

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A LINGUAGEM COMO MEDIADORA DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

NATANAEL REIS BOMFIM

Pós-Doutor em Turismo Pedagógico pela Universidade de Sobornne, Paris I; PHD em Educação pela Universidade do Quebec em Montreal. Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia, atuando no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e Contemporaneidade (PPGEDuc) e no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC).
nabom_reis@hotmail.com

THAÍS SOUZA DOS SANTOS

Mestrando em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC - da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Especialista em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB. Docente integrante da Rede Estadual de Ensino Público de Salvador (BA). thaisza12@gmail.com

LUCIANA BISPO BRASILEIRO LIMA

Aluna especial do Mestrado em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC - da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Pedagoga. Especialista em Educação e Novas Tecnologias da Comunicação e Informação. Especialista em Gestão Educacional. Gestora e professora integrante da Rede Municipal de Ensino Público de Salvador - Ba. brasileiroLuciana@yahoo.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo a análise das representações sociais sobre a linguagem e sua relação com as aprendizagens significativas. Para tal, usamos as representações sociais (Moscovici, 2007; Abric, 2003) como teoria e método, uma vez que elas são um sistema de ideias, valores e práticas pelas quais os sujeitos e grupos sociais orientam suas ações e se comunicam. A pesquisa foi do tipo bibliográfica e documental, cujos dados foram coletados por meio de charges, tirinhas e quadrinhos, analisados e, em seguida, utilizou-se o *software Iramuteq* para análise dos dados quantitativos e apresentação dos gráficos de similitude. Os resultados do estudo apontam para necessidade do professor partir dos conhecimentos prévios dos alunos para mediar os saberes, pois, dessa forma, as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem poderão ser superadas.

Palavras - chave: Representações sociais. Linguagem. Aprendizagens Significativas.

THE SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT THE LANGUAGE AS MEDIATOR OF MEANINGFUL LEARNING

Abstract

This article aims to analyze the social representations of language and its relation to the meaningful learning. To this end, we used the social representations (Moscovici, 2007; Abric, 2003) as theory and method, since they are a system of ideas, values and practices by which individuals and social groups orient their actions and communicate. The research was based on bibliographic and documental methods, whose data were collected through cartoons, comic strips and comics, analyzed and then it was used *iramuteq software* in quantitative data analysis and presentation of graphic similitude. The results of the study point to the need of the teacher to base the learning process on students' prior knowledge in order to mediate their comprehension, because, this way, the difficulties encountered in the teaching and learning process can be overcome.

Keywords: Social Representations. Language. Meaningful Learning.

Introdução

É sabido que vivemos numa sociedade em constantes mudanças, parte destas provocadas pela gama de recursos tecnológicos que são colocados à disposição dos diferentes grupos que compõem a realidade social. De um modo geral, estamos presenciando uma geração distinta das anteriores, mais ligada às imagens, ao uso das tecnologias e às diversas formas de comunicação.

A comunicação, base para a inter-relação entre os seres, concretiza-se de forma mais completa através da linguagem. No entanto, diversos estudos (SOARES, 2000; BORTONI-RICARDO, 2004; GERALDI, 1996; GNERRE, 1987, entre outros) comprovam o grande abismo que ocorre entre os “emissores” e “receptores” dos saberes no ambiente escolar, levando a uma não compreensão da “mensagem” transmitida.

Dentre as questões mais evidenciadas sobre o uso da linguagem no processo educativo, estão àquelas ligadas ao fracasso escolar, que tem direcionado estudos com diferentes vertentes temáticas como, por exemplo: evasão escolar, dificuldades de aprendizagem dos alunos, desenvolvimento da linguagem oral e escrita, produção de texto, relação professor-aluno, defasagem de programas curriculares e metodologias de ensino, bem como a formação continuada de professores, entre tantos outros.

Dentre esses estudos, podemos destacar o trabalho de Soares (2000) sobre fracasso escolar, no qual verificamos que:

[...] o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do *acesso à escola*, não tem igualmente ocorrido a democratização *da escola*. Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares [...] Grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões lingüísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar (SOARES, 2000, p. 5-6, *grifo nosso*).

Ainda de acordo com Soares:

É significativo verificar que o fenômeno que se tem designado ‘crise da linguagem’, definida como uso inadequado e deficiente da língua materna, tenha surgido, em todos os países em que tem sido denunciado, contemporaneamente à aceleração do processo de democratização do ensino (SOARES, ano, p. 68).

Nesse sentido, conforme afirma a autora, a progressiva democratização do acesso à escola cresce junto aos problemas relacionados à linguagem, isso porque os padrões linguísticos favorecem as classes privilegiadas, já que o comportamento do aluno proveniente das classes menos favorecidas é avaliado em relação a um “modelo” definido pelas classes dominantes. Dessa forma, esses alunos se deparam com padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ignorados como inexistentes ou desprezados como “errados”.

