenderá a incorporar e a exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela comunidade, e

essa prática ressaltante dos valores oficiais, mais que a própria ação individual, está relacionada à maioria das sociedades estratificadas tendentes a idealizar os padrões sociais dos estratos elevados, sendo que essa idealização reflete a busca daqueles que ocupam posições subalternas pelas posições mais elevadas.

Esse desejo não se aplica apenas à ocupação de determinado lugar de prestígio social, mas também ao posto venerado dos valores comuns socialmente sacramentados. A movimentação em direção ao ápice da pirâmide social requer atuações em conformidade com as expectativas dos ocupantes desse local, sendo os esforços para galgar os degraus sociais e a luta para se evitar a descida expressos pelos sacrifícios adotados para preservação da *fachada* (GOFFMAN, 2009, p. 41).

O discurso docente expressa essa representação como ideal a ser perseguido pelos alunos quando enfatiza o uso de certa norma de linguagem disseminada e prestigiada pela classe dominante dentro da sociedade.

O domínio de determinada norma que, para o inconsciente coletivo, representa instrumento de acesso e permanência junto à elite constituída, torna-se impositivo pela força da representação.

O excerto abaixo, gerado da entrevista com professoras colaboradoras desta pesquisa, exemplifica com bastante propriedade a presença dessa representação:

341. **ANITA**¹: aí eu falo pra eles não adianta eu, eu usar é, é esses termos assim pro... que vocês vão chegar lá no na, na, no... no PAS o ano que vem, que eu dou aula pra oitava série, vocês vão chegar no PAS, vocês vão... as provas, elas não vão vir assim com essa le..., com essa linguagizinha aguinha com açúcar que vocês tão acostumados.

342. **TARSILA**: mas é aí que eu penso, viu? É... porque em relação a sua pergunta, que eu respondo que nós não podemos também... nos resumir ao que eles já sabem, nós temos que especular a curiosidade, levar, especular a curiosidade deles e aí que entra a questão quando eu falo pra eles: gente, cadê o dicionário?

Assim, no excerto selecionado, a utilização de linguagem não representativa da maioria da população configura-se como mecanismo de seleção, como o que permite a

¹ Por recomendações éticas, os pesquisadores devem remover, o quanto antes, informações que possam ser utilizadas para identificação dos participantes, preservando-se desta forma traços que possam revelar a identidade dos colaboradores da pesquisa. Dessa forma, as identidades das professoras encontram-se preservadas pelo uso de pseudônimos de pintoras famosas, a saber: Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Frida Kahlo, Gabriela Mistral e Fani Bracher. Essa escolha deu-se pela representação que permite associar o ofício de ambas as profissões envolvidas, pois assim como as pintoras procuram expressar o universo pessoal pela arte, colocando sobre suas telas todo o colorido que extraem da relação com o mundo, as participantes deste estudo mostram-se empenhadas, pela arte educacional, em tornar o mundo mais bonito e melhor para se viver. Esclareço, ainda, que a escolha foi negociada com as participantes.

entrada nas universidades e órgãos públicos, estabelecendo quem tem condições de iniciar a escalada rumo às posições superiores da sociedade.

1.2 - A construção discursiva das representações sociais: diálogo com múltiplas ciências

A ciência? Ao fim e ao cabo,
o que é ela senão uma longa e sistemática curiosidade?

André Maurois

A proposta de estudo interdisciplinar na investigação das representações fundamenta-se pela dificuldade em estabelecer fronteiras distintas em pesquisas dessa natureza, bem como pela possibilidade complementar capaz de proporcionar ampliação da visão do objeto pesquisado. Dessa forma, para o objetivo que pretendo alcançar, proponho diálogo entre a sociolinguística interacional, a análise do discurso e a psicologia social.

A aproximação das áreas citadas acima, neste trabalho, deu-se pela similaridade na interpretação do objeto que compõe o conjunto de suas investigações, ou seja, a concepção da linguagem centrada no processo interacional, em uso efetivo da língua, vista na perspectiva da ação social. Entendimento de língua que constrói e reconstrói a realidade em processos de interação entre os sujeitos, levando em conta a relevância do contexto onde essa interação acontece.

A união de vários campos teóricos complementares tem caracterizado a prática de pesquisas qualitativas nas quais este trabalho se encaixa, e se justifica pela abrangência e aprofundamento almejados nas análises fundamentadas com a contribuição de diferentes ramos do saber.

Assim, apresento a sociolinguística interacional como principal quadro da pesquisa, porque envolve relações entre a linguagem, a sociedade e a cultura. Seguindo as bases teóricas desta área, a organização social dos significados dá-se por meio de discursos interativos, em processos de negociação, segundo conceituação de Bortoni-Ricardo (2005:147):

Trata-se de um paradigma de base fenomenológica, interpretativista, que apresenta um arcabouço teórico interdisciplinar e uma metodologia bastante refinada para a descrição dos fenômenos da interação humana.

Segundo a mesma autora (2005:147), a sociolinguística interacional dialoga com outras áreas do conhecimento, que se apresentam como essenciais para o desenvolvimento deste estudo:

[...] o domínio da sociolinguística interacional, ramo das ciências sociais que faz interface com a linguística, a pragmática, a antropologia (na subárea da etnografia) e a sociologia (nas subáreas da etnometodologia e de análise da conversação), entre outras.

Fundamento-me também na análise do discurso de Van Dijk (2008:17), compreendendo que “*os discursos são produzidos e recebidos por falantes e ouvintes² em situações específicas, dentro de um contexto sócio-cultural mais amplo*”.

Para esse autor, a realização do discurso não se concretiza por um simples fenômeno cognitivo, mas por meio de interação que abrange o social e a cognição, sendo que as representações se constituem pelos atos discursivos.

Ratificando a visão de Van Dijk, Fairclough (2008:91) apresenta as práticas discursivas como elementos que produzem e transformam a sociedade (as identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença), sendo a constituição dos indivíduos como sujeitos, no processo de interação com os outros, realizada por meio do discurso.

Em articulação com as duas áreas apresentadas, valho-me ainda da psicologia social, que constitui por objeto a investigação dos processos simbólicos emergentes na interação dos sujeitos para construção e funcionamento dos sistemas de referência, ativados na classificação de pessoas e grupos quando se interpretam os fatos da realidade cotidiana.

Ressalto, ainda, que na interface do psicológico com o social, o estudo das representações sociais desperta interesse de diversas áreas das ciências humanas, a saber: sociologia, antropologia e história, permitindo efetivar sua vinculação com a ideologia, os sistemas simbólicos e as ações sociais. Essa multiplicidade de conexões com outras disciplinas próximas gera para o tratamento psicossociológico das representações o que se configurou ser denominado de *transversalidade*³, ou seja, a capacidade de atravessar e dialogar com múltiplas áreas do estudo científico.

² Os termos falante e ouvinte não são os mais apropriados para os estudos sociointeracionais por limitar a interação à cadeia da fala e por designar papéis estáticos para os interlocutores, por isso deve-se optar por outros termos, como interagentes.

³ Segundo Guattari (2004:111) “a transversalidade é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, quais sejam o de uma verticalidade pura e de uma simples horizontalidade”. Define-se, assim, como extensão dialógica em diferentes níveis e sentidos das múltiplas ciências que compõem os processos teóricos que alicerçam essa pesquisa.

Na análise de Foucault (1999:388), representação não é constituída meramente como objeto das ciências humanas, pois “*ela é, como se acaba de ver, o próprio campo das ciências humanas, e em toda a sua extensão; é o suporte geral dessa forma de saber, aquilo a partir do qual ele é possível*”.

1.3 - Relações discursivas e psicossociais que alimentam as práticas cotidianas

Não se tira nada de nada, o novo vem do antigo,
mas nem por isso é menos novo.

Bertolt Brecht

Nesse ponto, a interrogação que surge na condução deste estudo é: o que entendo por "representações sociais"? Na convivência rotineira com a comunidade a qual o sujeito pertence, constantemente as pessoas confrontam-se com vasta quantidade de informações. Os temas e acontecimentos apresentados como inovações no seio dessa comunidade, geralmente passam a exigir, por fazer parte do universo de convívio das pessoas e as afetar de alguma maneira, que haja esforço na busca pela percepção de seus significados, tornando essas novidades familiares àquilo que já foi incorporado à memória, utilizando palavras que já se inseriram em seus repertórios.

Diariamente, nas conversas estabelecidas em casa, no trabalho ou com os amigos, apresentam-se situações em que é necessária a nossa manifestação sobre fatos, elaboração de explicações, manifestação de julgamentos e declaração de posições.

Essas interações sociais vão concebendo os chamados “universos consensuais” no meio dos quais novas representações vão tomando forma e sendo comunicadas, de maneira que começam a integrar esse universo não mais como meras opiniões, mas como autênticas “teorias” do senso comum, criações estruturais válidas para a complexidade do objeto confrontado pela primeira vez, facilitando a comunicação e orientando as condutas. Essas “teorias” ajudam a moldar a identidade e o sentimento de pertencimento do ser ao grupo.

Para Moscovici (2007), a estrutura de determinada representação é composta por duas faces indissociáveis: uma figurativa e outra simbólica. Dessa maneira, associa-se a toda figura um sentido e a todo sentido uma figura, sendo que esses processos acontecem por meio dos mecanismos denominados de *objetivação* e *ancoragem*. A atribuição de sentido a determinada figura abstrata, ou a materialização de certo objeto abstrato, foi chamada de *objetivação*, e a

atribuição de contexto que permita a interpretação desse objeto foi chamada de *ancoragem*, sendo através da *ancoragem* que a representação desvela seu caráter essencialmente social.

Moscovici (2007:71) caracteriza processo de objetivação como materialidade de certa abstração e, portanto, um dos maiores mistérios do pensamento e da fala, ou seja, a capacidade de transformar determinada representação em realidade, fazendo da palavra que substitui a coisa, a coisa que substitui a palavra, sendo esse aspecto altamente explorado por políticos e intelectuais com o objetivo de dominar as massas.

Jodelet (1984:368) apresenta três fases para o processo da objetivação, sendo a primeira a seleção e descontextualização dos elementos da teoria em decorrência de critérios culturais; a segunda, a formação de núcleo figurativo a partir dos elementos selecionados, estrutura imaginante responsável por reproduzir a estrutura conceitual: espécie de guia de leitura do mundo real; e a última fase, a naturalização dos elementos do núcleo figurativo, os elementos do pensamento se tornariam parte da realidade ou referentes para o conceito, portanto código comum que permitiria classificar pessoas e acontecimentos, estabelecer comunicação fazendo uso da mesma linguagem e, portanto, influenciando os outros.

Já o processo de ancoragem não apenas expressa relações sociais, mas contribui para sua constituição, fazendo integração cognitiva do objeto representado com sistema de pensamento social preexistente para servir à elaboração de novas representações. Contudo, como a representação sempre se constrói sobre algo já pensado, manifesto ou latente, a capacidade de tornar familiar o que era estranho pode, com a ancoragem, propiciar a manutenção de quadros de pensamento antigos ou posições preestabelecidas pelo uso de instrumentos como classificação, categorização e rotulação. Demonstrando que classificar, comparar, rotular supõem julgamento desvelador de algo da “teoria” que temos sobre o objeto classificado.

A associação com o imaginário acontece quando enfatizamos a característica simbólica representativa de sujeitos que compartilham a mesma condição ou experiência social: eles expressam em suas representações o sentido que dão às suas práticas no mundo social, usando os sistemas de códigos e interpretações gerados pela sociedade, propagando valores, expectativas e pretensões sociais.

Na concepção foucaultiana, o perfil histórico de uma época, designado *a priori*, é responsável pela determinação das associações possíveis de compartilhamento, definindo as teorias construídas no universo comum das pessoas e a veracidade do discurso:

Esse *a priori* é aquilo que, numa dada época, recorta na experiência um campo de saber possível, define o modo de ser dos objetos que aí aparecem, arma o olhar cotidiano de poderes teóricos e define as condições em que se pode sustentar sobre as coisas um discurso reconhecido como verdadeiro (FOUCAULT, 1999, p. 177).

Assim, pode-se afirmar que o fato de compartilhar uma mesma condição social, acompanhado de relação específica com o mundo, de valores, modelos de vida, constrangimentos e desejos, constituiria representação arraigada à expressão de afirmação, de solidariedade e afiliação grupal necessárias à preservação da identidade social.

Na concepção de Moscovici (2007:57), os sujeitos em processos interativos, contextualmente situados, manifestam suas capacidades inventivas, suas afirmações, explicações e conceitos construídos no cotidiano referente a qualquer objeto, social ou natural, para torná-lo familiar e garantir a comunicação no interior do grupo ao qual pertencem.

Dessa maneira, não seria postura inconsequente afirmar que, conhecendo a história de uma formação social, bem como a postura dos atores envolvidos e as atitudes que historicamente tendem a assumir frente aos principais conflitos sociais, podem ser assinaladas tendências de ações e, por meio delas, construir reflexão que leve os atores sociais das práticas envolvidas à crítica de suas ações, verificando quais devem permanecer e quais devem ser extintas.

Foucault (1999:387) estabelece que o conflito mostra-se na representação por meio de necessidade, desejo ou interesse, ainda que conscientemente não sejam percebidos ou experimentados, sendo papel da regra *“mostrar de que modo a violência do conflito, a insistência aparentemente selvagem da necessidade, o infinito sem lei do desejo estão, de fato, já organizados por um impensado que não só lhes prescreve sua regra, mas também os torna possíveis a partir de uma regra.”*

Foucault (1999) revela, ainda, que o par conflito-regra assegura a representabilidade, mostrando de que modo as estruturas da vida podem dar lugar à representação e delimitando as possibilidades de exercício das ações.

Esse autor (1999:388) define que as empiricidades podem ser dadas à representação sob forma não presente à consciência (*a função, o conflito, a significação constituem, realmente, a maneira como a vida, a necessidade, a linguagem são reduplicadas na representação, mas sob uma forma que pode ser perfeitamente inconsciente*). Na visão desse autor, a transparência representacional só pode ser atingida, em dada experiência cotidiana, por meio de processo reflexivo.

1.4 - Representação social e construção da identidade

Nenhum espelho reflete melhor a imagem do homem do que as suas palavras.

Juan Vives

Embora a representação social tenha raízes ligadas à sociologia e à antropologia, coube à psicologia social a sua elaboração teórica, portanto é inevitável citar que esta pesquisa possui raízes ligadas, também, a esse campo de estudo, tendo em vista os fundamentos do interacionismo simbólico presente neste estudo, que têm suas origens na psicologia social de Mead (1972).

Procurando compreender o processo de descrição sociológica do indivíduo, o foco desta pesquisa é a imagem representativa que o professor tem de seu trabalho e das normas com as quais convive.

Segundo Pêcheux (2006), o homem compreendido como ser político, revestido de ideologia, tem na linguagem a forma substancial de processos ideológicos de fundamental importância. Esse autor apresenta, ainda, argumento para a compreensão de ideologia quando a descreve, no meio social, como formas materiais e não meramente ideias incorpóreas.

Aliado à concepção althusseriana, Fairclough (2008:52) define ideologia em relação à constituição dos sujeitos:

[...] a ideologia funciona pela constituição (interpelação) das pessoas em sujeitos sociais e sua fixação em 'posições' de sujeito, enquanto ao mesmo tempo lhes dá a ilusão de serem agentes livres. Esses processos realizam-se no interior de várias instituições e organizações, tais como a educação, a família ou o direito, que na concepção de Althusser funcionam como dimensões ideológicas do Estado.

Buscando a representação social constituída pelos pesquisados, torna-se necessário verificar alguns conceitos sobre construção da identidade, pois essas duas definições interligam-se formando totalidade complexa, em que representação é compreendida por processo cultural estabelecido dentro de identidades individuais ou coletivas.

Segundo Hall (2005:11), o sujeito sociológico, nos séculos XIX e XX, reflete a complexidade do mundo moderno “*A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” — entre o mundo pessoal e o mundo público*”.

Ainda segundo Hall (2005), apesar de caber à psicologia os estudos dos processos mentais do indivíduo, coube à sociologia fornecer a crítica ao individualismo racional do sujeito cartesiano, situando-o dentro de um contexto coletivo de participação social:

[...] localizou o indivíduo em processos de grupo e nas normas coletivas as quais, argumentava, subjaziam a qualquer contrato entre sujeitos individuais. Em consequência, desenvolveu uma explicação alternativa do modo como os indivíduos são formados subjetivamente através de sua participação em relações sociais mais amplas; e, inversamente, do modo como os processos e as estruturas são sustentados pelos papéis que os indivíduos neles desempenham. Essa “internalização” do exterior no sujeito, e essa “externalização” do interior, através da ação no mundo social [...], constituem a descrição sociológica primária do sujeito moderno e estão compreendidas na teoria da socialização (HALL, 2005, p. 31).

Destaca-se ainda dos estudos de Hall (2005), como ponto de vista surgido na pós-modernidade, a partir da primeira metade do século XX, o deslocamento do sujeito. Desta forma, não existiria somente uma, mas várias identidades, várias ‘posições de sujeito’, tornando-se algumas vezes essa identidade contraditória, como foi explicitado por esse autor:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...] (HALL, 2005, p.13).

Alves-Mazzotti (1994:61) observa que a noção de representação social, fundada nos pressupostos da psicologia social, foi introduzida por Moscovici em 1961, em estudo sobre a representação social da psicanálise. No ano de 1976, referindo-se a esse trabalho, Moscovici expressou sua intenção de redefinir o campo da psicologia social a partir daquele fenômeno, procurando dar ênfase à função simbólica e ao poder de construção do real.

Posteriormente aos estudos de Moscovici, sua principal colaboradora, Jodelet, assume a tarefa de sistematização das ideias do mestre, e oferece sua contribuição para o aprofundamento teórico do tema, esclarecendo melhor o conceito e os processos formadores das representações sociais:

Há muitas formas de conceber e de abordar as representações sociais, relacionando-as ou não ao imaginário social. Elas são associadas ao imaginário quando a ênfase recai sobre o caráter simbólico da atividade representativa de sujeitos que partilham uma mesma condição ou experiência social: eles exprimem em suas representações o sentido que dão a sua experiência no mundo social, servindo-se dos sistemas de códigos e interpretações fornecidos pela sociedade e projetando valores e aspirações sociais. A marca social dos conteúdos ou dos processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros [...] (Jodelet, 1990, p. 361-362).

1.5 – Ideologia e hegemonia: bases sociais das representações

Meu partido
 É um coração partido
 E as ilusões
 Estão todas perdidas
 Os meus sonhos
 Foram todos vendidos
 Tão barato
 Que eu nem acredito
 Ah! Eu nem acredito...
 Que aquele garoto
 Que ia mudar o mundo
 Mudar o mundo
 Frequenta agora
 As festas do “Grand Monde”...
 Meus heróis
 Morreram de overdose
 Meus inimigos
 Estão no poder
 Ideologia!
 Eu quero uma prá viver
 Ideologia!
 Eu quero uma prá viver...
 Cazuzza/Frejat

Considerando a característica transversal desse estudo, neste ponto apresenta-se articulação do conceito de representação com o sentido de ideologia, de Althusser (2007) e de Gramsci (1978), percebendo as representações como práticas discursivas, e destacando que sua transformação pode dar-se no plano das lutas hegemônicas que ocorrem na esfera pública e na correlação com o mundo individual.

Esquadrinhar o sustentáculo de uma representação pode levar-nos a descobrir que sua origem está demasiadamente distante e pode relacionar-se com algum conflito histórico. Ou ainda, demonstrar que essa representação possui determinada funcionalidade dentro da sociedade, mas também que em dado momento, independentemente da história ou da conjuntura, determinada representação pode estar a serviço de práticas hegemônicas que concorrem para manutenção de certa elite no controle do poder.

Althusser (2007:104) refere-se à ideologia em dois sentidos: distingue inicialmente uma *teoria da ideologia em geral*, que estaria presente em qualquer sociedade humana, independentemente dos interesses particulares, cuja função é assegurar a coesão social, por meio de um conjunto de ideias, conceitos, valores e visões de mundo compartilhadas, contrapondo-se a uma *teoria das ideologias específicas*, em que a primeira função é sobredeterminada pela segunda: assegurar a dominação de uma classe. Esse segundo conceito

de ideologia, baseado em Marx, seria no entendimento althusseriano, apenas uma das faces da ideologia; antes dele, haveria outro terreno: o das ideias e representações da sociedade em geral sobre o qual se formam e se assentam as influências e manifestações das ideologias particulares. Assim posto, o aspecto sociológico e político da ideologia ficariam vinculados ao papel determinante da constituição das identidades e dos sujeitos.

As ideias e visões de mundo dos indivíduos apoiam-se em suas práticas. Assim, estabelecem quais papéis são legítimos e quais são estigmatizados, estando à força da ideologia, como ideologia geral, centrada no seu caráter performativo. O fato das crenças e representações, consolidadas no terreno da ideologia em geral, fundamentarem práticas, propicia que tais elementos estejam sujeitos a entrar no campo ideológico com o sentido das *ideologias específicas*: as práticas dos sujeitos, que fixadas numa relação social, reproduzem ou transformam os sistemas sociais e, por isso, sustentam ou superam as relações de poder e o *status quo* das classes sociais. Assim, os elementos que constituem a ideologia configurada como geral estariam predispostos a nova redefinição consoante a atribuição de importância ideológica das diversas classes sociais disseminadas pelos chamados Aparelhos Ideológicos de Estado, (Althusser, 2007), inseridos nas várias esferas da realidade cotidiana das vivências pública e privada, tais como igreja, trabalho, família etc.

Pode-se afirmar então que os elementos constitutivos da ideologia em geral, por assim dizer, constituem a base das ideologias particulares.

Na visão de Althusser, esse processo não se constitui isoladamente no tempo, pois o próprio campo da ideologia em geral seria uma forma de depósito cumulativo, resultante de outras fases da história, outras maneiras de resistência, de lutas de classe, outras lutas por novas formas de exercício de poder, de supremacia, consistindo em fonte para a compreensão do enfrentamento de classes dentro de dado momento histórico destacado.

Para Gramsci (1978:377), a ideologia está socialmente generalizada, pois os homens não podem agir sem regras de conduta, sem orientações; ela “*é o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam etc.*”. Contudo, ela é mais que um sistema de ideias, pois também relaciona a capacidade de inspirar atitudes concretas e orientar ações, outra vez evidenciando seu caráter performativo. Nesse ponto, defendendo que a prática hegemônica de dada ideologia dominante pode gerar visão de mundo supostamente mais coerente e sistemática, que não só influenciaria a massa da população, mas também serviria como princípio de organização das instituições sociais. É *na* ideologia e *por meio* dela que determinada classe pode exercer sua supremacia sobre as outras, isto é, pode assegurar a *adesão* e o *consentimento* das grandes massas. Aqui, destacam-se as práticas por

meio das quais os sujeitos, definidos em grupos sociais organizados, buscam adeptos para garantir a predominância em torno de suas interpretações sobre o mundo e sobre as organizações sociais, introduzindo-as nas práticas e rituais do dia a dia. É importante ressaltar que nessas tentativas de criar coerência específica para o real, alguns aspectos podem extinguir-se e outros se fixarem, ultrapassando os já existentes ou intercalando-se com eles.

1.6 – Discurso e manutenção do poder social

Com fúria e raiva acuso o demagogo
 E o seu capitalismo das palavras
 Pois é preciso saber que a palavra é sagrada
 Que de longe muito longe um povo a trouxe
 E nela pôs sua alma confiada
 De longe muito longe desde o início
 O homem soube de si pela palavra
 E nomeou a pedra a flor a água
 E tudo emergiu porque ele disse
 Com fúria e raiva acuso o demagogo
 Que se promove à sombra da palavra
 E da palavra faz poder e jogo
 E transforma as palavras em moeda
 Como se fez com o trigo e com a terra.

Sophia de Mello Breyner Andresen

O aspecto visitado nesse tópico refere-se ao papel do poder disseminado nos discursos sociais em momentos de interação.

Para a discussão pretendida, poder é explicado como propriedade das relações sociais, expressa nos processos interacionais quando as ações concretas ou latentes de alguém, podendo ser uma pessoa ou grupo, impõem redução de liberdade social em relação a outrem.

Van Dijk (2008:42-43) ensina que em contexto social distinto das situações onde acontece o exercício do poder pela força física, o controle social diário é exercido sobre a cognição das pessoas a quem se pretende dominar. Esse processo de controle indireto das “mentes” dos indivíduos se dá pela supressão de informações ou opiniões necessárias para que possa elaborar ou realizar suas atuações.

Dessa maneira, a maior parte do controle social que acontece nas sociedades ocidentais na atualidade ocorre por meio de domínio cerebral persuasivo, por comunicações discursivas ou como resultado do medo de sanções impostas pelo grupo dominador, no caso de não ter atendidos os seus desejos. Contudo, esse controle mental constitui exercício de

poder que deixa brechas aos subjugados para que possam esboçar alguma liberdade e resistência.

No meio escolar, no que se refere ao ensino de português, a imposição de um estudo de língua desvinculado da realidade comunicativa do aluno, estruturada no ensino de regras gramaticais e de uma norma-padrão abstrata, distante do uso efetivo e diário dos estudantes, provoca reação de resistência. Conforme relato das colaboradoras desta pesquisa, após serem obrigados a usar, nas aulas de português, modelo linguístico que não faz parte do seu repertório natural, os alunos resgatam a utilização de sua variedade natural nas aulas de outros professores e em suas interações, negando a prática daquilo que lhes foi imposto.

184.**FRIDA:** então é prática, então qualquer coisa que eles falam, ou é um plural, ou uma coisa assim que... não caiu bem, então o a gente vamos então, ele é terrível.

185.**ANITA:** é.

186.**FANI:** nossa! Eu ia comentar sobre isso.

187.**FRIDA:** é... vamos lá, volte para o seu lugar, aí você levanta de novo, vamos ver, volte primeiro, vai...

188.**Coord.:** rebobinar.

189.**FRIDA:** rebobine, aí agora comece novamente, aí ele... começa e aí já... vai falando, pensando..., se erra, aí não! Recomece. Até praticar mesmo, praticar o uso da língua, porque aí ele vai percebendo o...

190.**ANITA:** é.

191.**FRIDA:** o que ele está falando, e agora? Agora eu posso, professora? Falei direitinho, professora? Falou. Então... só que não é toda hora que você pode fazer isso dentro de sala da aula, né?

192.**ANITA:** é, é.

193.**FRIDA:** dentro de sala.

194.**TARSILA:** é, é exatamente aquela história, né? De você falar, eles aprendem, agora na hora de colocar a prática cadê a... a prática que eles não têm?

195.**FRIDA:** o *feedback*, é...

196.**ANITA:** é.

197.**TARSILA:** não é? E... pelo fato.... só pra fechar, dele tá tão acostumado... ele acaba o que... usando o que tá todo mundo usando.

Van Dijk (2008:42-44) afirma que o poder pode ser intencional ou involuntário, exercido para manter ou ampliar a base de autoridade de determinado grupo predominante.

O exercício do poder ou sua preservação perpassa pela comunicação direta por meio de pedidos, comandos ou ameaças. Geralmente envolve mais de uma forma de atuação, consistindo da interação social dentro de consenso ou de contestação fundamentadas ideologicamente. Esses fundamentos ideológicos alicerçam-se na cognição e são partilhados e relacionados pelos interesses dos membros de certo grupo, sendo obtidos, validados ou alterados por meio do discurso.

Conforme Van Dijk (2008:47), a ideologia e as práticas ideológicas derivadas dela são frequentemente adquiridas, exercidas ou organizadas por meio de várias instituições, como o Estado, os meios de comunicação, o aparato educacional, a Igreja, bem como por instituições informais, como a família, mas alerta que embora haja práticas e instituições sociais que

representem papel importante para a expressão, exercício ou reprodução da ideologia, não se pode afirmar que ideologia seja essas práticas ou instituições, mas como marco inicial pode-se afirmar que ideologia é uma forma de cognição social.

Geralmente os grupos dominantes tendem a ocultar sua ideologia, procurando fazer com que essa seja acatada como um sistema de valores, norma ou objetivos gerais ou naturais incorporados à formação do consenso. Assim reproduzida, a ideologia e o poder que desponta dela assume um formato hegemônico na sociedade. Por essa análise, o autor concebe ideologia como estrutura complexa que controla formação, transformação e aplicação de outras formas de cognição social, como conhecimento, opiniões, posturas e representações sociais. Essa estrutura é constituída de normas, valores, metas e importantes princípios selecionados, combinados e aplicados de maneira a salientar representação, interpretação e ação das práticas sociais a fim de trazer benefícios ao grupo como um todo. Dessa maneira, pode-se afirmar que é a ideologia que garante coerência às condutas que auxiliam a produção das práticas sociais.

