



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE LINGUAGENS E LITERATURAS (ILL)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM-PPGLin
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

SUZE DO AMARAL OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL: EM ANÁLISE, UMA MOSTRA DE DISCURSO
DOCENTE EM REDES SOCIAIS DIGITAIS**

Acarape

2021

SUZE DO AMARAL OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL: EM ANÁLISE, UMA MOSTRA DE DISCURSO
DOCENTE EM REDES SOCIAIS DIGITAIS**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira como requisito para qualificação de Mestrado. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Leidiane Tavares Freitas

Coorientador: Prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu

Acarape

2021

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Oliveira, Suze do Amaral.

O48r

Representações sociais sobre estudantes em situação de vulnerabilidade social: em análise, uma mostra de discurso docente em redes sociais digitais / Suze do Amaral Oliveira. - Redenção, 2022.

118f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2022.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Leidiane Tavares Freitas.

Coorientador: Prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu.

1. Representações sociais. 2. Crítica e ensino. 3. Discurso e ensino. 4. vulnerabilidade social. I. Irineu, Prof. Dr. Lucineudo Machado. II. Título.

CE/UF/BSCA

CDD 302

SUZE DO AMARAL OLIVEIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE SOCIAL: EM ANÁLISE, UMA MOSTRA DE DISCURSO
DOCENTE EM REDES SOCIAIS DIGITAIS**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira como requisito para qualificação de Mestrado. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em: 07/12/2021

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Leidiane Tavares Freitas (ILL/UNILAB) - Orientadora

Prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu (PosLA/UECE) - Coorientador

Profa. Dra. Maria Valdênia Falcão do Nascimento (CH/UFC) 1ª examinadora

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb (FACED/UFC) – 2º examinador

Prof. Dr. Kennedy Cabral Nobre (ILL/UNILAB) – 3º examinador

**Aos meus pais, que são o meu lar,
na versão psíquico-afetiva.**

AGRADECIMENTOS

Ao meu bom Deus, Jeová, que me fortalece a cada amanhecer;

Aos meus familiares, por torcerem e acreditarem nesse caminhar;

Aos/as meus/minhas amigos/as, aqui muito bem representados/as por você Lucineudo Machado, pois, tu tens o dom de materializar tua amizade em atitudes, sendo, sobretudo, amor e luz em um mundo tão sombrio;

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Leidiane Tavares, por sua confiança, acolhida e colaboração para a construção dessa pesquisa;

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu, aqui sim na versão Dr, por seu olhar especializado e dedicado a esse estudo;

Ao grupo GPADC, por alimentar essa pesquisa com um universo de partilhas teóricas. Escolho, para bem representar o grupo, Gustavo Cândido Pinheiro, esse que por mais das vezes nos trouxe orientações e referências teóricas que enriquecerem a dissertação;

Ao grupo GEADC, por direcionar minhas escolhas metodológicas. Nesse sentido, você Fernando Henrique Rodrigues de Lima, foi luz desde o início, quando essa dissertação era apenas um pré-projeto, por isso te escolho para belissimamente representar o grupo.

Aos/as meus/minhas amigos/as do trabalho, pela torcida e o incentivo;

Aos/às meus/minhas amigos/as da turma 2, 2019/2020, do Mestrado em Estudos da Linguagem/UNILAB, pelo percurso compartilhado durante toda essa trajetória;

Aos/às meus/minhas professores/as do Mestrado em Estudos da Linguagem/UNILAB, pelo empenho e dedicação em meio a tantos desafios!

À banca avaliadora, composta por professores/as que eu admiro e tenho orgulho de poder contar com os preciosos apontamentos. Professora Valdênia, por aceitar estar comigo em mais essa fase. Professor Dieb, por estar junto comigo agora e desde o princípio da ideia. E, agradeço também ao professor Kennedy pela gentileza em aceitar participar da banca, colaborando com a construção dessa dissertação.

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar quais representações sociais de professores da rede estadual do Ceará sobre seus/suas estudantes em situação de vulnerabilidade social, são discursivamente (re)produzidas em redes sociais digitais, no contexto da pandemia da Covid-19. Do ponto de vista teórico, ancoramo-nos nas seguintes teorias: Teoria das Representações Sociais, a partir dos estudos de Moscovici (1976, 2013) e da abordagem discursiva das representações sociais, de Irineu (2019) e outros; e Análise do Discurso Crítica, de Fairclough (1989, 2016), Magalhães (2005, 2011, 2017) em uma perspectiva nacional, e Resende e Ramalho (2006, 2010, 2016) no viés de decolonialidade. Do ponto de vista metodológico, adotamos o método tridimensional de análise proposto por Fairclough (2016), em uma interface da Análise do Discurso Crítica, no campo da Linguística e da Linguística Aplicada, com a Teoria das Representações Sociais, no campo da Psicologia Social, selecionamos uma mostra de discurso docente materializado em textos comentários no *Facebook* e que tinham como tópico discursivo estudantes em vulnerabilidade social. Foram seguidos os seguintes procedimentos: na dimensão do texto, descrevemos os elementos temáticos através dos itens lexicais, dos processos de referenciação e do estudo de orações/frases como vetores de representações sociais; na dimensão da prática discursiva, examinamos os processos de produção, distribuição e consumo dos textos que materializam o discurso docente em comentários pelo grupo social virtual “Professores do Estado do Ceará”; por fim, na dimensão da prática social, investigamos as bases ideológicas e hegemônicas que sustentam a representação social em questão. Os resultados evidenciaram que o/a estudante em vulnerabilidade social é representado/a como aquele/a estudante-problema que enfrenta muitas mazelas sociais, algo que interfere no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, por vezes, para parte do grupo social, alguns destes estudantes acabam se aproveitando da sua situação e agem de má fé, por não fazerem suas tarefas escolares, as leituras indicadas e por não participarem das aulas como se espera. Já sobre a prática discursiva, confirmamos que os textos analisados materializam o discurso docente praticado pelo grupo social, focado nesta pesquisa, tecendo uma rede de sentidos em torno do objeto de representação. Por fim, sobre a prática social, constatamos valores ideológicos neoliberais, alinhavados à hegemonia capitalista, na sustentação da representação analisada.

Palavras-chave: representações sociais; análise de discurso crítica; discurso docente; estudante; vulnerabilidade social.

ABSTRACT

This research aims to analyze the social representations of teachers in the state network of Ceará about their students in a situation of social vulnerability, discursively (re)produced in digital social networks, in the context of the Covid-19 pandemic. From a theoretical point of view, we are anchored in the following theories: Theory of Social Representations, based on studies by Moscovici (1976, 2013) and the discursive approach of social representations, by Irineu (2019) and others; and Critical Discourse Analysis, by Fairclough (1989, 2016), Magalhães (2005, 2011, 2017) in a national perspective, and Resende and Ramalho (2006, 2010, 2016) in the decoloniality bias. From a methodological point of view, we adopted the three-dimensional method of analysis proposed by Fairclough (2016), in an interface of Critical Discourse Analysis, in the field of Linguistics and Applied Linguistics, with the Theory of Social Representations, in the field of Social Psychology, we selected a sample of teacher discourse materialized in comments on Facebook and which had students in social vulnerability as a discursive topic. The following procedures were followed: in the text dimension, we describe the thematic elements through lexical items, referential processes and the study of sentences as vectors of social representations; in the dimension of discursive practice, we examine the processes of production, distribution and consumption of texts that materialize the teaching discourse in comments by the digital social group Professors do Estado do Ceará; finally, in the dimension of social practice, we investigate the ideological and hegemonic bases that support the social representation in question. The results showed that the student in social vulnerability is represented as that student-problem who faces many social problems, something that interferes in the teaching and learning process. However, sometimes, for part of the social group, some of these students end up taking advantage of their situation and act in bad faith, for not doing their schoolwork, reading indicated and for not participating in classes as expected. As for the discursive practice, we confirm that the analyzed texts materialize the teaching discourse practiced by the social group focused on in this research, weaving a network of meanings around the object of representation. Finally, on social practice, we found neoliberal ideological values, aligned with capitalist hegemony, in support of the analyzed representation.

Keywords: social representations; critical discourse analysis; teaching discourse; student; social vulnerability.

LISTA DE GRÁFICO E FIGURAS

Gráfico 1: Taxa de Desemprego 2020.....	20
Figura 1: IDH Brasil 2018.....	21
Figura 2: IVC Brasil 2020.....	23
Figura 3: Subíndice Brasil 2020.....	24
Figura 4: IBGE I 2019.....	27
Figura 5: IBGE II 2019	28
Figura 6: Modelo Tridimensional	43
Figura 7: Categorias analíticas	44
Figura 8: Modelo Transformacional	45
Figura 9: Países “sociais”.....	48
Figura 10: Grupo “Professores do Estado do Ceará”.....	60
Figura 11: Exemplo de postagem na rede social.....	63
Figura 12: Exemplo de comentário na rede social	64
Figura 13: Post I	84
Figura 14: Comentário I	84
Figura 15: Post II.....	84
Figura 16: Comentário II	85
Figura 17: Post III	85
Figura 18: Regras do grupo.....	86
Figura 19: Post IV	87
Figura 20: Proposta do grupo.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categorias analíticas	67
Quadro 2: Procedimentos analíticos	67
Quadro 3: Itens lexicais	72
Quadro 4: Textos comentários	76
Quadro 5: Processos de referenciação	76
Quadro 6: Orações	80
Quadro 7: Ideologia e hegemonia	91
Quadro 8: Tomadas de atitudes.....	98
Quadro 9: Posicionamentos discursivos	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: AS BASES EPISTEMOLÓGICAS	17
2.1 Vulnerabilidade social, escola e pandemia	17
2.2 Abordagem discursiva das RS.....	30
2.2.1 RS – a teoria de base e suas ramificações	31
2.2.2 ADC – a teoria e os seus modelos	38
2.2.3 A abordagem discursiva das RS – um ensaio inicial	52
3 PERCURSO METODOLÓGICO	57
3.1 Caracterização da pesquisa	57
3.2 Caracterização da plataforma e do grupo social virtual investigado	59
3.3 Procedimentos éticos	63
3.4 O corpus – uma mostra de discurso docente	64
3.5 Categorias e procedimentos de análise	66
4 ANÁLISES DOS DADOS – A RS SOBRE ESTUDANTES EM VULNERABILIDADE	70
4.1 Texto – a descrição temática da RS	70
4.1.1 Vocabulário: itens lexicais	71
4.1.2 Estrutura textual: processos de referenciação	75
4.1.3 Gramática: orações.....	79
4.2 Práticas discursivas – o lugar de enunciação da RS.....	82
4.3 Práticas sociais – as bases ideológicas e hegemônicas de reprodução discursiva da RS	90
5 CONCLUSÃO.....	103
REFERÊNCIAS	107

1 INTRODUÇÃO

Para Adorno (2001), a vulnerabilidade social sintetiza a ideia de uma maior exposição e sensibilidade de um indivíduo ou de um grupo aos problemas enfrentados em sociedade. Para o teórico, essa fragilidade reflete uma nova maneira de entender os comportamentos de pessoas e grupos específicos e suas relações, além de dificuldades de acesso a serviços sociais como saúde, escola e justiça. Essa realidade, na qual muitos brasileiros estão inseridos, reflete a condição precária existente no Brasil, principalmente na região Nordeste, que concentra, conforme aponta pesquisa do IBGE feita em 2017 e 2018, 47,9% da pobreza no país. Onde a população mais humilde não tem acesso a uma educação de qualidade, o que acarreta, desse modo, a alta do desemprego e da criminalidade. É nesse cenário que muitos estudantes da escola pública estão inseridos, cenário esse que interfere diretamente no cotidiano das escolas, principalmente pelo fato de as instituições de ensino, no mais das vezes, não estarem preparadas para lidar com o contexto social de seus/suas estudantes.

Estudos, como o de Pesce (2013), têm analisado o tema vulnerabilidade social e o contexto escolar, dando atenção às representações sociais que os/as professores/as apresentam sobre seus/suas estudantes. Pesce (2013) destaca, em sua pesquisa, que a realidade das vulnerabilidades sociais faz parte do contexto histórico do Brasil, pois, conforme Alberto *et al.* (2008), desde a chegada dos portugueses em 1500 até os dias atuais, nossas crianças e adolescentes estão inseridos em experiências de vulnerabilidades sociais como violência, exclusão, abuso sexual e maus-tratos. Mediante esse cenário, foram necessárias políticas públicas voltadas para os cuidados com crianças e adolescentes. A Constituição Federal de 1988 pretendeu pôr fim ao estigma de problema e delinquência infantil implantado com a chegada dos portugueses. Assim, foi elaborado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, e dessa forma, regulamenta as conquistas relativas aos direitos de crianças e adolescentes consubstanciadas no Artigo 227 da Constituição, em um contexto pós Ditadura Militar e em meio a um processo de redemocratização do Brasil. Nesse caminho, a escola surge como maior instituição em potencial para garantir o direito e promover a equidade social e a cidadania estipuladas na Constituição Federal e no ECA, cabendo ao/a professor/a, pessoa com contato direto e diário com as crianças e adolescentes, um conhecimento maior da realidade de seus/suas estudantes.

Entretanto, o que vemos hoje, enquanto docentes, é um ambiente escolar habitado por um universo diversificado de estudantes, dentre os quais costumam se evidenciar aqueles em situação de vulnerabilidade social, seja por seu comportamento, por sua ausência ou, em alguns

casos, por suas dificuldades em conviver no ambiente regido por regras e normas, como as presentes no regimento escolar. Diante desse cenário, o Governo do Estado do Ceará, por meio da Secretaria de Educação (SEDUC), vem buscando soluções para sanar essas questões, como, por exemplo, o Projeto Professor Diretor de Turma¹ implantado nas escolas estaduais profissionais, nas regulares de tempo integral e nas de ensino regular, tendo por intuito aproximar os/as estudantes da escola, possibilitando aos/as professores/as conhecerem o contexto social de seus/suas estudantes, e, a partir desse conhecimento, oportunizar que os/as docentes planejem suas práticas de modo compatível com as necessidades e desafios de seus/suas discentes.

Porém, longe de sanar as questões quanto ao comportamento, ausência e dificuldades dos/as estudantes em conviver no ambiente regido por regras e normas, o que temos são, no contexto das escolas estaduais, conflitos, infrequência, evasão e reprovação dos/as discentes, realidade essa ainda mais evidente no contexto da pandemia da Covid-19 em 2020. Sobre a pandemia, destacamos que, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020), o novo coronavírus tem sido uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), sendo esse o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Algo que impactou todo o mundo, sobretudo, os países em desenvolvimento econômico como é caso do Brasil, exigindo a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus e minimizar os seus impactos pois, esse novo coronavírus é responsável por causar a doença Covid-19. Essa que pode causar uma variedade de condições, do resfriado comum a doenças mais graves, levando muitas pessoas à morte. Até o início de setembro de 2021, 581.150 pessoas haviam perdido sua vida por causa da Covid-19 aqui no Brasil, conforme *site* da Saúde do Governo Federal.

Destacamos, ainda, acerca da realidade de muitas escolas da rede estadual do Ceará, que elas estão inseridas em comunidades que enfrentam diversas questões sociais que evidenciam a vulnerabilidade social frente aos/as estudantes, como pobreza, falta de emprego, violência, abuso sexual, uso de drogas e abandono familiar. Tudo isso obriga o corpo docente a oferecer mais que ações de cunho pedagógico, e, por vezes, o/a professor/a, a meio caminho de fornecer soluções para a situação de vulnerabilidade dos/as estudantes, assume funções de cunho social,

¹ De acordo com a Secretária de Educação do Estado do Ceará - SEDUC, o Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT, vigente desde 2008, propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e de desenvolvimento de competências socioemocionais junto aos seus estudantes.

empenhando-se em identificar as dificuldades dos estudantes e interferir nelas, buscando desde encaminhamento aos/as médicos/as até outras soluções; colocando esses estudantes em contato direto com medidas de proteção e assistência para crianças e adolescentes; buscando reforços escolares ou projetos sociais para o desenvolvimento dos/das discentes; ou, ainda, visitando os domicílios dos/as estudantes no intuito de dialogar com eles/elas e com os pais, as mães ou responsáveis pelos/pelas discentes.

Reconhecendo essa realidade profissional dos/as docentes, enveredamos na construção da nossa pesquisa, guiadas pela suposição geral de trabalho de que os/as docentes podem revelar discursivamente traços de representações sociais acerca dos/das discentes, como, por exemplo: a imagem do/da estudante como alguém que se enquadra no perfil de pessoa boa ou má; a concepção de que o/a discente não quer estudar, pois quer continuar vivendo em vulnerabilidade social; o conceito de que o/a estudante é consciente das suas decisões pedagógicas e a ideia do/da estudante como vítima ou como alguém que age de má fé, por não fazerem suas tarefas, as leituras indicadas e não participarem das aulas. Como consequência, os/as professores/as podem, supostamente, agir a partir dessas representações sociais, simplificando/resumindo conteúdos pedagógicos/temáticos ou, ainda, não avançando com esses conteúdos e utilizando critérios e métodos subjetivos avaliativos, como contexto familiar, condições sociais e de saúde. Visto que, representações sociais orientam práticas, e, segundo Moscovici (1976), elas servem como guias da ação, uma vez que modelam e constituem os elementos do contexto no qual ocorrem, e, conforme Jodelet (1985), desempenham, ainda, certas funções na manutenção da identidade social e do equilíbrio sociocognitivo.

Assim, diante dessas suposições, fez-se urgente e necessário analisar as representações sociais (doravante RS) de professores da rede estadual do Ceará sobre seus/suas estudantes em situação de vulnerabilidade social, comprovando ou refutando as suposições que surgiram no início do estudo. Com isso, de posse das análises, com a aprovação da dissertação, poderemos apresentar esses dados aos/às docentes da rede estadual, através dos seguintes aspectos: i) desenvolvimento de uma pesquisa etnográfica de doutorado; ii) visitas às escolas no início do ano letivo, no período da semana pedagógica; iii) ou por meio da publicação das análises no formato de artigo científico na revista *Docentes*,² que é de fácil acesso, pois sempre são disponibilizadas nas escolas estaduais do Ceará. Dessa forma, os/as professores/as podem

² A Revista *Docentes* pertencente à Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) foi criada em 2016 com o objetivo inicial de fazer a publicação científica dos professores. A linha editorial da revista privilegia artigos relativos à educação básica com foco na experiência docente no ensino médio.

conscientizar-se de que suas RS acerca de seus/suas estudantes orientam suas práticas pedagógicas.

De acordo com Moscovici (2013), as RS são inseridas em nossas vidas a partir das nossas vivências e são sustentadas pelas influências sociais da comunicação. Então, é por meio delas que estabelecemos associações e nos conectamos aos outros e os outros se conectam a nós. Uma RS pode ser compreendida como uma modalidade particular de conhecimento, cuja função é a elaboração conceitual dos comportamentos e da comunicação entre os sujeitos, ou seja, conforme o pensamento de Moscovici (1976), pode ser uma forma de preparação para a ação, na medida em que guia a atitude, mas, principalmente, remodela e reconstitui os elementos do espaço em que o comportamento teve lugar.

Conforme os estudos de Pesce (2013) apontam, as RS dos/das professores/as sobre seus/suas estudantes são uma profecia e têm como consequência promover ou não a perspectiva de futuro do/da estudante, ou, ainda, contribuir ou não para a sua autoestima e sucesso. Refletem, portanto, na maneira de os/as estudantes verem a escola, se ele ou ela vai se empenhar ou não no processo de ensino e aprendizagem, e na aquisição de bens culturais e materiais. Diante dessas colocações, nesta pesquisa tratamos RS como conceitos, imagens e definições que construímos psicologicamente sobre o ser, representado quando reproduzimos essas RS discursivamente.

Amparadas, ainda, no que reforça Jodelet (1985), as RS constituem formas de conhecimento que se manifestam também como elementos cognitivos, mas que são elaborados e compartilhados socialmente, levando à construção de um consenso por um determinado grupo e possibilitando, por conseguinte, a comunicação. Assim, sendo na escola o/a professor/a responsável por desenvolver uma relação comunicacional mais próxima com seus/suas estudantes, faz-se relevante e urgente compreender as RS discursivas desses/dessas profissionais sobre seus/suas estudantes em situação de vulnerabilidade social, pois, para Fairclough (2016), o discurso é uma prática dialética, que considera que os sujeitos sociais envolvidos na interação são moldados pelas práticas discursivas, mas que podem remodelar e reestruturar essas práticas por intermédio do discurso.

Posto isso, no intuito de obtermos um discurso dos sujeitos em seu estado natural³, reconhecemos, como destacam Dieb, Araújo e Vasconcelos (2014), que estamos inseridos em um mundo marcado pelo desenvolvimento das tecnologias digitais, e, com isso, as redes sociais

³ Ou seja, a linguagem em uso, com discursos praticados em contextos informais, sem o possível controle e formalismo, que o ambiente profissional, em questão o ambiente escolar, exige do/a professor/a.

se tornaram o mais eficaz meio de propagação de ideias sobre diferentes objetos e aspectos da nossa sociedade contemporânea, em especial em 2020, no contexto do isolamento social ocorrido por causa do novo coronavírus (Covid-19). Além disso, compreendemos a plataforma *Facebook* como um ambiente de grande porte, com múltiplas possibilidades discursivas, um espaço em que muitos/as professores/as se sentem livres para interagir com outros/outras colegas de profissão, tratando de assuntos relacionados ao dia a dia escolar e aos seus desafios profissionais. Escolhemos o grupo social virtual “Professores do Estado do Ceará”, no *Facebook*, como espaço para a nossa pesquisa qualitativa e interpretativa de abordagem discursiva das RS, pois, nesse espaço virtual, possivelmente, temos profissionais que pertencem ao segmento social de professores com interesses comuns e que partilham das mesmas questões e problemas, o que os/as torna um grupo social.

Nesse sentido, segundo o teórico van Dijk (2003) o grupo social pode se definir a partir dos critérios de pertença, que inclui: origem; aparência; idioma; religião; títulos; as atividades típicas, como exemplo dos profissionais da educação; objetivos específicos, que em nosso estudo visa ensinar aos estudantes normas, relações e recursos do grupo, etc. Porém, conforme o autor, às vezes, estes critérios do grupo são flexíveis e superficiais, por exemplo, quando se baseiam na indumentária preferida em um estilo de música. No entanto, às vezes organizam todos os aspectos da vida e as atividades dos membros do grupo, como no caso do sexo, a etnia, a religião e a profissão. Conforme van Dijk (2003), é o engajamento, por motivos coletivos, destes membros em um projeto social, aqui em questão a formação escolar de estudantes, que os faz, em conjunto, constituírem-se como grupo social. Assim, passamos então a considerar as práticas discursivas do grupo social virtual⁴ “Professores do Estado do Ceará” no período de isolamento social mais rígido, ocorrido por causa da pandemia da Covid-19, demarcado do dia 18 de março ao dia 1º de julho de 2020, sendo este o dia que deu início às férias escolares.

Decerto, a situação de isolamento social em 2020 fortaleceu as vulnerabilidades sociais existentes no Brasil, em especial para os/as estudantes da escola pública, tornando-as, principalmente, socialmente visíveis enquanto objeto de discurso. Com isso, nosso *corpus* é uma mostra de discurso docente, possivelmente, de membros do segmento social professores/as da rede estadual e integrantes do grupo social virtual Professores do Estado do Ceará, restringindo-se àqueles/as professores/as que comentaram postagens com temáticas relacionadas à situação de vulnerabilidade social dos/as estudantes da rede estadual de ensino do Ceará. Lembrando, conforme Miranda (2016), que a aplicabilidade da Teoria das

⁴ Um grupo social que existe a partir da plataforma virtual *Facebook*.

Representações Sociais (TRS) em outras áreas do conhecimento científico, sobretudo na Linguística, tem a ver com a importância desse estudo sobre um objeto que diz respeito tão fortemente à nossa vida cotidiana: a linguagem. Isso porque, como enfatizado anteriormente, para Moscovici (2013), principal teórico da TRS, esse fenômeno entra para o mundo comum e cotidiano em que nós vivemos e discutimos, seja com os/as amigos/as ou com os/as colegas de profissão, e circulam nos meios midiáticos que consumimos. Essas representações sustentadas pelas influências sociais da linguagem constituem as realidades de nossas vidas diárias e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros.

Sobre o grupo social virtual do *Facebook* intitulado “Professores do Estado do Ceará”, podemos destacar que ele é composto, possivelmente, pelo segmento social de professores/as do estado do Ceará e tem como propósito propagar vagas de empregos, estágios para universitários, notícias da SEDUC e prefeituras, concursos, *sites* de apoio pedagógico e discussões temáticas no que concerne à realidade escolar. Esse grupo social virtual é composto por 37.500⁵ membros/professores/as e administrado/moderado por 6 professores/as membros da rede. Como participantes do grupo, percebemos que, em geral, os assuntos debatidos no espaço virtual são voltados para a educação da rede estadual do Ceará, como exemplo o ENEM, o Vale Alimentação e metodologias de ensino. Os/as professores/as do grupo são profissionais da educação que normalmente trabalham com uma população que enfrenta grandes desafios sociais, como pobreza, criminalidade, abuso sexual, desemprego, violência, vendas, consumo de drogas, dentre outros problemas sociais, fato esse ainda mais debatido no ambiente virtual com o contexto da pandemia da Covid-19.

A partir dessas observações, enveredamos nos estudos da linguagem, em uma interface com a TRS e com a Análise de Discurso Crítica (ADC), no intuito de analisar as RS usando a abordagem teórico-metodológica da ADC e, dessa forma, dar conta das questões de pesquisa, que questionam quais representações sociais de professores da rede estadual do Ceará sobre seus/suas estudantes em situação de vulnerabilidade social são discursivamente (re)produzidas em redes sociais digitais, no contexto da pandemia da Covid-19? De forma específica, levantam-se as seguintes questões de pesquisa:

- i) Que elementos temáticos das representações são evidenciados através de estruturas linguísticas textuais?

⁵ Em 08 de setembro de 2021.

ii) Em que condições de (re)produção discursiva as representações ocorrem, em se tratando dos processos de produção, distribuição e consumo dos textos, em que tais representações se engendram?

e iii) Que bases ideológicas e hegemônicas dão sustentação as representações?

Essas perguntas estão relacionadas ao nosso objetivo geral, que é analisar quais representações sociais de professores da rede estadual do Ceará sobre seus/suas estudantes em situação de vulnerabilidade social, são discursivamente (re)produzidas em redes sociais digitais, no contexto da pandemia da Covid-19, e que se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

i) Descrever que elementos temáticos das representações são evidenciados através de estruturas linguísticas textuais;

ii) Examinar em que condições de (re)produção discursiva as representações ocorrem, em se tratando dos processos de produção, distribuição e consumo dos textos, em que tais representações se engendram;

iii) Investigar que bases ideológicas e hegemônicas dão sustentação as representações.

A ADC, conforme Magalhães (2011), estuda a linguagem como prática social, desenvolvendo, a partir desse entendimento, um estudo engajado, com vistas à investigação de transformações na vida social contemporânea. Seguindo as concepções de Fairclough, conseguimos analisar as RS dos/as professores/as com o modelo tridimensional de análise do discurso, por considerar: i) texto – elementos formais e estruturais; ii) prática discursiva – correspondente aos mecanismos de produção, distribuição e consumo dos textos e; iii) prática social – fatores relacionados à ideologia e à hegemonia. Essas três esferas da interação concebem uma relação dialética entre sociedade e discurso, ambas modificando e sendo modificadas pela estrutura social, cujo objetivo, conforme Melo (2010), é estabelecer para a área das Ciências Sociais uma teoria linguística que forneça dados relevantes para suas pesquisas sociais.

Com base no pressuposto da Jovchelovitch (2013, p.64), estamos ao mesmo tempo atravessados pela violência concreta de relações sociais desiguais, mas também penetrados “pela força impressionante da ‘Palavra’”, que, simbolicamente, auxilia na construção de máscaras para estruturas sociais desiguais. Nesse ponto, fica claro a relação proposta pela autora sobre a produtividade de olhar a linguagem pelo prisma dos estudos do discurso. Dessa forma, compreendemos e complementamos esse pensamento apontando a intersecção entre os postulados da TRS e da ADC, posto que a desigualdade, que sobretudo atinge os menos favorecidos, é um elemento comum às duas áreas de conhecimento. Nesse sentido, acreditamos

que a linguagem é, para a TRS, um conceito que se relaciona com o conceito de discurso para a ADC. Pois, diante das palavras de Jovchelovitch, percebemos o ponto de convergência entre ADC e TRS. Assim, refinamos esse pensamento da autora e dizemos, das abordagens dos estudos do discurso a ADC é aquela que mais se aproxima do pensamento de base trazida pela referida autora.

Dessa forma, à medida que analisarmos as RS de professores da rede estadual do Ceará sobre seus/suas estudantes em situação de vulnerabilidade social e conhecermos os seguintes aspectos, como: i) os elementos temáticos das representações através de estruturas linguísticas textuais; ii) os processos de produção, distribuição e consumo dos textos em que tais representações se engendram e; iii) as bases ideológicas e hegemônicas que dão sustentação a tais representações, é que conseguiremos desenvolver estratégias reais para enfrentarmos o desafio de construir um ambiente escolar sociável e acolhedor para todos/as e, em especial, para os/as estudantes que estão inseridos no universo das vulnerabilidades sociais.

Representações orientam práticas e, sendo assim, nos propusemos neste estudo a construir uma pesquisa de abordagem discursiva das RS, a partir de um olhar, de forma especializada para o estudo de RS por meio de uma interface entre a TRS, no campo da Psicologia Social, e a ADC, no campo da Linguística e da Linguística Aplicada, como proposto por Irineu (2019) e Irineu *et al.* (2021), dando, para isso, especial atenção para a análise dos processos discursivos envolvidos na reprodução destes “objetos do pensamento” (MOSCOVICI, 1976, p.60) através dos quais elaboramos nossa visão sobre o mundo e sobre seus elementos constitutivos das nossas relações.

Destacamos que essa abordagem discursiva das RS é um ensaio de ideias introdutório e sobre processos iniciais de pensamentos que têm sido idealizados nos últimos anos por alguns pesquisadores modernos em Linguística e em Linguística Aplicada, como Irineu (2011); Ribeiro (2015); Miranda (2016); Camilo (2016); Cavalcanti (2017); Garcia (2018); Nascimento (2021, no prelo) e Lima (2021, no prelo). Assim, à luz da concepção de Moscovici (1976) sobre o conceito de RS, Irineu (2011, 2019) e outros estudiosos contemporâneos acerca da abordagem discursiva das RS e partir das categorias analíticas das referências teóricas/metodológicas de Fairclough (1992, 2016), Magalhães (2005, 2011, 2017) em uma perspectiva nacional, já no viés de decolonialidade Resende e Ramalho (2006, 2010, 2016) e demais estudiosos modernos acerca da ADC, construímos uma pesquisa considerando suas possibilidades metodológicas de transformação social.

Dessa forma, a relevância de analisar as RS de professores sobre estudantes em vulnerabilidade social ocorre pela possibilidade de despertar uma consciência crítica nos/as

docentes. Pois, conforme Nascimento, (2012, p. 90) “as representações sociais desvelam nosso modo de ser e habitar o mundo; no que acreditamos, o que defendemos e como agimos”. Assim, por tornar essas RS conhecidas do segmento social de professores, sobretudo, enfatizando as bases ideológicas e hegemônicas que sustentam as RS dos sujeitos, eles/elas compreenderam o porquê de pensarem da forma como pensam e entenderão a importância das RS para a construção da realidade social.

Esses elementos cognitivos, que se tornam evidentes nas práticas discursivas, são orientadores de suas práticas, ou seja, atitudes/ações pedagógicas, possibilitando, portanto, o planejamento de estratégias de ação, buscando oferecer alternativas de intervenção, pois, o estudo das RS acerca de determinado objeto social se constitui, também, como um caminho de ação sobre ele (JODELET, 1985).

Por fim, a presente dissertação está retoricamente organizada da seguinte forma: (1) esta introdução, onde tratamos do processo de construção do objeto de pesquisa; (2) fundamentos teóricos, abordando duas referências conceituais centrais: vulnerabilidade social e a abordagem discursiva das RS, que são as bases epistemológicas que sustentam este trabalho; (3) percurso metodológico; (4) análises, nas quais nos debruçamos sobre a interpretação dos dados gerados; (5) conclusão, na qual destacamos os achados sobre o modo como o grupo de professores do estado do Ceará representa, em síntese, o/a estudante em situação de vulnerabilidade social e; (6) referências, onde está listado o acervo de obras citadas no corpo da dissertação.

Acreditamos que este trabalho contribuirá para fomentar o debate acerca da RS de docentes sobre seus/suas estudantes em vulnerabilidade social, RS essas orientadoras das práticas sociais diárias dos/das professores/as. A seguir, então, debruçamo-nos sobre os fundamentos teóricos deste estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: AS BASES EPISTEMOLÓGICAS

Esta dissertação traz como embasamento teórico: (i) as considerações sobre vulnerabilidade social, escola e pandemia, tomando como base os estudos de Castel (1994), IPEA (2018), Moser (1998), Beck (1992) e Alberto (2008); e (ii) os estudos sobre a abordagem discursiva das RS, considerando as concepções da teoria de base do autor Moscovici (1976), a abordagem discursiva das RS por Irineu (2011, 2019) e outros, e, em paralelo, as abordagens sobre ADC de Fairclough (1992, 2016), Magalhães (2005, 2011, 2017) em uma perspectiva nacional, e Resende e Ramalho (2010, 2006, 2016) no viés de decolonialidade.

2.1 Vulnerabilidade social, escola e pandemia

Documentos oficiais como a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) asseguram que toda criança e adolescente são sujeitos de direitos. Segundo a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 277,

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O ECA (BRASIL, 1990) define que crianças são aquelas que têm até doze anos de idade incompletos, e adolescentes têm idade entre doze e dezoito anos. Porém, o contexto histórico do Brasil tem levado muitas crianças e adolescentes a uma condição de vulnerabilidade social, lacuna que tem se propagado estruturalmente ao longo da história do nosso país. Essa realidade distorce o proposto pela Constituição Federal em seu artigo 277.

