

A ESCOLA: UM AMBIENTE E DIFERENTES PERSPECTIVAS DE PESQUISAS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA

Nilmara Milena da Silva Gomes (UERR)

nilmara_milena@hotmail.com

Elecy Rodrigues Martins (UERR)

elecy76@gmail.com

RESUMO

A escola é um dos lugares onde diferentes modos de interação são colocados em foco, constituindo um domínio social privilegiado para estudos na área da linguística. Em Boa Vista, esse ambiente representa um recorte das características da população de Roraima, além de ser o local de debates e pesquisa sobre a língua seus processos de ensino e aprendizagem, sendo a aula de língua portuguesa o momento específico para reflexão acerca de temas voltados à linguagem. Nessa perspectiva, esse artigo tem o objetivo de apresentar duas pesquisas realizadas nesse ambiente: A primeira apresenta resultados de um estudo na área da Sociolinguística cujo objetivo foi observar se havia a percepção, e abordagem da concordância de número no sintagma nominal (CNSN), durante a interação aluno/aluno e professor/aluno em uma sala do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Boa Vista-RR. E a segunda apresenta resultados de uma pesquisa da área da Análise do Discurso que teve o objetivo apresentar e analisar as representações de língua construídas no discurso de professoras que lecionam Língua Portuguesa no ensino fundamental II em escolas públicas situadas no centro de Boa Vista-RR, no intuito de observar se o ensino de língua contempla as diversidades linguísticas inerentes às salas de aulas multiculturais. Assim, busca-se reafirmar a possibilidade e necessidade do profissional de ensino de língua enxergar a escola como fonte de pesquisa, prática necessária na busca de novos conhecimentos, de formação profissional e de reflexão sobre sua prática.

Palavras- chave:

Escola. Pesquisa. Língua portuguesa

1. Introdução

A heterogeneidade de falares e a pluralidade cultural são características do estado de Roraima e consequências sócio-histórico-culturais decorrentes do seu processo de colonização e institucionalização. Essa região de fronteira apresenta aspectos particulares se comparada com as demais regiões fronteiriças do Brasil. Características linguísticas singulares como a existência de contato linguístico do português do Brasil com o espanhol da Venezuela, com a língua inglesa da Guiana, e com as línguas indígenas presentes nessa região somadas ao intenso processo de migração que formou o

estado. Em Boa Vista, a escola representa um recorte das características da população de Roraima, além de ser o *locus* de debates e pesquisa sobre a língua, sendo a aula de língua portuguesa o momento específico para ensino e reflexão acerca de temas voltados para a linguagem. Considerando estes aspectos, este trabalho apresenta duas pesquisas que têm como foco a escola e o ensino de língua portuguesa: a primeira, focada nas práticas de sala de aula, e a segunda, com o foco na representação de língua do professor.

Fundamentado na Sociolinguística Educacional, a primeira perspectiva apresenta resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi verificar o tratamento da variação linguística nas aulas de língua portuguesa, especialmente, da concordância de número no sintagma nominal (CNSN), durante a interação aluno/aluno e professor/aluno em uma sala do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Boa Vista-RR. O trabalho teve como foco os processos de identificação e conscientização dessa variação como parte do processo de monitoração e, conseqüentemente, do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

A segunda tem como objetivo apresentar e analisar as representações de língua construídas no discurso de professoras que lecionam Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II em escolas públicas situadas no centro de Boa Vista-RR, no intuito de observar se o ensino de língua contempla as diversidades linguísticas inerentes às salas de aulas multiculturais. Do ponto de vista teórico, a situo na Teoria Social do Discurso, que compreende a linguagem como forma de prática social, formada por relações de poder e investida de ideologias, capaz de constituir as dimensões sociais do conhecimento, das relações e da identidade social. Estas discussões são teoricamente importantes, principalmente quando articuladas à teoria das Representações Sociais que discorre acerca das relações de poder na vida cotidiana, constituindo elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do ensino de língua portuguesa.

2. *Variação na concordância de número no sintagma nominal na aula de língua portuguesa*

A sociolinguística educacional

Este trabalho está situado na Sociolinguística Educacional, uma área composta por estudos que relacionam conhecimentos linguísticos e sociais às práticas pedagógicas em sala de aula, especificamente com a finalidade

de subsidiar teórica e metodologicamente o ensino e a aprendizagem da língua e contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional. Essa área teve sua origem amparada nas contribuições de estudos sociolinguísticos de vertente variacionista e etnográfica ao desenvolvimento da educação, a exemplo das pesquisas desenvolvidas por Labov e seus estudos publicados na década de 70. No Brasil, uma das principais representantes dessa área é Bortoni-Ricardo (2004), (2005), (2008), cujas orientações resultantes de inúmeras pesquisas buscam contribuir de forma prática e significativa, tanto para a formação quanto a atuação do professor em sala de aula.