Com esse impasse, observa-se que as representações dos alunos, provenientes das camadas populares, são ignoradas pela escola ao passo em que o meio utilizado para compartilhar o conhecimento, a linguagem, encontra-se ininteligível para os mesmos. Isso acontece porque os aprendizes sequer entendem o que pretende ser dito pelos professores, devido suas representações e, conseqüentemente, sua linguagem não serem consideradas e, assim, a aprendizagem é interrompida desde sua genealogia.

Nesse sentido, observa-se que o domínio linguístico do estudante é um reflexo da sociedade à qual está inserido. Tendo em vista que vivemos num país onde a distribuição de renda desencadeia numa divisão de classes, certamente, a língua é um reflexo dessa realidade. Bortoni-Ricardo anuncia que essa divisão de classes, chamada pela autora de “domínio social”, exerce estreita relação com os usos da linguagem:

Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio. [...] (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23).

Com a fala da autora, observamos que, através da linguagem, num determinado espaço físico, as pessoas interagem e também definem seus papéis sociais. Nesse processo, as normas socioculturais acabam por determinar, de uma forma “natural”, os “personagens”, num processo constante de construção dos “papéis sociais” de cada domínio social. Considerando que temos diversos espaços físicos em nossa sociedade e, conseqüentemente, diversos papéis sociais, constatamos que a unidade linguística não é uma característica das sociedades humanas.

Sobre a linguagem e as relações interpessoais daí advindas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) defendem que:

[...] pela linguagem se expressam idéias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, *alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas relações*. (BRASIL, 1998, p. 20, *grifo nosso*).

Nesse pensar, se as representações da realidade podem ser modificadas pela linguagem e se, através dela, o aluno já sente negadas suas representações, suas raízes, não apenas as suas, como, também, toda linguagem falada por seus pares, o processo de democratização do ensino não se concluirá de forma eficaz. Isso porque a falta de representações na linguagem, veiculada como “correta” pela escola, que amparem as representações atreladas à linguagem do aluno, faz com que haja desestímulo e baixa autoestima, elementos essenciais para uma aprendizagem significativa.

Sobre a relação da aprendizagem com a realidade vivida pelo educando, Libâneo (1991, p. 54) expõe:

[...] aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. Portanto o conhecimento que o educando transfere representa uma resposta à situação de opressão a que se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica.

Dessa forma, para que haja aprendizagem significativa, o professor deve articular o saber ao conhecimento trazido pelo aluno, num processo contínuo de aprendizagem, pois, assim, ele também aprende, já que, para mediar o conhecimento, é preciso aprender e a lidar com as diferentes realidades, até então desconhecidas.

Para Orlandi (1996, p. 26), estudioso da linguagem, o sentido da sequência verbal é constituído pelos interlocutores, pela situação e pelo contexto histórico-social, isto é, pelas condições de produção, pois, segundo ele, “Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação.” Portanto, observa-se que o sentido da sequência verbal pode ser comprometido se um dos interlocutores ignora o “*lugar da sociedade*” do outro.

Sobre esse descompasso diante da comunicação, tomando como referência a relação entre o professor e o aluno (adotados aqui como os “emissores” e “receptores” dos saberes no ambiente escolar, Geraldi (1999, p. 58) destaca que na sala de aula confrontam-se diferentes modos de ver o mundo e diferentes formas de falar sobre ele, porém, para o autor, a escola não aceita essas diferenças e, às vezes, sequer compreende.

Sobre esse processo, Bagno (1999, p. 27) também relata que o mito de que a Língua Portuguesa do Brasil apresenta uma unidade é muito prejudicial à educação porque

[...] a escola tenta impor sua norma lingüística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os quase 190 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc.

Nesse contexto, o autor explica que, muitas vezes, o aluno recebe o “rótulo” de que possui dificuldade de aprendizagem quando, na verdade, ele apenas não entende a linguagem empregada no ambiente escolar. Dessa forma, Bagno (1999) ressalta que as escolas, e as demais instituições voltadas para a educação e a cultura, devem reconhecer a diversidade lingüística em nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população, amplamente marginalizada, dos falantes das variedades sem prestígio social.

Diante de tais reflexões, questiona-se: quais conteúdos das representações sociais, sobre a linguagem, estão contidos nas charges, tirinhas e quadrinhos veiculados na mídia? Como estes conteúdos se estabelecem como mediadores de aprendizagens significativas?

Assim, pesquisaremos charges, tirinhas e quadrinhos que demonstrem esse descompasso na aprendizagem significativa entre o professor e o aluno, no contexto do Ensino Fundamental II, do sexto ao nono ano, no ambiente escolar. Buscaremos analisar e interpretar o conteúdo das representações sociais sobre a linguagem embutida nas charges, tirinhas e quadrinhos devido ao fato deste gênero textual ter sido frequentemente objeto de debates sociais e acadêmicos.