A vulnerabilidade social de crianças e adolescentes é um fenômeno social antigo vinculado ao processo de colonização do Brasil. Segundo Alberto (2008), desde a vinda dos exploradores portugueses até os dias atuais, a criança e o adolescente vivenciam experiências de violência, exclusão, abuso sexual e maus-tratos. Uma justificativa para isso se dá pela chegada dos portugueses, período em que crianças e adolescentes foram recrutados para trabalhar nas naus com as tripulações, pois esses pequenos trabalhadores comiam menos e realizavam várias tarefas.

Em 1559, a coroa portuguesa permitiu a entrada dos escravizados negros no Brasil. Com esse período de escravidão até meados de 1888, crianças negras com sete anos eram tiradas de

suas mães e usadas como mão de obra e, também, a partir dessa idade, estavam suscetíveis aos castigos corporais e às humilhações (GÓES; FLORENTINO, 2002). Com o fim da escravidão, fluiu o processo de industrialização aliado à imigração no início do século XX, resultando no crescimento dos cortiços, das pestes e das epidemias. Dessa forma, agravaram-se as crises sociais e avolumou-se a criminalidade decorrente das condições materiais e da interiorização da segurança. Diante dos elevados índices de delinquência nesse contexto da nossa história, buscava-se, por vezes na infância, a origem do problema. Assim, a recuperação dar-se-ia não mais pelo simples encarceramento em uma entidade de correção, como vinha ocorrendo, mas, sim, pela disciplina de uma entidade de caráter industrial: a pedagogia do trabalho (SANTOS, 2002).

Esse contexto fortaleceu a realidade dos meninos em situação de rua, que surgiu no fim do período da escravidão com a Lei do Ventre Livre, consolidando-se nas décadas de 1870 e 1880. Alberto (2008, p. 560) considera que são meninos de rua:

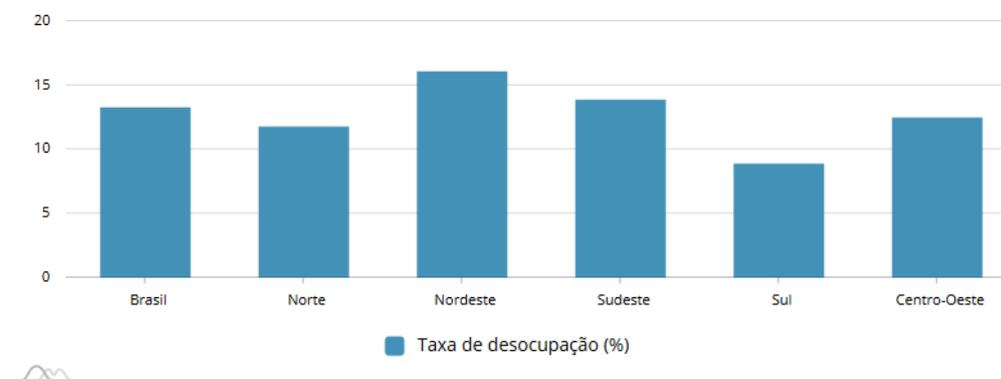
Crianças e adolescentes de ambos os sexos e de diferentes faixas etárias que passam a maior parte de seu dia nas ruas, retirando, através do trabalho formal, informal ou de atos ilícitos, o seu sustento ou o de sua família, embora possam não manter vínculo com esta. São frutos da estrutura social, econômica e política de um país em desenvolvimento, cujos índices sociais beiram a miséria. Mas é também, por outro lado, um fenômeno psicológico, ou melhor, psicossocial, uma vez que diz respeito ao desenvolvimento de sujeitos que deveriam ter na família as bases psíquicas (afetivas, cognitivas e morais) e sociais (econômicas, materiais) para se estruturarem como adultos, serem humanos e cidadãos.

Diante desse percurso histórico, percebe-se que o Brasil carrega, atrelado à sua história, o triste marco de construção de uma estrutura social atravessada pelo desrespeito às crianças e aos/às adolescentes, algo que leva muitos/as à situação de vulnerabilidade social. Pautadas nesse entendimento, partiremos, a partir desse momento, a construir uma breve discussão sobre os usos mais clássicos ou frequentes do conceito de vulnerabilidade social, de modo a auxiliar na análise das RS (re)produzidas discursivamente por professores sobre seus estudantes em situação de vulnerabilidade social. A princípio, destacamos o entendimento do sociólogo francês Castel (1994), que diz que a vulnerabilidade social está vinculada aos indivíduos situados entre a integração e a desfiliação social. Nesse sentido, o autor destaca que a inscrição dos indivíduos na estrutura social se faz por meio de sua inserção em dois campos, simultaneamente: o mundo do trabalho, com seus riscos e proteções, e o mundo das relações de proximidade, representadas pelas relações familiares, de vizinhança e de demais relações sociais e comunitárias, que proporcionam ao indivíduo proteção e segurança.

Assim, entendemos, com base na leitura de Castel (1994), que a situação social dos indivíduos nessa estrutura é decorrente da densidade de sua inserção em cada um desses dois campos. Para cada campo, é possível admitir três níveis de inserção, de acordo com o estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2018), no mundo do trabalho, a saber: i) do trabalho estável, ou seja, aquele regido por contrato de duração indeterminada, associado a direitos e proteções aos riscos sociais; ii) do trabalho precário, isto é, sem contrato ou por contrato de curta duração, dissociado de direitos e proteções e; iii) a não inserção, representada pela situação do não trabalho, seja por desemprego, seja por incapacidade de trabalhar. No campo das relações de proximidade, os indivíduos poderiam experimentar inserções: fortes (ancoradas em base familiar segura, ou em amigos e parceiros estáveis); frágeis (caracterizadas por relações familiares esgarçadas, amizades e parcerias instáveis e inseguras); ou, ainda, nenhuma inserção, correspondendo a situações de isolamento social.

Dessa forma, agregando esses dois campos (do mundo do trabalho e das relações de proximidade), com suas respectivas variações, Castel (1994) tipifica três zonas sociais de inserção: i) a zona de integração, que combina as inserções em trabalho estável com relações de proximidade fortes; ii) a zona de desfiliação, situada no polo oposto e marcada pelo não trabalho e pelo isolamento relacional (caso dos indivíduos levados à mendicância, dos sem-teto, entre outros) e; iii) a zona de vulnerabilidade, localizada entre os dois polos e delimitada pela inserção precária no trabalho e pela fragilidade das relações de proximidade. Muitos/as estudantes da rede estadual de ensino do Ceará se encontram nessa zona de vulnerabilidade apresentada por Castel, como veremos mais à frente.

Castel (1994) convoca, portanto, a expressão vulnerabilidade social para descrever a condição social daqueles indivíduos situados entre a integração e a desfiliação social. O autor adverte, contudo, que esse modelo deve ser interpretado de forma dinâmica, já que, na prática, os indivíduos podem transitar entre essas zonas ao longo da vida; contudo, chama a atenção para o “lugar estratégico” da zona de vulnerabilidade: “É um espaço social de instabilidade, de turbulências, povoado de indivíduos em situação precária em sua relação com o trabalho e frágeis em sua inserção relacional” (CASTEL, 1994, p. 26). Esse contexto é vivenciado por muitos/as dos/as nossos/as estudantes da rede pública de ensino do Ceará, pois, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Nordeste é a região com maiores índices de desempregados, chegando ao percentual de 16,1% no segundo trimestre de 2020, como se observa no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Taxa de Desemprego 2020**Taxa de Desocupação no Brasil e nas Grandes Regiões, 2º trimestre 2020**

Fonte: IBGE (2020).

Uma outra aplicação do conceito de vulnerabilidade social é a que se encontra nos textos produzidos no âmbito do Banco Mundial a partir do final dos anos 1990. As informações dessa fonte tomam como referência as considerações da antropóloga social Moser (1998), que buscou compreender as dinâmicas da pobreza em sociedades periféricas. E, a partir de sua pesquisa, a autora sugere que as situações de mal-estar social de indivíduos e de famílias derivam da privação de “ativos” materiais e simbólicos (emprego, moradia, capital humano, capital social entre outros), ou de incapacidade para manejar adequadamente os ativos que possuem, diante de situações de risco.

Beck (1992), sociólogo alemão, outra referência do Banco Mundial, destaca, com base na formulação acerca da sociedade de risco, que Moser enumera um conjunto mais amplo de riscos (catástrofes naturais e ambientais, riscos alimentares, riscos sanitários, riscos políticos). O desemprego, as migrações e os choques econômicos são tratados como riscos alimentares; por sua vez, as doenças, a invalidez, a velhice e as epidemias são consideradas riscos sanitários. Assim, Moser (1998) destaca que a vulnerabilidade dos indivíduos, famílias e comunidades derivaria de falta ou escassez de ativos e de manejo inadequado por parte de indivíduos, famílias e comunidades daqueles ativos de que dispõem.

Percebe-se que, no contexto nacional, os/as brasileiros/as enfrentam muitas dificuldades em estar ativos no acesso e na manutenção de seus direitos (emprego, saúde, educação, segurança, cultura, etc.), situação comprovada pelos dados do Índice de Desenvolvimento Humano do Brasil (IDH), divulgados em 2019. O Brasil encontra-se na posição 79º no IDH, com expectativa de vida de 75,7 anos, o que representa, por exemplo, 6,6 anos a menos que a Noruega; quanto aos estudos, o país apresenta apenas 15,4 anos de estudos esperados, o que

significa que muitos não vão para a formação superior; entretanto, a média de 7,8 anos de estudos comprova que, infelizmente, muitos não terminam sequer o ensino fundamental e conseqüentemente não chegam ao ensino médio; sobre a renda per capita ao ano de US\$ 14.068, esta representa que grande parte da população vive com uma média R\$79,38 ao mês. Os dados podem ser observados na figura 1 que segue:

Figura 1: IDH Brasil 2018

Comparação do Brasil com o Top 3 de IDH

A medição do IDH é sempre feita em relação ao ano anterior.
No caso, os valores mais recentes são os de 2018.
O valor do IDH é medido de 0 a 1.

Brasil em 2018:



Expectativa de vida



Anos esperados de estudo



Média de anos de estudo



Renda per capita (ao ano)



Fonte: Agência Brasil (2019).

Dessa forma, para sintetizar os conceitos apresentados até o momento, nesta pesquisa trabalhamos com o conceito de vulnerabilidade social como uma maior exposição e sensibilidade de um indivíduo ou de um grupo aos problemas enfrentados na sociedade, bem

como também dificuldades de acesso aos serviços sociais de saúde, de escola e de justiça, conforme destaca Adorno (2001), brasileiro, sociólogo e doutor em saúde pública. Essa exposição e sensibilidade de um indivíduo ou de um grupo foram intensificadas de forma evidente no processo de isolamento social ocorrido por causa da pandemia da Covid-19 em 2020. Pois, em meio a uma sociedade pós-moderna, entendemos que, dada a realidade social de vulnerabilidade em que vivemos desde a vinda dos portugueses e certamente exacerbada em 2020 pelo contexto da pandemia, somos, portanto, uma sociedade de risco. Isso

significa que vivemos em um mundo fora de controle. Esta palavra também é comumente usada para referir-se a incertezas não quantificáveis, a ‘riscos que não podem ser mensurados’. Quando falo de ‘sociedade de risco’, é nesse último sentido de incertezas fabricadas. Essas ‘verdadeiras’ incertezas, reforçadas por rápidas inovações tecnológicas e respostas sociais aceleradas, estão criando uma nova paisagem de risco global. Em todas essas novas tecnologias incertas de risco, estamos separados da possibilidade e dos resultados por um oceano de ignorância (not knowing) (BECK, 2011, p. 5).

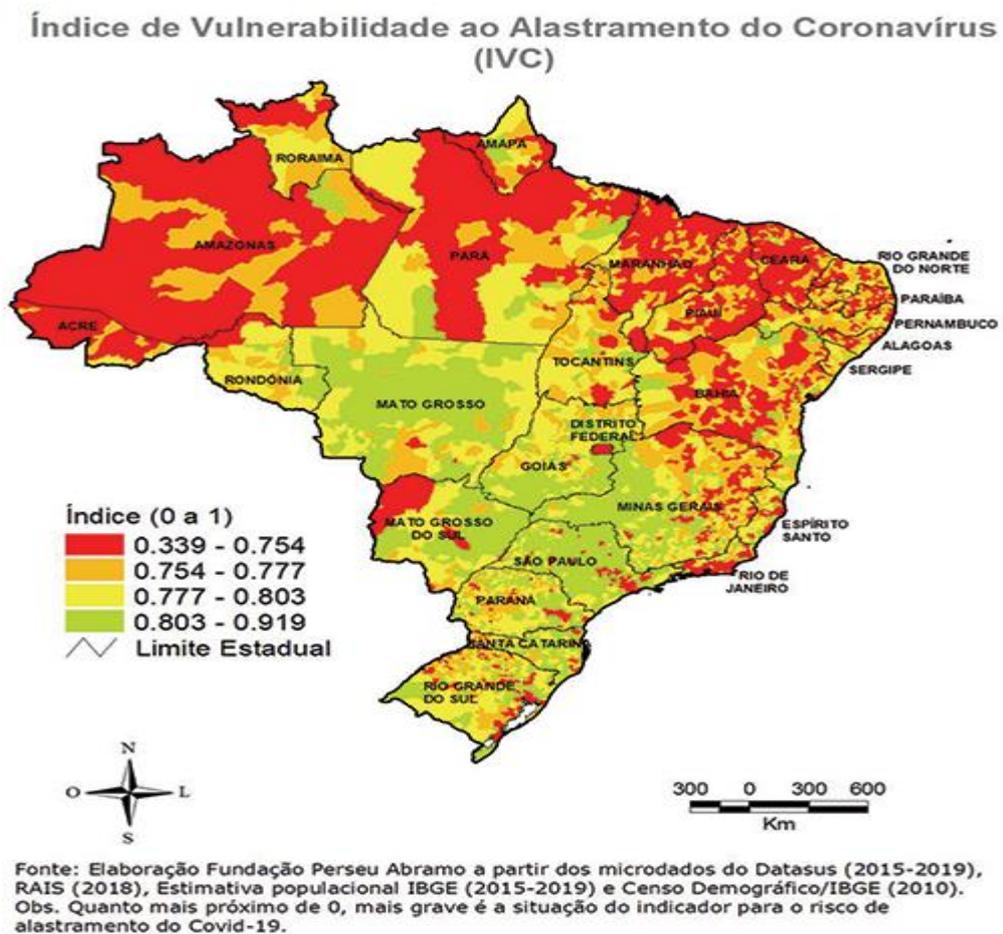
Assim, nessa vivência de emergência provocada pela pandemia mundial da Covid-19, as sociedades contemporâneas estão vivenciando algo inédito em sua história: o movimento de distanciamento ou isolamento social. Para alguns, de forma voluntária, para outros, imposto por instituições governamentais. Certamente, trata-se de algo nunca vivenciado pelas gerações deste século.

Diante desse quadro, o conceito de “sociedade de risco” do sociólogo alemão Ulrich Beck se faz atual. No conjunto de suas obras voltadas para a emergência do novo padrão social do risco, Beck (2011) evidencia quatro pressupostos essenciais em sua análise: primeiramente, os riscos são globais, sendo sentidos por todos, mas com intensidade diferente entre as classes sociais e em todos os lugares, desde o país desenvolvido àquele em desenvolvimento, tornando a repartição desses riscos aparentemente mais democrática e equalizada; segundo, a distribuição dos riscos e a sua intensidade são definidas conforme as características da estrutura social; terceiro, a dimensão dos riscos está associada à crise ambiental contemporânea e; quarto, a inovação científica e tecnológica não é totalmente isenta e pode potencializar os riscos em escala global.

No Brasil, com a ausência de ações governamentais eficazes, o que se evidenciou fortemente foi que o risco de contrair a Covid-19 é mais intenso nos estratos sociais mais vulneráveis, que, por sua vez, potencializam a probabilidade de propagação da doença, pois as situações de perigo se tornam mais amplas e multidimensionais, sobrepondo-se, dada a dificuldade de cumprir o isolamento social e manter atitudes mínimas de higiene conforme

recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Nesse sentido, é importante perceber que, sendo a vulnerabilidade uma perspectiva conceitual polissêmica e multidimensional, podemos observar que se pode pensá-la no contexto tanto dos indivíduos quanto dos territórios em relação à pandemia, como se ilustra na figura 2 a seguir, que mostra o Índice de Vulnerabilidade ao Alastramento do Coronavírus - IVC:

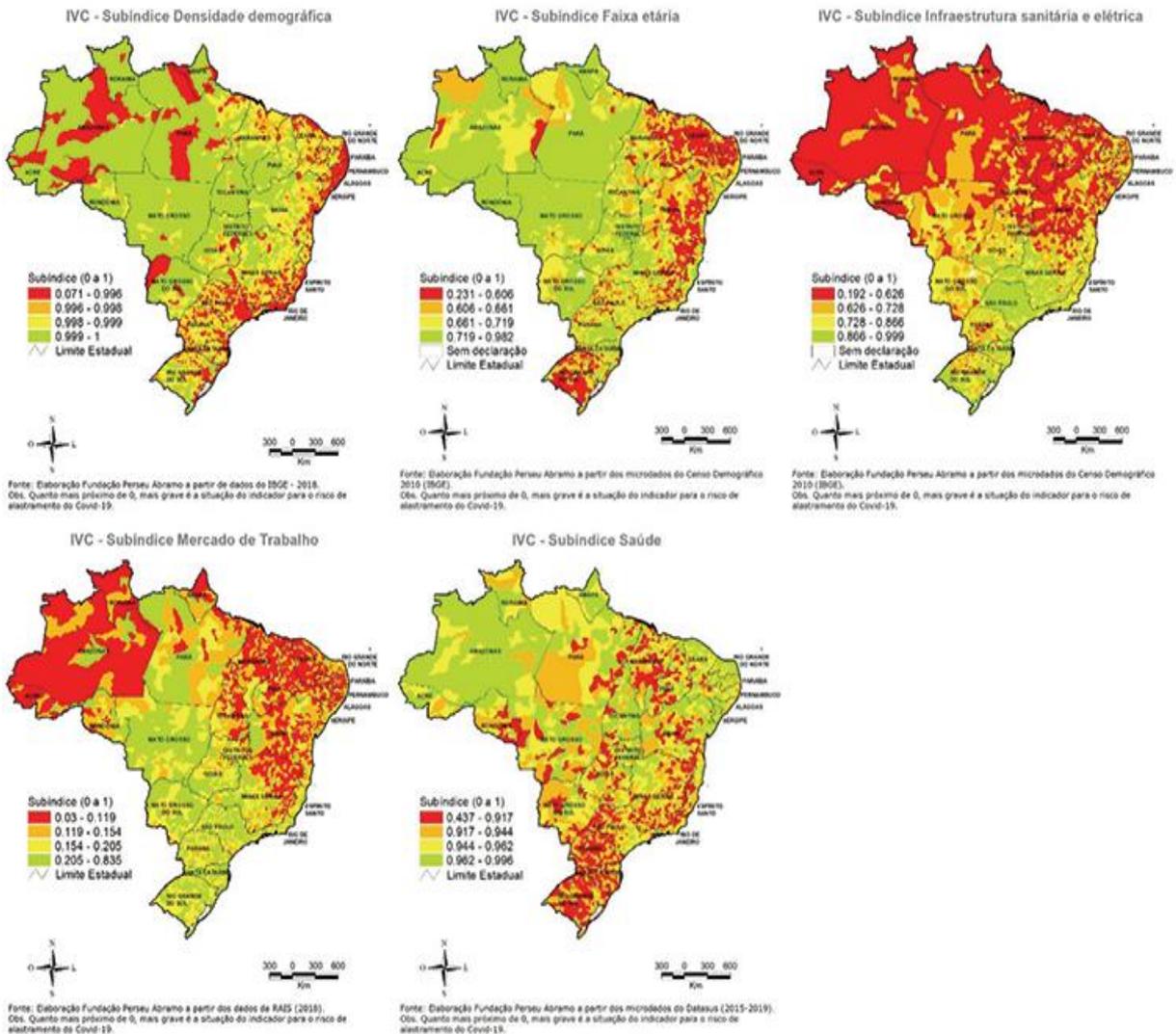
Figura 2: IVC Brasil 2020



Fonte: Fundação Perseu Ábramo (2020).

Com a leitura da figura acima e da que segue abaixo, é visível que as áreas mais afetadas e que apresentaram situações dramáticas em relação ao enfrentamento da pandemia coincidem com as áreas mais vulneráveis pelo IVC apresentado. Esse índice é muito semelhante à representação do subíndice de qualidade em condições sanitárias e elétricas no país, como se vê a seguir. Ao observar a figura abaixo, é possível constatar que há grandes margens de vulnerabilidade ao alastramento do coronavírus no Ceará.

Figura 3: Subíndice Brasil 2020



Fonte: Fundação Perseu Ábramo (2020).

Portanto, é evidente, considerando as ideias da teoria do risco de Beck (2011), que os grupos sociais mais vulneráveis ao risco da doença e de morte pela Covid-19 são as populações mais pobres, excluídas e em minorias sociais. Pois, no início dos casos registrados no país, a doença estava concentrada em estratos sociais menos vulneráveis, marcada pela importação de casos, mas com a circulação comunitária, desde meados da segunda quinzena de março de 2020, em todo o território nacional, a prevalência é de aumento do número de casos e mortes entre os grupos sociais mais vulneráveis. Esse contexto afetou diretamente a vida escolar de estudantes da rede pública, pois a chegada da pandemia da Covid-19 em 2020 aumentou as dificuldades no Brasil e, em especial, no Nordeste, região com grande probabilidade de vulnerabilidade social e obrigada a entrar em isolamento social rígido pelo alastramento da pandemia. Como apontou pesquisa do IBGE (2020) de todas as crianças e adolescentes que se afastaram da

escola, 46,7% são de estados do Nordeste e do Norte, considerados mais pobres. Pois, conforme o Instituto Assistencial Meimei (IAM, 2020):

grande parte das escolas, principalmente públicas, não contam com o suporte necessário para oferecer ensino à distância com plataformas digitais eficientes; as crianças e adolescentes não eram acostumadas com essa metodologia [ensino remoto]; muitos estudantes não possuem acesso a computador e internet de qualidade; muitos professores não tinham o treinamento necessário; entre outros fatores. Tudo isso contribui para a evasão dos alunos (IAM, 2020, s. p.).

Diante dos aspectos que compõem esse panorama, percebe-se que a chegada da pandemia afetou diretamente os sujeitos em condições menos favorecidas economicamente. Já que, conforme estudo publicado em junho de 2020 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o número de pessoas em situação de vulnerabilidade social cresceu 140% a partir de 2012, chegando a quase 222 mil brasileiros em março de 2020 e sinaliza que a tendência é de alta após a pandemia, levando muitos à situação de rua. Conforme esse estudo, a maioria vive no Nordeste, no Sudeste e no Sul. Visto que, em se tratando do Nordeste, um levantamento estatístico do IBGE divulgado em 2020, que consultou indivíduos de todas as regiões do Brasil entre 2017 e 2018, aponta que a região já concentrava um valor proporcional a 47,9% da concentração da pobreza no Brasil, sobretudo, por problemas sociais e históricos como concentração de renda, pobreza, violência e a seca.

Além disso, a pesquisa Desigualdade de Impactos Trabalhistas na Pandemia (FGV SOCIAL, 2021), demonstrou que a pandemia da Covid-19 provocou um choque de grandes proporções não só pela sua intensidade como pela sua abrangência geral. As pessoas, com isso, foram impactadas em diferentes estratos sociais, localidades e aspectos de suas vidas, no entanto, a pressão maior ficou para os mais pobres, pois na visão dos pesquisadores, “os dados mostram um cenário desolador no início de 2021”, pois, a proporção de pessoas com renda abaixo da linha de pobreza de R\$ 261 por pessoas era 10,97% da população brasileira antes da pandemia. Já no primeiro trimestre de 2021, atinge 16,1% da população. Ou seja, 34,3 milhões de pobres correspondendo a 25 milhões de novos pobres. A pesquisa ainda aponta, que “os principais perdedores [de renda] foram os moradores da região Nordeste (-11,4% de perda de renda contra -8,86% do Sul, por exemplo)”.

Diante disso, é evidente que a vulnerabilidade social está diretamente associada às questões econômicas, culturais e sociais, o que nos leva a entender que ela é um fator que está intimamente relacionado ao comportamento dos educandos no ambiente escolar, bem como ao seu desempenho e demais atitudes. Uma justificativa para isso é que, segundo o Serviço de

Proteção e Atendimento Integral à Família, o PAIF (BRASIL, 2012), a vulnerabilidade está relacionada à capacidade de contenção das forças que afetam o bem-estar da pessoa, família ou comunidade, ou seja, está relacionada ao controle de ativos, conceito este também apontado por Moser (1998) e citado no primeiro tópico desta fundamentação. Nesse sentido, incluem-se recursos físicos, tais como moradia, bens duráveis e poupança; humanos, como trabalho, saúde e educação; e recursos também sociais, como redes de contatos e acesso à informação. Para avaliar a condição de vulnerabilidade, há que se considerar, portanto, a entrada e a permanência do indivíduo no mercado de trabalho, a fragilidade de suas interações sociais e o nível de qualidade e acessibilidade aos serviços públicos, que engloba a educação.

Com isso, em relação à vulnerabilidade associada à vida escolar, as vivências de crianças e de adolescentes afetam de alguma forma sua vida na escola, porque a falta de recursos materiais mínimos para a sobrevivência muitas vezes estimula a inserção precoce no mundo do trabalho, ocasionando a exploração do trabalho infantil e um alto índice de reprovação e evasão escolar. Como consequência, esses/as estudantes acabam não tendo perspectivas profissionais e um projeto para o futuro (SILVA; RAPOPORT, 2015). Diante desse quadro, a escola enfrenta um grande problema não apenas em relação ao acesso ao sistema de ensino, mas também à aprendizagem efetiva e à permanência do aluno (RAMIREZ; CRUZ, 2009). Dessa forma, ainda que os/as estudantes estejam matriculados/as, alguns problemas podem persistir, como as dificuldades de aprendizagem, o elevado índice de faltas e a evasão escolar, conforme constatado pelo IBGE em 2019.

Segundo dados do módulo Educação, provenientes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, a PNAD Contínua (IBGE, 2019), divulgados em 15 de julho de 2020 pelo IBGE, apesar da proporção de pessoas de 25 anos ou mais com ensino médio completo ter crescido no país, passando de 45,0% em 2016 para 47,4% em 2018 e 48,8% em 2019, mais da metade (51,2% ou 69,5 milhões) dos adultos brasileiros não concluíram essa etapa educacional. Na região Nordeste, isso representa que três em cada cinco adultos (60,1%) não completaram o ensino médio. Entre as pessoas de cor branca, 57,0% tinham concluído esse nível no país, enquanto essa proporção foi de 41,8% entre pretos ou pardos.

No aspecto abandono escolar, dos 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado. E, mais uma vez, desse total, 71,7% eram pretos ou pardos. Os resultados mostraram ainda que a passagem do ensino fundamental para o médio acentua o abandono escolar, uma vez que, aos 15 anos, o percentual de jovens quase dobra em relação à faixa etária anterior, passando de 8,1%, aos 14 anos, para 14,1%, aos

15 anos. Os maiores percentuais, porém, se deram a partir dos 16 anos, chegando a 18,0% aos 19 anos ou mais. Diante desse contexto, entre os principais motivos para a evasão escolar, os mais apontados foram a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%). Entre as mulheres, destacam-se ainda a gravidez (23,8%) e afazeres domésticos (11,5%).

Dentre outros indicadores, a pesquisa mostrou ainda que a taxa de analfabetismo está em 6,6%, o que corresponde a 11 milhões de pessoas, sendo que mais da metade (56,2% ou 6,2 milhões) vivem na região Nordeste. Para pretos e pardos, a taxa é 5,3 pontos percentuais maior do que para brancos (8,9% e 3,6%). Esses dados comprovam que aqueles que estão em situação de vulnerabilidade social são os brasileiros que mais enfrentam dificuldades para estudar ou completar sua vida escolar. Na região Nordeste, onde as escolas públicas estão localizadas, em partes, em comunidades vulneráveis, os desafios dos/as estudantes são reais e interferem na sua formação escolar. Os dados abaixo sintetizam as informações apresentadas pelo IBGE.

Figura 4: IBGE I 2019

Pessoas de 18 a 24 anos - 2019

	Taxa de escolarização	Taxa ajustada de frequência escolar líquida	Frequência escolar adequada	Atraso escolar dos estudantes	Não frequenta escola e já concluiu a etapa	Não frequenta escola e não concluiu a etapa
Brasil	32,4	25,5	21,4	11	4,1	63,5
Norte	33,3	21	18	15,2	3	63,7
Nordeste	32	19,5	17	15	2,5	65,5
Sudeste	31,2	28,1	23,2	8	4,9	63,8
Sul	34,6	30,6	25,9	8,8	4,8	60,6
Centro-Oeste	35	31,1	25,4	9,6	5,7	59,3
Homem	30,7	21,5	18,4	12,3	3,1	66,3
Mulher	34,2	29,7	24,5	9,7	5,1	60,7
Branca	37,9	35,7	29,7	8,2	6	56,1
Preta ou parda	28,8	18,9	16,1	12,7	2,8	68,3

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019

Fonte: IBGE (2019).

Nota-se que esse panorama nacional diverge entre as grandes regiões. No Centro-Sul, o atraso escolar dos/as estudantes de 18 a 24 anos ficou entre 8,0% e 9,6% e o percentual de pessoas que não estudavam por já terem completado o ensino superior variou entre 4,8% e 5,7%. Já no Norte e no Nordeste, esse atraso foi maior, em torno dos 15,0%, enquanto o percentual de não estudantes com uma graduação completa não passou de 3,0%.

Figura 5: IBGE II 2019

Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao médio completo e que já frequentaram escola, segundo a idade que abandonou a escola pela última vez, por sexo, cor ou raça e Grandes Regiões – 2019

	até os 13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos ou mais
Total	8,5	8,1	14,1	17,7	17,8	15,8	18
Homem	9	7,7	13,6	17,4	18	16,9	17,5
Mulher	7,8	8,8	14,9	18	17,4	14,3	18,8
Branca	8,3	9,5	14,6	19,4	18,2	15,2	14,9
Preta ou parda	8,6	7,7	13,9	17	17,6	15,9	19,2
Norte	9,7	7,3	11,3	14	15,2	15,9	26,6
Nordeste	9	7,3	13,9	14,9	16,4	16,2	22,2
Sudeste	8,7	9	14,9	21,6	18,2	14,6	12,9
Sul	7,1	9,9	16,3	19,2	20,6	15,5	11,4
Centro-Oeste	5,9	6,3	12,2	16,6	20,6	18,6	19,9

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

Fonte: IBGE (2019).

Dados que ainda merecem atenção são que das 46,9 milhões de pessoas de 15 a 29 anos de idade, 14,2% estavam ocupadas e estudando; 22,1% não estavam ocupadas nem estudando; 28,1% não estavam ocupadas, porém estudavam; e 35,6% estavam ocupadas e não estudando. Entre as mulheres, 27,5% não estavam ocupadas nem estudando ou se qualificando; 28,8% apenas trabalhavam; e 29,9% apenas estudavam ou se qualificavam. Entre os homens, esses percentuais foram de 16,6%, 42,3% e 26,4%, respectivamente. Com relação à cor ou raça, enquanto entre as pessoas brancas 17,0% não trabalhavam nem estudavam, entre as pretas ou pardas o percentual foi de 25,3%. Além disso, 17,0% dos brancos trabalhavam e estudavam, percentual bem maior do que entre os pretos ou pardos, de 12,4%. O percentual de pessoas brancas apenas trabalhando (37,1%) e apenas estudando (28,8%) também superou o de pretas ou pardas, 34,6% e 27,7%, respectivamente. Essas informações são preocupantes, pois sabemos que a formação escolar e a vida profissional são essenciais para uma vida cidadã.

Percebemos claramente, diante dos dados supracitados, que a situação escolar dos indivíduos em situação de vulnerabilidade já era marcada por grandes desafios antes da pandemia, como dificuldades de aprendizagem, elevado índice de faltas e a evasão escolar. Entretanto, entendemos que, sem as aulas presenciais, restrição que se deu pela necessidade de isolamento social por causa da pandemia da Covid-19, a situação de vulnerabilidade social e da desigualdade entre os/as estudantes, além de ter sido evidenciada e potencializada, pode agravar o chamado fracasso escolar, com a evasão de estudantes e a não aprendizagem. De acordo com o psiquiatra Jairo Werner Júnior da Universidade Federal Fluminense (UFF), a evasão escolar pode ocorrer devido ao tempo fora da escola. Há um sentimento de desânimo, desmotivação, a

ideia de que se perdeu o fio da meada, de que a escola não é importante ou de que não se vai conseguir acompanhar os estudos.

Com a interrupção das aulas presenciais, sabe-se que os/as estudantes da rede pública a nível estadual, assim como ocorreu nas demais esferas, foram conduzidos para o ensino remoto. No entanto, a maioria dos/as discentes da rede pública não tem acesso ao ensino remoto, por muitas vezes não possuir computadores, celulares ou mesmo *internet* em casa. Pois, de acordo com uma pesquisa feita pela Universidade Federal do Ceará (UFC), 82% dos/as professores/as do Ceará que participaram da pesquisa concordam que a participação dos/as estudantes diminuiu durante as aulas remotas, principalmente porque eles/elas não têm acesso à *internet* ou aos demais recursos. Visto que, conforme Moreira e Schlemmer (2020, p. 9)

nessa modalidade, o ensino presencial físico (os mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se um compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo os princípios da aula presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência.

O ensino remoto, portanto, é caracterizado pelo distanciamento geográfico de professores e estudantes em função do isolamento social imposto pela Covid-19 em 2020. Essa modalidade emergencial foi oficialmente instituída pelas Portarias Nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020a) e Nº 544, de 16 de junho de 2020 (Brasil, 2020b) e da Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020 (Brasil, 2020c). O impacto do cenário na aprendizagem é forte, o que leva a professora Carmensita Matos (2020, s. p.) a concluir que:

As desigualdades sociais e educacionais vão aumentar muito. Além do acesso desigual dos alunos à tecnologia, a falta de formação e experiência dos/as professores/as com o modelo de ensino remoto reflete no aprendizado. Vai demorar pra gente recuperar e reorganizar todo o contexto da educação, a estabilização não vai ser imediata ao fim da pandemia.