A pesquisa na sala de aula

Com o objetivo de verificar o tratamento da variação linguística nas aulas de língua portuguesa, especialmente, da concordância de número no sintagma nominal, durante a interação aluno/aluno e professor/aluno em uma sala do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Boa Vista-RR. O trabalho teve como foco os processos de identificação e conscientização dessa variação como parte do processo de monitoração e, conseqüentemente, do desenvolvimento da competência⁹ comunicativa dos alunos.

A pesquisa foi realizada em uma escola na zona oeste de Boa Vista, em uma turma de 6º ano do ensino fundamental com 21 alunos (10 meninos e 11 meninas) com faixa etária entre 09 e 12 anos, moradores do bairro e do seu entorno. As atividades econômicas exercidas pelos seus pais são as de vendedor, comerciante, açougueiro, taxista, professor, garimpeiro, doméstica, merendeira, etc., atividades indicadoras da realidade socioeconômica dos alunos, fator que pode influenciar a sua língua(gem) (LABOV, 2008, p. 139-140). Quanto à origem geográfica, apenas dois alunos não são nascidos em Roraima. Mas a origem dos pais retrata a realidade populacional de Roraima, pois são migrantes das mais diversos estados do Brasil (Roraima, Maranhão, Goiás, Amazonas, Distrito Federal, Piauí, Ceará, Pará, Rondô-

⁹ Competência comunicativa abrange o uso da língua e seus aspectos estruturais, associados a situações contextuais, sociais e culturais (HYMES, 1972). Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 73), essa concepção é adequada, já que inclui “não só as regras que presidem a formação das sentenças, mas também as normas sociais e culturais que definem a adequação da fala. Portanto, a monitoração é constituída pelo conhecimento linguístico necessário para uso da língua em diferentes contextos de interação.

nia) e também da Guiana (GUY).

Pode-se inferir que, apesar de nascidos no estado de Roraima, os alunos são expostos às influências linguísticas e culturais de outros estados e países, no caso da Guiana, já que os pais, em maior ou menor grau as exercem sobre seus filhos. Essas influências podem estender-se à escola e à sala de aula. Diante de tais circunstâncias, surgem algumas questões necessárias à compreensão de como essa realidade linguística do estado de Roraima é tratada em sala de aula, especificamente na aula de língua portuguesa.

- Há variações linguísticas produzidas nas interações em sala?
- O professor identifica produções de variações linguísticas na sala e reconhece esse tema como um conhecimento linguístico a ser tratado nas aulas?
- Há variações no uso da concordância de número no sintagma nominal (CNSN) durante as interações aluno/aluno e professor/aluno?
- As variações no uso da concordância de número no sintagma nominal são abordadas no ensino para fins de conscientização e consequentemente monitoração no uso da língua?

Protocolos verbais: interação na sala de aula

As aulas foram gravadas e apresentadas através de protocolos verbais/interacionais. O trecho abaixo apresenta três aspectos a serem analisados: o uso da variante zero (Ø) na CNSN, as regras usadas na flexão de número e a postura do professor diante das produções.

Quadro 1 – Protocolo verbal

1. A5 – Bicho usa <u>duas camisa</u> .	Códigos: A. Aluno (aluno 1, aluno 2, aluno 3) P. Professor XXXo nome do aluno
2. A4 – É pra educação física.	
3. P – Você ainda nem começou?	
4. A – Comecei não.	
5. P – Tá faltando 15 minutos, você? ... É, você é quem sabe!	
6. A1 – Tio, Eu num tenho... eu não gosto de escrever com esse lápis aqui, ó. (Outro aluno chama pelo professor):	
7. A – Professor, professor! Eu li <u>duas vez</u> , professor, a segunda. Num tô entendendo. Vou ler de novo.	
8. [...]	

