

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – UTFPR
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

VILSON RODRIGO DIESEL RUCINSKI

**OS DISCURSOS SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE EM ESPAÇOS DE ESCRITAS
ONLINE: valoração e renúncia discursiva**

CURITIBA

2017

VILSON RODRIGO DIESEL RUCINSKI

**OS DISCURSOS SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE EM ESPAÇOS DE ESCRITAS
ONLINE: valoração e reenunciação discursiva**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus de Curitiba, para obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Nívea Rohling

CURITIBA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

R899d Rucinski, Vilson Rodrigo Diesel
2017 Os discursos sobre identidade docente em espaços
de escritas online : valoração e reenunciação discursiva /
Vilson Rodrigo Diesel Rucinski.-- 2017.
151 f.: il.; 30 cm.

Disponível também via World Wide Web.
Texto em português, com resumo em inglês.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica
Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Estudos de
Linguagens, Curitiba, 2017.
Bibliografia: f. 144-150.

1. Associação dos Professores do Paraná - Redes
sociais. 2. Greves e lockouts - Professores - Paraná. 3.
Identidade. 4. Análise do discurso. 5. Dialogismo (Análise
literária). 6. Comunicação de massa e linguagem. 7.
Professores - Paraná - Atividades políticas - Aspectos
sociais. 8. Linguagem e línguas - Dissertações. I. Rohling,
Nívea, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do
Paraná. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens.
III. Título.

CDD: Ed. 22 - 400

TERMO DE APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO Nº 02

A Dissertação de Mestrado intitulada *Os discursos sobre a identidade docente em espaços de escritas online: valoração e reenunciação discursiva*, defendida em sessão pública pelo candidato **Vilson Rodrigo Diesel Rucinski**, no dia 07 de junho de 2017, foi julgada para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, área de concentração Linguagem e Tecnologia, e aprovada, em sua forma final, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Nívea Rohling - presidente – PPGEL/UTFPR

Prof.^a Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues – membro avaliador – UFSC

Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Rossi Remenche – membro avaliador – PPGEL/UTFPR

Prof.^a Dr.^a Adriana Cabral dos Santos – membro avaliador – DALIC/ UTFPR

A via original deste documento encontra-se arquivada na Secretaria do Programa, contendo a assinatura da Coordenação após a entrega da versão corrigida do trabalho.

Curitiba, 23 de junho de 2017.

Carimbo e Assinatura do(a) Coordenador(a) do Programa

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Nívea Rohling, por me ensinar como ser um pesquisador, por me guiar durante o percurso difícil da Pós-Graduação e pela leitura crítica e atenta da minha dissertação. Sem suas contribuições, este trabalho não seria possível.

As professoras Dr.^a. Rosângela Hammes Rodrigues e Dr.^a. Adriana Cabral dos Santos pelas contribuições extremamente relevantes e pertinentes para o meu trabalho durante o exame de qualificação.

Aos demais professores do PPGEL Dr. Roberlei Alves Bertucci, Dr.^a. Rossana Aparecida Finau e Dr.^a Paula Ávila Nunes que contribuíram para o meu crescimento acadêmico com os conteúdos que aprendi em suas disciplinas.

Aos colegas e professores do Grupo de Estudos: Discurso e Tecnologia (GEDTEC) pelas discussões e debates ricos em conhecimento, que também contribuíram para o meu crescimento como pesquisador.

Ao Sindicato dos trabalhadores em educação pública do Paraná por permitir que esta pesquisa fosse possível.

Aos amigos que fiz durante este percurso, Maria Lígia, pelo apoio, pelas leituras atentas e pelos conselhos valiosos durante a escrita de minha dissertação, Ingyde e Tati pelas conversas e momentos de desabafo durante o intervalo das aulas, Jacque, por ter me dado força e apoio em momentos difíceis, e a todos os demais colegas que percorreram este caminho juntos comigo.

A Giliandra, pela amizade, pelo apoio e incentivo, por ter me apresentado à UTFPR e ao PPGEL, e por ter me hospedado durante o momento do processo seletivo para o PPGEL.

A Sara, pela grande amizade, pelo apoio e por ter me acompanhado durante a matrícula no PPGEL.

A Claudia e a Rafaella, por terem me acolhido como hóspede, por me ensinarem a viver em Curitiba, por me ampararem em momentos difíceis e por todos os momentos alegres e familiares que faziam-me sentir em casa.

A Gabi pela amizade, pelo apoio e pelas leituras atentas da minha dissertação.

As professoras Valéria Vaz Boni e Karim Siebeneicher Brito, por todas as palavras sábias e por me ajudarem com tema do pré-projeto para o processo seletivo do PPGEL.

As professoras Marcela e Edilene, por me ensinarem lições fundamentais, sempre me apoiarem e torcerem por mim e por acompanharem minha caminhada acadêmica desde minha quinta-série.

A professora Ivete que desde o desenvolvimento do meu trabalho de conclusão de curso me apoiou, incentivou e acreditou em mim.

As amigas Jéssica e Joelma, por me apoiarem e me incentivarem nessa jornada.

A todos os amigos que fiz no PIBID nos tempos em que eu estava na UNESPAR, por me apoiarem e me incentivarem a tentar um mestrado.

Aos meus familiares que me apoiaram e acreditaram em mim.

A todas as pessoas que não pude mencionar aqui, mas que me ajudaram, direta ou indiretamente, a construir esta trajetória.

Ao Alexandre, por ser minha maior força e alegria, por ter acreditado em mim desde o começo, por ser meu companheiro e meu melhor amigo, por ter estado ao meu lado durante toda a trajetória e por ter ouvido, sem questionar ou interromper, todas as minhas aflições e pensamentos que surgiram durante este período.

Por fim, agradeço a minha mãe, que sempre me apoiou em tudo o que eu faço, que sempre foi minha melhor amiga, que me ajudou emocionalmente e financeiramente a realizar meu sonho de ser mestre, por sempre acreditar em mim, por ter aguentado firmemente a minha vinda para Curitiba, por ter sofrido e chorado junto comigo nesta caminhada.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo principal compreender como a identidade do professor é discursivizada em comentários online produzidos no perfil institucional da APP-Sindicato PR na rede social Facebook durante o período da Greve dos Professores, ocorrida no primeiro semestre de 2015. Como a identidade docente tem sido constantemente questionada, contestada, depreciada e reformulada tanto por discursos depreciativos quanto por políticas públicas, que precarizam a carreira docente, faz-se relevante o desenvolvimento de estudos acerca dos discursos que emergem em período de crise para compreender as novas maneiras de “olhar” o professor. Para isso, compõem a base teórico-metodológica dessa dissertação estudos a respeito da identidade (HALL, 2006; GEE, 2000) e da identidade docente (FREIRE, 1967; NÓVOA, 1991, 2009; KLEIMAN, 2006; TARDIF, 2012; GERALDI, 2010); pesquisas relacionadas a ambientes online de interação e *sites* de redes sociais (RECUERO, 2009, 2014; BARTON e LEE, 2015) e conceitos fundantes como: discurso, enunciado, alteridade e dialogismo, ancorados nos estudos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1997[1979], 2006[1929], 2015 [1929], 1987[1965], 2015[1975] 2010 [1986]; VOLOCHÍNOV, 2013[1926], 2013[1930]). Os dados gerados para a análise constituem-se de enunciados produzidos no primeiro semestre de 2015, período em que a greve dos professores e funcionários públicos da educação pública do estado do Paraná estava acontecendo. Esse evento propiciou um ambiente de arena discursiva, em que o confronto de vozes e ideologias gerou, nos espaços midiáticos, uma grande produção de enunciados que tematizavam a identidade docente. Assim, compõem o conjunto de dados gerados para este trabalho um total de 180 enunciados do gênero comentário online, selecionados do perfil oficial do Facebook da APP-Sindicato, instituição sindical que organizou e promoveu o movimento de greve. Dentre as regularidades discursivas acerca da identidade docente, destacaram-se discursos depreciativos, a saber: a identidade do professor “mal formado”; o professor “massa de manobra” da esquerda política; a docência como um dom; a (in)competência da escola pública. Além das diferentes formas de discursivizar a identidade do professor, foi possível observar que, nos espaços de escritas online, os sujeitos tendem a utilizar um tom mais agressivo ao produzir e reenunciar discursos depreciativos acerca da identidade docente, ignorando a responsabilidade do ser e agir. Em outros termos, produzem um discurso que não leva em conta o *não álibi do ser*. Por fim, além dos comentários que depreciam a docência e a educação pública de modo geral, foram salientes enunciados que apontam para a discursividade de uma nova identidade docente, a do professor que luta pelos seus direitos e ensina o agir democrático por meio de atos de cidadania.

Palavras Chave: análise dialógica do discurso, identidade docente, comentário online, linguagem e tecnologia.

ABSTRACT

The present research aims to comprehend how teacher's identity is represented by discursive interactions in online comments produced in the APP-Sindicato's Facebook profile, in the period of Teachers Strike that occurred in the first semester of 2015. With the teacher's identity being constantly questioned, contested, depreciated and reformulated both by depreciative discourses and public policies that weakens the teacher's career, it becomes important to study the discourses that emerges within this crises period to comprehend the new ways to "look" the teacher's identity. For this porpouse, the theoretical and methodological approach is composed by studies about identity (HALL, 2006; GEE, 2000) and teacher's identity (FREIRE, 1967; NÓVOA, 1991, 2009; KLEIMAN, 2006; TARDIF, 2012; GERALDI, 2010); researches about online interaction environments and social networks websites (RECUERO, 2009, 2014; BARTON e LEE, 2015) and founding concepts as: discourse, alterity, dialogism and enunciation as seen in the Bakhtin's Circle studies (BAKHTIN, 1997[1979], 2006[1929], 2015 [1929], 1987[1965], 2015[1975] 2010 [1986]; VOLOCHÍNOV, 2013[1926], 2013[1930]). The research data were produced at the first semester of 2015, period when the Teachers Strike of State of Paraná took place, which provides a discursive arena where the voices and ideologies confrontation are produced, in the media spaces, a large amount of enunciations that approaches the teacher's identity as the main theme. Thereby, this research data set are composed by an amount of 180 online comments, selected from the APP-Sindicato Facebook profile, syndical institution which organized the strike movement. Within the discursive regularities observed in the comments, we highlighted: the "poorly academic educated" teacher; the teacher as a "maneuver mass" for the left-wing political parties; the teaching as a "gift"; the (in)competence of public school. Besides the different ways of represent teacher's identity in discourse, it was possible to observe that in the online interaction environments, the subjects tend to use an aggressive tone when produces and reenounce depreciative discourses about teacher's identity, ignoring their responsibility of being and acting, in other terms, producing discourses that does not consider the non-alibi of being. Lastly, besides the comments that depreciate the teaching and the public school in general, we highlighted comments pointing to a new discourse about the teachers identity, the identity of a teacher who fights for its rights and teaches the democratic acting through their acts.

Keywords: dialogical analysis of discourse, teacher's identity, online comment, language and technology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
1.1 Linguagem e discurso para o Círculo de Bakhtin	19
1.1.1 O Conceito de enunciado	24
1.1.2 A noção de ideologia(s).....	28
1.2 O Conceito de identidade à luz da noção de alteridade	31
1.2.1 Identidade docente	34
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	40
2.1 O Objeto da pesquisa	44
2.2 O espaço de produção e de circulação dos enunciados de análise.....	46
2.3 Geração de dados da pesquisa	48
2.4 Parâmetros de análise	52
3 A DIMENSÃO SOCIAL DOS ENUNCIADOS	56
3.1 Do sindicalismo à constituição da APP-Sindicato.....	56
3.2 Rede social Facebook: o algoritmo como condutor das interações	61
3.3 Greve dos professores da rede pública do Paraná em 2015: o grande tema dos enunciados.....	70
4 A DIMENSÃO VERBO-VISUAL DOS ENUNCIADOS	77
4.1 Gênero comentário online: valoração e posicionamento na Web 2.0.....	77
4.2 Auditório social e a autoria dos enunciados	83
4.3 Enunciados provocadores das respostas-ativas dos comentadores: as publicações na página da APP-Sindicato	89
5 A IDENTIDADE DOCENTE: entre discursos depreciativos e discursos de resistência	97
5.1 O professor “mal formado”	98
5.2 O Professor “massa de manobra”	107
5.3 A docência como um “dom”	113
5.4 A (in)competência da escola pública.....	119
5.5 Uma identidade emergente: vozes de resistência.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS – ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES	137
REFERÊNCIAS	144
ANEXOS	151

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação entre texto e enunciado, língua e discurso	45
Figura 2 – Gráfico elaborado pelo autor a partir dos pressupostos de Volochínov	54
Figura 3 - Postagem da APP-Sindicato no Facebook	73
Figura 4 - Postagem da página da APP-Sindicato publicada no dia 27/02/2015	90
Figura 5 - Postagem da página da APP-Sindicato publicada no dia 29/04/2015	92
Figura 6 - Aba de Avaliações do perfil da APP-Sindicato na rede social Facebook ...	95

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está inserida na área de concentração “Linguagem e Tecnologia” e na linha de pesquisa “Multiletramentos, discurso e processos de produção de sentido”, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Também está ligada institucionalmente ao Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA)¹, vinculado à UTFPR.