Em síntese, é um tema complexo, conforme reforça a pneumologista Patrícia Canto Ribeiro, da Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), ressaltando a questão da acentuação da desigualdade de ensino e situações como violência doméstica, uso de drogas, insegurança alimentar, entre outros. A pneumologista analisa:

São situações que, com certeza, aumentaram a vulnerabilidade das crianças na pandemia. A escola, por exemplo, era fonte de alimentação balanceada para muitos/as estudantes. Seria importante que os governos tivessem também medidas de proteção a essas crianças para que o fato de elas estarem em casa não as transformem em vítimas de outros problemas maiores do que a Covid-19 (PORTAL FIOCRUZ, 2020, s.p.)

Todo esse contexto ampliou o grau de dificuldade que, no geral, a escola pública, em especial os/as professores/as, já enfrentam, pois são os/as responsáveis por acolher e orientar as crianças e os/as adolescentes. E, nesse processo de formação cidadã, o papel do/a professor/a, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é mais do que transmitir informações. De acordo com o artigo 13, é função do/a professor/a, entre outras, colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. Entendendo a relevância dessa função do profissional nesse contexto atual da escola pública, em especial no Ceará, por ser nosso espaço de vivência, e por percebermos, enquanto pesquisadoras, integrantes do segmento social de professores da rede estadual e membras do grupo social virtual Professores do Estado do Ceará no *Facebook*, que as discussões em torno das vulnerabilidades sociais dos estudantes, escola e pandemia se intensificaram no ambiente virtual. Reforçamos mais uma vez a importância de analisarmos quais são as RS que os/as professores/as (re)produzem em seu discurso sobre seus/suas estudantes em vulnerabilidade social, segundo a perspectiva das práticas sociais de Fairclough (2016), buscando compreender em que atitudes essas representações se transformam, pois, de acordo com Moscovici (1976), representações orientam práticas.

Posto isso, tratamos, a seguir, sobre a abordagem discursiva das RS no intuito de fazer entender esse fenômeno psicossocial, o qual existe nas interações grupais, como ocorre, por exemplo, no ambiente escolar e em espaços virtuais de extensão do mesmo, conforme veremos no *corpus* em nossas análises no capítulo 4.

2.2 Abordagem discursiva das RS

Nesta investigação, ao tratarmos do termo RS, a princípio, referir-nos à definição apresentada por Moscovici (1976, p. 21), entendida como:

um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e

classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

Tal definição nos permite analisar as RS como conceitos e imagens que construímos psicologicamente sobre o ser representado e que reproduzimos em nossas interações, de maneira discursiva. Esse entendimento nos leva a um viés contemporâneo das RS, tendo como base Irineu (2011, 2019) que considera uma RS como um construto discursivo, de natureza sociocognitiva e ideológica, através do qual, na condição de membros de grupos sociais, compreendemos os objetos do mundo com os quais interagimos. Assim, interessa-nos aqui dissertar, nos subtópicos seguintes, sobre a teoria de base da RS e suas ramificações; na sequência, tratamos da ADC, de onde emergem nossas categorias de análises, e finalizamos este capítulo tratando da interface da TRS e ADC, por apresentar a abordagem discursiva das RS. Partimos, então, para dissertar a seguir sobre RS e suas ramificações.

2.2.1 RS – a teoria de base e suas ramificações

Sabemos que

há numerosas ciências que estudam a maneira como as pessoas tratam, distribuem e representam o conhecimento. Mas o estudo de como, e por que, as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam ideias em prática – numa palavra, o poder das ideias – é o problema específico da psicologia social (MOSCOVICI, 1978, p. 164).

Dessa forma, a psicologia social do conhecimento está interessada nos processos por meio dos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social. Ou seja, entende-se que o conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração. Em síntese, o conhecimento surge das paixões humanas, nunca é desinteressado; ao contrário, ele é sempre produto de um grupo específico de pessoas que se encontram em circunstâncias específicas, nas quais eles estão engajados em projetos definidos (BAUER; GASKELL, 1999).

É nesse contexto da psicologia social que Moscovici (1976) introduz o conceito de RS em seu estudo, em uma visão interdisciplinar da investigação em Psicologia Social. Por meio de uma ponte entre a Sociologia, a Psicologia e a Antropologia, Moscovici (1976) substitui o termo “coletivas” de representações coletivas apresentadas por Durkheim (2001) por “sociais”

na TRS, na proporção que tais representações se caracterizam por ser um processo pelo qual são elaboradas diversas estruturas do conhecimento.

O fenômeno da RS está, por isso, ligado aos processos sociais implicados com diferenças na sociedade. E é para dar uma explicação dessa ligação que Moscovici sugeriu que as RS são a forma de criação coletiva, em condições de modernidade, implicando que, sob outras condições de vida social, a forma de criação coletiva pode também ser diferente. Ao representar sua teoria de RS, Moscovici, muitas vezes, traçou esse contraste e sugeriu, às vezes, que essa foi a razão principal de preferir o termo “social” ao termo “coletivo” de Durkheim.

No entanto, é importante reconhecer que o primeiro teórico a falar em RS como “representação coletiva” foi Émile Durkheim, designando a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual. De acordo com esse autor, o pensamento individual seria um fenômeno puramente psíquico, mas que não se reduziria à atividade cerebral, e o pensamento social não se resumiria à soma dos pensamentos individuais (MOSCOVICI, 1978, p. 25). Para Farr (1995, p. 35), Durkheim faz uma distinção entre o estudo das representações individuais e o estudo das representações coletivas, pois, para ele, o estudo das representações individuais seria do domínio da psicologia, e o estudo das representações coletivas ficaria a cargo da sociologia. O fundamento de tal distinção estava na crença, por parte desse teórico, de que as leis que explicavam os fenômenos sociais eram diferentes das leis que explicavam os fenômenos individuais.

Assim, as representações coletivas, por serem fruto dos acontecimentos sociais, constituem-se em fato social e, como tal, são resultados de uma consciência coletiva e não de uma consciência individual. Por essa razão, não podemos, segundo Durkheim, tratar as representações coletivas numa perspectiva individual. Dessa forma, entende-se que a discussão inicial de Durkheim sobre representações coletivas foi crucial para que Moscovici buscasse na sociologia um contraponto para a perspectiva individualista da psicologia social, tão presente na psicologia social da América do Norte. Entretanto, Moscovici (1978) defende que a RS deve ser encarada “tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura” (MOSCOVICI, 1978, p. 45). Foi nessa visão que, a princípio, construímos os nossos tratamentos acerca das RS dos/as professores/as da rede estadual do Ceará sobre seus/suas estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Desse modo, a TRS proposta pelo psicólogo social francês Serge Moscovici e apresentada por ele na obra intitulada *A Representação Social da Psicanálise* se preocupa, fundamentalmente, com a interrelação entre sujeito e objeto e como se dá o processo de

construção do conhecimento, ao mesmo tempo individual e coletivo, na construção das RS, um conhecimento de senso comum. De acordo com Moscovici (1978), as relações sociais que estabelecemos no cotidiano são fruto de representações que são facilmente apreendidas. Portanto, a RS, para Moscovici, possui uma dupla dimensão – Sujeito e Sociedade – e situa-se no limiar de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos. Assim, a psicologia social de Moscovici foi consistentemente orientada para questões de como as coisas mudam na sociedade, isto é, para aqueles processos sociais, pelos quais a novidade e a mudança, como a conservação e a preservação, tornam-se parte da vida social.

A TRS abordada em termos de processo consiste em saber como se constroem as representações e como se dá a incorporação do novo, do não familiar, aos universos consensuais. Nesse sentido, para Moscovici (1978), a construção das representações envolve dois processos formadores: a ancoragem e a objetivação. Assim, conforme Sá (1995, p. 38), “o processo é responsável pelo enraizamento social da representação e de seu objeto”. O processo de “ancoragem” envolve, para Moscovici, “a integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente”, ou seja, “sua inserção orgânica em um repertório de crenças já constituído” (apud ALVES-MAZZOTI, 2000, p. 60). Nesse sentido, através da ancoragem, tornamos familiar o novo, ou seja, o conceito ou objeto representado.

Já o processo de “objetivação” “faz com que se torne real um esquema conceptual, com que se dê a uma imagem uma contrapartida material” (MOSCOVICI, 1978, p. 110). Nesse caso, então, a objetivação consiste em dar concretude a um determinado conceito. No caso do estudo de Moscovici, o conceito utilizado foi o da psicanálise, por meio do qual ele buscava conhecer como um determinado grupo a representava. Por meio desse estudo, o psicanalista percebeu que “ao objetivar o conteúdo científico da Psicanálise, a sociedade já não se situa com vistas à Psicanálise ou aos psicanalistas, mas em relação a uma série de fenômenos que ela toma a liberdade de tratar como muito bem entende” (MOSCOVICI, 1978, p. 112). É nessa seara que conseguimos dar conta do objetivo específico (i) da nossa dissertação, usando a categoria de análise textual de Fairclough (2016). Assim, chegamos ao processo de objetivação tratado por Moscovici (1978), por meio das escolhas de vocabulário – com os itens lexicais –; das estruturas textuais – com a referenciação – construídas pelos/as os/as professores/as ao (re)produzirem suas RS ao se referirem aos/às seus/suas estudantes em vulnerabilidade social e das orações – que são consideradas as palavras combinadas, com grupos ou sintagmas, e as frases.

Para Moscovici (1978), a RS é uma construção que o sujeito faz para entender o mundo e para se comunicar; é uma teoria. Dessa forma, o estudo das RS traz em seu bojo algumas preocupações importantes. A primeira delas se refere à discussão do senso comum no ambiente

acadêmico que, em geral, é visto com suspeição ou descrédito, mesmo estando no cerne de algumas das mais importantes descobertas da humanidade. Segundo Moscovici (1978, p. 20-21), o senso comum, “com sua inocência, suas técnicas, suas ilusões, seus arquétipos e estratégias”, comporta uma série de informações e impressões significativas quando se procura um referencial acerca de determinado tipo de conhecimento, e ressalta: “o volume inflacionado de conhecimentos e realidades indiretas sobrepuja de todos os lados o volume cada vez mais limitado dos conhecimentos e realidades diretas” (MOSCOVICI, 1978, p. 20-21).

Portanto, o senso comum vem ganhando espaço, tornando-se referencial indispensável. Moscovici, atento, faz questão de deixar claro, ao tratar da ciência, que

[...] os qualificativos e as ideias que lhe estão associadas deixam escapar o principal fenômeno próprio de nossa cultura, que é a socialização de uma disciplina em seu todo, e não, como se continua pretendendo, a vulgarização de algumas de suas partes. Adotando-se esse ponto de vista, transferem-se para segundo plano as diferenças entre os modelos científicos e os modelos não-científicos, o empobrecimento das proposições iniciais e o deslocamento do sentido, do lugar da aplicação. Vê-se, pois, do que se trata: da formação de um outro tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a outros critérios, num contexto social preciso (MOSCOVICI, 1978, p. 24).

Todo esse processo ocorre dada a transição para a modernidade no início do século XX, também caracterizada pelo papel central de novas formas de comunicação, que se originaram com o desenvolvimento da imprensa e com a difusão da alfabetização. Segundo Thompson (1995), a emergência das novas formas de meios de comunicação de massa gerou tanto novas possibilidades para a circulação de ideias, quanto também trouxe grupos sociais mais amplos para o processo de produção psicossocial do conhecimento, como se observa nas redes sociais do século XXI, a exemplo do *Facebook*, já na pós-modernidade. São a produção e a circulação de ideias dentro dessas formas difusas de comunicação que distinguem a era moderna da era pré-moderna e ajudam a diferenciar as RS como forma de criação coletiva, distinta das formas autocráticas e teocráticas da sociedade feudal. Considerando isso e usando a categoria de análise prática discursiva de Fairclough (2016), como apresentado no objetivo específico (ii), examinamos as RS de professores sobre seus/suas estudantes em vulnerabilidade social, considerando também a produção, a distribuição e o consumo dos textos comentários nos *posts* tratando da temática vulnerabilidade social de estudantes da rede estadual do Ceará.

A partir do olhar de Moscovici (1978) sobre as RS, o sujeito, membro de grupos, passa a ter lugar de atenção e destaque na teoria das RS, uma vez que, no arcabouço epistemológico das RS, tal sujeito adquire uma capacidade de definição através das funções identitárias que

desempenha nas interações, como, por exemplo, na sala de aula, o/a professor/a é a autoridade máxima, é quem conduz e promove as interações. Assim, o caráter funcionalmente identitário das RS merece ser analisado como o complexo fenômeno social que é. Nesta pesquisa em análise, tratamos do fenômeno social “modos como o/a professor/a representa seu/sua estudante em situação de vulnerabilidade social”, fenômeno esse atrelado historicamente à vida de muitas crianças e adolescentes em idade escolar.

Metodologicamente, Moscovici não aponta um método único e padrão para a análise da RS; no entanto, ele destaca que deve ser:

uma estratégia de pesquisa em que o passo inicial é o estabelecimento duma distância crítica do mundo cotidiano do senso comum, em que as representações circulam. Se as representações sociais servem para familiarizar o não-familiar, então a primeira tarefa dum estudo científico das representações é tornar o familiar não-familiar, a fim de que elas possam ser compreendidas como fenômenos e descritas através de toda técnica metodológica que possa ser adequada nas circunstâncias específicas (MOSCOVICI, 2013, p. 25).

Porém, ele enfatiza que “a descrição, é claro, nunca é independente da teorização dos fenômenos e, nesse sentido, a teoria das RS fornece o referencial interpretativo tanto para tornar as representações visíveis, como para torná-las inteligíveis como formas de prática social” (MOSCOVICI, 2013, p. 25). Assim, a princípio, nesta pesquisa, trabalhamos a base teórica de Moscovici para definir RS e seu processo de construção, mas, para a teoria/método, usamos a ADC de Fairclough para analisarmos as RS, pois, essa nos dá subsídio para tal análise dentro da abordagem discursiva proposta por Irineu (2019) e outros.

Dessa forma, a adoção do referencial da TRS de Serge Moscovici, nesta pesquisa em linguística, implica assumirmos uma perspectiva que considera que as RS têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e nas práticas, e que o conhecimento do senso comum é um legítimo condutor de transformações sociais e que, de certa forma, “direciona” a produção do conhecimento científico. Sendo assim, o referencial teórico das RS, ao atuar na dinâmica entre o conhecimento de senso comum e o conhecimento científico, oferece amplas possibilidades de investigação sobre a realidade social numa perspectiva que contempla a compreensão do individual/social, enquanto elementos que só podem existir em sua interrelação.

Portanto, como destaca Sá (1995, p. 65):

a grande teoria das representações sociais de Moscovici desdobra-se em três correntes teóricas complementares: uma mais fiel à teoria original, liderada por Denise Jodelet,

em Paris; uma que procura articulá-la com uma perspectiva mais sociológica, liderada por Willem Doise, em Genebra; uma que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, liderada por Jean-Claude Abric, em Aix-en-Provence. É possível ainda que se esteja configurando uma quarta alternativa complementar, através das recentes releituras teóricas que estão fazendo alguns autores sensíveis às críticas pós-modernistas às representações.

Sobre a abordagem de Denise Jodelet, ela consegue conferir uma feição mais objetiva à teoria de Moscovici, mas mantendo a ênfase moscoviciano original sobre a necessidade de assegurar uma ampla base descritiva dos fenômenos de RS, com vistas a uma contínua elaboração da teoria das RS. Nesse sentido, Jodelet é a representante mais direta do pensamento moscoviciano, a partir de uma abordagem genética do fenômeno representacional, que investiga a gênese e a história das RS construídas pelos sujeitos em interação, com o objetivo de compreender as múltiplas dimensões pelas quais passa uma RS desde a sua origem.

Essa abordagem trabalha com os aspectos “constituintes da representação - informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais, ideológicos etc.”, de acordo com Jodelet (2001, p. 38). Dessa forma, tratando das ideologias e das hegemonias, considerando as práticas sociais de Fairclough (2016), conseguimos chegar às ideologias e às hegemonias que sustentam as RS dos/as professores/as em relação ao seu objeto de representação, estudantes em situação de vulnerabilidade social, como objetivamos no objetivo específico (iii) de nossa pesquisa.

A abrangência de Jodelet tenta capturar os diversos momentos e movimentos da elaboração da representação numa perspectiva etnográfica. Nas contribuições de Jodelet (1985), é dada uma ênfase considerável aos suportes pelos quais as RS são veiculadas na vida cotidiana. De acordo com Sá (1995), esses suportes são basicamente os discursos das pessoas e grupos que mantêm tais representações, mas também os seus comportamentos e as suas práticas sociais nas quais estes se manifestam. São nos documentos e nos registros em que os discursos ficam institucionalmente fixados e codificados, por meio das interpretações que eles recebem nos meios de comunicação de massa, que se retroalimentam as representações, contribuindo para a sua manutenção ou para a sua transformação enquanto se mantêm. Assim, para Jodelet (1985), faz-se necessário entender como o pensamento individual se enraíza no social, por meio da condição de produção e dos contextos de enunciação em relação. No seu estudo acerca das RS sobre a loucura, segundo Jovchelovitch (2013, p. 3), Jodelet nos deixa “A grande lição [...] efeitos simbólicos, como os provocados por RS da loucura são tão reais quanto os efeitos materiais”.

Então, para Jodelet (1985, p. 34), RS são:

fenômenos complexos cujos conteúdos devem ser cuidadosamente destrinchados e referidos aos diferentes aspectos do objeto representado de modo a poder apreender os múltiplos processos que concorrem para a sua elaboração e consolidação como sistemas de pensamento que sustentam as práticas sociais.

Portanto, essa compreensão da complexidade do fenômeno é teorizada a partir de experiências concretas de pesquisa empírica, em que o fato constatado tem, obrigatoriamente, predominância sobre a teoria. Dessa forma, segundo Sá (1995) e de acordo com as experiências da pesquisadora Jodelet, as representações são determinadas pelas práticas, e elas são exclusivamente discursivas. Já para Doise (2001, p. 125), RS são “princípios geradores de tomadas de posição ligados a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nessas relações”.

Doise (2001), assim, trata mais especificamente da dimensão das condições de produção e circulação das representações, pois a posição ou inserção social dos indivíduos e grupos é um determinante principal de suas representações, dando ênfase à interpretação do processo de formação e ancoragem (MOSCOVICI, 1978) em relação à classe ou estrato social em que a representação é construída, por dar atenção aos aspectos mais explicitamente sociais, coletivos e ideológicos das representações.

De acordo com Sá (1995, p. 75), para Doise, o que importa é que existem “princípios geradores”, ou seja, representações, e esses princípios podem levar a diferentes tomadas de posição por parte dos indivíduos que compõem o conjunto social em que tais princípios vigem. Com isso, ele propõe uma máxima: “nós não compramos um jornal, mas um princípio gerador de tomadas de posição”, e esses princípios vão moldar o posicionamento do público leitor do jornal, por vezes, pertencente a uma mesma classe social, ou seja, as RS precedem a interação, os elementos e as relações cognitivas que fazem o conteúdo de uma representação trazerem a marca de um condicionamento social, que teria operado no processo de sua formação.

Com Jean-Claude Abric e Jean-Claude Flament, a abordagem estruturalista da RS foi a única que chegou a se formalizar como uma teoria, a chamada Teoria do Núcleo Central. E, em termos de complementação da grande teoria de Moscovici, a referida abordagem se ocupa de maneira mais clara do conteúdo cognitivo organizado ou estruturado, e não como uma simples coleção de ideias e de valores, como apostado por Jodelet. Assim, sua principal contribuição é a compreensão de que o conteúdo da representação se organiza em um sistema central e em um sistema periférico, com características e funções distintas, de acordo com Sá (1995). Abric (1994) é quem inaugurou essa abordagem, por meio do processo de objetivação de Moscovici

(1978), e, a partir de procedimentos de pesquisas quantitativos e qualitativos de coleta e análise de dados, por meio da técnica de associação de palavras, desenvolveu sua pesquisa em RS sobre o artesanato e o artesanato com um grupo de sujeitos de trabalhadores manuais.

Para Abric, segundo Irineu (2011), uma RS pode ser entendida como uma organização de informações no nível da cognição, ou seja, um conjunto estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes. Aos elementos da cognição do núcleo central, que proporciona o significado global da RS, competem as características de estabilidade/rigidez/consensualidade e, aos elementos periféricos, que são organizados pelos processos cognitivos e que asseguram a interface com as situações e práticas concretas da população, compete um caráter mutável/flexível/individualizado. É dada, então, uma proposição estrutural básica às RS, que resulta em uma pesquisa da transformação das representações e a comparação entre elas.

Outro teórico com visão estruturalista do fenômeno representacional é Flament (1999). Para ele, existe a ideia de adequação normativa das RS explicitadas em instrumentos de coletas de dados como o questionário, e é importante levar em conta a influência de grupos de diferentes referências normativas de quem e para quem o sujeito fala quando responde aos questionários. O autor tece a ideia de que as respostas que normalmente colhemos refletem as opiniões “bem vistas” (ou “mal vistas”) por certas instâncias de referência, não porque os sujeitos se declarem sobre essa influência, mas porque as opiniões *standart* (colhidas em situação “normal”) correlacionam-se com as opiniões de referência. Para Flament (1999), existe um aspecto normativo nas RS.

Em resumo, os pesquisadores estruturalistas propõem um rigor metodológico no estudo das RS. Eles destacam que, por identificar os elementos do núcleo central e periférico de uma representação, é possível estudar algo mais concentrado na significação do que seus elementos lhe atribuem. Com isso, é aberto espaço para a análise das condições de produção intergrupais dos fenômenos sociais em estudo.

Apresentados a grande teoria de base das RS e os seus três desdobramentos teóricos, trataremos a seguir a ADC, teoria que usamos interligada aos estudos da RS, conforme propõe Irineu (2011, 2019) e outros.

2.2.2 ADC – a teoria e os seus modelos

Com a noção de crítica e uma visão de emancipação social herdada da Escola de Frankfurt, nasce a Análise de Discurso Crítica (ADC) em 1990, no Simpósio de Amsterdã, que reuniu vários linguistas interessados em ampliar os estudos da linguagem. Além de Fairclough,

estavam presentes Gunther Kress, Teun van Dijk, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak. A ADC é teoria e método para estudos de discursos no contexto da modernidade, seja ela tardia ou posterior, e, conforme Wodak e Meyer (2009), as vertentes da ADC são: i) Histórico-Discursiva de Reisigl e Wodak; ii) Linguística de Corpus de Mautner; iii) Atores Sociais de Van Leeuwen; iv) Análise de Dispositivo de Jäger e Maier; v) Sociocognitiva de Van Dijk e; vi) Dialético-Relacional de Fairclough, sendo esta última vertente a que iremos utilizar nesta pesquisa em apreciação.

No entanto, de forma geral, todas as vertentes da ADC têm por base a Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1985), e, conseqüentemente, originam-se da Linguística Textual, pois Halliday participou dela e contribuiu, juntamente com Hassan, para um excelente tratamento da coesão textual.

A ADC tem base transdisciplinar, pois dialoga com as ciências sociais, com o objetivo de aprofundar o estudo do papel da linguagem nas articulações das práticas sociais. É dessa forma que Fairclough (1992, 2016), em seu trabalho sobre linguagem, tem considerado a ADC, dentro da vertente dialético-relacional da linguagem e sociedade, seu campo de estudo. Nesse sentido, entendemos ADC como uma abordagem, ou seja, uma forma de investigação que linguistas assumem ao analisar a linguagem, dispondo de suporte científico para o questionamento de problemas sociais que engendram poder por meio da manutenção e transformação de representações, identidades, sistemas de crenças, conhecimento e relações sociais (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 1992, 2016; MAGALHÃES, 2005, 2011, 2017).

Resende e Ramalho (2010, p. 21) esclarecem que: “em ADC, a análise linguística alimenta a crítica social, e a crítica social justifica a análise linguística”, ou seja, o que temos na ADC de Fairclough, que teve início em 1992, é amparado pela Teoria Social Crítica (TSC) mais a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), resultando na Teoria Social do Discurso. Com isso, alguns conceitos sociais são essenciais para analisar os discursos que surgem na e pela sociedade. Como, por exemplo, pós-modernidade/modernidade tardia (GIDDENS, 1991) ou modernidade reflexiva, pois acredita-se que a modernização reflexiva possibilita o entendimento e a criação de interpretações que possam responder às discontinuidades da modernidade, geradas a partir das mudanças da vida moderna. O autor entende que esse processo favorece o potencial destrutivo envolvido na relação dos homens com a natureza e dos homens entre eles mesmos, aumentando o nível de perigo vivenciado na vida coletiva.

Um outro conceito é o de modernidade posterior (FAIRCLOUGH, 1992). Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), a ADC está situada na ciência social crítica e na pesquisa

crítica sobre a mudança social na sociedade moderna posterior. Termo esse, “modernidade posterior”, usado por Giddens (1991) para se referir às transformações sociais, culturais e econômicas acontecidas nas três últimas décadas do século XX. Nesse período, os avanços tecnológicos na informação e na mídia separaram os signos de sua localidade específica, o que permitiu sua livre circulação nos limites temporais e também espaciais, quando surgiu o “novo capitalismo” (HARVEY, 1996; JESSOP, 2000), conceito que pode ser visto como uma reorganização de práticas sociais. De acordo com Jessop (2000), tal reorganização envolve tanto uma reestruturação quanto um reescalonamento. Ainda outro conceito que embasa a ADC é o “desencaixe das práticas sociais” (GIDDENS, 1991), que representa o “deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação por meio de extensões indefinidas de tempo-espço” (GIDDENS, 1991, p. 29).

De Foucault (1987) vem o termo “ordens de discurso”. Para o autor, há os procedimentos de controle e delimitação do discurso (exterior – sistemas de exclusão; interior – discursos exercem um controle sobre si próprios). O conceito de “ideologia” usado na ADC vem de John B. Thompson (1995), que será sempre negativo. De Gramsci (2004), vem o poder como hegemonia, que pode ser instável e tensionado para a mudança. Do Realismo Crítico (BHASKAR, 1989, 1993), temos que a língua é um sistema aberto e maleável que necessita ser analisado criticamente. Sobre os conceitos linguísticos que sustentam a ADC, podemos destacar termos gerais, as visões de linguagem como expressão do pensamento, e a comunicação e interação, pois, para a Linguística Sistêmico-Funcional, a língua é um sistema de escolhas, está integrada a outros elementos da prática social e à construção do significado e se dá na interação, sendo, por isso, sociocultural. Na LSF, cinco princípios guiam as dimensões de organização do sistema linguístico (HALLIDAY, 1985): realização; organização metafuncional; organização paradigmática dos sistemas; organização sintagmática das estruturas e; instanciação. Desses, para a ADC, é relevante considerar o princípio da organização metafuncional.

Ainda da LSF, das suas macrofunções ou metafunções, que são ideacionais/conceituais e interpessoais, nascem os significados do discurso na ADC: o representacional oriundo do ideacional/conceitual; o acional e o identificacional do interpessoal. Assim, para Fairclough (2016, p. 5), a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) é bastante adequada para a ADC por estar “profundamente interessada na relação entre linguagem e outros elementos e aspectos da vida social, e [por] sua abordagem à análise linguística de textos [ser] sempre orientada para o caráter social dos textos”. Dessa forma, o método utilizado na ADC de Fairclough é a Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), na qual a unidade mínima de análise de discursos é o texto, pois ele é a materialização do discurso.

A ADTO é um método de análise textual desenvolvido por Fairclough (1989, 2016), sendo “uma proposta de compreensão das práticas sociais na concepção dialética dos discursos, envolvendo gêneros discursivos e a construção de sentidos nos textos: ações (gêneros), representações (discursos), identificações (estilos)” (MAGALHÃES, 2005, p. 113). Esse método surgiu com Fairclough por influência da LSF de Halliday (1985) e busca compreender as práticas sociais por meio da análise dos textos que nelas estão imbricados. Com isso, a concepção de texto para Fairclough (2016, p. 3) é:

textos escritos e impressos, como lista de compras e artigos de jornais, mas também o são transcrições de conversas e entrevistas (faladas), como também programas de televisão e páginas de internet. Poderíamos dizer que qualquer instância concreta de linguagem em uso é ‘texto’ – mas mesmo isso é muito limitado, porque textos como programas de televisão envolvem não apenas a linguagem, mas também imagens visuais e efeitos sonoros.

Dessa forma, “textos são elementos dos eventos sociais que se relacionam dialeticamente com elementos não discursivos. Os textos contribuem para definir os sentidos construídos nas práticas sociais” (MAGALHÃES, 2005, p. 115), como ocorre nos textos comentários dos/as professores/as nas postagens que tratam de estudantes em vulnerabilidade social no ambiente virtual *Facebook*. E entendido na TRS, como um processo de ancoragem, é nesse processo que a RS apresenta o sentido que o sujeito/grupo atribui ao objeto representado, até então tido como algo estranho. A partir do processo de ancoragem de Moscovici (1976), ocorre, de acordo com o autor, “a integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente”, ou seja, “sua inserção orgânica em um repertório de crenças já constituído” (apud ALVES-MAZZOTI, 2000, p. 60). Nesse sentido, através da ancoragem, tornamos familiar o novo, ou seja, o conceito ou objeto representado. Portanto, a RS é também um texto que fala de um lugar e promove ação, construindo práticas.

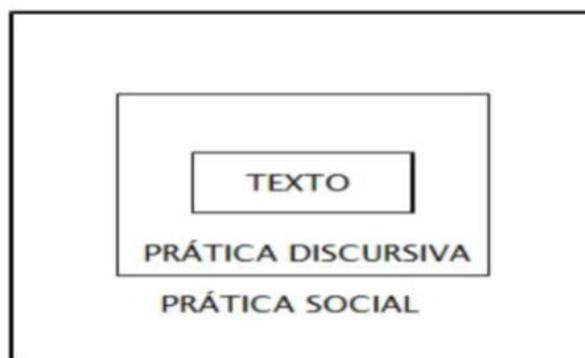
Portanto, na posição de analista crítico do discurso, pesquisadores da linguagem procuram usar teorias já propostas pelas ciências sociais; primeiro, explicando a relação que elas podem manter com a linguística e, segundo, projetando estratégias pedagógicas para a conscientização e o empoderamento social, pois a ADC concilia a análise linguística com a análise social, reconhecendo a relação intrínseca que há entre elas. Nesse viés, à ADC compete mapear as relações entre o uso da linguagem e as relações de poder na sociedade, porque concebe a linguagem como prática social e o contexto como elemento crucial, preocupando-se com as relações de poder no discurso e com o modo como as relações dessa natureza moldam

e transformam dialeticamente as práticas discursivas. A ADC objetiva explicar o que está encoberto no discurso, aquilo que está naturalizado e, por isso, não é imediatamente notado.

Desse modo, nesta pesquisa, usamos a ADC como teoria/método para analisar as RS de professores da rede de ensino estadual do Ceará acerca de seus/suas estudantes em situação de vulnerabilidade social, pois essa teoria olha para a linguagem como prática social e ideológica e para a relação entre os falantes como contextualizada por relações de poder, de dominação e de resistência institucionalmente instituídas. Assim, tomamos como base os textos, comentários nas postagens que tratam sobre estudantes em vulnerabilidade social dentro do ambiente *Facebook*, no grupo social virtual “Professores do Estado do Ceará”, no contexto do isolamento social ocorrido por causa da pandemia da Covid-19 em 2020, pois o estudo do discurso é uma forma de debater e criticar a exclusão praticada e representada nas práticas socioculturais (MAGALHÃES, 2011).

Assim, até aqui entendemos que conceitos sociais e linguísticos são operacionalizados na ADC Dialético-Relacional. Isso quer dizer que “operacionalizar supõe uma abordagem transdisciplinar, que não se limita a aplicar outras teorias, mas superar as fronteiras entre as disciplinas e transformá-las” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 194). E, com isso, a ADC busca tensionar as estruturas sociais por meio da linguagem/discurso, filiando-se à dialética de orientação marxista, pois há uma relação direta entre discurso e sociedade, visto que o discurso está direcionado a uma verdade de mundo em um sentido prático, isto é, o discurso é criticamente analisado como forma de se projetar uma linha de ação concreta sobre um estado de coisas no mundo. Desse modo, “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 91).

Então, dessa forma, sobre discurso na ADC, temos a concepção tridimensional do discurso apresentada abaixo:

Figura 6: Modelo Tridimensional

Fonte: Fairclough (1992).

Segundo Fairclough (1992), a prática discursiva é mediadora entre o texto e a prática social. Portanto, ele propõe, em sua obra *Discurso e Mudança Social*, que a AD seja feita tridimensionalmente, que compreenda a análise do texto, da prática discursiva e da prática social, conforme observamos na imagem acima. A categoria de análise *texto* é dividida em 4 aspectos textuais: o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. Em nosso estudo, descrevemos as RS de professores dentro do modelo textual considerando os aspectos vocabulário, gramática e estrutura textual. Sobre o estudo do vocabulário, são tratadas as palavras individuais – neologismos, lexicalizações de domínios da experiência, superexpressão, relações entre palavras e sentidos – e a gramática das palavras combinadas em frases. No que se refere à gramática, são consideradas as palavras combinadas em orações, com grupos ou sintagmas, e as frases. A estrutura textual se refere às características organizacionais do texto em larga escala, às maneiras e à ordem em que os elementos são combinados; portanto, consideramos nas nossas análises os processos de referenciação.

Sobre a categoria de análise *prática discursiva*, podemos destacar que a produção, distribuição, consumo, contexto, força, coerência e intertextualidade dos textos são os aspectos que englobam essa prática, conforme Fairclough (1992) em seu modelo tridimensional de análise dos discursos. Em nossa pesquisa, examinamos as RS de professores sobre seus/suas estudantes dentro da prática discursiva, considerando os aspectos produção, distribuição e consumo dos textos, que são os comentários em postagens que tratam dos estudantes em vulnerabilidade social. É importante salientar que a prática discursiva é uma manifestação linguística, portanto, a AD requer entender as formas de organizações e interpretações textuais, ou seja, a produção, a distribuição, o consumo e a natureza da prática social em que o discurso foi elaborado.

