

2 Revisão de literatura

2.1 Caminhos para uma Análise Crítica do Discurso Pedagógico

O artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹ menciona que “a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. A escolha lexical utilizada nesse artigo citado (“desenvolver”, “fornecer”, “progredir no trabalho”) indica um alinhamento com o modelo desenvolvimentista adotado pela sociedade, o qual Freire (2001, p. 38) denomina “consciência bancária da educação”. Segundo esse autor,

o professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. (...) A consciência bancária “pensa que quanto mais se dá mais se sabe”.

Insatisfeitos com esse sistema reprodutivista da educação, estudiosos como Fairclough (1992, 1995), Giroux (1997) e Kumaravadivelu (1999) têm buscado caminhos que levem a uma pedagogia que considere a opinião do “eu” e do “outro” e realize-se a co-construção do conhecimento crítico. Esses autores apontam a análise crítica da linguagem utilizada no discurso pedagógico como principal meio para alcançarmos tal pedagogia. Tal linguagem, de acordo com Bakhtin (*apud* Brandão, 2004, p. 9), não pode ser entendida como uma entidade abstrata, pois como produto da interação social torna-se um *locus* em que a ideologia manifesta-se através do signo:

cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sobre a realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto,

¹ BRASIL. Lei Darcy Ribeiro. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. O signo é um fenômeno do mundo exterior.

A esse conceito de linguagem, Foucault (1996, p. 10) acrescentou o do discurso, que sinaliza e reproduz as relações explícitas e implícitas de poder existentes em uma sociedade. Para o autor, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar”. Podemos notar como essas relações de poder são construídas e reproduzidas no contexto das escolas públicas, por exemplo, no qual as atribuições e os papéis são institucionalmente estabelecidos a partir de um paradigma sistemático do ensino que reproduz o discurso dominante da elite, o discurso do capitalismo, em que alunos se sentem satisfeitos com o alimento e o pouco que o Estado lhes oferece através da instituição escolar pública.

Fairclough (1992), corroborando a relação entre linguagem e poder fundamentada por Foucault (1996), defende que a língua é primordialmente relacionada ao poder, pois luta pelo poder e é envolvida por aspectos ideológicos. O autor entende o discurso como prática política e ideológica. Como prática política, o discurso estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) nas quais existe relação de poder. Como prática ideológica, o discurso constitui, naturaliza, mantém e também transforma os significados do mundo de diversas posições nas relações de poder. Tais aspectos constitutivos do discurso, segundo o autor, contribuem para a construção das “identidades sociais” e “posições de sujeito”, para os “sujeitos” sociais e os tipos de “eu”, para construir as relações sociais entre as pessoas e para a construção de sistemas de conhecimento e crença.

Como tratamos de discurso pedagógico nessa dissertação, apresentamos uma discussão focada na análise crítica do discurso pedagógico segundo as abordagens desenvolvidas por Fairclough (1995) e Kumaravadivelu (1999), os quais apontam os conceitos teóricos da Análise Crítica do Discurso, e Giroux (1997), que aborda a Análise Crítica do Discurso a partir do discurso da administração e controle, do discurso da relevância e da pedagogia crítica.

2.1.1

A Análise Crítica do Discurso na perspectiva de Fairclough

Segundo Fairclough (1995, p. 261), a análise crítica do discurso envolve as seguintes premissas: (i) a linguagem em uso – o discurso – modela e é modelada pela sociedade; (ii) o discurso possibilita a construção do conhecimento, das identidades sociais e das relações sociais; (iii) o discurso é moldado pelas relações de poder e é investido de ideologias; e (iv) o discurso indica e demarca as lutas de poder em uma sociedade. Dentre essas proposições, a terceira chama-nos a atenção se considerarmos os currículos adotados pela escola pública, nos quais as normas curriculares são estabelecidas pelo governo², ratificadas pela direção e cumpridas pelos professores sem contar com a participação ativa dos alunos, que já recebem a fôrma do conhecimento pronta, acabada e indiscutivelmente formatada de acordo com as ideologias da cultura dominante da elite.

Como forma de reunir três tradições da Análise do Discurso, Fairclough (1995, p. 262) defende uma concepção tridimensional do discurso: a análise textual e lingüística detalhada na Lingüística, a tradição macrosociológica de análise da prática social e a tradição interpretativa ou microsociológica da prática social. Segundo o autor, o texto é considerado ponto de partida para esse tipo de abordagem porque ele reflete, discursivamente, as práticas sociais que ocorrem em uma sociedade, conforme ilustra a figura 1.

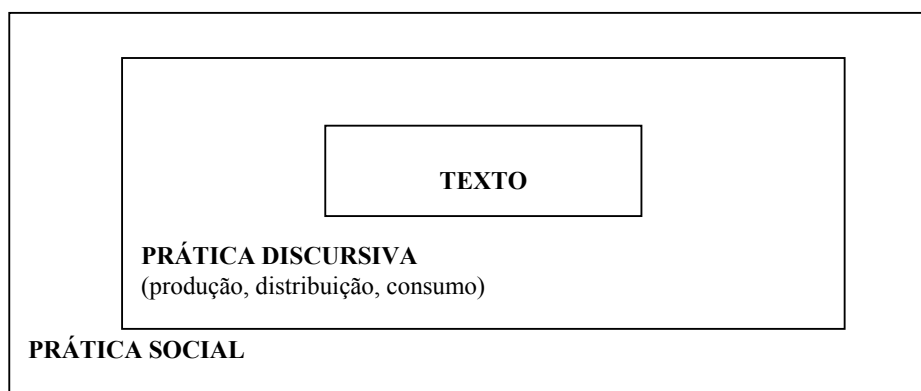


Figura 1- **Concepção tridimensional do discurso** (Fairclough, 1992, p. 101)

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem as normas curriculares que as escolas precisam adotar no currículo disciplinar para que, segundo o Ministério da Educação, se desenvolvam, adequadamente, as competências e as habilidades do aluno.

A partir de reflexões sobre os estudos de Clark (1992) e Ivanic & Simpson (1992), Fairclough (1995) também defende que a análise crítica deveria fazer parte da estrutura escolar como um facilitador no discurso emancipatório da educação. Segundo o autor, a partir do desenvolvimento de uma consciência crítica dos estudantes, os professores deveriam promover a mudança social a partir da reflexão, sistematização e explanação de experiências vividas pelos alunos. A reflexão sobre a experiência poderia incentivar o aluno a refletir sobre o próprio discurso, as experiências sociais e as projeções em sala de aula. Já na sistematização de experiências, o professor deve mostrar ao aluno como expressar reflexões, sistematizando-as em forma de conhecimento. Finalmente, na explanação, o conhecimento deve ser discutido e analisado coletivamente pela turma, que procurará, em conjunto, encontrar os caminhos para uma mudança social.