Este estudo tem como enfoque os discursos sobre a identidade docente, produzidos em um perfil institucional da rede social Facebook. Ao discutir o conceito de identidade, é importante considerar que não existe uma representação única e estável da identidade de um sujeito. A construção identitária está sempre se fazendo de acordo com as relações sociais e discursivas nas quais os sujeitos estão envolvidos. Desse modo, a identidade é algo em constante construção e movimento. Além desse caráter movente das identidades, vale destacar que as instituições e valores estão sendo deslocadas e questionadas (HALL, 2006). Esse descentramento identitário, acentuado na pós-modernidade², afeta não somente identidades pessoais como também identidades profissionais constituídas na história das instituições.

Nesse contexto de fragmentação identitária, é possível aventar que a identidade profissional do professor também vem se alterando, sendo, pois constantemente questionada, contestada, depreciada ou reformulada. Em outras palavras, tem se constituído novas maneiras de “olhar”/discursivizar o professor e sua *práxis*³. Os discursos sobre a identidade do professor não se constituem de maneira isolada, autônoma ou num vácuo social, e sim no interior de relações sócio e historicamente constituídas e estabelecidas na relação entre o *eu* e o *outro*, num jogo de construção, afirmação, reafirmação de como o *eu* é visto/acabado pelo *outro*.

¹ A descrição do grupo de pesquisa está disponível na seguinte página do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil da CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4531493677997149>.

² O termo ‘pós-modernidade’ é compreendido como o período da segunda metade do século XX, em que se destacam várias mudanças socioculturais, dentre elas o processo de globalização (HALL, 2006). Para o autor, as sociedades da pós-modernidade (também chamada de “modernidade tardia”, caracterizam-se pela diferença: “elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’”. (HALL, 2006, p.14).

³ Neste estudo, compreendemos como *práxis* docente o conjunto de saberes do professor, produzidos no espaço escolar, compreende também a relação professor-aluno-conhecimento. Enfim, as práticas associadas ao trabalho do professor na escola (NÓVOA, 2009).

Para contextualizar melhor a delimitação do tema da presente pesquisa, é preciso regressar à minha⁴ história acadêmica. Desde que optei por ingressar na carreira docente, mais precisamente na área de Letras, recorrentemente deparei-me com comentários depreciativos em relação a esta profissão. No decorrer da minha graduação, observava vários colegas de curso desistindo dessa carreira, desestimulados pelos discursos que a desvalorizavam. Quando comecei a lecionar, ainda durante meus estágios supervisionados, pude observar com mais profundidade o quanto essas palavras depreciativas incidem sobre a autoestima e a prática docente.

Durante minha prática como docente na rede pública estadual de ensino⁵, no período de três anos, observei que o cenário de políticas públicas para questões relacionadas à profissão de professor no estado do Paraná não era favorável. Esse cenário desfavorável se configurou em decorrência de uma série de fatores, tais como: criação de leis que fragilizam o plano de carreira dos professores concursados; superlotação de alunos em sala de aula; falta de professores; atraso dos pagamentos dos salários e benefícios; cortes nas verbas para projetos e cursos de formação continuada.

Nesse contexto de precarização do ensino público no estado do Paraná, instaurou-se a greve dos professores e funcionários públicos da rede estadual de educação no ano de 2015, o que fomentou debates intensos a respeito dessa categoria profissional.

Essa situação de interação, marcada por confrontos de vozes e ideologias, fez emergir discursos acentuados por tons depreciativos, sobretudo nos espaços jornalísticos. Além dos discursos materializados em enunciados produzidos no jornalismo, usualmente depreciativos com relação a essa categoria profissional, os espaços de escrita online⁶, como, por exemplo, as redes sociais, também “fermentavam” discursos que desvalorizavam os professores.

Esses enunciados⁷ despertaram em mim, como um representante da categoria docente, além de um sentimento de impotência e injustiça perante as representações

⁴ Utilizarei a primeira pessoa do singular para apresentar aspectos relacionados à vivência pessoal.

⁵ Vale destacar que, em nível federal, há um cenário diferente no que se refere à carreira docente. Nos últimos anos, houve um aumento significativo no número de Institutos Federais, que possibilitam aos professores uma carreira com dedicação exclusiva, o que inclui melhores condições de trabalho e de formação continuada.

⁶ O termo “espaços de escrita online” é utilizado por Barton e Lee (2015) para fazer referência aos ambientes online onde as interações são mediadas por textos.

⁷ O conceito de enunciado, na perspectiva dos escritos do Círculo de Bakhtin, é aprofundado na subseção 1.1.1 deste trabalho.

reproduzidas a respeito da minha profissão, uma curiosidade em compreender como se constroem esses discursos sobre o que é ser professor na escola pública brasileira nos dias de hoje.

Assim, o período marcado por confrontos entre os professores e o Governo estadual promoveu uma arena discursiva em que se materializaram, de maneira acentuada, discursos depreciativos em relação à identidade do professor. Os espaços de escritas online, produzidos em plataformas da Web 2.0⁸, mostraram-se potentes para publicização de diferentes posicionamentos axiológicos sobre o tema, constituindo-se em um dos principais “palcos” desses embates discursivos.

Nesse cenário discursivo-axiológico, esta dissertação partiu da seguinte questão de pesquisa: *como a identidade docente é discursivizada em enunciados produzidos em ambientes de escrita online, mais especificamente em comentários online produzidos na página do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato), na rede social Facebook, durante o período de greve dos Professores do Estado do Paraná?*

Essa questão de pesquisa, por sua vez, gerou o objetivo principal da pesquisa: *compreender como a identidade do professor é discursivizada em comentários online produzidos no perfil institucional da APP-Sindicato, na rede social Facebook, constituindo espaços de escrita online em contexto de greve dos professores do estado do Paraná em 2015.* Vale destacar que essa instituição sindical desempenhou um importante papel ao constituir-se como um canal de comunicação entre a população em geral e os professores sobre o movimento de greve, tornando-se, assim, um espaço de debate e discussão durante o período.

Para alcançar esse objetivo maior, foram elencados os seguintes objetivos específicos: a) identificar e analisar as esferas sociodiscursivas de produção dos enunciados analisados e a relação de hibridismo entre as esferas midiática, sindical e escolar; b) descrever e analisar a posição de autoria nos enunciados do gênero comentário online; c) observar a multiplicidade de vozes, discursos já ditos, bivocalidade discursiva e reenquadramento discursivo nos enunciados em análise e que apontem para identidade do professor; d) identificar e descrever marcas/regularidades de diferentes materialidades semióticas que sinalizem sentidos

⁸ Segundo Barton e Lee (2015, p. 22), a Web 2.0 consiste em “aplicativos da Web que permitam aos usuários criar e publicar seu próprio conteúdo online”.

produzidos sobre a identidade docente; e) problematizar as escritas online como espaço fecundo para a construção de discursos sobre a identidade do professor.

A partir desses objetivos, os dados gerados para análise compõem-se de enunciados do gênero discursivo comentário online, postados no perfil da referida instituição sindical, que tematizavam de algum modo a identidade docente, bem como a própria página da instituição e suas postagens motivadoras.

Partindo dessas escolhas teórico-metodológicas, vale destacar que o presente estudo se justifica pela possibilidade de contribuir com: a) um diálogo produtivo entre os estudos sobre questões identitárias, sobretudo identidade docente, e as noções de linguagem, enunciado, discurso e ideologia na perspectiva dos escritos do Círculo de Bakhtin; b) uma problematização dos espaços de escrita online, sobretudo as redes sociais, vistos como lugares privilegiados de produção de sentidos e de construção identitária na contemporaneidade; c) um questionamento/problematização dos modos de discursivizar a identidade docente para que, por meio dessa compreensão, haja a possibilidade de construir uma identidade docente que considere a “voz” dos professores da rede pública.

Como dito antes, neste estudo, a discursividade sobre a identidade do professor, em escritas online, foi analisada a partir de um diálogo entre estudos identitários (GERALDI, 2010; HALL, 2006; KLEIMAN, 2006; 2007;) e a perspectiva dialógica de linguagem, elaborada pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1997[1979], 2006[1929], 2015[1975]; VOLOCHÍNOV, 2013[1930]).

Ao refletirem sobre a contemporaneidade, os teóricos dos Estudos Culturais problematizam as identidades, que se mostram cada vez mais fragmentadas. A sociedade vive em constantes mudanças no que tange aos seus modos de pensar e se organizar socialmente. No entanto, na perspectiva dos Estudos Culturais, temos passado por um período de mudanças peculiares, que perpassam até as instituições mais fundamentais e sólidas. Valores canônicos estão sendo questionados, formas de interação estão sendo reinventadas e instituições, amplamente aceitas como tradicionais, estão sendo desconstruídas. Essas instabilidades, características do pós-modernidade, refratam-se também nas concepções identitárias. De acordo com Hall (2006, p.10), as mudanças que estão transformando a sociedade moderna, iniciadas no final do século XX, estão fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, étnica, raça e nacionalidade.

Sendo assim, é possível observar uma perda do “sentido de si estável”, ocasionada por um duplo deslocamento: os indivíduos estão sendo descentrados tanto de seus lugares no mundo social e cultural quanto de si mesmos, o que constitui uma crise identitária. Não há mais identidades concisas, centradas em um único “eu”. Isso faz com que os sujeitos sejam “confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2006, p.12). Essa multiplicidade de identidades não é coesa e coerente, as identidades dialogam de maneira contestadora e conflituosa.

Sobre esse tema, Geraldi (2010, p. 90) afirma que “está em crise nosso modo de habitar o planeta”, pois nossos sistemas de produção, instituições e paradigmas científicos estão sendo questionados e fragmentados. Em meio a essa crise, Geraldi (2010, p.90-91) salienta que a escola está sendo chamada para solucionar um problema social que não cabe a ela responder. As crises enfrentadas pela sociedade contemporânea contribuem para um modelo que se constrói e se mantém por meio da exclusão. O autor pondera que:

Cria-se uma pressa de formação e paradoxalmente chama-se a escola para uma vocação que não é a sua: a de estacionamento provisório de mão de obra descartada pelos modos tecnológicos globalizados de produção. (GERALDI, 2010, p. 91).

Ao atribuir à escola um papel que não é a dela, de salvação, acaba emergindo um discurso que a culpabiliza pelo seu insucesso perante essas exigências. Tal problemática fomenta, numa tentativa de contornar esta situação, políticas neoliberais que transformam a escola em um produto para um “mercado consumidor”, quantificando seus resultados, em sistemas avaliativos cada vez mais positivistas. (GERALDI, 2010).

Essas crises impactam tanto a educação pública como o profissional docente que nela atua e refratam-se na própria constituição identitária dos professores, como propõe Geraldi (2010, p.92):

Seria absolutamente tolo imaginar que no entrecruzamento das crises a escola não estaria implicada. E a identidade da profissão de professor permaneceria intocada. [...] há crise nos processos de produção de conhecimentos, há crise nas formas de inserção social da juventude sufocada pela destruição dos lugares possíveis de trabalho e convívio. Não poderia deixar de haver crise na identidade da profissão de professor.