A categoria de análise *prática social* inclui os aspectos ideologia e hegemonia, elementos que vamos investigar ao analisar as RS de professores do estado do Ceará. Dentro do aspecto ideologia, consideramos os sentidos das palavras e, em hegemonia, avaliamos as orientações econômicas, políticas, culturais e ideológicas presentes nos discursos dos sujeitos, pois, segundo Fairclough (2016), o termo “prática social” se refere a uma prática estável que concerne às atividades sociais representantes de ações, ou seja, o ambiente escolar, por exemplo, refere-se à junção de elementos sociais distintos, mas que possuem estrutura relativa, pois o discurso sempre estará inserido. Em síntese, abaixo, apresentamos uma imagem com as categorias de análise do modelo tridimensional de Fairclough, que guia nossa análise de *corpus* no capítulo 4.

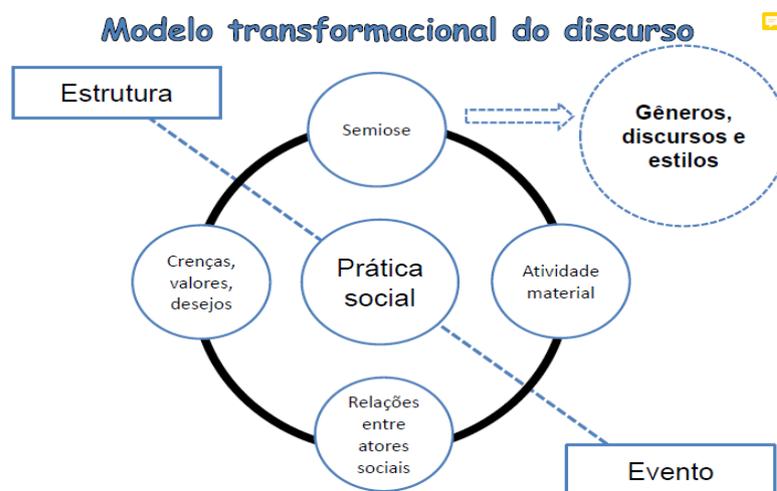
Figura 7: Categorias analíticas

TEXTO	PRÁTICA DISCURSIVA	PRÁTICA SOCIAL
vocabulário gramática coesão estrutura textual	produção distribuição consumo contexto força coerência intertextualidade	ideologia sentidos pressuposições metáforas hegemonia orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas

Fonte: Resende e Ramalho (2006, p. 29).

Portanto, no modelo tridimensional de Norman Fairclough, são propostas uma reunião da abordagem crítica do discurso e as concepções do pensamento social e político relevantes para o estudo da mudança social. Os textos estão ligados às práticas discursivas da sociedade, onde estas são modificadas e direcionadas para as práticas sociais que, por sua vez, buscam a permanência de interesses políticos, econômicos e sociais que as representam. No entanto, é importante destacar que, mais recentemente, Chouliaraki e Fairclough (1989) decidiram manter as três dimensões do discurso, mas de maneira mais pulverizada na análise e com um fortalecimento da análise da prática social, que passou a ser mais privilegiada nesse modelo posterior, como se observa na figura a seguir:

Figura 8: Modelo Transformacional



Fonte: Adaptado de Chouliaraki e Fairclough (1989) por Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 15).

Observa-se que houve, entre os modelos, um movimento do discurso para a prática social, ou seja, a centralidade do discurso como foco dominante da análise passou a ser questionada, e o discurso passou a ser visto como um momento das práticas sociais. Com isso, de acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21), práticas sociais são “maneiras recorrentes, situadas temporal e espacialmente pelas quais agimos e interagimos no mundo” e, de acordo com Harvey (1996 *apud* CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21), “o discurso é uma dimensão das práticas sociais, que seriam constituídas também por elementos não discursivos como crenças, valores, desejos, instituições e relações sociais”. Já na visão de Fairclough (2016, p. 97), “a mudança discursiva se dá pela reconfiguração ou pela mutação dos elementos que atuam na articulação, pela ‘redefinição de limites entre os elementos’”.

Em uma perspectiva de futuro, no doutorado, já de posse dos dados que esta dissertação em defesa nos apresenta, pretendemos usar o novo modelo transformacional de AD, proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999), dentro de uma pesquisa etnográfica nos espaços das escolas da rede Estadual do Ceará. No momento, pelo fator tempo, debruçamo-nos sobre o modelo tridimensional, pois ele foi suficiente para analisar as RS discursivas de professores da rede estadual do Ceará, membros do grupo social virtual Professores do Ceará no *Facebook*, sobre seus/suas estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Sobre discurso em redes sociais virtuais, como ocorre no *Facebook*, em contextos contemporâneos, nossas relações com o mundo e com os outros estão imbricadas de tecnologias, pois, com o desenvolvimento das tecnologias digitais de comunicação e a ampliação das redes sociais que essas tecnologias possibilitaram, a propagação de ideias e de valores sobre diferentes objetos de relevância social e cultural tem sido, cada vez mais,

instantânea e dinâmica na conversação entre os sujeitos. A consequência dessa conversação nas redes é, segundo Recuero (2016, p. 126), a publicização de valores e de “relações sociais construídas entre os interagentes, fornecendo o contexto social para a interpretação dos grupos e das relações entre os indivíduos”. E, conforme Silveira e Tavares (2018), essas transformações trazem inúmeros benefícios às relações sociais construídas atualmente, pois, por essa razão, basicamente, indivíduos comuns ganham voz no campo virtual, posto que ali concentram-se ferramentas capazes de registrar, ampliar e, conseqüentemente, dar visibilidade aos discursos produzidos e publicados por aqueles que nele se inserem.

Assim, em um cenário de cada vez maior acesso dos brasileiros, podemos dizer que os usos que fazemos das redes sociais na *internet* podem revelar muito sobre o modo como as pessoas compreendem o mundo e nele se posicionam. Dessa forma, como destaca Dieb (2004), sem dúvidas, muitas RS encontram lugar nesses ambientes, e as pessoas, sem se darem conta, comentam, curtem e compartilham suas representações, muitas das quais se constroem a partir de discursos lesivos à convivência humana. Pois, “não há acontecimento sem atos de sujeitos e não há atos fora do acontecimento. O discurso é produto e processo, e a língua é generalização e singularização” (LEMOS, 2008, p. 116). O que se pode chamar de discurso não é nem um complemento da língua nem um simples uso dela, mas língua e uso vinculados à interpretação de sujeitos/indivíduos históricos, que produzem efeitos de sentidos ao tomar a palavra, mexendo na memória do dizer instituída – e que é um processo sempre em aberto, em construção, como afirma Baccaga (1998), que dialoga com as questões discursivas e com os estudos culturais.

Como dito, a rede tem projetado novos atores no debate público. E tal projeção ocorre por meio da linguagem em uso, a partir dos enunciados que os indivíduos produzem em situações sociais, nas quais assumem posições de sujeito. Por essa razão, é importante considerar as condições de produção, distribuição e consumo em que se dão os discursos, nos meios ou dispositivos comunicacionais em que eles se materializam, circulam e ganham espaço. As redes sociais *online* se caracterizam como espaços de agrupamento social no ciberespaço e interferem, estrutural e culturalmente, na sociabilidade das pessoas, por meio da formação do sujeito em rede. Essas redes são espaços linguisticamente híbridos, nos quais as interações sociais são apresentadas, modificadas e ampliadas (PRIMO, 2005).

Portanto, com a facilidade de acesso e a troca de informações entre as pessoas no ciberespaço, ocorreram transformações sociais, pois, nessa conjuntura, a virtualidade e a interação são elementos constitutivos das práticas comunicativas cotidianas. Isso gerou o rompimento de fronteiras geográficas, culturais, educacionais, temporais, etc., devido à

ampliação da esfera pública: espaço emergente, no qual assuntos gerais são apresentados, controvertidos, debatidos, problematizados e criticados para, então, oportunizar um julgamento, estabelecer síntese ou chegar a um consenso. Nesse sentido, a esfera pública representa um ambiente de autonomia e de diálogo a partir da emergência da ação comunicativa (comunicação intersubjetiva com a finalidade de alcançar o entendimento entre os sujeitos) e da valorização do debate (HABERMAS, 2012). Visto que, para Habermas (1989 [1962]), a esfera pública é uma arena de debate público em que os assuntos de interesse geral podem ser discutidos e as opiniões podem ser formadas, o que é necessário para a efetiva participação democrática e para o processo democrático. A esfera pública – pelo menos, em princípio – envolve a reunião de indivíduos igualmente em um fórum para o debate público. Como pode ocorrer nas interações de professores por meio de textos comentários nos posts no grupo social virtual Professores do Estado do Ceará. Dessa forma, em se tratando de RS em esfera pública,⁶ Lucas *et al.* (2021, p 4), destacam que:

Os fenômenos comunicacionais e os processos de sociabilidade envolvendo as representações sociais nos ambientes virtuais estão em constante transformação (Moscovici, 2006). As ciber-representações, ou as representações sociais na internet, seriam a condição de existência e de participação em determinada comunidade virtual, definindo o espaço público e o lugar compartilhado pelo grupo. Subentendem a realidade virtual, que não deve ser considerada apenas como um complemento da realidade, mas sim como concretização da própria representação social (Moscovici, 2006) (LUCAS *et al.*, 2021, p. 4).

Posto isso, em uma rede social, como destaca Recuero (2009), dois elementos são essenciais: atores (pessoas, instituições, grupos etc.) e conexões (interações ou laços sociais). Desse modo,

uma rede, assim, é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores. A abordagem de rede tem, assim, seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores sociais e nem suas conexões (RECUERO, 2009, p. 24).

Assim, os atores, primeiros elementos das redes, moldam as estruturas sociais, por meio da interação e da constituição de laços sociais. São compreendidos como indivíduos da ação comunicativa nas plataformas de redes sociais, como ocorre no *Facebook*. As conexões de uma rede social são constituídas pelas interações entre os atores. Essas interações, no ciberespaço,

⁶ Para maiores esclarecimentos sobre RS em esfera pública, ver: MOSCOVICI, S. **Memórias, rituais e ciber-representações**. In: CASALEGNO, F. (org.), *Memória Cotidiana*. Porto Alegre: Sulina, 2006. p. 70-83.

são percebidas a partir dos rastros sociais dos indivíduos nas próprias plataformas dessas redes. Dessa forma, “a interação é, portanto, aquela ação que tem um reflexo comunicativo entre o indivíduo e seus pares, como reflexo social” (RECUERO, 2009, p. 31). No contexto atual, tornou-se comum as interações sociais ocorrerem por meio dessas redes. De acordo com o Global WebIndex, o Brasil é 2º lugar no *ranking* de países que passam mais tempo nas redes sociais:

Figura 9: Países “sociais”

Os países mais "sociais"
Tempo médio gasto com mídia social

Ranking	País	Minutos (2019)	Minutos (2018)
1	Filipinas	241	248
2	Brasil	225	219
3	Colômbia	216	214
4	Nigéria	216	206
5	Argentina	207	197
6	Indonésia	195	203
7	Emirados Árabes	191	180
8	México	190	194
9	África do Sul	190	178
10	Egito	186	185
12	Arábia Saudita	186	172
13	Turquia	185	172
18	Rússia	148	141
19	Índia	145	148
22	China	139	120
25	EUA	117	125

Fonte: Época (2020).

De acordo com o IBGE, dos 116 milhões de pessoas que acessaram a internet no Brasil em 2016, 94,2% enviaram ou receberam mensagens de texto, voz ou imagens por aplicativos, o que inclui redes sociais, como *Facebook*, e programas de mensagem, como *Whatsapp*. Com isso, é muito comum, hoje, profissionais de diversas áreas construírem interações com os demais colegas de sua área por intermédio de grupos sociais, como ocorreu no grupo social virtual do *Facebook* “Professores do Estado do Ceará”. Sobre essas interações, é importante ressaltar que, nas práticas discursivas mediadas pelas tecnologias digitais, o que vemos é que, conforme destaca Anecleto (2015), os sujeitos da interação necessitam problematizar, constantemente, pretensões de validade do discurso em relação à veracidade dos argumentos (discurso teórico), à compreensão produzida por eles (discurso explicativo) e à correção desses argumentos (discurso prático) postados nas redes sociais. A partir dessas problematizações no processo discursivo em rede, pressuposições comunicativas serão evidenciadas, tais como:

(a) inclusão e caráter público: não pode ser excluído ninguém desde que tenha uma contribuição relevante a dar no contexto de uma pretensão de validade controversa; (b) igualdade comunicativa de direitos: todos têm a mesma chance de se manifestar sobre um tema; (c) exclusão da ilusão e do engano: os participantes têm que acreditar no que dizem; (d) ausência de coações: a comunicação deve estar livre de restrições que impedem a formulação do melhor argumento capaz de levar a bom termo a discussão (HABERMAS, 2007, p. 60-61).

Portanto, os sujeitos, ao participarem de esferas públicas tecnologicamente medidas, levarão em conta aspectos processuais da comunicação, tornando, assim, esses espaços locais democráticos e de livre participação para todos. Dessa forma, as comunicações, nesses ambientes partem de interações intersubjetivas em que os sujeitos se reúnem em torno de problematizações contínuas para as quais apresentam argumentos competentes que justifiquem seus discursos, a partir de processos constantes de negociação. Essas participações fundamentam-se no diálogo pelo qual os participantes expõem, argumentativamente, pontos de vista e submetem-se aos contra-argumentos de outras pessoas, tendo como ponto de partida o uso comunicativo da linguagem voltado para o consenso ou não.

Diante dessa dinâmica das interações, diversos formatos textuais ganham espaço nas redes, como, por exemplo, o texto comentário, que estamos analisando neste estudo. Isso ocorre pois, no *Facebook*, passamos a fazer parte do cotidiano das pessoas, inaugurando uma nova forma de espaço público, onde os discursos emergem, difundem-se e são legitimados (RECUERO, 2016). Um espaço de escrita muito utilizado no *Facebook* é a atualização de *status* (ou simplesmente os atuais *posts*), o qual é constituído por mensagens curtas, projetadas para o autorrelato do que se está fazendo, pensando ou sentindo naquele determinado momento. A partir de uma postagem, os usuários do *Facebook* realizam inúmeras funções discursivas, como, por exemplo, expressar opiniões por meio do recurso de comentário; é um espaço para minifóruns de discussão (BARTON; LEE, 2015). Isso estabeleceu uma nova forma de linguagem, na qual o discurso (exemplo: comentário do *Facebook*), segundo Boyd (2010 apud RECUERO, 2016), passou a ser espaço público comunicativo com características híbridas, ou seja, espaços com interações cada vez mais públicas que ocorrem tanto na forma verbal quanto na forma não verbal.

Assim, comentar é uma tarefa que pressupõe ancoragem informativa e perspectiva histórica. Sem dispor de dados concretos e de referencial analítico, o comentário corre o perigo de cair no vazio e fraudar o receptor. Afinal de contas, quem recorre ao comentário quer dispor de uma bússola para entender a contemporaneidade. Além do mais, o comentário é contínuo, pois analisa certa ocorrência relacionando-a a fatos anteriores e fazendo projeções de possíveis

desdobramentos. Essa prática exige do comentarista constante atualização de informações, para que possa estar sempre sintonizado com os fatos e o contexto em que ele atua (MELO, 1985).

Muitas vezes, o comentarista utiliza frases curtas, por meio das quais as informações precisas fluem com naturalidade, costurando o tecido do cotidiano. Recuero (2016) explica que o termo discurso, nesse contexto, compreende não só o enunciado e sua construção, mas também está intrinsecamente ligado ao conjunto ideológico que se reflete nas afirmações dos usuários. Dada essa dinâmica, as características das plataformas de rede social podem ser enumeradas da seguinte maneira:

a capacidade de a mensagem ser rapidamente difundida e ampliar sua visibilidade, escalando seu alcance (escalabilidade); a presença e permanência das mensagens publicadas no ciberespaço (persistência); a fácil reprodução dessas mensagens serem buscadas, encontradas e recuperadas por sistemas de busca (buscabilidade) (BOYD 2010 apud RECUERO, 2016, p. 19).

Portanto, graças à facilidade e à rapidez da comunicação, pode-se produzir discursos de usuários em uma escala quase que incontrolável, refletindo muitos fenômenos sociais que permeiam os dias atuais. Por isso, em nossa pesquisa, analisamos as RS (re)produzidas discursivamente em redes sociais, de professores sobre estudantes, fenômeno social que tem sido amplamente divulgado, discutido, comentado, curtido e compartilhado nas redes virtuais que têm como membros professores, visto que, no contexto brasileiro, os/as professores/as por vezes são vistos como responsáveis por promover mudanças sociais atribuídas à educação, principalmente por serem o/a profissional, no ambiente escolar, a desenvolver uma relação diária e contínua com os seus/suas discentes.

Desse modo, a interface teórico-metodológica estabelecida entre a Psicologia Social e a ADC que construímos aqui consiste em analisar discursivamente as RS de professores, utilizando, assim, para definir o que são as RS, de acordo com as concepções de Irineu (2011, 2019), para quem RS são vistas como uma maneira específica de comunicar o que os seres humanos em geral já sabem e como um modo pelo qual nossas mentes corporificam ideias, em um complexo processo de categorização do mundo e de todos os elementos que o cercam. Portanto, a RS é entendida como um fenômeno social de caráter psicológico e diretamente presente no discurso. Nesse contexto, o conceito de discurso é entendido como forma de representação, de ação e de identificação (FAIRCLOUGH, 2016). E, conforme Irineu (2011, p. 81),

afirmamos que a linguagem se manifesta como uma faculdade do pensamento

responsável pelo modo como interagimos (e representamos) a nós mesmos, aos outros e ao mundo em uma perspectiva ampla. Esta faculdade do pensamento é responsável pelos processos de categorização conceitual através do qual nos organizamos no que diz respeito à vasta quantidade de informação nova a que temos acesso todos os dias em nosso cotidiano.

Desse modo, a ADC lança um olhar profundo e contemporâneo sobre a linguagem e suas implicações com a realidade social, por isso, o interesse da ADC é pela “linguagem/discurso”, como ela ocorre na “sociedade” e como mantém os poderosos no “poder”, para, enfim, dar conta desses elementos, que estão onde há grupos em interação. Assim, na ADC, o poder e a linguagem estão correlacionados. Para Fairclough (2016), o poder é exercido e reproduzido no discurso e, também, nas relações sociais ocultadas por trás do discurso. Este, que é uma das formas de instaurar e manter a hegemonia, tornando evidente quem está no poder. Portanto, Fairclough, adere a visão de que é através da língua e das diversas linguagens, que os sujeitos estabelecem seus locais sociais de fala e com ele as relações de poder, como pode ocorrer no ambiente escolar.

O poder não surge de um indivíduo sozinho, mas de um conjunto de relações que formam a estrutura social. Fairclough coloca o discurso e a língua como elementos ideológicos nas lutas de poder, o qual não é vitalício, pois as hegemonias advindas das relações de poder são instáveis, por isso, são passíveis de rupturas. Posto isso, reforçamos a relevância desta pesquisa que foca o seu olhar para RS discursivas de professores que, possivelmente, trazem consigo ideologias e hegemonias que se propagam em prol de manter a classe dominante no poder. Diante disso, reforçamos que RS discursivas podem estar a serviço, sobretudo, do capitalismo ou podem ser utilizadas para alterar e superar possíveis conjunturas que favorece grupos específicos em detrimento de outros indivíduos, mantendo, o *status quo*, pois, conforme Perce (2013, p. 15):

A representação social de professor é uma profecia autorrealizadora, pode promover ou não perspectiva de futuro do aluno e contribuir ou não para a sua autoestima e sucesso. Reflete também na forma como o aluno vê a escola, se ele se empenha ou não no processo ensino/aprendizagem e na aquisição de bens culturais e materiais.

Um outro aspecto relacionado a ADC é a sua vocação transdisciplinar ou interdisciplinar, pois, dessa forma, interagindo com outras áreas, ela contribui para a transformação da realidade, essas provocadas pela intervenção dos diversos aspectos presentes numa determinada conjuntura, como o ambiente escolar. Portanto, partindo desse diálogo entre as RS e a ADC, buscamos dar conta dos nossos objetivos de pesquisa e construímos um estudo

engajado em contribuir para mudanças sociais no ambiente escolar, essas tão urgentes e necessárias para a nossa sociedade, pois, entendendo por meio dos discursos como nós representamos nossos/nossas discentes e como agimos a partir dessas representações, perceberemos que discursos orientam práticas/ações, e essas podem ser transformadas a partir deles, em um caráter emancipatório da linguagem nas lutas sociais.

Passamos, portanto, a tratar no tópico seguinte da abordagem discursiva das RS, que tem sido empreendida nos últimos anos por estudiosos contemporâneos da RS e que pode se configurar, no futuro, como uma quarta alternativa complementar à teoria de base de Moscovici, abordagem discursiva que seguimos nesta dissertação.

2.2.3 A abordagem discursiva das RS – um ensaio inicial

Em anos recentes, pesquisadores/as como Irineu (2011, 2019), Ribeiro (2015), Miranda (2016), Camilo (2016), Cavalcanti (2017), Garcia (2018), Nascimento (2021, no prelo), Lima (2021, no prelo), dentre outros/as, estão tratando as RS a partir da interface entre a TRS, no campo da Psicologia Social, e a ADC na AD, dentro da Linguística e da Linguística Aplicada. Por exemplo, Irineu (2011), que trata das RS sobre a latinidade, analisando a RS que os latino-americanos usuários do site de redes sociais *Orkut*, já em desuso, constroem sobre a latinidade, tendo como foco a constituição temática dessa representação, as estruturas do discurso e as condições de produção pelas quais se expressam tal representação e as atitudes dos sujeitos sobre o objeto representado. Ribeiro (2015), por sua vez, pesquisou as representações de idosas de uma casa de repouso em Fortaleza (Ceará) sobre a velhice. Em sua pesquisa, a autora concebe RS como “fenômenos sociais que, apesar de acessados por meio de seu conteúdo cognitivo, precisam ser compreendidos a partir do seu contexto de produção” (RIBEIRO, 2015, p. 58), ou seja, a partir do contexto em que nascem e se reproduzem.

Já Miranda (2016), com uma análise ideológica discursiva sobre formação de professores, articula uma abordagem sociocognitiva e crítica do discurso com a TRS por meio de uma análise de qual/quais ideologia/s emerge/m do/s discurso/s em torno da formação de professores de língua espanhola no Brasil, tendo em vista as Diretrizes Curriculares do Governo Federal do Brasil e os Projetos Pedagógicos (PP) dos Cursos de Letras de universidades públicas federais do Nordeste do País. Camilo (2016), por meio de uma pesquisa social discursiva crítica, propõe-se a investigar o modo como a ex-presidenta da República do Brasil, Dilma Rousseff, construiu seu trabalho sobre RS de resistência no ano de 2015, as estratégias

ideológicas que foram mobilizadas nos discursos oficiais para constituir a representação da líder política e a relação entre o discurso político presidencial e a mídia social *Facebook*.

Cavalcanti (2017, p. 74), por sua vez, estuda as representações sociais sobre as mulheres latinas em uma perspectiva multimodal. A autora afirma que as representações sociais “convencionalizam objetos, pessoas, ou eventos, localizando-os em uma categoria e gradualmente os estabelecendo como modelos de certo tipo, compartilhados por um grupo de pessoas”. Na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), temos, dentro da abordagem discursiva das RS, Garcia (2018), tratando de RS sobre o racismo, no mestrado Interdisciplinar em Humanidades. A dissertação de Garcia contém um arcabouço teórico claro e preciso analisando as RS sobre o racismo (re)produzidas no discurso dos discentes moçambicanos na UNILAB, considerando a organização estrutural e temática da referida representação e suas condições de produção intergrupala.

Nascimento (2021, no prelo) faz uma análise das RS sobre a mulher cearense em cargo político de decisão pela ótica da ADC (re)produzidas no discurso através das notícias veiculadas pelo jornal *O Povo* nos três primeiros meses de governo das ex-prefeitas de Fortaleza Maria Luiza Fontenele e Luizianne de Oliveira Lins. Lima (2021, no prelo) situa seu estudo no campo das pesquisas em Linguística Aplicada e parte de uma interface teórico-metodológica estabelecida entre a ADC e a Psicologia Social, com o objetivo de analisar a RS sobre a soropositividade (re)produzida no discurso de sujeitos soropositivos em postagens na rede social digital *Facebook*. Portanto, à luz dessas pesquisas citadas, percebemos que muitos estudiosos estão tratando as RS a partir da interface entre a TRS, no campo da Psicologia Social, e a ADC na AD, dentro da Linguística e da Linguística Aplicada. Nesse sentido, dá-se a abordagem discursiva das RS, em que, segundo Irineu *et al.* (2020, p. 62), “a relação entre discurso e RS se mostra como constitutiva e também manifesta, já que é pelas interações discursivas cotidianas que objetos de representação são construídos e disseminados”.

Assim, a RS é entendida como um fenômeno social de caráter psicológico e diretamente presente no discurso. Além do mais, segundo Irineu (2019), as representações devem ser vistas como uma maneira específica de comunicar o que os seres humanos em geral já sabem e como um modo que nossas mentes corporificam ideias em um complexo processo de categorização do mundo e de todos os elementos que o cercam. Entendidas dessa forma, as RS podem, em sua constituição, revelar a natureza verdadeiramente ideológica das ideias, por isso o estudo de tais fenômenos dentro do ambiente escolar, o qual tem se tornado de interesse para muitas áreas.

Conforme Harré (2001, p.109) a “localização primeira da cognição [RS] se encontra no quadrante público-coletivo, particularmente na conversação [discursos]”. Desse modo, esses

fenômenos sociais contribuem para a geração de diferentes pontos de vista num discurso e ditam as atribuições que cada sujeito direciona aos outros indivíduos e à sociedade como um todo, desde uma relação de causalidade pessoal e situacional. Sendo assim, de acordo com Irineu (2019), isso mostra que, do ponto de vista mental, há um incessante movimento do sujeito em direção à compreensão do mundo em totalidade, desde seus aspectos mais concretos, como as coisas em geral, até seus aspectos mais abstratos, como os sentimentos e ideologias manifestados nas relações estabelecidas.

Dessa forma, quando pensamos no aspecto linguístico das RS, afirmamos que a linguagem se manifesta como uma faculdade do pensamento responsável pelo modo como representamos a nós mesmos, aos outros e ao mundo em uma perspectiva ampla. Nesse contexto, Irineu (2019) pontua que essa faculdade do pensamento é responsável pelos processos de categorização conceitual por meio dos quais nos organizamos, no que diz respeito à vasta quantidade de informação nova a que temos acesso todos os dias em nosso cotidiano.

Assim, no cotidiano escolar, a presença das RS por meio de categorização conceitual torna-se evidente no discurso dos seus sujeitos. Dessa forma, como afirma Cavalcanti (2017), as RS podem legitimar discursos e práticas, além de terem caráter social, uma vez que são compartilhadas por um grupo de pessoas. Por isso, consideramos o discurso, também, como uma dimensão da prática social (FAIRCLOUGH, 2016). Nesse viés, buscamos, nesta pesquisa, analisar as RS que os/as professores/as da rede estadual do Ceará (re)produzem em seus discursos sobre seus/suas estudantes em situação de vulnerabilidade social, no contexto do isolamento social ocorrido por causa da Covid-19 em 2020.

Reconhecemos que os casos de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social requerem atenção especial. Como vimos, esses indivíduos vivem as consequências das desigualdades sociais, da exclusão, da ausência de vínculos afetivos, da brusca transição da infância para a vida adulta, do difícil acesso à educação, ao trabalho, à saúde, ao lazer, à alimentação e à cultura, da exploração do trabalho infantil, da falta de recursos, das altas taxas de evasão escolar e da inserção no mundo das drogas (PEREIRA, 2013 apud ABRAMOVAY *et al.*, 2002).

Portanto, diante desse fenômeno social da RS e o compreendendo, segundo Irineu (2019. p. 14), “como um construto discursivo, de natureza ideológica e sociocognitiva”, por meio do qual, na condição de membros de grupos sociais, compreendemos os objetos do mundo com os quais interagimos, faz-se urgente e necessário tratar das representações que emergem a partir do ambiente escolar, principalmente na interação de professor e estudantes. Garcia (2018) chama atenção para o caráter interativo das RS, destacando que estas possibilitam a aquisição

de conhecimentos no mundo. Assim, a respeito da natureza ideológica das representações, conforme Miranda (2016, p. 40):

podemos considerar que as ideologias estão na base da construção do discurso, sendo dele sustentáculo e passando esse último a ser a materialização das mesmas ideologias, ou, em suas palavras, a manifestação/expressão das ideologias. Compreendemos, nesse sentido, os elementos linguísticos como vetores ou suportes do discurso e, em decorrência disso, das ideologias.

Pois, considerando, também, o que nos diz Harré (2001, p. 113) as “nossas práticas culturais e linguísticas supõem uma formação secundária”, estruturais ideológicas, “na organização de nossas crenças e experiências” que vão subsidiar as nossas RS, manifestadas discursivamente. Além disso, Fairclough (2016) compreende que as ideologias são significações/construções da realidade, as quais são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. Então, em direção aos interesses e aos recursos de grupos e de seus membros na organização e no manejo de seus objetivos e de suas práticas sociais, as ideologias se projetam, formando grupos por motivos sociais, políticos em direção à proteção dos interesses desse grupo. Entendendo que, a admissão a tais grupos ocorre de duas maneiras: i) processos naturais, pois, ao nascer, o sujeito já é inserido ou; ii) por meio do ingresso naquele grupo, movido pelo objetivo de compartilhar objetivos, crenças e representações. Assim, o grupo social virtual em análise neste estudo, possivelmente, composto pelo segmento social professores/as da rede do estado do Ceará, trata-se de um grupo que se compõe de adesões voluntárias, pois, para participar dele, os/as docentes devem solicitar autorização aos mediadores do grupo na plataforma *Facebook*. Certamente, desejam participar do grupo movidos pelo objetivo de compartilhar objetivos, crenças e representações sobre seu universo profissional.

Com isso, entendemos que as RS são o alicerce das ações dos/as usuários/as de grupos virtuais, indivíduos que imaginam ter uma história comum de experiência, como ocorre no grupo social virtual “Professores do Estado do Ceará”, pois, como aponta Ribeiro (2015), as RS são fenômenos sociais situados e dinâmicos. Há, ainda, em comum interação e práticas discursivas, professores/as que agem segundo atitudes, ideologias e valores compartilhados, certamente movidos/as pelo sentimento de pertencimento, que não é arbitrário, pois os sujeitos compartilham opiniões durante os mais diversos eventos enunciativos da rede social. Dessa maneira, o material discursivo analisado é uma mostra significativa do modo como os sujeitos

organizam mentalmente as coisas do mundo, como vemos na análise do *corpus* deste estudo no capítulo 4.

Sobre o caráter sociocognitivo das RS, como destaca Irineu (2019), os grupos e seus membros se singularizam nas práticas sociais, e aqui está claro que o discurso se apresenta como uma dessas práticas, por questões de ordem identitária, como: quem são, ou seja, como se veem, como se representam, o que fazem, o que querem, no que creem, onde se localizam, qual sua posição social, o que assumem ou o que não assumem como valores sociais, como veem os outros com quem interagem, ou seja, como representam os objetos do mundo em seu discurso. No caso da nossa pesquisa, o modo como os/as professores/as (re)presentam seus/suas estudantes em vulnerabilidade social se faz de maneira macrossocial, pois é no funcionamento das relações sociais que se releva a dimensão fundamental das ideologias, por ser no e pelo discurso que os sujeitos se posicionam, resultando nos textos em RS, materializadas em estruturas linguísticas discursivas. Pois, conforme Harré (2001, p. 118) “um repertório [os discursos] deve ser estudado em seu uso, a fim de que se possa apreender as [RS] que veicula”.

Hoje, nos estudos da linguagem, como na linguística, é amplamente aceita a supremacia do aspecto social no discurso, e, por isso, é possível afirmar que a sociedade e os atores sociais em si criam crenças e ideias sobre eles mesmos e sobre o mundo que os rodeia. Dessa forma, para dar conta de analisar fenômenos sociais, como a RS de professores, faz-se relevante uma interface entre a TRS e a ADC, por ser a TRS uma teoria dos fatos sociais, pois, a origem das representações está nas nossas ideologias, que fluem das relações sociais e são identificadas no discurso. Entendo que há um processamento/uma construção cognitiva nas RS, partindo-se do pressuposto de que a cognição é resultante de um processo social, embora sendo da ordem do psíquico, ou seja, mental. Usar a abordagem discursiva pelo discurso constituído e manifesto para analisar as RS foi uma possibilidade já apresentada por Moscovici (1976), já que, como apontado, as RS são complexas e necessariamente inscritas em um referencial de um pensamento pré-existente, caracterizando-se por serem dependentes de um sistema de crenças, ancoradas em valores, tradições e imagens do mundo e da existência, como objetos de um permanente social no/por meio do discurso.

Portanto, usamos uma análise de RS por meio de uma abordagem discursiva, por entendermos que é algo que nos possibilita a compreensão da relação existente entre operações sociocognitivas e ideológicas das RS, pois tratamos de um fenômeno social em que estamos inseridos e, só assim, teremos a compreensão do modo como concebemos o mundo que nos cerca e das atitudes que temos a partir das RS que manifestamos. Assim, a seguir, apresentamos o percurso metodológico que usamos para construir a interface apresentada neste capítulo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, explicitamos ao leitor as decisões metodológicas tomadas para esta pesquisa, bem como descrevemos o percurso de ações que são empreendidas no intuito de responder aos questionamentos levantados neste exercício investigativo. Em um primeiro momento, tratamos da caracterização da pesquisa. Na sequência, temos a caracterização da plataforma e grupo social virtual investigado, com a caracterização e a delimitação do *corpus*. Posteriormente, tratamos dos procedimentos éticos de pesquisa adotados, seguindo com a apresentação do *corpus*, e, por fim, apresentamos as categorias de análises e os procedimentos.