Concordamos que, se essa abordagem crítica fosse adotada pelas escolas públicas de Educação Básica, talvez os alunos – e também os professores – pudessem promover a mudança social. Entretanto, para adotarmos o currículo baseado em experiências seria necessário que: (i) o aparelho do Estado deixasse de impor formas reguladoras para que os sujeitos pedagógicos tivessem liberdade de criar o próprio currículo; e (ii) que os professores se desvinculassem da educação tradicional pregada pelo Estado em prol de uma postura crítica de co-construção do conhecimento.

2.1.2

A Análise Crítica de Discurso na perspectiva de Kumaravadivelu

Kumaravadivelu (1999) desenvolveu uma linha de Análise Crítica de Discurso em sala de aula a partir das próprias vivências como professor em instituições de ensino de segunda língua – L2. Assim como Fairclough (1995), o autor aponta a necessidade de uma abordagem crítica em sala de aula, em vez de abordagens baseadas em esquemas de observação³, pois considera que o

³ Kumaravadivelu (1999) critica as abordagens que só levam em consideração o esquema de observação, o qual consiste em um conjunto de categorias predeterminadas que descrevem o comportamento considerado adequado para professores e alunos na interação em sala de aula. O autor cita como exemplos dessa abordagem a *Flanders Interaction Analysis Categories* e a *Communicative Orientation of Language Teaching* – COLT. Para o autor, as limitações dessa abordagem são o foco exclusivamente voltado para o discurso em detrimento do processo de

evento comunicativo em sala de aula deve ser entendido como um evento social e o espaço de sala de aula como uma minissociedade, com regras e regulamentos, rotinas e rituais. Ainda concordando com Fairclough, o autor argumenta que a análise crítica deve centrar-se na vivência dos professores e dos alunos tanto no aspecto individual e subjetivo quanto no coletivo e intersubjetivo.

Com base nos estudos pós-estruturalistas de Foucault (1972), Certeau (1984) e Bourdieu (1990) e nos estudos pós-colonialistas de Said (1978) e Bhabha (1985), Kumaravadivelu (1999, p. 472) conceitualiza e estrutura uma proposta de Análise Crítica do Discurso em sala de aula, apresentando, dentre outras, estas considerações:

- I) O discurso de sala de aula, bem como todos os outros discursos, é socialmente construído, politicamente motivado e historicamente determinado;
- II) A negociação do significado do discurso e a análise do mesmo não se resumem a aspectos de aquisição de conhecimento e interação, uma vez que devemos considerar a reprodução de crenças, identidades, vozes, receios e ansiedades existentes no discurso dos participantes;
- III) Pelo fato de o discurso de sala de aula apresentar múltiplas perspectivas, é importante identificar e apontar possíveis conclusões precipitadas na análise das intenções e interpretações dos participantes;
- IV) Os professores precisam desenvolver conhecimentos e habilidades necessárias para observar, analisar e avaliar práticas discursivas em sala de aula, a fim de que possam, sem depender de um agente externo (o observador/pesquisador), teorizar práticas e praticar teorias, favorecendo, assim, a dissolução da dicotomia entre teóricos e professores, entre os produtores do saber pedagógico e os consumidores desse saber.

Tais considerações de Kumaravadivelu (1999) vão ao encontro dos pressupostos defendidos por Fairclough (1995) sobre a Análise Crítica de

aprendizagem, a unidirecionalidade e a unidimensionalidade. Já a abordagem discursiva, defendida por Allwright e van Lier, concebe a análise etnográfica sob múltiplas perspectivas – a do(a) professor(a), a do(a) aluno(a) e a do(a) observador(a)/pesquisador(a). As limitações dessa abordagem, segundo Kumaravadivelu, dizem respeito a análises e conclusões potencialmente precipitadas entre as intenções do professor e as interpretações do aluno e entre as intenções do professor e do aluno e as interpretações do observador/pesquisador.

Discurso. À luz desses autores, entendemos que é possível construirmos uma pedagogia crítica a partir das experiências e do capital cultural de professores e alunos, desde que lutemos por esse espaço democrático do saber no contexto escolar. A questão pendente é que, além das práticas discursivas dos professores e dos alunos no espaço escolar, há uma terceira figura que não tem sido levada em consideração nesses estudos e que, implícita ou explicitamente, encontra-se ativa ou representada por outras vozes: a figura do(a) diretor(a). Na literatura consultada, os estudos de Giroux (1997) foram os únicos a levar em consideração tanto as práticas discursivas dos professores quanto as dos alunos e da direção.

2.1.3

A Análise Crítica na perspectiva de Giroux

De acordo com Giroux (1997),

as escolas são corporificações históricas e estruturais de formas e cultura que são ideológicas no sentido de que dão significado à realidade através de maneiras que são muitas vezes ativamente contestadas e distintamente experimentadas por grupos e indivíduos variados. Isto é, as escolas não são de forma alguma ideologicamente inocentes, e nem simplesmente reproduzem as relações e os interesses sociais dominantes. Elas, contudo, de fato exercitam formas de regulação moral e política intimamente relacionadas com as tecnologias de poder.

Giroux (1997) destaca que as práticas ideológicas presentes no cotidiano escolar reproduzem o discurso excludente da dominação e da opressão, revelando o caráter reprodutivista do sistema educacional e da sociedade capitalista. Diante dessas perspectivas, o autor argumenta que devemos investigar os problemas atuais da escola considerando, primeiramente, as formas de discurso e práticas educacionais que produzem injustiças e desigualdades; em um segundo momento, considerando as formas de prática pedagógica que possibilitem que os sujeitos pedagógicos passem a exercer um papel crítico e reflexivo de intelectuais transformadores. Na visão do autor,

se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional

aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas (Giroux, 1997, p. 162).

Giroux (1997) baseia-se nos estudos culturais de Johnson⁴ (1987) para apontar três tipos de discurso que podem ser reproduzidos no contexto escolar: o discurso da administração e controle, o discurso da relevância e integração e o discurso da política cultural.