Assim, nesse contexto conturbado, emergem discursos que depreciam a carreira do professor; discursivizam o docente como alguém mal formado e que não corresponde a atuais expectativas (ROHLING, 2014).

De modo semelhante, Kleiman (2007, p. 410) assevera que a identidade docente vem sendo questionada há algumas décadas. A autora afirma que:

[...] nos últimos 30 anos, esse grupo tem ficado na mira da mídia, do governo e da universidade, pois teria fracassado na tarefa de democratizar a escola pública ensinando a ler e escrever a todos os que aí chegam. Suas próprias capacidades de ler e escrever são questionadas, toda vez que o país é confrontado com os insatisfatórios resultados dos alunos da escola pública nos testes padronizados, nacionais e internacionais, de leitura.

Os discursos depreciativos em relação à docência refratam-se na maneira como o próprio professor se constitui identitariamente, isso porque “há uma relação dialética entre a representação individual e a representação que os outros têm do indivíduo” (KLEIMAN, 2006, p. 79). À luz da noção de alteridade⁹, é possível inferir que não basta só a voz do outro para me constituir identitariamente, a relação dessa palavra outra com o “eu” é fundamental na construção de uma identidade.

Além desse diálogo entre as teorias sobre identidade e a concepção dialógica de linguagem, elaborada pelo Círculo do Bakhtin, este trabalho também se embasa em estudos sobre os textos produzidos em ambientes de escrita online, posto que as ferramentas digitais ampliaram e reelaboraram as possibilidades de materialização de discursos nesses ambientes. Além disso, com o surgimento da Web 2.0, é possível dizer que houve uma maior democratização nos modos de se enunciar nesses ambientes de interação online. Nos ambientes digitais, por exemplo, os comentários se estabeleceram como uma ferramenta essencial nos Websites da Web 2.0.

Esses ambientes de interação, possibilitados pelas novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC), podem ser considerados espaços de escrita online, que têm sido lugares de produção e circulação de discursos que, de certo modo, conferem aos sujeitos acabamentos identitários distintos. Para Barton e Lee (2015), os espaços de escrita online oferecem possibilidades e restrições do que pode ser escrito e do que provavelmente será escrito, apresentando traços característicos da linguagem online.

⁹ A noção de alteridade, proposta pelo Círculo de Bakhtin, refere-se à relação entre o “eu” e o “outro” no qual os sujeitos se constituem. Esse conceito é abordado, de maneira mais aprofundada, na subseção 1.2 desta dissertação.

Tendo em vista a expansão das escritas online, nos mais variados contextos da vida social, os enunciados materializados nesses espaços online constituem parte fundamental da análise deste trabalho, visto que as maneiras de se posicionar nas escritas online, sobretudo nas redes sociais, têm sido práticas recorrentes e emergentes na contemporaneidade.

Sobre o objeto desta pesquisa – os discursos sobre a identidade docente – é possível dizer que há, nas escritas online, mais especificamente nos comentários online em rede social, uma ampliação e acentuação dos enunciados sobre a identidade do professor que se dão nas interações do cotidiano, produzidas fora do ambiente digital. Além disso, esses enunciados de escritas online, analisados neste estudo, caracterizam-se como uma resposta-ativa a outros enunciados, constituindo um complexo conjunto de vozes sociais que tematizam a identidade docente.

Por tudo isso, mostra-se produtivo pensar/problematizar os discursos sobre a identidade docente constituídas nas escritas online, evidenciando os embates discursivos que se estabelecem no interior do signo, e que se tornam mais evidentes durante momentos como a greve de professores da rede pública estadual do Paraná, ocorrida no primeiro semestre de 2015. Bakhtin (2006[1929]) salienta que toda palavra é uma arena onde índices de valores sociais, de orientações contraditórias, se entrecruzam e batalham. A característica da palavra como uma arena se torna mais evidente em momentos que, para Magalhães e Queijo (2015, p.169), são chamados de “situação de arena discursiva”, que configura-se por “constituir espaço de disputa e de luta; de natureza discursiva porque, a despeito dos embates físicos ali travados, a matriz da tensão são os valores projetados sobre o evento”. Assim, nesse período de tensão, ocorrido em um contexto ideológico específico e concreto, foram produzidos uma série de enunciados que tematizam e acentuam valorativamente a identidade docente.

Desse modo, dadas essas circunstâncias de arena discursiva e de multiplicidade de vozes, no referido contexto de produção sociodiscursiva, é significativo empreender uma análise dialógica do discurso como a pesquisa aqui apresentada. Adotar uma perspectiva dialógica, a nosso ver, mostra-se relevante teórico e metodologicamente para construir uma compreensão das diversas vozes constitutivas dos discursos sobre a identidade docente em enunciados produzidos em espaços de escrita online, mais especificamente em uma rede social de uma instituição sindical em uma situação de arena ideológica.

Além disso, destacamos a relevância dessa investigação sobre discursos acerca da identidade docente a partir de escritas online, tendo em vista serem modos de constituição identitária emergentes contemporaneamente. Na escrita online, os interlocutores mobilizam diferentes materialidades semióticas para efetivação de seus projetos discursivos, potencializando formas outras de construção de sentidos e de identidades, desde a inserção de um *nickname*, passando pela foto de perfil, pelo uso de cores, imagens, sons, vídeos e chegando à materialidade textual/linguística. Segundo Barton e Lee (2015, p.114), a “dinâmica apresentada pelas novas mídias permite às pessoas exibir, construir, executar, moldar e remodelar online, constantemente, diferentes expressões de si mesmas por meios linguísticos”.

Em suma, a reflexão aqui proposta pode contribuir para construir inteligibilidades/compreensões situadas sobre os discursos em circulação acerca do profissional docente, ao revisitar e problematizar os modos como a identidade do professor tem sido discursivizada, reenunciada e acentuada, evidenciando outras discursividades possíveis sobre essa identidade. Dessa forma, compreender os discursos sobre a identidade docente em escrita online pode, em alguma medida, produzir um questionamento/contestação de tais identidades, muitas vezes, impostas ao professor, pois, segundo Neves (2014, p.122), “a reivindicação da afirmação da identidade e do pertencimento é um contradiscurso às forças hegemônicas de onde estão ocultos os perigos e as imposições de forças e de verdade”. Desse modo, talvez possa ser possível pensar outros modos de reconstrução da identidade docente a partir de um “olhar” mais sensível, situado e crítico.

Ademais, do ponto de vista metodológico este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, inserido nos estudos da Linguística Aplicada e ancorado teoricamente nos estudos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1997[1979], 2006[1929], 2015[1975]; VOLOCHÍNOV, 2013[1930]). E, como dito antes, além do aporte teórico/metodológico dos escritos do Círculo, este estudo apresenta como aporte teórico autores que discutem a noção de identidade (HALL, 2006; SILVA, 2014) e identidade docente (FREIRE, 1967; NÓVOA, 1991; 2009; HALL, 2006; KLEIMAN, 2006; 2007; GERALDI, 2010; 2015; TARDIF, 2012). Também são mobilizados estudos sobre redes sociais e escrita online (RECUERO, 2009, 2014; BARTON e LEE, 2015; ARAÚJO, 2016) e estudos que analisam o gênero discursivo comentário online (ALVES FILHO; SANTOS, 2014, 2013; REMENCHE e ROHLING, 2016)

Por fim, esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, abordamos o referencial teórico com vistas a apresentar conceitos como enunciado, discurso, ideologia e identidade. Em seguida, é apresentada a abordagem teórico-metodológica adotada nesta pesquisa. No terceiro capítulo, é empreendida uma análise e observação da dimensão social dos enunciados analisados, assim ele subdivide-se em três momentos: a) descrição da historicidade do sindicalismo; b) discussão acerca da rede social Facebook, ambiente de interação que hibridiza discursos de diferentes esferas sociodiscursivas; c) Descrição do evento - Greve dos professores da rede pública do Paraná em 2015, considerado como grande tema dos enunciados. Já a análise da dimensão verbo-semiótica é abordada no capítulo 4, que se subdivide em: a) discussão acerca do gênero discursivo comentário online; b) o auditório social materializado nos enunciados; c) os enunciados provocadores dos comentários analisados nesta pesquisa. Por fim, no capítulo cinco, são discutidas as regularidades discursivas observadas nos enunciados: a) a discursivização do professor “mal formado”; b) o professor como “massa de manobra”; c) a docência como um dom; d) os discursos sobre a (in)competência da escola pública); e) os discursos sobre o professor que resiste, que luta por seus direitos e atua de maneira democrática.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como dito antes, esta pesquisa teve como ancoragem a concepção dialógica da linguagem, elaborada pelo Círculo de Bakhtin¹⁰ (BAKHTIN, 1997[1979], 2006[1929], 2015[1975]; VOLOCHÍNOV, 2013[1930]) e também os estudos sobre identidade e identidade docente (FREIRE, 1967; NÓVOA, 1991; 2009; HALL, 2006; KLEIMAN, 2006; 2007; GERALDI, 2010; 2015; TARDIF, 2012).

Este capítulo de referencial teórico organiza-se de modo a apresentar temas centrais dessa perspectiva epistemológica, assim, primeiramente, é apresentada uma discussão acerca dos conceitos-chave desenvolvidos pelo Círculo, tais como: linguagem, discurso, enunciado e ideologia. Na sequência, são tematizadas as noções de identidade e de identidade docente, visto que o objetivo da presente pesquisa foi investigar os discursos sobre a identidade docente.

1.1 Linguagem e discurso para o Círculo de Bakhtin

Para as pesquisas que se ancoram na perspectiva teórico-metodológica dos escritos do Círculo de Bakhtin, como o presente trabalho, um dos conceitos que precisa ser compreendido é o de linguagem. A concepção de linguagem, sob essa perspectiva, distancia-se da concepção dos estudos mais formais da linguística, em que a língua é vista como sistema abstrato de formas ou como uma produção essencialmente individual da mente do falante.

No texto “O discurso no Romance”, Bakhtin postula a seguinte definição de língua,

Não tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua ideologicamente preenchida, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica. (BAKHTIN, 2015[1975], p. 40, grifo do autor)

Sendo assim, a língua não se restringe a um conjunto abstrato de regras gramaticas; a língua é, antes de tudo, um objeto vivo, saturada de ideologias, de valorações e sentidos. A língua não é um objeto uno e estável, e sim plural e estratificado, composta por diversos dialetos sociais, modos de falar que se diferem

¹⁰ R. Rodrigues (2005, p.152) explica que o termo ‘Círculo de Bakhtin’ “é a denominação atribuída pelos pesquisadores ao grupo de intelectuais russos que se reuniam regularmente no período de 1919 a 1974, dentre os quais fizeram parte Bakhtin, Voloshinov e Medvedev”.

dependendo da classe social, profissional, faixa etária, gênero, partidos políticos, grupos sociais, tudo isso aponta para uma concepção de língua como heterodiscursiva¹¹ em sua natureza.

Esse caráter heterodiscursivo e vivo da língua, como algo heterogêneo e em constante transformação, constitui-se por meio de forças centrípetas e centrífugas. As *forças centrípetas* agem como forças unificadoras e reguladoras da língua. Para Bakhtin (2015[1975], p. 40), a força centrípeta “é real enquanto força que supera esse heterodiscurso, que lhe impõe certos limites, que assegura certo *maximum* de compreensão mútua”, os discursos compartilhados, e se configuram como a “língua padrão” e “protegem” a língua contra o heterodiscurso.

Em contraponto, há também as *forças centrífugas* que estratificam e diferenciam a língua; configuraram-se no heterodiscurso. Isso porque, quando se concebe a língua a partir de uma perspectiva social e dialógica, ela não é passível de unificação: é heterogênea e estratificada. Como propõe Bakhtin (2015[1975], p.41), a língua é estratificada não somente em dialetos, no sentido literal do termo, mas também em esferas discursivas/socioideológicas: cada grupo social, profissional, de gênero, de idade, etc, tem uma linguagem específica. Segundo o autor, “essa estratificação factual e diversamente discursiva não são apenas a estática da vida da língua, mas também a sua dinâmica” (BAKHTIN, 2015[1975], p.41).