3.1 Caracterização da pesquisa

Com os objetivos lançados, a presente pesquisa agrega conhecimentos, principalmente, de duas áreas de estudo: no paradigma interdisciplinar de pesquisa, a Psicologia Social, a respeito da TRS – analisando um sistema de conceitos, imagens, definições e práticas presentes em uma mostra de discurso docente, de usuários/professores/as da rede social *Facebook* no grupo “Professores do Estado do Ceará”, juntamente com a AD, a respeito da Teoria Social do Discurso – analisando a RS em uma abordagem dialética-relacional (indícios textuais, caracterização da prática discursiva e caracterização da prática social) no sistema tridimensional faircloughiano.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem discursiva das RS (IRINEU, 2019, 2020) com um olhar especializado que lançamos para o estudo de tais representações a partir da interface entre a TRS, no campo da Psicologia Social, e a ADC, no campo da Linguística e da Linguística Aplicada, com especial atenção para a análise dos processos discursivos envolvidos na reprodução desses objetos do pensamento (MOSCOVICI, 1976), através dos quais elaboramos nossa visão sobre o mundo e sobre seus elementos constitutivos.

Assim, nosso trabalho trata-se de uma pesquisa analítico-discursiva em vertente crítica, por estar situado nos estudos do discurso, no âmbito das Ciências Sociais, pois se preocupa com a dimensão ideológica dos textos que circulam na sociedade como práticas discursivas situadas (CORACINI, 2001). Uma vez que concebemos as RS como construtos discursivos e ideológicos, é a produção linguística dos sujeitos no *Facebook* que será levada em consideração para os procedimentos de análise. Consideramos todos os textos postados pelos usuários como práticas discursivas situadas social e historicamente.

Os textos produzidos no grupo social virtual Professores do Estado do Ceará no *Facebook* constituem o principal material empírico a ser analisado. Assim, baseamo-nos nas concepções de Moscovici (1976) sobre RS; nas referências teóricas de Fairclough (1992, 2016) e em uma perspectiva nacional, Magalhães (2005, 2011, 2017) e Resende e Ramalho (2006, 2010, 2016) acerca da análise de discurso crítica; e na abordagem discursiva da RS com Irineu (2011, 2019) e outros.

A presente pesquisa se classifica, quanto ao ponto de vista da sua natureza, como qualitativa e interpretativa, pois analisaremos a reprodução discursiva das RS sobre estudantes em vulnerabilidade social presente nos textos produzidos e consumidos pelos usuários/professores/as da rede social virtual em análise. Segundo Malhotra *et al.* (2005), o objetivo da pesquisa qualitativa é a obtenção da compreensão qualitativa do problema. A amostra é tomada por um número pequeno de casos. A coleta dos dados, segundo Gil (2010) não é estruturada e sua análise não é estatística. Nessa seara, Dieb (2004, p. 33) afirma que

esse quadro comumente designado abordagem qualitativa de investigação entende as práticas sociais como atividades humanas carregadas de significado, as quais dão sentido à vida dos atores sociais. Sob a perspectiva dessa abordagem, a pesquisa ganha uma configuração interpretativista e o pesquisador passa a priorizar, desta maneira, o ponto de vista dos atores sociais como o seu principal objeto de estudo.

Nesta pesquisa, portanto, voltamo-nos para o discurso dos atores sociais, professores/as da rede estadual do Ceará, estes/estas que precisam lidar com estudantes em situações de vulnerabilidades sociais, e, segundo Araújo (2011, p. 14), “a pesquisa qualitativa incorpora o estudo que procura sistematizar os significados que determinados acontecimentos e situações assumem para as pessoas que deles participam”. Dessa forma, compreendemos que as RS criadas implicam diretamente na vida dos sujeitos e que podemos sistematizá-las a fim de estudo linguístico e contribuição social.

Chouliaraki e Fairclough (1989) afirmam que a análise detalhada e intensiva de textos como elementos de processos sociais é uma tarefa complexa que engloba duas atividades: compreensão e explanação. A compreensão seria uma etapa subjetiva, visto que o posicionamento social, os conhecimentos, as experiências e as crenças do leitor influenciam esse processo. Já a explanação abrange a interface entre os conceitos e o material empírico, tomando por base um “arcabouço teórico particular”, com a finalidade de “mostrar como o momento discursivo trabalha na prática social, do ponto de vista de seus efeitos em lutas hegemônicas e relação de dominação” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1989, p. 67).

Como professoras e integrantes de grupos sociais virtuais, levamos em conta o contexto comunicacional dos nossos sujeitos, que é o da comunicação mediada por computador, mais especificamente na plataforma *Facebook*, no grupo social virtual “Professores do Estado do Ceará”, assim como as culturas que nela se desenvolvem, as quais nos forneceram pistas importantes para a análise do conteúdo da RS de professores sobre estudantes em situação de vulnerabilidade social. Pois, como pesquisadoras sociais, entendemos que a *internet* coloca o mundo social, em todo seu desarranjo e complexidade, na soleira da nossa porta, o que nos oportuniza reconhecer problemas sociais por meio das nossas interações dentro do ambiente virtual, e, diante desse achado, somos levados a estudar o fenômeno desvendado, na ideia de promover mudanças sociais a partir do debate em torno dos problemas evidenciados. Assim, a seguir, apresentaremos a plataforma e o grupo social virtual investigado.

3.2 Caracterização da plataforma e do grupo social virtual investigado

Existem diversas possibilidades de interação para um/a usuário/a de redes sociais no Brasil. Optamos por escolher o *Facebook* por ser uma plataforma com história consolidada. Em 2019, a referida plataforma completou 15 anos, registrando a marca de 2,3 bilhões de usuários em todo o mundo e está entre as mais baixadas pela população, sendo a mídia social mais utilizada do planeta. Segundo Mark Zuckerberg, dono da plataforma, o objetivo do *Facebook* é conectar as pessoas. Assim, a plataforma é um sucesso e desde 2007 recebeu suporte em língua portuguesa e chegou oficialmente ao Brasil. Dados divulgados pela *Statista* em 2019 apontaram que nosso país é o terceiro com o maior número de usuários no mundo, com mais de 130 milhões de pessoas cadastradas, ficando atrás da Índia, que contém mais de 300 milhões de inscritos e dos Estados Unidos da América, com 210 milhões. Os brasileiros sempre utilizaram o *Facebook* de forma muito intensa. Inclusive, são conhecidos em boa parte do mundo por seu comportamento e presença ativa nas redes sociais (STATISTA, s. d.).

O acesso à plataforma em questão se dá através do domínio *www.facebook.com*. É necessário fazer um cadastro que pede inicialmente informações básicas, como endereço de *e-mail*, uma senha e data de nascimento. Segue um segundo cadastro mais completo, onde são solicitadas informações como nome completo, sexo, país, estado, línguas, identidade de gênero, religião, interesses na plataforma, estado civil e autodescrição. Feita a inscrição, o usuário da rede social pode adicionar ao seu perfil amigos e redes sociais de seu interesse. Dentre muitas redes, temos o grupo social virtual privado “Professores do Estado do Ceará”, como se vê na figura 10 que segue. É esse o grupo específico que estudamos na plataforma *Facebook*, pois ele

é composto, possivelmente, pelo segmento professores/as da rede estadual do Ceará, que compartilham discursivamente suas vivências profissionais escolares.

Figura 10: Grupo “Professores do Estado do Ceará”



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/professoresdoceara/about> Acesso em: 20 maio 2021

Para participar do grupo, é preciso solicitar aprovação, exigência que dá uma noção de que a plataforma pretende agregar apenas participantes professores. Após a aprovação de um dos moderadores ou do administrador, o usuário se torna membro do grupo e tem acesso às suas múltiplas informações. Acreditamos que o administrador foi a pessoa responsável por criar o grupo, em 12 de abril de 2011, quatro anos após a chegada da rede social ao Brasil. Um ponto que nos chama atenção logo de início é que, apesar do grupo “Professores do Estado do Ceará” ser uma rede de um segmento social, possivelmente de professores, a imagem da página inicial é uma foto do administrador divulgando seu canal no *Youtube* e não algo que represente todos os membros, o canal do administrador trata de um espaço virtual com videoaulas com diversos temas e propostas correspondendo ao tema educação.

Na página inicial do grupo, o/a usuário/a encontra um menu horizontal com as seguintes opções: i) sobre: que redireciona para a página de apresentação do grupo; ii) discussões: onde são encontrados os avisos recentes e as publicações mais relevantes; iii) mentoria: espaço onde existe uma apresentação panorâmica de 14 membros que são caracterizados como mentores do grupo em estudo; iv) avisos: que propaga todos os avisos do grupo, incluindo as regras de uso do grupo; v) salas: nessa aba, é possível criar salas de bate-papo com os demais membros do grupo, no limite de no máximo 8 participantes; vi) membros: que informa o número de membros, seu administrador e seus moderadores, sendo, em abril de 2021, a marca de 37.500

mil membros, dos quais 1 é administrador e 5 são moderadores; vii) eventos: destinada à divulgação de eventos relacionados à educação e à exposição do calendário vigente; viii) mídia: com vídeos – que expõe em ordem de data e horário de postagem todos os vídeos publicados no grupo; fotos – que apresenta as fotos postadas no grupo e álbuns com arquivos de fotos; e ix) arquivos: um banco de dados, ou seja, de arquivos na extensão *Portable Document Format (PDF)*, que são propagados nas discussões.

A interface do grupo social “Professores do Estado do Ceará” é bem dinâmica, pois há um excesso de postagens, muitas até repetitivas. Em um acesso à página principal, o membro do grupo é bombardeado por informações que variam de temática, mas, no geral, são voltadas para o tema política – municipal, estadual, nacional e internacional –; sociedade; educação e temas atuais a nível local, nacional e mundial. Outra característica do grupo é que ele informa a sua localização, demarcada no mapa como Ceará. Por último, o grupo social “Professores do Estado do Ceará” tem uma seção, no tópico membros, com páginas de diversas áreas e uma relação dos novos membros. Uma análise prévia demonstra que o foco do grupo é informação e interação. Destina-se a professores/as que convivem com e no processo educacional do Ceará – em especial nas redes públicas –, que buscam desabafar, informar-se e acompanhar a dinâmica escolar das instituições por meio dos discursos propagados nas postagens e nos textos comentários do grupo.

Posto isso, optamos pelo grupo social virtual “Professores do Estado do Ceará” e por um dos textos predominantes da plataforma *Facebook*, o comentário, por considerarmos ser a especificidade de nosso objeto de pesquisa a RS discursiva sobre estudantes em vulnerabilidade social. Acreditamos que o trabalho de análise do fenômeno de uma RS a partir de uma rede composta por um grande grupo coletivo que convive com a realidade social das diversas escolas públicas estaduais gerou dados mais fidedignos e naturais. Isso, pois, segundo van Dijk (1999, p. 31):

o grupo social pode se definir a partir dos critérios de pertença (origem, aparência, idioma, religião, títulos); as atividades típicas (como no caso dos profissionais); objetivos específicos (ensinar aos estudantes, curar os pacientes, difundir notícias, etc.); normas, relações e recursos do grupo, etc. às vezes, estes critérios do grupo são flexíveis e superficiais, por exemplo, quando se baseiam na indumentária preferida ou em um estilo de música; no entanto, às vezes organizam todos os aspectos da vida e as atividades dos membros do grupo, como no caso do sexo, a etnia, a religião e a profissão.

Assim, com base no que nos diz van Dijk (1999), podemos afirmar que a afinidade une as pessoas em grupos sociais, pois são sujeitos que compartilham as mesmas ideologias, valores

e objetivos. Um grupo de pessoas em uma determinada situação não forma só um grupo social, mas reúne valores que os caracterizam; é um engajamento, daí nossa escolha pelo referido grupo social virtual, possivelmente, composto pelo segmento social professores/as.

O grupo é composto, possivelmente, por professores/as que interagem por meio das postagens e de seus comentários. Os temas e as afinidades do grupo giram em torno da educação da rede estadual do Ceará. Assim, para fins didáticos e de pesquisa, decidimos definir os critérios de seleção do *corpus* por considerar: i) contexto – isolamento social, decretado pelo Governo do Estado do Ceará por causa da pandemia do novo coronavírus – Covid-19, algo que evidenciou massivamente as vulnerabilidades sociais dos/as estudantes da rede pública e intensificou as discussões em torno dessas vulnerabilidades no grupo social virtual em estudo; ii) textos comentários – em postagens relacionadas ao ensino da rede estadual e que abordam, de forma explícita ou implícita, elementos que caracterizam os/as estudantes em vulnerabilidade social, de acordo com a proposta de Doise (2001, p. 156) de que deve existir “um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação”. Acreditamos, dessa forma, que os textos comentários postados no grupo formam um conjunto de “princípios geradores de tomadas de posição” (DOISE; LORENZI-CIOLDI, 1995, p 197) que vai moldar o posicionamento dos participantes desse grupo, possivelmente pertencente a uma mesma classe social e profissional. Pois, entendemos e reforçamos mais uma vez, que RS precede a interação, visto que, os elementos e as relações cognitivas, que fazem o conteúdo de uma representação, trazem consigo a marca de um condicionamento social, que opera no processo de sua formação, ou seja, a transposição dos discursos recorrentes na escola para dentro de grupo enquanto rede social de relações. Como veremos na análise do Quadro 8 mais adiante e; iii) período – 18 de março – início do isolamento social –, ao dia 1º de julho de 2020 – começo das férias escolares na rede estadual de ensino.

No entanto, apesar dos critérios citados, tínhamos um volume considerável coletado de dados, e, assim, tivemos que lidar com outro filtro: analisamos os textos comentários dos sujeitos/professores/as que apresentaram no mínimo dois comentários nas postagens em que as questões sobre estudantes em vulnerabilidade social surgiram, direta ou indiretamente. Dessa forma, temos vinte postagens e, a partir dessas, trinta e um sujeitos/professores/as, com um total de oitenta e seis textos comentários com discurso docente como *corpus* analisado. A escolha por analisar somente os textos comentários ocorreu por ser neles que encontramos o discurso docente propriamente dito, visto que, nos posts, o que tínhamos, em sua maioria, era (re)postagem de materiais ou, em alguns momentos, perguntas direcionadas para o grupo

virtual. Assim, tomamos por base os procedimentos de coleta de dados no Ciberespaço propostos por Recuero *et al.* (2009), que nos direcionaram a um tratamento fidedigno das informações coletadas e aos cuidados éticos com as identidades dos sujeitos, processos que serão explanados a seguir.

3.3 Procedimentos éticos

Na nossa pesquisa, analisamos um *corpus* composto por uma mostra de discurso docente em textos de oitenta e seis comentários de trinta e um professores/as membros do grupo social virtual “Professores do Estado do Ceará”, participantes das discussões nas postagens que abordam os/as estudantes em vulnerabilidade social, considerando o período compreendido entre 18 de março a 1º julho de 2020. Dessa forma, por trata-se de pesquisa que utiliza informações de acesso público nos termos da Lei nº 12.527,⁷ de 18 de novembro de 2011, e por utilizarmos bancos de dados, cujas informações são apresentadas, sem possibilidade de identificação individual, como disposto na Resolução CNS Nº 510⁸, de 07 de abril de 2016, não se aplica à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa. Porém, todos os dados referentes aos seus autores foram apagados e substituídos, como se observa abaixo, por nomes fictícios aleatórios do tipo “Profa. Rosinha”, “Prof. João”, “Profa. Francisca”, e assim sucessivamente. Quando surgiu a necessidade de ilustração de algum fenômeno, a foto do sujeito e o seu nome foram cobertos com uma tarjeta, conforme exemplos abaixo.

Figura 11: Exemplo de postagem na rede social

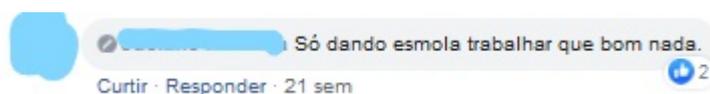


Fonte: <https://www.facebook.com/groups/professoresdoceara>. Acesso em: 09 set. 2020.

⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm

⁸ Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>

Figura 12: Exemplo de comentário na rede social



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/professoresdoceara>. Acesso: 09 set. 2020.

Não fizemos distinção acerca de gênero, localização ou idade do informante, promovendo, assim, o sigilo total do/as professores/as. Posto isso, na sequência trataremos do *corpus* que analisamos no capítulo 4.

3.4 O *corpus* – uma mostra de discurso docente

Nossa pesquisa usa como *corpus* uma mostra de discurso docente de trinta e um professores/as materializado em oitenta e seis textos comentários de vinte postagens na rede social virtual “Professores do Estado do Ceará” sobre estudantes em vulnerabilidade social, especificamente textos comentários publicados no período de isolamento social mais rígido, ocorrido por causa da pandemia do novo coronavírus (Covid-19), demarcados do dia 18 de março ao dia 1º de julho de 2020, sendo este o dia que deu início às férias escolares. O conjunto de oitenta e seis textos comentários que materializa o nosso *corpus* (o discurso docente) nos dá a condição de analisar traços de RS que emergem do discurso docente, considerando, portanto, para a nossa análise, a linguagem verbal do material.

Para Fairclough (2016, p. 91), “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”. Para esta conceitualização de discurso, o autor propôs a análise tridimensional, que adota três dimensões do discurso: texto, prática discursiva e prática social. Isso, dentro da abordagem dialético-relacional, onde Fairclough (1989) propõe um estudo que considera o discurso como prática social, mantendo com essa prática uma relação de imbricação: o discurso alimenta a prática e a prática orienta o discurso. Segundo o autor, é através do discurso que agimos no mundo para o bem ou para o mal. Há, portanto, uma relação dialética entre discurso e prática social, na qual esta precisa daquele para se ancorar.

Assim, conforme, Irineu *et al.* (2020), o discurso é o lócus a partir do qual os sujeitos constroem representações em relação aos objetos do mundo. Ao tratar essa relação entre discurso e RS, Irineu (2019, p. 16) destaca:

E é com a finalidade de nos familiarizarmos com o estranho que, na posição de membros de grupos sociais, criamos as RS, responsáveis pela redução da margem de uma possível não-comunicação entre os atores sociais e entre esses e o mundo que os cerca, nos eventos comunicativos diários dos quais participam. É que, no e pelo discurso, produzimos ‘pontes’ que nos ligam ao mundo e seus elementos, condição essencial para que a comunicação como forma de socialização se realize. Deste modo, é possível reafirmamos a finalidade primeira das RS: tornar a interação, dentro de um grupo, relativamente ‘não-problemática’ e reduzir o ‘vago’ comunicativo através de certo grau de consenso entre seus membros.

Constatamos, dessa forma, que a relação entre discurso e RS se mostra como constitutiva e manifesta, pois, é pelas interações discursivas cotidianas que objetos de representação são construídos e disseminados. Com isso, a abordagem discursiva que estamos usando nesta pesquisa proporciona o entendimento das ideologias e suas condições de grupo que se constituem de forma mútua, pois só no interior das interações dos grupos as ideologias se desenvolvem, conforme apontam Irineu *et al.* (2020).

Sobre o texto comentário, destacamos que ele se apresenta em diversos contextos nas mais diversas esferas, não seguindo um padrão fixo, pois, em especial na dinâmica das redes sociais, usuários podem trazer seus comentários só com elementos verbais, já outros podem atrelar imagens, ainda outros costumam usar do *hiperlink* para comentar dentre outras possibilidades. Diante dessa instabilidade, Lima-Neto (2020) parafraseando Bakhtin (2011), destaca que:

se, para o autor russo, o gênero se organiza formalmente em torno de uma estrutura relativamente estável que engloba conteúdo, forma e estilo, além de pertencer a um campo discursivo específico, como poderia colocar [o comentário] numa categoria [gênero]? (LIMA-NETO. 2020, p 29).

No entanto, pesquisadores como Bertussi e Nunes (2017), afirmam que o comentário é um gênero e trata-se:

de um tipo de resposta a uma publicação, constituindo-se de uma ‘réplica’ tanto à própria publicação como a outros comentários. Nesse sentido, sua composição deve ter uma referência àquilo que foi postado, direta ou indiretamente, com modos de referência, por exemplo, enquanto seu estilo segue a subjetividade dos sujeitos que ali interagem (BERTUSSI; NUNES, 2017, P. 12).

Já para Paveau (2017), “o comentário constitui uma das formas de tecnodiscurso mais frequentes na web” (PAVEAU, 2017, p. 35). Portanto, diante das diversas nomenclaturas atribuídas ao comentário parece-nos, nesse momento, razoável para efeitos de caracterização, em nossa pesquisa designá-lo como texto, pois, diante de várias leituras, concluímos que não

há um consenso claro e conciso acerca da definição de comentário. E como destacam Halliday e Hasan (1989, p. 10), o texto é “a instância do uso da linguagem viva que está desempenhando um papel em um contexto da comunicação”, ou seja, toda linguagem em uso é texto. Assim, entendemos que tratar o comentário como texto é o suficiente para darmos conta de analisar as RS discursivas de professores sobre estudantes. Ampliamos essa caracterização do comentário por compreender que “textos são elementos dos eventos sociais que se relacionam dialeticamente com elementos não discursivos. Os textos contribuem para definir os sentidos construídos nas práticas sociais” (MAGALHÃES, 2005, p. 115). Ou seja, nessa pesquisa trataremos texto no viés da ADC, considerando Magalhães, Martins e Resende (2017, p. 42-43),

Por textos, entendemos todos aqueles produzidos nas mais diversas situações sociais, formais ou informais, tanto os escritos como os falados ou visuais (...) [sendo] eles tanto produtos de um processo quanto um processo em si, já que seu surgimento pressupõe uma dinâmica própria de um evento complexo que se relaciona ao tempo, à estrutura social e à ideologia.

Nesse sentido, são os textos elemento-chave para muitos dos estudos contemporâneos na seara da linguagem, como, por exemplo, é para a ADC. Portanto, ao analisar o nosso *corpus*, o discurso docente materializado no texto comentário, consideramos também as práticas discursivas e sociais em que os textos foram escritos. Agora, partimos para apresentar as categorias de análise e os procedimentos.

3.5 Categorias e procedimentos de análise

Sobre as categorias nas quais nos apoiamos para a análise dos oitenta e seis textos comentários dos trinta e um sujeitos/professores/as nas postagens do grupo selecionado citado acima e que abordam a questão dos/as estudantes em vulnerabilidade social em seu conteúdo, com o *corpus* construído, nosso exercício de análise girou em torno de três categorias centrais, citadas no Quadro 1 abaixo, que correspondem a cada um dos objetivos específicos deste trabalho. Com as categorias definidas, circunscrevemos os aspectos relativos à construção discursiva das RS de professores sobre estudantes em vulnerabilidade social presente nos textos comentários das postagens selecionadas, flagradas a partir da materialidade linguística do discurso. Assim, usamos as categorias a seguir:

Quadro 1: Categorias analíticas

CATEGORIAS	DESCRIÇÃO
<i>Elementos Textuais</i> - A descrição temática da RS.	<i>Vocabulário, Gramática e Estrutura Textual</i> linguístico-discursivas que indicam o processo de (re)produção das RS sobre estudantes em vulnerabilidade social.
<i>Prática Discursiva</i> - O lugar de enunciação da RS.	Processos de <i>Produção, Distribuição e Consumo</i> dos textos que circulam no grupo social virtual Professores do Estado do Ceará.
<i>Prática Social</i> - As bases ideológicas e hegemônicas de reprodução discursiva da RS.	Conjunto de <i>Ideologia(s) e Hegemonia(s)</i> que sustenta(m) a prática discursiva dos/as integrantes/professores/as da rede social digital em análise.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A partir dessas categorias, executamos os seguintes procedimentos analíticos:

Quadro 2: Procedimentos analíticos

ETAPAS	PROCEDIMENTOS
Procedimento metodológico 1 – Análise dos elementos textuais	Análise dos oitenta e seis textos comentários nas postagens produzidos pelos/as usuários/as/professores/as do grupo social virtual Professores do Estado do Ceará do <i>Facebook</i> , na qual descrevemos os elementos temáticos que constituem a RS sobre estudantes em situação de vulnerabilidade social, considerando os elementos linguístico-discursivos mobilizados: (a) vocabulário - com os itens lexicais; (b) estrutura textual - nos processos de referência, entendidos por Nascimento (2021) como vetores das RS, conduzindo-nos a focar em escolhas que introduziram e retomavam diretamente os estudantes e (c) gramática - por analisar os grupos de “palavras” e os sintagmas das frases ou orações que compõem os textos comentários em estudo.
Procedimento metodológico 2 – Análise da prática discursiva	Descrição dos elementos da prática discursiva: (a) produção; (b) distribuição; e (c) consumo dos textos - comentários produzidos pelos/as professores/as no grupo social virtual Professores do Estado

	Social, lugar de onde falam as RS sobre os/as estudantes em vulnerabilidade social.
Procedimento metodológico 3 – Análise da prática social	Investigação dos elementos ideologia e hegemonia que compõem a prática social nos oitenta e seis textos comentários dos/as usuários/as/professores/as nas postagens tratando de estudantes em vulnerabilidade social, por meio de seus aspectos observáveis: (a) ideologias - sentidos, pressuposições e metáforas; e (b) hegemônias - orientações econômicas, políticas, culturais e ideológicas.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Assim, já de posse da fundamentação teórica apresentada no capítulo 2 e seguindo a metodologia apresentada neste capítulo, procedemos inicialmente com a observação, que aconteceu junto ao público-alvo em estudo: professores/as da rede estadual de ensino e membros do grupo social virtual “Professores do Estado do Ceará” no *Facebook*. Iniciamos esta etapa acessando, diariamente, a plataforma e acompanhando as postagens e textos comentários, seguindo para a coleta desses dados ocorridos no grupo social virtual no período de 18 de março a 1º de julho de 2020, período de isolamento social mais rígido ocorrido por causa do novo coronavírus – Covid-19.

Continuamente, visualizamos as postagens, mas escolhemos um dia na semana para coletar os dados, sendo esse a segunda-feira de cada semana. Procedemos, assim, até o dia 06 de julho de 2020 – a segunda-feira seguinte ao dia 1º, levando em consideração as postagens com os últimos comentários postados há 3 dias. Isso representa, pela dinâmica do grupo, que a postagem não estava mais em debate e nem era mais o foco da atenção dos membros/professores/as da rede. Dessa forma, o *corpus* desta pesquisa são os discursos docentes materializados em textos comentários de postagens com temáticas relacionadas à vulnerabilidade social de alunos/as.

Na sequência, partimos para a análise dos dados coletados por meio da observação das postagens e dos textos comentários da plataforma *Facebook*, com vistas ao grupo social virtual de “Professores do Estado do Ceará”, como se nota no capítulo 4. Nessa etapa, usamos a teoria e o método da ADC, utilizando as categorias de análise embasadas em Fairclough (2016) apresentadas no Quadro 1 e citadas acima.

O último passo da nossa pesquisa será a exposição dos resultados ao público em geral, em especial àqueles envolvidos no processo escolar das instituições de ensino básico estaduais do Ceará, com o objetivo de que esses sujeitos tomem consciência das RS que estão ligadas às

práticas educativas e à influência que essas representações têm sobre o ensino. Essa exposição poderá ocorrer por meio da publicação dos resultados da pesquisa na Revista DoCEntes, da SEDUC, assim como também em um estudo mais profundo das RS de professores, pois pretendemos dar continuidade a este estudo, por desenvolver uma pesquisa etnográfica em algumas escolas da rede estadual do Ceará, e, nesse contexto, expor os dados obtidos. Com isso, pretendemos também conviver com os profissionais no intuito de entendermos as implicações de tais representações para os/as discentes, para os/as professores/as e para o ambiente escolar. Faz-se claro que esse esforço exigirá um tempo maior de pesquisa e, por isso, pretendemos desenvolvê-la nos estudos do doutorado.

Por fim, seguiremos agora para a etapa de análise dos dados a partir do embasamento obtido nas etapas anteriores.

4 ANÁLISES DOS DADOS – A RS SOBRE ESTUDANTES EM VULNERABILIDADE

Iniciamos este capítulo frisando mais uma vez que, ao tratarmos do termo RS, a princípio, referirmo-nos à definição apresentada por Moscovici (1976), entendida como um sistema de valores, ideias e práticas, entendimento que nos permite analisar as RS como conceitos, imagens e definições que construímos psicologicamente sobre o ser representado e reproduzidas em nossas interações, de maneira discursiva. Essa compreensão nos leva a um viés contemporâneo das RS, tendo como base Irineu (2011, 2019) que considera uma RS como um construto discursivo, de natureza sociocognitiva e ideológica, através do qual, na condição de membros de grupos sociais, compreendemos os objetos do mundo com os quais interagimos.

Posto isso, partimos agora para as análises dos oitenta e seis textos comentários selecionados, onde nos debruçamos sobre a interpretação dos dados gerados no *corpus*. Os textos comentários que materializam o nosso *corpus* apresentam estudantes em vulnerabilidade social como temas centrais, ou seja, como tópico discursivo. Inicialmente, consideramos os elementos textuais para descrever a estrutura temática da RS sobre estudantes em vulnerabilidade social, nosso objeto de pesquisa. Na sequência, discorreremos sobre as instâncias de produção, distribuição e consumo de tais textos comentários, compreendidos como o lugar de enunciação do qual emerge a representação analisada. Por fim, adentramos nas construções ideológicas e hegemônicas que sustentam tais representações.

Portanto, a seguir, conheçamos como se estruturam tematicamente as RS sobre estudantes em vulnerabilidade social nos textos comentários de professores em redes sociais digitais, no contexto da pandemia da Covid-19.

4.1 Texto – a descrição temática da RS

Salientamos que neste momento, vamos apontar para alguns fechos temáticos onde foi possível ver, pelos dados selecionados, qual RS existe acerca do/a estudante em vulnerabilidade social no grupo social virtual “Professores do Estado do Ceará”. Posto isso, reforçamos que Fairclough (2016) propõe que a AD seja feita tridimensionalmente, considerando a prática discursiva como mediadora entre o texto e a prática social. Assim, ao analisarmos as RS de professores, tratamos da análise do texto, da prática discursiva e da prática social, seguindo o modelo de análise tridimensional de Fairclough. A categoria de análise texto, em explanação, é dividida em 4 aspectos textuais: o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual. Em nosso estudo, como meio de chegarmos às RS sobre estudantes em vulnerabilidade social,

descrevemos os elementos temáticos que as constituem a partir dos elementos linguístico-discursivos envolvidos nos itens lexicais, no processo de referenciação e das orações presentes nos textos comentários de professores ao comentarem *posts* sobre estudantes. Pois, conforme Harré (2001, p. 107): “as representações sociais existem nas estruturas formais e sintáticas, das línguas faladas e escritas, tanto quanto na organização semântica de seus léxicos”.

Assim, para a análise, consideramos separadamente os itens lexicais, o processo de referenciação, assim como também as orações, no intuito de melhor descrever os traços de RS. Dessa forma, abaixo, temos a análise dos itens lexicais relacionados pelos/as professores/as aos/as estudantes em vulnerabilidade social nos oitenta e seis textos comentários; na sequência, os processos de referenciação por meio dos itens de introdução ou retomada que dizem respeito ao/à estudante e, por fim, trazemos as orações, construídas pelos sujeitos nos textos comentários e evidenciadas aqui como vetores das RS.

4.1.1 Vocabulário: itens lexicais

É fato que o período de isolamento social provocou um maior número de acessos em redes sociais, intensificando as interações no ambiente virtual. Com isso, no grupo social virtual “Professores do Estado do Ceará”, as interações, por meio de textos comentários nos *posts*, acerca das dificuldades dos/as discentes da rede pública, evidenciaram-se e se intensificaram. Diante disso, percebemos, enquanto pesquisadoras sociais, traços de RS sobre estudantes no discurso docente, e, assim, optamos por, a partir do contexto da pandemia, enveredar nas análises dessas RS, por considerar o discurso de professores ao comentarem os *posts* sobre vulnerabilidade social, entendida aqui por uma maior exposição e sensibilidade de um indivíduo ou de um grupo aos problemas enfrentados na sociedade, bem como também dificuldades de acesso aos serviços sociais de saúde, de escola e de justiça, conforme destaca Adorno (2001). Dito isso, com um total de vinte *posts*, sendo treze sobre ensino remoto; um sobre antecipação das férias; cinco sobre ENEM e um sobre vale-alimentação, analisamos, a partir desses, os oitenta e seis textos comentários.

Na análise inicial, entendendo conforme Harré (2001, p. 115) que “um conjunto de representações sociais está inserido num vocabulário aparentemente descritivo” e considerando nosso objetivo específico (i) - descrever os elementos temáticos das representações através de estruturas linguísticas textuais, tratando dos itens lexicais, destacamos, como se observa no Quadro 3 abaixo, os mais relevantes na “voz coletiva” de professores/as ao interagirem discursivamente com textos comentários que apresentaram vetores de RS sobre estudantes nos

posts.

Como proposto por Harré (2001) a respeito da vetorização lexical das RS, o léxico é o vetor, o elemento de materialização e de manifestação das RS. E, como dito por Miranda (2016), as RS são formas de conhecimento que orientam práticas, como as discursivas; são estruturas compostas por elementos cognitivo-afetivos e, por isso, podem ser estudadas levando-se em consideração ambos os aspectos de sua constituição. Além disso, as RS somente existem quando partilhadas por um grupo, possivelmente, como ocorre com o segmento social professores no ambiente virtual do grupo social em estudo e que, assim sendo, são parte da criação e da transformação da realidade social, no caso da nossa pesquisa, o contexto escolar das escolas públicas da rede estadual do Ceará. Conforme Miranda (2016), as RS são produto de uma ressignificação constante do mundo, por parte do indivíduo que aqui é, possivelmente, o/a professor/a, responsável pela ancoragem e objetivação, processo de formação das RS apresentado por Moscovici e exposto no capítulo 2 desta dissertação, e que se dá, em sua maioria, através das práticas discursivas.

Analisemos, portanto, o Quadro 3 que segue, com os itens lexicais evidenciados em nosso *corpus*.