Destaca-se que cognições sociais ideológicas não se fundamentam em crenças ou opiniões individuais, mas predominantemente nas representações de membros formadores ou instituições sociais, que reconstróem a realidade em conformidade com interesses de quem controla os meios ou as instituições de produção e reprodução ideológica, como os meios de comunicação e as instituições de ensino. Dessa forma, a crença, fundamentada em princípios socialmente relevantes, é base sobre a qual se assenta a formação sociocognitiva da ideologia, podendo ser falsa ou verdadeira; e, ainda, nos discursos, em especial das instituições e dos grupos poderosos, que são capacitados como mediadores e administradores dessas crenças. As pessoas, por sua vez, apoiam seus discursos no poder das instituições as quais estão vinculadas (VAN DIJK 2008, p. 48-49).

O poder institui-se na base de recursos que permitem aplicação de sanções. E esses recursos são representados por atributos ou bens socialmente valorizados e desigualmente distribuídos, podendo ser exemplificados como riqueza, autoridade, conhecimento, privilégios, pertencimento a determinado grupo etc.

O autor ressalta que as circunstâncias essenciais e determinantes para a prática do controle social decorrente do discurso, estabelecem-se por meio do seu domínio e da sua produção. Meios diferentes de acesso aos conteúdos e estilos de discurso impõem silêncio aos dominados diante das vozes das pessoas mais poderosas.

Assim, nas salas de aula, espera-se que a fala e as informações dos dominados ocorram apenas quando solicitadas ou ordenadas, sendo a produção do discurso controlada

pelas elites simbólicas, baseada no poder simbólico⁴ de decidir e determinar as discussões, os tópicos, estilo e formato de apresentação de determinado discurso.

No trecho abaixo, colhido dos dados gerados pela gravação com o grupo focal, as colaboradoras deste estudo relatam como o controle do que pode ser dito e como pode ser dito nas aulas de português exerce exclusão da produção discursiva do aluno no ambiente escolar, espaço representativo do poder institucional do Estado: tal controle é efetivado pela imposição de determinado modelo linguístico pelo professor.

59. **TARSILA:** então eles tomam um susto muito grande quando chegam na escola..., chegam à escola, e nós trabalhamos..., exigimos dele a linguagem formal, a língua portuguesa, não é? E... o quê que eu percebo?... Que tá muito distante deles, a língua que eles falam... e a língua formal.
60. **ANITA:** a realidade...
61. **TARSILA:** a língua que deveriam falar.
62. **FANI:** é completamente diferente...
63. **TARSILA:** que deveriam usar. Então dá a sensação que eles tão aprendendo uma língua estrangeira.
64. **ANITA:** é. É verdade!
65. **TARSILA:** a língua portuguesa, então..., assim é...
66. **ANITA:** eu sinto isso também.
67. **TARSILA:** ela deixa de ser materna, né?
68. **ANITA:** é.
69. **TARSILA:** porque, ué? Então o que eu falo não existe?
70. **ANITA:** é.
71. **TARSILA:** tanto que eles falam assim: “ah, professora, a senhora entendeu, né?” Bom, aí nós vamos entrar em outro campo que é a questão da comunicação.
72. **ANITA:** é.
73. **TARSILA:** existe a, hou, houve a comunicação? Você entendeu o que eu falei? O que você falou tem sentido? Tem. E o que nós observamos, né, **FRIDA?** Que ao elaborar uma resposta na prova... eles querem usar a linguagem formal, mas não sabem.
74. **ANITA:** humhum.

1.7 - Causalidade social

A vida é para nós o que concebemos dela.
 Para o rústico cujo campo lhe é tudo, esse campo é um império.
 Para o César cujo império lhe ainda é pouco, esse império é um campo.
 O pobre possui um império; o grande possui um campo.
 Na verdade, não possuímos mais que as nossas próprias sensações;
 nelas, pois, que não no que elas veem, temos que fundamentar a realidade da nossa vida.

Fernando Pessoa

Causalidade é uma teoria das atribuições e inferências que os indivíduos fazem e a transição de uma a outra. Baseia-se no fato de que toda explicação depende da noção de realidade que se tem. Assim, ao ser instigado por uma indagação, o ator constrói sua resposta

⁴ Conforme Bourdieu 1977.

específica de uma representação social ou de um contexto geral. Respostas diversas para uma mesma questão originam-se obviamente em representações opostas.

Dessa maneira, pode-se afirmar que classes dominantes e dominados possuem representações distintas do mundo que compartilham, por isso julgam-no por critérios diferentes, cada um baseado em suas categorias próprias. Para os dominadores, o indivíduo é o único responsável por todos os acontecimentos que o cercam, principalmente pelos fracassos. Os dominados, por sua vez, tendem a atribuir sua falta de êxito às circunstâncias que a sociedade cria para os indivíduos. Assim, pode-se verificar o que foi designado como causalidade de direita/de esquerda nos casos concretos dentro de uma sociedade (MOSCOVICI, 2007, p. 85-87).

Vê-se, nos discursos institucionais de ensino, frequentemente, uma causalidade de direita expressa pelos professores, pois se atribui ao aluno a responsabilidade por sua falta de competência para atingir sucesso no desempenho escolar. Comumente os alunos são caracterizados discursivamente, pela derrota na aquisição de habilidades na escola, como preguiçosos, desinteressados ou qualquer outra adjetivação que resulte em culpa pelo fracasso exclusivamente sobre os ombros discentes. O que pode ser constatado no seguinte excerto:

310. **TARSILA:** complementando o que você tá falando, uma coisa que nós trabalhamos, assim... que eu costumo trabalhar na sala de aula, que é uma preocupação muito grande, igual eu falo pra eles, gente, **vocês** sabem a resposta, qual é o problema de vocês? Não conseguem entender ou interpretar o que tá sendo pedido.
311. **ANITA:** o enun, o enunciado.
312. **TARSILA:** o enunciado.
313. **FRIDA:** ou responder com monossílabos, porque tem preguiça para escrever!
314. **TARSILA:** exatamente.
315. **GABRIELA:** esse eu acho que é o pior...

1.8 - Representações sociais e ensino da norma-padrão

Ninguém é tão ignorante que não tenha algo a ensinar.
Ninguém é tão sábio que não tenha algo a aprender.

Blaise Pascal

A teoria das representações estudada pelo prisma da psicologia social situa-se na perspectiva do senso comum como verdadeiras “teorias” coletivas sobre o real e objetiva levar o estudioso a descobrir a razão pela qual se criam representações ou se as empregam.

Moscovici (2007) e outros teóricos afirmam que a representação social constitui saber desenvolvido no cotidiano das relações sociais, em que os grupos de referência exercem fortes influências na construção individual das representações, observando que a representação social é preparação para uma ação, não somente na medida em que guia o comportamento, mas principalmente por ser responsável por remodelar e reconstituir os elementos do contexto no qual o comportamento deve ocorrer.

Dessa forma, representações sociais estabeleceriam o campo das comunicações possíveis, dos valores, das crenças, das atitudes ou ideias pertinentes e compartilhadas pelos grupos sociais, regendo quais as condutas desejáveis ou admitidas em determinado ambiente.

Pelo exposto, surgiu o interesse em realizar esta pesquisa com professores de língua portuguesa. Tal estudo nasceu da constatação de que os professores de língua portuguesa de escolas públicas, constantemente, são confrontados em sua prática docente com o desafio de proporcionar aos alunos, pertencentes às classes mais desfavorecidas, a habilidade de se apropriarem da norma considerada padrão pela sociedade.

É importante destacar que os estudos linguísticos geralmente destacam que um dos papéis institucionais da escola e do professor, conseqüentemente daquele que trabalha com o ensino de língua portuguesa, é a tentativa de ruptura com o ciclo da pobreza, pois, nos dias atuais, o denominado fracasso escolar das crianças pobres é a preocupação dominante no campo da educação e, dentro da visão sociolinguística do ensino, o comportamento linguístico é responsável pela estratificação social e manutenção de quadro de distribuição desigual de renda e de bens materiais e culturais (BORTONI-RICARDO, 2005).

O conceito de norma-padrão vem sendo objeto de reflexão de muitos estudos linguísticos. Há várias publicações com posicionamentos de estudiosos da linguagem que se preocupam em abordar tal conceito como objeto de trabalho.

Dessa forma, a pretensão desse estudo é demonstrar como as considerações e valorizações das variadas normas podem constituir instrumento direcionador para o trânsito do usuário da língua entre os diversos estratos sociais.

Faraco (2008:94) justifica a pertinência de discutir a noção de norma devido à percepção conservadora, elitista e excludente que ainda impera nas instâncias da vida social, nas salas dos professores e, inclusive, nas salas de aula, pois embora fundamentada em concepções medievais, a noção de norma-padrão abstrata tomou o imaginário coletivo como sinônimo de língua e ainda é preponderante no meio escolar, sendo responsável pela realização de ensino tradicional, fundamentado em regras gramaticais absoletas e distantes da realidade linguística contemporânea.

O autor defende a legitimidade de todas as normas e denuncia a perversidade do sistema linguístico baseado na pressuposição de sistema unitário e homogêneo, evidenciando o caráter político e excludente da escolha de determinada norma como símbolo de correção, porque essa eleição torna as demais variedades, distintas da escolhida, preteridas, apontando-as como incorreção ou erro.

Propõe, também, debate nacional sério sobre essas questões e preconiza a adoção de norma culta/comum/standard baseada na variedade falada pelos letrados da sociedade brasileira nos centros urbanos, em situações de monitoramento. (FARACO, 2008, p. 73).

Diante das constatações dos estudos linguísticos referidos sobre o caráter conservador do ensino de língua portuguesa, que têm contribuído para a manutenção de sociedade desigual em termos de distribuição econômica e de oportunidades, procurou-se investigar junto a alguns atores sociais, professores de língua portuguesa, que percepções, crenças, valores, atribuições e atitudes possuíam no desempenho de sua função e quais expectativas mantinham com relação ao exercício de ensino-aprendizagem, pois o homem não vive isolado, mas constitui-se essencialmente como ser social, inserido em contexto histórico e cultural definidos pela construção constante de valores, analisados e julgados no domínio das memórias coletivas onde estão depositados os conteúdos culturais cumulativos da sociedade.

Considerar as respostas individuais do sujeito significa descobrir as tendências dos grupos aos quais ele pertence, dentro daquilo que, na concepção de Bourdieu (2007), o campo social autoriza, observando a exteriorização da realidade subjetiva que cria, recria e transforma a realidade social.

As representações assim apresentadas pressupõem uma modalidade para o conhecimento de mundo que emerge das interações sociais engendradas no cotidiano que se pretende estudar.

No caso específico aqui apresentado, a pesquisa pretendida associa-se à aspiração de vislumbrar melhor compreensão da problemática do ensino da língua. Buscando, sobretudo, explicitar a necessidade de reflexão sobre as construções das representações que convergem em ações reais no ensino da língua, investigando *a maneira e a razão* que orientam e justificam essas percepções, crenças, valores, atribuições, atitudes e expectativas construídas e mantidas dentro de certo conjunto de significados socialmente cristalizados e repartidos entre os atores estudados.

1.9 - Representações e ensino

A faculdade de um ser de agir segundo as suas representações chama-se «vida».

Kant

Neste capítulo sobre representações sociais, procuramos destacar, paralelo aos aspectos teóricos, a utilidade de suas aplicações relacionadas à área da educação – especialmente as possíveis contribuições de análises sobre o aspecto de ensino-aprendizagem –, observando que essa abordagem é sugestão que vislumbra caminhos propícios para compreensão mais ampla do processo educacional.

Duas intenções perpassaram o desenvolvimento deste trabalho. A primeira foi demonstrar que a teoria das representações sociais oferece instrumental extremamente útil ao estudo da influência do imaginário social sobre o pensamento e as ações das pessoas e dos grupos. A segunda intenção foi evidenciar que investigações dessa natureza visam à reflexão de professores e pesquisadores sobre as possibilidades facultadas por esse campo de estudos para a percepção dos sistemas simbólicos que, agindo no nível de grupos sociais e do macrossocial, afetam as interações cotidianas na escola, concorrendo para o bom desempenho escolar ou estabelecendo o fracasso dentro do desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

É importante, ainda, explicitar que o estudo das representações sociais sucede-se na união de suas duas faces: a simbólica e a material, ou seja, não lidamos somente com objetos simbólicos ou subjetivos, mas também com a sua materialidade. Primeiro, na sua origem, tendo em vista seus componentes referenciais, os dados do mundo real – concretos ou conceituais – nos quais as representações se fundamentam e, segundo, em sua atualidade e objetivação, ou melhor, na forma como essas representações transformam-se em práticas, em ações, inscrevendo-se nas relações sociais e repercutindo de maneira concreta na vida das pessoas. Essa última face revela nitidamente a dimensão social da representação o fato de as representações converterem-se em práticas – caráter performativo –, tornando-se elementos objetivos, reais no âmbito da sociedade. Aqui, ressalta-se que esse alcance é estabelecido, sobretudo, pela comunicação social, que tem função essencial nas transformações e nas interações constituintes do consenso social.

Evidentemente, quando certa representação torna-se objeto de pesquisas das ciências humanas, de alguma maneira ela já penetrou ou está penetrando no campo discursivo. Contudo, muitas vezes o máximo que pode ser feito é reconhecer como as representações,

presentes em dado momento histórico, com sua forma peculiar de uso naquele momento, são ou podem ser colocadas a serviço de dada ideologia ou luta hegemônica.

Nos notórios enfrentamentos de classes, os valores e interesses são as motivações. Porém, para que possam se mover, eles necessitam de uma matéria, de um repertório de significados e referenciais comuns que possibilite a comunicação. O conteúdo desse repertório, que Althusser denomina de ideologia em geral, foi aqui assumido como representações sociais. Essas incluiriam desde as representações mais antigas, até as representações diretamente relacionadas com as concepções de ordem e organização social, bem como as percepções sobre a posição dos sujeitos na organização, identificando a si e ao outro dentro de papéis, categorizando indivíduos e grupos.

Na prática discursiva da esfera pública, em que há grupos em situação conflituosa ou, ao contrário, com interesses comuns em busca de hegemonia, certos significados podem paulatinamente vencer e atingir relativa estabilidade, ou podem tornar-se hegemônicos. Desse modo, as representações sociais são transformadas, mas esse não representa o único meio de transformação, ou ainda, que todas as representações, com seu caráter performativo, estão a serviço das classes dominantes e do poder estabelecido.

A opção deste trabalho é pensar representações sociais como matéria comunicativa do cotidiano, que estabelecem perspectiva diferente às ações dentro da esfera pública e da luta hegemônica. Sua relevância está no fato de que são as representações, em última instância, que modelam as práticas diárias dos indivíduos. Desse modo, no cotidiano, as representações teriam caráter performativo – direcionamento das ações e disposição do real. Ao adentrar o campo político, esse caráter performativo assume o sentido althusseriano: repercussão dos atos e do posicionamento dos sujeitos dentro das organizações sociais. Portanto, ao nível psicossocial do conceito de representações sociais, seria acrescentado também o nível sociológico. Observando que os processos de comunicação social podem ser e, geralmente, são assimétricos, retomo a questão das desigualdades e diferenças sociais, seja no sentido material, como observado por Bortoni-Ricardo (2005:14-15): acesso a bens e recursos culturais e comunicativos, seja no sentido simbólico de construção da identidade ou no posicionamento e reconhecimento dos indivíduos e grupos sociais entre si.

CAPÍTULO 2

EXPLICANDO AS NORMAS

2.0 – Norma-padrão: construto político

Foi há muito tempo...
A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros
Vinha da boca do povo na língua errada do povo
Língua certa do povo
Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil
Ao passo que nós
O que fazemos
É macaquear
A sintaxe lusíada
A vida com uma porção de coisas que eu não entendia bem
Terras que não sabia onde ficavam.

Manuel Bandeira

A definição de língua, sua padronização e a legitimação desse processo não compreende critérios puramente linguísticos, mas fundamentalmente políticos, tendo como alicerce questões culturais e, para melhor compreender as ações prescritivas geradoras da norma-padrão no âmbito brasileiro, faz-se necessário investigar a história da implantação e consolidação da língua portuguesa como majoritária e oficial.

Cunha (1985:17) descreve o Brasil colonial como um gigantesco país rural, com raras cidades e pequenas vilas situadas no espaço litorâneo, habitadas por pequeno grupo de pessoas, geralmente europeus, e sem centros culturais relevantes, portanto incapazes de exercer influência significativa nas numerosas famílias indígenas que migraram e se fixaram em distantes e espaçados povoados no interior do território nacional.

Assim, a divisão da nação no século XVI, pode ser definida da seguinte maneira: por um lado, em pequenos centros urbanos com seus órgãos administrativos, expostos a maior influência linguística e cultural da metrópole, encontravam-se os integrantes da elite orgulhosos dos valores europeus assimilados e buscando ao máximo preservá-los e, de outro, os nativos com seus dialetos.

Neste panorama acrescido de dialetos africanos trazidos pelo tráfico de escravos, inicialmente para o cultivo da cana-de-açúcar em algumas áreas do país, e posteriormente, durante o século XVII, disseminados para todas as regiões ocupadas pelos portugueses, ocorreu uma situação curiosa em termos linguísticos: escravos buscando o aprendizado do

português para se comunicarem com os seus senhores, e os portugueses procurando aprender os dialetos indígenas para estabelecimento de comunicação entre colonizadores e colonizados.

Para Lucchesi (2001:5), a solução encontrada para estabelecimento comunicativo nesta verdadeira torre de Babel foi o aparecimento de línguas gerais, a principal delas derivada do tupinambá. Essa língua geral de origem indígena era a mais falada pelos colonos e seus filhos, sendo o aprendizado do português restrito ao ambiente escolar.

Dessa forma, configurou-se o uso do português por mais de dois séculos como minoritário em relação à língua geral de base indígena. Contudo, ao final do século XVII, descobertas de minas de ouro e diamante atraem grande quantidade de imigrantes portugueses que chegam ao Brasil para ocupar novos centros econômicos, elevando o número de falantes¹ da língua portuguesa.

A exploração do interior pelos bandeirantes acarreta a diminuição do bilinguismo das famílias portuguesas residentes no país na segunda metade do século XVIII e contribui para a transformação da língua portuguesa em idioma oficial brasileiro, o que ocorre por meio do decreto do Marquês de Pombal, que também proíbe o uso das línguas gerais (MATTOS e SILVA, 2004, p. 132). Pombal ainda expulsa os jesuítas que catequizaram índios e produziram literatura em língua indígena, porém a essa altura o português já havia passado pela evolução natural que acontece com todo idioma no transcorrer do tempo.

Assim, a idealizada unidade linguística, marcada pela crença de língua homogênea, jamais seria alcançada, pois os usuários da língua, mesmo que forçados ao uso pela obrigatoriedade do decreto, já haviam incorporado ao vocabulário diversas palavras originárias das línguas indígenas e africanas, bem como alterações fonéticas e sintáticas.

Também a essa época foi instalada, conforme os ensinamentos de Mattos e Silva (2004: 135), a primeira rede de ensino desvinculada do ensino catequético, destinada a alguns filhos da elite aristocrática, formada por mestres mal remunerados, escassos e despreparados.

Nesse cenário, para as diversas áreas do interior, o português era levado não pela fala da aristocracia, ricos comerciantes ou alto escalão de funcionários, mas por plebeus e colonos pobres, sendo as condições de aquisição extremamente inconsistentes entre a população predominantemente indígena e africana (LUCCHESI, 2001, p. 5).

No princípio do século XIX, apresenta-se cada vez mais intensamente a polarização linguística entre o grupo aclamado socialmente, composto por brancos ou mestiços que conseguiram ascensão, e a plebe, constituída de descendentes de índios e negros, em sua

¹ A utilização recorrente do vocábulo falante neste capítulo justifica-se pela fidelidade aos textos dos autores referidos nesta seção, contudo mais adequada à concepção desse estudo seria atores ou interagentes.

maioria. Após a segunda década do século XIX, a formação do Estado brasileiro consolida-se com a proclamação da independência. Espera-se que os movimentos político, institucional e cultural que buscassem estabelecer as bases para constituição de uma nova nação, verdadeiramente independente, repercutissem também no modelo linguístico, mas na contramão dos fatos, a ruptura com o passado colonial não ocorre e o estabelecimento de um padrão linguístico revela um projeto político enraizado em referências europeias (LUCCHESI, 2004, p. 78).

Nesse período da história nacional, o tráfico começa a diminuir até cessar por completo, e emigrantes europeus de outras nacionalidades, como alemães e italianos, chegam ao Brasil, propiciando renovado contato entre línguas e ampliando a variedade linguística do país. E é nesse ambiente, marcado por ampla variação linguística, que se estabelece a dicotomia entre a fala das elites consideradas cultas, orientada pelo padrão europeu, e a fala da grande maioria da população brasileira impregnada de variações adquiridas pelo convívio intenso com outras línguas.

Lucchesi (2004) revela, ainda, que o princípio do século XX e suas décadas posteriores assistiram ao crescimento dos centros urbanos em decorrência da industrialização. A população foi deslocada do interior para os centros urbanos, resultando em inchaço demográfico nesses centros, o que por sua vez, contribuiu para distribuição mais democrática dos padrões culturais e linguísticos, a exemplo dos ideais do Movimento Modernista de 1922.

O êxodo rural figurou-se como uma realidade, impelindo a expansão do sistema escolar, das malhas rodoviárias e o desenvolvimento dos meios de comunicação de massa. Esses fatores combinados vão se configurar pela tentativa de mudar a variedade do português popular em direção aos modelos da norma culta, mas isso não significa que o Brasil distanciava-se de sua origem rural. A prova em contrário é o significativo número de imigrantes europeus e asiáticos destinados aos trabalhos braçais no campo, que aportaram no país durante este período.

Esses novos integrantes da sociedade brasileira engrossaram a base da pirâmide social, e o português que eles adquiriam era proveniente de capatazes ou trabalhadores locais, em sua maioria ex-escravos e os descendentes desses, ou seja, um português popular marcado por vastas modificações, divergente em muitos aspectos do padrão europeu almejado pela elite.

Os trabalhadores recém-chegados alcançaram maior ascensão social em decorrência de condições sociais propícias, como experiências com o plantio e a colheita, mas não se pode afirmar que na história de fixação desses novos integrantes da população brasileira, o uso das suas línguas maternas fosse completamente respeitado, prova efetiva é dada no período do

Estado Novo getulista. A utilização das línguas de imigração sofre sanção, e os seus usuários são obrigados a calar a língua-mãe, pois se ignorava o grande patrimônio cultural dessas línguas minoritárias e a tentativa idealizada do Estado situava-se na padronização da pronúncia do país (FARACO, 2008, p. 183).

Contudo, a mobilidade social alcançada pelos imigrantes era uma realidade, e o efeito prático desta foi a penetração, nas camadas médias e altas do país, de algumas das estruturas da língua popular falada. Observam-se, então, movimentos opostos na disseminação da língua falada. De um lado, a aproximação do português popular com os padrões normativos vigentes e, por outro, a elite incorporando traços do português popular devido ao permanente contato entre os estratos sociais díspares (LUCCHESI, 2004, p. 81).

O autor afirma que, com esse movimento, percebe-se atenuação do quadro linguístico tão fortemente polarizado nos séculos anteriores, mas a diminuição não tem como significado a erradicação da polaridade abissal, consequência da cruel desigualdade social na distribuição de bens financeiros e culturais que sustentam e legitimam impiedosa divisão linguística em dois subsistemas: norma culta e norma popular.

Em oposição a essa dicotomia, Lucchesi (2004) propõe uma tripartição para análise da realidade linguística no país: norma-padrão, norma culta e norma popular, objetos de reflexão no próximo tópico deste estudo.

2.1 - Uma língua, variadas normas: a sobrevivência pela heterogeneidade

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.
A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?

Carlos Drummond de Andrade

A concepção de língua como produto da interação social pressupõe sua compreensão como construtora de identidades de atores sociais em seus vários papéis dentro das comunidades de prática nas quais se inserem em contexto real de uso.

Situar-se dentro desse paradigma significa considerar toda a diversidade linguística e constituinte das línguas efetivamente faladas, pois sua heterogeneidade é o elemento a

fortalece, uma vez que só sobrevive a língua que possui usuários que dela fazem uso nas relações de práticas cotidianas.

Esse posicionamento é necessário para a discussão do conceito de norma, pois as diferentes concepções do que seja língua fornece a esse conceito valores sociais distintos, o que muitas vezes pode gerar problemas no desenvolvimento escolar pleno da ampliação do uso do português.

A conceituação de norma teve como origem uma visão estruturalista de língua baseada na dicotomia saussuriana que opõe língua e fala, sendo a língua concebida como sistema de signos, de caráter coletivo; e fala, como propriedade individual. A primeira definida como sistemática e a segunda como assistemática.

Dessa maneira concebida por Saussure, estabeleceu-se como objeto dos estudos da ciência linguística, em um primeiro momento, apenas a língua, ou melhor explicado, o sistema de signos de uso coletivo.

Posteriormente, Coseriu atualiza o legado de Saussure propondo uma divisão tripartida de língua. Ele propôs uma redefinição na dicotomia língua e fala, com a interpolação do conceito de norma. Nessa perspectiva, definiu as bases de sua teoria tríade como sistema/norma/fala.

Coseriu revelou como sistema funcional, ou simplesmente sistema, um modelo coletivo, abstrato, invariável e convencional admitido entre os falantes, ou seja, um acervo linguístico que proporcionaria os atos individuais. Já a norma foi estabelecida como um conjunto de realizações ajustadas a uma comunidade linguística e aos seus membros; e fala, toda a linguagem considerada como atividade concreta, realização do sistema. Assim, considerava que no processo concreto da fala, o falante tinha consciência do sistema e se mantinha nas possibilidades deste.

Lucchesi (2004:72-73), ao revisar a proposta de Coseriu, avalia-o como estruturalista e identifica sistema como objeto principal do estudo dele, destacado de qualquer determinação social.

Devido a isso, esclareceu que a aspiração coseriana padeceu de sustentação empírica na tentativa de distinção entre sistema funcional e normal, pois para que tal ocorrência fosse possível seria necessária separação objetiva entre fatos da norma e fatos do sistema, ou seja, que a variação normal não atingisse as unidades essenciais do conjunto funcional, algo que os estudos sociolinguísticos, a partir da década de 60, demonstraram não condizer com a realidade, uma vez que a variação ordenada que atinge o sistema, inevitavelmente, conduz a mudança linguística.

Essa alteração conceitual tornou-se essencial para suplantiar a visão estruturalista de língua como sistema homogêneo e abstrato, estabelecendo novo objeto de estudo linguístico, baseado na concepção de língua como sistema variável e heterogêneo, pois só dessa maneira a língua estaria habilitada a executar as diversas funções dentro da estrutura complexa e heterogênea da comunidade que a utiliza.

A partir desse levantamento histórico-reflexivo faz-se necessária revisão da literatura na área da sociolinguística atual, para que se possa depreender a relação entre as várias normas existentes no Brasil e o seu ensino, ou seja, como elas são recepcionadas pelos professores de português.

Norma-padrão vem sendo objeto de reflexão de muitos estudos linguísticos. Partindo de várias publicações e posicionamentos de estudiosos da linguagem, com a preocupação de abordá-la como objeto de trabalho, aqui existe a pretensão de se desfazer o entendimento de que a norma-padrão e a norma culta sejam sinônimas, pois norma-padrão é um construto abstrato e norma culta é a norma efetivamente em uso nos centros urbanos por usuários letrados.

A partir dessas exposições, talvez, apontar caminho para a reflexão de professores que atuam no ensino da língua materna, com a função primordial de garantir aos usuários de variedades menos prestigiadas possível trânsito entre os diversos estratos sociais.

Assim, a representação coletiva do meio escolar quanto à questão do ensino de língua portuguesa firma-se em bases normativa e tradicional, conforme se pode observar no relato de Mattos e Silva (2004:137):

Mantêm-se até hoje ideais linguísticos que radicam nos que vigoraram no século passado, quando começou de fato a escolarização brasileira. A tradição purista, primeiro lusitanizante, em seguida em função de padrões cultos brasileiros, continua defendida nas orientações oficiais para o ensino do português.

A autora destaca o papel fundamental da linguística moderna no estabelecimento de um mesmo valor a toda língua histórica e a toda e qualquer variedade. Ressalta a contribuição da sociolinguística na elucidação da heterogeneidade ordenada das línguas e destaca que, no Brasil, “*sociolinguistas e professores de português têm adotado a interpretação tripartida da realidade linguística brasileira: norma padrão, norma(s) culta (s), norma (s) vernácula(s).*” (MATTOS e SILVA, 2004, p. 118).

Contudo, os dados gerados por esta pesquisa contrariam a afirmação de Mattos e Silva (2004) de que os professores, no Brasil, adotam a interpretação tripartida da realidade

linguística, pois ainda que a pesquisa realizada tenha se limitado ao espaço das imediações da capital do país, as respostas dadas ao questionamento sobre a importância da norma-padrão ressaltam concepção de língua fundamentada na dicotomia padrão/não padrão, refletindo a ideologia preconceituosa que opõe os conceitos de certo e errado.