Bakhtin (2015[1975], p. 66) afirma que, a língua vista como heterodiscursiva é uma coexistência concreta de contradições, com conflitos incessantes entre o presente e o passado no discurso, entre diferentes épocas do passado, entre grupos do presente, entre correntes e escolas de pensamentos. Sendo assim, a língua heterodiscursiva não é una e dialoga de forma incessante com outras épocas e grupos, outras “línguas” que se cruzam e formam, segundo o autor, novas “línguas” sociotípicas.

Além da inter-relação entre forças centrípetas e forças centrífugas na constituição da linguagem, Bakhtin destaca que a língua é sempre carregada de valores sobre o mundo, trata-se de formas verbalizadas de compreensão, horizontes semânticos e axiológicos específicos. Assim, conforme Bakhtin (2015[1975], p.69), “como resultado do trabalho de todas essas forças estratificadoras, não permanecem

¹¹ Heterodiscurso é a tradução de Paulo Bezerra para a palavra russa ‘*raznorétchie*’. Em outras traduções, mais antigas, este termo encontra-se em português como “heteroglossia” ou “plurilinguismo”.

na língua quaisquer palavras e formas neutras, “de ninguém”: a língua fica toda em frangalhos, perpassada de intenções, acentuada”. Portanto, nada do que se diz é puro ou neutro: todas as construções discursivas estão permeadas de outras “linguagens sociais” e valores do heterodiscurso.

Cabe ressaltar que, para Bakhtin, o termo “linguagem social” não se limita apenas ao conjunto de traços linguísticos que separam as línguas em vários dialetos, mas sim um conjunto concreto e vivo de horizontes sociais concretos presentes nesta língua. Segundo o autor (2015[1975]), esses elementos sociais da língua a tornam um terreno fértil de possibilidades dialetológicas, ou seja, dialetos embrionários que ainda não tomaram formas, dialetos virtuais. Como Bakhtin pontua:

A língua, em sua vida história, em sua formação heterodiscursiva, é repleta de tais dialetos potenciais: estes se cruzam entre si de maneiras diversas, não atingem o pleno desenvolvimento e morrem, mas alguns florescem em línguas autênticas. Repetimos: é historicamente real a língua como formação heterodiscursiva repleta de linguagens passadas e futuras, de afetados aristocratas linguísticos em extinção, de parvenos linguísticos, de inúmeros pretendentes a linguagens mais ou menos bem sucedidas, com mais ou menor amplitude de abrangência social, com essa ou aquela esfera ideológica de aplicação. (BAKHTIN, 2015[1975], p.153)

Além dos pressupostos já abordados, ao observar a linguagem sob lentes bakhtinianas, é preciso considerar que ela é perpassada por variados discursos¹². Para Bakhtin (2015[1975], p. 68), a palavra centra-se fora de si, só ganha vida em seu direcionamento para o objeto. A palavra não possui sentido nela mesma, ela só é dotada de significado se for considerado a dimensão social que a cerca e o outro para qual ela é direcionada. O discurso jamais é neutro e impessoal, ele sempre é falado por alguém com suas próprias intenções e em determinada situação. Conforme Bakhtin (2015[1975]), p. 69), a palavra “[...] só se torna palavra quando o falante a satura de sua intenção, de seu acento, assume o domínio da palavra, fá-la comungar em sua aspiração semântica e expressiva”.

Assim, nessa perspectiva epistemológica, não é possível analisar o discurso/palavra sem considerar a sua dimensão social, seu direcionamento, toda a parte extraverbal que o compõe e todos os outros discursos com quais ele dialoga. Conforme Bakhtin (2015[1975], p.130), “Em todos os cantos da vida e da criação ideológica nosso discurso está repleto de palavras alheias, transmitidas com todos os

¹² Nas traduções dos textos do Círculo, há uma frequente alternância entre os termos “palavra” e “discurso”. Em russo, língua original dos textos, não há distinção entre esses termos (*slovo*).

diversos graus de precisão e imparcialidade”. Segundo o autor, ao menos metade das palavras que pronunciamos são palavras alheias, que transmitimos com os mais variados graus de precisão e (im)parcialidade (BAKHTIN, 2015[1975]).

A inserção de discursos alheios em nosso discurso é inerente à própria linguagem e sempre que um falante-ouvinte emoldura o discurso de outrem em seu discurso, esse discurso alheio sofre alterações semânticas. Bakhtin (2015[1975], p.132) acentua que “o contexto que moldura o discurso do outro cria um fundo dialogante cuja influência pode ser muito grande”. Sendo assim, por maior que seja o grau de precisão desse discurso alheio, emoldurado em outro contexto, ele pode ter um significado completamente diferente do original.

Bakhtin (2015[1975]) caracteriza o modo de inserção e apropriação de discursos alheios de duas formas, são eles: discursos autoritários e discursos interiormente persuasivos.

O discurso autoritário é aquele que penetra na consciência dos sujeitos como um bloco indivisível: ou concordamos com todos os elementos de sua arquitetônica, ou discordamos completamente. De acordo com Bakhtin (2015[1975], p.137), “o discurso autoritário exige de nossa parte um reconhecimento incondicional e nunca um domínio livre e uma assimilação com meu próprio discurso”. Sendo assim, ao assimilarmos esse discurso, ele se impõe de forma autoritária, sem que possamos dialogar com ele, sem possibilidades de refutá-lo ou indagá-lo.

Já o discurso interiormente persuasivo, por sua vez, é aquele que, em conjunto com as minhas palavras, cria um novo discurso, metade meu e metade do outro. Bakhtin (2015[1975]) afirma que esse tipo de discurso não é somente interpretado por nós, mas ele continua se desenvolvendo livremente, unindo-se a outros discursos, criando novas situações e interagindo com novos contextos. Isso porque a “estrutura semântica do discurso interiormente persuasivo não é concluída, é aberta, e em cada novo contexto dialogante é capaz de revelar possibilidades semânticas novas” (BAKHTIN, 2015[1975], p.140). Essa constante luta que se desenvolve entre os diferentes discursos, entre as diferentes valorações, que perpassam a consciência do eu e do outro, constroem o horizonte axiológico dos interlocutores.

Os discursos do eu, que nasceram ou dialogaram com os discursos do outro, mais cedo ou mais tarde se libertam dessas palavras alheias. Segundo Bakhtin (2015[1975], p. 143), “esse processo se complexifica pelo fato de que as diferentes vozes dos outros entram em luta pela consciência do indivíduo (assim como lutam na

realidade social circundante)”. Ou seja, o discurso interiormente persuasivo, metade meu e metade do outro, cedo ou tarde se livrará das amarras do outro e serão assimilados como meu.

Essas vozes presentes em cada discurso, a do outro e a própria, fazem com que todo discurso seja bivocal na perspectiva dos escritos do Círculo. Em outras palavras, nunca há uma única voz presente no discurso, e sim diferentes vozes em relação dialógica. O discurso do outro na linguagem do outro, para Bakhtin, é o que constitui a bivocalidade. A *bivocalidade da língua*, isto é, quando a palavra do outro está em um enunciado de outro, serve a dois falantes, e refere-se sempre a duas intenções: a do autor do enunciado e a intenção da palavra do outro, que é refratada pela intenção do autor (BAKHTIN, 2015[1975]).

Toda palavra é repleta de vozes, que dialogam entre si, de maneira ora concordante, ora conflituosa. Essas vozes dialogam não só entre si, como com o todo da interlocução, tornando cada enunciado único. Em fenômenos como o *revozeamento*, onde um sujeito reproduz o discurso de outrem, este discurso não produzirá o mesmo sentido contruído em sua primeira enunciação e sim, se somará ao discurso do outro, a voz daquele que o reproduz, o que faz com que um mesmo enunciado, proferido por sujeitos diferentes, possam produzir significados completamente antagônicos. De acordo com Volochínov:

[...] uma mesma palavra nos lábios de pessoas de classes distintas reflete também pontos de vista distintos, mostra relações diferentes com a mesma realidade, com o mesmo fragmento de realidade que constitui o tema daquela palavra. (VOLOCHÍNOV, 2015[1930], p.197)

Assim, todo discurso reflete e refrata uma realidade e irá exprimir um ponto de vista, um horizonte axiológico diferente acerca do objeto deste discurso.

Por fim, vale destacar que o discurso só pode existir a partir de uma materialidade concreta, a saber em enunciados concretos proferidos por sujeitos históricos e sociais. Como propõe Bakhtin (1997 [1979], p. 293), “o discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma”. Sendo, pois o conceito de enunciado central para a análise aqui proposta, a próxima subseção apresenta um detalhamento da noção de enunciado, elaborado pelo Círculo de Bakhtin.

1.1.1 O Conceito de enunciado

O conceito de enunciado é central nos escritos do Círculo de Bakhtin e dele decorrem as análises empreendidas na perspectiva dialógica, tendo em vista constituir-se na unidade da comunicativa discursiva entre os sujeitos. Segundo Bakhtin (1997[1979], p. 279), a utilização da língua se dá por meio de enunciados concretos e únicos, sejam eles orais ou escritos (BAKHTIN, 1997[1979]).

Conceber o enunciado como unidade fundamental da comunicação é compreendê-la como algo vivo e perpassado por diversos discursos, vozes, ideologias e que está em relação dialética com todos esses elementos. Bakhtin (1997[1979]), p.282) afirma que “a língua penetra na vida através dos enunciados que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”.

O enunciado é constituído por duas dimensões que são essenciais para a sua arquitetônica: a dimensão extraverbal/social e a dimensão verbal/semiótica¹³.

Os elementos extraverbais correspondem à dimensão social em que este enunciado está materializado, os interlocutores envolvidos na situação em que o enunciado é proferido, a dimensão axiológica em que esses interlocutores estão inseridos (VOLOCHÍNOV, 2013[1930]).

Assim, constituem-se como elementos extraverbais (subentendidos) do enunciado os seguintes elementos: *auditório social (interlocutores)* e *situação de interação (cronotopo, tema e valoração)*.

Como todo enunciado concreto é dialógico, isto é, dirigido a compreensão e resposta de outro interlocutor, é importante levar em consideração a orientação social desse enunciado: quem diz e para quem diz. Dessa forma, todo enunciado pressupõe um *auditório social* – sem este auditório, não é possível existir nenhum ato de comunicação (seja ela somente verbal ou multissemiótica) (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]). Cada enunciado, dependendo da posição sócio-hierárquica entre os interlocutores presentes na situação do enunciado, terá um sentido diferente. Como afirma o autor:

Chamemos, por convenção, de orientação social da enunciação a esta dependência do peso sócio-hierárquico do auditório – isto é, do

¹³ Volochínov (2013, p.171) usa o termo “verbal” para referir-se à parte material do enunciado, porém entendemos que esse elemento do enunciado pode ser estendido para outras semioses, como a imagem, os gestos corporais e a música.

pertencimento de classe dos interlocutores, de sua condição econômica, profissão, hierarquia no serviço ou [...] pelo título, grau, quantidade de servos da gleba, do capital, etc. (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p.168-169)

É nessa orientação social que se encontra o auditório, seja ele presente (como no caso de uma palestra) ou pressuposto (como na escrita de um texto) (VOLOCHÍNOV, 2013[1930]).

Além da orientação social do enunciado, faz parte dos elementos extraverbais a *situação* em que ele se materializa. Para tanto, Volochínov (2013[1930], p.172) decompõe a situação em três aspectos subentendidos da parte não verbal do enunciado, que seriam: o espaço e o tempo em que este enunciado acontece (o *cronotopo*); o objeto de que o enunciado está falando (o *tema*); e, por fim, a atitude dos falantes perante ao que objeto e a situação em si (a *valoração*). São esses aspectos que determinam o significado da contraparte verbal do enunciado, pois sem o conhecimento da situação não há como compreender o sentido da forma deste enunciado. Volochínov destaca a importância da situação da interação ao considerar, em relação ao enunciado, que:

Sua significação e sua forma em geral se definem pela forma e o caráter desta interação. Ao arrancar a enunciação deste chão real que a alimenta, perdemos a chave que abre o acesso a compreensão tanto de sua forma quanto de seu sentido; em nossas mãos ficam ou uma moldura linguística abstrata, ou um esquema abstrato de sentido [...]: duas abstrações que são irreconciliáveis entre si, posto que não existe uma base concreta para sua síntese viva. (VOLOCHÍNOV, 2015[1926], p.86)

Já com relação aos *aspectos verbais* do enunciado, Volochínov (2013[1930]) pontua que a forma da enunciação é composta de três elementos fundamentais: a *entonação*, que pode ser compreendida como a expressão sonora da valoração social; a *seleção das palavras*, adequadas à situação e a entonação; e, por fim, a *disposição das palavras na frase*.