Quadro 3: Itens lexicais

Assuntos dos Posts: Antecipar Férias – Ensino Remoto – ENEM – Vale Alimentação	
Elementos Temáticos dos Textos Comentários	
Problemas Sociais	Ensino e Aprendizagem
Vocabulário: itens lexicais	
Profa. Rosinha – “ <i>fome</i> ” – “ <i>violência doméstica</i> ”; Prof. João – “ <i>sobrevivência</i> ” – “ <i>violência</i> ”; Prof. José – “ <i>demitidos</i> ” – “ <i>frágil</i> ” – “ <i>doença</i> ”; Prof. Moraes – “ <i>necessitados</i> ” – “ <i>camadas atingidas</i> ”; Profa. Francisca – “ <i>falta</i> ” – “ <i>comida</i> ” – “ <i>ansioso</i> ” – “ <i>sem espaço</i> ”; Profa. Maria – “ <i>pais de família</i> ” – “ <i>sobreviver</i> ”; Prof. Severino – “ <i>excluídos</i> ”; Profa. Ana – “ <i>desigualdade social</i> ” – “ <i>exclusão</i> ”; Prof. Domingos – “ <i>facção</i> ”; 	Profa. Rosinha - “ <i>perdas pedagógicas</i> ”; Prof. José – “ <i>cotas</i> ”; Profa. Rachel – “ <i>dificuldades</i> ”; Profa. Rita – <i>exclusão</i> ” – “ <i>excluído</i> ” – “ <i>zona de desconforto</i> ”; Prof. Moreira – “ <i>excluídos</i> ”; Profa. Joana – “ <i>excluir</i> ”.

Profa. Rita – “ <i>pobres</i> ”; Profa. Helena – “ <i>problemas financeiros</i> ”; Profa. Socorro – “ <i>esmola</i> ”.	
--	--

Fonte: dados de pesquisa (2021).

A interpretação dos oitenta e seis textos comentários sobre estudantes em vulnerabilidade social nos mostrou traços de RS a partir de dois grandes temas, como se observa acima, a saber: **problemas sociais** e o **processo de ensino e aprendizagem**. Assim, nas evidências lexicais encontradas nos textos comentários trazidos para fins de análise, sobre o primeiro tema, **problemas sociais**, notamos que as escolhas lexicais fortemente evocadas pelos sujeitos ao longo dos textos comentários ancoram o estudante em vulnerabilidade social como alguém vivenciando mazelas sociais. Por isso, em um processo de caracterização do/a estudante, são objetivados pelos sujeitos analisados os termos “*fome*” – “*violência doméstica*”; “*sobrevivência*” – “*violência*”; “*demitidos*” – “*frágil*” – “*doença*”; “*necessitados*” – “*camadas atingida*”; “*falta*” – “*comida*” – “*ansioso*” – “*sem espaço*”; “*pais de família*” – “*sobreviver*”; “*excluídos*”; “*desigualdade social*” – “*exclusão*”; “*facção*”; “*pobres*”; “*problemas financeiros*”; e “*esmola*”. Em relação ao segundo tema, **ensino e aprendizagem**, ainda sobre as escolhas lexicais que compõem os textos comentários de professores temos, “*perdas pedagógicas*”; “*cotas*”; “*dificuldades*”; “*exclusão*” – “*excluído*” – “*zona de desconforto*”; “*excluídos*”; e “*excluir*”. À medida que os sujeitos embasam seus argumentos nos textos comentários evocando os elementos listados acima, esses impõem-se como elementos de relevância na construção da RS sobre estudantes em vulnerabilidade social.

Posto isso, destacamos abaixo no Quadro 4, no intuito de melhor ilustrar os fechos temáticos apresentados no Quadro 3 e citados no parágrafo anterior, alguns dos textos comentários de professores:

Quadro 4: Textos comentários

Assuntos dos Posts: Antecipar Férias – Ensino Remoto – ENEM – Vale Alimentação	
Elementos Temáticos dos Textos Comentários	
Problemas Sociais	Ensino e Aprendizagem
Vocabulário: itens lexicais	

<p>Profa. Rosinha – “<i>“Sendo férias, em que resolve o problema de <u>fome</u> do aluno? Na verdade só piora, não?”</i></p> <p>Prof. João – “<i>“Hoje mesmo um aluno me mandou uma mensagem perguntando se ofereceríamos cestas básicas. Estão tentando manter a <u>sobrevivência</u>. Não estão com nenhuma cabeça para atividades e mais atividades”;</i></p> <p>Prof. José – “<i>“[...] proteger a parte mais <u>frágil</u> da relação q é o estudante da escola pública.”</i></p> <p>Prof. Moraes – “<i>“Esses jovens alunos, fazem parte da <u>camada mais atingida</u> economicamente[...]</i>”</p> <p>Profa. Francisca – “<i>“Imagino um adolescente resolvendo questões de orações subordinadas quando <u>falta comida</u> na mesa, [...]</i></p> <p>Profa. Maria – “<i>“[...] muitos deles sem nenhum conhecimento com internet, muitos são <u>pais de família</u> tentando <u>sobreviver</u> nessa situação horrível.”</i></p> <p>Prof. Severino – “<i>“Se os alunos estão com esse problema, não é culpa da escola, do governo ou da forma escolhida, e sim de mais de 500 anos de um país onde os pobres não tem acesso a nada disso, são <u>excluídos</u>.”</i></p> <p>Profa. Ana – “<i>“Não podemos romantizar <u>desigualdade social e exclusão</u>, [...]</i>”</p> <p>Prof. Domingos – “<i>“Ainda temos 7 ano pq por conta das brigas de <u>faccões</u> alguns alunos não podem andar em outras áreas.”</i></p> <p>Profa. Rita – “<i>“mas tem alunos <u>pobres</u> sem poder assistir essas aulas... 🙄😞”</i></p> <p>Profa. Helena – “<i>“Não tem psicológico pra fazer Enem, as famílias estão com <u>problemas financeiros</u>, ansiosas , todos com medo ninguém sabe quem vai ser o próximo”</i></p> <p>Profa. Socorro – “<i>“A questão é que esse dinheiro - além de ser minúsculo ante as necessidades mais básicas de qualquer pessoa, configurando-se verdadeira "<u>esmola</u>" - é irrisório ante o número de estudantes matriculados no Ensino Médio do Estado.”</i></p>	<p>Profa. Rachel – “<i>“A orientação que nos foi dada, foi que os alunos que tivesse tendo <u>dificuldade</u> de enviar é pra receber quando voltar.”</i></p> <p>Prof. Moreira – “<i>“Os menos favorecidos são <u>excluídos</u> até no ensino presencial.”</i></p> <p>Profa. Joana – “<i>“para <u>excluir</u> milhões de brasileiros pobres, enquanto ricos estão tendo aulas Ead com toda tranquilidade os <u>pobres</u> nem tem o que comer.”</i></p>
---	---

Os trechos sublinhados do Quadro 4 nos textos comentários, possivelmente, de professores no grupo social “Professores do Estado do Ceará”, apontam, sobretudo, para a deficiência social dos/as estudantes. Visto que, como já posto o/a estudante em vulnerabilidade social é, por meio das escolhas lexicais, ligado aos temas: i) problema social e; ii) ao processo de ensino e aprendizagem, sendo esse processo marcado por perdas pedagógicas. Conforme Irineu (2011, p. 10) esses “elementos temáticos” como os apontados aqui por meio dos itens lexicais “orientam os sujeitos em suas tomadas de posição simbólica em relação ao objeto de representação durante discussões promovidas” em grupos sociais.

Percebemos que esses elementos lexicais que evidenciaram traços de RS de professores sobre estudantes em vulnerabilidade social, tais como: estudantes que enfrentam problemas sociais e estudantes com perdas pedagógicas estão dentro do contexto histórico das vulnerabilidades apresentadas no capítulo 2 de nossa fundamentação. Assim, ficou claro que o Brasil carrega, atrelado à sua história, o triste marco de construção de uma estrutura social atravessada por desrespeito às crianças e aos/às adolescentes, algo que leva muitos/as à situação de vulnerabilidade social. Pois, segundo Alberto (2008), desde a vinda dos exploradores portugueses até os dias atuais, a criança e o adolescente vivenciam experiências de violência, exclusão, abuso sexual e maus-tratos. Essa realidade atravessa a vida dos/as estudantes/as e, a partir disso, esses/as jovens são condicionados/as a vivências marcadas por problemas sociais que refletem diretamente no processo de ensino e aprendizagem, como vimos nos dados do IBGE citados no capítulo 2 e nos traços de RS ancorados e objetivados pelos professores discursivamente.

Assim, no escopo dos oitenta e seis textos comentários, considerando os itens lexicais, chegamos a seguinte representação social sobre o estudante em vulnerabilidade social: o estudante em vulnerabilidade é representado/a como **o/a estudante-problema**, sobretudo, por estar inserido em um contexto de **mazelas sociais**, algo que implica diretamente no **processo de ensino e aprendizagem**. Sigamos agora aos achados dentro dos processos de referenciação dos textos comentários.

4.1.2 Estrutura textual: processos de referenciação

Em relação à leitura do *corpus*, discurso docente materializado em textos comentários, sob a ótica do processo de referenciação, nossa visão nesse aspecto está ancorada em autores da ADC e, também, nos valem de autores da linguística textual para a construção global em torno do processo de referenciação. Nesse sentido, segundo Nascimento (2021, no prelo), as

escolhas de referentes são importantes para o processo de construção e representação da imagem dos objetos do discurso. Pois, de acordo com Koch (2005):

A referenciação (...) não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciadores. (KOCH, 2005, p. 34).

Ainda, conforme Koch (2017, p. 35), “o sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, realizando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização de sua proposta de sentido”. Assim, para Nascimento (2021, no prelo), tal afirmativa revela que o modo como os elementos referenciais são escolhidos pelo produtor do texto é motivado e esses elementos podem ser vetores de RS. Dessa forma, aqui, estamos considerando a concepção sociointerativa em que o domínio referencial ativa mecanismos de retomada e remissão que estabelecem as relações discursivas acerca do estudante em vulnerabilidade social. Dito isso, segue abaixo o Quadro 4 com essa perspectiva de análise, tratando dos vetores de RS no processo de referenciação que se destacam como mais relevantes na “voz grupal”.

Quadro 5: Processos de referenciação

Assuntos dos Posts: Antecipar Férias – Ensino Remoto – ENEM – Vale-alimentação	
Elementos Temáticos dos Textos Comentários	
Problemas Sociais	Ensino e Aprendizagem
Estrutura Textual: processos de referenciação	
Prof. João – <i>“aos mais carentes”</i> ; Prof. Moraes – <i>“dos mais necessitados”</i> ; Profa. Maria – <i>“pais de família”</i> ; Prof. Severino – <i>“os pobres”</i> ; Profa. Rita – <i>“menos favorecidos”</i> ; Prof. Moreira – <i>“os menos favorecidos”</i> ; Profa. Joana – <i>“os pobres”</i> .	Profa. Maria – <i>“público do EJA”</i> ; Profa. Ana – <i>“estudantes pobres”</i> ; Profa. Rita – <i>“alunos pobres”</i> ; Prof. Moreira – <i>“órfãos digitais”</i> ; Prof. Feitosa – <i>“gerações das redes sociais”</i> ; Prof. Antônio – <i>“o aluno carente”</i> ; Profa. Joana – <i>“brasileiros pobres”</i> .

Fonte: dados de pesquisa (2021).

Como podemos observar no Quadro 4, no discurso dos sujeitos do grupo social de professores, o processo de referenciação foi elemento produtivo para chegarmos aos traços de RS sobre estudantes em vulnerabilidade social, pois, nos itens de introdução ou retomada que dizem respeito ao/à estudante nos textos comentários dentro do elemento temático **problemas sociais**, os/as professores/as objetificam os seguintes referentes acerca do estudante: o referente “*aos mais carentes*”; “*dos mais necessitados*”; “*pais de família*”; “*os pobres*”; em alguns momentos, citam “*menos favorecidos*”, assim como também falam “*os menos favorecidos*” ou usam o referente “*os pobres*”. Ao tratar do tema **processo de ensino e aprendizagem**, o grupo social, ao se referir ao estudante, usa o referente: “*público do EJA*”; “*estudantes pobres*”; “*alunos pobres*”; “*órfãos digitais*”; “*gerações das redes sociais*”; “*o aluno carente*” e, por fim, o grupo, ao se referir ao estudante, o ancora no termo “*brasileiros pobres*”.

Esses referentes nos remetem ao nosso contexto histórico, de forma mais específica à formação de mão de obra reprodutora, pois percebemos que os elementos citados no Quadro 4 apontam para as deficiências sociais do/a estudante, algo que o/a torna um problema para a escola e para aqueles/as que integram o fazer pedagógico escolar. No contexto da década de 1970, o/a estudante pobre, classe trabalhadora, era vista/o nesse viés pela classe dominante, como um problema, e a escola era espaço para eles/as apenas para formação de mão de obra. Nesse sentido, Bourdieu e Passeron (2008) alertam que o sistema de ensino gera a violência simbólica, e como consequência faz com que os indivíduos vejam como naturais às representações ou as ideias sociais dominantes, como, por exemplo, olhar para o/a estudante em vulnerabilidade social apontado para suas deficiências sociais, sem colocar as causas estruturais dessa situação em questão, disseminando valores culturais dominantes em toda a sociedade. A escola limita-se a transmitir uma cultura semelhante à da classe dominante. Poucas são as que não acompanham as necessidades do capitalismo, pois o capital cultural, econômico e político fala mais alto. Visto que, se o/a estudante não se inclui nas novas necessidades do mercado, logo é excluído/a do processo e visto como um problema.

Em se tratando do processo de referenciação que nos reportaram para RS que ressaltam as deficiências sociais, apontadas pelos/as professores/as ao se reportarem aos/as estudantes, Irineu (2011, p.118) destaca que de fato “o uso de referentes por associação ou comparação revela, explícita ou implicitamente, a imagem que temos das coisas e dos sujeitos do mundo”. Por isso, para melhor ilustrar os processos de referenciação destacados no Quadro 4, apontamos abaixo alguns textos comentários, possivelmente, de professores.

Profa. Rita: ‘não consigo deixar de pensar *nos menos favorecidos* e o jeito é usar as 2 tecnologias [nas aulas remotas] (a mais sofisticada e a mais simples) 😊📱...EAD e Whatsapp (dados móveis no caso dos q tem menos acesso)’; Prof. Feitosa: ‘Colegas não se enganem geração da tecnologia pode ser mas nos países desenvolvidos aqui o que temos é a *geração das redes sociais!*’; e Profa. Joana: ‘para excluir [do ENEM] milhões de *brasileiros pobres*, enquanto ricos estão tendo aulas Ead com toda tranquilidade *os pobres* nem tem o que comer. Irão concorrer pra uma mesma vaga em uma universidade federal. Quem você acha que terá mais chances?? Esses escrotos não dão ponto sem nó’.

Diante dos vetores de RS, identificados no processo de referenciação citados no Quadro 4 e daqueles em destaques nos textos comentários transcritos anteriormente, “*menos favorecidos*”, “*geração das redes sociais*”, “*brasileiros pobres*” e “*os pobres*”, percebemos que na imagem, conceito ou definição que o grupo social apresenta discursivamente acerca de estudantes em vulnerabilidade, há traços de RS semelhantes aos evidenciados nos itens lexicais anteriormente citados, tais como, aquele/a estudante que: i) enfrenta problemas sociais e; ii) está inserido em um processo de ensino e aprendizagem marcado por perdas pedagógicas.

Demonstrando, portanto, para nós que as concepções e bagagens propagadas e citadas no capítulo 2 de nossa fundamentação teórica, onde a escola surge como maior instituição em potencial para garantir o direito e promover a equidade social e a cidadania estipulada na Constituição Federal (1988) e no ECA (1990), até hoje – 2021 – não se mostraram eficientes e suficientes. Pois, enquanto professoras e pesquisadoras sociais, temos visto que as políticas públicas voltadas para os cuidados com as crianças e adolescentes, pretendidas na Constituição Federal de 1988 para pôr fim ao estigma de problema e delinquência infantil implantado em 1500, com a chegada dos portugueses, e que resultou na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), promulgado em 1990, por vezes não são eficientes pela má gestão dos representantes governamentais e, assim, não se mostram suficientes para superar e tirar nossas crianças e adolescentes da situação de vulnerabilidade.

Schimidt (2007, p. 201) explica que a causa da “inefetividade, ineficácia e ineficiência” das políticas públicas decorre das dificuldades encontradas no âmbito das instituições políticas que estão envolvidas na sua concretização. É imperioso destacar que elas necessitam da distribuição de recursos do governo para serem implantadas em segmentos sociais específicos. Em razão disso, necessita-se de uma percepção do problema encontrado, ou seja, é necessário transformar a situação de dificuldades encontradas na educação brasileira em um problema de cunho político.

Posto isso, o que ocorreu, no que se refere à política pública do projeto *Diretor de Turma do Ceará*, foi que o/a professor/a, pessoa com contato direto e diário com as crianças e

adolescentes, hoje dispõe de um conhecimento maior da realidade de seus/suas estudantes, mas só isso não foi suficiente para mudar o contexto social que temos e que atravessa a vida escolar dos/as estudantes, refletindo diretamente na forma como o/a professor/a discursa sobre seus/suas estudantes, como foi evidenciado nas RS discursivas em análise neste estudo e que implicam diretamente em nossas práticas pedagógicas, pois, como já posto nesta dissertação, RS orientam práticas, como comprovaremos no subtópico 4.3 de nossas análises.

Em síntese, os oitenta e seis textos comentários analisados, considerando os processos de referenciação, sobre o estudante em vulnerabilidade social, também, nos revelaram a seguinte representação: o estudante em vulnerabilidade é representado/a como **o/a estudante-problema**, isso ocorre, na visão do grupo social, por este/a estudante estar inserido em um contexto de **mazelas sociais**, algo que reflete diretamente no **processo de ensino e aprendizagem**.

Assim, passamos então à última etapa de análise textual, agora considerando os aspectos gramaticais por meio das orações construídas pelos sujeitos/professores/as no *corpus*, que se mostraram produtivos como vetores de RS sobre estudantes em vulnerabilidade social.

4.1.3 Gramática: orações

Em nossa dissertação consideramos, a princípio, gramática na perspectiva de Halliday (1989). O autor entende a gramática de uma língua como um conjunto altamente complexo de sistemas de opções que o falante faz uso ao estruturar suas enunciações e que o ouvinte usa para interpretar enunciações. Nesses moldes, a gramática é considerada a unidade central de processamento da linguagem, é, portanto, a base onde significados são criados. Por seu turno, Orlandi (2009, p. 110), destaca que a gramática, em seu processo de produção, é “muito mais do que um lugar de conhecimento ou um repertório de normas”. Para a autora, a gramática é, antes, “a forma da relação da língua com a sociedade na história, realizada por um sujeito também representado no modo como a sociedade se organiza” (ORLANDI, 2009, p.111).

Dessa forma, destacamos que em Fairclough (2016) toda oração é multifuncional e é uma combinação de significados. Para escrever, por exemplo, as pessoas fazem escolhas sobre o modelo e a estrutura de suas orações, que resultam em opções de significado de identidades sociais, relações sociais e conhecimento e crenças. O autor destaca ainda que os principais elementos das orações são os “grupos” de palavras ou os “sintagmas”. Por isso, ao analisar as orações nos textos comentários de professores, localizamos vetores de RS por meio dos “grupos” de palavras ou “sintagmas”, que se destacaram como mais relevantes na “voz

coletiva”, como se observa no Quadro 5 abaixo nos trechos sublinhados.

Quadro 4: Orações

Assuntos dos Posts: Antecipar Férias – Ensino Remoto – ENEM – Vale-alimentação	
Elementos Temáticos dos Textos Comentários	
Ensino e Aprendizagem	
Gramática: orações	
<p>Prof. Chicó – “Tenho turmas do turno da noite que <u>nenhum tem livros</u>”;</p> <p>Profa. Dora – “[...] Alguns <u>não vão ter acesso?</u> Lógico, muitos.”;</p> <p>Profa Mary – “[...]Para ess@s <u>o acesso à telefonia móvel/internet ainda são sonhos distantes</u>”. – “[...]Aqui na Ibiapaba, nos grotões da serra, há milhares de alunos que nem com antena consegue sinal de telefonia móvel, que dirá acesso à internet”;</p> <p>Prof. Alencar – “A Internet é artigo de luxo. <u>Eles possuem o celular, mas sem Internet</u>” – “[...]São minoria os alunos com acesso à internet no município que leciono.”;</p> <p>Prof. Queiroz – “Boa parte dos alunos <u>não têm uma internet boa e muitos não têm computadores</u> [...]”. – “É impossível atingir todos os alunos da rede pública na atual situação”. - “É muito fácil criticar quando <u>a família não faz esforço algum</u>.”;</p> <p>Prof. Adolfo – “P postar live e vídeo <u>no insta são profissionais</u>”. – “a maioria dos nossos alunos <u>domina melhor q nós</u>” – “Se <u>presencial eles não fazem, imagine online...</u>”;</p> <p>Profa. Antônia – “se o povo <u>não tem nem o que comer imagine internet</u>” – “sem internet, às vezes, sem memória suficiente pra arquivar as atividades e resolvê-las”;</p>	<p>Profa. Bárbara – “O que adianta ter celular e <u>não ter internet?</u>” – “Mas, <u>não tem internet!</u>”;</p> <p>Prof. Francisco – “Sem contar os que <u>tem celular, mas com internet super limitada</u>”;</p> <p>Profa. Chica – “No ensino medio a grande maioria <u>tem whatshap</u>.” – “A <u>falta de interesse da maioria dos alunos acontece durante as aulas presenciais também</u>.”;</p> <p>Prof. Assaré – “<u>Mas eles têm celular</u>.” – “Nas minhas turmas 90% dos alunos tm celular... Tm uns cm <u>celular melhor q o meu!!!</u>”;</p> <p>Profa. Silva – “se o aluno <u>ñ quer, não busca o conhecimento ou n quer sair de sua zona de conforto, não há efetiva eficiência, é um tiro no pé, também no pé dos discentes!!!!!!</u>”;</p> <p>Prof. Campos – “mas ele aluno poderia ficar sem fazer,, no entanto <u>corre atrás</u>. Em aulas em sala e acompanhamento do professor <u>alguns alunos não estão nem preocupados</u>.”.</p>

Fonte: dados de pesquisa (2021).

Diante dos dados, percebemos que, no geral, as orações são proposições voltadas para a temática **ensino e aprendizagem** e na forma de caracterização avaliativa dos/as estudantes. Na voz coletiva, os/as professores/as, pelo processo de objetivação de Moscovici, caracterizam e avaliam os/as estudantes em vulnerabilidade social como vítimas sociais, ao dizerem: “*nenhum tem livros*”; (os/as estudantes) “*não vão ter acesso*” (às aulas remotas); “*Para ess@s o acesso à telefonia móvel/internet ainda são sonhos distantes*”; “*Eles possuem o celular, mas sem Internet*”; ao apresentar a imagem do/a estudante como aquele/a que “*não têm uma internet boa*”; “*não têm computadores*” e a “*família não faz esforço algum (por eles)*”; o/a estudante em vulnerabilidade como aquele/a que “*não tem nem o que comer imagine internet*”; aquele/a que “*não tem internet!*” e o conceito de que o/a estudante tem “*celular, mas com internet super limitada*”. No entanto, foi possível também identificar RS como um processo de caracterização avaliativa negativa, pois, o/a estudante em vulnerabilidade social para o grupo também se manifestou nas orações como: no “*insta são profissionais, domina melhor q nós*” (as tecnologias); “*Se presencial eles não fazem, imagine online...*” (as atividades), ou seja, “*agem de má fé*”; (o/a estudante) “*tem falta de interesse*”; “*eles têm celular*” (se não participa das aulas é por não querer); (o/a estudante) “*não quer*”, por isso nada faz das atividades escolares, pois, “*está em uma zona de conforto*” e são assim tanto no presencial como no ensino remoto. É relevante destacar ainda que, em alguns momentos discursivos, os traços de RS se apresentam, em um primeiro momento, apreciativos, e, em seguida, negativos, como se observa nos trechos entre aspas, quando os docentes veem os estudantes como: aquele que “*corre atrás*”, ou seja, é esforçado, porém, “*alguns alunos não estão nem preocupados*”. Nesse sentido, Irineu (2011, p.118), salienta que: “o modo como conceituamos intencionalmente os signos identitários que constituem a visão que temos [...] revela como categorizamos [...] grupos, [algo] manifesto em cláusulas e orações de nosso discurso”.

Por isso, de posse dos achados e em visão panorâmica, por meio das orações, entendemos que as RS de professores sobre estudantes em vulnerabilidade social se ancoram em uma imagem do/a **estudante-problema**, pois enfrenta muitas **mazelas sociais**, algo que lhe gera **perdas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem**, no entanto, além desses achados que se assemelham aos encontrados nos itens lexicais e no processo de referenciação, há também a imagem do/a estudante como aquele/aquela que usa sua situação para **agir de má fé**, não cumprindo com suas obrigações escolares. Portanto, os traços de RS apontam para as deficiências sociais do/a estudante, isto é, para um/uma discente em uma condição de vida fora de controle, isso significa, em meio às incertezas não quantificáveis, “riscos que não podem ser mensurados”. Como posto no capítulo 2, segundo Beck (2011), quando se fala de “risco” é no

sentido de incertezas fabricadas, reforçadas por rápidas inovações tecnológicas e respostas sociais aceleradas, situação essa própria da modernidade tardia e que se evidenciou no contexto da pandemia para aqueles/as em situação de vulnerabilidade social.

Sobre modernidade tardia, Giddens (1997) destaca que as sociedades modernas se encontram em um momento em que são obrigadas a refletirem sobre si mesmas e, ao mesmo tempo, desenvolvem a capacidade de refletir retrospectivamente sobre si mesmas, caracterizando a chamada modernidade tardia. Essa dinâmica atrelada ao tempo e ao espaço acaba gerando desencaixes, e de acordo com Giddens (1991, p. 31) “removem as relações sociais das imediações do contexto”. Processo esse, muito comum em grupos sociais *online* que agregam profissionais de mesmo segmento, como acreditamos ocorrer no grupo virtual social “Professores do Estado do Ceará”.

Isso posto, em síntese, os oitenta e seis textos comentários analisados sobre a RS de estudante em vulnerabilidade social nos revelaram, tematicamente, a seguinte representação: o/a estudante em vulnerabilidade social é representado/a pelo grupo social como aquele/a **estudante-problema** que enfrenta muitas **mazelas sociais**, algo que interfere no **processo de ensino e aprendizagem**, mas, por vezes, alguns estudantes acabam se aproveitando da sua situação e **agem de má fé**, por não fazerem suas tarefas, as leituras indicadas e não participarem das aulas. Agora, no subtópico que segue, discorreremos sobre as instâncias de produção, distribuição e consumo de tais textos comentários, compreendidos como o lugar de enunciação do qual emerge a representação analisada.

4.2 Práticas discursivas – o lugar de enunciação da RS

Fairclough (2016) destaca que a prática discursiva envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso, de acordo com fatores sociais. Portanto, ao examinar as condições de (re)produção discursiva de RS, como nos propomos no objetivo específico (ii) sobre estudantes, em se tratando dos processos de produção, distribuição e consumo dos textos comentários de professores em que tais representações se engendram, vamos partir dos fatores sociais que englobam as interações virtuais por intermédio das plataformas de redes sociais tão utilizadas na contemporaneidade.

Entendemos que as plataformas de redes sociais se tornaram o ápice do mundo virtual por possibilitarem a interligação de pessoas de todos os lugares do mundo, buscando de forma facilitada a interação social entre os indivíduos. Com isso, novas práticas discursivas surgiram,

por meio do discurso em redes sociais virtuais, como ocorre na plataforma *Facebook*, pois, em contextos contemporâneos, nossas relações com o mundo e com os outros estão imbricadas de tecnologias. Assim, como destaca Maingueneau (2001), há uma espacialidade do texto que ultrapassa os padrões conhecidos do escrito e do impresso. Para o linguista, “é possível associar elementos icônicos variados em um paratexto, em enunciados que não são orais, constituindo-se uma realidade que não é puramente verbal” (MAINGUENEAU, 2001, p. 81), mas “um certo modo de apreensão da linguagem” (MAINGUENEAU, 2001, p. 43).

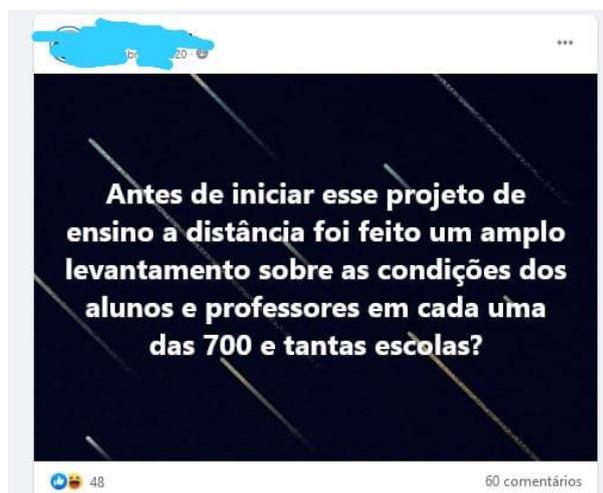
Com isso, as plataformas de rede têm projetado novos atores no debate público. Tal projeção ocorre por meio da linguagem em uso, a partir dos enunciados que os indivíduos produzem em situações sociais, nas quais assumem posições de sujeito. Dessa forma, é importante considerar as condições de produção, distribuição e consumo em que se dão os discursos, dentro dos meios ou dispositivos comunicacionais em que eles se materializam, circulam, ganham espaço. Por isso, destacamos que o *Facebook* é uma plataforma que, desde o início, em 2004, tem o objetivo de configurar um espaço no qual as pessoas possam encontrar umas às outras, dividindo opiniões e fotografias. Atualmente, também dispõe de mensageiro instantâneo, mas uma das formas discursivas mais utilizada na rede é o comentário.

Dessa forma, o *Facebook* passou a fazer parte do cotidiano das pessoas, inaugurando uma nova forma de espaço público, por meio de perfil pessoal ou grupos sociais, onde os discursos emergem – como a prática discursiva comentário – difundem-se e são legitimados (RECUERO, 2016). No caso específico dos grupos virtuais, como é o grupo social virtual “Professores do Estado do Ceará”, na aba “discussão” existe um espaço em que seus membros são estimulados a se comunicarem, a partir da pergunta “No que você está pensando, ‘professor/a’?”, dando margem para a produção dos *posts*, e, a partir desses, a uma série de formas síncronas e assíncronas de interação em um mesmo espaço, com o recurso de comentário (espaço para minifóruns de discussão), *upload* de fotos (informação não verbal), figuras e vídeos e conexões intertextuais entre textos e recursos disponíveis *online* pela função “curtir” (BARTON; LEE, 2015). Ao tratarmos do grupo social virtual “Professores do Estado do Ceará”, podemos destacar, como membros/professoras, que as discussões por meio de textos comentários nos *posts* representam quase que 90% das produções discursivas do grupo social virtual, algo que se tornou ainda mais intenso no contexto de isolamento social rígido em 2020, sobretudo, pela população que conta com o acesso à *internet*.

Dito isto, sobre a produção dos oitenta e seis textos comentários, trata-se de textos verbais, em poucos casos, em combinação com figuras/emoticons, que fluíram a partir de vinte *posts* publicados no espaço “Discussão” do grupo em estudo, posts que seguem o formato de

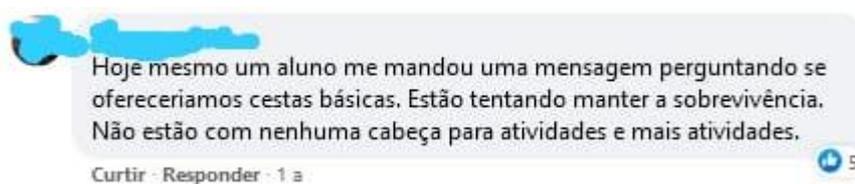
perguntas ou (re)postagem de conteúdos por meio da função de compartilhar links, como se observa abaixo nas figuras que seguem:

Figura 13: Post I



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/professoresdoceara>. Acesso em: 11 maio 2021.

Figura 14: Comentário I

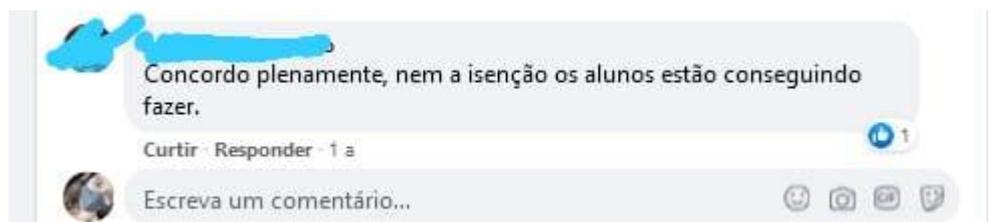


Fonte: <https://www.facebook.com/groups/professoresdoceara>. Acesso: 11 maio 2021.

Figura 15: Post II

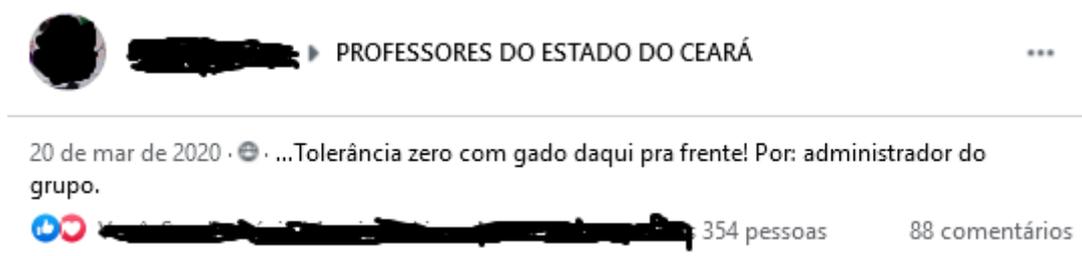


Fonte: <https://www.facebook.com/groups/professoresdoceara>. Acesso: 11 maio 2021.

Figura 16: Comentário II

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/professoresdoceara>. Acesso: 11 maio 2021

Quem fala por meio da produção de textos no grupo social “Professores do Estado do Ceará”, aparenta ser o/a professor/a que demonstra um engajamento com temas políticos e causas sociais, como as dos menos favorecidos economicamente. Além disso, vemos que as postagens que recebem mais comentários, normalmente estão vinculadas a questões políticas. Alguns professores/as trazem um tom crítico, outros reflexivos e ainda outros de deboche em suas produções textuais nos *posts* e comentários, gerando muitas interações, como pode-se observar na figura 18 que segue.