Assim, o padrão é representado por valores positivos em contraposição às demais variedades utilizadas pelos alunos, que devem ser “combatidas”, como comprova o excerto abaixo:

- 149.**FANI:** é, é e aí é um embate muito grande porque... nós temos pouco tempo com os meninos e tem um mundo lá fora.
 150.**ANITA:** certo.
 151.**FANI:** aí dentro de casa é desse jeito..., você com cinquenta minutos, quarenta e cinco, ou aula dupla, que seja, por mais que a gente tente.
 152.**TARSILA:** quarenta.
 153.**FRIDA:** evite falar...
 154.**FANI:** assim mais **claro**, mais **correto**, mais **bonito**, mais **elegante**, né?
 155.**ANITA:** num é?
 156.**FANI:** e eles percebam que tá diferente, que... que... é, é muito pouco e eles têm assim aquela gama de informações que... fica difícil da gente tá, tá **combatendo** isso.

Mattos e Silva (2004:118) indica que, no início do século XXI, o normativismo resiste, não somente como consequência de gramáticas normativas, mas devido aos manuais de orientação destinados a professores, consultórios gramaticais de determinadas publicações periódicas, manuais de redação jornalística e programas de televisão e rádio.

Pelo exposto, este estudo torna-se necessário e relevante no âmbito escolar, por ser a escola reconhecida no meio social como órgão institucionalizado e mantenedor da disseminação da norma-padrão da língua, seguidora dos ditames da elite, que se furta a reconhecer a língua como conjunto de variações e, por isso, nega-se a legitimar todas as normas linguísticas.

Contudo, não se pode esquecer, também, que essa postura conservadora encontra-se enraizada no imaginário coletivo e presente nas diversas vozes da comunidade sobre o lugar onde o aluno deverá ser instrumentalizado dentro da norma-padrão: a escola.

Evidentemente nenhum segmento acadêmico discorda que a escola possui função primordial na ampliação do conhecimento do aluno, mas o que se pretende nesta pesquisa é analisar **como** o conceito de norma habita nas salas de aula e no imaginário do professor, a fim de que se possa verificar qual a concepção de língua existente no ambiente escolar. Assim, pode-se definir se a escola tem garantido o acesso, mas não a permanência e o letramento dos discentes.

Faraco (2008:188-189) afirma que a democratização escolar, experimentada a partir do início dos anos 70, provocou enorme demanda por professores, resultou na fragilização da formação docente e modificou drasticamente o contorno socioeconômico no ambiente escolar, com profissionais oriundos de classe social de baixa renda e reduzido contato com a cultura escrita.

O autor revela que a extraordinária urbanização e a escolarização em massa evidenciaram a complexidade linguística do país, porém as abissais transformações do ensino, não promoveram a adequada reflexão dessa realidade sociolinguística, por isso o ensino de língua portuguesa não conseguiu construir uma pedagogia adequada aos falantes da variedade popular.

Do quadro exposto por Faraco (2008), surge a necessidade de investigar até que ponto o professor tem consciência de suas práticas linguísticas e pedagógicas e em que representações essas práticas se fundamentam.

As discussões referentes às normas são culturalmente justificadas pela necessidade de compreender como determinado grupo social estrutura o saber linguístico. Saber esse importante para o conhecimento da constituição dos valores sociais difundidos, bem como para a instituição de processo reflexivo que busque compreender as ações, baseadas em normas linguísticas, que são responsáveis pela exclusão social dos usuários da língua, nas palavras de Faraco (2008:58):

O domínio da cultura letrada está ensopado de uma densa teia de valores que produz e mobiliza uma vasta gama de modos de ser, de agir, de pensar e, evidentemente, de dizer – seja no sentido de gêneros discursivos (cf. Bakhtin, 1952/1992); seja no sentido do prestígio que se dá a certas formas léxico-gramaticais. Essa densa teia de valores participa do processo de constituição e funcionamento do universo do imaginário social que recobre os fenômenos linguísticos. [...]

Faraco (2008: 42-43), ao revisar o conceito de norma, irá designá-la como “o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de certa comunidade, incluindo os fenômenos em variação” e prosseguindo dessa definição reconhece inúmeras normas que compõem a sociedade brasileira, devido a sua diversificada estratificação.

Assim, haveria normas características de comunidades rurais, grupos juvenis urbanos, populações de periferia e assim sucessivamente. Com esse entendimento, ressalta que não existe norma pura ou estática, pois o constante contato social dos falantes das múltiplas normas pressupõe intercâmbio permanente entre elas.

2.2 - Norma culta, prestígio e legitimidade

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
 e vai desmatando
 o amazonas de minha ignorância.
 Figuras de gramática, esquipáticas,
 atropelam-me, aturdem-me, sequestram-me.
 Já esqueci a língua em que comia,
 em que pedia para ir lá fora,
 em que levava e dava pontapé,
 a língua, breve língua entrecortada
 do namoro com a prima.
 O português são dois; o outro, mistério.

Carlos Drummond de Andrade

O ensino da língua em certos momentos pode gerar conflitos devido à confusão conceitual entre norma culta e norma-padrão, portanto diferenciá-las é crucial para a conscientização de que a atribuição de valor positivo, que fornece à norma culta um lugar social de prestígio, vincula-se, necessariamente, ao poder socioeconômico do grupo que a elegeu e a ela conferiu legitimidade.

Percebe-se postura elitista em relação à escolha da norma por diferentes caminhos. Um deles refere-se aos determinantes empregados às diversas normas com o objetivo de qualificá-las, pois como analisa Faraco (2008, 56), o entendimento relacionado ao adjetivo *culta*, em sentido absoluto, pode suscitar o equívoco de que essa norma se contrapõe a outras normas consideradas incultas, utilizadas por falantes privados de cultura, ignorantes, que não sabem falar ou que falam errado.

O autor alerta sobre a necessidade de atenção crítica, pois diferenciação subliminarmente construída invade os variados segmentos sociais em relação a esses termos e às suas definições.

A compreensão simplista em relação às marcas linguísticas características da utilização de determinada norma, induz ao equívoco de considerar a realidade linguística dicotomicamente.

Assim, haveria de um lado a norma de prestígio, utilizada pelos falantes de centros urbanos com instrução superior completa² e, de outro lado, a norma designada como popular predominante em ambientes rurais ou locais periféricos das cidades onde a escolarização atinge níveis muito baixos ou quase nulos.

² Conforme Faraco (2008:59) referindo-se à restrição feita pelo projeto NURC.

Essa última variedade revestida de características fonéticas, lexicais, morfológicas, semânticas e outras, tanto quanto a primeira, por se afastar do ideal preconizado pela norma-padrão, é considerada como ruim, indesejável e inferior, sendo *combatida* em processo de violência simbólica que procura silenciá-la e substituí-la na tentativa de padronização.

Contudo, torna-se essencial estabelecer que as variadas normas que compõem o contexto nacional são realizadas pelos interagentes considerados cultos, pois esses transitam por várias normas em adequação ao contexto de uso, conforme atestado na teoria dos *contínuos*, defendida por Bortoni-Ricardo (2005).

Hanks (2008:48-49), revisando Bourdieu, ressalta que a aparente unidade de qualquer língua é o resultado de ação contínua e histórica de unificação e que todas as línguas sofrem alterações de acordo com a sociedade em que são colocadas em uso.

Ainda citando Bourdieu, o autor explica que o processo de padronização ocorre mediante a eliminação de variantes não-padrão, sendo o procedimento completo composto por certa forma de dominação simbólica na qual as variantes não-padrão são eliminadas e aqueles que as falam são excluídos socialmente ou levados a aceitar essa exclusão.

O autor descreve como censura ou eufemismo o silêncio da crítica e expressão individual.

Assim como a censura, o eufemismo apoia a modulação do *habitus*³ dos falantes, tanto em suas expressões individuais quanto nos julgamentos da expressividade alheia, legitimando e sancionando determinadas maneiras de falar recompensadas e autorizadas pelo campo⁴.

Dessa maneira, percebe-se que os usuários de variedades não-prestigiadas comumente submetem-se ao poder institucionalizado, mas esta submissão é conflituosa.

Sempre existe alguma forma de resistência à imposições linguísticas, pois como lembra Britto (2008:49), o uso de uma língua, bem como o valor atribuído a ela, são esforços coletivos para garantir a comunicação e a identidade dos membros das diversas comunidades, sendo que os significados atribuídos à variabilidade assumem, no contexto das relações sociais, o papel de mecanismo de identificação dos indivíduos e pertença destes a determinado grupo.

O que se oculta por trás da contrastante comparação entre norma popular e culta é, acima de tudo, restrito acesso a bens de cultura por usuários desfavorecidos economicamente,

³ O conceito de *habitus*, conforme Bourdieu (2007) é a interseção entre estrutura e prática, produto da assimilação de estruturas sociais, que passariam a guiar as ações e representações dos sujeitos.

⁴ Segundo Bourdieu (2007) campo é um espaço social que possui formação própria e relativa autonomia, com coerência de funcionamento, de estratificação e princípios que regulamentam as relações entre os atores sociais.

pois reiterando as palavras de Bortoni-Ricardo (2005:14), esse aspecto linguístico é altamente ligado a comunidades complexas e estratificadas, como é o caso do Brasil, e reflete questões sociais mais abrangentes, como o colossal distanciamento entre ricos e pobres:

O comportamento linguístico é um indicador claro da estratificação social. Os grupos sociais são diferenciados pelo uso da língua. Em sociedades com histórica distribuição desigual de renda (entre as quais o Brasil pode ser considerado paradigmático), as diferenças são acentuadas e tendem a se perpetuar. Pode-se afirmar que a distribuição injusta de bens culturais, principalmente das formas valorizadas de falar, é paralela à distribuição iníqua de bens materiais e de oportunidades.

Dá a necessidade de reflexão constante no ambiente escolar, uma vez que o poder agregado às pessoas que fazem uso da norma culta brasileira decreta essa variedade como mais bonita, elegante e refinada que as demais, e esse conceito preconceituoso tem penetrado os muros da escola, encontrando eco nas representações de professores que ensinam o vernáculo.

Para ilustrar como a concepção docente vem convergindo na aceitação e propagação dos valores da elite letrada do país, apresento o seguinte trecho dos dados gerados da entrevista aberta com as colaboradoras deste estudo, no contexto em que elas discorrem a respeito do monitoramento contínuo que exercem sobre a fala que utilizam em suas práticas cotidianas.

126. **TARSILA:** aí, às vezes, nós não nos permitimos... exatamente porque eu assim... de uma certa forma, eu me sinto responsável em manter..., porque se eu começar... a falar... e a escrever... como...
127. **GABRIELA:** formalmente, informalmente...
128. **TARSILA:** informalmente, então o como que eu vou exigir... que alguém, né? Que o meu aluno, ou com a minha filha é... com quem eu convivo eu posso, eu tenho direito de fazer a... essa correção pra que ele passe a usar a forma culta, inclusive eu falo com meus alunos assim, gente vamos ser mais chiques, mais elegantes, olha a postura, então vamos ter essa postura também na linguagem, na forma de falar. É claro que aí entra o que você falou, cada momento, cada lugar.
129. **ANITA:** hum...
130. **TARSILA:** eu tenho que usar a linguagem adequada. Professora, como é que é que a senhora fala com a sua filha? Como é que a senhora briga com a sua filha? (risinho) falo assim, gente, tudo é uma questão de convivência.
131. **ANITA:** certo.
132. **TARSILA:** e de costume.
133. **ANITA:** é.
134. **TARSILA:** eu procuro falar o mais correto possível, dentro das normas gramaticais exatamente pra que eu possa estar aqui usando com vocês, por quê? Porque se eu preciso esta(r) num ambiente que eu... vou ter que... obrigatoriamente é... falar corretamente, se eu estiver treinada, eu não vou ter tanta dificuldade.
135. **ANITA:** é.
136. **TARSILA:** não é?

2.3 - Norma-padrão e gramática normativa, estreitos laços

Meu professor de análise sintática era o tipo do sujeito
inexistente.
Um pleonasma, o principal predicado da sua vida, regular
como um paradigma da 1ª conjugação.
Entre uma oração subordinada e um adjunto adverbial,
ele não tinha dúvidas: sempre achava um jeito assindético
de nos torturar com um aposto.
Casou com uma regência.
Foi infeliz.
Era possessivo como um pronome.
E ela era bitransitiva.
Tentou ir para os EUA.
Não deu.
Acharam um artigo indefinido em sua bagagem.
A interjeição do bigode declinava partículas expletivas,
conectivos e agentes da passiva, o tempo todo.
Um dia, matei-o com um objeto direto na cabeça.

Paulo Leminski

A norma-padrão da língua, conforme afirmação de Faraco (2008:76-82), ao contrário da norma culta, não é utilizada, pois é uma abstração, um modelo idealizado, constituído no final do século XV, na Europa, que passava por um processo de unificação e centralização. Tinha como intuito a construção de certa unidade linguística, que servisse de referência e sobrepusesse às diversidades regionais e sociais, herança do feudalismo.

Foi um trabalho de homens letrados, estando por isso próxima à variedade em uso pela aristocracia, portanto a expectativa era a de que os instrumentos normativos fixadores de um padrão, a saber, as gramáticas e dicionários moldassem a fala e a escrita formais.

Devido a isso, a palavra norma assimilou uma duplicidade de sentido no momento contemporâneo, podendo ser entendida como normalidade, caráter do que é normal, ou em uma segunda acepção, como normatividade, caráter do que é normativo. Para a linguística, norma supõe o conjunto de fenômenos “normais”, usual, corriqueiro em determinada comunidade de fala⁵. O autor (2008:76-82) explicita que, em contextos de funcionamento monitorado, a palavra norma possui a acepção de prescrição, ou seja, de caráter normativo e serve a um projeto uniformizador, com o objetivo de moldar o comportamento do falante em algumas situações. Certamente, a noção de incorreção encontra respaldo nessa concepção de norma, que vincula o conceito de língua a uma coletânea de formas cristalizadas pela gramática normativa.

⁵ A expressão comunidade de fala é mantida por ser utilizada pelo autor, contudo melhor considerada seria a expressão comunidade de prática, conforme página 12 deste estudo.

Neves (2008:35) endossa a concepção de que há no cenário brasileiro norma linguística privilegiada, contudo ressalta que, embora seja atribuída aos gramáticos tradicionais a responsabilidade por essa valorização, *o povo tem fascínio pela “boa linguagem”, sempre que um pouco de contato com padrões cultos lhe tenha sido permitido*. Assim, na busca pela ocupação de espaço em estrato social superior ao que pertença, a própria comunidade busca lições explícitas referentes a esses padrões, bem como adequar sua linguagem a eles.

Bagno (2007:89) revela que a escolha de uma norma padronizadora não está relacionada a nenhuma característica de beleza, elegância, lógica, exatidão ou qualquer traço que a apresente como superior às demais normas. A escolha, no momento histórico europeu, representou critérios políticos e ideológicos de quem possuía o poder e o comando, que impôs o modo de falar próprio para o restante da população e promoveu a exclusão das demais variedades linguísticas dos países envolvidos, submetidas ao julgamento carregado de sentido depreciativo como incorretas e defeituosas.

No Brasil, o modelo tomado como padrão foi fixado por uma elite letrada e conservadora que buscou inspiração na prática de escritores portugueses do Romantismo e sua implantação, na metade do século XIX, tinha como finalidade o combate das variedades populares. É verdade que transcorrido longo período de tempo, essa cruel intenção não logrou êxito, devido à distância entre o referencial e o uso linguístico efetivo dos brasileiros urbanos e letrados, mas continua como um fantasma que paira sobre o imaginário coletivo e se alimenta do preconceito dos defensores de uma unidade linguística irreal.

As batalhas travadas por linguistas e “puristas”⁶ tem sido constantes, porém a adesão crítica da literatura modernista quanto ao distanciamento da norma-padrão em relação à norma culta tem rendido alguns frutos, e os instrumentos normativos da língua apresentam, atualmente, relativa flexibilidade quanto ao uso da norma culta/comum/*standard*, reduzindo assim a rígida tradição conservadora do país (FARACO, 2008, p. 82-83).

É necessário discorrer também sobre o fato de que a gramática tal qual a conhecemos, nos dias atuais, originou-se da cultura greco-romana, que dispunha ao lado de habilidades retóricas, fundamentadas em disputas políticas ou jurídicas, a análise de aspectos linguísticos de construção lógica.

⁶ Conforme Leite (1997) o purismo está associado à ideia de exagero gramatical e lexical, excesso de zelo nas escolhas expressivas e uma atitude anacrônica relacionada ao século XIX, mas que, como fenômeno linguístico, está presente em todas as épocas

A consolidação desse artefato normativo proveio da tarefa dos sábios alexandrinos na catalogação do acervo de manuscritos gregos antigos: poetas, dramaturgos, filósofos e historiadores. Os estudos desses textos culminaram em descrição e comentários sobre a língua referentes à métrica, a ortografia e pronúncia, à divisão das palavras em classes gramaticais, à estrutura sintática de orações e períodos, usos de figuras de linguagem e assim sucessivamente. Por ser estabelecida como campo específico do conhecimento, esta investigação serviu de paradigma para o legado normativo ocidental de estudo de língua e tem servido de embaraço à questão da pluralidade linguística. Impregna de valores negativos tudo o que se afasta dessa dogmática vigência e também limita, pela pressão dos preconceitos, o julgamento imparcial dos fatos da língua, de seus falantes e da diversidade sociocultural (FARACO, 2008, p. 132-136).

É inegável que a posição social privilegiada destinada à gramática normativa associa-se ao estreito laço mantido com a língua da classe culta e abastada, todavia não é possível encontrar pessoas que façam uso efetivo desse padrão continuamente, ainda que sejam altamente escolarizadas e estejam em situações de interação muito formais, porque esse modelo extremamente artificial de língua, vinculado a textos literários clássicos e à gramática latina, está muito distante das realidades interacionais cotidianas (BAGNO, 2007, p. 95-96).

A disseminação, desprovida de reflexão e crítica, vem historicamente orientando as ações de professores de português e prestando um desserviço aos alunos, pois revestida de caráter simbólico e propagada como uma religião, a gramática normativa representa a tentativa ideológica de homogeneizar e estagnar o curso natural da língua, bem como padronizar as diferenças e alterações das variadas normas, negando-lhes valorização.

Perante a sociedade em geral e, especificamente, no meio escolar, muitas vezes, o professor de português pode ser apontado como aquele que domina a arte de bem falar e escrever, mas por outro lado também pode ser estigmatizado como um ser altamente tradicional ou como um entrave ao novo, por manter-se fiel a preceitos gramaticais tradicionais e fixos.

Neves (2008:35) observa que ainda está longe de ver o cidadão comum ou o professor reconhecendo variação como essência constituinte da natureza da linguagem ou admitindo que o padrão valorizado não constitui “*intrinsecamente uso de boa linguagem*”, pois essa “*avaliação ocorre pelo viés sociocultural, condicionado pelo viés socioeconômico*”.

As representações do professor em relação ao estudo gramatical, quase sempre inconscientes, relacionam-se em parte à formação recebida nos bancos escolares, mas também são formadas e mantidas pela constante submissão ao discurso ideológico e hegemônico da

elite conservadora. É interessante notar que, ao mesmo tempo em que relatam as próprias dificuldades com um aprendizado baseado na gramática normativa, espécie de ideal linguístico, orientam suas práticas pedagógicas pela noção de erro fundamentada pela mesma norma abstrata, em atitude paradoxal, que pode ser comprovada pelo fragmento abaixo, extraído dos dados gerados.

182. **FRIDA:** às vezes eu tento fazer como mais ou menos eu sempre fiz em casa, né? Então quando o menino levanta “professora, posso ir no banheiro?”, falo assim não vamos fazer o seguinte, volta lá e... volte, sente direitinho lá e pense e venha que aí eu vou pensar, né? Aí se você falar direitinho, você conseguirá ir ao banheiro. Aí ele senta..., aí ele fica lá. Todo mundo ô é ao banheiro, é ao banheiro, aí professora, posso ir ao banheiro? Ah, agora você conseguirá ir ao banheiro, pode ir.
183. **FANI:** e outra coisa.
184. **FRIDA:** então é prática, então qualquer coisa que eles falam, ou é um plural, ou uma coisa assim que... não caiu bem, então o a gente vamos então, ele é terrível.
185. **ANITA:** é.
186. **FANI:** nossa! Eu ia comentar sobre isso.
187. **FRIDA:** é... vamos lá, volte para o seu lugar, aí você levanta de novo, vamos ver, volte primeiro, vai...
188. **Coord.:** rebobinar.
189. **FRIDA:** rebobine, aí agora comece novamente, aí ele... começa e aí já... vai falando, pensando..., se erra, aí não! Recomece. Até praticar mesmo, praticar o uso da língua, porque aí ele vai percebendo o...
549. **TARSILA:** é, tava no sangue, eu num sabia, né? É... o que quê aconteceu? Eu adorava matemática... e o português eu sempre tive dificuldade, mas sempre gostei de ler..., quando eu fui fazer... o vestibular, pensei na área de matemática, tanto que o meu primeiro foi estatística... e se eu tivesse passado no, no vestibular, eu teria amado... só que na minha cidade... e como eu não queria ir embora, morava em cidade do interior... eu fiz é... uma..., tinha que fazer ciências e pra fazer ciências, eu teria que fazer química e biologia. Eu gostava, adorava física, mas química e biologia não. Como a minha professora de português... do segundo grau... foi uma excelente professora, aí eu acho que nós temos o pa..., uma responsabilidade muito grande sobre a escolha dos nossos alunos. Era uma excelente professora, ela adorava leitura, ela..., era fascinante. Ela tinha uma postura assim... **superior** com relação aos alunos.
550. **ANITA:** humhum.
551. **TARSILA:** mas ela podia ter essa postura, por incrível que pareça e nós respeitávamos isso... porque ela tinha conhecimento... tan... e, e entra aí esse fator de professor de português ter que saber tudo. Ela... sabia e... se não sabia tudo, tudo que iam perguntar pra ela, ela era, ela respondia.
552. **ANITA:** e pra você ela sabia a resposta.
553. **TARSILA:** e passava... sim! Pra mim ela sabia e como eu gostava muito de literatura, bom, já que eu não posso fazer matemática, porque eu terei que fazer biologia e química, eu vou letras, pra eu **conhecer a gramática em português**, que eu adoro literatura, mas **eu não gosto de gramática, não por que..., talvez porque eu não sei, não saiba aí...**
554. **GABRIELA:** essa é a questão, né? Dos nossos alunos (rindo).
555. **ANITA:** é.

Também é aspecto interessante a observar, nas representações das colaboradoras em questão, que, muitas vezes, retratam o aprendizado da gramática normativa como traumática em suas experiências pessoais, gerando, inclusive, violenta aversão como demonstra o trecho abaixo, quando a professora relata o questionamento de certa mãe quanto ao ensino gramatical em suas aulas.

481. **ANITA:** eu não trabalho gramática separado. Eu não, num... então apro..., chegou uma mãe pra mim: professora, mais... é a senhora não trabalha gramática, não? Falei trabalho. ma quando? Falei assim todo

- dia, todo dia. Ah, em que momento? Falei assim todo momento que o, que o seu filho tá lendo o texto, aprendendo a interpretar, ele tá trabalhando gramática, eu tô trabalhando ortografia, eu tô trabalhando acentuação, tô trabalhando concordância verbal, nominal, tô trabalhando regência, tô trabalhando tudo
482. **TARSILA:** classes gramaticais, né?
483. **ANITA:** a diferença mãe é que a, a gramática num é do jeito que a senhora aprendeu nem que eu aprendi... aquele monte de oração pra você fa... ficar, ficar fazendo.
484. **TARSILA:** determinando, né?
485. **ANITA:** determinando.
486. **TARSILA:** ficar classificando, né?
487. **ANITA:** classificando tudo e não existe isso mais, falei pra ela, não existe mais isso, não é assim mais, entendeu? Ela é mais é que eu fiquei preocupada, porque se não como é que meu filho vai fazer? Falei assim, ichi, é aí eu falei assim a senhora pode ficar tranquila que ele tá en... aprendendo melhor do que se ele tivesse aprendendo aque, naquele decoreba: conjunções coordenadas, conjunções subordinadas e na hora que ele encontra conjunção dentro do texto ele num sabe pra que quê serve.
488. **FRIDA:** substantivo é concreto, simples, comum, próprio.
489. **ANITA:** é, é.
490. **FRIDA:** pra que quê eu quero saber isso?
491. **ANITA:** ele num vê ... eu falei assim, aí eu falei pra ele que assim re... ah, prof.. e, e as regras gramaticais? Eu... pra que trabalhar as regras gramaticais? E o plan... não adianta eu ficar tra, falan..., trabalhar com ele é, é falar pra ele que o **S**... quando tem som de, de, de **Z** se essa palavra quando tem som de **Z** você escreve com **S**, só quando tem som de **S**, você escreve com dois **S**, porque aí vem batizado, tem som de **Z** e escreve com **Z**, e aí? Como é que vai ficar? Então ele, eu, eu, pra mim, não importa ele saber a regra, pra mim aqui, o que importa é ele saber usar.
492. **GABRIELA:** ele aplicar.
493. **TARSILA:** humhum.
495. **ANITA:** então hoje em dia é assim que funciona e, e a mãe queria uma, uma..., assim, queria que eu trabalhasse assim naquela forma tradicional, enchesse o caderno com aquelas frases.
496. **FRIDA:** as regras e...
497. **TARSILA:** as frases pra fazer, né?
498. **ANITA:** pra fazer e depois o aluno pega um texto e não consegue lê, não entendeu o que ele leu, né? Então... eu, eu num..., eu sempre... graças a Deus que essa gramática engessada foi embora faz tempo e foi tarde, foi tarde, porque eu **o-d-e-i-o** aquela forma engessada de gramática, porque quando eu estudava, que eu estu, que eu apren, que estudei assim, eu não aprendi, eu fui aprender depois na faculdade... quando eu fui, né? Comecei trabalhar de outra forma, e aliás, fui aprender depois que saí da faculdade, que eu comecei a dar aula e fui, que eu fui trabalhar sozinha, lendo, né?

2.4 - A língua culta falada nos meios de comunicação: um padrão de referência

Dê-me um cigarro
 Diz a gramática
 Do professor e do aluno
 E do mulato sabido
 Mas o bom negro e o bom branco
 Da Nação Brasileira
 Dizem todos os dias
 Deixa disso camarada
 Me dá um cigarro

Oswald de Andrade

Segundo Britto (1997:81-83), o empenho mantido no ensino regular e contemporâneo do português objetiva que os alunos exercitem o uso e a identificação da estrutura da língua durante um longo período de 11 anos, desconsiderando o pré-escolar, com uma média de 6

horas/aula semanais, na busca pelo domínio da língua, nacionalmente recepcionada como padrão. Nesse estudo, o autor apresenta os equívocos que ocorrem no ensino ao se relacionar indistintamente o mesmo padrão para a fala e para a escrita.

Para esse autor, muitos estudos linguísticos já demonstraram a existência de um afastamento entre a fala e a escrita. A possibilidade de distanciamento espaço-temporal desta permite a revisão, reconstrução ou reorganização discursiva. Observa-se, também, desde a sua gênese que à escrita couberam funções e práticas diferentes da fala, como o registro, a documentação legal, a veiculação de produções científicas e a organização dos espaços públicos. Ao passo que a dinâmica da fala, construída pela interação, possui um caráter mais imediato (BRITTO 1997, p. 84).

Por esses aspectos relacionados já se pode perceber que à escrita vinculam-se mais estreitamente preceitos normativos gramaticais, uma vez que estes surgiram com a instituição daquela. A grande interrogação surgida desta reflexão é: se a padronização da língua escrita, baseada na gramática normativa, é uma realidade nas escolas, e a fala é um mecanismo distinto da escrita, em que se fundamenta o padrão da pronúncia nacional? Em que referência o professor de português pode se apoiar para ministrar as aulas de maneira a propiciar modelo eficiente e prestigiado para as práticas de oralidade do aluno?

O estudo desenvolvido por Preti (1997:17) designa como linguagem urbana comum a de uso pelos falantes de grandes centros urbanos, respeitando as características situacionais de interação, comportando regras gramaticais tradicionais ao lado de utilizações populares de uso corrente. Esse dialeto social assim construído atenderia tanto aos falantes cultos quanto àqueles com menos escolaridade.

Observa-se que a variação de linguagem demonstrada por diferentes situações de interação une-se à necessidade de comunicação do falante culto, dentro de um *continuum* que vai do formal ao coloquial, conforme apresentado por Bortoni-Ricardo (2005:40).