Primeiramente, é importante pontuar que a entonação possui um papel essencial na construção dos enunciados concretos, como aponta Volochínov na seguinte citação:

[...] esse “tom” (a entonação) faz a “música” (o sentido, o significado geral) de qualquer enunciação. Uma mesma palavra, uma mesma expressão, pronunciadas com uma entonação diferente, toma um significado diferente. Uma expressão depreciativa pode tornar-se carinhosa; uma expressão carinhosa pode tornar-se depreciativa. Uma palavra afirmativa pode ser uma pergunta – “Sim!” e “Sim?” – uma fórmula de pedido de desculpas pode se tornar uma demanda: “Desculpe-me, peguei seu abrigo” e “Desculpe-me, este é meu abrigo”. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p.174)

Além dessas considerações, é importante ressaltar que a entonação necessita de um “coral de apoio”. Ou seja, é necessário que o auditório a qual o enunciado está sendo dirigido possua algumas posições/valorações compartilhadas, para que a entonação altere o sentido pretendido. Para Volochínov (2013[1926], p. 83), um enunciado que não possui um “coral de apoio” é como uma piada que não provoca o riso.

De acordo com Volochínov (2013 [1926]), toda entonação possui duas orientações: uma em relação ao auditório, que atua como um aliado ou uma testemunha (compartilhando da valoração expressa pela entonação, como um coral de apoio), e outra orientação em relação ao objeto da situação (o tema). Embora todos os aspectos do enunciado possuam estas duas orientações, é na entonação que esta dupla orientação se manifesta de modo mais marcada, pois, segundo o autor, a entonação é “o aspecto mais sensível, flexível e livre da palavra” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1926]).

Além disso, é na entonação que a valoração da situação e do auditório é expressa. Assim, as palavras de cada enunciação devem corresponder e adaptar-se à entonação e é necessário que esteja indicado nelas o posto que elas devem ocupar na arquetônica do enunciado. A entonação orienta a escolha das palavras e a disposição que elas terão na forma da enunciação, como explica Volochínov:

A entonação [...] não só exige palavras ou expressões e um estilo particular, não só lhes dá um significado particular, mas também indica que lugar devem ocupar e as distribui na enunciação. (VOLOCHÍNOV, 2013[1930] p.185)

Desse modo, esses três elementos verbais da enunciação (entonação, escolha e disposição das palavras) estão intrinsecamente correlacionados entre si e também com os elementos extraverbais da enunciação, pois cada auditório e situação possibilitam (e exigem) diferentes formas verbais.

Além desses elementos constitutivos do enunciado, Bakhtin (1997[1979]) pontua três particularidades específicas que o diferenciam de outras unidades de significação, são elas: *a alternância dos sujeitos falantes, o acabamento e a relação entre o locutor e o objeto (tema)*.

Sobre alternância dos sujeitos falantes, Bakhtin afirma que:

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina

por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou”. (BAKHTIN, 1997[1979], p. 294)

Portanto, essa alternância entre os sujeitos falantes traça as fronteiras entre os enunciados nas diversas esferas da atividade humana e adota as mais variadas formas. As vozes que se revezam possuem um acabamento que determinam o lugar do interlocutor na interação, tornando possível o responder e o tomar de uma posição responsiva (BAKHTIN, 1997[1979]).

Já o acabamento, a segunda particularidade do enunciado, é indissociável da primeira e possui três fatores que o delimitam: a possibilidade de resposta, o objetivo discursivo e o gênero discursivo. Para Bakhtin (1997[1979], p. 299), não basta que uma oração seja inteligível, para ser considerado um enunciado, ela tem que permitir uma possibilidade de atitude responsiva. Além disso, para medir o acabamento do enunciado, precisamos observar o querer-dizer do locutor. Por fim, para compreender o acabamento do enunciado, o interlocutor mobiliza um determinado gênero discursivo, pois nele se realizará o querer-dizer. Para Bakhtin (1997[1979], p. 301), a escolha do gênero “é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc”.

Há ainda uma terceira particularidade, que seria a relação entre o locutor e o objeto (tema): todo enunciado concreto se constitui como um elo na cadeia de comunicação verbal da esfera sociodiscursiva em que se encontra materializado. Assim, um enunciado não está só: nele refletem e reverberam todos os outros enunciados constitutivos dessa esfera. Bakhtin compreende que “os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente” (BAKHTIN, 1997[1979], p. 316). Portanto, todo enunciado responde a outros enunciados a que se vincula dentro da esfera sociodiscursiva em comum, seja refutando-os, confirmando-os, completando-os ou baseando-se neles ou nos pressupostos deles. Bakhtin sintetiza essa característica inerente ao enunciado ao escrever que “o enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal” (1997[1979], p.316).

A análise de um enunciado sem considerar a sua dimensão social caracteriza-se por ser um estudo de uma abstração linguística, pois, como afirma Volochínov

(2015[1926], p. 91), “a palavra é o esqueleto que se enche de carne viva somente no processo da percepção criativa e, por consequência, somente no processo da comunicação social viva”.

Esse caráter de dependência em relação à situação interacional torna todo enunciado concreto uma manifestação única, pois não há um contexto interacional que possa ser reproduzido com exatidão. Para Bakhtin (1997[1979], p. 348), todo enunciado nunca é um simples reflexo ou expressão de algo que lhe preexiste, ele sempre cria algo novo, que antes nunca existira, que é irreproduzível, e que está carregado de valorações. Até mesmo uma citação ou reprodução de uma palavra já dada, terá uma construção de sentido diferente daquela palavra que lhe deu origem, dado que a dimensão social em que circula é diferente, a intenção e a reprodução dessa intenção diferem do texto de origem.

Após a abordagem dos conceitos de discurso e enunciado, no subcapítulo subsequente, abordamos o conceito de ideologia(s) nos estudos bakhtinianos.

1.1.2 A noção de ideologia(s)

A compreensão do conceito de ideologia¹⁴ para estudos orientados pela perspectiva teórica do Círculo de Bakhtin é de suma importância, uma vez que nessa abordagem toda palavra é carregada/constituída de ideologia, ou seja, a linguagem é *ideologicamente saturada* (BAKHTIN, 2006[1929]). Porém, é importante ressaltar que, para o Círculo, o conceito de ideologia não possui um sentido negativo ou crítico, como em outras correntes filosóficas/teóricas, sendo, pois, um termo descritivo e teórico.

Em princípio, é possível afirmar que ideologia (ideologias) são produtos sociais que se materializam nos signos, ou seja: visões de mundo, valorações, crenças, etc, que tomam forma a partir do momento em que se constituem em *signos ideológicos*. Volochinov conceitua ideologia como “o conjunto de reflexos e *interpretações* da realidade social e natural que *se sucedem no cérebro do homem*, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas ou outras formas sígnicas” (VOLOCHINOV, 2013[1930], p.138). Desse modo, Bakhtin afirma que “tudo que é ideológico possui

¹⁴ Vale ressaltar que os conceitos de *ideologia* e *valoração* são importantes nesta dissertação, pois os enunciados analisados são “encharcados” de valoração sobre a identidade do professor.

um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*” (BAKHTIN, 2006[1929], p. 29, grifo do autor), portanto a ideologia só pode existir em um signo. Os signos, por sua vez, estão sempre carregados de ideologias, em outras palavras, sempre refratam e refletem as verdades, os valores, modos de pensar e axiologias dos sistemas ideológicos/esferas sociodiscursivas. Segundo Faraco (2013, p.173), “qualquer linguagem social/voz social, qualquer signo não apenas representam o mundo, mas também (e sempre) o refratam, são sempre representações refratadas do mundo”.

De acordo com Faraco (2013), é possível identificar dois significados para o termo ‘ideologia’ nos textos do Círculo, que se complementam: ideologia como sistema de crenças (sistema ideológico – ciências, artes, religião, etc.) e ideologia como visão de mundo, ponto de vista, valoração. Assim, Faraco (2013) pontua que todo signo é ideológico por dois motivos: 1. Todo signo remete a uma visão de mundo axiologicamente construída; 2. Todo signo materializa e é materializado em uma das esferas dos sistemas ideológicos (arte, religião, direito, etc.) (FARACO, 2013, p.180).

O conceito de signo ideológico está relacionado ao conceito de valoração, visto que um signo ideológico é aquele em que reflete e refrata valorações de um determinado campo/domínio/sistema de signos da sociedade (ciência, religião, arte, direito, filosofia, etc.). Para Bakhtin “cada domínio possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios” (BAKHTIN, 2006[1929], p. 35). Desse modo, a palavra, vazia por si só, ao tornar-se um signo ideológico, é preenchida por valorações/axiologias dos sistemas ideológicos (ciência, arte, filosofia, etc). Segundo Volochínov (2015[1930], p.152), “esses sistemas são, no fim das contas, um produto do desenvolvimento econômico, um produto do enriquecimento técnico e econômico da sociedade”.

Faraco (2013, p.174) afirma que “a dinâmica da história, em sua diversidade e complexidade, faz cada grupo humano, em cada época, recobrir o mundo com diferentes axiologias, porque são diferentes e múltiplas as experiências que nela se dão”. Portanto as valorações das esferas ideológicas, que refletem e refratam no signo ideológico, também variam de acordo com o contexto social e histórico de cada época.

Além das esferas/sistemas ideológicos mais amplos, há também a ideologia do cotidiano que, segundo Bakhtin (BAKHTIN, 2006[1929], p.121), caracteriza-se por valorações que não estão fixadas em um sistema ideológico e que acompanham cada

um de nossos atos ou gestos, até mesmo nossos pensamentos. Para Volochínov (2013[1930], p.151), “a ideologia cotidiana dá significado a cada ato nosso, a cada ação nossa e a cada um de nossos estados “conscientes” e refletem e refratam a realidade social objetiva.

Na perspectiva bakhtiniana, a ideologia do cotidiano é influenciada pelos sistemas ideológicos mais amplos, que, muitas vezes, dão o seu tom dominante. Porém as superestruturas ideológicas só podem sobreviver se forem mantidas e confirmadas pelas ideologias cotidianas, sem as quais se deterioram e deixam de existir. Bakhtin pontua que:

Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. (BAKHTIN, 2006[1929], p. 121)

Nesse sentido, tanto as ideologias do cotidiano quanto os sistemas ideológicos mais abrangentes e complexos, como a ciência, religião, arte, política, etc., são interdependentes. Volochínov (2013[1930]) complementa que não se pode compreender a ideologia do cotidiano como algo uniforme, monolítico em seu todo, pois ela é estratificada. Enquanto os estratos mais baixos da ideologia do cotidiano se modificam, se transformam facilmente, e é onde se encontram nossas sensações e pensamentos pouco desenvolvidos, que “relampeiam em nossa consciência” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p.152). Os estratos mais superiores são os mais próximos dos sistemas ideológicos e são nesses estratos que o intercâmbio comunicativo entre os interlocutores acontece e também onde o horizonte valorativo que os interlocutores compartilham se encontra.

Nos signos são materializados tanto as ideologias do cotidiano quanto as ideologias dos sistemas ideológicos mais complexos, axiologias pertencentes ao contexto sócio histórico dos interlocutores, o local e tempo do enunciado que o concretiza. Sobre essa questão Faraco pontua que:

Essa pluralidade social dos signos é o que os torna vivos e móveis. É ela que dá dinamicidade ao universo das significações, na medida em que as muitas verdades sociais se encontram e se confrontam no mesmo material semiótico e no mesmo signo. O material semiótico pode ser o mesmo, mas sua significação no ato social concreto de enunciação, dependendo da voz social em que está ancorado, será diferente. Isso faz da semiose humana uma realidade aberta e infinita. (FARACO, 2013, p.175)

Essas movimentações ideológico/valorativas que ocorrem no interior do signo estão intrinsecamente relacionadas ao seu tema. Todo signo possui um tema, que se constitui como a realidade ideológica que dá forma ao signo. Tanto o tema quanto a forma do signo ideológico estão intrinsecamente ligados pois ambos são influenciados e constituídos pelas condições socioeconômicas, culturais e políticas, ou seja, o mesmo horizonte social constituem tanto a forma da comunicação ideológica quanto a forma da comunicação semiótica (BAKHTIN, 2006[1929]).