Esse contexto e faixa etária foram escolhidos para análise porque as dificuldades de aprendizagem são fator de vulnerabilidade no desenvolvimento (PAÍN, 1985), dessa forma, os estudantes, pré-adolescentes e adolescentes, caracterizam bem esta fase. Além disso, a escolha do gênero charge justifica-se por constituir-se numa linguagem visual que promove as mais variadas leituras e relações conflitantes da sociedade, fato que nos permite realizar uma análise aprofundada das contradições e das relações conflitantes existentes no ambiente escolar.

Dessa forma, analisaremos os conceitos e aplicação das representações sociais e sua utilização como método de investigação do objeto social – a linguagem. Em seguida, tentaremos relacionar o conteúdo de sua representação como mediação da aprendizagem significativa. De tal modo, após análise e interpretação dos dados, buscaremos refletir

sobre a prática docente com vistas a contribuir para que as dificuldades de aprendizagem que decorram deste desacerto sejam repensadas no ambiente escolar.

A teoria das representações sociais como forma de compreender a relação entre linguagem e aprendizagem significativa

Para compreendermos a relação entre linguagem e a aprendizagem significativa, fez-se necessário desenvolver uma argumentação sobre a teoria das representações sociais, o objeto de estudo – a linguagem – e sua possível imbricação com a aprendizagem significativa.

Na tentativa de relacionar as representações sociais com a linguagem, buscamos a ideia de Mazzotti (2008, p. 21) quando reforça que “as representações sociais *apresentam* (grifo nosso) elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo”. Nesse sentido, a linguagem, a ideologia e o imaginário social são elementos das representações sociais que tem como objetivo orientar as condutas e as práticas sociais.

Dessa forma, Silveira (2009) afirma que compreender implica ser capaz de representar as ações que a pessoa deve realizar e, nesse nível, efetuar as operações. Por isso a teoria das representações sociais conduz à compreensão sobre os saberes e os significados utilizados por estes diferentes interlocutores – saberes do senso comum – em seus diferentes espaços de vivências, que estruturam estes sujeitos, suas ações e sua realidade social.

Para Moscovici (2007, p. 21), os indivíduos e comunidades estabelecem uma ordem para se orientarem no mundo material e social e, assim, controlá-lo. Dessa forma, através da comunicação, esses indivíduos constroem um código para nomear e classificar os aspectos do mundo, da sua história individual e social, resultando num sistema de valores, ideias e práticas construídas socialmente. Esse sistema é denominado, pelo autor, de Representações Sociais.

Tendo em vista que a linguagem reproduz uma visão de mundo, resultado das relações produzidas pelos grupos sociais, Mollica (2005, p. 11) afirma, com ironia, que considera curioso o fato de que, dentre os fenômenos variáveis da fala, há aqueles mais aceitáveis do que outros, mais estigmatizados socialmente e, portanto, escolhidos pela tradição *normativista* para serem avaliadas como “certo/errado”.

Para compreender o comportamento social exposto por Mollica (2005, p. 11), destaca-se que Moscovici (1978) atenta para a importância da linguagem como ferramenta para interpretar eventos e comportamentos, pois nela se imprime as significações, o mundo dos conceitos e dos indivíduos ou das coletividades. Portanto, o fato exposto pela autora reafirma a íntima relação da linguagem com as representações sociais, pois os fenômenos mais aceitáveis na fala são, justamente, àqueles ligados aos grupos/classes dominantes e, em oposição, os mais estigmatizados são os encontrados nas falas dos grupos/classes com menor prestígio social.

Tendo em vista a relação da linguagem com as representações sociais aqui expostas, Santos (2011, p. 77) constata impossibilidade de estudar a língua como entidade autônoma, sem considerar os fatores inseridos em contextos socioculturais. Para a autora, língua e variação são inseparáveis, pois qualquer língua, falada por qualquer comunidade, sempre exhibe variações. Nesse contexto, compreender que toda língua viva apresenta variações, significa, também, compreender que a linguagem, enquanto elemento das representações sociais, reflete as condutas e práticas sociais, o que justifica, mais uma vez, os estigmas sociais canalizados para o certo ou o errado no estudo da língua.

De acordo com Vygotsky *et al.* (2006), para que haja aprendizagem significativa, a dinâmica das interações dentro do processo de ensino-aprendizagem deve ser realizada sob a mediação do/a professor/a nas atividades e construções cognitivas dos/as alunos/as. Essa mediação pode ocorrer a partir das interações entre as pessoas, promovidas pela linguagem e pelas práticas sociais.