2.1.3.1

O discurso da administração e controle

O discurso da administração e controle baseia-se nos estudos de Adler⁵ (*apud* Giroux, 1997), segundo os quais o conhecimento é predeterminado e hierarquizado e o valor das vivências dos professores e dos alunos pauta-se na transmissão e reiteração do “conhecimento positivista”, definido como “aquele que geralmente é aceito como tendo uma base empírica ou tradicional” (Cusick *apud* Giroux, 1997, p. 126). No discurso da administração e controle, a experiência do estudante é considerada ínfima, sendo medida, administrada e controlada, e o professor trabalha sob condições determinadas pelos interesses e pelo discurso opressor da classe dominante. Ao adotar tais práticas ideológicas, esse tipo de discurso desvaloriza o capital cultural do estudante e legitima para o professor o papel de “funcionário”, gerando desinteresse e desestímulo, pois, como considera Giroux (p. 128):

as questões referentes à especificidade cultural, ao julgamento do professor e a como a experiência e as histórias do estudante se relacionam com o próprio processo de aprendizagem são ignoradas. É possível ir ainda mais longe e dizer que estes últimos pontos representam uma espécie de autonomia e controle do professor que são um obstáculo para os administradores.

O discurso da administração e controle reproduz uma ideologia reducionista e quantitativa sobre as questões sociais reproduzidas e propagadas

⁴ Johnson (1987) realiza um estudo da cultura britânica a partir da consideração de que a mesma encontra-se intrinsecamente ligada à política, entendendo que os processos culturais ingleses estão intimamente conectados a relações sociais de classe, raça e gênero.

⁵ Adler propõe formas de pedagogia que possibilitem aos estudantes domínio de habilidades e compreensão a partir de formas predeterminadas de conhecimento, não havendo indicações sobre a escolha dos métodos. Para Adler, “apesar de suas muitas diferenças individuais, as crianças são todas iguais em sua natureza humana”.

no contexto escolar, ancorado na idéia de que “se o problema pode ser medido, ele pode então ser resolvido”.

2.1.3.2 O discurso da relevância

Giroux (1997) argumenta que o discurso da relevância encontra bases na educação progressista⁶ dos Estados Unidos, a qual estabelece as necessidades e as experiências dos estudantes como ponto de partida para o desenvolvimento pedagógico. Para o autor, esse tipo de discurso promove a satisfação das necessidades dos alunos com o objetivo de manter a ordem e o controle da escola. Contudo, caso o comportamento do aluno não se realize de acordo com o esperado, esse aluno será rotulado, desviado e considerado inculto. Essa prática direciona a responsabilidade do fracasso escolar para o aluno, isentando administradores e professores da culpa pelo fracasso. Por outro lado, quando o aluno não aceita esse tipo de prática discursiva imposto pelo discurso da relevância, os professores e administradores passam a ter problemas de ordem e controle e, como solução, adotam o “discurso das relações cordiais”, cuja finalidade é manter os estudantes satisfeitos a partir da promoção de conhecimentos considerados de baixo *status* ou de uma relação que, aparentemente, seja harmônica.

Ainda de acordo com Giroux (1997, p. 131), o discurso da relevância também pode ser denominado como “discurso da integração”, no qual as experiências dos estudantes são observadas por meio da psicologia ou do pluralismo normativo. Segundo o autor,

a noção de diferença é destituída de sua singularidade e acomodada na lógica de um humanismo cívico polido. Isto é, a diferença não significa mais ameaça de rompimento. Pelo contrário, ela então indica um convite aos diversos grupos culturais para que se dêem as mãos sob a bandeira democrática do pluralismo integrador.

O discurso da relevância e integração não reconhece as relações entre cultura e poder como uma questão que exige uma ação política emancipadora,

⁶ Giroux (1997) comenta que essa educação progressista pouco remete à obra de Dewey (1916), considerando que esse autor focalizou estudos na relação entre a experiência do estudante, a reflexão crítica e a aprendizagem.

pois desconsidera tanto o conceito de cultura dominante e subordinada quanto as forças sociopolíticas que fazem parte do contexto escolar. Nesse discurso, aprendizado e transmissão do currículo são considerados o único caminho viável para identificação e solução dos problemas. Nesse sentido, a noção de linguagem é despolitizada e a escola passa a ser desconsiderada como agente de controle social e cultural.

2.1.3.3

O discurso da política cultural e a pedagogia crítica

Para desenvolver essa teoria, Giroux (1997) utilizou como arcabouço os estudos culturais de Johnson (1987) para defender a necessidade de uma pedagogia que promova a participação de educadores e alunos críticos, como intelectuais transformadores que são, na análise da produção cultural a partir dos parâmetros do discurso da política cultural. Para Giroux, analisar a produção cultural significa estudá-la a partir das relações assimétricas de poder existentes nas instituições escolares, com o objetivo de construir estratégias políticas favoráveis à escola como espaço público democrático. Segundo o entendimento do autor, para aplicarmos o discurso da política cultural precisaríamos considerar três campos de discurso dentro dos quais os processos culturais são produzidos e modificados: o discurso da produção – que se concentra nas forças estruturais externas à escola, representadas pelo estado, pelas empresas e por outras instituições; o discurso da análise de texto – que aponta a análise dos currículos escolares como ferramenta para desvelar de que formas as ideologias embutidas no discurso estruturam o cotidiano escolar; e o discurso das culturas vividas, ou “teoria da autoprodução”, por meio do qual podemos observar como professores e alunos ressignificam vivências a partir de formas históricas, culturais e políticas que incorporam e produzem discursivamente,

embora cada uma dessas formas de produção envolva um certo grau de autonomia tanto em forma quanto em conteúdo, é importante que se desenvolva uma pedagogia crítica em torno das conexões internas que elas compartilham dentro do contexto de uma política cultural (Giroux, 1997, p. 142).

Na perspectiva de Giroux, seria a partir dessas interconexões que poderíamos construir uma pedagogia crítica, com uma nova linguagem, que apontasse para novas possibilidades e para o cumprimento da democracia nas escolas públicas.

Embora os estudos de Fairclough (1992, 1995) e Kumaravadivelu (1999) ofereçam uma ampla abordagem sobre os aspectos teóricos da Análise Crítica do Discurso de professores e alunos no contexto de sala de aula, a abordagem de Giroux (1997) leva também em consideração o contexto escolar como um todo, indicando os diferentes discursos reproduzidos por agentes externos, professores, alunos e direção. Dessa forma, entendemos a importância do trabalho de Giroux para a nossa pesquisa, pois consideramos que tal estudo vem ao encontro das questões que levantaremos sobre o contexto escolar e a construção de identidades discursivas. Finalmente, a nossa pesquisa utilizará, como arcabouço teórico, os conceitos de Fairclough (1992, 1995), Kumaravadivelu (1999) e Giroux (1997) sobre discurso pedagógico.