Para Bakhtin (2006[1929], p.44), o tema ideológico do signo sempre possui um índice social de valor. Segundo o autor:

Por certo, todos estes índices sociais de valor dos temas ideológicos chegam igualmente à consciência individual que, como sabemos, é toda ideologia. Aí eles se tornam, de certa forma, índices individuais de valor, na medida em que a consciência individual os absorve como sendo seus, mas sua fonte não se encontra na consciência individual. (BAKHTIN, 2006[1929], p.44)

Desse modo, os índices de valor dos signos têm sua origem na dimensão social, mas tornam-se índices individuais a medida que são absorvidos pela consciência individual como sendo seu. Assim, tanto a forma do signo, quanto o seu tema ideológico e os índices sociais de valor, constituem-se dentro de um mesmo horizonte apreciativo – que, para Bakhtin (2006[1929], p.139) corresponde à “totalidade de tudo o que tem sentido e importância aos olhos de um determinado grupo”.

Após a apresentação de conceitos fundantes, elaborados pelo Círculo de Bakhtin, como linguagem, discurso, enunciado e ideologia, a próxima subseção aborda o conceito de identidade docente à luz da noção de alteridade.

1.2 O Conceito de identidade à luz da noção de alteridade

Os estudos identitários contemporâneos, sobretudo no campo dos Estudos Culturais, apontam para uma concepção de identidade como algo fluído e fragmentado. Segundo Hall (2006), não há uma identidade plenamente una, segura, completa e coerente. Devido ao aumento exponencial de sistemas de significação e representações culturais, reflexos da globalização, as pessoas são expostas constantemente por diferentes identidades com as quais elas podem se identificar.

Como argumenta Silva (2014, p. 96),

[...] a identidade não é uma essência, não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada.

Ou seja, as identidades estão em constante construção, num processo de avaliação e validação que acontece nas relações entre o *eu* e o *outro* no interior das interações sociais. É essa relação *eu-outro* é marcada pela diferença.

Para Silva (2014), a identidade se constitui por meio de sua relação com a diferença. O autor pontua que “dizer o que somos”, significa também dizer “o que não somos” (SILVA, 2014, p.82). Sendo assim, ao assumirmos uma identidade, ao mesmo tempo estamos nos distanciando e nos diferenciando de outras identidades. O autor ainda enfatiza a importância dos “atos linguísticos” na constituição da identidade: em outras palavras, o que dizemos, os discursos que revozeamos, ajudam a construir e manter identidades. Para o autor, ao descrever alguém como “simpático”, por exemplo, estamos reforçando a sua identidade de pessoa simpática. Isso vale para todas as identidades. E nessa relação que se encontra a importância dos dizeres do *outro* na constituição da identidade do *eu*. (SILVA, 2014)

Freitas (2013) corrobora com o conceito de identidade como algo que só se constitui na relação dialógica entre o *eu* e o *outro* ao afirmar que:

O lugar único do contemplador, que se situa do lado de fora do evento dos dois personagens, lhe permite o movimento de empatia estética (colocar-se no lugar do outro) e depois o movimento exotópico (voltar ao seu próprio lugar de fora do evento), que lhe permite ver e compreender pelo seu excedente de visão, o que os outros não podem ver. (FREITAS, 2013, p.190)

Dessa forma, conforme sintetiza Geraldi, “é na tensão do encontro/desencontro do *eu* e do *tu* que ambos se constituem” (GERALDI, 2010, p. 108, grifo nosso), e essa interação é mediada pela linguagem.

Essa negação de uma identidade central/única e a possibilidade dos sujeitos assumirem diferentes identidades, tendo em vista as diferentes interações de que participam em suas vivências em que entram em relação o *eu* e o *outro*, tal como proposto nos Estudos Culturais (HALL, 2006; SILVA, 2014), pode ser relacionada à noção de alteridade nos estudos bakhtinianos. Assim, nessa concepção, o *eu* não se constitui sozinho; o *eu* é uma construção relacional com um *outro*. A identidade, portanto, possui dois centros de valor: o *eu* e o ‘outro’. Em outras palavras, o *eu* só

pode se constituir a partir de um *outro*; ele é, nos termos bakhtinianos, condição imprescindível para existência do *eu*.

Desse modo, as identidades são construídas em uma relação dialógica onde o outro, a partir de seu lugar privilegiado externo, esse lugar onde há um *excedente de visão* (BAKHTIN, 1997[1979]), dá acabamento para um *eu*. Em outras palavras, a identidade é construída e consolidada por meio da relação que se tem com um outro, pois este é capaz de ver a partir de um lugar exotópico próprio, e dar seus devidos acabamentos. Segundo Bakhtin (1997[1979], p. 26), “O que na vida, na cognição e no ato, designamos como objeto determinado, não recebe sua designação, seu rosto, senão por meio da nossa relação com ele: é nossa relação que determina o objeto e sua estrutura e não o contrário”.

Nesse sentido, a identidade não pode ser concebida a partir de características próprias dos sujeitos de modo isolado, e sim como uma construção social e histórica que se dá a partir de relações intersubjetivas, portanto, uma construção contínua, movente, deslizando e contraditória. Em outros termos, a identidade de um *eu* não existe *a priori*, isso porque é o acabamento do outro, a partir de seu lugar único de existência, que possibilita um *excedente de visão*, construindo e validando a identidade do *eu*.

Sem esse lugar único e privilegiado do outro, não se pode constituir uma identidade, e sem o lugar único que o *eu* ocupa, também não se pode constituir o *outro*. Bakhtin afirma que “por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver” (BAKHTIN, 1997[1979], p.43), o mundo a qual o outro está dando as costas, todos os objetos e horizontes que o *outro* não pode ver devido a sua posição, o *eu* pode observar. Esse excedente de visão que o *eu* possui em relação ao outro, e vice-versa, é o que faz com que a identidade seja constituída de maneira essencialmente dialógica, e não exista nada anteriormente a essa relação, a esse diálogo entre o eu e o outro. Mesmo que se trate de um *outro* presumido (BAKHTIN, 1997[1979]).

Conforme Bakhtin (1997[1979], p. 54),

Nunca é nossa alma, singular e única, que se encontra expressa no acontecimento-contemplação: sempre se introduz um segundo participante — o outro fictício, o autor não fundamentado e não autorizado; não estou sozinho quando me olho no espelho, estou sob o domínio de outra alma.

Muito embora esse *eu* possa observar o contexto ao seu redor, possa olhar para todas as direções, jamais poderá se ver neste centro. Como Bakhtin (1997[1979], p. 55) argumenta: “ao virar a cabeça em todas as direções, obtenho uma visão do espaço que me cerca de todos os lados e em cujo centro eu me situo, mas não verei a mim mesmo cercado por esse espaço”. Portanto, na construção identitária dos sujeitos, é intrínseco a visão do outro, que confere um acabamento exotópico ao *eu*.

Mediante o exposto, a categoria identidade, nesta pesquisa, é considerada somente na relação com a alteridade, pois somente nessa relação constitutiva entre o *eu* e o *outro* que se pode compreender os diferentes acabamentos/ou identidades assumidas pelos sujeitos em suas trajetórias de vida. Assim, as identidades são concebidas como construtos sociais e históricos intimamente relacionados às práticas discursivas dos sujeitos. Isso porque o sujeito está em “um movimento contínuo entre o *eu* e o *outro*, em que eu vivencio minha vida de dentro e o outro me dá completude exterior, infere-se que os acabamentos e as *identidades* sempre múltiplas no tempo e no espaço (...)” (GERALDI, 2010, p. 143, grifo do autor).

Até aqui foi apresentado o conceito de identidade a partir da articulação com a noção de alteridade nos estudos do Círculo de Bakhtin. A subseção a seguir, continua tematizando a noção de identidade, porém focalizando a compreensão de identidade profissional do professor.

1.2.1 Identidade docente

A partir dos postulados dos Estudos Culturais no que se refere às identidades fragmentadas, moventes e múltiplas e na relação estabelecida entre as noções de identidade e alteridade nos estudos bakhtinianos, esta subseção tece uma discussão mais pontual sobre a noção de identidade no campo educacional, mais especificamente as concepções acerca da identidade docente.

Segundo Geraldi (2010, p.82), a identidade profissional do professor no decorrer da história foi construída, em sua essência, pela relação do professor com o conhecimento mais do que com a própria relação pedagógica. A forma como os professores se relacionavam com os conhecimentos com quais trabalhavam sempre foi o que desenhou os variados perfis profissionais constituídos na história da docência.

A Escola, enquanto instituição tal qual conhecemos hoje, é um conceito recente. O ato de lecionar, de “professorar”, é antigo e remete-nos aos grandes filósofos da Grécia antiga. Foi nesse período que os grandes filósofos, como Platão e Sócrates, reuniam-se com seus discípulos para, juntos, produzirem conhecimentos. Assim, nesta configuração de ensino, construía-se a primeira concepção de professor: aquele que constrói conhecimentos. Geraldi (2010, p. 83) explicita que nessa concepção de ensino “havia um produtor de conhecimentos, e esse produtor de conhecimentos, porque produtor, era buscado por seguidores, voluntários às vezes, forçados outras vezes, por interesse no conhecimento ou por demonstração de prestígio”.

Porém, essa configuração do modo de lecionar, onde se construíam conhecimentos, desapareceu ao longo da história dos sistemas escolares. Com o tempo, o professor deixou de ser um sujeito que produz o conhecimento ensinado e passou a ser alguém que reproduz o conhecimento que foi produzido por outros, como um pianista ao reproduzir uma partitura apesar de não saber compô-las.

Para Geraldi (2010, p.85),

Esta passagem de um sujeito que produzia conhecimentos para um sujeito que sabe o saber produzido por outros e que o transmite instaura na constituição mesma da identidade profissional o signo da desatualização, porque como o professor não está produzindo os saberes que ensina, ele está sempre atrás destes saberes que estão sendo produzido por outros.

O professor, assim, passou a ser visto como aquele que está sempre estudando e buscando esses conhecimentos produzidos por outros para então reproduzi-los em sala de aula. Nessa nova constituição identitária, o professor não produz, mas apreende os conhecimentos que precisará repassar para seus alunos. Geraldi (2010) enumera três características definidoras desse perfil identitário da profissão de professor: ter a habilidade de ensinar (conhecimento produzido por outros); compartilhar com os jovens um conhecimento já preparado, e não produzido por ele próprio (o professor); e, por fim, ter todas as ferramentas necessárias em mãos para que este consiga exercer sua função de ensinar, como um pianista que precisa de uma partitura já composta.

Aqui está o indício de uma tradição de escola reprodutora de conteúdos, em que a identidade do professor como detentor do saber produzido por outros se evidencia até hoje no contexto escolar.

Na sequência, segundo o autor, emerge uma nova identidade profissional docente em formação na qual, segundo (GERALDI, 2010, p.86), “o professor já não mais se define por saber o saber produzido pelos outros, que organiza e transmite didaticamente seus alunos, mas se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula”. É possível relacionar essas mudanças com as tecnologias, que permitiram um deslocamento da figura do professor, não visto mais como o centro do processo educacional, mas como um aplicador das técnicas existentes.

Nesse momento, cabe ao professor controlar a postura e o comportamento dos alunos, o tempo de cada atividade, e a aplicação das atividades, ou seja, discipliná-los, enquanto quem instrui, quem apresenta o conhecimento é, de fato, o material didático à disposição do aprendiz.

Geraldi (2010, p. 87) afirma que:

O que na fase anterior era de responsabilidade da escola e do professor – a transformação do conhecimento em um conteúdo de ensino passa a ser agora atribuição dos autores do material didático, das equipes de produção editorial, etc. Restam ao professor controlar os tempos de contato do aluno com o material, conferir as respostas segundo um modelo dado, chamar a atenção dos desvios comportamentais ou acadêmicos.