Para Asubel:

Por conseguinte, parece aparente que não só a presença de ideias ancoradas claras, estáveis, discrimináveis e relevantes na estrutura cognitiva é o principal factor de facilitação da aprendizagem significativa, como também *a ausência de tais ideias constitui a principal influência limitadora ou negativa sobre a nova aprendizagem significativa*. Um destes factores limitadores é a existência de ideias preconcebidas erradas, mas tenazes. Contudo e infelizmente, tem-se feito muito pouca investigação sobre este problema crucial, apesar do facto de que a não aprendizagem de ideias preconcebidas, em alguns casos de aprendizagem e retenção significativas, pode muito bem provar ser o único e mais determinante e manipulável factor na aquisição e retenção de conhecimentos (AUSUBEL, 2003, p. 155, grifo nosso).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que, no processo de ensino e aprendizagem, o professor deve planejar as finalidades que pretende alcançar ancorando os conteúdos em conhecimentos já constituídos pelos discentes.

Dessa forma, para que se relacione o conteúdo visto até aqui com a análise do *corpus* proposto, faz-se necessário compreender como se fundamenta o processo metodológico que servirá de base para analisar as representações sociais sobre a linguagem como mediadora de aprendizagens significativas.

Aspectos metodológicos para apreensão da linguagem como objeto social das representações sociais

A presente proposta se centra em uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental na qual, através da análise das representações sociais dos portadores textuais do discurso e da imagem, pode-se analisar e interpretar as representações sociais em charges e quadrinhos sobre a linguagem como mediadora no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Lakatos (1992, p. 44), a pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro lado, tanto a pesquisa de laboratório, quanto a de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. Desta maneira, a pesquisa bibliográfica contribui para ampliar o conhecimento, proporcionando riqueza de material sobre o objeto em questão, bem como a fundamentação teórica do *corpus* a ser analisado.

Com tal pretensão, faz-se, portanto, essencial conhecer, compreender e agir no campo da representação social, respeitando sua organização, ou seja, a hierarquia dos elementos que a constituem e as relações que esses elementos mantêm, estreitamente, entre si (ABRIC, 2003, p. 60-61): processos de objetivação e ancoragem. Para Mazzotti (2008, p. 24), uma vez que permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social, e vice versa, a análise dos processos de objetivação e ancoragem constitui a contribuição mais significativa e original do trabalho de Moscovici.

Enquanto metodologia de análise das representações sociais, de acordo com Moscovici (*apud* MAZZOTTI, 2008, p. 24), o processo da objetivação é tido como a passagem de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas, os quais, pela generalidade de seu emprego, se transformam em “supostos reflexos do real”. Em

contrapartida, o processo de ancoragem é tido como a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais.

Dessa forma, os processos de objetivação e ancoragem, assim como seus desdobramentos em núcleo central e sistema periférico, respectivamente, merecem destaque quando à organização e hierarquia dos elementos que constituem a representação social. Isso porque esses procedimentos conseguem refletir tanto o núcleo, elemento essencial de uma determinada representação, como, também, são capazes de demonstrar o processo de relação cognitiva do objeto representado.

Dada a importância teórica e metodológica do estudo proposto por Moscovici (1978) ao elaborar um método de pesquisa aplicável às representações sociais, para análise dos dados desta pesquisa utilizou-se processos de objetivação e ancoragem, assim como seus desdobramentos em núcleo central e sistema periférico.

Quanto ao objetivo, procedimento e abordagem de pesquisa, inicialmente houve uma pesquisa exploratória, para que possibilitasse maior familiaridade com o problema e levantamento bibliográfico necessário. Nesse momento, foram coletadas as charges e quadrinhos, perfazendo um total de vinte, para, em seguida, através de uma pesquisa descritiva, serem observados, registrados e analisados de acordo com cinco categorias: ideia, preconceito, estereótipo, valor e opinião.

Estas cinco categorias foram pensadas tomando como referência a representação social no cotidiano das pessoas. É possível perceber que ideias, preconceitos, estereótipos, valores e opiniões são impressos a todo o momento pelos diversos atores sociais, dentre eles as charges, em que as informações ali emitidas são recepcionadas pelos indivíduos em sua consciência individual e, através desta, passa a integrar a consciência coletiva, reproduzindo, assim, as representações expostas através das categorias citadas.

Com o auxílio do *software iramuteq*, para análise e observação sistemática dos dados, foi utilizada a forma de abordagem quantitativa, etapa na qual ocorreu a sistematização dos conteúdos das representações sociais sobre a linguagem como objeto social, mediadora nas aprendizagens significativas.

Nesse momento, para observação dos processos de objetivação e ancoragem, a partir da sistematização dos dados pelo *software iramuteq* foi possível apresentar, analisar e interpretar os resultados agrupados em forma de gráfico de similitude, indicando, em algoritmos, a frequência das palavras que foram agrupadas semanticamente. Por fim,

procedeu-se à abordagem qualitativa na análise e interpretação dos dados dispostos do software citado.