2.2

Conceitos de identidades

Vivenciamos um período de transformações tecnológicas e sociais sem precedentes. De acordo com Giddens (2002, p. 175),

“viver no mundo”, onde o mundo é o da modernidade tardia, envolve várias tensões e dificuldades distintas ao nível do eu. Podemos analisá-las mais facilmente entendendo-as como dilemas que, em um ou outro nível, devem ser resolvidos a fim de preservar uma narrativa coerente da auto-identidade.

O autor argumenta que não podemos pensar em sociedades modernas sem levar em consideração as interferências da globalização tanto em relação ao individual quanto em relação ao coletivo, sendo necessário que examinemos como são construídos os mecanismos de auto-identidade⁷ nesse processo de modernidade tardia. Essa observação é corroborada por Hall (2000, p. 108), ao

⁷ Para Giddens (2002), a auto-identidade refere-se às escolhas que o indivíduo faz na pós-modernidade, como, por exemplo, o que vestir ou comer. É tudo aquilo que o indivíduo cria, estabelece e sustenta cotidianamente nas atividades e nos eventos sociais.

considerar que “precisamos vincular as discussões sobre identidade (...) aos processos de globalização”.

Para Hall (1992), a identidade é formada por meio de processos inconscientes e, por não ser inata ao homem, permanece sempre como inacabada, uma vez que está em constante processo de formação. Segundo o autor, não deveríamos tratar da identidade como “uma coisa acabada” e sim “falar de identificação”, pois se trata de um processo em andamento pelo fato de nunca ser unificado,

elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; elas são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (Hall, 2000, p. 108).

Moita Lopes (2002) também defende o conceito de identidades fragmentadas, contraditórias e fluidas e argumenta que a construção da identidade social está diretamente ligada à maneira como os indivíduos se comportam discursivamente nos diferentes contextos sociais em que se encontram. Para o autor, as identidades sociais de um indivíduo constroem-se através da língua e na interação.

Para Goffman (1985), a partir da concepção de que o sujeito social é constituído por marcas pessoais e sociais, história, classe social e relações interpessoais, há dois tipos de identidade: a identidade pessoal e a identidade social. As marcas pessoais servem para diferenciar um ser de outro, caracterizando o sujeito social de modo padronizado, como um ser que possui características próprias que o distinguem dos demais no meio de convívio. A etnia, a aparência, os gostos, a forma de expressão, por exemplo, diferenciam um indivíduo de outro e orientam a reconhecer o sujeito social a partir do modo como este se relaciona em grupo. Essas marcas pessoais, entretanto, podem ser manipuladas em uma interação, de acordo com o propósito particular do indivíduo em ação. Por exemplo, um indivíduo que se encontra estigmatizado pela sociedade tende a manipular uma atuação por meio de ações que atenuem marcas consideradas negativas. Ao considerar a interação como uma encenação, Goffman (1985, p. 34) comenta que “quando um ator assume um

papel social estabelecido, geralmente verifica que uma determinada fachada já foi estabelecida para esse papel”.

Já a identidade social é constituída por marcas sociais particulares, variáveis de acordo com as marcas sociais que caracterizam o ser social, tais como *status* social, grupo de pertencimento e afiliações ideológicas. Ainda segundo a visão de Goffman (1985), a identidade social apresenta marcas variáveis e controladas de acordo com o propósito do indivíduo, pois considera que o sujeito seja constituído socialmente por meio de características que lhe são atribuídas e o condicionam a assumir papéis em um determinado contexto interacional.

O conceito de identidade social apresentado por Goffman (1963) é discutido por Moita Lopes (2003, p. 26), que afirma que a teoria dos papéis é “excessivamente prescritiva e fixa e não pode explicar a natureza múltipla e discursiva das identidades sociais”, pois a linguagem é utilizada pelos indivíduos tendo como ponto de partida as marcas sociohistóricas e, concomitantemente ao momento do uso, os indivíduos se reconstróem ao atuarem uns com os outros por meio da linguagem.

Nessa perspectiva, tanto discurso quanto identidades são construídos socialmente e são de caráter dialógico, sendo o interlocutor imprescindível no processo de construção do significado. Para Moita Lopes (2002b), isso significa que as identidades sociais não são inatas e, uma vez não estando definidas, não podem ser magistralmente manipuladas pelo indivíduo, como afirmara Goffman (1963). Na visão de Moita Lopes, as identidades sociais de um indivíduo constroem-se no uso da língua no momento da interação, pois “é a presença do outro com o qual estamos engajados no discurso que, em última análise, molda o que dizemos, e, portanto, como nos percebemos à luz do que o outro significa para nós” (p. 32). Assim como o contexto, o discurso também poderá ser variável e múltiplo, não havendo como o interlocutor predeterminar as práticas discursivas. Destarte, o autor entende que as identidades sociais de um indivíduo constroem-se no uso da língua, na interação.

Rajagopalan (2002) também defende que as identidades são construídas discursivamente, ou seja, que se constroem na língua e através dela, considerando que identidades estão sempre em um estado de fluxo.

Em relação a esses pontos de vista, a ressalva que fazemos é a de que essa abordagem supervaloriza o discurso em detrimento do contexto, que também deve ser considerado em se tratando de construção de identidades sociais.

Para Halliday (*apud* Fairclough, 1992), a identidade é construída através das relações que estabelecemos com o meio em que nos encontramos e por meio de atribuições que assumimos de acordo com os eventos sociais. A linguagem, para esse autor, é utilizada para representar o mundo, para ser um instrumento interacional e organizar as informações. Nessa perspectiva, a linguagem assume três funções: ideacional, interpessoal e textual, as quais Fairclough (1992, p. 92) denomina função identitária, relacional e ideacional, considerando que

a função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso, a função relacional a como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas, a função ideacional aos modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações.

Fairclough (1992, p. 63) defende que as práticas políticas e ideológicas presentes no discurso colaboram na construção das identidades sociais e a prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional quanto criativa, uma vez que contribui para reproduzir a sociedade como ela é – as identidades sociais, as relações sociais, os sistemas de conhecimento e de crença – e também contribui para transformá-la. Nessa concepção, a linguagem é compreendida como prática social e o contexto de uso é considerado como imprescindível à Análise Crítica do Discurso, uma vez que

o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (1992, p. 64).