Chegando ao momento atual, é possível observar um processo de reformulação da antiga identidade e da constituição de uma nova. Geraldi (2010, p. 92) pondera que “felizmente estamos ultrapassando o modelo de professor ‘controlador do processo de aprendizagem do aluno’, operador da parafernália didático-pedagógica”. Para o pesquisador, uma nova identidade profissional de professor terá de ter relações profundas com as formas de conhecimento da contemporaneidade, se adequar aos novos paradigmas sociais e culturais. Uma identidade que compreenda a instabilidade, a parcialidade, a incerteza na produção de conhecimento.

De modo semelhante, Kleiman (2006) também discute os modos como essa profissão é representada socialmente bem como as implicações disso nas práticas escolares. Segundo Kleiman (2006),

[...] as representações sociais são definidas como conjuntos de conhecimentos a propósito dos objetos, pessoas, ideias, que, sendo partilhados pelos indivíduos ou grupos que se representam a si mesmos através deles, determinam seus comportamento e as relação que estabelecem com outros objetos, fenômenos, práticas, pessoas e ideias: guiando-os nos modos de nomear e definir os diferentes aspectos da realidade diária (p.78-79).

A forma como a identidade da profissão do professor é constituída socialmente condiciona os modos como o professor agirá em relação a esses elementos da sociedade e consigo mesmo. Influenciará diretamente em sua *práxis* em sala de aula (KLEIMAN, 2006).

Na perspectiva de Kleiman (2006), a identidade profissional é construída nas práticas discursivas presentes no meio acadêmico, e também nos discursos oficiais, por meio de documentos e estruturas curriculares, além do papel das mídias jornalísticas.

No âmbito dos estudos sobre letramentos e identidade do professor, de acordo com Kleiman (2006), há dois modos de representar o profissional docente que atualmente circulam nos cursos de formação: o professor como mediador e como agente de letramento. O primeiro modo de representar o professor, como mediador, é a maneira predominante, teoricamente sustentado pelo socioconstrutivismo. Nesse conceito de professor-mediador, o papel central durante o processo de ensino-aprendizagem está nas mãos do docente, sendo este o principal responsável pela construção do saber. Na concepção de professor como agente de letramento¹⁵, por seu turno, o professor é visto como um agente social, que conhece o contexto em qual está inserido e mobiliza seus saberes e experiências em uma ação coletiva juntamente com os alunos que são também atores sociais da sala de aula (KLEIMAN, 2006).

Embora as estruturas acadêmicas como os modelos teóricos por quais as universidades caminham, as estruturas curriculares e os discursos sobre a docência endossem principalmente a concepção da identidade do professor como mediador, a autora propõe que a constituição identitária do professor como agente de letramento, se não substituir, possa complementar a primeira concepção.

Vale destacar que essas mudanças em termos de identidade não se constroem de maneira instantânea e sim de modo histórico e concreto. Como enfatizado no decorrer desse referencial teórico, apenas na relação entre um *eu* e um *outro* é que essas identidades podem ser construídas e reconstruídas. Como explicita Kleiman (2006, p.79):

¹⁵ É importante lembrar que as considerações de Kleiman são dirigidas somente aos professores de Língua Materna, dado o contexto de suas pesquisas.

Há uma relação dialética entre a representação individual de si mesmo e a representação que os outros têm do indivíduo, o que determina a reciprocidade na constituição de um e do outro, e as torna componentes identitários importantes nos grupos culturais, profissionais, nas associações.

Como a identidade docente é constituída a partir da relação o professor com o conhecimento, é preciso refletir sobre a natureza dos saberes docentes. Tardif (2012) problematiza a constituição dos saberes docentes ao pontuar que eles não se reduzem somente a função de transmissão de conhecimentos já adquiridos, mas de diferentes saberes que provém de variadas fontes. Para o autor, os saberes do professor constituem-se de: os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (ondem incluem-se os saberes das ciências da educação e pedagógicas) e também os saberes advindos de suas experiências. Dessa forma, a relação do professor com o conhecimento, com o saber, é uma relação plural, formada pela junção desses variados saberes. Conforme o autor:

[...] o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula. (TARDIF, 2012, p.17)

Tardif ainda pontua que “[...] é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem” (TARDIF, 2012, p.15).

No entanto, de acordo com o autor, esses outros saberes, que constituem a prática docente, são pouco ou nada valorizados pela sociedade ao discursivizarem a identidade docente. Os professores não possuem controle sobre os conhecimentos que aplicam em sala de aula, pois não são responsáveis (não são ouvidos) na seleção e definição dos saberes que a escola transmite. Apesar do saber docente ser um saber plural, dentro do contexto social em que nos encontramos, somente os saberes já consolidados dentro de uma tradição cultural (os saberes acadêmicos) são valorizados, cabendo ao professor a função apenas de transmissão desses saberes (TARDIF, 2012).

Assim, ao tematizarmos a identidade docente, temos que considerar, além dos saberes acadêmicos, os saberes do cotidiano da vida social e profissional do professor.

Nesse debate relacionado aos saberes docentes, Nóvoa (2009) também propõe que a identidade docente não é somente construída por meio de aspectos de cunho técnico ou científico, ou seja, somente por meio de sua formação acadêmica e profissional. A construção de uma identidade profissional do professor é também construída a partir de componentes de seu conhecimento pessoal e de suas práticas sociais pessoais. Assim, ser professor não se define apenas em matrizes científicas e/ou pedagógicas, mas também a partir de experiências e práticas vivenciais. O autor argumenta que, ao longo da história, a formação do professor sempre foi determinada por elementos externos (vindas de uma esfera acadêmica/científica), ao invés de considerar elementos internos ao trabalho docente, ou seja, a sua prática no contexto escolar. Nóvoa (2009) propõe que as práticas sejam consideradas como um lugar de reflexão e formação no fazer/ser docente. A partir dessa perspectiva, é possível dizer que a identidade docente se constrói na relação da formação acadêmica/pedagógica/teórica com a sua prática no âmbito do trabalho na esfera escolar.

Além dos aspectos abordados até aqui no tocante à identidade docente, é possível aventar uma “nova” identidade docente, que surge do momento atual, ligada a uma dimensão sócio-político-crítica. Assim, a identidade do professor contemporâneo¹⁶ pode estar relacionada a um sujeito que luta contra as forças hegemônicas sociopolíticas que desqualificam sua profissão, em outras palavras, tem relação com o professor que vai às ruas em busca de melhoria em sua carreira e que resiste aos discursos depreciativos impostos a ele. Trata-se de um professor que, além de ensinar as matérias básicas do currículo, ensina também fora dos muros da escola, das paredes da sala de aula, atuando como um agente político e crítico por meio de uma educação crítica, cidadã e democráticas. Essa identidade docente tem profunda relação com a proposta de Freire (1967) em seu livro ‘Educação como Prática da Liberdade’. Essa relação é estendida nos capítulos analíticos da dissertação.

Após as reflexões a respeito da identidade e identidade docente, no próximo capítulo, são abordados os aspectos teórico-metodológicos concernentes à pesquisa.

¹⁶ Aqui apontamos uma possível identidade do professor contemporâneo a partir da análise dos dados de nossa pesquisa na interlocução com a discussão empreendida por Paulo Freire, conforme discutidos na subseção 5.5.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista. Segundo Chizzotti (2010), uma pesquisa que parta de uma abordagem qualitativa pressupõe uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, além de uma interdependência concreta e viva entre o sujeito e o objeto e um vínculo inseparável entre a objetividade e a subjetividade. Em uma pesquisa qualitativa, “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado” (CHIZZOTTI, 2010, p. 79).

Para Minayo (2013), a pesquisa qualitativa responde a questões particulares e se ocupa com uma realidade que não pode ou não deve ser quantificada. Essa abordagem de pesquisa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2013, p. 21) e esse conjunto de fenômenos é compreendido como parte da realidade social.

O pesquisador que opta por desenvolver uma pesquisa qualitativa é, nas palavras de Denzin e Lincoln (2006, p.18-20), um *bricoleur*, ou um confeccionador de colchas. Como num processo artesanal de bricolagem, o pesquisador qualitativo costura, edita e reúne pedaços da realidade. Essa construção acontece em todo o processo de fazer pesquisa, as compreensões e valorações se intercalam a todo momento, se sobrepõem e formam novas compreensões, novas criações. Essa bricolagem feita pelo pesquisador resulta em representações mutáveis e interligadas, um saber que interliga todas as partes da pesquisa em um texto performance.

Nas palavras de Denzin e Lincoln:

A pesquisa qualitativa é infinitamente criativa e interpretativa. A tarefa do pesquisador não se resume a deixar o campo levando pilhas de materiais empíricos e então redigir facilmente suas descobertas. As interpretações qualitativas são construídas. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 37)

As formas de se fazer uma pesquisa qualitativa são múltiplas, não havendo uma metodologia estanque. O objeto, o caminho que a pesquisa percorrerá em seu progresso, as interações entre o pesquisador e o pesquisado: todos esses elementos guiarão cada pesquisa de uma maneira diferente.

Além de constituir-se como uma pesquisa qualitativa-interpretativista, este estudo está inserido no campo Linguística Aplicada (doravante LA) que, conforme Moita Lopes (2006), busca investigar questões de linguagem socialmente situadas. Trata-se de um campo que leva em consideração as mais variadas formas de produzir conhecimento, as práticas sociais vividas pelas pessoas, os conhecimentos oriundos do senso comum e as ideologias cotidianas.

Na contemporaneidade, a LA deve buscar a compreensão e (re)descrição da vida social situada como ela se apresenta. Ao realizar uma pesquisa em LA, o pesquisador precisa compreender o trabalho como um constructo situado em um contexto sociocultural, para que com isso possa produzir um conhecimento que possibilite a resposta a questões relevantes ao contemporâneo. Os conhecimentos que a LA produz devem refletir o contexto em que ele se encontra, ou seja, o cenário atual de nossa sociedade deve reverberar por toda a episteme do seu trabalho (MOITA LOPES, 2006).

Para um trabalho dessa natureza, que considere o seu contexto, o seu contemporâneo, Moita Lopes (2006, p.101) afirma que é essencial para a LA uma teorização em que a teoria e a prática sejam consideradas em conjunto, onde a teoria seja compreendida muito mais como um trabalho de bricolagem, pois os contextos sociais e as pessoas que desses contextos compartilham são múltiplas.

Ao levar em consideração esses contextos sociais que envolvem a pesquisa, e conseqüentemente problematizá-los e questioná-los, é possível inferir que a LA, como toda pesquisa, não é neutra. Segundo Moita Lopes (2006, p.102-103), tanto as valorações a respeito de significados relativos a pesquisa, como as relações de poder e conflito, os preconceitos, valores, projetos políticos e interesses do pesquisador reverberam por todo o processo de construção do significado e do conhecimento.

Esse olhar para os contextos em qual a pesquisa está inserida também implica em uma LA que não se limite somente aos campos da linguagem. Como postula Moita Lopes (2006, p. 96), para fazer uma pesquisa em linguagem que leve em consideração a vida social e questões contemporâneas, é preciso que haja diálogo com outros campos do conhecimento, como a sociologia, a geografia, a história, a antropologia, a psicologia e entre outros. Por isso, o autor propõe que a LA seja indisciplinar, ou seja, uma área híbrida e mestiça, que abarque saberes oriundos de diferentes áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, conforme Moita Lopes (2006), a LA contemporânea pode contribuir na construção de um novo paradigma social, político e epistemológico. Pode construir um paradigma onde não só as vozes canônicas, ocidentais e eurocêntricas sejam ouvidas, mas também as vozes dos que são deixados à margem, das periferias, das “minorias” (que, embora chamadas assim, constituem a maioria). Segundo o autor, “é tempo de reinventar a vida social, assim como a LA como forma de compreendê-la, de modo a poder imaginar novas ações políticas” (MOITA LOPES, 2006, p.104).

A partir dessas considerações a respeito da pesquisa qualitativa e da LA contemporânea, é possível inferir que tais perspectivas teórico-metodológicas dialogam com um estudo produzido a partir das bases da Análise Dialógica do Discurso (doravante ADD).