Resultados e Discussão

Para realizar a análise e interpretação das representações sociais sobre a linguagem, fez-se necessário identificar e analisar, a partir dos autores Abric (2003), Grupioni (1995), Hewstone (1984), Jovchelovtch (1995), Jodelet (1989), Lima (1997), Mazzotti (2008), Moscovici (1978), Nóbrega (2001) e Sá (1995) as categorias teórico e conceitual das representações, tais que: ideia, preconceito, estereótipo, valor e opinião. Em seguida, estes conceitos foram associados a cada charge ou quadrinho e analisados pelo *software iramuteq* a fim de obter o seu agrupamento em forma de gráfico de similitude.

O resultado geral disposto pelo gráfico de similitude apresenta-se a seguir. Os números representados no gráfico correspondem aos que aparecem entre parênteses na análise, eles exibem a quantidade de vezes que as palavras, as quais estão ligados, aparecem no gráfico de similitude, conforme podemos ver a seguir:

FIGURA 1 – Gráfico de Similitude



Fonte: Gráfico de Similitude gerado a partir do *software iramuteq* através dos dados encontrados nesta pesquisa.

Ao analisar o conteúdo das representações sociais sobre a linguagem, a partir das vinte charges, observa-se que no discurso teórico conceitual as palavras **professor**, **estudante** e **aluno** emergem. Nesta representação, o núcleo central, **professor**, é gravitado pela ideia da construção, compreensão e divulgação do conhecimento. Neste contexto, a ideia de objetivação é reconhecida pelos elementos reais da linguagem: conotação, fala, contexto, entre outros, no processo da comunicação.

Assim, observamos que o vocábulo conhecimento (4) está ancorado ao professor; em contrapartida, vocábulos como (3) dificuldade em compreender (5) e problema (3) aparecem ancorados ao vocábulo aluno, o que demonstra que o conhecimento/representações do aluno ainda não é considerado na escola pelo professor.

Inferese, então, a necessidade da adequação da linguagem, pelo professor, no processo de ensino e aprendizagem a fim da difusão de novos saberes.

Para Moscovici (1984), "objetivar é reproduzir um conceito numa imagem" (p. 38) até que "essa imagem se converta num elemento da realidade em vez de só ser um elemento do pensamento" (p. 40), ou seja, a objetivação consiste em um sistema de conversão de conceitos imateriais em princípios materiais socialmente evidenciados.

A seguir, apresentamos alguns exemplos, das charges analisadas, que ilustram o processo de objetivação. Nos casos expostos, notaremos que o aluno responde à proposta da professora (referência ao significado), porém, a relação ensino aprendizagem não se conclui devido ao fato de que o aluno, através de suas representações sociais sobre o objeto proposto pela professora, não apresenta a mesma referência de significante pensada por ela, havendo ruído na comunicação:

Figura 2 – Charge Pedrinho e a Professora.



Fonte: Blog Porta Aberta.¹

Ainda sobre a objetivação, Sá (1995) e Nóbrega (2001) consideram que esse processo consiste na duplicação de um sentido por uma figura, concretizando um objeto abstrato, tornando-o natural no nível cognitivo, revelando de modo físico o impalpável, conforme observamos na figura 3, a seguir:

Figura 3 – Quadrinho Chico Bento.

¹Disponível em: <<http://portaabertaouimprensativre.blogspot.com.br/2011/05/nova-grade-curricular-nas-escolas.html>> Acesso em mai. 2014.



Fonte: Uol Ciência Hoje.²

É perceptível, pela figura, que o professor (13) deve procurar considerar (3), no processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento (6) do estudante/aluno, aqui entendido como opiniões, saberes e sua forma (3) de falar (2), para que esta relação possibilite o desenvolver do senso crítico (3). Para Moscovici (*apud* MAZZOTTI, 2008, p. 20), a intenção propalada de propiciar mudanças através da educação exige que se compreendam os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa, e esta não ocorre num vazio social.

Figura 4 – Primeiro Recorte da Figura 1



Fonte: Primeiro Recorte Gráfico de Similitude gerado a partir do *software iramuteq* através dos dados encontrados nesta pesquisa.

²Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/palavreado/preconceito-linguistico>> Acesso em mai. 2014.

Ao analisar as figuras 4 e 5, observamos que a não compreensão da professora diante da variante linguística falada pelo aluno denuncia o preconceito linguístico na escola; observamos, ainda, nas mesmas figuras, que o processo de objetivação denuncia que o preconceito está ancorado ao professor.

Por sua vez, a ancoragem do núcleo central – professor – e dos elementos periféricos - linguagem, conotativo, falar, contexto e compreender – se estabelecem pela palavra preconceito entendida como algo não nato, mas sim um comportamento aprendido nas relações dos sujeitos nos grupos nos quais convivem e se relacionam. Segundo a *Enciclopédia Internacional de Ciências Sociais* (apud GRUPIONI, 1995, p. 484), o preconceito é uma “opinião não justificada, de um indivíduo ou grupo, favorável ou desfavorável, e que leva a atuar de acordo com esta definição”.