Preti (1997:18-19) surpreende na linguagem de falantes cultos uma identidade com o grupo que está fora do grupo de maior escolaridade, considerado culto, evidenciando que esses falam normalmente a linguagem urbana comum da cidade grande, fato que atribui ao contexto social de unificação cultural pelo qual o Brasil vem passando nas últimas décadas.

O autor lembra que os meios de comunicação de massa, tais como o jornal, o rádio, a TV, o cinema, o teatro e a propaganda têm apresentado, mesmo na escrita, uma associação com o oral. E que as estruturas da fala espontânea associadas a preceitos gramaticais mais tradicionais tornaram-se atualmente a norma da linguagem urbana comum, sendo o

vocabulário desta uma curiosa miscelânea de vocábulos reconhecidos como cultos juntamente com vocábulos populares e gírias.

Barros (1997:31), ao descrever o prestígio da escrita e da fala que se associa ao falante culto, observa a inexistência de aparato institucionalizado de referência e difusão para a fala, como dicionários, gramáticas e academias. Observa, contudo, que não significa que as classes dominantes não possuam meios para a organização destes instrumentos de poder, ao contrário essa lacuna caracteriza uma especificidade da fala que faculta ao falante culto maior variedade de usos.

Contudo, há estudos linguísticos que apresentam proposta de padronização da fala brasileira. Nessa perspectiva, menciono o contato com estudo desenvolvido por Silveira (2008) com nativos, e com estrangeiros, esses em estado de interlândia, e ambos integrados em exposição ao ensino formal.

A proposta apresentada pela autora é resultado de pesquisa e sugere pronúncia *standardizada*, que poderá ser aplicada nas escolas brasileiras para o desenvolvimento de pronúncia padrão, representativa de identidade nacional e de valor sociocultural positivo. Contudo, a apresentação do estudo da autora em nenhum momento reflete a posição adotada neste estudo, representando relação oposta desta pesquisa.

O estudo consistiu em gravações de diferentes variedades/variações, incluindo a pronúncia de cantores sertanejos e de músicas populares brasileiras, contadores de caso, professores universitários, palestrantes de mesa-redonda, apresentadores de anúncios publicitários, políticos e apresentadores de noticiários locais e nacionais.

A essas gravações, os pesquisados deveriam atribuir uma definição valorativa gradual e indicar aquela que aspiravam adquirir. A pesquisadora demonstrou que, após muitas sessões, tanto nativos quanto estrangeiros, de maneira geral, concederam o grau “ótimo” à pronúncia dos apresentadores do *Jornal Nacional*, da Rede Globo de televisão brasileira.

Em relação ao aspecto linguístico, o grau ótimo é identificado pela eliminação de bases articulatórias individuais, grupais ou regionais, construindo impressão acústica que assegura aos usuários da língua a sensação de estar ouvindo o mesmo som, ainda que esse seja variável. Nas palavras de Silveira (2008:24):

Nesse sentido, o grau “ótimo” da pronúncia é identificado pela realização sonora que permite reconhecer as oposições e correlações fonéticas, assim como as variantes posicionais, pela norma nacional. Não há, portanto, uma explicação que tome por fundamento o social.

Silveira, nesse estudo, relata que Denhière e Baudet (1992), ao versarem sobre estratégias de inferência, distinguem, no processo cognitivo envolvido na representação da pronúncia eleita, duas categorias: a representação mental ocorrente e a representação mental-tipo. A ocorrente é a responsável por produzir uma memória de trabalho, ou seja, aquela que representa mentalmente a pronúncia de alguém quando se ouve sua fala, já a tipo é a concepção de “*estruturas de memória persistentes, ativadas pelas pessoas, atribuindo a ela existência*” (SILVEIRA, 2008, p. 24).

A representação tipo faculta a construção de representações ocorrentes e, nas ocasiões comunicativas, os falantes nativos ou aprendizes do português brasileiro ativam suas representações tipo relativas ao padrão de pronúncia com a finalidade de, no momento de interação, avaliar e representar para si as pronúncias ouvidas. Assim, a pronúncia da TV Globo tem produzido em seus telespectadores representações sonoras-tipo que, cognitivamente, manifestam características de identidade nacional, construindo um poder simbólico junto à sociedade.

Para Silveira (2008), o efeito padronizador da pronúncia considerada *ótima* pelos nacionais e estrangeiros, transforma-a em uma arquinorma que pode ser o parâmetro para diagnosticar os obstáculos de pronúncia para os aprendizes do português brasileiro. Além disso, pode ser utilizada como objeto de ensino de pronúncia *standardizada*, já que nas ocasiões linguísticas socialmente importantes, as pessoas comumente se esforçam por aderir aos modelos consagrados pelos grupos sociais.

Por sua capacidade de transmissão quase ininterrupta de informações para todas as regiões, mesmo que distantes e atrasadas do país e de outros, a televisão possui a capacidade de padronizar os gostos, comportamentos, consumos ou sonhos de consumo, bem como os valores éticos e estéticos do Estado, exercendo, como consequência, forte influência quanto à pronúncia considerada padrão.

Sendo a primeira em audiência, em agências afiliadas, tecnologia avançada e exportação de produtos, é inegável o papel da Rede Globo como veículo de difusão dos padrões culturais para todo o país (SILVEIRA 2008, p. 25-38).

Todavia, padronização da fala não se apresenta como proposta viável, pois como afirma Faraco (2008:43):

Um mesmo falante [...] domina mais de uma norma (já que a comunidade sociolinguística a que pertence tem várias normas) e mudará sua forma de falar (sua norma) variavelmente de acordo com as redes de atividades e relacionamentos em que se situa.

Faraco (2008:47) reflete sobre o “poder centrípeto, permanente e irresistível” dos meios de comunicação social, devido à “ampla audibilidade e ressonância” e por transitar pelas variadas manifestações do *continuum*, desde os estilos de menor monitoração exemplificados “nas novelas, programas humorísticos e *sitcoms*”, até os estilos de maior monitoração representados “nos noticiários e programas de entrevistas como Roda Viva da TV Cultura de São Paulo”, demonstrando, dessa forma, que o grande alcance e atrativo da televisão residem justamente na diversidade de estilos linguísticos adequados ao contexto do programa exibido.

O autor (2008:43) observa, ainda, que o uso de determinada norma é fator de identificação com o grupo ao qual pertence, sendo as formas de falar caracterizadoras de “práticas e expectativas linguísticas do grupo”. Assim, norma, independente de qual seja, não pode ser entendida apenas como “conjunto de formas linguísticas”, pois ela é, principalmente, uma associação de traços socioculturais articulados com aquelas formas.

Esse entendimento também representa o ponto de vista de Lucchesi, defendido em palestra realizada na Universidade de Brasília no dia 20 de novembro de 2009.

Finalizo este tópico compactuando com as palavras de Faraco (2008:107): “O juízo mais seguro será sempre aquele fundado na observação sistemática do uso. Isso porque a língua está viva na boca e nas mãos dos falantes.”

CAPÍTULO 3

CONSTRUINDO METODOLOGIA

3.0 - Sociolinguística Interacional

O que o homem busca em seus deuses, na sua arte e na sua ciência é o significado.
Ele não consegue suportar o vazio.

François Jacob

A pesquisa aqui proposta desenvolve-se nos paradigmas da sociolinguística interacional, pois se assenta nos pressupostos de que a linguagem é um atributo da natureza humana constituído pelas relações sociais em atividades de interação.

Le Page (1997:15) situa o início desses estudos na década de 60, momento coincidente com o surgimento da etnografia da comunicação, que irá favorecer o desenvolvimento da etnografia. Esse desenvolvimento colabora com conceitos fundamentais para firmamento da sociolinguística qualitativa e, por conseguinte, proporciona embasamento teórico interpretativista, procurando respostas a perguntas como: *o quê, quando, como e por que* certo acontecimento ocorre em determinada comunidade linguística.

Os estudos da sociolinguística interacional estão ligados ao trabalho de John Gumperz (1982a) e seus colaboradores. Esses estudos indicam a necessidade de refletir sobre os elementos enunciados durante o discurso, pois esses elementos processados pelos participantes demonstram que a interação ocorrente entre os atores sociais está sujeita a negociações que podem variar de acordo com a comunicação linguística e paralinguística orientada pela identificação contextual, em atualização a cada momento, ou seja, a ordem social é constituída por meio da interação.

Heller (2003: 261), observa que recursos linguísticos discursivos são explorados pelos atores sociais com a finalidade de atender intenções comunicativas. Esses recursos podem ser utilizados de modo consciente ou inconsciente. Dessa maneira, os estudos interacionais recorrem a múltiplos aspectos que entram em jogo no processo interacional.

Para Bronckart (2007:32), as ações dos indivíduos e a cooperação entre eles são intermediadas por interações verbais.

O autor revela que a linguagem apresentada em determinado cenário é fruto de negociação prática, ou mesmo inconsciente, dos integrantes de um grupo envolvido na mesma atividade. Assim, Bronckart (2007:33) define a cooperação ativa como fator de estabilidade das relações designativas, definidas pelos signos surgidos nos processos de negociação, reestruturando as representações dos interagentes, antes idiossincráticas, e as alterando para torná-las possíveis de serem compartilhadas ou, ao menos, passíveis de serem comunicadas:

[...] na medida em que os signos cristalizam as pretensões à validade designativa, se então disponíveis para cada um dos indivíduos particulares, eles também têm, necessariamente, devido a seu estatuto de formas negociadas, uma dimensão transindividual, veiculando representações coletivas do meio, que se estruturam em configurações de conhecimentos que podem ser chamadas segundo Popper (1972/1991) e Habermas, de **mundos representados**.

Concebendo linguagem como o produto de interações sociais na relação com o meio, o referido autor (2007:35) afirma que as atividades humanas originam-se da organização linguística em discursos ou textos¹. Assim, os signos constituem significados no momento do uso em interação, apresentando traços estáveis somente em alguns momentos de sincronia.

Essa mobilidade do signo linguístico na constituição do texto, que nesta pesquisa configura-se por excertos orais produzidos pela entrevista em interação grupal, permite a construção das representações definidoras das ações humanas que estão em constante processo de mutação.

Gumperz (2003: 219) define todo processo de significação como construção baseada no que é comunicado durante o processo interacional, envolvendo planejamento, tanto para enunciação quanto para produção de respostas.

Para esse autor (2003: 216), comunicação envolve intencionalidade, sendo centrada em inferências que se vinculam às suposições. O autor enfatiza, ainda, que pressuposições são elementos específicos de cada cultura. Devido a isso, são essenciais no desempenho de expressar exatamente o que se pretende; exercendo, assim, papel primordial nos contextos interacionais.

Brockart (2007:36) também ressalta que embora cada língua natural concretize seus processos representativos gerais, ela o realiza em conformidade com categorias próprias, conferindo sempre particularidade às representações. Assim, cada língua expressaria semântica única sobre a qual o mundo é representado, constituindo-o de forma concreta, e dessa diversidade dos mundos representados, institui-se valorosa variação entre as culturas.

¹ Para esclarecimento de terminologia adotada, Bronckart (2007:75) define como “**texto** toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”.

Embora a língua natural permita a intercompreensão dos integrantes de determinada comunidade e promova o entendimento global da realidade social, ou seja, constituindo o mecanismo com o qual os interagentes, propositadamente, expressam intenções relativas ao meio em que as ações se desenvolvem, essa característica não expressa homogeneidade, pois perpassa a constituição social da língua modelos organizacionais diversos, complexos e hierarquizados, responsáveis pela guerra de forças conflitantes em grupos sociais que manifestam pretensões distintas (BRONCKART, 2007, p. 36).

Na linha dos estudos de relações conflituosas estabelecidas pela heterogeneidade de interesse das classes sociais, reveladas pelo uso linguístico, Bortoni-Ricardo (2006:147-148) descreve que a sociolinguística na pós-modernidade não se limita somente a esclarecimentos de fenômenos de mudança e propagação linguística, mas tem se empenhado na função de revelar “*as relações de poder e dominação que constituem e perpetuam as instituições sociais*”.

Travaglia (2008), refletindo sobre a linguagem em processo de interação, afirma que o uso que o indivíduo faz da língua não consiste unicamente em tradução e exteriorização de pensamento ou transmissão de informações, mas em realização de ações, um agir que se configura como atuação sobre o interlocutor:

A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários de uma língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) **que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais** (TRAVAGLIA, 2008, p. 23, grifo meu.).

Bronckart (2007:43) revela que o agir linguístico demonstra *pretensões à conformidade* com as regras sociais semelhante a uma encenação teatral e *pretensões à autenticidade* naquilo que os atores expressam de seu mundo individual. Essas pretensões revelam características objetivas ou práticas dos atores sociais e também o modo como essas ações são intermediadas pelo agir comunicativo. As pretensões revelam-se semiotizadas, verbalmente, ou codificadas no exercício da linguagem:

É por meio desse processo de avaliação social e verbal das modalidades de participação de um ser humano particular na atividade, à luz dos construtos coletivos que constituem os mundos, que as ações são – de fato – delimitadas em seu estatuto externo, isto é, como porções da atividade social imputáveis a um organismo particular (BRONCKART, 2007, p. 43).

O autor define os fundamentos dos julgamentos sociais apoiados em critérios coletivos de avaliação e confere pertinência aos atos dos outros em relação à representação de mundo que possui. Assim, as pretensões individuais confrontam-se com as avaliações externas ao sujeito e são objetos de constante negociação, que se desenvolve no agir comunicativo (BRONCKART, 2007, p. 44-45).

As representações, que os atores sociais projetam, referem-se à imagem que se apresenta como conveniente transmitir de si mesmo e direcionam a escolha dos signos dentre as variadas possibilidades que a língua apresenta para significar um mesmo referente: “essas representações, assim, constituem um primeiro aspecto, *sociosubjetivo*, do **contexto** da ação de linguagem” (BRONCKART, 2007, 47).

Assim, esta pesquisa, situada pelo contexto interacional das representações despontadas na entrevista realizada com um grupo de professoras da rede pública de ensino do Distrito Federal, pretende analisar como elas constroem os significados que atribuem ao exercício de suas práticas pedagógicas e como esses significados influenciam suas práticas docentes.

3.1 - Análise de Discurso Crítica em diálogo com a Sociolinguística

A palavra foi dada ao homem para explicar os seus pensamentos.
Os pensamentos são retratos das coisas da mesma forma que as palavras são retratos dos nossos pensamentos.

Molière

Nas práticas discursivas, no ambiente escolar, perpassam relação de poder apoiada na estrutura institucional, que por sua vez encontra-se impregnada pela ideologia do Estado, por isso este trabalho apresenta forte vinculação com a teoria da análise de discurso crítica, pois como relata Dijk (2008:9), a análise de discurso crítica é disciplina interessada na reprodução discursiva que se configura na investigação do exercício abusivo do poder e da desigualdade social.

A relação entre a análise do discurso e a sociolinguística interacional se justifica porque, conforme Dijk (2008:12), o discurso não é apenas objeto “verbal” independente, mas constituído como interação em determinado contexto, como prática social ou espécie de comunicação em dada situação social, cultural, histórica ou política.

Os métodos de estudo do discurso variam conforme os objetivos da investigação e os interesses do pesquisador, bem como a relação contextual da pesquisa. Van Dijk (2008:11) estabelece algumas formas pelas quais se podem estudar estratégias e estruturas da fala e da escrita:

- Análise gramatical (fonológica, sintática, lexical e semântica);
- Análise pragmática dos atos de fala e dos atos comunicativos²;
- Análise retórica;
- Análise estilística;
- Análise de estruturas específicas (gênero etc.): narrativa, argumentação, notícias jornalísticas, livros didáticos etc.;
- Análise conversacional da fala em interação;
- Análise semiótica de sons, imagens e outras propriedades multimodais do discurso e da interação

Nessa perspectiva discursiva como análise de determinado fenômeno social, a saber, o comportamento do poder simbólico que permeia as ações no campo educacional, Dijk (2008:21-22) afirma que professores e livros didáticos mantêm forte influência sobre as mentes dos discentes e confirma ser esse, certamente, o anseio dos pais para que os alunos possam “aprender” alguma coisa, mas relata a dificuldade de distinção entre um aprendizado útil ao momento atual ou vindouro na vida dos estudantes e aprendizado que obstrui seu desenvolvimento crítico pleno, baseado na instrução ideológica de grupos ou instituições poderosas da comunidade.

Contudo isenta de culpa as atitudes dos professores, ou alguma passagem de propósito obscuro em um livro didático, pois a forma de domínio revela-se de maneira muito complexa, disseminada, global, contraditória, sistemática e comumente despercebida pelos envolvidos, que quase sempre estão convencidos de que o ensino ofertado é bom para os alunos.

Assim, em termos representativos, existe a possibilidade do poder ser utilizado com propósitos nobres, como se vê nas concepções e atitudes das colaboradoras envolvidas neste estudo, pois é perceptível, em relação à visão de educadoras que projetam, mesmo que algumas vezes o discurso analisado seja contraditório, conforme demonstrado no capítulo seguinte desta dissertação, a intenção de beneficiar os alunos. Essa projeção confere com a alegação de Goffman (2008:25): “há o ponto de vista popular de que o indivíduo faz sua representação e dá seu espetáculo “para benefícios de outros.”

² Na disciplina de Análise do Discurso e Ensino, ofertada pela Universidade de Brasília no 2/2009, a professora Coroa, em aula, definiu atos interacionais em oposição a atos comunicativos, pois estes examinam a linguagem no nível do enunciado e aqueles, sendo mais abrangentes, englobam, também, a constituição de significados por todos os participantes da interação, levando em conta aspectos culturais, pragmáticos, entre outros.

Para análise das entrevistas, considerei a maneira como as professoras constroem o discurso em interação, caracterizada entre outras coisas, pela tomada de turnos e as práticas convencionadas de polidez que se manifestam na condução das atitudes que adotam nas práticas pedagógicas e que foram reveladas na entrevista colaborativa deste trabalho.

Fairclough (2001: 192-3) ordenou a tomada de turno em três possíveis regras de ocorrência: (1) o enunciador pode escolher o sucessor, nomeando-o; (2) qualquer participante pode manifestar-se como enunciador ou (3) o enunciador pode manter-se na mesma situação. Essas alternativas estão abertas a todos os participantes da interação, e o enunciador pode sinalizar com a conclusão de seu enunciado, por exemplo, por “um padrão de entonação final”.

Para maior elucidação das concepções teóricas assumidas no desenvolvimento deste trabalho, esclareço que práticas sociais devem ser entendidas conforme a definição de Van Leeuwen (2008:6-7):

Práticas sociais são maneiras socialmente controladas de fazer as coisas – mas, aqui, a palavra “controle” pode dar a impressão errada, já que “regulação”, no sentido em que nós normalmente entendemos, é somente uma das maneiras pelas quais a coordenação social pode ser obtida. Práticas sociais diferentes são “controladas” em diferentes níveis e formas – por exemplo, através de rigorosas prescrições, ou através de tradições, ou influência de peritos e pessoas carismáticas, ou da limitação dos recursos tecnológicos utilizados, e assim por diante (tradução própria).

3.2 - Metodologias qualitativas

É a teoria que decide o que podemos observar.

Albert Einstein

Os métodos e teorias qualitativas constituem as bases sobre as quais fundamentei o estudo da pesquisa desenvolvida.

A escolha pela abordagem qualitativa deve-se, neste trabalho, à busca pela interpretação em oposição à mensuração quantitativa. O ponto central das investigações qualitativas é a busca da compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações.

Com a finalidade de maior alcance analítico recorri a contribuições de diversas disciplinas, como a psicologia social, a análise do discurso e a sociolinguística. Sempre com o

intuito de embasar o estudo da interação social e de explicar as representações dos professores de português em relação às práticas pedagógicas que constroem.

Por meio de técnicas etnográficas, caracterizadas pela interação com o pesquisado e pela formação de grupos focais, fundamentei a descrição das ações e representações dos atores sociais, reconstruindo sua linguagem, interpretando o discurso e os significados criados e recriados no dia a dia do fazer pedagógico de cada um e, pelas características da etnografia, a ênfase será no processo da pesquisa e não nos resultados finais. A preocupação maior foi voltada para o significado, para a maneira como os participantes veem a si mesmos, as suas experiências e o mundo que os cerca, cabendo ao pesquisador a tentativa de apreender e retratar a visão dos colaboradores, buscando os significados atribuídos por eles às suas ações e interações, procurando ser fiel a seus relatos e fazendo sempre reflexão conjunta para que as transcrições traduzam o ponto de vista dos atores, pois, ainda que os dados passem pelo filtro subjetivo do pesquisador, temos consciência de que, na busca das significações do outro, é necessário ultrapassar nossas próprias crenças e valores, admitir outras visões e concepções de mundo e voltar-se para os valores e os significados culturais dos pesquisados

Na pesquisa qualitativa é necessário o desenvolvimento de algumas qualidades, como a sensibilidade e a empatia, para conseguir a aceitação no campo de pesquisa e adquirir a confiança dos pesquisados; é também preciso que se recorra a intuições, percepções e emoções para explorar ao máximo os dados que forem obtidos na pesquisa. É desejável, ainda, enorme tolerância para conviver com dúvidas e incertezas, sentimentos inerentes ao processo de pesquisa, que tem na interpretação conjunta dos dados pelo trabalho co-participante com os pesquisados seu maior controle de rigor metodológico analítico.

Assim, as análises e as reflexões das entrevistas realizadas partiram sempre do ponto de vista social do pesquisado, verificando as ações comunicativas quanto as suas interações e investigando como a linguagem situa-se em contextos particulares da vida social, construindo significados e estruturas nesses espaços de interação.

As técnicas de pesquisa utilizadas para este trabalho consistiram de entrevistas abertas em grupo focal, porque da partilha dos traços simbólicos de significação gerada pela experiência social e reveladas durante a entrevista, é possível a identificação de representações construídas nas práticas de docentes no âmbito das rotinas escolares e as representações do valor que atribuem à função que executam, ou seja, do papel social que desempenham na posição institucionalizada de professoras de português.

A opção pelas entrevistas abertas com grupo focal fundamenta-se pela adequação da técnica aos objetivos da pesquisa, pois segundo Silverman (2009:107-109), pesquisa aberta

constitui meio adequado para se conseguir “dados ricos”, permitindo ao entrevistado “a liberdade de falar e atribuir significados” para que se possa alcançar “o entendimento da linguagem e da cultura” dos interagentes, permitindo maior expressão do sujeito em explanação mais elaborada, não se pautando em instrumentos estatísticos de análise, nem seguindo roteiro prévio.

Contudo, essa liberdade não significa negligenciar os objetivos maiores do estudo em andamento. Esses objetivos comumente podem ser descritos na pesquisa etnográfica como a capacidade de “compreender a linguagem e a cultura dos respondentes³”.

A razão primordial a escolha da pesquisa qualitativa é a possibilidade que essa oferece de averiguar os acontecimentos da vida real sem a necessidade de uma abordagem direta, por meio de entrevista estruturada, o que sugere forma extremamente invasiva da subjetividade dos entrevistados, sendo inadequado tal procedimento para obtenção de informações reais sobre a prática dos envolvidos. Assim, pode-se afirmar que a interação livre e espontânea permite maior riqueza de elementos que permitem ao pesquisador aprofundar sua análise, conforme Silverman (2009:110):

O mundo nunca nos fala diretamente, mas é sempre codificado via instrumentos de registro, como anotações de campo e transcrições. Mesmo que usemos gravações de áudio ou vídeo, o que ouvimos e vemos é mediado por onde colocamos nosso equipamento.

Segundo Fontana e Frey (2000, p.655 apud SILVERMAN, 2009, p. 107), um entrevistador que faz opção por entrevista aberta necessita solucionar primeiramente os problemas seguintes:

- Decidir como se apresentar – por exemplo, como estudante, como pesquisador, como mulher para mulher ou simplesmente, como um aprendiz humilde.
- Conquistar e manter a confiança, sobretudo quando se tem de fazer perguntas delicadas.
- Estabelecer *rappor*t com os respondentes – isto é, tentar enxergar o mundo de seu ponto de vista, sem se tornar “nativo”.

Para o caso específico deste trabalho, a apresentação formal como pesquisadora, foi estabelecida por meio de termos de consentimentos livres e esclarecidos (TCLEs), em anexo, os quais trazem resumo simplificado da área de concentração da pesquisa, objetivos, garantia

³ Fontana e Frey (2000, p.654 apud SILVERMAN, 2009, p. 107) fazem uso do termo, por isso é mantido aqui, mas a terminologia interagentes é mais adequada ao processo de entrevista desenvolvido nesta pesquisa, pois conforme Gumperz (2003: 219) o foco sociolinguístico interacional pressupõe respostas como processo de planejamento embasado no processo interacional.

de proteção ao anonimato das colaboradoras, bem como veiculações possíveis para as informações prestadas.

No resumo de pesquisa apresentado nos TCLEs não fui totalmente explícita quanto ao objeto da minha pesquisa, não explicitando, por exemplo, que buscava compreender se o professor de português adotava postura tradicional ou inovadora na condução das aulas de português, para não induzir as respostas dos colaboradores, pois conforme Harvey (1992: 82), o pesquisador qualitativo não deve expor inteiramente a natureza da pesquisa, pois os colaboradores podem se sentir propensos a falar e agir de maneira artificial com o intuito de fazer ou responder àquilo que pressupõe que o pesquisador queira ver ou ouvir. Além disso, por se tratar de pesquisa qualitativa, os dados foram sendo gerados durante o processo, não sendo possível antecipar sua natureza para as colaboradoras.

Contudo, em momento algum omiti os objetivos da pesquisa e a relevância participativa das professoras como atrizes sociais e co-autoras deste estudo.

As colaboradoras deveriam assinar os TCLEs e fornecer informações documentais para submissão à Comissão de Ética da Universidade de Brasília. Esse procedimento é exigido para condução de pesquisa sociais com seres humanos na Instituição a que este estudo está vinculado com a finalidade de garantir a preservação da integridade e da identidade dos envolvidos no estudo.

Um vínculo de confiança entre mim e minhas colaboradoras já fora estabelecido pela concepção de que somos integrantes de um mesmo quadro profissional, estivemos juntas em um mesmo cenário escolar em momentos idos e, ainda, por partilharmos objetivos comuns de promover a melhoria do processo educativo para os alunos.

Segundo Rapley (2004, p. 22 apud SILVERMAN, 2009, p. 109) para se atingir detalhes abrangentes em práticas interacionais de pesquisas qualitativas, os entrevistadores devem acompanhar as respostas dos interagentes, garantindo-lhes espaço para expor suas idéias, suas experiências e opiniões, reforçando a fala dos entrevistados por meio de marcadores que demonstrem o interesse no discurso que está sendo proferido.

Esses marcadores podem ser verbais, como “humhum”, “é”, “sei”, “certo” e assim sucessivamente, ou podem ser expressos por sinais não-verbais, como um aceno de cabeça, um franzido de sobrancelhas, um sorriso etc.

A condução de entrevista qualitativa não pressupõe nenhuma habilidade específica ou excepcional. Para sua realização, é proposto um tópico inicial para discussão, e no acompanhamento das respostas, o entrevistador deve empenhar-se na recuperação, por meio de perguntas, de termos cruciais para fundamentação da pesquisa, sempre com o cuidado de

mostrar-se interessado na produção desenvolvida durante a interação, sob pena de os colaboradores não se sentirem motivados para falar.

O tópico iniciador desta pesquisa com as professoras-colaboradoras deu-se pela minha sugestão para que falassem livremente, trocando informações entre si sobre suas práticas no contexto escolar, sobre “o que é ser professor de português” e, durante o processo, direcionei a explanação para suas práticas em relação ao ensino da norma-padrão e para a concepção que elas têm a respeito da função que exercem.

A produção dessa forma de entrevista dá-se por processo colaborativo entre entrevistador e entrevistados na construção conjunta de visão de mundo. Os entrevistadores qualitativos são participantes ativos, porque mesmo que não apresentem o monopólio e o controle da fala dos entrevistados, permanecem ativamente visível durante a entrevista, pois nenhuma réplica, tréplica ou narrativa mais elaborada surge sem a devida provocação aos membros que compõem o grupo.

Assim, a entrevista jamais poderá ser classificada como mera conversa, cabendo ao entrevistador algum nível de controle na abertura ou fechamento dos temas abordados. Dessa forma, os entrevistadores podem optar por conduta mais ativa ou mais passiva durante o curso da entrevista, mas seja qual for a escolha deles, a orientação desses condutores é primordial para a manutenção do curso de fala dos entrevistados.

3.3 - Contribuições da etnografia

Tem duas formas, ou modos, o que chamamos cultura.
Não é a cultura senão o aperfeiçoamento subjetivo da vida.
Esse aperfeiçoamento é direto ou indireto; ao primeiro se chama arte, ciência ao segundo.
Pela arte nos aperfeiçoamos a nós; pela ciência aperfeiçoamos em nós o nosso conceito, ou ilusão, do mundo.