Figura 17: Post III

Fonte: <https://www.facebook.com/groups/professoresdoceara>. Acesso: 08 set. 2021

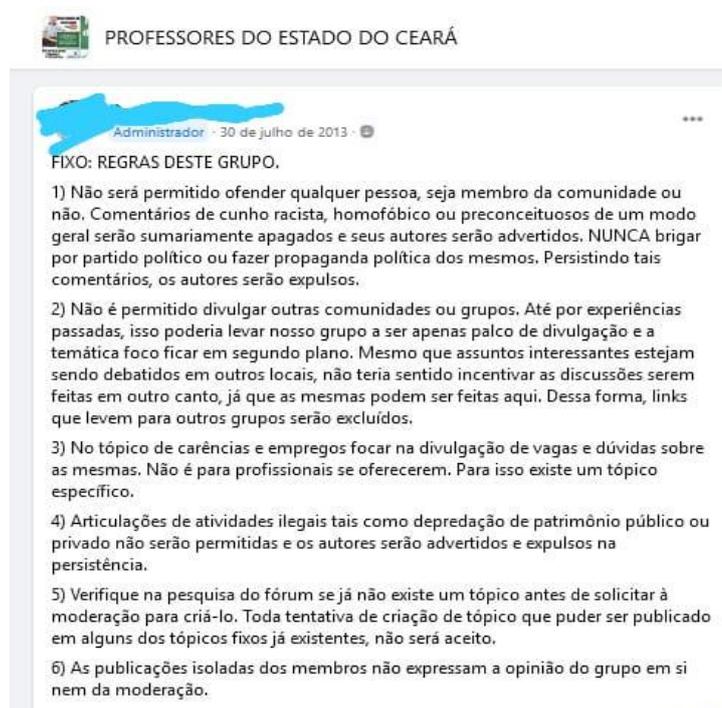
Assim, a partir da publicação dos *posts*, as interações, por meio da produção de textos comentários, ocorrem de forma acentuada nas primeiras 24 horas de postagem ou ainda alguns dias depois pelo resgate, por algum usuário/professor/a, da discussão. Esses textos podem ser escritos por meio da plataforma da rede ou por programas específicos adaptados à sua interface, em aplicativos de celulares. Uma outra especificidade da produção no grupo é, o pouco uso de imagens na produção dos comentários, porém, é marcante a reportagem de matérias que trazem consigo imagens, como já ilustrado na figura 15 acima. Os textos comentários são proposições, em sua maioria, ou perguntas retóricas acerca das discussões em debate, como se observa nas citações abaixo. Normalmente, o conteúdo produzido por meio dos textos comentários traz

consigo informações vinculadas às vivências do contexto escolar, assim como também uma aparente comparação entre ensino virtual e presencial, como se observa nos textos comentários a abaixo:

Prof. José – *‘Os menos favorecidos são excluídos até no ensino presencial.’* – (proposição) / Profa. Rosinha – *‘Sendo férias, em que resolve o problema de fome do aluno? Na verdade só piora, não?’* (pergunta retórica) / Profa. Rachel – *‘Eles deveriam se preocupar com os alunos quando estamos de forma presencial, que desaparecem da escola e só aparece pra fazer prova, que não fazem atividades em sala nem em casa, que copiam uns dos outros só pra ter nota.’* (vivências do contexto escolar) / Prof. Feitosa – *‘verdade os alunos antes comprometidos à distância continuam comprometidos!’* (comparação) (Grifo nosso).

Acreditamos que os textos comentários são produzidos, possivelmente, por professores/as da rede estadual do Ceará. Chegamos a essa conclusão, em especial, pelos assuntos abordados nos discursos presentes nos oitenta e seis textos comentários que compõe nosso *corpus*, tais como: a antecipação de férias, cogitada pela SEDUC em 2020; o ensino remoto aderido nas escolas estaduais do Ceará; o ENEM, prova destinada aos/às estudantes do ensino médio; e o vale-alimentação distribuído pelo Governo do Estado no período de isolamento social mais rígido em 2020. A produção dos textos comentários, assim como também de outras práticas discursivas no grupo, é, a princípio, regida pelas regras postadas por um dos administradores do grupo, apresentadas na figura abaixo.

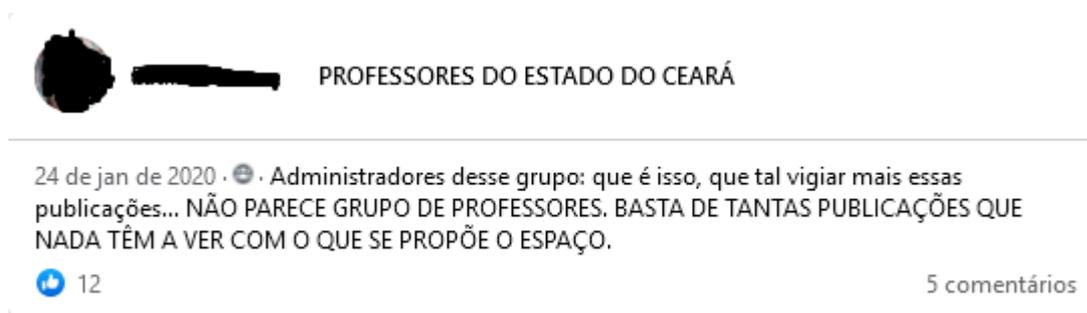
Figura 18: Regras do grupo



Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/professoresdoceara/members>. Acesso em: 13 maio 2021.

É fácil perceber, enquanto membros do grupo, que as regras citadas no aspecto 1 acima não são seguidas de forma completa, principalmente quando o tema tem relação com política ou partido político. O grande fluxo de informações produzidas pelo grupo, provavelmente, dificulta o controle pelo administrador ou ainda pelos moderadores do grupo, facilitando dessa forma o descumprimento das regras. Com isso, as interações por meio da produção de *posts* e textos comentários acabam acontecendo livremente, pois, não se percebe, com constância, a inferência dos administradores, mesmo que essa, vez ou outra seja solicitada, como se nota na figura 19 abaixo.

Figura 19: Post IV



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/professoresdoceara>. Acesso em: 08 set. 2021

Acerca da distribuição dos textos comentários, ela ocorre de forma ampla para todos os membros do grupo por conversas/interações casuais e informais – no próprio espaço virtual de sua produção, na rede social “Professores do Estado do Ceará”, pois as postagens com os textos comentários, a princípio, não podem ser compartilhadas em páginas pessoais da plataforma, visto que, é um grupo privado com o recurso de compartilhar desabilitado. No entanto, caso seja de interesse de algum membro é possível fazer um *print* das informações produzidas no grupo e distribuir esse em outros espaços que não seja o da plataforma *Facebook*.

Algo ainda bem marcante no grupo é o fato de algumas produções serem distribuídas de forma específica, no ato de sua publicação, aos integrantes do Sindicato dos Servidores Públicos lotados nas Secretarias de Educação e de Cultura do Estado do Ceará e nas Secretarias ou Departamentos de Educação e/ou Cultura dos Municípios do Ceará (APEOC), sendo esses marcados pelo membro que publicou a informação. Essas publicações costumam tratar de assuntos que se supõe ser da responsabilidade do sindicato resolver, como tratar do aumento do

salário junto ao governo, melhorias para as escolas, auxílio para os estudantes dentre outros. O que se percebe é que os representantes do sindicato, que participam do grupo, costumam responder a essas distribuições de informações direcionadas a eles/as, no entanto, nem sempre isso ocorre de forma harmoniosa, visto que, para o sindicato a luta é da classe e não apenas de um sindicato.

Salientamos ainda, que a produção e distribuição ocorrem de forma simultânea, e no caso do grupo “Professores do Estado do Ceará” essa distribuição se dar de forma livre, após isso em se tratando dos textos comentários, eles ficam disponíveis de forma gratuita e restrita para consumo dos 37.500 membros do grupo, possivelmente professores/as, sempre em ordem cronológica inversa, interativa e personalizada. Como as interações ocorrem de forma muito dinâmica e rápida, uma outra maneira de acessar os textos comentários é por meio da aba de busca e localização de informações do próprio *Facebook* dentro do espaço do grupo.

Um outro processo da prática discursiva como aponta Fairclough (2016) é o consumo, assim, sobre o consumo de textos, como os textos comentários, produzidos e distribuídos em plataformas de redes sociais virtuais, enfatizamos que os avanços nas áreas de tecnologia e a chegada das novas gerações, que estão mais ambientadas com a *internet*, impulsionaram o aumento do consumo de conteúdos digitais durante os últimos anos para alguns brasileiros. Em especial da geração Z, que é composta por pessoas “nativas digitais”, ou seja, que nasceram depois da popularização da *internet* e das suas funcionalidades. Porém, é importante destacar acerca dos “nativos digitais” que a pandemia revelou uma falta de acesso absurda. Por isso, o conceito não se sustenta se tomarmos a desigualdade como mote. Visto que, conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação 2019 (Pnad TIC), divulgadas pelo IBGE, no último trimestre antes que a pandemia de Covid-19 se agravasse no Brasil, 12,6 milhões de famílias ainda não tinham acesso à internet em casa. Cerca de 39,8 milhões de brasileiros de 10 anos ou mais de idade não usavam a rede de *internet*, e ainda havia 34,9 milhões de pessoas nessa faixa etária sem aparelho de telefone celular.

No entanto, é fato que a pandemia do novo coronavírus impactou no consumo de informações a partir de plataformas, já que as pessoas foram obrigadas a cumprir o isolamento social para evitar o aumento do contágio pelo vírus e para isso muitas atividades foram transferidas para meios digitais, como ocorreu na educação com o ensino remoto. Assim, as pessoas começaram a consumir mais conteúdo pela *internet* para adquirir informação, atualizar conhecimento, manter relacionamentos, procurar entretenimento ou comprar produtos e serviços. No caso de professores/membros no ambiente do grupo social virtual “Professores do

Estado do Ceará”, adquirir informações e tratar sobre assuntos voltados para a educação, pois esta é a proposta do grupo como apresentado na aba “Sobre” e exposto na figura abaixo.

Figura 20: Proposta do grupo



Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/professoresdoceara/members> Acesso em: 13 maio 2021.

Posto isto, como colocado por Fairclough (2016), os textos podem ser consumidos em diferentes contextos sociais, algo muito próprio da modernidade tardia, marcada pelo "[...] o deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço" (GIDDENS, 1991, p. 24). Diante disso, Fairclough destaca que o consumo, como também a produção, pode ser individual ou coletivo, e, dessa forma, podemos afirmar que os oitenta e seis textos comentários em análise nesta dissertação são consumidos de forma coletiva pelos membros que integram o grupo social virtual “Professores do Estado do Ceará”, algo que fortalece nossa justificativa de relevância deste estudo, pois muitos professores/as participam do grupo e, com isso, são possíveis adeptos das RS que emergem no ambiente virtual do grupo por meio dos discursos ali produzidos, distribuídos e consumidos. Para esse consumo, assim como para a produção e distribuição, o/a professor/a deve acessar a rede social por meio da plataforma ou do aplicativo em aparelhos de celular.

Por mais das vezes, o consumo se faz evidente por meio das ferramentas de reações da plataforma *Facebook* como o “Curti”, “Amei”, “Haha”, “Uau”, “Triste” e “Grr”. Essas, que oferecem novas maneiras de compartilhar expressões, tornando de conhecimento dos membros do grupo que determinado conteúdo foi consumido pelo sujeito X ou Y, como se vê nas figuras trazidas acima. Assim, caracterizamos que a prática discursiva presente no grupo social virtual em estudo com os textos comentários de rede social, como são os que materializam o *corpus* em análise nesta dissertação, tem uma especificidade própria deles, pois são produzidos, divulgados e consumidos pelos membros professores/as, a princípio, dentro do ambiente virtual

da rede social, hoje, 08 de setembro de 2021, com 37.500 membros. Todos eles/elas dispõem de livre acesso para produzir, distribuir e consumir os textos comentários, e, dessa forma, percebemos que os/as professores/as que participam das interações nos textos comentários, em análise nessa dissertação, costumam ser bem atuantes nas discussões do grupo, algo que opera para a construção e difusão de representações. Acrescentamos que essas discussões que ocorrem por meio dos processos de produção, distribuição e consumo estão alinhadas a valores ideológicos e hegemônicos, conforme veremos a seguir.

4.3 Práticas sociais – as bases ideológicas e hegemônicas de reprodução discursiva da RS

Tratamos neste subtópico de investigar as bases ideológicas e hegemônicas que dão sustentação às RS de professores sobre estudantes em vulnerabilidade social. Assim, tomamos por base as concepções da ADC de Fairclough acerca de conceituar o discurso como prática social, por definir ideologia e hegemonia, pois, para o autor, na dimensão da prática social devem ser observadas as categorias de ideologia e de hegemonia. Segundo Fairclough (2016, p. 122), ideologias são:

significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais), que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

De acordo com o autor, usos da linguagem podem ser ideológicos quando estão a serviço de estabelecer ou manter relações de dominação. Portanto, é possível que, diante de RS discursivas, como as que ocorrem no grupo social virtual “Professores do Estado do Ceará”, em um contexto de domínio coletivo, haja nessas RS discursivas uma base ideológica que sustenta elas. No entanto, por vezes, não podemos deduzir que os/as professores/as tenham consciência das dimensões ideológicas que carregam em suas práticas discursivas. Por isso, Fairclough (2016) defende uma modalidade de educação linguística, como a ADC, que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, e, dessa forma, as pessoas possam tomar consciência de suas próprias práticas ou ainda críticas dos discursos a que são submetidos.

Sobre hegemonia, Fairclough (2016, p. 127) a define como “liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade”. Além disso, o autor reforça que:

Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais, em alianças com outras forças sociais [...]. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar o seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas (FAIRCLOUGH, 2016, p. 127).

Posto isso, podemos entender que existe uma luta hegemônica presente nas relações sociais e que, para que a classe dominante continue na posição de dominação, precisa apostar nos mecanismos ideológicos para a manutenção do poder. Por isso, precisamos avaliar nossas práticas e analisar criticamente as bases de tais práticas, o que só é possível por análise dos discursos que se vinculam às nossas vivências diárias, pois, como enfatizado por Resende e Ramalho (2006, p. 189), “a análise da prática social se dá pelo texto. É através dele que se exploram as estruturas de dominação, as operações de ideologia e as relações sociais”. Dessa forma, passamos agora a destacar os achados ideológicos e hegemônicos nos textos comentários de professores sobre estudantes em vulnerabilidade social. O Quadro 6 a seguir evidencia nossos achados.

Quadro 7: Ideologia e hegemonia

Comentário	Ideologia	Evidência Ideologia	Hegemonia	Evidência Hegemonia
Profa. Rosinha – “Que a internet e as tecnologias são apenas acessórios e jamais substituirão as aulas presenciais”.	Neoliberal	Que impõe valores ideológicos como o medo , o temor da classe operária de perder espaço para as tecnologias quando os sujeitos afirmam “jamais substituirão as aulas presenciais -(Professor/a)”.	Capitalista	Ao descredibilizar o uso das tecnologias pelas escolas públicas por medo de perder seu espaço.
Profa. Rosinha – “Esses problemas de fome e violência doméstica os alunos passam independente de se estão na escola ou não, então é muito	Neoliberal	Ao afirmarem que é difícil considerar a situação do aluno, visto que sempre foi assim e nada se pode fazer, impondo a ideia do conformismo .	Capitalista	Quando consideram que alguns problemas da classe pobre são assim mesmo, nada podemos fazer.

<p>difícil levar isso em consideração nesse momento complicado, pois nada poderíamos fazer.”</p>				
<p>Prof. José – “Mas precisamos lembrar nossos alunos também que, por estudarem em escola pública, eles têm o direito de concorrer às vagas das cotas para alunos das escolas públicas, então eles acabam ‘concorrendo’ com outros alunos que tbm são da escola pública e não da rede privada.”</p>	Neoliberal	<p>Quando se diz “eles acabam ‘concorrendo’ com outros alunos que também são da escola pública e não da rede privada”, e, a partir disso, não há necessidade de uma preparação completa do estudante, pois as cotas baixam o nível nas seleções acadêmicas das universidades. Gerando a desqualificação dos alunos/as cotistas.</p>	Capitalista	<p>Ao afirmarem que devido ao fato de os/as estudantes estarem concorrendo às vagas das cotas, a preparação que estavam recebendo era suficiente, mesma que ela não fosse completa, como proposto na grande curricular.</p>
<p>Profa. Maria – “Se é difícil com alunos de escolas regulares, integrais e profissionais, imaginem para o público de EJA.”</p>	Neoliberal	<p>Quando diz “imaginem para o público de EJA”, aportando que as modalidades de ensino hoje são compostas por públicos/estudantes específicos, o que resulta em um processo de segregação.</p>	Capitalista	<p>Ao dividirem os estudantes por escolas.</p>
<p>Prof. Queiroz – “É impossível atingir todos os alunos da rede pública na atual situação.”</p>	Neoliberal	<p>Na proporção que afirmam que é impossível atingir todos, tornando a escola pública um fracasso, o que despertou a ideia de desqualificação acerca da escola pública.</p>	Capitalista	<p>Ao afirmarem que escola pública não atinge a todos, sem apontar o porquê.</p>
<p>Prof. Adolfo – “Acúmulo de atividades? Estão fato q então? Analfabeto digital? P postar live e vídeo no insta são profissionais... p mim</p>	Neoliberal	<p>Ao afirmarem que o/a estudante participa ativamente das redes sociais, com isso, não há justificativa para não participar da aula remota. Ou quando dizem que o</p>	Capitalista	<p>Ao atribuírem aos/às estudantes a responsabilidade por estarem enfrentando problemas sociais.</p>

<p>não rola esses argumentos...”</p> <p>Profa. Silva – “São várias as modalidades em EaD, e ambas exigem uma maturidade e o querer do discente.”</p>		<p>ensino remoto exige o querer do aluno. Portanto, aquele/a que não participa é por não querer.</p> <p>Tudo isso, desperta uma ideia de marginalização acerca do estudante da escola pública.</p>		
<p>Profa. Rita – “É por isso que observo a realidade da Escola Pública [cheia de problemas]...”</p>	<p>Neoliberal</p>	<p>A realidade da Escola Pública, ou seja, dos que compõem a escola é marcada por problemas sociais e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>Despertando uma ideia desqualificação acerca da escola pública.</p>	<p>Capitalista</p>	<p>Por apontarem que há uma realidade diferente na escola pública, sem explicar o porquê, reforçando o viés que a escola pública forma a classe operária e, por sua vez, a escola particular a elite.</p>

Fonte: dados de pesquisa (2021).

Nas RS discursivas de professores evidenciadas na dimensão dos elementos textuais no subtópico 4.1, o/a estudante é visto como aquele/a **estudante-problema** que enfrenta muitas **mazelas sociais**, algo que interfere no **processo de ensino e aprendizagem**, mas, por vezes, para o grupo social alguns estudantes acabam se aproveitando da sua situação e agem **com má fé**, não cumprindo com suas responsabilidades de estudante por não fazerem tarefas, leituras e participarem das aulas. Esses discursos estão atravessados pela ideologia neoliberal vinculada a valores ideológicos como: medo, conformismo, desqualificação, segregação e marginalização, citados acima. Destacamos que eles foram escolhidos para compor o quadro por estarem marcadas de forma mais evidente na interpretação dos textos comentários dos sujeitos.

Acerca dessa ideologia neoliberal, Han (2018, p. 16) destaca que:

quem fracassa na sociedade neoliberal de desempenho, em vez de questionar a sociedade ou o sistema, considera a si mesmo como responsável e se envergonha por isso. Aí está a inteligência peculiar do regime neoliberal: não permite que emerja qualquer resistência ao sistema.

Dessa forma, em se tratando do seu regime, no neoliberal de autoexploração, como destaca Han (2018), a agressão é dirigida contra nós mesmos, pois ela não transforma os explorados em revolucionários, mas sim em depressivos. Han (2018) define que o neoliberalismo atual, a seus olhos, é um sistema cada vez menos hierárquico e mais individualista, dando a sensação de que cada um detém a primazia dos seus meios de produção e que, a partir destes, é possível ser o melhor. Dessa forma, o neoliberalismo age de uma maneira que faz as pessoas se submeterem ao contexto de dominação por si mesmas. Ele torna as pessoas não em obedientes, mas em dependentes.

Pensando em nossos dados, por exemplo, no discurso do grupo social, localizamos uma ideologia neoliberal vinculada a valores ideológicos como “medo”, ao tratarem sobre o uso das tecnologias nas escolas públicas, assim como também do “conformismo” relacionado ao contexto social dos estudantes; a ideia de “desqualificação” das cotas, por minimizar a necessidade de preparação dos discentes que participam das seleções de ingresso nas universidades por meio de cotas; de “segregação”, ao se referir a públicos específicos para determinadas escolas, como os CEJA (Centro de Educação para Jovens e Adultos), e ainda a ideia “marginalizadora”, ao falarem da escola pública e dos estudantes dela. Segundo Pinheiro (2020, p. 55):

nessa ideia marginalizadora ‘as características’ dos [...] ‘outros’ [o estudante] e a promoção de relações intergrupais [na escola] são simultaneamente desvalorizadas. Deste modo, a separação entre ‘nós’ e ‘eles’ é ainda maior [...]. Essa ideia, efetivamente, está orientada a o expurgo do ‘outro’, ao isoladamente ‘deles’. Entre outras razões, porque ‘nós’ não temos a mínima empatia com nada que esteja relacionado a ‘eles’.

Assim, a partir dos nossos dados e do que nos diz Pinheiro (2020), enfatizamos tomando como base Fairclough (2016), que essa ideologia neoliberal por meio de valores ideológicos está investida nas práticas discursivas do grupo “Professores do Estado do Ceará” à medida que incorpora significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder. Nesse sentido, por exemplo, Pinheiro (2020, p. 55) destaca acerca de valores ideológicos como os segregacionistas que esses são “sistematicamente negad[os] e nunca aparece[m] explicitamente [...] nos relatos de professores. No entanto, alguns subentendidos sugerem sua atualização em práticas e eventos comunicativos”.

Salientamos, que em nossa pesquisa esses “subentendidos” são interpretados como RS discursivas (IRINEU, 2019), as quais localizamos por intermédio da análise textual

(FAIRCLOUGH, 2016) dos textos comentários sobre estudantes em vulnerabilidade social. Soares (2002, p. 28) explica que:

o que ocorre é que o caráter de compensação dos programas [de ensino] e o seu pressuposto de ‘carência cultural’ dos estudantes criam, nos professores, expectativas negativas em relação aos alunos considerados ‘deficientes’; o resultado é o fenômeno que Rosenthal e Jacobson (1968) chamaram de a ‘profecia que se autocumpre’ (SOARES, 2002, p. 28).

Esse caráter de compensação trazido pela autora nos reporta a nossa introdução onde destacamos que a escola surge como maior instituição em potencial para garantir o direito e promover a equidade social e a cidadania estipulado pela Constituição Federal (1988) e pelo ECA (1990), obrigando o corpo docente a oferecer mais que ações de cunho pedagógico, e, por vezes, o/a professor/a, a meio caminho de fornecer soluções para a situação de vulnerabilidade dos/as estudantes, assume funções de cunho social. Isso vem resultando, em expectativas [ideologias] negativas em relação aos estudantes, como posto pela autora que parafraseando Rosenthal e Jacobson ressalta ainda que o resultado é o fenômeno de a “profecia[ideologia] que se autocumpre”

Nesse sentido, Rosenthal e Jacobson (1968) destacam que a expectativa que uma pessoa, no nosso estudo o/a professor/a tem sobre o comportamento de outra, aqui o/a estudante, acaba por se converter em realidade, porque a “profecia/ideologia” que a expectativa esconde exerce influência — não intencional e sutil — sobre o comportamento tanto de quem “profetiza”, o/a professor/a, quanto de quem é objeto da “profecia”, o/a estudante. Assim, a “profecia”, que aqui tratamos como ideologia, de que os alunos são candidatos ao fracasso cria, nos professores, uma expectativa negativa, que é transmitida, de forma inconsciente e não intencional. Exercendo, conforme Soares (2002, p 28):

influência sobre a auto-imagem dos alunos — que então se desvalorizam e, por isso, não se empenham na aprendizagem — e sobre o comportamento do professor — resultando [...] em tomadas de atitudes [práticas/ações pedagógicas] que, por exemplo, aligeira e reduz os conteúdos, por causa das ‘deficiências’ dos alunos — essa profecia[ideologia] acaba por cumprir-se; a subescolarização acentua as discriminações, e, ao contrário do esperado, as medidas compensatórias antes confirmam o fracasso que promovem a ‘compensação’ das ‘deficiências’. Soares (2002, p. 28).

Diante do exposto entendemos que de fato, RS discursivas, como a do/a **estudante-problema**, exposta na dimensão texto, estão estruturadas em valores ideológicos sustentados pela ideologia neoliberal, condicionada pela estrutura social dominante à escola e aos/as

professores/as ao designar esses/essas como redutores da situação de vulnerabilidade social existente no Brasil, demarcada, sobretudo, pela chegada dos portugueses aqui. Pois, à medida que o/a professor/a acolhe essa função passa a representar esse/essa estudante como aquele/a estudante-problema que enfrenta muitas mazelas sociais, algo que irá interferir no processo de ensino e aprendizagem, porém, entendendo que existem estudantes que por se aproveitar da sua situação acabam agindo de má fé. Portanto, como já destacado, essas representações vão nortear as atitudes dos/as professores/as.

Assim, a ideologia neoliberal, manifestada nos valores ideológicos apontados no Quadro 6 estar ligada à hegemonia “capitalista”, evidenciado assim que, na educação, como aponta Fairclough (2016), os grupos dominantes também parecem exercer poder mediante a constituição de alianças, integrando e não apenas dominando os grupos subalternos, e, dessa forma, ganhando o seu consentimento. Nos últimos anos, a escola pública da rede estadual do Ceará, nosso foco aqui, tem sido gerenciada por alianças com grandes empresas, como o Instituto Unibanco Jovem de Futuro,⁹ que busca por meio do método Circuito de Gestão desenvolver ações pedagógicas focadas em metas e resultados numéricos, o que por vezes acentua as comparações de realidade entre escola particular e escola pública, despertando nos profissionais da educação o medo de serem substituídos por máquinas, como ocorre desde a Revolução Industrial no século XVIII, em especial por não estarem batendo metas e alcançando índices estabelecidos pelas secretarias de educação, algo que potencializa o pensamento de que “a escola pública é um fracasso”. Portanto, o que vemos, conforme Soares (2002, p 13) é “a escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, [pois] assume e valoriza a cultura das classes dominantes”.

Além disso, por nosso passado de colonização, trazemos marcas históricas que sustentam as ideologias que carregamos, como, por exemplo, quando o/a professor/a “responsabiliza os/as estudantes por seus problemas sociais”, sem considerar a ausência governamental que afeta a realidade social em que os/as estudantes estão inseridos/as, algo que ocorreu no passado com a implantação da lei do Ventre Livre nas décadas de 1870 e 1880, que libertou os filhos de negras, mas os condicionou a viver à margem da sociedade e, com isso,

⁹ O Jovem de Futuro foi lançado em 2007 com o objetivo de contribuir para a garantia da aprendizagem dos alunos do Ensino Médio como consequência de uma gestão educacional orientada para o avanço contínuo da educação pública. O programa, implementado em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, disponibiliza para as escolas e para as redes uma metodologia e instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão. As ações do Jovem de Futuro estão estruturadas em cinco eixos – governança, assessoria técnica, formação, mobilização e gestão do conhecimento – que se articulam por meio do método Circuito de Gestão. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro> Acesso em: 15 maio 2021.

foram atribuídas a eles/elas a delinquência e marginalização presentes naquele contexto. Ou, ainda, por pensarem que “a vida dessas crianças e adolescentes sempre foi assim e sempre será” marcada por vulnerabilidades sociais e nada se pode fazer para mudar, corroborando para a dominação das classes hegemônicas. Além disso, quando emerge o valor ideológico de “segregação” de estudantes, percebemos marcas da nossa história, pois, no processo da Revolução Industrial, o ensino público tinha como foco preparar a formação de mão de obra para indústrias e esses cursos eram específicos para a classe operária, ou seja, os subalternos. Segundo Aranha (1996), até o final dos anos 1970, o modelo tecnicista, influenciado pelo taylorismo e o fordismo de forma enfática, influenciava a educação e a formação profissional, restringindo a capacitar o indivíduo para a produção em série, cuja premissa era de apenas adaptação dos operários aos postos de trabalho.

Já em um contexto contemporâneo, quando se referem às cotas em um teor de desqualificação, a “voz coletiva” reproduz uma ideia construída e propagada nos últimos anos pelas classes dominadoras que se viram ameaçadas pela presença dos menos favorecidos nas instituições de ensino superior. Importa destacar que aqueles/as que participam das seleções por meio de cotas são submetidos ao mesmo tipo de prova dos demais participantes, ou seja, todos são condicionados ao mesmo nível avaliativo e aos critérios mínimos de pontuação para aprovação nos processos seletivos, pois, de acordo com a Lei nº 12.711/2012, o que haverá é garantia da reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.

Além disso, reforçamos mais uma vez, com base nas nossas análises, que mesmo com a implantação de políticas públicas como o Projeto Professor Diretor de Turma (PDT),¹⁰ que busca promover uma relação mais próxima entre professor/a e estudantes com o objetivo de melhor atendê-los e desenvolver uma relação mediada por professores/as entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, o que constatamos em nosso *corpus* em análise foi que as RS se sobrepõem a tais ações, reverberando em velhas práticas sociais pedagógicas, como a atitude do/a professor/a de manter distância dos/as estudantes, como veremos no próximo quadro. No entanto, Paulo Freire afirma que a relação entre professor e aluno deve se

¹⁰ Projeto Professor Diretor de Turma - PPDT – Vigente desde 2008, o projeto propõe que o professor, independentemente de sua área de conhecimento, responsabilize-se por uma determinada turma, cabendo-lhe conhecer os estudantes individualmente para atendê-los em suas necessidades. Além disso, são atribuições do professor diretor de turma (PDT) a mediação das relações entre a sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar, bem como o trabalho de formação cidadã e desenvolvimento de competências socioemocionais, junto aos seus estudantes. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/projeto-professor-diretor-de-turma-ppdt/> Acesso em: 18 maio 2021.

caracterizar em um sistema horizontal de respeito e intercomunicação. Para o autor:

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 96).

Por isso, destacamos, como se pode observar no quadro abaixo, que hoje de fato o/a professor/a dispõe de um melhor conhecimento acerca da realidade de seus/as estudantes; no entanto, elementos textuais como o processo de referenciação evidenciam que o grupo social, em grande parte, mantém uma atitude de distanciamento dos discentes, como se nota no Quadro 7 que segue, contrariando o proposto pela Projeto PDT, que busca por suas ações promover uma relação mais próxima entre docentes e discentes e, conseqüentemente, com os demais segmentos da comunidade escolar.

Quadro 8: Tomadas de atitudes

Elementos Temáticos dos Textos Comentários	
Problemas Sociais	Ensino e Aprendizagem
Estrutura Textual: processos de referenciação	
<p>Profa. Rosinha – <u>“do/s aluno/s”</u> – <u>“os alunos”</u> – <u>“alunos”</u> – <u>“muitos outros”</u> – <u>“muitos alunos”</u> – <u>“nossos alunos”</u>;</p> <p>Prof. João – <u>“um aluno”</u> – <u>“aos alunos”</u> – <u>“nossos alunos”</u> – <u>“os alunos”</u> – <u>“os mais carentes”</u> – <u>“sujeito oculto”</u>;</p> <p>Prof. José – <u>“Vários alunos”</u> – <u>“nossos alunos”</u> – <u>“muitos alunos”</u> – <u>“sujeito oculto”</u>;</p> <p>Prof. Moraes – <u>“dos mais necessitados”</u> – <u>“esses jovens”</u> – <u>“alunos”</u> – <u>“sujeito oculto”</u>;</p> <p>Prof. Chicó – <u>“turmas da noite”</u> – <u>“sujeito oculto”</u>;</p> <p>Profa. Francisca – <u>“os alunos”</u> – <u>“um adolescente”</u>;</p> <p>Profa. Maria – <u>“alunos”</u> – <u>“dos alunos”</u> – <u>“público do EJA”</u> – <u>“pais de família”</u> – <u>“sujeito oculto”</u>;</p> <p>Profa. Dora – <u>“os alunos”</u> – <u>“sujeito oculto”</u>;</p> <p>Prof. Severino – <u>“os alunos”</u> – <u>“os pobres”</u>;</p>	<p>Prof. Domingos – <u>“alguns alunos”</u> – <u>“alunos”</u> – <u>“eles”</u>;</p> <p>Profa. Bárbara – <u>“sujeito oculto”</u>;</p> <p>Prof. Francisco – <u>“os alunos”</u> – <u>“sujeito oculto”</u>;</p> <p>Profa. Chica – <u>“dos alunos”</u> – <u>“sujeito oculto”</u>;</p> <p>Prof. Assaré – <u>“eles”</u> – <u>“dos alunos”</u>;</p> <p>Profa. Rita – <u>“menos favorecidos”</u> – <u>“as crianças”</u> – <u>“adolescentes”</u> – <u>“um aluno”</u> – <u>“alunos pobres”</u> – <u>“do aluno”</u> – <u>“seu filho”</u> – <u>“o aluno”</u> – <u>“os alunos”</u> – <u>“nossos alunos”</u>;</p> <p>Prof. Moreira – <u>“os menos favorecidos”</u> – <u>“dos alunos”</u> – <u>“alunos”</u> – <u>“órfãos digitais”</u> – <u>“sujeito oculto”</u>;</p> <p>Profa. Silva – <u>“discente”</u> – <u>“o aluno”</u>;</p> <p>Prof. Campos – <u>“ele aluno”</u> – <u>“alguns”</u> – <u>“alunos”</u> – <u>“sujeito oculto”</u>;</p>

Profa. Mary – “ <u>dos alunos</u> ” – “ <u>muitos alunos</u> ” – “ <u>de alunos</u> ”; Prof. Alencar – “ <u>os alunos</u> ” – “ <u>dos alunos</u> ”; Profa. Rachel – “ <u>os alunos</u> ” – “ <u>o aluno</u> ”; Prof. Queiroz – “ <u>dos alunos</u> ” – “ <u>os alunos</u> ” – “ <u>alunos</u> ” - “sujeito oculto”; Profa. Ana – “ <u>dos estudantes</u> ” – “ <i>estudantes pobres</i> ” - “sujeito oculto”; Prof. Adolfo – “sujeito oculto” – “ <u>nossos alunos</u> ” – “ <u>eles</u> ”; Profa. Antônia – “ <u>o povo</u> ” - “sujeito oculto”.	Profa. Jovita – “sujeito oculto”; Prof. Feitosa – “ <i>gerações das redes sociais</i> ” – “ <u>os alunos</u> ”; Prof. Antônio – “ <i>o aluno carente</i> ” – “ <u>os alunos</u> ” - “sujeito oculto”; Profa. Helena – “ <u>os alunos</u> ” - “sujeito oculto”; Profa. Joana – “ <i>brasileiros pobres</i> ” – “ <i>os pobres</i> ” – “ <u>de alunos</u> ” – “estes” - “sujeito oculto”; Profa. Socorro – “ <u>de estudantes</u> ”.
---	---

Fonte: dados de pesquisa (2021).