Assim, a linguagem e sua relação com a aprendizagem se ancoram pelo professor e o estudante/aluno, cujas palavras aparecem com maior evidência. Neste caso, o gráfico de similitude aponta que a comunicação (14) entre professor e estudantes/alunos, na sala de aula, é marcada pelo ruído (9), o que compromete o significado (3) da mesma pelos interlocutores.

Este conjunto nos permite inferir que, na aprendizagem, as respostas, o entendimento e o conhecimento linguístico são marcados pelo preconceito. Em outras palavras, o preconceito sobre a linguagem é uma consequência da relação entre o agente de ensino e o sujeito da aprendizagem no espaço escolar em profusão com as informações de mundo. Vale ressaltar que, no período escolar, principalmente nos anos iniciais, a figura do professor constitui forte exemplo, uma autoridade, para os aprendizes.

Moscovici (1978, p. 51) corrobora com este resultado, quando afirma que as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas uma objetivação do real nas múltiplas realidades. Isto implica em sistemas lógicos e uma linguagem particular constituída de valores, ideias e conceitos que determinam o campo das comunicações possíveis de um grupo social que regem, conseqüentemente, as suas condutas.

Porém, nesse contexto, cabe-nos enfatizar que esses conceitos muitas vezes são definidos pelo grupo social a partir de uma “lógica e uma linguagem particular”, o que explica a formação do preconceito. De acordo com Grupioni (1995, p.484) o preconceito

gera a discriminação, que é o “tratamento desfavorável dado arbitrariamente a certas categorias de pessoas ou grupos, que pode ser exercido de forma individual ou coletiva”.

Sobre a objetivação e a ancoragem nas representações sociais, Jovchelovtch (1995, p. 81) considera que estes processos “são as formas específicas em que as representações sociais estabelecem mediações, trazendo para o nível quase material a produção simbólica de uma comunidade e dando conta da concreticidade das representações sociais na vida social”. Observemos, portanto, a imagem a seguir:

Figura 5 – Charge O Eleitor Confia.



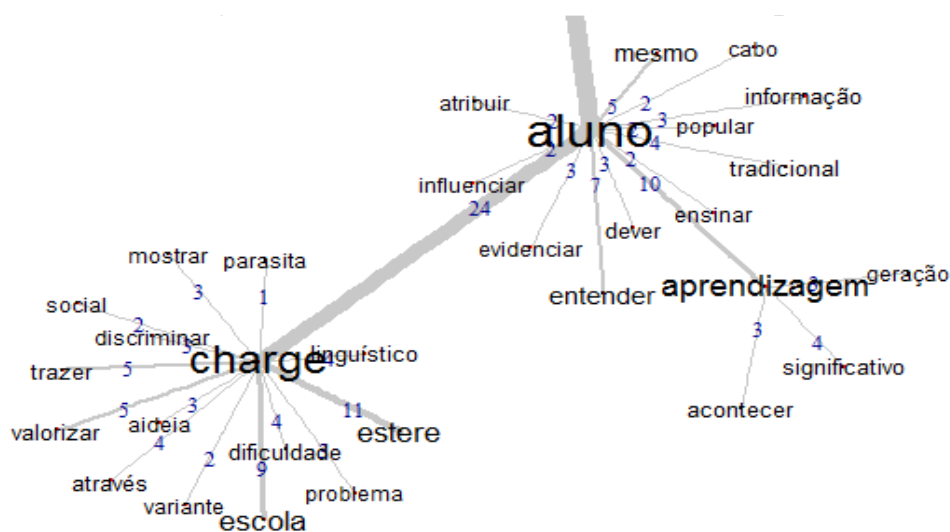
Fonte: Blog Acervo de Professor.³

Ao observar a imagem, constatamos que a existência de estereótipo pelo aluno causa problema no processo de ensino e aprendizagem da língua. A bibliografia acerca da categoria de estereotipo traz a definição do termo enquanto crenças, representações coletivas, de aspecto rígido, que condicionam a nossa percepção e interpretação do mundo, da cultura e das pessoas, em nosso cotidiano.

Vale observar como o gráfico de similitude representa essa realidade:

Figura 6 – Segundo Recorte da Figura 1

³Disponível em: <<http://acervodeprofessor.blogspot.com.br/2010/11/charge-eleicoes.html>> Acesso em mai. 2014.



Fonte: Segundo Recorte do Gráfico de Similitude gerado a partir do *software iramuteq* através dos dados encontrados nesta pesquisa.