Fernando Pessoa

Alguns sociólogos da Universidade de Chicago entre 1920 e 1950 nomearam como “estudos de caso” a investigação da vida social humana, desenvolvendo seus estudos nos mesmos padrões das pesquisas antropológicas. Esse modelo revolucionou os métodos de pesquisa, difundindo a etnografia para diversas áreas do conhecimento das ciências sociais dedicadas ao estudo interpretativista, sendo por Hammersley e Atkinson (2007) como integração de investigação empírica e teórica com a interpretação da organização e cultura social:

[...] os estudos etnográficos têm sido influenciados por ideias teóricas como: funcionalismo sociológico e antropológico, pragmatismo filosófico e interacionismo simbólico, marxismo, fenomenologia, hermenêutica, estruturalismo, feminismo, construcionismo, pós-estruturalismo e pós-modernismo [...] (HAMMERSLEY e ATKINSON, 2007: p. 1-2).

A pesquisa etnográfica interessa-se por questões situadas contextual e culturalmente, baseia-se no compromisso com os participantes da pesquisa e com questões éticas, no bem-estar dos envolvidos e em sua qualidade de vida.

Foca-se em visão não empiricista de ciência e emprega métodos qualitativos, de caráter exploratório, baseados na percepção dos atores envolvidos, destacando a subjetividade dos participantes e incentivando o processo reflexivo.

Conforme André (2008:17), a pesquisa qualitativa *“busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar de constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”*.

As análises e as reflexões das entrevistas realizadas para esta pesquisa situam-se no ponto de vista social do ator envolvido, buscando verificar nas interações dos colaboradores a veiculação de representações sociais sobre norma-padrão e sobre o papel do professor, Investigando como a linguagem é situada em contextos particulares da vida social desses atores sociais, bem como essa linguagem atua na construção dos significados e das estruturas desses contextos, combinando desta maneira os métodos da etnografia da comunicação com a pesquisa qualitativa. Como observa André (2008:18), citando a linha de pensamento de George Mead:

O self é a visão de si mesma que cada pessoa vai criando a partir da interação com os outros. É, nesse sentido, uma construção social, pois o conceito que cada um vai criando sobre si mesmo depende de como ele interpreta as ações e os gestos que lhe são dirigidos pelos outros. Assim, a forma como cada um percebe a si mesmo é, em parte, função de como os outros o percebem.

André (2008:57) descreve que o estudo etnográfico deve priorizar o imprescindível despertar da sensibilidade para captar o inusitado, as questões mais profundas em relação ao estudo e relevante posição ética perante os colaboradores: *“garantir aos informantes o sigilo das informações e provavelmente o controle sobre o conteúdo e a publicação dos dados”*.

Segundo a autora, a aproximação entre etnografia e educação traça o despertar do interesse de educadores por esse método a partir do final dos anos 70. Ela assinala a

importância dessa modalidade de pesquisa na reconstrução dos processos e relações que configuram as experiências escolares.

Os etnógrafos enfatizam a descrição cultural do grupo social, a prioridade do processo, e não os resultados finais e, que para desempenhar o trabalho, é possível combinar diferentes técnicas como a observação participante, a entrevista e a análise de documentos para obtenção do objetivo desejado.

Entre as características desejáveis ao etnógrafo, destacam-se habilidades necessárias ao progresso do estudo, tais como sensibilidade, tolerância, empatia, paciência, saber ouvir e, por último, certa dose de aptidão com a expressão escrita.

Bortoni-Ricardo (2008:41) assegura que etnógrafos ao voltarem suas pesquisas para a análise do efetivo fazer pedagógico, interessam-se mais pelo processo do que pelo produto e buscam, na perspectiva dos atores inseridos em trabalhos docentes, o sentido que destinam às suas práticas efetivas. Para a autora (2008:49), pesquisas qualitativas em sala de aula, especificamente a etnografia, objetivam revelar as práticas inseridas na “caixa-preta” do cenário escolar, escondidas por trás das rotinas que tornam imperceptíveis tais práticas para os atores que dela participam:

[...] os atores acostumam-se tanto às suas rotinas que têm dificuldade em identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz essa que as condiciona, mas é também por elas condicionada.

Johnstone (2000: 83), diferencia a etnografia das demais metodologias de estudo do homem por ofertar com êxito explicações às ações humanas que nenhuma teoria da experimentação consegue atingir.

Segundo Watson-Gegeo (1998:136-7), a microetnografia ou etnografia da comunicação relacionada aos estudos sociolinguísticos é capaz de esboçar panorama abrangente e detalhado nos estudos em comunidades educativas.

Baseada nos pressupostos necessários à prática etnográfica, declaro que a pesquisa realizada neste estudo é do tipo etnográfico, guiada pelos princípios metodológicos da microetnografia. A técnica utilizada foi a gravação eletrônica de entrevista aberta por meio da formação de um grupo focal.

Utilizei como aparato eletrônico gravador digital, particularmente importante para que pudesse resgatar o contexto de interação das participantes, pois nas palavras de Erickson (1990:12):

O evento gravado está encaixado numa variedade de contextos – nas histórias de vida e nas redes sociais dos participantes dos eventos e nas circunstâncias sociais mais amplas desses [...] nas formas como eles organizam conjuntamente sua conduta no evento gravado. O conhecimento das formas pelas quais o evento que ocorre face a face se encaixa numa rede de influências no local e entre o local e os ambientes mais amplos pode ser crucialmente importante para ajudar o pesquisador a chegar a uma compreensão interpretativa da organização da interação [...]

Ainda segundo Erickson (1990), o significado das ações e reações dos sujeitos, assim como a possibilidade de interpretação desse ocorre devido ao conhecimento teórico e cultural do pesquisador e às observações feitas no enquadre selecionado:

Sempre trazemos para a experiência molduras de interpretação ou esquemas. Desse ponto de vista, a tarefa do trabalho de campo é tornarmo-nos mais e mais reflexivamente conscientes das molduras de interpretação daqueles a quem observamos e de nossas próprias molduras de interpretação culturalmente aprendidas, que trazemos conosco para o local de pesquisa (ERICKSON, 1990: 2).

Contudo, Murphy e Dingwall (2007:342), ao citar Becker (1964), salientam que por questão ética, o ponto de vista que deve prevalecer no estudo é sempre o do pesquisado, para que ele não se sinta enganado ou com sentimentos negativos em relação a sua participação na pesquisa:

[...] em um trabalho prolongado de campo os pesquisados podem se sentir traídos ou rejeitados quando os pesquisadores não endossam a visão que os participantes têm deles mesmos. A maneira de minimizar os efeitos desse sentimento negativo é fazer relatos co-produzidos em um diálogo entre o pesquisador e o participante ou oferecer a este o direito à réplica.

O processo de reflexão insere-se na parcialidade de minhas próprias práticas pedagógicas em conjunto com o visionamento, pois conforme Atkinson (1991: 95), o texto etnográfico é permeado por várias vozes, sendo a visão de mundo construção compartilhada entre os atores sociais entre si, ou entre estes e o pesquisador, concordando ou confrontando ideias.

Observo, ainda, que me enquadro no perfil de professora pesquisadora estabelecido no trabalho de Bortoni-Ricardo (2008:46), pois minhas práticas pedagógicas não são resultado apenas do consumo de conhecimentos produzidos por outros pesquisadores, mas me mantenho receptiva às ideias e estratégias inovadoras no intuito de também construir conhecimentos que possam ajudar a sobrepor os problemas enfrentados na prática profissional, sempre com o compromisso de reflexão para reforçar pontos positivos e

suplantar carências referentes aos problemas profissionais que ocorrem no desempenho dessa prática.

Este trabalho investigativo conjuga análise do discurso, métodos etnográficos e sociolinguística, pois de acordo com Johnstone (2000:80), essa união é relevante para os estudos qualitativos:

[...] é possível estudar cultura sem o discurso, mas desde que o discurso se tornou a primeira forma em que a cultura é circulada, muitos antropólogos (e, por definição, todos os antropólogos linguistas) estudam a linguagem.

A análise discursiva dos relatos naturais das colaboradoras é essencial, conforme Cipriani (1988:122), o “livre fluir do discurso” é condição indispensável para que vivências pessoais aflorem intimamente entranhadas no social, possibilitando que no processo de “escavação do microcosmo” possa-se entrever o “macrocosmo”, o universal revelando-se interligado ao presente na singularidade de cada indivíduo.

3.4 - O contexto situacional da pesquisa

O mundo inteiro é um palco,
e todos os homens e todas as mulheres são apenas atores.

William Shakespeare

O sentido atribuído à linguagem em uso fundamenta-se basicamente no contexto de produção.

Marcuschi (2007: 76-77) descreve contexto como “inalienável em qualquer atividade interativa para a produção de sentido” e define a significação como construto social estabelecido na relação com o outro:

[...] sem a presença do outro não se desenvolve a linguagem e ela é centralmente desenvolvida em condições de socialização. O ser linguístico que somos define-se como ser social e não se dá a não ser nessa condição. A neurobiologia mostra que a consciência de si vem pela consciência do outro.

Para Hanks (2008: 174), contexto é conceito teórico que não pode ser desvinculado de elementos fundamentais como linguagem, discurso, produção e recepção de enunciados, práticas sociais, dentre outros. O autor situa a relevância do contexto para o estudo da

linguagem, pois a perspectiva de existência deste dá-se nas relações de *contexto de* ou *contexto para*:

Hoje em dia se reconhece de forma bastante ampla que muito (senão tudo) da produção de sentido que ocorre por meio da língua(gem) depende fundamentalmente do contexto e que, além disso, não há uma definição única de quanto ou de que tipo de contexto é necessário para a descrição da linguagem. (HANKS, 2008, p. 174)

O estudo do contexto nesta pesquisa restringe-se à situação vivenciada pelas colaboradoras, não tendo a pretensão, em nenhuma hipótese, de ser estendido como paradigma para outras situações de investigação, ainda que análogas.

Dessa maneira, a aplicação contextual única demonstra o caráter de pesquisa situada, em que os dados gerados pretendem explicar tão somente as relações manifestadas pelos sujeitos da pesquisa, em determinado tempo, espaço e interação específica, com normas negociadas e partilhadas, reflexões discursivas e finalidades dos participantes no momento da interação.

Marcuschi (2007: 82) estabelece que todo sentido é situado, isto é, contextualmente situado, não existindo sentido que não seja uma construção de sujeitos relacionados a determinado contexto. Assim, afirmo que não é pretensão de pesquisas contextualmente situadas a responsabilidade com outras situações que não estejam contempladas no contexto do estudo desenvolvido, pois qualquer mudança contextual, mesmo muito reduzida, como supressão ou acréscimo de simples elemento, cria novo contexto com características próprias.

Dessa maneira, a pesquisa aqui desenvolvida fixou a análise no diálogo com as participantes pesquisadas, refletindo sobre as ações destacadas durante a gravação da entrevista. A escolha subjetiva que norteou esta pesquisa procurou reconstituir, em processo interacional junto às participantes, o contexto de ensino de português e as representações funcionais das professoras envolvidas nesta investigação, tendo em vista a construção de significados que emergem das práticas no ambiente escolar.

Hanks (2008: 191) define como parte-chave do contexto, ao qual se encontrem filiados, todos os participantes em processo de construção discursiva, mesmo que a filiação seja *individual* ou *em grupo* e que o contexto seja *local* ou *não-local*.

O autor (2008:195-197) aponta a existência dinâmica entre integração do contexto e formação dos atores filiados a ele, sendo que “*a língua e o discurso estão entre as modalidades centrais por meio das quais essa dinâmica é articulada*”. Para esse autor, os processos de contextualização envolvem, primeiramente, a classe da intencionalidade que

envolve o significado de representações visando à finalidade, “*assim quando um falante dirige sua atenção para, tematiza, formula ou invoca o contexto, ele ou ela o converte em objeto semiótico em uma relação de querer-dizer*”.

Charaudeau & Maingueneau (2008: 127) apresentam definição interessante a respeito de contexto:

O contexto de um elemento X qualquer é, em princípio, tudo o que cerca esse elemento. Quando X é uma unidade linguística (de natureza e dimensões variáveis: fonema, morfema, palavra, oração, enunciado), o entorno de X é ao mesmo tempo de natureza linguística (ambiente verbal) e não-linguística (contexto situacional, social, cultural).

É relevante ainda observar que o posicionamento em determinado contexto, ou seja, a “*tomada de decisão*” revela “*encontrar-se em*” e “*ser colocado em*” uma posição específica de sujeito dentro das relações sociais, mas nem sempre a legitimidade autorizada pela ocupação de determinada posição coincide com as intenções dos participantes desse cenário (HANKS, 2008, p. 197-198).

Assim, a análise de contexto específico é possível devido à visão global das estruturas sociais. Van Dijk (2008: 84-5) destaca a importância desse conhecimento anterior, pois por meio desse panorama geral, são possibilitadas análises das relações do interlocutor com o enunciado anterior e as reações delineadas durante a interação.

Dessa maneira, na representação das professoras de português, participantes deste estudo, a voz institucional permeia o desenvolvimento de suas práticas e as deixam em posição de dúvida entre a decisão pelas determinações vinculadas ao cronograma escolar de ensino de português e a necessidade real dos alunos envolvidos no processo ensino/aprendizagem, como fica demonstrado pelo fragmento abaixo extraído da interação entre elas no momento da entrevista em grupo:

446. **TARSILA:** o **sistema** nos cobra (pausadamente). Exatamente! Estamos sozinhos como você bem colocou e o sistema nos cobra... vencer um conteúdo.
447. **FRIDA:** exatamente.
448. **GABRIELA:** cê fica com medo, você fica com medo.
449. **TARSILA:** e resultados.
450. **FRIDA:** é verdade.
451. **GABRIELA:** assim, puxa eu tô muito tempo nesse assunto, você sabe que ele não entendeu ainda que você tem que procurar uma forma, né? Que canalize esse, esse entendimento dele.
452. **TARSILA:** não é?
453. **GABRIELA:** Não, mas eu tenho que terminar rápido, porque senão cadê o... e o próximo conteúdo? Eu ainda tô aqui, já era pra tá lá na frente....
454. **FRIDA:** quando você faz também o levantamento das dificuldades... uma coisa que eu... fico assim... dividida e meio que... desesperada, sabe? Tem hora que, sinceramente, você tem lá toda uma gramática... pra trabalhar, aí você percebe que seu aluno precisa mais de leitura.

455. **FANI:** de leitura.
456. **FRIDA:** momentos de leitura e de escrita, aí você quer trabalhar a gramática, a leitura e a escrita.
457. **TARSILA:** humhum.
458. **FRIDA:** daqui a pouco... você já tá meio que... perdida, diante de, de tantas coisas, porque com, porque se nós pudéssemos dividir, por exemplo, a leitura..., que nós começamos o nosso discurso, com as outras disciplinas, já seria uma preocupação...
459. **FANI:** a menos.
460. **FRIDA:** a menos

3.5 - O contato e a negociação com as colaboradoras da pesquisa

Todos os grandes homens são dotados de intuição: um verdadeiro chefe não necessita de testes psicológicos nem de informações para escolher os seus colaboradores.

Alexis Carrel

Inicialmente, minha primeira opção era pesquisar as representações dos professores do ensino fundamental das séries iniciais, por acreditar que esse nível de ensino é muito significativo no contexto escolar, pois lida com alunos saídos da alfabetização e, para o senso comum, os discentes dessas séries ainda são muito dependentes, em suas práticas de aprendizagem, do auxílio do professor.

Baseada nisto, a pretensão era procurar compreender se esse fator também seria relevante para a construção daquilo que o docente acredita ser sua função social e quais seriam as implicações dessa crença para a construção representativa do trabalho desempenhado. Contudo, diante da dificuldade de organizar grupos focais só com professores das séries iniciais, já que, na estratégia de matrícula, a escola se estrutura com turmas de séries diversificadas, o estudo foi estendido para os professores de português, independentemente da série de atuação dentro do ensino fundamental, uma vez que sempre eles atuam em séries diferentes, atendendo as exigências institucionais.

Mudando o foco para professores que lecionam a disciplina língua portuguesa, decidi convidar docentes da rede pública e da rede privada de ensino para constatar se as práticas sociais nesses contextos distintos apresentavam correlação de representações.

Essa alteração de perspectiva trouxe-me a sensação de que seria facilitado meu contato e a negociação com os colaboradores de pesquisa, pois como trabalho com a disciplina de português há vários anos, conheço grande número de professores que atuam nessa área. Todavia, no primeiro momento, fiquei receosa quanto à receptividade dos professores em relação a minha pesquisa.

Nesse primeiro momento existia somente a intuição de que seria bem recebida pelos pretensos atores sociais; pois, em conversas rotineiras nas escolas em que atuo ou em que já atuei, percebo que o professor possui imensa curiosidade em conhecer trabalhos e pesquisas acadêmicas que descrevam suas práticas pedagógicas, por isso supunha que o professor gostaria de encontrar eco em seus anseios de ser visto como parte ativa do processo de pesquisas, fazendo reflexão ou mesmo desabafo sobre sua realidade docente.

Hammersley e Atkinson (2007: 42) afirmam que, por uma questão ética, a negociação deve necessariamente iniciar pelo pedido de autorização de ingresso no campo.

Assim, no início do mês de março de 2009, precisamente no dia 16, uma segunda-feira, às 9 e 30 fui à Escola Classe 60, escola pública, localizada na Expansão do Setor O e pertencente à Regional de Ensino de Ceilândia, onde já havia trabalhado anteriormente.

Lá, dirigi-me à direção para verificar a possibilidade de desenvolver pesquisa com os professores de língua portuguesa. Depois de receber resposta positiva, conversei com os dois professores do turno matutino que trabalham com a disciplina de minha pesquisa, e os convidei para participar como colaboradores do meu trabalho.

A receptividade foi boa, pois eles se dispuseram a colaborar com o que fosse preciso, fazendo a reflexão necessária, e não se incomodaram quando expus que deveria gravar suas declarações.

Não consegui conversar com os outros professores do turno vespertino, pois nesse dia eles só estariam na escola à tarde, e não pude esperá-los, pois precisava ir ao colégio Ideal, instituição educacional privada, para verificar se algum professor de português dessa escola poderia participar da pesquisa.

Havia escolhido essa escola pela proximidade de sua localização com a minha casa e por ter tido conhecimento do bom desempenho obtido por ela no *ranking*⁴ das escolas particulares.

Todavia, não alcancei êxito em meu contato, pois a recepcionista me informou que a unidade de ensino fundamental foi instituída no ano em curso e, por isso, a escola não estava autorizando estágio ou pesquisa até que estivesse mais consolidada, e que eu deveria buscar a unidade de ensino médio, mas não o fiz, porque minha proposta de análise reflexiva nesse momento tinha a intenção de voltar-se para o ensino fundamental.

⁴ Segundo o *ranking* organizado em relação ao desempenho das escolas no ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), realizado em 2008, pelo caderno “*Eu, Estudante*”, do jornal Correio Brasiliense, o Colégio Ideal configura na 17ª posição, à frente de várias escolas particulares já tradicionais no Distrito Federal. O caderno citado tem periodicidade mensal, sempre na primeira segunda-feira do mês.

Refletindo sobre esses primeiros contatos estabelecidos, percebi que, com a Secretaria de Educação, não conseguiria conduzir a pesquisa com formação de grupos focais no ambiente físico da escola, pois para essa formação precisaria reunir um mínimo de seis participantes juntos em um mesmo horário, mas na estrutura da Secretaria de Educação, os professores exercem a coordenação no período contrário ao que lecionam e, dessa forma, só conseguiria contato, no máximo, com três colaboradores por turno.

No dia seguinte aos relatos acima, por volta das 10 horas, encaminhei-me ao Centro Educacional Jesus Maria José, escola privada, situada em Taguatinga Norte, para conversar com a coordenação e solicitar autorização para entrar em contato com os professores de português, a fim de perguntar a eles se aceitariam participar como colaboradores da pesquisa que desenvolveria, mas na própria recepção e, por telefone, a coordenadora solicitou à recepcionista que me informasse da impossibilidade.

A coordenadora justificou que os professores não possuíam horário destinado a planejamento, quando poderiam me atender, mas somente uma hora de atendimento aos pais, sendo que, se fosse necessária a convocação dos professores, precisaria ocorrer pagamento de hora extra, porém se prontificou a me ajudar, caso fosse só preenchimento de formulários ou questionários, solicitando que os professores os preenchessem. Expliquei-lhe que a minha pesquisa era centrada em declarações espontâneas dos colaboradores, durante entrevista, e que não seguiria roteiro prévio, pois minha pretensão era descobrir as representações surgidas nas construções interativas dessa colaboração.

Assim, após as tentativas frustradas de pesquisa junto às instituições privadas de ensino, a alternativa vislumbrada foi direcionar o projeto de pesquisa a professores atuantes em escolas públicas diversas, pois talvez fosse realmente valioso para minhas investigações verificar se escolas públicas subordinadas a regionais de ensino diferentes, com clientela e contextos diversificados, apresentariam práticas distintas em relação ao ensino do português.

Após direcionamento do estudo para professores de diferentes escolas públicas, e por possuir contato com professoras das regionais de Ceilândia, Brazlândia e Taguatinga, convidei outras duas professoras de escola periférica de Ceilândia e recebi prontamente resposta positiva, logo já dispunha de três colaboradoras dessa regional de ensino.

Convidei então uma colega que atua em escola rural de Brazlândia que também se prontificou a participar do grupo de pesquisa. Telefonei para duas professoras que trabalham em escolas urbanas de Taguatinga e as convidei também.

Todas as professoras, com quem mantive contato, aceitaram construir o trabalho de pesquisa reflexivo em comunhão comigo, apresentando como ressalva apenas a adequação

dos horários, pois atuam em sala de aula em períodos opostos e estavam repondo aulas aos sábados, devido a período de paralisação ocorrido anteriormente. Dessa forma, combinei horário para assinatura dos TCLEs e busquei adequar data e horários que conviessem a todas.

Depois de vários contatos telefônicos na tentativa de adequar o horário, finalmente consegui marcar a reunião do grupo para o dia 08 de junho, segunda-feira, às 18 horas na minha casa. Uma das colaboradoras cancelou a presença por problemas pessoais, mas as outras cinco compareceram e, às 18 e 30 aproximadamente, dei início à entrevista aberta. Em princípio, coloquei sobre a mesa da minha casa o gravador digital e pedi que falassem sobre suas práticas e a concepção do que era ser professor de português.

Negocieei o encontro para entrevista na minha casa porque as colaboradoras, em sua maioria, conheciam o endereço e residiam nas proximidades. Atribuo a isso a concordância imediata com a localidade sugerida.

Começaram timidamente as explicações, mas no decorrer da entrevista percebi que foram se sentindo mais à vontade, e a interação passou a fluir mais livremente durante quase duas horas de gravação. Para mim, um dos pontos mais significativos foi o reconhecimento de que falar sobre as próprias práticas foi um momento agradável, como pode ser conferido pelo excerto abaixo:

861. **FANI:** gente, que papo bom, né?
 862. **TARSILA:** é. Quer dizer, eu achei, foi bom pra vocês?... (Rindo)
 863. **FRIDA:** foi ótimo. É como se fosse uma viagem no tempo. A professora, que entrou em oitenta e três, né? E a professora que eu sou agora. Agora o que me ajudou bastante foi meu curso de pós, porque, como diz os alunos, esse lance...
 864. **TARSILA:** tipo assim...
 865. **FRIDA:** tipo assim, esse seu lance de você estar sempre aperfeiçoando, não é? Fazendo cursos e tal, muitas vezes, a gente pensa assim o quê que eu vou aprender de novo?
 866. **ANITA:** é.

3.6 - As colaboradoras

A amizade é um contrato segundo o qual nos comprometemos a prestar pequenos favores para que no-los retribuam com grandes.

Montesquieu

A escolha das colaboradoras desta pesquisa deu-se pela convivência que tive com essas profissionais, em conversas diárias no ambiente escolar, quando dialogávamos sobre

processo de formação continuada de professores, e revelava o desejo de dar continuação aos estudos em nível de mestrado, elas sempre foram incentivadoras interessadas nesse projeto.

Elas são professoras da SEEDF⁵ e possuem lotação em três diretorias regionais de ensino distintas no DF, a saber, Taguatinga, Ceilândia e Brazlândia. Todas as professoras com mais de uma década de experiência no magistério e com experiências pessoais formativas diferentes.

Particularmente, sou admiradora da disposição dessas professoras, pois se esforçam por manter a criatividade e o profissionalismo no desempenho de suas funções pedagógicas. Os muitos anos de magistério não as desiludiram, não apagaram a crença na educação como solução para construir um país mais justo e harmonioso e nem as desestimularam na busca de aperfeiçoamento para as próprias práticas educacionais.

Ainda que apresentem alguma insatisfação com relação ao número excessivo de alunos por turma, com a violência física e moral que, muitas vezes, presenciam no cenário escolar, com a baixa remuneração ou com o pouco reconhecimento governamental pela contribuição dada à formação de novos cidadãos, encontram ânimo no reconhecimento dos alunos esforçados e carinhosos que alimentam a realização pessoal experimentada no exercício da profissão.

As professoras relataram que a escolha profissional foi consciente e acertada e defenderam que seriam frustradas se atuassem em uma profissão diferente.

Para evidenciar a percepção de que as colaboradoras desta pesquisa apreciam aquilo que fazem e se sentem motivadas pelo desafio de executar bom trabalho social, buscando sempre aprimoramento de suas práticas, selecionei dentre as várias passagens comprobatórias, alguns extratos da interação espontânea sobre a pergunta “*o que levou você a fazer essa escolha? Ser professora de língua portuguesa?*”

622. **ANITA:** eu era, pois é, eu era, eu era, é... essa época eu já não era mais aeromoça, comissária de bordo, eu já era, tava trabalhan..., trabalhava no interno, trabalhei só dois anos de comissária, depois e é, e, e seis anos trabalhava no aeroporto, eu trabalhava de manhã e à tarde dava aula... e aí eu..., aí eu peguei, falei assim, aí ele me..., terminei tava precisando um professor de português, terminei a licenciatura curta, ele pa... me colocou, aliás, antes de eu terminar, ele já colocou e já fui dá aula de, de português, aí quando eu comecei a dar aula de português pra quinta, sexta série, não é? Aí, aí eu me encantei, eu adorei, porque assim eu trabalhava só português, né? Assim, aí eu pensei é, é específica. Aí eu fiquei ... encantada, né? Deslumbrada, mas mesmo assim ainda me sentia muito.... despreparada, assim sabe? Eu, eu, eu sempre, porque eu sempre tô procurando coisas assim pra, pra melhorar.
623. **GABRIELA:** pra inovar, né?
624. **ANITA:** pra melhorar, pra inovar. Eu sou assim, eu gosto sempr..., felizmente, né?
625. **FANI:** cursos...