De forma semelhante a Fairclough (1992), Kleiman (2001), ao estudar o papel da interação no letramento, entende que é na interação e nas relações de poder existentes entre os participantes que as identidades são construídas,

sendo “constitutivas da realidade social das práticas discursivas, juntamente com outras construções, como a construção de relações sociais entre os falantes e a de sistemas de conhecimento e crença” (p. 280).

Esse entendimento é também defendido por Zimmerman (1998), que considera a identidade como um dos elementos do contexto interacional. A partir dessa concepção, a autora desenvolve uma noção de identidade como contexto, considerando três tipos de identidade: as identidades discursivas (*discourse identities*), as identidades situadas (*situated identities*) e as identidades transportáveis (*transportable identities*).

Segundo Zimmerman (1998), as identidades discursivas estão relacionadas a cada momento da interação no qual os interlocutores assumem determinada postura ao se engajarem nas várias atividades seqüencialmente organizadas e ao iniciarem um evento discursivo. Esses participantes adotam uma identidade particular e a projetam nos co-participantes, deixando-a sujeita a ratificações ou revisões por parte do interlocutor. Podemos citar como exemplo de identidade discursiva os contadores de histórias, que, no momento da interação, simulam a identidade e o discurso de uma personagem diante dos espectadores, que são conscientes dessa simulação e co-constroem a história que está sendo narrada.

As identidades situadas, de acordo com Zimmerman (1998), surgem em situações particulares de um evento comunicativo que exige uma determinada conduta. Essas situações requerem que os participantes cumpram ações previamente orientadas (*scripts*) que os forcem a alinhar-se a uma identidade particular. É o caso dos atendentes de *call centers* ao atenderem ligações telefônicas. Nesse contexto, seguem uma única linha discursiva predeterminada pelas empresas e, ao assumirem o *script* estabelecido, interagem de maneira programada e defensiva em relação ao cliente, com a finalidade de preservar a imagem das empresas.

Finalmente, para Zimmerman (1998), as identidades transportáveis são deslocáveis de acordo com a situação na qual os participantes se encontram. Sendo variáveis, são “etiquetadas” aos indivíduos e movimentam-se de acordo com o cotidiano e com o senso imediato do interlocutor. São designadas ou reivindicadas a partir de bases culturais intersubjetivas, através de constituintes da identidade pessoal (idade, raça, sexo) que as pessoas carregam consigo nas

mais diversas atividades. Stano (2001), ao investigar o exercício profissional como um elemento que determina, colabora e marca o processo de envelhecimento de professores e professoras, trata de identidades transportáveis ao basear-se no conceito de que cada profissão se constitui a partir de práticas e discursos engendrados na sistematização e no norteamo dessas práticas. Para a autora, cada ação profissional é resultado do discurso incorporado à rotina diária dos sujeitos, que são idiossincráticos e apresentam características pessoais identitárias distintas, que são transportáveis para o dia-a-dia. Esse cotidiano, em se tratando desse estudo, tem como *locus* a escola, considerada por Stano como

um local carregado de sistemas simbólicos, por ser um espaço privilegiado de trocas simbólicas, de criação e reprodução de mensagens, de gestos e linguagens. Ou seja, como espaço marcado pelo encontro e em que o trabalho se realiza por meio da intersubjetividade, o sujeito que ocupa e constrói este lugar é sempre um sujeito que partilha de códigos e signos (2001, p. 41).

Em estudos sobre a identidade do professor no envelhecimento por meio de narrativas de professores, Stano (2001) observa que o binômio envelhecimento-tempo livre remete-nos à reflexão de que o tempo do envelhecimento é o resultado do tempo vivido (na escola) e do tempo tomado (pela aposentadoria) do(a) professor(a), pois o envelhecimento de docentes depende da maneira com que cada indivíduo ressignifica e sintetiza tanto o tempo vivido quanto as lembranças e os anos passados. Isto é, a qualidade desse processo de envelhecimento articula-se com os modos de viver que cada indivíduo elabora e subjetiva no espaço cultural e nas relações afetivas.

Embora os estudos de Fairclough (1992), Kleiman (2001) e Moita Lopes (2002) sejam relevantes por abordarem a construção de identidades de professores e alunos no processo ensino-aprendizagem, tais estudos são muito específicos e limitam-se à interação em sala de aula, desconsiderando tanto a participação do(a) diretor(a) nesse processo quanto o contexto escolar como um todo. Levando em consideração que a finalidade de nossa pesquisa é investigar como professores, alunos e direção constroem discursivamente identidades no contexto escolar, os estudos de Zimmerman (1998) vêm ao encontro de nosso objetivo por considerarem a identidade como um dos elementos do contexto interacional, abordando-a a partir da situação criada contextualmente.

2.3 As narrativas e a construção de identidade

Conforme afirma Ricoeur (*apud* Mishler, 2002), é de nossa natureza humana buscar e dar significados a tudo o que acontece em nossa vida, com objetivo de atribuímos sentido ao conjunto de ações e acontecimentos vivenciados. O autor considera que, muitas vezes, esse processo de reinterpretação de atos e fatos ocorre através do recurso das narrativas.

Concordando com essa linha de pensamento, Labov e Waletzky (*apud* Mishler, 2002) consideram a narrativa como uma técnica verbal utilizada para recapitular experiências, correspondendo à seqüência cronológico-temporal da vivência narrada, à avaliação do narrador em relação ao que é narrado. Esses autores baseiam o estudo das narrativas em um modelo de tempo do relógio e, segundo eles, as narrativas apresentam duas funções: a de referência e a de avaliação. A primeira é caracterizada por elementos que servem para atribuir referências ao fato narrado, apresentando a seqüência temporal, o espaço e como e onde o fato narrado aconteceu. A função de avaliação tem como finalidade justificar, para o ouvinte, o motivo de o narrador estar narrando determinado acontecimento vivido. Assim considerando, estabelecem para a narrativa uma superestrutura composta pelos seguintes elementos: orientação (em que se definem situações de espaço e de tempo, além das características dos personagens), complicação (evento que inicia a narrativa), avaliação (sinaliza os pontos de vista do narrador), resultado (em que se estabelece uma nova dimensão do evento narrado) e moral (conclusão a que se chega sobre as conseqüências da história no presente).