<ol style="list-style-type: none">9. A1 – (?)10. A2 – Tu é lesa, é?11. [...]12. A1 – (?) Ô::, hoje é 20, né?13. A2 – Hoje é 21, doido.14. A3 – É 20... Esse bicho tá falando 21, aí.15. [...]16. A – Prossor? (?) a segunda não. Eu li <u>duas</u> vez.17. P – Leia três! Leia três, porque você pode entender na terceira.18. [...]19. A1 – De quem é esse carrinho, XXXo?20. A2 – Meu, o XXXo me deu.21. A3 – Dei não, emprestei.22. A2 – Com <u>quatro pulseira</u>?23. A3 – Eu só emprestei.	
--	--

Baseando-se no protocolo verbal, pode-se formular algumas asserções responsivas aos 3 primeiros questionamentos reguladores da pesquisa: Há a produção de gírias e variações no uso da concordância, sejam elas nominais ou verbais – (trecho 1). Há produções de variações no uso da CNSN na sala de aula – (trecho 22). As variações na concordância de número ocorrem tanto em interações entre os alunos – (trecho 22) quanto em interações entre os alunos e o professor – (trecho 7).

A perspectiva de ensino do professor colaborador

Através da observação participante, dos protocolos verbais/interacionais e de entrevista, pôde-se observar as ações de ensino do professor colaborador e seu ponto de vista sobre o tema da pesquisa. Baseando-se nesses métodos, busca-se responder ao 4º questionamentos regulador da pesquisa: As variações no uso da concordância de número no sintagma nominal são abordadas no ensino para fins de conscientização e consequentemente monitoração no uso da língua? Três posturas do professor sugerem a perspectiva de ensino adotada e justificam a resposta encontrada.

Ênfase ao ensino da gramática normativa

PC – “Olha, a linguística, ela repudia a gramática. Pode jogar a gramática fora. E como é que nos iríamos viver sem a gramática? Como e que eu poderia me comunicar num

nível mais ou menos elevado? Pra mim tá no meio dos meus amigos, eu posso falar qualquer linguagem, não posso? Falar nessa linguagem fácil? Mas se eu estiver num meio diferente, eu tenho que falar uma linguagem diferente. E se eu não tiver conhecimento da gramática eu vou me perder.

A rejeição ao trabalho com as variações linguísticas

PC- *“Pra você tratar um tipo de linguagem específico é muito difícil. É difícil. Porque você vai ter que lidar com todo tipo de linguagem e tirar uma pra você estudar, trabalhar... Não é possível!”*

Pouca ênfase ao trato da oralidade

PC - *Por enquanto é deixar ele falar do jeito que ele fala, agora, na linguagem oral. Na linguagem escrita teria que ser diferenciada, né? [...] Na linguagem escrita seriam as informações que ele deveria ter conhecimento pra vida futura.*

PC- (sobre a aquisição de estilos monitorados) *Não, eu não acho. Isso não seria muito importante não. Eu acredito que nessa faixa etária eles deveriam falar na maneira deles.*

Constata-se então, através de uma análise microetnográfica dos processos interativos, registrados através de protocolos verbais e fundamentadas na Sociolinguística Interacional e Variacionista que, apesar de o ensino de língua portuguesa implicar a pertinência da abordagem do tema variação linguística como conhecimento linguístico necessário ao aluno, esta ainda não se faz presente em sala. Apesar das variantes zero na CNSN serem produtivas no repertório verbal dos alunos, não foi possível perceber nenhum tipo de mediação pedagógica referente a esse fenômeno, tais como as ratificações seguidas de reforço positivo e acréscimo de novos conhecimentos (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2001), de correções (POSSENTI, 2002), ou de processos de andaimagens (CAZDEN, 1991) que configurassem na prática de sala de aula o que Erickson (1987) classificou como pedagogia culturalmente sensível, de forma a permitir aos alunos a conscientização e ampliação de conhecimentos sobre as variações nos usos da CNSN e reflexão sobre as normas sociais de uso da língua, possibilitando-lhes trilhar um caminho à monitoração. Esse resultado representa a soma de fatores que vão desde a falta de políticas efetivas para ensino de língua, da falta de investimento na formação continuada do professor, até à precária situação das escolas públicas do estado.

3. Representação de língua construída no discurso de professoras de Língua Portuguesa

Teoria Social do Discurso

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

A centralidade atribuída à linguagem como mediadora da constituição social é um ponto em comum entre os postulados teóricos de Fairclough (2001b) e Goffman (1975). Para ambos o sujeito se constitui imerso no social. Ao construir o conceito de representação social, Goffman (1975) destaca que o mundo é um teatro e cada um, sozinho ou em grupos, representa suas ações cotidianas, no intuito de ser aceito pelas pessoas em diferentes grupos sociais.