⁵ Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

626. **ANITA:** cursos..., eu vivo fazendo umas coisas que aparecem, tudo que aparece, curso assim, eu gosto de fazer, porque eu gosto de aprender.
627. **TARSILA:** é aí que eu penso que é importante a... questão de nós trabalharmos com... turmas... diferenciadas, cada uma ter sua característica.
628. **ANITA:** é.
629. **TARSILA:** e ter aquelas que nós qualificamos, né? Como... problemas, porque elas nos desafiam.
630. **ANITA:** é.
631. **TARSILA:** por exemplo, essas turmas que a gente trabalha..., eu tô trabalhando com a quinta D, por exemplo..., me desafia, eu tenho que trabalh..., arrumar..., num dar pra fazer o, o mesmo, o mesmo sistema, o café com leite como se diz, né?
632. **ANITA:** é.
633. **TARSILA:** o arroz com feijão... eles me..., me provocam.
634. **ANITA:** eu também, eu também tenho uma turma assim.
635. **TARSILA:** e aí é interessante você falando e hoje como é que é? É... com esse tempo, praticamente com vinte, vinte anos de profissão... e assim, por ter colegas, como tem **FRIDA**..., que tem vinte e seis anos e... você percebe o mesmo entusiasmo, a gente... trabalhando e ela, não, vamos fazer, e ela doida lá, cheia de caixas e tabará... estimula. e acho também que a convivência com os outros colegas, que têm a mesma..., a, da mesma área.
636. **GABRIELA:** o mesmo perfil....
637. **FRIDA:** a linha de trabalho.
638. **TARSILA:** e, e a linha de trabalho, por mais que você esteja cansado e querendo... desistir.
639. **ANITA:** é.
640. **TARSILA:** porque tem dia que nós nos sentimos assim, não é mesmo?
641. **ANITA:** tem.
642. **TARSILA:** aí vem alguma coisinha... que faz..., essa quinta D, por exemplo, quinta-feira passada, eu consegui dar uma aula... excelente, pronto! Já tô levando bala pros meninos, né? Conquis, me senti realizada, mais que com as outras turmas.
643. **ANITA:** exatamente!
644. **TARSILA:** por quê?... A questão do, eu não estou professora, eu sou professora.
645. **ANITA:** é.
646. **TARSILA:** eu gosto.
647. **ANITA:** eu também gosto. Engraçado, né? Eu tenho uma colega que fala assim pra mim, que ela não gosta de jeito, da profissão. Ela fez letras comigo. E ela fala assim pra mim: você é louca, além de ser professora, ainda gosta do que faz. Aí... (risos)
648. **FRIDA:** por quê?
649. **ANITA:** ela fala desse jeito pra mim.
650. **TARSILA:** ela não é professora!
655. **ANITA:** o que a gente disser prum aluno nosso, a gente pode mudar toda... a vida dele e a gente pode **acabar** com a vida dele se a gente quiser, né?
656. **FRIDA:** eu acho assim que, em termos de, de educação, eu ainda credi., eu acredito. Verdade. Eu acredito mesmo, que a educação é como você falou... é, é bem fácil mesmo de acreditar, a religião tem essa capacidade de, de você formar, formar homens, cidadãos.
657. **TARSILA:** humhum.
658. **FRIDA:** então você tá criando ali cidadãos, e não adianta você... irá influenciar, educação irá influenciar a pessoa, não tem como...
679. **FRIDA:** eu entrei em oitenta e três na secretaria de educação, então eu fiz normal, fui normalista... e (longo)... minha prima fazia letras e todos os dias ela chegava com livros, com histórias interessantes e aquilo foi me encantando, então quando eu fui prestar o vestibular..., ah, vamos fazer letras, né? E... eu sempre quis trabalhar.
680. **ANITA:** se arrependeu?
681. **FRIDA:** nunca. Primeiro..., então assim, e eu sou apaixonada pela minha profissão e eu não tenho vergonha mesmo, as meninas ficam, na escola, ficam assim como é que você consegue? Fala assim, gente, eu sou apaixonada, sou apaixonada por educação e não é só em ser professora da língua portuguesa, eu gosto, eu nasci pra ser professora, acho que eu..., tentasse qualquer outra coisa, seria **o profissional frustrado**, como nós temos os frustrados lá dentro da escola, que não nasceram pra ser professores, eles, né? Então eu seria frustrada em qualquer outro... lugar, eu sou apaixonada por

educação e... e sou preocupada. Então, quando você estava falando sobre é... os alunos, da questão sexualidade, do *bullying*, tudo, eu penso assim... que... pra os nossos alunos assim lá da periferia mesmo, tem hora que as melhores coisas que eles vivem... é dentro da escola, são as melhores experiências deles.

682. **TARSILA:** as únicas.
 683. **FRIDA:** os melhores valores.
 684. **TARSILA:** humhum.
 685. **FRIDA:** porque os valores são invertidos. Então assim, quando que ele vai ouvir um muito obrigada.
 686. **TARSILA:** por favor, né?
 687. **FRIDA:** por favor... gente, é básico.
 688. **TARSILA:** e o abraço?
 689. **FRIDA:** isso! O abraço, o carinho.
 690. **GABRIELA:** o afeto, né?
 691. **FRIDA:** nossa! Você tá tão bonito hoje! E ele, e vê que você está sendo...
 692. **ANITA:** honesta.
 693. **Todos:** sincera.
 694. **FRIDA:** o olhinho brilha, brilha.
 695. **TARSILA:** cê olha e ri...
 696. **FRIDA:** brilha.
 697. **TARSILA:** cê olha pra pes, pra ele, ou seja, olha, eu tô tendo atenção ó!

É reveladora a escolha do verbo *ser* pelas participantes desta pesquisa, pois no uso que fazem dele, indicam que, para elas, a função que exercem está revestida de caráter durativo e permanente.

A escolha verbal representa o exercício docente como essência do próprio ser, ou seja, integra a formação do sujeito-professor desde a época da escolha profissional, ou ainda a período mais remoto, de admiração dos professores que tiveram, nos quais se espelharam, formando identidade que as acompanha por período integral: no ambiente familiar e nas relações sociais diversas, não sendo possível desvincular a função professor das demais funções sociais que o ator executa.

3.7 – A geração dos dados

A chave de todas as ciências é inegavelmente o ponto de interrogação.

Balzac

Os dados apresentados neste trabalho de pesquisa foram gerados e na interação ocorrida durante a entrevista com professoras reunidas em grupo.

O termo *geração de dados* surgiu para diferenciar o processo das pesquisas qualitativas das positivistas. Johnstone (2000: 22-24) descreve dados como resultado de

observação acontecida em dada interação em que o cientista social descreve as ações em interações particulares sem fazer generalizações.

Dessa forma, em estudos qualitativos definem-se os dados de pesquisa como resultado da construção interacional surgidos no decorrer do processo da investigação, durante observação e análise, não como produtos acabados ao alcance do pesquisador para serem coletados. Como os dados são obtidos pela transcrição e análise, deve-se permitir o livre fluir da interação, pois assim serão mais verdadeiros e ricos.

Geração de dados pressupõe negociação com os participantes e visionamento, construção conjunta de significados em reflexão ética sobre o que aconteceu na entrevista. Geralmente o visionamento ocorre durante o período de finalização do projeto de pesquisa.

O conhecimento construído durante esse processo fez-se por meio de interações das professoras de português entre si, sempre mediadas pela minha condução no papel de pesquisadora, gerando dados, que poderiam ser reformulados no andamento da pesquisa, pois a ênfase do trabalho se volta para o curso da pesquisa e não para os resultados propriamente.

A opção formativa em licenciatura, o contato com a disciplina sociolinguística durante o período de graduação, desmitificando a existência de padrão de linguagem único e ideal, bem como o exercício do magistério, respondem pelo interesse por pesquisas voltadas para o ambiente escolar, as práticas docentes e a formação de professores de língua portuguesa.

A crença na elaboração de ensino baseado na mediação do professor, em que o conhecimento dos alunos seja considerado, fazendo com que os discentes possam ampliar suas habilidades linguísticas e se tornarem competentes no desenvolvimento das variadas habilidades necessárias ao fluente trânsito nas diversas redes de práticas que compõem a sociedade são ideais pelos quais procuro me guiar.

Minhas aspirações auxiliaram no planejamento e no rumo dado à pesquisa. A partir de reflexões pessoais direcionei a entrevista para as representações que desejava ver afloradas, mas nada é tão surpreendente quanto o processo de negociação e interação entre as colaboradoras, produzindo riqueza imensurável de dados, aspecto essencial para a realização deste estudo.

Não foram levantadas hipóteses prévias, uma vez que o *corpus* da pesquisa foi construído pelos participantes, por meio do ponto de vista de cada um, seguindo os princípios da pesquisa ética⁶ e da triangulação⁷, envolvendo a visão do pesquisador em conjunto com a

⁶ Pesquisa ética é aquela que busca priorizar as categorias que são significantes para os atores envolvidos na análise de certa interação. Conforme Duranti (1997: 172-4), a perspectiva ética salienta o ponto de vista dos

reflexividade dos atores, ou seja, pesquisa fundamentada na constituição de significações e na reconstrução das ações e das interações com base nos pontos de vista, nas representações sociais e na lógica dos envolvidos na pesquisa, revelando os atributos que são significantes para os membros da comunidade, conforme prescreve o fazer etnográfico.

As reflexões êmicas constituem fontes riquíssimas de construção dos significados, pois elucidam pontos que ficaram obscuros na percepção do pesquisador e garantem a reformulação de interpretação equivocada.

Destaco, ainda, como ponto fundamental da reflexão êmica, a oportunidade dos participantes refletirem sobre suas ações, posicionando-se quanto à interpretação e análise dos dados gerados. A seleção do *corpus*, ajustado aos objetivos do estudo e de fácil constituição, é muito importante para o andamento da pesquisa.

Para pesquisas que adotam métodos qualitativos não existem inquietações quanto ao número de participantes, pois a ênfase é dada nas microanálises detalhadas, realizadas com base nos excertos extraídos dos dados gerados.

Cançado (1994: 57), discorrendo sobre o *corpus* da pesquisa qualitativa, afirma que número pequeno de participantes não significa *corpus* reduzido:

Os dados obtidos através de uma etnografia em sala de aula, diferentemente de uma pesquisa quantitativa em que resultados de natureza estatística são relevantes, podem ser obtidos de um número pequeno de informantes. Ainda assim, ao final da coleta⁸ o que se tem é uma grande quantidade de registros. Existe aí uma necessidade de cortes e vieses que será dirigida pelo foco da pesquisa em questão, e também pela habilidade do pesquisador, que traz como característica uma bagagem de intuições e experiências que foram acumuladas ao longo de sua trajetória, principalmente quando se trata da sala de aula, um lugar com o qual estamos tão habituados e familiarizados desde o começo de nossas vidas.

Bortoni-Ricardo (2008: 59) define que o pesquisador não pode ser considerado “um relator passivo”, mas um “agente ativo na construção do mundo”. Assim, o pesquisador é

membros da comunidade investigada e procura descrever os significados desses para determinado ato, em oposição à perspectiva ética, que valoriza a visão do observador.

⁷ A triangulação consiste em analisar o *corpus* por diferentes perspectivas e tem como objetivo a possibilidade de teoria ser testada em mais de uma maneira (CANÇADO, 1994, p. 57). Esse conceito nasceu dos estudos etnográficos de Erickson (1982-1990), em que menciona as ações que são observáveis (observação direta), a interpretação segundo a visão dos atores e entrevistas dos participantes e outros colaboradores ligados ao contexto. A triangulação utilizada nesta pesquisa prevê várias fontes (entrevista de vários colaboradores), como recurso (entrevista aberta) e investigadores diferentes, que aqui são representados por mim, por minha orientadora e pelo visionamento com as participantes.

⁸ Embora a autora utilize a terminologia “coleta” para reunião de dados, siga as orientações de Johnstone (2000: p 22-24) na concepção de que os dados são gerados no processo de observação.

mediador, ponte entre a teoria aplicada ao estudo e os participantes, desconhecedores dos aspectos teóricos.

Para realização de reflexões conjuntas, reuni-me com as colaboradoras em data convenientemente agendada de acordo com os interesses dessas, trazendo o produto das minhas análises para reflexão e confrontação conjunta dos aspectos abordados. Esse momento é adequado para as modificações e ajustes, caso não haja concordância entre as análises do pesquisador e as dos participantes.

Preocupe-me em não manifestar conhecimento sobre teorias sociolinguísticas e etnográficas durante a entrevista e a análise de dados com as colaboradoras, para não influenciar os resultados, mas estou ciente de que, mesmo quando se procura manter imparcialidade na condução da pesquisa, esta sempre perpassa pelo filtro da subjetividade do pesquisador.

A escolha de tema, participantes e categorias e, principalmente, teorias e metodologias, já desfaz o caráter de isenção, conforme descreve Oliveira (2005: 78):

Não se deve esquecer de que toda análise constitui processo seletivo que envolve escolhas de métodos, técnicas, pontos-de-vista, teorias e, como tal, implica interferência, parcialidade, filtros e, principalmente, alto grau de envolvimento do pesquisador no objeto de pesquisa.

A análise do trabalho de campo requer questionamentos vários para que se possa revelar aquilo que aparentemente encontra-se invisível, mas possível de ser desvendado pela observação das ações rotineiras e cotidianas do ambiente escolar.

Assim, o maior desafio no desenvolvimento desta pesquisa foi experimentar estranhamento na análise de práticas que me são familiares, pois na condição de professora de português por mais de uma década, acostumada ao ambiente e ações inerentes ao fazer pedagógico, precisei colocar-me no papel de pesquisadora e estranhar as práticas das colaboradoras da pesquisa. Na verificação conjunta dos dados, unindo as minhas impressões às daquelas, procurei promover reflexão e entendimento mútuos para harmonizar o tratamento destinado às microanálises.

CAPÍTULO 4

RECONSTRUINDO DISCURSIVAMENTE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

4.0 - Colóquio sobre práticas pedagógicas, reconstituindo o contexto escolar

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

Fairclough (2003:124) descreve discurso como forma de representar “aspectos do mundo — os processos, as relações e as estruturas do mundo material, ‘o mundo mental’ dos pensamentos, dos sentimentos, das crenças e assim por diante, e o mundo social”. Assim, pode-se concluir que as pessoas situam-se ou são situadas discursivamente no cenário de suas práticas sociais.

No discurso, as pessoas apresentam visão de mundo e sentimentos, projetando sonhos, frustrações, desejos, ansiedades, segurança, impotência etc. Dessa forma, as crenças e valores veiculados discursivamente podem apontar manutenção ou transformação dos contextos sociais em que os atores representam seus papéis.

Neste capítulo, em consonância com os objetivos da pesquisa, apresento análises baseadas na proposta das propriedades analíticas de Fairclough (2003/2008), apoiadas em aspectos de transitividade, sentido das palavras e metáforas, abrangendo, também, elementos da prática discursiva como pressuposições, subentendidos, entre outros.

Utilizo, também, algumas categorias sociossemânticas elencadas pelo estudo de Leeuwen (2008), pois considerando a gramática de determinada língua como sistema que permite variadas escolhas, pode-se verificar grande potencial de significados possíveis para representação de experiências, possibilitando aos atores sociais a opção por uma ou por outra estrutura. As escolhas discursivas efetivadas de maneiras diversas por atores sociais levaram Van Leeuwen (2008) a apresentar minuciosa descrição sociossemântica das formas pelas quais os atores sociais podem ser representados no discurso.

Dentre as categorias apresentadas por esse autor, destacam-se a exclusão e a inclusão, dentro das quais outras categorias são reconhecidas.

Considerando a atuação linguística na construção da significação das coisas, do *eu em relação ao outro*, conforme Marcuschi (2007: 77), investiguei nas interações das professoras, em suas escolhas linguísticas e discursivas, indicação de representações que revelassem aspectos de si mesmas em relação ao contexto em que executam suas práticas sociais, bem como a valoração que destinam a sua função.

Esclareço que a seleção dos fragmentos foi feita levando em consideração quais seriam mais elucidativos das representações que pretendo demonstrar, pois a entrevista apresentou dados riquíssimos relacionados à prática das professoras, mas não daria para analisar todos pela exigência de tempo e espaço para descrição.

As professoras no decorrer da entrevista apresentam, em relação ao objetivo de descobrir a percepção que o professor tem em relação ao uso de variadas normas linguísticas, suas filiações e posição adotada nas práticas pedagógicas, como mostram os excertos abaixo:

59. **TARSILA:** então eles tomam um susto muito grande quando chegam na escola..., chegam à escola, e nós trabalhamos..., exigimos dele a linguagem formal, a língua portuguesa, não é? E... o quê que eu percebo?... que tá muito distante deles, a língua que eles falam... e a língua formal.
75. **TARSILA:** e não usam a linguagem informal, porque não podem, né? Porque de uma certa forma nós falamos... a partir de agora é, não, não falamos diretamente, mas... isso já vem também é... na cabeça deles.
76. **ANITA:** tá subentendido.
77. **TARSILA:** tá subentendido. Eu tenho que usar a linguagem formal, o quê que acontece? Eles não conseguem... elaborar frases
115. **FANI:** mas a gente tem dificuldade de escrever assim, certo?
116. **TARSILA:** mas exatamente..., por que a gente tem dificuldade?
118. **TARSILA:** porque nós sabemos, nós também de uma certa forma... nos obrigamos a tá sempre usando a forma correta, vocês já viram quanto nós nos corrigimos? Porque...
119. **ANITA:** nos políciamos.
120. **TARSILA:** nos políciamos, ou seja...
121. **FRIDA:** a gente tá sempre monitorando a nossa fala, né?
122. **TARSILA:** sim! Às vezes a gente fala assim vou a... vou na casa de fulano por quê? Porque a gente ouve sempre porque a... A linguagem oral, né?

O primeiro aspecto bastante recorrente na representação das professoras constituiu da apresentação própria em *papel ativo de inclusão*¹.

Com grande incidência de generalizações disseminadas da agenciamento no uso da primeira pessoa do plural ‘*nós*’, linhas 59, 75, 118, 119 e 120, de um ‘*você*’, linha 15, genérico, ou ainda pelo uso da expressão ‘*a gente*’, linhas 115, 116, 121, 122, 151 e 156. As

¹ No processo de inclusão discursiva, o ator social pode ser representado de diferentes formas. Dentre as categorias de *inclusão* apresentadas por Van Leeuwen (2008:33), a *ativação* apresenta o ator como força ativa e dinâmica.

professoras revelam anseio de dividir a responsabilidade pelo julgamento dessas normas, numa demonstração de que a tentativa de homogeneizar determinado padrão linguístico constitui conduta universal no contexto escolar.

Na linha 59 do excerto apresentado, a colaboradora expressa concepção de língua centrada em padrão linguístico homogêneo e ideal, demonstrando não compreender que a *linguagem formal*, a qual ela faz referência, é só mais uma variedade da língua, com usos bem demarcados socialmente. Essa postura revela o modelo arcaico e normativo sugerido pela implantação da norma-padrão nos países latinos, espalhando-se pelo ensino de língua materna até os dias atuais, conforme observação de Faraco (2008:150):

[...] o problema central do ensino de português não é saber se devemos ou não ensinar a norma culta/comum/*standard*; se devemos ou não ensinar gramática. E, sim, como nos livrar do normativismo (da norma **curta**) e da gramatiquice para podermos oferecer aos nossos alunos condições para que se familiarizem com as práticas sociais de linguagem, orais e/ou escritas, relevantes para sua efetiva inserção sociocultural (grifo do autor).

Durante determinado período da entrevista, questioneei as colaboradoras sobre uso de norma mais informal durante suas interações e obtive as seguintes respostas:

121. **FRIDA:** a gente tá sempre monitorando a nossa fala, né?
 122. **TARSILA:** sim! Às vezes a gente fala assim vou a... Vou na casa de fulano por quê? Porque a gente ouviu sempre porque a... A linguagem oral, né?
 123. **FRIDA:** é você não fala vou a...
 124. **TARSILA:** aí de repente..., não peraí vou à casa, né?
 125. **FRIDA:** a gente vai ao banheiro, né? A gente não vai no banheiro, nossos alunos vai no banheiro, mas a gente vai na casa. (risadas)
210. **ANITA:** mas ele..., ele, ele tem que saber a... a forma correta, mas ele..., mais importante do que ele saber a forma correta, de acordo com os padrões, é ele saber o momento em que ele pode utilizar. Então eu acho que isso... é mais importante até. Agora, a partir do momento que ele sabe, eu acho que já é meio caminho andado, porque daí..., aí acho que o que a gente tem que fazer? Desenvolver no aluno é, é... a uma forma pra que ele perceba que ele tem que adequar a linguagem dele de acordo com o momento, com o local, com quem é que ele tá falando, porque é... eu quando tô... eu não fico preocupada se eu vou falar nós foi, nós vai, mas eu... eu dificilmente eu falo isso, quando eu falo é brincando, mas quando a gente tá perto dos amigos, você vai ficar conversando abobrinha, e você vai ficar falando... você num vai, você num vai... até porque...
211. **GABRIELA:** se o plural tá correto...
 212. **ANITA:** porque isso não é prioridade..., né? Naquele momento, aquilo ali, isso não é prioridade, né? É por isso que eu tô falando, que eu digo que..., vocês perceberam que, o que eu quis dizer?

Esse foi um dos pontos que avalio como extremamente relevante nesta pesquisa, pois revela que as professoras apresentam consciência reflexiva sobre variação presente no próprio discurso em momentos de descontração, bem como a manifestação de reconhecimento sociointeracional da linguagem que se adapta aos contextos e interlocutores, expressando

preocupação em incorporar essa percepção às práticas dos alunos, conforme linhas 125, 210, 211, 212 e 213 do excerto apresentado.

Contudo, o discurso emancipatório das professoras apresenta contradição em relação a posicionamento anterior durante a entrevista:

151. **FANI:** aí dentro de casa é desse jeito..., você com cinquenta minutos, quarenta e cinco, ou aula dupla, que seja, por mais que a gente tente.
 152. **TARSILA:** quarenta.
 153. **FRIDA:** evite falar...
 154. **FANI:** assim mais **claro**, mais **correto**, mais **bonito**, mais **elegante**, né?
 155. **ANITA:** num é?
 156. **FANI:** e eles percebam que tá diferente, que... que... é, é muito pouco e eles têm assim aquela gama de informações que... fica difícil da gente tá, tá **combatendo** isso.

Nesse excerto, as colaboradoras assumem atitude avaliativa reveladora de julgamento de valor expressivo de superioridade da norma-padrão em relação às demais normas linguísticas, como explicita a seleção de adjetivos para qualificá-la na linha 154 do excerto selecionado e da escolha lexical **combatendo**, na linha 156. A opção vocabular remete para o campo semântico ligado a militarismo em ações bélicas. Ressaltamos ainda que o uso do gerúndio representa significativa demonstração de ação contínua na tentativa de suplantar o vernáculo utilizado pelos alunos.

No excerto selecionado abaixo, as professoras revelam sentimentos pessoais em relação ao comando institucional e a autonomia de ação:

446. **TARSILA:** o **sistema** nos cobra. Exatamente! Estamos sozinhos como você bem colocou e o sistema nos cobra... vencer um conteúdo.
 447. **FRIDA:** exatamente.
 448. **GABRIELA:** cê fica com medo, você fica com medo.
 449. **TARSILA:** e resultados.
 450. **FRIDA:** é verdade.
 451. **GABRIELA:** assim, puxa eu tô muito tempo nesse assunto, você sabe que ele não entendeu ainda que você tem que procurar uma forma, né? Que canalize esse, esse entendimento dele.
 452. **TARSILA:** não é?
 453. **GABRIELA:** Não, mas eu tenho que terminar rápido, porque senão cadê o... e o próximo conteúdo? Eu ainda tô aqui, já era pra tá lá na frente....
454. **FRIDA:** quando você faz também o levantamento das dificuldades... uma coisa que eu... fico assim... dividida e meio que... desesperada, sabe? Tem hora que, sinceramente, você tem lá toda uma gramática... pra trabalhar, aí você percebe que seu aluno precisa mais de leitura.
 455. **FANI:** de leitura.
 456. **FRIDA:** momentos de leitura e de escrita, aí você quer trabalhar a gramática, a leitura e a escrita.
 457. **TARSILA:** humhum.
 458. **FRIDA:** daqui a pouco... você já tá meio que... perdida, diante de, de tantas coisas, porque com, porque se nós pudéssemos dividir, por exemplo, a leitura..., que nós começamos o nosso discurso, com as outras disciplinas, já seria uma preocupação...
 459. **FANI:** a menos.
 460. **FRIDA:** a menos.
 461. **TARSILA:** humhum.

Por meio de verbos indicadores de processos mentais², as professoras demonstram sentimento de frustração por uma condição de desamparo no ambiente escolar, pois para elas a transformação no ensino de língua portuguesa depende de maior envolvimento dos demais professores. Pode-se notar, ainda, que as professoras ocultam a própria agenciamento atrás de certa reprodução discursiva institucional e abstrata representada por um "sistema", linha 446, que as impede de assumir uma posição autônoma que as fariam romper com padrões estabelecidos do modelo hegemônico e criar na sala de aula espaço de formação de alunos conscientes de seu lugar no mundo como agentes de suas escolhas e ações, a visão do ensino de português, por essas professoras, fundamenta-se, claramente, em práticas conteudistas, mostrando que para o professor é questão primordial **vencer** um conteúdo, linha 446 a 453. Também é notável que, para essas professoras, o ensino da língua está fragmentado em momentos estanques, linhas 454, 455, 456 e 457. Manifestando crenças de que práticas de leitura, escrita e gramática não constituem objeto único de ensino de português.

4.1 Colaboradoras e suas ações no cenário de ensino da língua portuguesa

Não se pode ensinar coisa alguma a alguém; pode-se apenas auxiliá-la a descobrir por si mesmo.

Galileu

Comumente, podemos perceber que as professoras se posicionam como proprietárias de determinado conhecimento que as autoriza escolher e decidir imperativamente as ações dos estudantes. Essa atitude de posse do saber evidencia forma de estabelecer o poder e a autoridade, demonstrando a relação assimétrica que se estabelece entre alunos e professores, conforme demonstra o excerto seguinte:

249. **GABRIELA:** seu chefe, né? Daqui a pouco você é... eu falo muito isso pra eles, apesar de ter sexta e sétima série, que eu tô dando aula esse ano, então eu falo: daqui a, a pouco cês tão trabalhando e cê já tem de pensar desde hoje pra quem que eu vou escrever e pra quem que eu vou falar... minha entrevista, quem que vai ouvir?

341. **ANITA:** aí eu falo pra eles não adianta eu, eu usar é, é esses termos assim pro... que vocês vão chegar lá no na, na, no... no PAS o ano que vem, que eu dou aula pra oitava série, vocês vão chegar no PAS, vocês vão... as provas, elas não vão vir assim com essa le..., com essa linguagizinha aguinha com açúcar que vocês tão acostumados.

² Segundo Fairclough (2008:224) "*processos mentais são processos cognitivos (verbos como 'saber', 'pensar'), perceptivos ('ouvir', 'notar') e afetivos ('gostar', 'temer')*".

As participantes da pesquisa, ao assumirem postura de detentoras de conhecimento, justificam o objetivo de suas práticas na obrigação de preparar o discente para ter acesso a estâncias que garantam a ele ascensão social, melhoria de renda e participação ativa no mercado de trabalho, conforme linhas 249 e 341.

Discorrendo sobre o desenvolvimento de atividades pedagógicas no contexto escolar, as professoras descrevem o planejamento e execução de suas aulas:

226. **FRIDA:** porque agora no e-mail, ele... esse e-mail ele vai passar pra ummm, um colega, um amigo e eu falei que ele pode usar todos os recursos que ele usa no msn, na internet... e pra, e pra ele perceber que a carta que ele vai escrever, né? Que ele escreverá lá pro poeta, a linguagem é uma, o e-mail que ele irá passar, a linguagem é outra.
227. **ANITA:** depende do grau...
228. **FRIDA:** depende do grau de intimidade, né? De escolaridade da pessoa.
229. **C** humhum.
230. **FRIDA:** então, pra eles sentirem justamente essa diferença que você está falando.
231. **ANITA:** é.
232. **FRIDA:** né?
233. **ANITA:** é verdade.
234. **FRIDA:** é isso.
235. **GABRIELA:** sem falar que a gente tem que pensar também, que eu falo pra eles é... quem vai ler o que você tá escrevendo?
301. **FANI:** não é? Então eu falei quer saber tá, vamos começar a trabalhar de pouquinho, de pouquinho, elaborando esses exercícios pequenos pra eles perceberem que eles precisam ter uma concordância, precisam ter a coerência, eu preciso usar as palavras corretas senão o outro não vai entender o que eu quero e com isso eu acho que eles têm melhorado **muito**..., né? Essa... trabalhar interpretação de texto, gente ó, leia aí tá o primeiro faça a leitura de vocês aí tá bom depois a gente ia e lia (longo) então tá, agora vocês respondem da questão um até a dez tá bom? tá bom... uns faziam, outros não faziam, fazia de qualquer jeito, copiava do outro... não tá dando certo.
302. **ANITA:** não funciona.
303. **FANI:** vamudar. Começamos a trabalhar **juntos**, então lê aí primeiro, isso. Alguém entendeu? Não tá, o que você entendeu no primeiro e tal, não entendeu e tal e a gente começou a conversar assim então tá, vamos fazer aquela lida, as palavras que a gente não conhece, né? A gente sublinha primeiro, depois a gente pesquisa, depois a gente lê de novo, então fazemos todo esse trabalho com o texto, terminando de fazer... a gente tá trabalhando as interpretações **juntos**... e... número um lê você... o quê que você acha que ele pode responder... você acha que tá certo? Aí perguntava pra outro, não? Pra um ir completando o outro. Muito bem. Então, no geral o quê que a gente pode colocar? Aí um ou outro levantava, né? Comentava, então tá bom. Então agora, produzam aí... a resposta de vocês, lembrando que a gente inicia com letra? Isso (longo) quando termina a gente usa?
304. **TARSILA:** humhum.

As professoras, no primeiro fragmento, linhas 226 a 235, refletem sobre a contextualização das atividades que propõem, para que as tarefas possam se tornar mais significativas e prazerosas, despertando, dessa forma, o interesse do aluno, mas também expressam grande vinculação ao livro didático, pois como podemos perceber nas linhas 301 e 303, a leitura tem como único pretexto a resolução de questões de interpretação previamente propostas, não sendo um momento de reflexão sobre tipos e gêneros textuais e sua veiculação social.