Enquanto Labov e Waletzky (*apud* Mishler, 2002) baseiam os estudos sobre narrativa no aspecto cronológico-sequencial, Ricoeur (*apud* Mishler, 2002) defende que a narratividade tem a temporalidade como referente final, considerando que é o enredo que governa a sucessão de eventos em uma narrativa. Para o autor, não há especificamente uma avaliação, mas um final, que é primordial no processo de construção da história ou do enredo. Ricoeur mostra, em estudos, que é delicado dependermos apenas da cronologia como enquadre interpretativo para atribuímos sentido a uma história, sendo imprescindível o enredo da narrativa.

Outras abordagens são, então, necessárias para que possamos entender como ocorrem o desenvolvimento e as reinterpretações dos indivíduos em relação ao que vivenciaram. Seguindo esse ponto de vista, Mishler (2002) propõe que o ato de narrativizar reatribui significado aos eventos com base em conseqüências – ao modo como a história segue e termina –, sendo muitas vezes marcado pelos “pontos de virada”. De acordo com o autor, ao longo de nossas vidas, agimos de maneiras diferentes, com pessoas diferentes, adotando personagens diferentes e construindo nosso enredo. Os pontos de virada são caracterizados por eventos que ocorrem de modo repentino e mudam a compreensão dos indivíduos sobre as experiências vividas. Segundo o autor,

tais eventos lhes abrem direções de movimento inesperadas e que não podiam ser previstas pelas suas visões anteriores do passado, levando-os a um senso de si próprios diferente e levando-os também a mudanças que traziam conseqüências para a maneira como eles se sentiam e para as coisas que faziam (2002, p. 107).

Os pontos de virada proporcionam outros pontos de vista, não previstos, e fazem com que os narradores compreendam a si e as experiências passadas de forma diferente, através de uma re-historização do passado e de uma re-interpretação das circunstâncias vividas, podendo gerar, com isso, a adoção de novas identidades.

Moita Lopes (2002a) define a narrativa como os meios que possuímos para dar sentido ao mundo e ao que representamos e somos nesse mundo. Para o autor, ao interpretarmos a nossa vida social para o outro, estamos construindo nossas identidades sociais, uma vez que refletimos, em nossas narrativas, os pontos de vista, as opiniões e os posicionamentos circunstanciados pelo meio social no qual vivemos.

Ao estudar o papel das narrativas na construção da identidade social de raça em sala de aula, Moita Lopes (2002b) conclui que, ao re-historiarem a vida social, as narrativas proporcionam a re-construção das identidades sociais dos interlocutores, o que nos leva a pensar que narrativas não são utilizadas apenas com o propósito de trazer ao tempo presente uma experiência vivida. Elas proporcionam aos narradores a oportunidade de (re)construir, (re)avaliar e transformar identidades sociais e posicionamentos no mundo em que interagem e vivem.

Essa concepção sobre narrativas é corroborada por De Fina (2003), que considera, em estudos sobre discursos de imigrantes, três aspectos relevantes na relação entre narrativas e identidade:

- I) a articulação de recursos lingüísticos e discursivos de uma narrativa sinaliza a aderência do narrador a determinados conceitos culturais;
- II) a identidade pode estar configurada nas expressões, discussões e negociações existentes no momento da interação, em que os membros participantes projetam tanto valores quanto crenças e comportamentos sociais;
- III) as identidades configuram-se na negociação de regras sociais locais e globais com as quais o narrador concorda ou se opõe no momento da narração; ou seja, o narrador pode usar as histórias como forma para atuar, refletir, negociar e manter relações sociais ou modificá-las.

Os estudos de Moita Lopes (2002), Mishler (2002) e De Fina (2003), dentre outros presentes na literatura, confirmam a ligação entre as narrativas e a construção de identidades discursivas. Por encontrar ressonância em tal linha de pensamento, adotamos, em nossa pesquisa, a análise crítica das narrativas de professores, alunos e diretores para discutirmos as identidades discursivas que delas emergem.

No entanto, diferentemente dos trabalhos aqui revisados, vamos utilizar a transitividade e a modalidade como nossas categorias de análise, assumindo a Análise Crítica de Discurso como nosso paradigma, tal como discutido na seção 2.1 (p. 14-23).

2.4

A Gramática Sistêmico-Funcional

A concepção da língua como um sistema interligado ao paradigma funcional foi desenvolvida por Halliday (1985, 1994), que entende a língua como uma rede de sistemas sobre o qual o falante atua e faz escolhas. Para o autor, a língua é formada por vários sistemas e cada um deles representa uma escolha, que não é consciente, mas que possibilita ao falante um conjunto de possibilidades de uso.

A teoria sistêmico-funcional é uma teoria de língua centrada na noção de função, a qual inicia a análise no contexto a fim de observar como a língua atua no contexto social e como esse contexto restringe a língua. Nessa teoria, a competência lingüística é concebida como habilidade que os usuários têm tanto para explorar a produtividade da língua quanto para optar – mesmo que de maneira inconsciente – por determinadas escolhas, de acordo com o propósito comunicativo.

Como já havíamos exposto na seção 2.2 (p. 28), a Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1985, 1994) divide o propósito social da língua em três funções: a ideacional, a interpessoal e a textual. Essas funções são manifestações, no sistema lingüístico, da lógica que há por trás das escolhas feitas pelo falante. Assim considerado, cada elemento lingüístico pode ser explicado de acordo com essas funções. A função ideacional codifica o acontecimento, a representação do mundo, estando relacionada ao sistema de transitividade e especificando os papéis dos elementos da oração; a função interpessoal codifica a interação ou troca entre o falante e o ouvinte, estando relacionada ao sistema de modalidade. Finalmente, a função textual codifica a mensagem e especifica as relações existentes no texto. No exemplo (1), ilustramos como as funções e os elementos propostos por Halliday são aplicados na estrutura oracional.

(1)

Essa escola vai crescer a cada dia.⁸ (Anexo B, p. 111)

	Essa escola	vai	crescer	a cada dia
Interpessoal	sujeito	modal	predicador	adjunto
	modo		resíduo	
Ideacional	participante	processo		circunstância
Textual	tema	rema		

⁸ Os exemplos foram retirados do *corpus* dessa pesquisa e serão agora utilizados a fim de familiarizar o leitor com as entidades discursivas que o constituem.