Para Fairclough (2001a, 2001b, 2003, 2012), o discurso é visto como forma de prática social, intimamente ligado ao situacional, institucional e societal porque lida não apenas com o interior dos sistemas linguísticos, mas, principalmente, com a investigação de como esses sistemas funcionam na representação de eventos e na construção de relações sociais. Desse modo, estabelece-se uma relação dialética entre discurso e estrutura social, em que o discurso é uma prática tanto de representação quanto de significação do mundo, constituindo e construindo as relações sociais e os sistemas de conhecimento e de crença.

A prática social, moldada e restringida pelas estruturas sociais, constitui a prática discursiva que envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, sendo variável a natureza desses processos entre diferentes tipos de discurso, de acordo com fatores sociais. Ou seja, como pontua Fairclough (2001b, p. 107) “os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos [...] são consumidos diferentemente em contextos sociais diversos”.

Nessa perspectiva, os contextos sociais definem a forma como os textos serão explorados e consumidos, ou seja, dependerá dos modos de in-

interpretação disponíveis, que são vistos como socialmente restringidos num sentido duplo, primeiro pelas estruturas sociais efetivamente interiorizadas – fazendo parte delas as normas, ordens do discurso, convenções estabelecidas para a produção, distribuição e consumo de textos – constituídas mediante prática e luta social. Segundo, pela natureza específica da prática social a qual determina os recursos dos membros a que se recorre e como a eles se recorre (FAIRCLOUGH, 2001a).

Essa concepção implica considerar que a produção discursiva é organizada em forma de estruturas e que cada enunciado novo é uma ação individual sobre tais estruturas, que podem tanto contribuir para a continuidade quanto para a transformação de formas padronizadas (RAMALHO; RESENDE 2006; RAMALHO; RESENDE 2011). Nesse sentido, Bourdieu (1989, p. 9) afirma que os sistemas simbólicos “só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados”. Desse modo, os sistemas simbólicos funcionam como estruturas estruturadas – formadas pelas normas, ordens do discurso e convenções estabelecidas para a produção, distribuição e consumo de textos – e como estruturas estruturantes – que são constituídas mediante prática e luta social, no intuito de ressignificar regras e convenções e desse modo construir novas estruturas.

Para a Teoria Social do Discurso o poder é temporário, com equilíbrio apenas instável, como veremos nas análises que seguem. Por isso relações assimétricas de poder são passíveis de mudança e superação. Bourdieu (1989) enfatiza que o poder simbólico é um poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem. Assim, o poder está implícito nas práticas sociais cotidianas, distribuídos e constantemente empregados. Além do mais o poder só é consentido mediante o ocultamento de seus próprios mecanismos, do contrário será moldado e reinstrumentalizado de acordo com as necessidades sociais (FAIRCLOUGH, 2003).

Variação linguística: palavra quase proibida

Em pleno século XXI, a escola tem como primado o ensino tradicional, em que o aluno é contemplado como um simples depositário do conhecimento que foi selecionado e elaborado por outros. Consequentemente, a cultura escolar resiste em (re)conhecer a diversidade falada por seus alunos. Essa assertiva endossa o fato de que a variedade linguística é reflexo da so-

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

[...] as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas. Mas essas variedades, que ganham prestígio porque são faladas por grupos de maior poder, nada têm de intrinsecamente superior às demais. O prestígio que adquirem é mero resultado de fatores políticos e econômicos. O dialeto (ou variedade regional) falado em uma região pobre pode vir a ser considerado um dialeto “ruim”, enquanto o dialeto falado em uma região rica e poderosa passa a ser visto como um “bom” dialeto. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 34)

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

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

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

(de)monstrar-lhes as vantagens e desvantagens de utilizar umas e não outras regras gramaticais.

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

Grupo focal: método de coleta de dados

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

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

O planejamento do encontro que tratei da representação de escola demandou a elaboração de uma proposta metodológica multidimensional, realizada a partir da coleta e do processamento de um conjunto diversificado de informações advindas de desenhos produzidos individualmente e das discussões em grupo. Assim, entreguei para as professoras cartolina, lápis de cor variados, cola colorida e pedi que sentassem distante uma das outras para que os desenhos das colegas não as influenciassem. Em seguida, pedi para que mostrassem e apresentassem os desenhos, o que desencadeou discussões ricas e muito produtivas, apresentadas a seguir.