Mendonça e Lima (2014, p 4 e 5) destacam que:

para Moscovici (1978), as RS se organizam de acordo com as proposições, reações ou avaliações de cada classe, cultura ou grupo, mediante três dimensões, a informação; o campo e a atitude. [Sendo que]: A informação designa o conjunto de conhecimentos relativos ao objeto[...]. O campo corresponde à organização subjacente destes conhecimentos [...]. A atitude, correspondendo à orientação global dos indivíduos (favorável ou desfavorável) em relação ao objeto. (Mendonça; e Lima (2014, p 4 e 5).

Diante do exposto por Mendonça e Lima (2014) e considerando a dimensão Atitude apontada por Moscovici (1978) analisamos as formas em questão sublinhadas no Quadro 7, a princípio apontando para uma atitude desfavorável do sujeito acerca do seu objeto representacionado, visto que, elas marcam a distância subjetiva entre aquele/a que fala, possivelmente o/a professor/a, e de quem se fala, o/a estudante em vulnerabilidade social, pois, em suas escolhas e referências, os/as professoras, em sua maioria, apropriam-se de referentes que marcam uma distância entre eles/elas e os estudantes. Apenas alguns sujeitos, relevam uma atitude favorável, como se nota acima, ao se reportarem aos discentes, tratam-nos como “nossos alunos”; no entanto, muitos outros se reportam de forma genérica e global, usando referências do tipo “do/s aluno/s” – “os alunos” – “alunos” – “muitos outros” – “muitos alunos” – “de estudantes”, entre outros, evidenciado ao nosso ver, a luz de Moscovici (1978) também em uma atitude desfavorável em relação ao/à estudante.

Além disso, conforme Magalhães (2017), de fato as práticas sociais incluem: ações, sujeitos e relações sociais, instrumentos, objetos, tempo e lugar, formas de convivência, valores. Porque, em nossas análises, mostrou-se evidente que as RS dos/as professores/as sobre

estudantes em vulnerabilidade social sustentadas pelas ideologias e hegemonia já citadas orientam suas ações/práticas pedagógicas, pois, nos textos comentários que materializam o nosso *corpus*, localizamos tomadas de atitudes favoráveis e desfavoráveis em posicionamentos discursivos sobre ações/práticas pedagógicas de professores para com os/as estudantes, como se pode observar no quadro anterior e no Quadro 8 que segue.

Quadro 9: Posicionamentos discursivos

Assuntos dos Posts: Antecipar Férias – Ensino Remoto – ENEM – Vale-alimentação
Ensino e Aprendizagem
Ações/práticas pedagógicas
<p>Profa. Rosinha – “[...] precisamos pegar mais leve com os nossos alunos” – “[...] estou postando atividades semanais para eles com tranquilidade e sem exageros”.</p> <p>Prof. Chicó – “Postei um dia desses que todos devemos tentar atuar com parcimônia, ou seja, devemos evitar uma elevada quantidade de atividades”.</p> <p>Profa. Dora – “Tô pouco me importando com os alunos kkkkk”.</p> <p>Profa. Ana – “Já sugeri antes: é importante não ter pressa e focar na boa qualidade em vez de quantidade de conteúdos e atividades (dar ênfase no que é mais central)”.</p> <p>Prof. Adolfo – “Professores, não passem muitas atividades. Se presencial eles não fazem, imagina online”.</p> <p>Prof. Feitosa – “Fazer o possível por eles é o que podemos fazer!”.</p> <p>Profa. Helena – “Vamos ter bom senso, estamos falando de vida, seres humanos”.</p>

Fonte: dados de pesquisa (2021).

Nota-se que os posicionamentos discursivos estão relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva do agir docente, onde o grupo social toma atitudes desfavoráveis acerca das ações pedagógicas, como, por exemplo, de não avançar com as atividades/conteúdos, focando no mais “central”, ao dizerem “Já sugeri antes: é importante não ter pressa [...] (dar ênfase no que é mais central)”. Porém, alguns ao apresentarem tomadas de atitudes em seus discursos nos textos comentários, apontaram para alguns um viés favorável, visto que, demonstraram preocupação para além do agir docente, por exemplo, quando dizem “Vamos ter bom senso, estamos falando de vida, seres humanos”, percebemos aqui um olhar que englobam o ser humano estudante e a vida deles/as.

Percebemos também, em alguns momentos, uma atitude desfavorável do grupo marcada por indiferença, algo bem evidente quando dizem “tô pouco me importando com os alunos kkkkk”, seguido de uma gargalhada, marcada discursivamente por “kkkkk”. Dessa forma,

comprovamos que de fato RS orientam práticas, pois, conforme Moscovici (1978), elas servem como guias da ação, uma vez que modelam e constituem os elementos do contexto em que ocorrem e, conforme Jodelet (1985), desempenham, ainda, certas funções na manutenção da identidade social e do equilíbrio sociocognitivo. Por isso, frisamos mais uma vez, acreditamos que os textos comentários postados no grupo social virtual “Professores do Estado do Ceará” formam um conjunto de “princípios geradores de tomadas de posição” (DOISE, 1995, p. 197) que vai moldar o posicionamento dos participantes desse grupo, possivelmente pertencente a uma mesma classe social e profissional. Pois, entendemos e reforçamos, que RS precedem a interação, visto que, os elementos e as relações cognitivas, que fazem o conteúdo de uma representação, trazem consigo a marca de um condicionamento social que opera no processo de sua formação, ou seja, a transposição dos discursos recorrentes na escola para dentro de grupo enquanto rede social de relações.

Sobre as funções das RS, podemos citar, conforme Abric (1994), as funções de saber, de identidade, de orientação e justificação das condutas. Nesse sentido:

A função de saber das representações permite aos sujeitos compreenderem e explicarem uma determinada realidade, em consonância com o funcionamento do seu sistema cognitivo e com seu universo de valores e crenças. A função de identidade da representação funciona como uma proteção à especificidade dos grupos na medida em que situa os indivíduos ou grupos no campo social. A representação, ao exercer sua função de orientação, atua como guia de comportamentos e práticas. A função justificadora da representação atua ‘a posteriori’ no sentido de justificar os comportamentos e tomadas de posição dos grupos e indivíduos numa ação ou com relação aos seus parceiros (ABRIC, 1994, p. 15-18).

Em se tratando da função de identidade, no que se refere ao grupo em análise “Professores do Estado do Ceará”, possivelmente, composto de professores/as, ao manifestarem suas RS acerca dos estudantes em vulnerabilidade social, o grupo, em uso da função identitária, define sua identidade na posição de professores/as, sobretudo, explanando sobre o agir docente e tomando atitudes sobre o fazer pedagógico dos/as estudantes, por vezes, sempre salvaguardando uma imagem positiva de si e do grupo/segmento social professores/as.

Dito isso, destacamos, também, que as práticas sociais, evidenciadas discursivamente nos textos comentários do grupo social em estudo vêm, ao longo da nossa história, colaborando para a escola cumprir o papel de reproduzir a lógica capitalista, existente no ambiente das escolas públicas desde sua criação, contribuindo para a manutenção de um sistema de classes que gera desigualdade social e deixa à margem uma grande parcela populacional (BOURDIEU; PASSERON, 2008). Nesse sentido, as instituições escolares contribuem para que as classes

mais abastadas sejam beneficiadas por um ensino voltado à meritocracia e à competitividade, enquanto os mais pobres são relegados a uma educação que possibilita mantê-los em sua condição de excluídos, de mão-de-obra farta e rápida para servir à lógica capitalista, compondo a base de um sistema de exploração e injustiça social. Assim, diante desses achados, enfatizamos que não há de fato mudanças discursivas relacionadas aos/às estudantes em vulnerabilidade social, nem muito menos mudanças sociais, pois as escolas públicas ainda existem em função da manutenção de poder das classes dominantes, por vezes, reproduzindo os discursos dessas classes que os enquadram em vulnerabilidade social como um ser humano-problema.

Em síntese, importa destacar que a mostra de discurso docente materializado nos oitenta e seis textos comentários analisados sobre a RS de estudantes em vulnerabilidade social nos revelou a seguinte representação: o/a estudante em vulnerabilidade social é representado/a como aquele/a **estudante-problema** que enfrenta muitas **mazelas sociais**, algo que interfere no processo de **ensino e aprendizagem**, mas, por vezes, para o grupo social, alguns estudantes acabam se aproveitando da sua situação e **agem de má fé**, por não fazerem suas tarefas, as leituras indicadas e não participarem das aulas. A RS discursiva “**estudante-problema**” é sustentada pela ideologia neoliberal que emerge, sobretudo, do caráter redentor atribuído historicamente à **escola**, onde ela surge como maior instituição em potencial para garantir o direito e promover a equidade social e a cidadania estipuladas pela Constituição Federal (1988) e pelo ECA (1990). Já sobre a prática discursiva presente no grupo social virtual “Professores do Estado do Ceará” com os textos comentários de rede social, como são os que compõe o *corpus* em análise nesta dissertação, a mesma tem uma especificidade própria do texto comentário, produzido, divulgado e consumido pelos membros professores/as dentro do ambiente virtual da rede social, hoje com 37.500 membros. Todos eles/elas dispõem de livre acesso para produzir, distribuir e consumir os textos comentários, e, dessa forma, percebemos que os/as professores/as que participam das interações nos textos comentários, em estudo aqui, costumam ser bem atuantes nas discussões do grupo. Acrescentamos que essas discussões que ocorrem por meio dos processos de produção, distribuição e consumo estão alinhadas a valores ideológicos históricos neoliberais atravessados pela hegemonia capitalista, em especial, por percebemos em nosso *corpus*, conforme Soares (2002, p 13) que “a escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes”, visto que, as causas estruturais que levam o/a estudante a ser um problema não são postas em questão, apenas é reproduzido um discurso construído pelas classes dominadores sobre os subalternos.

5 CONCLUSÃO

Conforme Alberto *et al.* (2008), desde a chegada dos portugueses até os dias atuais, nossas crianças e adolescentes estão inseridos em experiências de vulnerabilidades sociais. Mediante esse cenário, foram necessárias políticas públicas voltadas para os cuidados com estes. Nesse caminho, a escola surge como maior instituição em potencial para garantir o direito e promover a equidade social e a cidadania estipuladas pela Constituição Federal e pelo ECA. Tudo isso obriga o corpo docente a oferecer mais que ações de cunho pedagógico, e, por vezes, o/a professor/a, a meio caminho de fornecer soluções para a situação de vulnerabilidade dos/as estudantes, assume funções de cunho social. Diante dessas observações, enveredamos nesse estudo guiadas pela pergunta de pesquisa central: quais RS de professores da rede estadual do Ceará sobre seus/suas estudantes em situação de vulnerabilidade social são discursivamente (re)produzidas em redes sociais digitais, no contexto da pandemia da Covid-19? Pois, conforme Soares (2002), o caráter compensatório dos programas de ensino e a ideia de “carência cultural” dos/as estudantes acabam gerando nos/as professores/as expectativas negativas em relação aos/as estudantes em vulnerabilidade social, tudo isso, resultada no fenômeno que Rosenthal e Jacobson (1968) chamaram de a “profecia que se autocumpre”.

Assim, traçamos como objetivo geral de pesquisa, analisar as RS de professores da rede estadual do Ceará sobre seus/suas estudantes em situação de vulnerabilidade social, discursivamente (re)produzidas em redes sociais digitais, no contexto da pandemia da Covid-19. Deste modo, no intuito de darmos conta desse objetivo e responder à pergunta de partida, trilhamos três etapas.

A princípio, considerando nosso objetivo específico (i), analisando os textos comentários por descrever os elementos temáticos que constituem a RS sobre estudantes em situação de vulnerabilidade social, considerando os elementos linguístico-discursivos mobilizados: (a) vocabulário - com os itens lexicais; (b) estrutura textual - nos processos de referenciação e (c) gramática - por analisar os grupos de “palavras” e os sintagmas das frases ou orações que compõem os textos comentários em estudo. Tal análise nos levou a concluir que o/a estudante em vulnerabilidade social é representado/a pelo grupo social como aquele/a estudante-problema que enfrenta muitas mazelas sociais, algo que interfere no processo de ensino e aprendizagem, mas, por vezes, alguns estudantes acabam se aproveitando da sua situação e agem de má fé, por não fazerem suas tarefas, as leituras indicadas e não participarem das aulas.

Posteriormente, dando conta do nosso objetivo específico (ii), passamos para segunda etapa da análise por descrever os elementos da prática discursiva: (a) produção; (b) distribuição; e (c) consumo dos textos – comentários produzidos pelos/as professores/as no grupo social virtual “Professores do Estado do Ceará”, lugar de onde falam as RS sobre os/as estudantes em vulnerabilidade social. Desse modo, podemos destacar que a prática discursiva presente no grupo social virtual com os textos comentários de rede social, como são os que materializam o *corpus* em análise nesta dissertação, tem uma especificidade própria deles, pois são produzidos, divulgados e consumidos pelos membros professores/as, a princípio, dentro do ambiente virtual da rede social, hoje com 37.500 membros. Todos eles/elas dispõem de livre acesso para produzir, distribuir e consumir os textos comentários, e, dessa forma, percebemos que os/as professores/as que participam das interações nos textos comentários, aqui em estudo, costumam ser bem atuantes nas discussões do grupo, algo que opera para a construção e difusão de representações.

Em seguida, como destaca nosso objetivo específico (iii), passamos a terceira etapa da análise por investigar os elementos ideologia e hegemonia que compõem a prática social nos textos comentários dos/as usuários/as/professores/as nas postagens tratando de estudantes em vulnerabilidade social, por meio de seus aspectos observáveis: (a) ideologias - sentidos, pressuposições e metáforas; e (b) hegemônias - orientações econômicas, políticas, culturais e ideológicas, que dão sustentação a RS sobre estudante. Nessa etapa, concluímos que as bases de sustentação da RS estão alinhadas a valores ideológicos históricos com a ideologia neoliberal que está atravessada pela hegemonia capitalista, em especial, por percebemos em nosso *corpus*, conforme Soares (2002, p 13) que “a escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes”, visto que, as causas estruturais que levam o/a estudante a ser um problema não são postas em questão, apenas é reproduzido um discurso construído pelas classes dominadores sobre os subalternos.

Ao percorrermos essas etapas, concluímos que o/a estudante em vulnerabilidade social é representado através do crivo das deficiências sociais como aquele/a estudante-problema que enfrenta muitos mazelas sociais, algo que interfere no processo de ensino e aprendizagem, mas, por vezes, alguns estudantes acabam se aproveitando da sua situação e agem de má fé, por não fazerem suas tarefas, as leituras indicadas e não participarem das aulas. Além desses achados, confirmamos, também, o pressuposto de que RS orientam práticas, ou seja, as RS compartilhadas têm orientado práticas pedagógicas neoliberais, por parte dos membros do grupo social analisado, influenciando suas atitudes com relação aos discentes em situação de vulnerabilidade social, o que contribui para o aprofundamento à desigualdade social em

ambiente escolar, realidade, para nós, muito preocupante, sobretudo no contexto de crise que estamos atravessando (pandemia de Covid-19). Para além disso, concluímos, também, que no imaginário dos/as professores/as, há uma tendência em sentenciar as/os estudantes (e a escola pública, por metonímia) ao fracasso. Quando isso ocorre, os/as próprios/as profissionais da educação pública desacreditam da instituição em que trabalham, de seu próprio trabalho e, especialmente, de seu próprio público. Em um contexto capitalista, isso é algo que interessa e muito agrada as classes dominantes, em especial, por esse descredito na educação pública e no estudante da rede pública colaborar para manutenção de hegemonias.

Porém, para além dessas conclusões, reconhecemos que há lacunas a serem preenchidas em pesquisas futuras por nós ou outros pesquisadores sociais. Urgentemente, é preciso que se analise, nos espaços escolares, com uma pesquisa etnográfica, como as RS discursivas, às quais os/as estudantes estão expostos/as cotidianamente, ocorrem. Além disso, investigar as implicações das RS de professores para o contexto escolar, entendo como essas RS operam para romperem ou fortalecerem a hegemonia capitalista, tendo em vista que nossa pesquisa fez um pequeno recorte, com um grupo social virtual, de uma plataforma, entendemos que uma investigação que se estenda as diversas escolas da rede estadual pode trazer um panorama maior desses elementos de reprodução acerca do estudante em vulnerabilidade social. Visto que, a pesquisa com coleta de dados na internet se restringe, em grande parte dos casos, à população que conta com o acesso à internet e que pode não ser representativa da população geral.

No entanto, mesmo diante do pequeno recorte de nossa pesquisa, muitas de nossas suposições se comprovaram, principalmente, por essas emergirem de nossas vivências como docente da rede estadual do Ceará, na função de professoras coordenadoras de área ou na lotação como professoras de sala de aula, como por exemplo, a suposição do/da estudante como alguém que se enquadra no perfil de pessoa boa ou má, a concepção de que o/a discente não quer estudar, pois quer continuar vivendo em vulnerabilidade social, o conceito de que o/a estudante é consciente das suas decisões pedagógicas e a ideia do/da estudante como vítima ou como alguém que age de má fé, por não fazer suas tarefas, as leituras indicadas e não participar das aulas, evidenciado a ideia do/a estudante-problema por suas deficiências sociais. Ou ainda, a suposição de que os/as professores/as agem a partir de suas RS, por simplificar/resumir conteúdos pedagógicos/temáticos ou, ainda, não avançando com esses conteúdos e utilizando critérios e métodos subjetivos avaliativos, como contexto familiar, condições sociais e de saúde, essas evidenciadas nas tomadas de posição discursivas. Pois, segundo Moscovici (1976), RS servem como guias da ação, uma vez que modelam e constituem os elementos do contexto no

qual ocorrem, e, conforme Jodelet (1985), desempenham, ainda, certas funções na manutenção da identidade social e do equilíbrio sociocognitivo.

Ao término deste trabalho, destacamos que a interface empregada neste trabalho comprovou a importância do exercício da interdisciplinaridade na busca pela compreensão de fenômenos sociais complexos, como o da RS sobre estudantes em vulnerabilidade social. A articulação entre a TRS, a ADC e os estudos sobre vulnerabilidade social na educação nos permitiram analisar, para além dos elementos formadores da representação, importantes aspectos da prática discursiva e social dos indivíduos, como vimos nas análises. Dessa forma, reforçamos a relevância desta pesquisa ao analisar as RS de professores sobre estudantes em vulnerabilidade social pela possibilidade de despertar uma consciência crítica nos/as docentes. Assim, por tornar essas RS conhecidas do segmento social de professores, sobretudo, enfatizando as bases ideológicas e hegemônicas que sustentam as RS dos sujeitos, eles/elas compreenderam o porquê de pensarem da forma que pensam e entenderão a importância das RS para a construção da realidade social.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas.** Brasília: UNESCO/BID, 2002.
- ABRIC, J. C. Les representations sociales: aspects théoriques. *In:* ABRIC, J. C. (org.). **Pratiques sociales et representations.** Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- ADORNO, F. C. R. **Capacitação solidária: um olhar sobre os jovens e sua vulnerabilidade social.** São Paulo: Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária - AAPCS, 2001.
- AGÊNCIA BRASIL. **Brasil avança no IDH em 2019, mas terá novos desafios.** 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2019-12/brasil-avanca-no-idh-em-2019-mas-tera-novos-desafio> Acesso em: 28 set. 2020.
- ALBERTO, M. de F. P. *et al.* O papel do psicólogo e das entidades junto a crianças e adolescentes em situação de risco. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 28, nº 3, set. 2008.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação. *In:* CANDAU, V. M. (org.). **Linguagem: espaços e tempo no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: LP&A, 2000.
- ANECLETO, U. C. Ação linguístico-comunicativa e práticas discursivas em esferas públicas na sociedade em rede. **Revista A cor das letras**, v. 16, p. 23-39, 2015.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação.** São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, J. C. R. **Relendo metodologias (REME): 10 anos de pesquisa em linguagem e tecnologia na UFMG e na UFC.** Relatório de estágio pós-doutoral. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
- BACCEGA, M. A. **Comunicação e linguagem: discursos e ciência.** São Paulo: Moderna, 1998.
- BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- BAUER, M.; GASKELL, G. Towards a paradigm for research on social representations. **Journal for the Theory of Social Behaviour**, v. 29, nº 2, p. 163-186, 1999.
- BECK, U. **Risk society: towards a new modernity.** Great Britain: Sage, 1992.
- BECK, U. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- BERTUCCI, R. A; NUNES, P. Á. Interação em rede social: das reações às características... **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 11, n. 2, abr./jun. 2017.
- BHASKAR, R. **Dialectic: the pulse of freedom.** London: Verso, 1993.

BHASKAR, R. **The possibility of naturalism**. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1989.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, 2020a. Disponível em: <http://abre.ai/bgvB>. Acesso em: jun. 2021.

BRASIL. **Portaria Nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC no 343, de 17 de março de 2020, no 345, de 19 de março de 2020, e no 473, de 12 de maio de 2020. Brasília, 2020b. Disponível em: <https://cutt.ly/9inmB8v>. Acesso em jun. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, 2020c. Disponível em: <http://abre.ai/bgvH>. Acesso em: jun. 2021.

BRASIL, **Lei nº 12.711/2012**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cotas> Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 30 maio 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Orientações técnicas sobre o PAIF**. 1. ed. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012.

CAMILO, R. dos S. **Análise Discursiva Crítica da Representação Social de Resistência da Presidenta da República do Brasil em Tempos de Crise**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2016.

CASTEL, R. La dynamique des processus de marginalisation: de la vulnérabilité à la désaffiliation. **Cahiers de recherche sociologique**, nº 22, p. 11-27, 1994.

CAVALCANTI, L. P. **Devious Maids: representações sociais sobre as mulheres latinas em uma perspectiva multimodal**. 2017. 269 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity**: rethinking Critical Discourse Analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CORACINI, M. Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna. *In*: CORACINI, M.; PEREIRA, A. (org.) **Discurso e Sociedade**: práticas em análise do discurso. Pelotas: EDUCAT, 2001.

DICIONÁRIO AURÉLIO ONLINE. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/gramatica/>. Acesso em: 07 de set. 2021.

DIEB, M. H.; ARAÚJO, J. C. R.; VASCONCELOS, J. L. V. **A representação social de professor em fanpages do Facebook**. 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/19446>. Acesso em: 16 jul. 2020.

DIEB, M. H. **Educação infantil e formação docente**: um estudo em representações sociais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2004.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. *In*: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 187-203.

DOISE, W.; C., A.; LORENZI-CIOLDI, F. **Rappresentazioni sociali e analisi dei dati** Bologna: Il Mulino, 1995.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Ed. Martin Claret, 2001.

ÉPOCA. **Brasil é 2º em ranking de países que passam mais tempo em redes sociais**. 2020. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2019/09/brasil-e-2-em-ranking-de-paises-que-passam-mais-tempo-em-redes-sociais.html> Acesso em: 20 maio 2021.

FAIRCLOUGH, N. Language and power. *In*: FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Oxford and Cambridge: Polity Press and Blackwell, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UNB, 2016.

FARR, R. M. Representações sociais: a teoria e sua história. *In*: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em representações sociais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-59.

FGV SOCIAL. Desigualdade de Impactos Trabalhistas na Pandemia. 2021. Disponível em: <https://cps.fgv.br/DesigualdadePandemia>. Acesso em: 10 de set. 2021.

FLAMENT, C. La représentation sociale comme système normatif. **Psychologie et Société**, v. 1, p. 29-53, 1999.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. **Boletim de Análise da Conjuntura**. Ano 05, nº 45, mar./abr. 2020. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2020/04/16/estudo-ranqueia-municipios-mais-vulneraveis-ao-coronavirus/>. Acesso em: 16 abr. 2020.

GARCIA, P. C. A. **Representações sociais sobre o racismo no discurso de discentes moçambicanos na UNILAB/CE: vozes, imagens e trajetórias coletivas**. Dissertação (Mestrado em Humanidades). Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Acarape, 2018.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GIDDENS, A. Risco, confiança e reflexividade. *In*: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. **Modernização Reflexiva**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GÓES, J. R.; FLORENTINO, M. Crianças escravas, crianças dos escravos. *In*: DEL PRIORE, M. (org.) **Histórias das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 177-191.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HABERMAS, J. **Entre naturalismo e religião: estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2007.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. v. 1. Trad. Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, J. **The structural transformation of the public sphere: an inquiry into a category of bourgeois society**. Cambridge: MIT Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. New York: Oxford Press, 1989.

HALLIDAY, M. **An introduction to functional grammar**. Baltimore: Edward Arnold, 1985.

HAN, B.-C. **Psicopolítica – o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Tradução Maurício Liesen. Belo Horizonte: Âyiné, 2018.

HARRÉ, R. Gramática e léxicos, vetores das representações sociais. *In*: JODELET, Denise (Org.) **As representações sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 105-120

HARVEY, D. **Justice, nature and geography of difference**. Oxford: Blackwell, 1996.

IAM (INSTITUIÇÃO ASSISTENCIAL MEIMEI). **As consequências sociais após a pandemia**. 2020. Disponível em: <https://www.iam.org.br/as-consequencias-sociais-apos-a-pandemia/>. Acesso em: 3 set. 2021.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). **Desemprego**. 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php> Acesso em: 10 set. 2020.

IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA). **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=o-que-e> Acesso em: 25 nov. 2020.

IPEA (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA). **Vulnerabilidade Social no Brasil: conceitos, métodos e primeiros resultados para municípios e regiões metropolitanas brasileiras**. Brasília: Ipea, 2018.

IPEA. **População em situação de rua cresce e fica mais exposta à Covid-19**. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35811#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20em%20situa%C3%A7%C3%A3o%20de,pela%20pandemia%20da%20Covid%2D19. Acesso em: 03 set. 2021.

IRINEU, L. *et al.* Representações sociais na contemporaneidade. v. 4. In: MISSIAS-MOREIRA, R. *et al.* (org.) **Coleção Representações Sociais na Contemporaneidade**. Curitiba: CRV, 2020.

IRINEU, L. M. Abordagem discursiva das representações sociais: sistematização de um construto teórico-metodológico. **Mandinga - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 3, nº 1, p. 8-18, jul. 2019.

IRINEU, L. M. **representações sociais sobre a latinidade em sites de redes sociais contemporâneas: uma investigação discursivo-ideológica situada no Orkut**. 2011. 211 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

IRINEU, L. M.; TEIXEIRA, L. M. S.; SOUSA JUNIOR, H. F. de; SILVA, A. de P. N. diálogos entre linguística aplicada e psicologia social: a interface entre a teoria das representações sociais e a análise de discurso crítica. **Revista Entreletras, Araguaína**, v. 12, n. 1, jan./abr. 2021.

JESSOP, B. The crisis of the national spatio-temporal fix and the tendential ecological dominance of globalizing capitalism. **International Journal of Urban and Regional Research**, v. 24, n. 2, p. 323-360, 2000.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As Representações Sociais**. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. (org.) **Psicologia Social**. Barcelona: Paídos, 1985. p. 469-494.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço e público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, I. G. V. **Referenciação e Discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

LEMOS, A. As estruturas antropológicas do ciberespaço. *In*: LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LIMA, F. H. **Representações sociais sobre a soropositividade (re)produzida no discurso de sujeitos soropositivos: uma análise crítica em perspectiva dialético-relacional**. 2021. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

LIMA-NETO, V. de. Meme é gênero? questionamentos sobre o estatuto genérico do memes. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 9, n. 3, p. 2246-2277, set./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/01031813834991620201116>. Acesso em: 05 set. 2021.

LUCAS, Lorena Schettino; BONOMO, Mariana; FLAUZINO, Thais Assis; ZAMBORLINI, Vanessa Valentim; FERREIRA, Bruna Amorim Matos. **"Suicídio?! E Eu com Isso?": Representações Sociais de Suicídio em Comentários de Usuários do Facebook**. Estudos e Pesquisas em Psicologia 2021, Vol. 01. doi:10.12957/epp.2021.59380 ISSN 1808-4281 (online version).

MAGALHÃES, I. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 21, p. 1-9, 2005.

MAGALHÃES, I. MARTINS, A. R.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

MAGALHÃES, I. Textos e práticas socioculturais: discursos, letramentos e identidades. **Revista Linha D'Água**, nº 24, v. 2, p. 217-233, 2011.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MALHOTRA, N. *et al.* **Introdução à Pesquisa de Marketing**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

MATOS, C. **Nove a cada dez professores do Ceará não tinham experiência com ensino remoto, aponta pesquisa**. 2020. Disponível em: <https://revistacariri.com.br/ceara/nove-a-cada-dez-professores-do-ceara-nao-tinham-experiencia-com-ensino-remoto-aponta-pesquisa/>. Acesso em: 05 out. 2020.

MELO, I. F. Teoria multifuncional do discurso em Halliday e Fairclough. **Revista Prolíngua**, v. 5, nº 2, p. 153-168, jul./dez. 2010.

MELO, J. M. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis, Vozes, 1985.

MENDONÇA, A. P.; LIMA, M. E. O. Representações sociais e cognição social. **Psicologia e Saber Social**, v. 3, n. 2, p. 191-206, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/nagem/AppData/Local/Temp/14470-48742-1-PB.pdf>. Acesso em: 08 set. 2021.

MIRANDA, C. A. A. **Análise ideológica do discurso sobre formação de professores de língua espanhola no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital online**. Revista UFG, v. 20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 17 jun. 2021.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

MOSCOVICI, S. **A representação Social da Psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOSER, C. The asset vulnerability framework: reassessing urban poverty reduction strategies. **World Development**, v. 26, nº 1 p. 1-19, 1998.

NASCIMENTO, C. F. S. do. **Representações sociais sobre a mulher cearense em cargo político de decisão: análise crítica em notícias do jornal O Povo**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021.

NASCIMENTO, M. V. F. **Representação social, avaliação e léxico: um olhar sobre o discurso de professores e tutores do Curso de Licenciatura Letras/ Espanhol da Universidade Federal do Ceará**. 2012. 229 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

OMS, **Histórico da pandemia de COVID-19**. Disponível em <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 02 set. 2021.

ORLANDI, E. P. **Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas: RG, 2009.

PAVEAU, M. A. L'analyse du discours numérique. **Dictionnaire des formes et des pratiques**. Paris, Hermann, 2017.

PESCE, M. da C. R. **Representações sociais de professores sobre alunos considerados em situação de risco**. 2013. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PINHEIRO, G. C. **A (re)produção e a interpretação de ideologias linguísticas no contexto da UNILAB**. 2020. 217 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

PORTAL FIOCRUZ. **Patrícia Canto Ribeiro, pneumologista da ENSP, esclarece dúvidas sobre o Covid-19**. 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/video/patricia-canto-ribeiro-pneumologista-da-ensp-esclarece-duvidas-sobre-o-covid-19-parte-5> Acesso em: 20 maio 2021.

PRIMO, A. Conflito e cooperação em interações mediadas por computador. **Contemporânea: Revista de Comunicação e Cultura**, v. 3, nº 1, p. 38-74, jun. 2005.

RAMIREZ, D. C.; CRUZ, R. M. Conflito escolar: vulnerabilidade e desenvolvimento de habilidades sociais. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, n. 2, p. 79-95, 2009.

RECUERO, R. Discursos mediados por computadores nas redes sociais. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RECUERO, R. *et al.* **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 5, nº 1, p. 185-208, set. 2010.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. **Análise do discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2016.

RIBEIRO, S. S. **Um estudo das representações da velhice por parte de idosas de uma casa de repouso em Fortaleza-CE: a emergência de vozes silenciosas e silenciadas**. 2015. 217 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. **Pigmalião na sala de aula: expectativa do professor e desenvolvimento intelectual dos alunos**. Nova York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (org.). **O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SANTOS, M. A. C. Criança e criminalidade no início do século. In: DEL PRIORE, M. (org.) **História das crianças no Brasil**, São Paulo: Contexto, 2002. p. 2010-230.

SAÚDE. **Painel Coronavírus**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 02 set. 2021.

SCHIMIDT, J. P. Gestão de Políticas Públicas: elementos de um modelo pós-burocrático e pós-gerencialista. In: REIS, J. R.; LEAL, R. G. **Direitos Sociais e Políticas Públicas: desafios contemporâneos**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2007.

SILVA, S. B.; RAPOPORT, A. Desempenho escolar de crianças em situação de vulnerabilidade social. **Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente**, v. 4, n. 6, p. 1-26, 2015.

SILVEIRA, J. E. L.; TAVARES, M. L. **Memes, compartilhamento e violência de gênero: elementos para uma análise da construção e manutenção de fachadas no Facebook.** O império do digital: teoria, análise e ensino. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 17. ed. São Paulo. Ática, 2002.

STATISTA. **Essa é para compartilhar: você conhece a história do Facebook?** s. d. Disponível em: <https://blog.obabox.com.br/historia-facebook/> Acesso em: 04 set. 2020.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis: Vozes, 1995.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, Discurso e Interação.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

VAN DIJK, T. A. **Ideología y discurso: una introducción multidisciplinaria.** Barcelona: Ariel, 2003.

WODAK, R.; MEYER, M. Critical Discourse Analysis: History, Agenda, Theory, and Methodology. *In:* WODAK, R.; MEYER, M. (Eds.) **Methods for Critical Discourse Analysis.** London: Sage, 2009. p. 1-33.