Fairclough (1992), a partir das funções da linguagem estabelecidas por Halliday (1985, 1994), propõe quatro funções: a identitária, a relacional, a ideacional e a textual. A função identitária relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso; a função relacional a como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas; a função ideacional aos modos pelos quais os textos significam o mundo e os processos, as entidades e as relações; finalmente, a função textual diz respeito a como as informações são trazidas ao primeiro plano ou relegadas a um plano secundário.

Em nossa pesquisa, daremos ênfase às funções ideacional e interpessoal para analisar como professores, alunos e direção constroem identidades discursivas. Para tanto, utilizaremos a transitividade e modalidade como categorias de análise nesse estudo. Nos itens 2.4.1 e 2.4.2, apresentamos uma abordagem de cada uma dessas categorias de análise.

2.4.1 **O sistema de transitividade**

Halliday (1985, 1994) define transitividade como o sistema gramatical que o falante utiliza para construir vivências dentro de eventos comunicativos. Através da transitividade, o falante constrói e reflete experiências por meio de processos, participantes e circunstâncias. Pessoas, seres e objetos são considerados, nessa visão, como participantes, ou seja, os sintagmas nominais configuram o que Halliday denomina participantes. Já os sintagmas verbais são incorporados ao que o autor denomina “processo”. Por fim, as circunstâncias são representadas pelos sintagmas adverbiais e preposicionais. O exemplo (2) ilustra os elementos que compõem o processo de transitividade.

(2)

Ela começa na escola primária. (Anexo B, p. 107)

Ela	começa	na escola primária
participante	processo	Circunstância
(sintagma nominal)	(sintagma verbal)	(sintagma adverbial)

Halliday (1985, 1994) atribui à teoria da transitividade seis tipos de processos: materiais, mentais, relacionais, verbais, comportamentais e existenciais. Cada tipo de processo comporta verbos (processos) que indicam ação, sensação, percepção e existência, conforme apresentado na figura 2.

Os processos materiais caracterizam-se por configurar ações no mundo físico; os mentais relacionam-se às sensações e experiências psicológicas e emotivas do indivíduo; os relacionais dizem respeito às relações simbólicas. Quanto aos demais processos, por serem intermediários, apresentam características similares aos outros processos que lhes são limítrofes.

A análise das representações discursivas das atitudes, das sensações e das experiências dos participantes talvez possa contribuir para nosso entendimento sobre como professores, alunos e direção estão construindo, discursivamente, as identidades, considerando que esses processos podem sinalizar crenças, ideologias e valores presentes ativa ou semi-ativamente no discurso de cada participante dessa pesquisa.



Figura 2- Tipos de processos (traduzido de Halliday, 1985, 1994, p. 108)

2.4.1.1 Processos materiais

Os processos materiais apresentam caráter concreto e relacionam-se ao mundo físico. Podem apresentar um ou dois participantes: o autor (aquele que realiza a ação) e o objeto (aquele para o qual a ação é feita), podendo haver um terceiro, o âmbito (elemento que independe do processo e sinaliza o domínio em que o processo aconteceu). Expressões como “quebrar”, “brincar”, “usar”, “construir” representam exemplos desse tipo de processo, como mostra (3), extraído do Anexo B (p. 116).

(3)

Nós	brincamos	com os outros
ator	processo: material	objeto

Em (3), o participante utiliza o processo material “brincar” para denotar que existe interação entre ele e os demais participantes. Ao eleger-se como ator do processo de forma velada, utilizando a primeira pessoa do plural como estratégia de polidez, o participante intenciona reforçar que é ele quem começa a promover a interação, quem toma a atitude.

2.4.1.2 Processos mentais

Os processos mentais apresentam fenômenos referentes a estado de ânimo e eventos psicológicos e relacionam-se à afeição, percepção e cognição. São constituídos por: experienciador (aquele que experiencia o fato) e fenômeno (o fato experimentado). Expressões como “pensar”, “sentir”, “ver” e “amar” representam exemplos desse processo, como em (4), extraído do Anexo A (p. 104).

(4)

Eu	amo	lecionar
experienciador	processo: mental	fenômeno

Nessa estrutura, o fenômeno sinaliza que o experienciador do processo é um(a) professor(a). O processo mental representado por “amo” pode gerar uma série de possibilidades de interpretação: o experienciador pode estar apenas expondo afeição à profissão; ou sendo prolixo, pois se está na profissão podemos deduzir que é porque gosta dela; ou exagerando, com o propósito de chamar a atenção dos participantes.

2.4.1.3 Processos relacionais

Os processos relacionais estão relacionados aos processos de ser e atribuem qualidade, identificação, circunstância ou posse. São exemplos desse tipo de processo as expressões “possuir”, “ser”, “estar” e “ter”. Os elementos que fazem parte desse processo são portador/atributo, identificado/identificador e possuído/possuidor, os quais exemplificamos em (5), (6) e (7) respectivamente (cf. Anexo B, p. 107 e 112).

(5)

Eu	sou	professora primária
portador	processo: relacional	atributo

(6)

As relações	eram	relações de trabalho
identificado	processo: relacional	identificador

(7)

Você	tem	várias visões
possuidor	processo: relacional	possuído

Observamos, em (5), que o portador utiliza o processo relacional para identificar-se perante os demais participantes, projetando, sobretudo, a identidade profissional no atributo “professora primária”. Já em (6), notamos que o processo relacional é utilizado com a finalidade de “apagar” os atores da circunstância através de uma estratégia tautológica de definir o termo “relação” por ele mesmo. Por fim, em (7), notamos que o possuidor está utilizando a pessoa do outro (“você”) para afirmar que o interlocutor tem várias visões a respeito de determinado assunto.

2.4.1.4 Processos verbais

Os processos verbais são caracterizados por expressões verbais que indicam fala, tais como “questionar”, “dizer”, “falar”. Apresentam quatro participantes: dizente, receptor, alvo e *verbiage* (a mensagem viabilizada no processo), tal como ocorre em (8) (Anexo B, p. 111).

(8)

Eu	perguntei	se tinha vaga	à diretora
dizente	processo: verbal	verbiage	receptor

O processo verbal utilizado em (8) aponta as relações de poder existentes entre o dizente e o receptor, pois o interlocutor não procura o professor ou o aluno para confirmar a informação sobre vagas, ele procura a direção. O dizente, ao direcionar a pergunta ao receptor, reconhece o poder institucionalmente investido à diretora, que é o poder de decisão sobre as vagas na escola.

2.4.1.5 Processos comportamentais

Os processos comportamentais dizem respeito ao comportamento, tanto físico quanto psicológico, situando-se entre os processos materiais e mentais. São participantes desse processo o comportante – que realiza a ação – e a extensão, que seria o processo desenvolvido. Esse tipo de processo está representado no exemplo (9), (Anexo B, p. 107).