Outro aspecto relevante revelado pelos dados é a prática de avaliação em sala de aula:

382. **GABRIELA:** aí... fiz assim: gente, agora o texto vocês vão, vocês vão elaborar é... cada um vai elaborar três questões aí, vocês vão, vocês vão elaborar as **questões** que vocês gostariam de responder... aí eles... elaboraram. Funcionou! Né? Principalmente a sexta A, né? Aí eles elaboraram as questões, legal, né? Aí eles elaboraram, aí falei assim agora vocês... vamos responder? É pra responder as próprias questões, professora? Não. Agora... você, né? Eu vou, eu peguei as questões e... troquei..., né? Tiveram, fiz pra responder não o próprio aluno, o colega vai responder as questões que eles elaboraram...
383. **FRIDA:** pra ver se o colega entendeu.
384. **GABRIELA:** aí funcionou aí ele te corrige, ah, professora... professora...
385. **FANI:** é, eu acho..., eu, esse é o tipo de trabalho assim aí um sacolejo mesmo, que poxa é mesmo ó, eu sei... Porque o trabalho, tudo que eles fazem é se vai valer ponto.
386. **ANITA:** isso.
387. **FANI:** se vai valer ponto, se vai valer nota, então...
388. **GABRIELA:** terminei!

A avaliação mostrou-se como estratégia de coação para que os alunos produzam, linhas 385, 386 e 387.

Contudo, embora a nota seja mecanismo prático de controle, as professoras revelaram durante o visionamento e reflexão que não apreciam essa prática. Gostariam que a avaliação fosse qualitativa e continuada, mas não encontram uma maneira de negociar com os alunos, pois eles assimilaram a cultura da nota como prática quantitativa, a qual é necessário atribuir um número.

Os trechos abaixo demonstram reflexões das professoras sobre as práticas desenvolvidas durante a condução de suas aulas:

161. **TARSILA:** é nós diante do que você falou, nós agimos também de forma incorreta, nós falamos muito **mais...** do que ouvimos.
162. **FRIDA:** humhum.
401. **TARSILA:** e... uma coisa que... que nós temos que aprender... que nós tivemos o projeto superação na escola, do Airton Senna, não sei se vocês já ouviram falar.
402. **GABRIELA:** humhum.
403. **TARSILA:** desse projeto.
404. **GABRIELA:** tem lá na escola.
405. **TARSILA:** em que o professor ele não é... o responsável, ele apenas o orientador, então nós professores temos que... reaprender, que nós aprendemos o quê? Nós, os nossos professores... é que determinavam tudo, que ditavam as regras, agora nós vamos fazer isso, agora nós vamos fazer aquilo, não é assim?
406. **ANITA:** humhum.
572. **TARSILA:** pelo menos até na minha época, eu procurava é... direcionar mais pra linguagem formal, pra dar essa informação... E nós alunos tínhamos essa preocupação... de aprender e... colocar em prática.
573. **ANITA:** humhum.

O discurso das professoras revela consciência crítica das práticas adotadas quando refletem sobre a forma de condução das aulas, pois percebem que não agem como mediadoras do processo de aprendizagem, conforme linhas 161 e 162.

Elas, ainda, representam-se como sujeitos em construção, abertas a mudanças na busca por novos conhecimentos que proporcionem melhoria de suas práticas, linhas 401 a 407.

Contudo, é possível entrever o paradoxo revelado entre a consciência da necessidade de inovação e a manutenção de um modelo tradicional de ensino baseado em transmissão de conteúdos, priorizando a reprodução e não os processos interacionais de negociação do saber. É evidente a representação que guia o modelo escolar dessas professoras, elas encontram-se arraigadas à tradição de ensino recebido no período de formação, no qual o professor é o centro do processo, aquele que ensina, e o aluno, aquele que aprende, linhas 572 e 573.

As professoras indicaram em suas representações que não compreendem o aprendizado daquilo que consideram a linguagem ideal como ‘decoreba’, mas uma assimilação natural na prática do aluno:

574. **TARSILA:** é o que eu falo com meus alunos: gente, aprendam e tentem colocar em prática, porque na prática que nós vamos aprender. Esse negócio de ter que ficar pegando livro e...

575. **ANITA:** e lendo a teoria.

576. **TARSILA:** tentando decorar, não vamos aprender, é cansativo, é cha-to, é muito melhor ir pra rua jogar futebol, então vamos, fazer é, tentar o que nós aprendemos, na medida do possível, colocá-lo em prática, porque se minha filha igual você tá falando, né? Que seu filho de dez anos usando o português... O mais, dentro da, das regras gramaticais pra ele é natural por quê? Porque há convivência.

No trecho citado, é perceptível a contradição das professoras entre o discurso de adequação da linguagem ao contexto e a utilização da linguagem padrão, pois quando revelam, nas linhas 572 a 576, que os alunos devem colocar em prática a linguagem formal, externam a crença de que o padrão idealizado de língua é de uso corrente no dia a dia e não variação adequada a contextos específicos de uso.

4.2 - Descrição da função do professor: uma visão subjetiva construída pela coletividade

Ser mestre não é de modo algum um emprego e a sua atividade se não pode aferir pelos métodos correntes; ganhar a vida é no professor um acréscimo e não o alvo; e o que importa, no seu juízo final, não é a ideia que fazem dele os homens do tempo; o que verdadeiramente há-de pesar na balança é a pedra que lançou para os alicerces do futuro.

Agostinho da Silva

Observo por meio dos discursos das professoras, constituídas em sujeitos deste estudo, certa similaridade de práticas, ainda que elas atuem em escolas distintas ou possuam trajetória profissional diferente entre si. Assim, foi possível deduzir que a representação da função do professor é uma representação coletiva socialmente partilhada no grupo pesquisado.

Segundo Jodelet (2001), a partilha de representações ocorre por meio de transmissão pelos meios de comunicação, espaço para disseminação do pensamento social que exerce função primordial na transmissão e sistematização da teoria das representações:

Primeiro, ela [a comunicação] é o vetor de transmissão da linguagem, portadora em si mesma de representações. Em seguida, ela incide sobre os aspectos estruturais e formais do pensamento social, à medida que engaja processos de interação social, influência, consenso ou dissenso e polêmica. Finalmente, ela contribui para forjar representações que, apoiadas numa energética social, são pertinentes para a vida prática e afetiva dos grupos. Energética e pertinência sociais que explicam, juntamente com o poder performático das palavras e dos discursos, a força com a qual as representações instauram versões da realidade, comuns e partilhadas (JODELET, 2001, p. 30).

No trecho abaixo, selecionado para análise, as professoras justificam a escolha profissional por identificação com outros professores de português e mostram reconhecer que também são fonte de influência para os seus alunos:

756. **GABRIELA:** aí e aí os meninos começaram a gostar assim, né? Eu falei assim poxa! Olha só, né que eles até gostam de mim como professora? Tô fazendo a diferença, sabe? Já tem, é, já tive assim alunos que já fizeram estágio comigo, né? Poxa, professora, olha, eu vim fazer letras porque...

757. **TARSILA:** você...

758. **GABRIELA:** é, é, porque eu espelhei na senhora. A senhora lem..., é eu lembro que senhora falava o seguinte que..., faz que, letras que você num vai ficar desempregado..., eu tô aqui. A Priscila me falou isso o ano passado lá no Educacional 02 de Brazlândia, né? Falei assim que bom, mas e aí? Realmente você não tá desempregada não? Falou assim não, tô dando aula, né? Na escolinha particular. Falei assim, tá vendo já começou. Então quando você vê..., é..., esse, isso é, a sua profissão fazer a diferença, acontecer, você vê o seu valor, acho que tá, tá o valor social também, é um dos, né?

759. **ANITA:** é.

760. **GABRIELA:** dos fatores..., tá? E...

761. **ANITA:** é, e professora de português, pra ele ficar desempregado, ele tem que ser muito incompetente.

762. **GABRIELA:** exatamente, foi o que eu falei pra ela, né? Eu sempre falo pros meus alunos, né? E... foi por isso que eu, foi por isso que eu escolhi assim, principalmente é..., porque eu pensei assim, eu vou sair dessa empresa o quê que eu vou fazer..., né? Aí foi..., tô na Secretaria..., né? É... com todos os, com todos os impasses, que todo mundo conhece..., né? Mas é o que eu falei, responsabilidade acho que em primeiro lugar, independente de profissão, sabe? Você tem que, eu acho que isso é, é o mais importante de tudo, não é? Não adianta ficar assim, não adianta ficar assim, ah, eu amo, eu amo, eu amo, nossa é bom, eu adoro dar aula, né? Aí depois, se você chega lá, cê tira atestado por qualquer coisa, todo mundo sabe que acontece isso demais... é... corrige..., fala que corrige, mas corrige de qualquer jeito, não tá nem aí... não vê o que tá acontecendo, eu acho que assim, acho que o principal... de ser professor é a responsabilidade mesmo, sabe? Independente se você gosta ou..., né? Ou odeia.

773. **FANI:** desde pequena, eu sempre quis...

774. **TARSILA:** brincar de escolinha, né?

775. **FANI:** é, eu era professora... E..., aí os vizinhos eram os alunos e tal e, às vezes, eu era até mais nova, né? Do que os aluno.

776. **Coord.:** mas por que, que você queria ser a professora e não aluno?

777. **FANI:** ah, mas eu achava bonito ser professora e eu **gostava** de ir lá, de fingir que tava no quadro de, né? Aquela coisa, né? Aquele sonho mesmo e aí, é... eu acho que isso veio assim, reforçou **ser professora**..., quando estudei aqui... no trinta, que hoje é o 02..., né? E... é, tinha a professora Elis Regina..., ela era de português..., não sei se, né? Se mais alguém teve a oportunidade de conhecer..., nossa! Ela era elegante, ela era liinda. Assim, num, não é uma beleza física não, que ela não era bonita não.

778. **ANITA:** humhum.

- 779.**FANI:** mas ela era elegante, ela era **chique**, ela usava um saltão assim, ela era toda maquiada. (risos)
 780.**TARSILA:** a **FRIDA**.
 781.**FANI:** ela era uma coisa assim que a gente olhava..., e outra.
 782.**TARSILA:** então tá aqui.
 783.**FANI:** e a aula dela... (risos da **FRIDA** continuam)
 784.**FANI:** era quinta série..., a aula dela era ótima...
 785.**TARSILA:** cê tinha prazer.

É interessante observar que praticamente todas as professoras relatam a existência de um professor de ensino de língua portuguesa como fonte de inspiração para a escolha profissional feita. Conseqüentemente, veem a si mesmas como inspiradoras e influenciadoras de seus alunos e, mesmo quando apontam aspectos negativos em relação ao magistério, expressam satisfação pessoal em participar da construção da vida futura dos estudantes, principalmente em relação aos valores e aspectos profissionais destes. Esses aspectos encontram-se explicitamente revelados nas linhas 758 a 762 e 777 a 779.

Podemos observar, também, na fala das professoras a recorrência de pronomes possessivos relacionados ao substantivo aluno, que para Leeuwen (2008:43), representa inclusão de atores revelando caráter de apoderação em relação ao ser possuído, ou seja, o aluno:

714. **FRIDA:** e outra coisa, eu não sou... dada assim pra trabalhos sociais, num, num visito creches, né? Até pra fazer lá, a doação na igreja, tem hora que..., né? A gente num, num faz, esquece o dinheiro em casa, mas eu vejo assim, sempre falo assim, Deus..., é... me dê sempre o discernimento, é a paciência, que eu seja justa..., pra não estar cometendo injustiça com os meus alunos e que realmente eu possa influenciá-los positivamente, porque..., além de ser uma profissão..., que dá o sustento pra minha família, eu sei que dentro da sociedade... tem um valor. Então..., eu não vim em vão pra este mundo..., eu penso muito nisso, então eu tenho a minha função social, eu consigo fa, dar o sustento pra minha família... com isso, então aí eu sei que eu faço a diferença. Então isso pra mim é gratificante, eu lamento muito quando os meus colegas falam assim... a Secretaria de Educação é a minha fonte pagadora... é aquele que põe o pão na minha mesa e, e ela se resume a isso. Assim... e o seu aluno?... Onde é que ele entra nisso? Você falou da Secretaria de Educação. E o seu aluno? Ele é só o seu objeto de trabalho? Só. Falo assim: nossa! Então saia, por favor, né? Então é isso! Que eu penso... e é por isso que eu estou e sou professora e... não consigo ver outra coisa.
715. **TARSILA:** eu acho que se eu não fosse professora, eu seria professora (risos).
792. **TARSILA:** têm dificuldades, muitas dificuldades, né?
793. **FANI:** temos dificuldades, muitas dificuldades. Eu trabalhei numa escola que..., tem hora que... não tem mesmo, já teve vez deu comprar uma resma agora. Esse ano mesmo pra ter que fazer uma atividade, deixar de usar um retroprojeto, porque não **tem**, na escola e vai continuar sem, porque..., quer dizer, muito complicado isso e você ter que trabalhar muito na coisa só do giz e apagador, giz e apagador e eu não escrevo muito no quadro, não escrevo mesmo... então assim... eu não sei, eu acho assim que pra trabalhar, pra trabalhar... nessa área e principalmente na área de língua portuguesa, já que nós temos assim, que língua portuguesa é o carro chefe de tudo... e nós professores somos muito assim...
794. **FRIDA:** responsáveis...
795. **FANI:** temos que ser muito responsáveis, né?... mas eu acho que se você não tiver o talento, como a colega falou, o talento mesmo pra você se aproximar... de nada adianta.

O excerto citado é revelador de que a representação primordial das participantes deste estudo em relação à função social que realizam é, sobretudo, de educadoras comprometidas com a formação de cidadãos.

Identificamos nos enunciados das professoras processos mentais de sentir-se realizadas, de não se arrependem da escolha que fizeram, de gostar, ou seja, uma representação que busca explicações no âmbito individual para a permanência no exercício docente, quando o espaço social público apresenta condições de trabalho insatisfatórias, conforme linhas 715 e 792 a 795.

As representações reveladas discursivamente pelas professoras, na reconstituição do relacionamento que possuem com os alunos, reforçaram as observações de Moscovici (2007) e Goffman (2009) de que os atores sociais nas ações diárias fundamentam-se em estereótipos, com finalidade de facilitar o convívio social:

644. **TARSILA:** aí vem alguma coisinha... que faz..., essa quinta D, por exemplo, quinta-feira passada, eu consegui dar uma aula... excelente, pronto! Já tô levando bala pros meninos, né? Conquis, me senti realizada, mais que com as outras turmas.
645. **ANITA:** exatamente!
646. **TARSILA:** por quê?... A questão do, eu não estou professora, eu sou professora.
647. **ANITA:** é.
648. **TARSILA:** eu gosto.
649. **ANITA:** eu também gosto. Engraçado, né? Eu tenho uma colega que fala assim pra mim, que ela não gosta de jeito, da profissão. Ela fez Letra comigo. E ela fala assim pra mim: você é louca, além de ser professora, ainda gosta do que faz. Aí... (risos)
650. **FRIDA:** por quê?
651. **ANITA:** ela fala desse jeito pra mim.
652. **TARSILA:** ela não é professora!
815. **TARSILA:** por quê? Porque... o filho... é, a, o filho, o aluno, né? (risos) ele..., ele quer ter atenção, como nós também queremos ter. Nós num sen, nós não nos sentimos bem quando... chegam pra gente e elogiam, falam nossa! Você é a melhor professora que nós temos. Nós não ficamos tudo assim..., né?
816. **FRIDA:** é.
817. **ANITA:** humhum.
818. **TARSILA:** babando? Imagine eles, que ainda são crianças?... E são crianças! E... independente da idade, todo mundo gosta de carinho... eles gostam muito. Carinho e limites, porque quando você..., ué, professora, mas senhora não vai tomar uma providência? Cê num vai mandar lá pra direção? Então eles te cobram também essa postura, por quê?... Porque todo mundo gosta de limites e eles precisam disso... pra essa formação deles. Então uma coisa automática. Eu tenho uma postura de todo início de aula fazer oração... e explico pra eles, que independente da religião que eles... professam, nós temos que... nos é... voltar para Deus, agradecer, né? Tudo o que acontece com a gente. Colocar Deus sempre no nosso caminho, o amor. Quem é o maior amor?... E... quando a aula começa e eu não... faço oração, eles mesmos ué professora, e a oração? Ó é mesmo, brigada por ter me informado. Vamos rezar, vamos orar.

As professoras demonstram conceber as trocas afetivas com o aluno como fonte constante e revigorante do trabalho que exercem, sendo as ações positivas destes, motivações que as impelem a trilhar caminhos de mudanças qualitativas para o ensino, linhas 644 a 648.

Percebemos, ainda, que o estereótipo materno permeia a relação entre professoras e alunos nas análises que fazem do comportamento destes, ou ainda quando discorrem sobre a correção e limitação das ações impostas ao estudante segundo as regras preestabelecidas no contexto escolar, linhas 815 a 818.

4.3 - Percepção e uso da afetividade como base de aproximação entre professoras e alunos

Assim como a cera, naturalmente dura e rígida, torna-se, com um pouco de calor tão moldável que se pode levá-la a tomar a forma que se desejar, também se pode, com um pouco de cortesia e amabilidade, conquistar os obstinados e os hostis.

Arthur Schopenhauer

Segundo Urbano (1997:92), a expressividade, que também pode ser denominada como afetividade, emotividade, subjetividade, entre outros designativos, constitui qualidade importante, principalmente da língua falada, e está ligada à aptidão dos interagentes de uma língua projetar emoções e despertar semelhantes sentimentos. Considero a afetividade da língua relacionada ao princípio de polidez.

A partir das ideias de Goffman (1967), sobre face/imagem, durante os processos interativos, Brown & Levinson (1987) desenvolvem os princípios básicos sobre polidez, mecanismo utilizado pelos interagentes com a finalidade de estabelecer acordo tácito entre a preservação da própria face e não ameaça à do outro. Brown & Levinson (1987: 66-75), definem face positiva/ polidez positiva e face negativa /polidez negativa e a relação estabelecida entre elas:

- (1) Face/Polidez: a face tem por definição imagem pública que cada membro requer para si mesmo, e polidez está relacionada ao respeito a essa imagem.
- (2) Face positiva/Polidez positiva: a face positiva representa a autoimagem ou personalidade requerida pelos interagentes. Já polidez positiva relaciona-se à atitude de respeito à autoimagem do interagente, procurando recebê-lo como membro do grupo e como pessoa a quem se deve preservar a *face*.
- (3) Face negativa/Polidez negativa: a face negativa consiste em demarcar fronteiras de preservação pessoal, buscando liberdade de ação e distância de imposições. Atitude de polidez negativa consiste em interferências que limitem a liberdade do interagente.

Assim, o princípio da polidez é importante na constituição dessa pesquisa, pois revela representações das professoras em relação à condução de suas ações na interação com os alunos.

A afetividade utilizada pelas docentes no contexto das suas práticas demonstra estratégias de preservação da harmonia na condução das ações no ambiente escolar.

O uso estratégico de afetividade pelas professoras revela-se como mecanismo de aproximação, que tenciona criar um clima de intimidade com os alunos na tentativa de estabelecer confiança na sala de aula e na pessoa do professor. As professoras percebem que quanto mais os estudantes sentirem-se acolhidos e familiarizados com o contexto de aprendizagem e com os interlocutores, maior será a interação.

É importante ressaltar que a construção de conhecimento no ambiente escolar já pressupõe um simulacro, pois representa diversas reconstituições de práticas sociais. Nesse contexto, o professor transforma as práticas sociais em modelos cognitivos e sociais que serão acessados pelos alunos em momentos de efetivação real, por isso a propagação de valores afetivos ancora-se, também, no desafio de minimizar a artificialidade que acompanha o fazer pedagógico.

A afetividade em uso na sala de aula configura-se como moeda de troca, alimentando e reforçando ações positivas mútuas como fica explícito nos fragmentos abaixo:

346. **TARSILA:** porque quando nós estamos fazendo... as respostas oralmente, né? Em conjunto... professora, o quê que é isso... né? Quando você cria outra... outro fator que eu acho também interessante, porque eles têm medo de falar com a gente porque somos... professores de português, mas quando você cria uma relação... menos é professor, aluno.
347. **ANITA:** humhum.
348. **TARSILA:** você... faz uma ponte de amizade, é?... Aí eles criam coragem.
349. **FRIDA:** é verdade...
350. **TARSILA:** perguntam pra você
351. **ANITA:** tem liberdade, confiança...
352. **TARSILA:** pessoal, eu sou de vocês.
797. **FANI:** sabe? Não pode, então eu acho que você tem que se igualar sim ao seu aluno, você tem que falar simples..., você não tem que chegar com muito é... tipo palavras difíceis, sendo assim aquela coisa assim, não, mas ele tem que descobrir, ele tem que entender que você é sim... um agente, que você tá ali pra transmitir alguma coisa importante pra ele, para o crescimento dele e você precisa fazer essa diferença. Ele tem que sentir isso..., mas você também não pode simplesmente só se deixar levar por isso, porque eu sou um agente formador, então vamos lá, não pode. Eu acho muito bom assim, eu num..., não penso, não quero sair...

O estabelecimento de um vínculo de amizade entre professoras e alunos não caracteriza perda de assimetria das relações, como fica claro na caracterização que a professora faz de si mesma como agente formador, linha 797, ou seja, o indivíduo dotado de poder decisório legitimado pela instituição que representa. Ainda é notória a centralização do

ensino na figura de um professor que detém o conhecimento e o transfere, e não na visão de um conhecimento que é construído conjuntamente em um processo de negociação.

4.4 - Utilização, justificativa e importância da norma-padrão para o professor de português

A violência que fala é já uma violência que procura ter razão; é uma violência que se coloca na órbita da razão e que começa já a negar-se como violência.

Paul Ricoeur

A representação aflorada no discurso das professoras em relação à importância da norma-padrão encontra-se atrelada a valores ideologicamente constituídos pela classe dominante.

O julgamento apresentado pelas colaboradoras referente à utilização da norma-padrão apresenta-se como um dos maiores objetivos de suas práticas, pois justificam que o domínio dessa norma constitui meio para se conseguir acesso ao grupo social dominante que a utiliza e privilegia.

Essa postura do professor relata sua filiação aos valores da elite a qual almeja pertencer. Dessa forma, se o ingresso à elite lhe é negado por critérios econômicos, serve-lhes de alento o sentimento de dividir com esse grupo o domínio de suas práticas linguísticas. Assim, o controle que transpassa a concretização de seus enunciados linguísticos é relatado e óbvio nas autocorreções que efetuam constantemente.

As professoras destacam, na interação durante a entrevista, que o uso da linguagem centrado no modelo formal constitui traço que as identifica e diferencia das outras pessoas, e representa fator de preocupação para os interlocutores que se dirigem a elas, conforme excerto abaixo:

356. **TARSILA:** toda vez que cê fala assim: o quê que você é? Professora de português. Ih, agora então tem que tomar mais cuidado.
357. **FRIDA:** até pra falar pros professores.
358. **TARSILA:** sim! Os próprios colegas!
359. **FRIDA:** até os nossos colegas que nem, nem da escola são... eu evito... falar que sou professora de português, mas têm pessoas...
366. **FRIDA:** eu já ouvi muitas vezes assim: **FRIDA** você fala tão diferente.
367. **Coord.:** diferente, né?
368. **FRIDA:** você... fala todos os erres, você fala todos os esses. Nossa! Como você fala diferente! Ah, eu falo diferente, é? Não seria isso o correto, né?
369. **Coord.:** então as pessoas identificam você pela fala já, né?
370. **FRIDA:** a pessoa que fala diferente...
371. **GABRIELA:** no consultório: “a profissão?” Professora. Ah, professora...

372. **Todas juntas:** de quê?
 373. **GABRIELA:** de português. Ah, agora tem que tomar cuidado.
 374. **Todas:** humhum.
 375. **FRIDA:** até o médico fala isso.
 376. **ANITA:** eu já ouvi isso.
 377. **TARSILA:** sim! E e isso a gen, nós ouvimos constantemente.
 378. **ANITA:** já ouvi muito isso!
 379. **TARSILA:** constantemente.

É possível vislumbrar incorporação de certos aspectos sociolinguísticos nas reflexões e práticas dessas professoras. Atravessa o discurso delas a necessidade de incorporação do repertório dos alunos ao contexto, a estudo não prescritivo, como demonstra as linhas 481 a 488 do excerto abaixo:

- 481.ANITA: a diferença mãe é que a, a gramática num é do jeito que a senhora aprendeu nem que eu aprendi...
 Aquele monte de oração pra você fa... ficar, ficar fazendo.
 482.TARSILA: determinando, né?
 483.ANITA: determinando.
 484.TARSILA: ficar classificando, né?
 485.ANITA: classificando tudo e não existe isso mais, falei pra ela, não existe mais isso, não é assim mais, entendeu? Ela é mais é que eu fiquei preocupada, porque se não como é que meu filho vai fazer? Falei assim é... aí eu falei assim pode ficar tranquila que ele tá en... aprendendo melhor do que se ele tivesse aprendendo aque, naquele decoreba: conjunções coordenadas, conjunções subordinadas e na hora que ele encontra conjunção dentro do texto ele num sabe pra que quê serve.
 486.FRIDA: substantivo é concreto, simples, comum, próprio.
 487.ANITA: é, é.
 488.FRIDA: pra que quê eu quero saber isso?

Contudo, falta às professoras uma definição de língua como conjunto de variação, mostrando existência de deficiência formativa, como abordado por Faraco (2008:196):

[...] é indispensável discutir a formação dos docentes. Garantindo-lhes um bom domínio das práticas de língua oral e escrita e um saber amplo, consistente e crítico sobre a língua. É importante, sobre este ponto específico, lembrar que boa parte dos nossos professores do ensino fundamental não tem, em sua formação para o magistério, qualquer estudo sistemático sobre a língua. Ficam sempre no horizonte as angustiosas perguntas: pode ensinar a ler quem não lê regularmente? Pode ensinar a escrever quem não escreve regularmente? Pode ensinar a refletir sobre a língua quem não reflete sistematicamente sobre a língua?

Ainda, é importante notar, que refletem sobre a não utilização constante do padrão formal, como descrevi no tópico 4 deste capítulo e, mesmo durante a entrevista, quando o discurso tornou-se mais espontâneo, é possível destacar vários traços de informalidade presentes nos enunciados, como oscilação de regência, reduções constantes como ‘cê’, ‘tava’, ‘tá’, ‘pra’ etc, conforme os excertos abaixo, ilustrativos de vários outros que ocorreram no período da interação:

166. **TARSILA:** eles vão chegar em casa, daqui a pouco tem a aula do outro professor... (Rindo) aí a nossa aula já ficou, né?
409. **TARSILA:** com esse tema, não é? Tem até aquela história do tema livre que a professora chegou na... É chegou a na sala de aula, colocou lá... pra redação tema livre e que o menino falou que o tema livre era um monstro, né? E que assustava, que ele tinha, morria de medo, então assim ele não sabia o quê que era.

4.5 - O ensino de português que silencia alunos

É fácil trocar as palavras,
Difícil é interpretar os silêncios!

Fernando Pessoa

Segundo Van Dijk (2008:52), o exercício do poder apresenta-se pelo discurso em interações sociais de forma direta por meio de *comandos, ameaças, leis, regulamentos instruções* e indiretamente por *recomendações e conselhos*. Assim, o controle exercido em sala de aula por professores de português acontece pela privação do discurso do aluno por meio de recomendações de não utilização de linguagem diferente da associada ao ideal de referência padrão no qual o professor se apoia:

59. **TARSILA:** e não usam a linguagem informal, porque não podem, né? Porque de uma certa forma nós falamos... a partir de agora é, não, não falamos diretamente, mas... isso já vem também é... na cabeça deles.
60. **ANITA:** tá subentendido.
61. **TARSILA:** tá subentendido. Eu tenho que usar a linguagem formal, o quê que acontece? Eles não conseguem... elaborar frases.
62. **ANITA:** é.
63. **TARSILA:** eles... elaboram, eles colocam palavras.
64. **ANITA:** é, soltas.
65. **TARSILA:** sem combinação, sem significado.

Dessa maneira, é caracterizado o abuso do poder de grupos e instituições, que ao especificarem a estrutura da fala, conseqüentemente garantem que o conhecimento, as normas, os valores, as atitudes e as ideologias dos dominados sejam afetados pela importância atribuída pelos dominadores. (VAN DIJK, 2008, p. 88-89)

O autor descreve que a manifestação decisiva de poder entre os participantes de determinado evento discursivo procede do controle de variadas dimensões do discurso ou da fala no decorrer das interações:

qual a modalidade de comunicação pode/deve ser usada (fala, escrita), qual variedade linguística pode/deve ser usada e por quem (língua padrão ou prestígio, um dialeto etc.), quais gêneros do discurso são permitidos, quais tipos de atos de fala, ou quem pode iniciar ou interromper turnos de fala ou sequências discursivas. (VAN DIJK, 2008, p. 92)

É evidente que o distanciamento discursivo ambientado na formalidade, resulta em constrangimento e não acolhimento, estabelecendo distâncias e ampliando a possibilidade de insucesso dentro do processo ensino-aprendizagem.