Uma língua de região

Nessa seção, discorro a respeito da representação de língua construída no discurso das professoras, a partir de uma imagem que circula em uma rede social. Abaixo, apresento a imagem que gerou a discussão:



Fonte: https://www.facebook.com/ensinarecia/photos_stream

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

Desse modo, o controle na utilização de expressões estigmatizadoras desempenha papel significativo no processo de constituição da postura profissional, pelo qual as professoras tentam se resguardar contra as exigências deterministas que cercam o ensino de LP, a exemplo do ensino exclusivo do português padrão. Contudo, as professoras estão tão habituadas a conside-

rar, em primeiro plano, o ensino do português padrão, cuja atenção é atraída mais para os casos em que a variação linguística não pode ser aplicada do que para aqueles em que pode. Nesse sentido, Fairclough (2001b) afirma que essa prática social não é sempre resultado da experiência do ator social, é também reflexo da produção, distribuição e consumo textual de uma construção discursiva, por meio do que se diz sobre a língua.

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

Trazer para o seu discurso o outro por meio de ele (José Saramago) fala que há várias línguas dentro de uma só é uma maneira de ocupar um lugar no discurso, que, com a aproximação de sua posição da do outro, constrói uma representação que resulta num sentimento de pertencimento a um determinado grupo social – os que consideram a heterogeneidade linguística, materializando, uma prática discursiva pautada na alteridade. Anteriormente, Laura assumiu essa formação discursiva, destacando que o trânsito de brasileiros e estrangeiros faz de Roraima um lugar riquíssimo Roraima é um lugar riquíssimo ó, aqui é riqueza, vem pra Roraima, você encontra de toda, quem for trabalhar com linguística é forte havia assumido porque há uma interpenetração entre diferentes variedades regionais, estilísticas, sociais etc.

Desse modo, Laura dicotomiza a língua em uma que seria habitual e outra que, supostamente, seria oficial, estudada na escola. Ao estabelecer essa cisão, constrói uma prática discursiva, que delinea no encadeamento do discurso uma representação, correspondente a de um falante que, embora utilize a língua, não a domina completamente, que seria a suposta língua

estudada na escola. O efeito de cisão e, simultaneamente, de oposição entre a língua por ela falada, já que é roraimense, e aquela estudada na escola é construída pela circularidade da expressão há várias línguas dentro de uma só, a qual desponha na dicotomia.

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

A dicotomia representa duas áreas de controle das representações. A representação para uma língua hipoteticamente estudada na escola como sendo “complexa” (Laura), projetada no discurso de Margarida por isso que é importante você trabalhar com o aluno, quando, naquela, quando a gente vai trabalhar a linguagem... e faz parecer pro aluno que aquilo é linguagem de região, mas isso não quer dizer que você tem que falar daquele jeito, reflete a prática social largamente difundida em nossa sociedade, constituída pelas convenções sociais incompatíveis com a variação linguística distinta da língua oficial. Tal prática obriga as professoras a mostrar aos alunos a existência de formas diferentes de expressar a mesma coisa, mas desconectando-o de tais práticas sob a pena de serem rejeitados pela sociedade. Nesse sentido, Cesar e Cavalcante (2007, p. 51) afirmam que ao manter o foco no *status* linguístico o que fica incontestável é “que as metas que se estabelecem para a educação básica servem mais para marcar a distância do que mesmo para fornecer instrumentos que permitam ultrapassar o fosso”.

A marcação da diferença entre a língua oficial e a variação linguística envolve a negação da não existência de similaridades entre as duas formas de comunicação. As professoras negam a variação linguística em oposição a pretensa superioridade da língua oficial, em que os falantes que empregam em seu discursos variações distintas da língua oficial são vistos como estranhos e como “outros”. A diferença é sustentada pela exclusão: a sequência iniciada pela adversativa “mas” equivale a aprender a língua oficial. Por outro lado, essa afirmação da diferença é problemática para Mar-

garida – que admite a existência das variações linguísticas, produto da experiência vivida nas salas de aula boa-vistense inseridas em contexto multicultural e linguístico –, mas opta pela pedagogia tradicional, reduzindo a língua à “norma culta” como se fosse estável, homogênea, acabada pronta para ser utilizada.