(9)

Eu	preciso cooperar	com ele
comportante	processo: comportamental	extensão

Em (9), notamos a presença de um verbo modalizador (preciso), que tem como função discursiva sinalizar que, embora o comportante reconheça que tenha que cooperar, não significa que, necessariamente, adotará esse comportamento. Esses processos comportamentais sinalizam, contextualmente, as posições que o indivíduo assume perante determinada situação.

2.4.1.6 Processos existenciais

Os processos existenciais são caracterizados por possuírem apenas um participante, que é o existente. São representados por verbos como “haver”, “ter” e “existir”, conforme o exemplo (10) (Anexo B, p. 118).

(10)

Há	um paternalismo
processo: existencial	existente

O processo existencial empregado em (10) apaga o sujeito, visto que é reconhecido através do existente que ocorre “um paternalismo” sem demonstrar por parte de quem. Essa estrutura do processo “protege” o interlocutor em relação à afirmação feita, que foi construída a partir da impessoalidade.

A tabela 1 apresenta a síntese dos tipos de processos, dos significados e dos participantes que compõem o sistema de transitividade proposto por Halliday (1985, 1994).

TIPO	SIGNIFICADO	PARTICIPANTE(S)
Material	fazer	ator/ objeto/beneficiário/ âmbito
Mental	perceber, achar	experienciador/fenômeno
Relacional	ser/estar	portador/identificador/possuidor/ atributo/identificado/possuído
Existencial	existir	existente
Verbal	falar/dizer	dizente/verbiage/receptor
Comportamental	comportar-se	comportante/extensão

Tabela 1- **Processos, significações e participantes** (traduzido de Halliday, 1994, p. 143)

Esses processos serão usados como nossos instrumentos de análise, dentro de uma perspectiva crítica do discurso pedagógico, ajudando-nos a delinear as identidades discursivas construídas por professores, alunos e direção de uma escola pública de Educação Básica.

2.4.2 Modalidade

Sendo um elemento da função interpessoal da linguagem, a modalidade é um recurso intrínseco à questão da polaridade, definida por Halliday (1985, p. 88) como “a opção situada entre o positivo e o negativo”, ou seja, a modalidade é a opção que o falante possui para situar-se, discursivamente, entre o positivo e o negativo: o intermediário. A modalidade é considerada como um instrumento usado para expressar o julgamento, as crenças, as ideologias do falante a respeito de determinada ação, circunstância, afirmação ou fato.

Halliday (1985, 1994) utiliza o termo “metáfora da modalização” para definir “a opinião do falante, considerando a possibilidade de que seu julgamento seja válido” (p. 354). Para o autor, o falante explicita graus de probabilidade ao utilizar, mesmo que inconscientemente, o recurso da modalidade. Assim considerando, Halliday atribui duas categorias subjacentes ao processo de modalização: a subjetiva e a objetiva.

A esse respeito, Fairclough (1992, p. 200) comenta que “no grau subjetivo está claro que o grau de afinidade do próprio falante com uma proposição está expresso, enquanto na modalidade objetiva pode não ser claro qual ponto de vista é representado”. A proposição “Eu acho/penso/suspeito/acredito que tudo tem a ver”, segundo Fairclough, é um exemplo de modalidade subjetiva e a proposição “Eu posso dizer/ provavelmente diria que tem tudo a ver” é um exemplo de modalidade objetiva.

A modalidade indica os graus de probabilidade e os graus de usualidade no discurso do falante. Os graus de probabilidade são explicitados, discursivamente, através de sintagmas verbais como “pode/é possível”, “deve/é provável/é certo” e, os graus de usualidade, por meio de adjuntos modais ou formas adverbiais. Conforme ilustra a figura 3, essas duas dimensões da

modalidade podem demonstrar o grau de proximidade da opinião do interlocutor em relação à polaridade positiva ou negativa expressa no discurso.

Tanto a probabilidade quanto a usualidade pertencem à categoria da modalidade epistêmica, que está atrelada a formas que representam condições de verdade, sistemas de conhecimento e crença. Portanto, a modalidade reflete a posição que o falante assume ao proferir uma proposição. Conseqüentemente, parece ser uma categoria de análise pela qual poderemos investigar a construção de identidades discursivas dos professores, dos alunos e da direção enquanto participantes desse estudo.

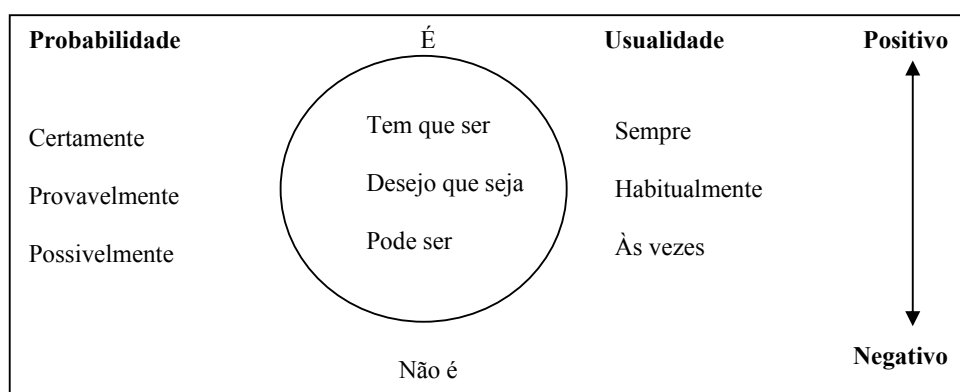


Figura 3- **Graus de modalidade** (Traduzido de Halliday, 1985,1994, p. 357)

Consideramos como formas representativas de modalidade os advérbios de modo, os marcadores atitudinais, os avaliativos, os advérbios de frequência e verbos como “poder”, “ter de”, “necessitar”, “dever”.

2.5 Síntese do arcabouço teórico

Com a finalidade de desvelar como a direção, os professores e os alunos de uma instituição pública de Educação Básica constroem identidades discursivas em um contexto que não o de sala de aula, utilizaremos como arcabouço teórico os estudos sobre discurso pedagógico de Fairclough (1992, 1995), Kumaravadivelu (1999) e Giroux (1997); as definições de identidades discursivas de Zimmerman (1998) e a modalidade e o sistema de transitividade proposto na Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1985, 1994).