As participantes da pesquisa demonstram, ainda, em seus discursos interativos que o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares da Educação foi importante para compreensão da função que desempenham e para percepção da linguagem como instrumento de poder, e que a posse da linguagem culta institui o *status quo* de seus usuários, mas ao relatarem as suas práticas desenvolvidas nas periferias e com alunos de famílias que não têm a linguagem culta incorporada ao repertório cotidiano, insinuem que a distância entre as normas extremadas é obstáculo a silenciar os alunos, prejudicando seu sucesso escolar, em outras palavras, o professor não vê a linguagem culta como uma ampliação da variedade que o aluno traz para escola, mas continua com a postura tradicional, em que foi formado, de tentar substituir uma norma pela outra. Essa postura é revelada no excerto selecionado:

52. **FRIDA:** quem tem o hábito de procurar os Parâmetros, eles ajudam muito até pra você entender que é a questão da função então o, o, o papel do professor hoje mudou, né? Principalmente também no ensino da língua, porque hoje eu entendo que a língua é poder, então você dominar..., ter esse domínio da linguagem culta é uma forma de você estabelecer o seu lugar dentro da sociedade.
53. **TARSILA:** o seu status.
54. **FRIDA:** o seu status, então ou você alimenta o status quo e, e a linguagem é uma forma de você estabelecer poder... então a gente tem que entender muito bem... isso, o nosso papel como professor... de português, né? A língua...
55. **TARSILA:** mais ao mesmo tempo, só fazendo um param..., um parêntese aí, **FRIDA**, porque nós trabalhamos com alunos de periferia.
56. **ANITA:** humhum.
57. **TARSILA:** cuja a, é..., os familiares, cujos os familiares não tem a língua..., a linguagem formal, né?
58. **FRIDA:** é.
59. **TARSILA:** então eles tomam um susto muito grande quando chegam na escola..., chegam à escola, e nós trabalhamos..., exigimos dele a linguagem formal, a língua portuguesa, não é? E... o quê que eu percebo?... que tá muito distante deles, a língua que eles falam... e a língua formal.
60. **ANITA:** a realidade...
61. **TARSILA:** a língua que deveriam falar.
62. **FANI:** é completamente diferente...
63. **TARSILA:** que deveriam usar. Então dá a sensação que eles tão aprendendo uma língua estrangeira.
64. **ANITA:** é. É verdade!

Assim, podemos observar um conflito na constituição da representação das colaboradoras, pois elas encontram-se cientes da importância de tornar as interações mais

efetivas por meio da afetividade, como foi explicitado no tópico 4.2, mas por outro lado desenvolvem ações que intimidam o livre fluir do discurso dos alunos:

356. **TARSILA:** to... O aluno tem, o aluno... fica com medo, porque às vezes você corrige, você tá ali como a **FRIDA** colocou a questão... como é que é? Volta lá e pensa direitinho, vem aqui e me pergunta, aí eles... ficam inibidos e... não, não são só os alunos, todo mundo tem medo de conversar com professor de português, né?
357. **ANITA:** é verdade!

Ressalto que a representação do papel do professor expresso pelos dados gerados nesta pesquisa foi de profissionais de extrema relevância para a sociedade, pois as participantes deste estudo posicionam-se como sujeitos conscientes da transformação social que almejam para construção de um país melhor. Finalizo esta análise relatando que, durante o visionamento e reflexão com as participantes, elas compreenderam o silêncio dos alunos referente ao uso da linguagem referendada pelo professor como reação ao domínio social, à violência simbólica que o oprime e ameaça a identidade construída com sua origem, seu núcleo familiar, seus vizinhos, seus parentes e seus amigos. Sendo uma maneira de assinalar que, se as ações dos professores pressupõem a desvalorização da linguagem que constitui o seu mundo subjetivo e sua interação com os outros, eles em contraposição encontram como forma de reagir ao modelo que o exclui, constrange e humilha silenciando o modelo idealizado e abstrato da norma-padrão. Contudo, esse silêncio não significa não habilidade ou competência para dominar a norma culta, mas uma resposta pela abordagem inadequada para essa incorporação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa foi pautado em exercício de constante reflexão sobre minhas próprias práticas pedagógicas, partilhadas durante as negociações, as entrevistas, o visionamento e a reflexão das colaboradoras, etapas da pesquisa que se configuraram como oportunidade para crescimento tanto intelectual quanto pessoal.

Busquei na interação entre as professoras os aspectos linguísticos e discursivos que indicassem a representação de si mesmas e do mundo social em que se situam como atores sociais em relevantes papéis no contexto escolar. Baseando-me no discurso interacional da entrevista, esforcei-me por descobrir, especialmente, respostas para os objetivos específicos que propus para o desenvolvimento desta pesquisa.

Os objetivos de pesquisa que nortearam o processo investigativo referente às representações orientadoras das práticas pedagógicas das professoras pesquisadas, que gentilmente se dispuseram a formar um grupo de discussão, para refletir sobre a significação de suas ações relativas à norma-padrão e à função por elas desempenhada no contexto escolar, à luz das minhas delimitações teóricas e metodológicas, aplicadas a esta pesquisa, demonstraram que as colaboradoras centram suas práticas nas próprias decisões, não garantindo, no contexto educacional, espaço para partilhar o conhecimento, estando, pois, vinculadas ao modelo tradicional de educação, que presume transmissão de conteúdos e de conhecimentos.

Enfatizo, na construção teórica deste estudo, o papel importante da psicologia social para o levantamento e percepção das representações que compõem o fazer pedagógico das professoras participantes da pesquisa, assim como o suporte fundamental da análise do discurso no processo de desvendar algumas categorias analíticas que se apresentaram na geração dos dados, pois toda relação estabelecida socialmente constrói-se sobre os pilares da ideologia, da hegemonia e da luta pela manutenção ou destituição do poder, conforme Foucault (1999:260):

A Ideologia não interroga o fundamento, os limites ou a raiz da representação; percorre o domínio das representações em geral; fixa as sucessões necessárias que aí aparecem; define os liames que aí se travam; manifesta as leis de composição e de decomposição que aí podem reinar. Aloja todo saber no espaço das representações e, percorrendo esse espaço, formula o saber das leis que o organiza. É, em certo sentido, o saber de todos os saberes.

Relacionando-se à ligação entre a representação simbólica e o imaginário coletivo, o estudo realizado, referente às práticas sociais das professoras, apresenta construção discursiva relativamente homogênea quando elas exprimem livremente suas concepções sobre o questionamento: “o que é ser professor de língua portuguesa?”

As representações reveladas tanto no uso e na importância atribuída à norma-padrão quanto na função de professor de português, mostraram-se solidamente edificadas na ideologia hegemônica dos grupos de poder, como, aliás, tem sido durante toda a história da sociedade brasileira, conforme evidencia a revisão de literatura do segundo capítulo desta dissertação.

Por outro lado, é claro que as identidades profissionais dessas professoras não são fixas, mas móveis conforme já fora defendido por Hall (2005) no estudo sobre as contradições da identidade na pós-modernidade em que, em momentos distintos, identidades distintas são assumidas em torno de sujeitos em busca de coerência. Na percepção dessa incompletude, as professoras enunciaram a busca constante de inovações para suas práticas por meio de cursos e atualizações que afirmaram procurar fazer, demonstrando muita satisfação com novos conhecimentos.

Assim, ao mesmo tempo em que revelaram filiação com o ensino tradicional, apresentaram também discurso emancipatório em relação às ações que possibilitam transformação qualitativa na área educacional e no ensino de português que busca engajar as reais práticas sociais dos alunos, bem como a valorização dos repertórios que estes trazem de experiências sociointeracionais. Esse caráter contraditório revelado nas representações das professoras pesquisadas é a prova de que elas se encontram oscilando entre a sedução de teorias sociolinguísticas sobre a condução desejada no ensino de português centrado no uso e a formação tradicional que receberam, e também sob a influência do imaginário coletivo de que a norma-padrão deve ser legitimada pela escola como sinônimo de “boa linguagem”, conforme estabelecido por Neves (2008:35).

O discurso contraditório apresentado pelas pesquisadas demonstra que elas transitam entre o discurso acadêmico que incorporaram durante o período de formação docente, o discurso midiático e a força do discurso social assentado no imaginário coletivo. Dessa forma, é perceptível a mobilidade nas identidades das colaboradoras deste estudo, pois ora ancoram suas representações nas teorias linguísticas apropriadas dos estudos sociolinguísticos, ora ancoram suas representações nos discursos dos meios de comunicação, nos manuais, nas gramáticas normativas ou, ainda, na crença popular de que a norma-padrão equivale à língua portuguesa.

Devido ao afastamento acadêmico e a inserção maior à força perlocutória do discurso que circula na mídia e nas credences populares, as pesquisadas apresentam maior adesão ao modelo tradicional de ensino, preservando concepção de língua ainda muito centrada em questões estruturalistas de ensino gramatical.

Para Faraco (2008:67), o discurso escolar dos dias atuais ainda se encontra muito centrado no que ele designa de norma **curta** (norma-padrão), pois essa norma prevalece no senso comum e na mídia e sobrevive, principalmente, por “sua utilidade nos jogos de poder”, porque é dela que fazem uso aqueles que almejam demonstrar superioridade em relação aos outros.

Contudo, ainda que apresentem filiações tão vinculadas a ensino tradicional, as representações manifestadas discursivamente, nesta pesquisa, apresentaram professoras engajadas na participação construtiva do país pela responsabilidade formativa de cidadania, pelo desejo de ver os estudantes galgarem posições sociais de destaque junto ao grupo dominante, por meio da posse da variedade linguística prestigiada socialmente, bem como pela preocupação com o futuro profissional do aluno.

As autorrepresentações fixam-se no desafio constante de superar as dificuldades existentes na profissão, como condições ruins de trabalho ou baixa remuneração.

Por meio de processos mentais expressos por verbos como ‘gostar’, ‘adorar’, ‘amar’, ‘ser bom’, representam o mundo interior de ser dotado de consciência. Dessa forma, as professoras buscam na satisfação individual revelada o significado de *ser professor*.

Entre as revelações das professoras, as estratégias afetivas foram citadas como mecanismo poderoso de aproximação com os alunos. Também é explícito o sentimento maternal que elas externam no relacionamento com os alunos, na maneira como se responsabilizam pela formação integral desses, na transmissão de bons valores, assim como na preocupação com o futuro de cada um deles.

Ressalto a importância do visionamento com as participantes como compromisso ético na partilha e construção de significados, na atenuação das dúvidas ocorridas durante a análise e na intervenção construtiva da pesquisadora, pois as leituras e reflexões realizadas, durante o curso de mestrado, serviram como suporte para o exercício da reflexão conjunta com as colaboradoras que, por sua vez, devem enxergar a amplitude de suas práticas, pois um bom educador obriga-se, sempre, a estar atento ao significado de suas ações.

Esperamos que as análises e as observações advindas da realização deste trabalho contribuam para a reflexão sobre os planejamentos de aula e sobre as práticas dos professores

de língua portuguesa, representando um passo a mais para os estudos de metodologias pedagógicas.

Enfim, desejamos, ainda, que as representações sociais das professoras colaboradoras desta pesquisa possam ajudá-las a tornarem-se professoras-pesquisadoras, para que elas – novamente citando Bortoni-Ricardo (2008:10) – não sejam apenas usuárias do saber produzido por outros pesquisadores, mas se proponham também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, suas práticas, pois, assim, esta pesquisa terá demonstrado sua utilidade.

Outro resultado que esperamos desta pesquisa é contribuir para que as colaboradoras possam se tornar mais conscientes, em processo contínuo de reflexão, sobre o papel que desempenham na construção de práticas de ensino eficazes. Afinal, o grande anseio de todos que investigam o ensino de língua materna na área da sociolinguística é cooperar para o entendimento de que o professor deve propiciar aos discentes ampliação da competência discursiva para permitir maior mobilidade social, sem que para isso tenham que cometer a violência simbólica de destituir esses alunos de sua variedade vernacular, responsável pela identidade social que constroem dentro do grupo social a que pertencem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Althusser, L. (2007). *Aparelhos ideológicos de estado*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Graal.

Alves-Mazzotti, A. J. (1994). *Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação*. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/912/818>> (acesso em 4 mai. 2009).

André, E. D. A. de (2008). *A etnografia da prática escolar*. 14ª ed. Campinas: Papirus Editora.

Atinkson, P. (1991). Voices in the text: exemplars and the poetics of ethnography. In: *The Ethnography Imagination: textual constructions of reality*. London: Routledge.

Atkinson, J. M. & Heritage, J. Jefferson's (2006). Transcript Notation. In: Jaworski, A. & Coupland, N. *The Discourse Reader*. 2 ed. USA: Routledge.

Bagno, M. (2007). *Nada na língua é por acaso* por uma variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial.

_____. (2004). *Linguística da norma*. São Paulo: edições. Loyola.

_____. (2001). *Norma linguística*. São Paulo: edições. Loyola.

_____. (2002). *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.

_____. (2009). *Não é errado falar assim! Em defesa do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial.

_____. (2008). *Preconceito linguístico o que é, como se faz*. 50ª ed. São Paulo: Edições Loyola.

Bakhtin, M. (1995). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Barros, D. L. P. de. (1997). A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: definições e imagens. In: Preti, D. (org). et al. *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas Publicações.

Bortoni-Ricardo, S. M. (2008). *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial.

_____. (2005). *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola Editorial.

_____. (2008). *O professor pesquisador*. São Paulo: Parábola Editorial.

Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Bourhis, R. (1997). Language Policies and Language Attitudes: Le Monde de La Francophonie. In: Coupland, N. and Jaworski, A. (Eds.). *Sociolinguistics: A Reader and Coursebook*. England: Palgrave, pp. 306-322.

Brait, B. (1997). Imagens da norma culta, interação e constituição do texto oral. In: Preti, D. (org). et al. *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas Publicações.

Britto, L. P. L. de. (2008). *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras.

Bronckart, J. P. (2007). *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2ª ed. São Paulo: EDUC.

Brown, P. e Levinson, S. (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cameron, D. (1997). Demythologizing Sociolinguistics. In: Coupland, N. and Jaworski, A. (Eds.). *Sociolinguistics: A Reader and Coursebook*. England: Palgrave.

Cameron, D. e Frazer, E. et al. (2006). Power/knowledge: the politics of social science. In: Coupland, N. and Jaworski, A. (Eds.). London: Routledge.

Cançado, M. (2004). Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. , n.º 23. Campinas: Unicamp/IEL.

Charaudeau, P. e Maingueneau, D. (2008). *Dicionário de Análise do Discurso*. Trad. de Fabiana Komesu. 2 ed. São Paulo: Contexto.

Cipriani, R.(1988). Biografia e Cultura - da religião à política. In: Von Simon, Olga de Moraes (Org.). *Experimentos com Histórias de Vida. (Brasil - Itália)*. São Paulo: Vértice, pp. 106-176.

Cox, M. I. e Assis-Peterson, A. A. (orgs) (2003). *Cenas de sala de aula*. Campinas. Mercado. de Letras.

Cunha, C. (1985). *A questão da norma culta brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Davis, K. A. & Henze, R. C. (1998). *Applying ethnographic perspectives to issues in cross-cultural pragmatics*. *Journal of Pragmatics*. 30.

Denzi, N. K. e Lincoln, Y.S. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed.

Dotta, L. T. (2006). *Representações sociais do ser professor*. Campinas: Alínea Editora.

Duranti, A. (1997). Ethnographic methods. In: *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Erickson, F. (1990). *Qualitative methods in research in teaching and learning*. Volume 2. New York. Macmillan Publishing Company. Tradução: Stella Maris Bortoni.

Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Trad. I. Magalhães et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

_____. (2003a). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres e Nova York: Routledge.

Faraco, C. A. (2008). *Norma culta Brasileira*. desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial.

Fetterman, D. M. (1998). Walking in Rhythm: Anthropological Concepts. In: *Ethnography: step by step*. 2nd. ed. California, U.S.A: Sage, pp. 16-30.

Fishman, J. A. (1972). Some basic sociolinguistic concepts. In: *The Sociology of Language*. Rowley, Mass: Newbury House.

_____. (1997). The Sociology of language. . In: Coupland, Nikolas and Jaworski (Eds.). *Sociolinguistics: A Reader and Coursebook*. England: Palgrave.

Flick, U. (2004). As narrativas como dados. In: *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman.

Foucault, M. (1999). *As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Geraldi, J. W. (1996). *Linguagem e ensino*. Campinas: Mercado de Letras.

_____. (2000). *Portos de passagem*. Campinas: Martins Fontes.

Gnerre, M. (1994). *Linguagem escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.

Gill, R. (2002). Análise de discurso. In: Bauer, M. W.; Gaskell, G. (orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático*. Trad. P. A. Guareschi. Petrópolis: Editora Vozes.

Goffman, E. (2006). On Face-Work: An analysis of ritual elements in social interaction. In: Jaworski, A. & Coupland, N. *The Discourse Reader*. 2nd ed. USA: Routledge.

_____. (2009). *A representação do Eu na vida cotidiana*. 16ª ed. Petrópolis: Editora Vozes.

Gramsci, A. (1978). *Concepção dialética da história*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Guattari, F. (2004). A transversalidade (1964). In: *Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional*. Aparecida: Idéias & Letras.

Guimarães, A. M. et al (org) (2007). *O interacionismo sócio-discursivo*. Campinas: Mercado de Letras.

Gumperz, J. J. (1982a). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. (1997). Communicative Competence. In: Coupland, Nikolas and Jaworski (Eds.). *Sociolinguistics: A Reader and Coursebook*. England: Palgrave.

_____. (2003). Interactional Sociolinguistics: A Personal Perspective. In: Schiffrin, D. et al. *The Handbook of Discourse Analysis*. MA: Blackwell.

Hall, S. (2005). *A identidade cultural da pós-modernidade*. 10ª ed. Rio de Janeiro. Editora DP&A.

Halliday, M. (1997). Language in a Social Perspective. In: Coupland, Nikolas and Jaworski (Eds.). *Sociolinguistics: A Reader and Coursebook*. England: Palgrave.

Hammersley, M; Atkinson, P. (2007). What is ethnography? In: *Ethnography: principles in practice*. 3rd. ed. London and New York: Roughage, pp. 1-19.

Hanks, W. F. (2008). *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora.

_____. (2008). Língua, padronização e mudança; Língua legítima e oficial; Censura e eufemismo. In: *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. Trad. De Anna Christina Bentes et. al. (orgs.). São Paulo: Cortez Editora.

Harvey, P. (1992). Bilingualism in the Peruvian Andes In: Cameron, D. et al. (Eds.): *Researching Language: Issues of Power and Method*. London: Routledge.

Heller, M. (2003). Discourse and interaction. In: Schiffrin, D. et al. *The handbook of discourse analysis*. Oxford, UK. Blackwell Publishing.

Hewstone, M.; Giles, H. (1997). Social Groups and Social Stereotypes. In: Coupland, Nikolas and Jaworski (Eds.): *Sociolinguistics: A Reader and Coursebook*. England: Palgrave, pp. 270-283.

Holmes, J. (2001). Social Network. In: *An introduction to sociolinguistics*. England: Pearson Education Limited, pp 95-120.

_____. (2001). Regional and social dialects. In: *An Introduction to Sociolinguistics*. Pearson Education Limited. England: Pearson Education Limited: Harlow, England, pp 123-147.

Hymes, D. (1997). The scope of Sociolinguistics. In: Coupland, Nikolas and Jaworski (Eds.). *Sociolinguistics: A Reader and Coursebook*. England: Palgrave.

Ilari, R. e Basso, R. (2006). *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto.

Jaworski, A. and Coupland, N. (2006). Introduction: perspectives on discourse analysis. In: *The discourse reader*. London: Routledge.

Jodelet, D. (1988). *Representação Social: fenômenos, conceitos e teoria*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Jodelet, D. (2001). Representação Social: Um Domínio em Expansão. In: Jodelet, D. (Org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, pp. 17-41.

Johnstone, B. (2000). Thinking about methodology. In: *Qualitative Methods in Sociolinguistics*. New York: Oxford University Press.

_____. (2008). Introduction: What is discourse analysis; some general themes. In: *Discourse analysis*. Oxford, UK. Blackwell Publishing.

Lane, S. T. M. (1995). Usos e abusos do conceito de representação social. In: Spink, M. J. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense.

Le Page, R. B. (1997). The evolution of a sociolinguistic theory of language. In: Coulmas, F. (ed.). *The handbook of sociolinguistics*. Oxford: Basil Blackwell.

Leite, M. Q. (2008). *Preconceito e intolerância na linguagem*. São Paulo: Editora Contexto.

Linde, C. (2003). Narrative in institutions. In: Schiffrin, D. et al. *The handbook of discourse analysis*. Oxford, UK. Blackwell publishing.

Loizos, P. (2002). Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: Bauer, M. W. e Gaskell, G. (orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Um manual prático. Trad. P. A. Guareschi. Petrópolis: Editora Vozes.

Lucchesi, D. (2004). Norma linguística e realidade social. In: Bagno, M. (org.) *Linguística da norma*. São Paulo: edições. Loyola.

_____. (2001). *As duas grandes vertentes da história sociolinguística do Brasil*. Disponível em: <<http://www.vertentes.ufba.br/asduasvertentes.htm>> (acesso em 5 jul. 2009).

Maingueneau, D. (2004). As leis do discurso. In: *Análise de textos de comunicação*. Trad. de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 3 ed. São Paulo: Cortez. Título original: Analyser les textes de communication.

_____. (2004). Enunciado e Contexto. In: *Análise de textos de comunicação*. Trad. de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 3 ed. São Paulo: Cortez,. Título original: Analyser les textes de communication.

_____. (1997). *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Trad. Freda Indursky. 3 ed. Campinas, Pontes. Título original: Nouvelles Tendances en Analyse Du Discours.

_____. (2000). *Termos-chave da Análise do Discurso*. Trad. de Márcio Venício Barbosa & Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: UFMG.

Mason, J. (2002). Designing qualitative research. In: *Qualitative researching*. London: Sage Publications.

Mead, G. H. (1972). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago

Meyerhoff, M. (2004). Communities of Practice. In: Chambers, J. K.; Trudgill, P. et al. *The Handbook of Language Variation and Change*. Oxford, UK. Blackwell Publishing.

Moita Lopes, L. P. da (2009). A vida sociocultural em construção; interação, situacionalidade, alteridade e ética. In: *Pereira, M. das G. D.* et al. (orgs.): *Discursos socioculturais em interação: interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração*. Rio de Janeiro: Garamond, pp. 11-18.

Mollica, M. C. (2003). *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7 Letras.

Mondada, L. (2008). Consequências para as concepções da cognição na linguagem e na interação. In: Signorini, I. (org) et al. *Situar a linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial.

Murphy, E. e Dingwall, R. (2007). The ethics of Ethnography. In: *Handbook of ethnography*. London: Age Publications.

Neves, M. H. de M (2008). *Que gramática estudar na escola? Norma e uso da língua portuguesa*. 3ª ed. São Paulo: Editora Contexto.

Marcuschi, L. A. (2007). *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna.

_____. (2007). *Da fala para a escrita*. Rio de Janeiro: Cortez Editora.

Mattos e Silva, R. V. (2004). *O português são dois... novas fronteiras velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial.

Moscovici, S. (2007). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 5ª ed. Petrópolis: Editora Vozes.

Oliveira, C. B. de (2005). *Discurso acadêmico: estratégias de variação estilística em situações de aula*. 161 f. Tese (doutorado em linguística) – Instituto de Letras Universidade de Brasília: Brasília, DF.

Paulston, C. B. (2003). Languages policies and languages rights. In: Paulston, C. B. & Tucker, G. R. (eds.) *Sociolinguistics: the essential readings*. Malden, MA: Blackwell, pp 341-481.

Pêcheux, M. (1988). *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Ed. Unicamp.

_____. (2006). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 4ª ed. Campinas: Pontes Editores.

Possenti, S. (2008). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Preti, D. (1997). A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. In: _____ et al. (orgs.) *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas Publicações.

Ramos, J. M. (2002). *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes.

Rampton, B. (2006). Continuidade e mudança nas visões de sociedade em linguística aplicada. In: Lopes, L. P. da M. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola.

Rangel, M. (1999). Das dimensões da representação do “bom professor” às dimensões do ensino aprendizagem. In: Teves, N; Rangel, M (orgs). *Representação social e educação: temas e enfoques contemporâneos*. Campinas: Papirus.

Sá, C. P. (1995). Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: Spink, M. J. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense.

Savile-Troike, M. (1982). Basic terms, concepts and issues. In: *The Ethnography of Communication*. Oxford: Blackwell.

Schwandt, T. A. (2006). Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: Denzi, N.K. e Lincoln, Y.S. : *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Editora Artmed.

Silveira, R.C.P. da (2008). Considerações sobre uma pronúncia estandardizada para o português brasileiro. In: _____. *Uma pronúncia do português brasileiro*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 19-38.

Silverman, D. (2009). *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed.

Soares, M. (2008). *Linguagem e escola - uma perspectiva social*. São Paulo: Editora Ática.

Travaglia, L. C. (2008). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 12ª. ed. São Paulo: Editora Cortez.

Urbano, H. (1997). A expressividade na língua falada de pessoas cultas. In: Preti, D. (org). et al. *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas Publicações.

Van Dijk, T. A. (1998). Discourse as Social Interaction. In: *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. v.2: London: SAGE Publications.

_____. (2008). *Cognição, discurso e interação*. 6ª ed. São Paulo: Contexto.

_____. (2008). *Discurso e Poder*. São Paulo: Contexto.

_____. (2003). What is Critical Discourse Analysis? In: Schiffrin, D. et al. *The handbook of discourse analysis*. MA. Blackwell Publishing.

Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. New York: Oxford University Press.

Vigotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Wardhaugh, R. (2005). Ethnographies. In: *An introduction to sociolinguistics*. Oxford: Blackwell.

Watson-Gegeo, K. A. (1998). Classroom Ethnography. In: Hornberger, N. H. & Corson, D. (Eds.) *Encyclopedia of Language and Education*. v.8. Research Methods in Language and Education.

ANEXOS

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) para participar, como colaborador(a), da pesquisa **A NORMA PADRÃO E O PROFESSOR DE PORTUGUÊS: REPRESENTAÇÕES QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**. A seguir são feitos os esclarecimentos e as informações sobre o projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, leia as informações com atenção e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Você tem toda a liberdade de aceitar ou não e, no caso de recusa, você não sofrerá nenhuma penalidade.

Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Brasília-DF, pelos telefones (61) 3307-3769 ou FAX (61) 3273-6881.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título: **A NORMA PADRÃO E O PROFESSOR DE PORTUGUÊS: REPRESENTAÇÕES QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.**

Coordenadora: Adriane Mendes de Souza.

- Telefones para contato: (61) 30363223 e (61) 81293167
- Descrição da pesquisa: O projeto **A NORMA PADRÃO E O PROFESSOR DE PORTUGUÊS: REPRESENTAÇÕES QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS** tem o objetivo de identificar, descrever, analisar e refletir sobre as representações que professores de língua portuguesa possuem de sua função social e da norma-padrão da língua para observar se essas representações interferem e como interferem na prática pedagógica cotidiana desses professores. Temos a expectativa de que nossas conclusões contribuam para o estudo da Sociolinguística e do aprimoramento das práticas pedagógicas. Os dados serão divulgados na dissertação de mestrado da pesquisadora no meio acadêmico e, possivelmente, em congressos ou publicações especializadas. O sujeito participará da pesquisa se for de seu interesse e só se identificará nas narrativas gravadas se quiser. Nossa pesquisa prevê uma participação ativa dos sujeitos pesquisados para se obter os resultados.

Assinatura da pesquisadora

Adriane Mendes de Souza

Veja verso

A NORMA PADRÃO E O PROFESSOR DE PORTUGUÊS: REPRESENTAÇÕES QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Coordenadora: Adriane Mendes de Souza.

Eu, _____,
RG nº _____ CPF nº _____
morador em _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo desenvolvido pelo projeto A NORMA PADRÃO E O PROFESSOR DE PORTUGUÊS: REPRESENTAÇÕES QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, como colaborador. Para isso autorizo o uso de minhas informações orais e escritas, gravadas ou não em fitas, bem como o uso de minhas imagens, se necessário, para serem estudadas. Academicamente, pela pesquisadora aluna do mestrado em Linguística da Universidade de Brasília. Declaro que fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre a pesquisa pela própria pesquisadora. No verso desta folha, tomei conhecimento dos objetivos, de como será a coleta e como os dados serão estudados. Compreendo que em nenhum momento, meu nome será divulgado, mantendo sigilo sobre minha imagem pessoal e assegurando minha privacidade. Sei que farei um trabalho de análise reflexiva juntamente com o grupo de pesquisa e a pesquisadora. Estou ciente de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data -

Nome e assinatura do colaborador