No gráfico de similitude a palavra **estereótipo** aparece representada pela palavra “estere”, gravitada pelas palavras discriminar (3), dificuldade (4), escola (9), linguístico, entre outras, e ancoradas à palavra aluno (24), o que demonstra que, apesar de o preconceito partir do professor (conclusão obtida na análise anterior), o estereótipo está ligado ao aluno. Isso demonstra como a realidade para o aluno apresenta-se de forma complexa e, por vezes, contraditória e fragilizada pela falta de um discurso consistente.

Para fundamentar essa colocação, buscamos o conceito de estereótipo trazido por Moscovici e Hewstone (1984). Para eles, o estereótipo é um dispositivo mental que permite elaborar sentido num meio social complexo. Significa dizer que a realidade para o sujeito é contraditória à sua generalização, assim ele passa a vê-la como falsa ou manipulada por alguém. Abandonar o estereótipo seria, assim, perder o sentido impregnado à realidade, ameaçando a sua própria segurança, necessidade de afiliação e conformidade às regras sociais.

Em relação à categoria **valor**, tomou-se como pressuposto teórico a visão filosófica de valor na perspectiva relativista, que concebe os valores na sua relação com o homem e os considera em suas correlações com a apreciação e os juízos subjetivos. Mazzotti (2008, p.29) cita que, ao analisar a ancoragem como atribuição de sentido, Jodelet (1990) afirma que a hierarquia de valores prevalente na sociedade e em seus diferentes grupos contribui para criar em torno do objeto uma rede de significações na qual ele é inserido e avaliado como fato social.

Para ilustrar a realidade citada, observemos a charge a seguir em que o entendimento da questão proposta pela professora perpassa pelo conjunto de valores vivenciados pelo estudante, fazendo com que o mesmo tenha uma interpretação diferente daquela pensada pela docente, influenciando no processo de aprendizagem:

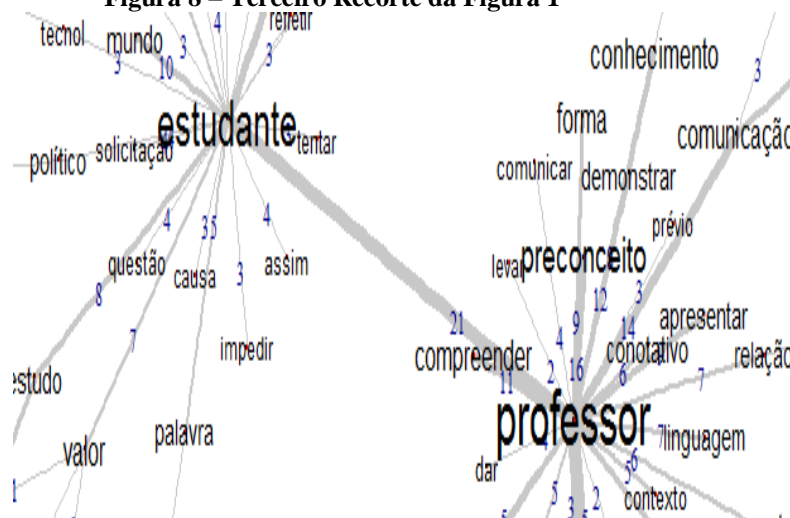
Figura 7 – Charge João e a Professora.



Fonte: Fonte: Blog Porta Aberta.⁴

Em consequência, na figura a seguir, os resultados demonstram que os valores expressos nas charges, evidenciam a estreita relação dos mesmos (**valor** - 7) com o estudante, palavra a qual aparece diretamente ancorado, com o processo de compreensão (21) e com o professor:

Figura 8 – Terceiro Recorte da Figura 1



Fonte: Terceiro Recorte do Gráfico de Similitude gerado a partir do software iramuteq através dos dados encontrados nesta pesquisa.

Apoiando-se nos dados periféricos, percebe-se que o professor espera que o aluno esforce-se para entender sua linguagem (7) e faça uso construtivo dos saberes disponibilizados por ele (professor). No entanto, em algumas vezes, ele negligencia o

⁴Disponível em: <<http://portaabertaouimprensativre.blogspot.com.br/2011/05/nova-grade-curricular-nas-escolas.html>> Acesso em mai. 2014.

sentido conotativo (6) do estudo e da proposta de atividade desenvolvida pelo aluno, julgando tais valores desnecessários à contextualização dos conhecimentos.

Nesse contexto, por outro lado, o estudante, ainda que inconscientemente, condiciona sua aprendizagem ao significado atribuído ao saber veiculado pela escola. A partir da rede de significações que ele estabelece com o seu cotidiano, sua aprendizagem vai desenvolvendo-se. Assim, o sentido conotativo, muitas vezes desprezado pelo professor, adquire papel de veículo de aproximação com a realidade vivenciada pelo educando.