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

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

[...] a gente trabalha a norma culta, mas você, eu acho assim professor tem que mostrar, por exemplo, ano passado, ou foi ano retrasado que tinha [...]

tinha alunos de vários lugares e tinha um do Mato Grosso, tinha uma aula que a gente tava falando sobre determinadas palavras e ai surgiu um momento de falar sobre isso... então eu fui colocando assim qual o significado dessa palavra lá no seu estado, como é que se usa, por exemplo, lá onde você mora quando você vai comprar pão qual o tipo de pão que você compra, qual o pão que você compra lá

[...]

que lá no nordeste é pão d'água, entendeu... então a gente foi falando sobre essas questões, a questão do pão, ai depois a gente tava falando sobre a questão do lugar onde você lava roupa no meio do quintal giral, é...e tem vários outros significados né

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

Isso se deve ao fato de que a língua está sujeita, como afirma Bagno (2002, p. 25) “às circunstâncias do momento, às instabilidades psicológicas, às flutuações do sentido com seus aspectos estáveis e instáveis”, ou seja, com essa prática discursiva Elen mostra para seus alunos que a língua é um sistema variável, indeterminado e não fixo em que linguagem, cultura, sociedade e experiência variam e interagem de maneira intensa não sendo possível adotar uma visão universal para a LP. Nesse sentido, Nesse sentido, Fairclough (2001b) destaca que:

[...] mesmo quando nossa prática pode ser interpretada como de resistência, contribuindo para a mudança ideológica, não estamos necessariamente conscientes dos detalhes de sua significação ideológica. Essa é uma razão para se defender uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidas. (FAIRCLOUGH, 2001b, p. 220)

Isto porque as ideologias embutidas nas práticas discursivas tornam-se eficazes quando são elevadas ao grau de ‘senso comum’; mas ao tomar

conhecimento do poder ao qual está submetido, o ator social aponta em seu discurso a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação.

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

4. Considerações finais

Diante das pesquisas ora expostas, constatamos que pesquisar não significa atuar de forma isolada e ignorar os acontecimentos diários, visto que no campo educacional, sobretudo no ensino de língua portuguesa, tal atitude se torna praticamente inviável, pois lidamos com um objeto dinâmico e multifacetado: a língua.

Considerando estes aspectos, estas pesquisas serviram para reafirmar que a escola é lócus e fonte de pesquisa, seja qual for o embasamento teórico norteador. Nesse sentido, reafirmando a relevância de estudos dessa natureza, destacamos a importância de o professor promover pesquisas que gerem a sua formação continuada (pesquisas de mestrado/doutorado), no sentido de apontarem, sistematicamente, a realidade da sala e do ensino de língua portuguesa, pois só se pode combater os problemas quando sabemos quais são eles.

Desse modo, os resultados desses trabalhos servirão de base para formulação e reavaliação da melhoria dos cursos de formação de professores do estado de Roraima fornecidos pelas IES, tanto públicas quanto privadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- _____. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BARBOUR, Rosaline. *Grupos Focais*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. *O professor pesquisador*. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____; FREITAS V. A. de L. Sociolinguística Educacional. In: Hora, D. et al. (Orgs.). *Abralin – 40 anos em cena*. João Pessoa: Editora Universitária, 2009, p. 217-240.
- _____; DETTONI, R. do V. *Diversidades linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível*.
- CÉSAR, America L.; CAVALCANTI, Marilda C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; CAVALCANTI, Marilda C., (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2007. p. 45-66
- COX, M. I. ; ASSIS-PETERSON, A. A. de (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. Coleção ideias sobre linguagem
- BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In: _____. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- CAZDEN, C. *La interacción entre iguales: procesos cognoscitivos*, en: El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y de la aprendizagem, Paidós, Barcelona. (1991), Cap. 7.

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

_____. *Discurso e mudança social*. Coordenação da tradução, revisão técnica e prefácio de Izabel Magalhaes. Brasília: Uneb, 2001b.

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

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

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

MARTINS, Elecy Rodrigues. *A concordância de número no sintagma nominal: um olhar sobre a variação linguística em sala de aula*. Boa Vista-RR. Universidade Federal de Roraima. Dissertação, 2012. 131 pp

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. In: *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 18(4), p. 335-56, December 1987.

HYMES, D. On Communicative Competence, in: PRIDE, J. B. e HOLMES, J. (Orgs). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

ÍÑIGUEZ, Lupicínio. Prática da Análise do Discurso. In: _____. (Coord.). *Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais*. 2. ed. Petrópolis-Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 105-60

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

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