Em continuidade com a análise e discussão, discutiremos o conceito de opinião, associado às charges, levando em consideração as representações sociais da linguagem e sua relação com a aprendizagem. Mazotti (2007, p.23) explica essa ideia afirmando que as opiniões e as atitudes nas representações sociais são uma preparação para a ação, logo, elas orientam as condutas sociais. Dessa forma, das análises realizadas, pode-se perceber que estes portadores textuais manifestam a visão de que professor e aluno devem utilizar a linguagem e suas variantes linguísticas nos seus processos de interação e comunicação de forma mais efetiva e acolhedora, evitando atitudes discriminatórias no tocante às variações de linguagem.

Para tal, a escola deve imprimir esforços na busca de estratégias que viabilizem uma melhor interconexão/resposta na relação estabelecida entre professor e aluno, levando em consideração o contexto sociocultural da realidade vivenciada por estes sujeitos, bem como da imagem que cada um faz dos saberes difundidos dentro da escola.

Considerações

As representações sociais encontradas nas charges e quadrinhos apontam para necessidade de reflexão do professor sobre a sua prática, bem como sua busca por novas bases teóricas no processo de formação. Neste movimento contínuo de retroalimentação entre teoria e prática e a partir da crítica da práxis pedagógica, poderemos ter a efetiva concretização da convivência e valorização da diversidade cultural no ambiente escolar.

Nesse contexto, o professor não considera o fato de que a linguagem tem uma dimensão social, é responsável pela constituição da subjetividade e também tem um papel fundamental na expressão dos grupos sociais e da cultura em que estão inseridos. Observa-se que a ideia trazida pelas charges, nas análises, é a de que se o professor partir dos

conhecimentos prévios dos alunos para ampliar as discussões, aprofundando saberes, as dificuldades encontradas nos processos de ensino e aprendizagem poderão ser superadas.

A fim de atender à questão que emerge atualmente no universo escolar, na busca de uma proposta de ensino que possa distanciar o preconceito e instaurar um novo paradigma de valorização das diversas variantes linguísticas, os caminhos vislumbrados conduzem ao estudo da língua, com vistas à valorização da linguagem e suas diferentes formas de manifestação sob influência de variantes antropológicas, socioculturais e geográficas, dentre outras.

Sugerimos, portanto, que o pedagogo/professor, a partir de tais estudos, implante reflexões em seu ambiente de trabalho, visando soluções que contribuam, com subsídios teóricos e práticos, no desenvolvimento de práxis pedagógicas de ensino mais eficazes junto aos alunos.

Devido ao parco material encontrado para elaboração do arcabouço teórico e metodológico desta pesquisa, indicamos, ainda, a continuidade de análises que tratem da relação entre as representações sociais e a aprendizagem significativa em sala de aula, em especial sobre a relação destas com a linguagem. Esses estudos ainda são recentes e carecem de um olhar acadêmico, pois, a partir desses estudos, práticas escolares podem ser ressignificadas na escola e, sobretudo, na vida dos que ali circulam.

Referências

ABRIC, J. C. **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne: Érès, 2003. p. 60-61.

AUSUBEL, David. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. . Brasília: MEC/SEF, 1998.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

FREIRE, P. **Política e educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, J.W. **Linguagem e ensino**: exercício de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GRUPIONI, L.D.B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: LOPES S, A.; GRUPIONI, L.D.B. (Orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 481-493.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH (Orgs.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 61-85.

LAKATOS, M. E. MARCONI, M. de A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4. ed. São Paulo, Atlas, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIMA, Maria Manuel. Considerações em torno do conceito de estereótipo: uma dupla abordagem. **Separata Da** - Revista da Universidade de Aveiro, n. 14, p. 169-181, 1997.

MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: Aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, 2008.

MOLLICA, Maria Cecília. **(De) que falamos?** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro / Ed. UFRJ, 1995.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 5. ed. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S.; HEWSTONE, M. De la Science au Sens Commun. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). **Psychologie Sociale**. Paris: P. U. F., 1984

NÓBREGA, S. M. da. Sobre a Teoria das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. **Representações sociais: teoria e prática**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2001. p.55-87.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1996.

PAÍN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SÁ, C. P. de. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (Org.). **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19-57.

SANTOS, T.S. Presença ou ausência de preposições em orações relativas e completivas: falares cultos soteropolitanos. In: PEREIRA, T. L. G; POGGIO, R. M. G. F; HEINE, A. E. F. G.; SANTOS, Z. G. (Orgs). **Linguística e Literatura: Ensaio**. Salvador: Vento Leste, 2011. p. 72-99.

SILVEIRA, C. d. A técnica cloze e o jogo de regras: construindo relações e conhecimentos. In: SANTOS, A. d., BORUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L. **Clo-ze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 249-282.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.

VYGOTSKY, L. S.; Luria, A. R. Leontiev, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. Tradução M. P. Villalobos. São Paulo, SP: Cone, 2006.

Recebido em: 23.07.2014

Aceito em: 22.07.2015