Como pontua Brait (2006), embora os escritos do Círculo Bakhtin não apresentem uma metodologia sistematizada de análise do discurso, também não há como negar que os postulados do Círculo trazem contribuições significativas para estudos contemporâneos da linguagem.

A ADD se estabelece em uma concepção de linguagem apoiada nas relações discursivas de sujeitos historicamente situados. Brait (2006, p.10) afirma que a constituição da ADD se embasa na:

[...] indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma compreendida, responsável e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas.

Portanto, é possível estabelecer uma relação entre a ADD e a LA, uma vez que ambas as abordagens teórico-metodológicas buscam observar sujeitos e práticas de uso da linguagem de modo situado. Em outras palavras, buscam analisar seus objetos na sua relação constitutiva com aspectos históricos e concretos, produzindo conhecimentos concernentes à vida social, relacionados a seus contextos sócio-ideológicos.

Para a ADD também é necessário que a produção do saber esteja intimamente ligada à vida social e que os objetos de pesquisa elegidos sejam relevantes tanto para reflexão acadêmica como para outras esferas de atividades humanas. Brait (2006) acentua que esta perspectiva de observação da linguagem, levando em conta a sua historicidade, os sujeitos e o social, provocaram mudanças nos estudos sobre a

linguagem. Essas transformações ocorreram, em suma, pela perspectiva adotada pelo Círculo ao considerar o signo como um portador de ideologia. A ideia de *signo ideológico*, essencial para esta abordagem teórico/analítica da linguagem, em que nenhum signo está isento de ideologia, e nenhuma ideologia se situa fora dos signos, ofereceu os estudos linguísticos uma nova maneira de se observar a linguagem (BRAIT, 2006). Os estudos sobre a linguagem hoje não contemplam somente a língua como um sistema abstrato e invariável, mas tomam como objeto de estudo as características individuais e únicas do uso da língua. Isso possibilitou, segundo a pesquisadora, um salto qualitativo na linguística ao unir esses dois polos da linguagem como uma forma de, por meio da linguagem, conhecer o ser humano, suas práticas diárias e sua inserção no contexto sócio, histórico e cultural (BRAIT, 2006, p. 23).

Nessa perspectiva epistemológica, são fundamentais conceitos como: enunciado, discurso, ideologia, horizonte valorativo, cronotopo, esferas sociodiscursivas, alteridade, entre outros conceitos, alguns já abordados com mais profundidade no referencial teórico deste trabalho, e que são retomados constantemente durante a análise dos dados de pesquisa.

Por fim, Brait (2006) apresenta a seguinte justificativa para se “produzir” uma análise dialógica do discurso:

A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico. (BRAIT, 2006, p.29)

Portanto, desenvolver uma análise dialógica do discurso não somente é pesquisar a linguagem, mas também produzir saberes a respeito dos sujeitos e suas produções discursivas na relação com seus contextos sociais, culturais e históricos.

Até aqui foram apresentadas considerações mais amplas a respeito de pressupostos metodológicos desta pesquisa, caracterizando-a como uma pesquisa qualitativa interpretativista, constituída a partir da concepção epistemológica da LA contemporânea e, por fim, sendo um estudo cuja orientação teórico-metodológico se ancora nos escritos do Círculo de Bakhtin, na perspectiva da ADD.

Na subseção a seguir, são descritos elementos mais específicos da pesquisa tais como: o objeto desta pesquisa, os dados gerados e os parâmetros teórico-metodológicos que balizaram a análise dos dados.

2.1 O Objeto da pesquisa

O texto é a base dos estudos empreendidos nas Ciências Humanas, pois, “onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento” (BAKHTIN, 1997[1979], p.329). O texto é o dado primário de qualquer pensamento filosófico-humanista, da literatura, da linguística. Ele (o texto) representa a realidade imediata e única dessas disciplinas (BAKHTIN, 1997[1979]).

Bakhtin (1997[1979]) destaca que o que difere as Ciências Humanas das Ciências Naturais é o fato de que as ciências humanísticas produzem pensamentos e conhecimentos sobre os pensamentos, sentidos e significados dos outros que são dados ao pesquisador sob a forma de texto. Assim, o texto é o ponto de partida e de chegada de toda pesquisa em Ciências Humanas.

Bakhtin ressalta a importância do texto ao se fazer pesquisas em Ciências Humanas, ao escrever que:

As ciências humanas não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural, referem-se ao homem em sua especificidade. O homem tem a especificidade de expressar-se sempre (falar), ou seja, de criar um texto (ainda que potencial). Quando o homem é estudado fora do texto e independentemente do texto, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humanas, etc.). (BAKHTIN, 1997 [1979], p. 334).

Porém, ao se fazer pesquisa a partir de textos, é importante ressaltar que, segundo Bakhtin (1997[1979]), há duas formas de se conceber o texto: o texto visto no ponto de vista da língua e o texto visto como enunciado. Ao tomar o texto a partir da língua, estamos considerando apenas os aspectos estruturais dela, elementos linguísticos que correspondem a tudo o que é repetitivo e reproduzível nele. Sem este sistema linguístico, nenhum texto poderia ser compreensível.

Nesta pesquisa, por adotar uma perspectiva dialógica de linguagem para análise e compreensão dos dados, o texto é visto como um enunciado concreto. De acordo com Bakhtin (1997[1979], p.330), o que caracteriza um texto como um enunciado é o fato deste possuir uma intenção, um objetivo, e o fato desta intenção materializar-se com o enunciado. Na visão do autor, é a interrelação entre esses dois elementos que confere ao objeto o caráter de texto-enunciado (BAKHTIN, 1997[1979]). Em contraposição ao texto concebido como um objeto puramente linguístico/estrutural, o texto visto como enunciado possui uma parte irreproduzível, única em cada contexto. Bakhtin (1997[1979]) p. 335 afirma que uma mesma oração,

mesmo se esta for complexa, dentro do fluxo infinito do discurso, pode ser repetida inúmeras vezes e de maneira idêntica. Se esta mesma oração for vista como um enunciado, ou até mesmo parte de um, mesmo se ela for apenas uma palavra, ela nunca poderá ser repetida da mesma forma, sempre se formará um enunciado diferente a cada vez que ela for reproduzida em situações distintas, por interlocutores diferentes.

Em vista disso, Bakhtin (1995[1975]) estabelece dois polos pelo qual o texto pode ser analisado: o texto visto em sua imanência (inerente ao texto em si) e o texto visto como enunciado. R. Rodrigues (2005, p.159) sintetiza esses dois polos da língua na figura 1:

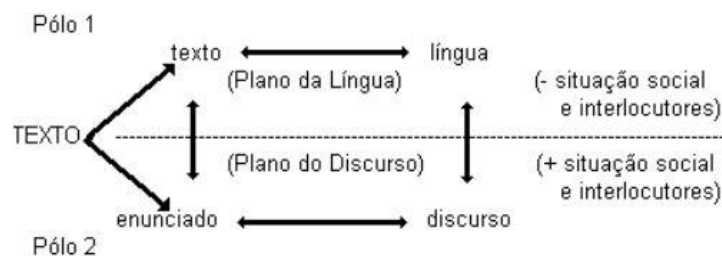


Figura 1 – Relação entre texto e enunciado, língua e discurso (R. RODRIGUES, 2005, p.159).

No primeiro polo o texto é tomado em sua perspectiva linguística. Já no segundo polo, o texto é visto na condição de enunciado concreto, considerando os aspectos sociais como inerentes a sua constituição. O estudo do texto como enunciado concreto compreende o texto na sua integridade concreta e viva (R. RODRIGUES, 2005).

O enunciado é visto diferentemente da língua concebida como sistema, carregado de valorações e ideologias que dão vida a algo que, sem este contexto externo ao verbal, seria um objeto inerte para as pesquisas em Ciências Humanas.

Assim, ao considerar o texto como objeto para Ciências Humanas a partir de uma perspectiva dialógica, o texto não é somente um produto apresentado por formas estritamente linguísticas, e sim a materialização de valorações, ideologias e contextos da situação e do auditório no qual ele foi produzido.

Em face disso, o objeto desta pesquisa são os discursos sobre a identidade docente, produzidos em um evento específico - greve dos professores da rede pública do Paraná em 2015 - materializados nos textos-enunciados do gênero “comentário online” que compõem os dados para esta análise (Cf. descrito no capítulo 5).

2.2 O espaço de produção e de circulação dos enunciados de análise

Os dados analisados, nesta pesquisa, constituem-se de enunciados postados no perfil institucional do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (doravante APP-Sindicato) na rede social Facebook¹⁷. Dessa maneira, são enunciados produzidos nas redes sociais, em específico o Facebook, um espaço interacional que possibilita a hibridização de discursos e enunciados das mais variadas esferas discursivas como, por exemplo, a esfera do sindicalismo, a esfera escolar e a cotidiana, como observamos neste trabalho.

A APP-Sindicato foi a primeira organização sindical criada pelos profissionais docentes da rede de ensino público paranaense. A instituição foi fundada no dia 27 de abril de 1947, sob o nome “Associação dos Professores do Paraná” (APP). No entanto, foi somente em 18 de março de 1989, com o fim da ditadura, que a entidade pode assumir a condição de sindicato. Livre do impedimento que a ditadura impôs, a entidade foi capaz de assumir o nome que possui hoje, APP-Sindicato dos Professores das Redes Públicas Estadual e Municipais no Paraná.¹⁸

Durante o seu percurso histórico, o sindicato unificou-se com outros sindicatos da área de educação pública do Paraná. Em 1981, uniu-se com a Associação do Pessoal do Magistério do Paraná (APMP) e em 1997 a entidade se uniu com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (Sinte-PR). A unificação da APP-Sindicato com o Sinte surgiu da necessidade de organizar os trabalhadores da educação do Paraná em uma só categoria.

A instituição está filiada à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública e também com o Fórum dos Servidores Públicos do Paraná. Em seu site, a APP-Sindicato afirma que trabalha em união com essas instituições, pois a parceria entre todos os funcionários da educação produz (e produziram) ações e propostas importantes que beneficiam a todos.

¹⁷ No capítulo 3.2 desta dissertação, a rede social Facebook é abordada com mais profundidade, como um espaço interacional onde imbricam-se discursos e enunciados de diferentes esferas sociodiscursivas.

¹⁸ Dados retirados do *site* da instituição. Disponível em: <http://appsindicato.org.br/index.php/historico/>. Acesso em: 02/03/2016.

Além disso, por enfrentar e lutar por problemas que não afetam somente os professores e funcionários da educação, mas também outras categorias profissionais como bancários, agricultores, comerciantes, entre outras, a instituição também é filiada à Central Única dos Trabalhadores (CUT). A APP considera que as propostas aos problemas e ações de resistência podem ser pensadas em conjunto com toda a classe trabalhadora.

Segundo o estatuto¹⁹ da instituição, a APP-Sindicato possui como principal prerrogativa a representação, junto às autoridades administrativas e judiciárias, dos interesses gerais, individuais ou coletivos, dos funcionários da educação pública do Paraná, onde se incluem professores, pedagogos e funcionários de pré-escola, ensino fundamental, médio e especial, das redes públicas estadual e municipal do estado do Paraná.

No artigo 5º de seu estatuto são listados cinco deveres principais da APP-Sindicato, que compreendem-se em: I – Defender as causas dos trabalhadores em educação sempre, onde e quando for necessário; II – encaminhar o Plano de Lutas e as campanhas reivindicatórias nos níveis educacional, social e político; III – reivindicar, junto aos poderes competentes, isoladamente ou em conjunto com entidades, sindicatos e movimentos populares, uma política educacional que atenda aos interesses da população; IV – zelar pelo cumprimento da legislação, Acordos e Convenções Coletivas de Trabalho, Contrato Coletivos de Trabalho, sentenças e similares, que se assegurem direitos à categoria; V – estimular a organização da categoria nos locais de trabalho. (APP-Sindicato, 2013, p.4).

A instituição utiliza de diferentes meios de comunicação para divulgar suas atividades no âmbito do sindicalismo, concretizando assim os seus projetos discursivos. O principal veículo de informação da APP-Sindicato é o Website²⁰ onde, além de apresentar notícias relevantes aos funcionários públicos da educação do estado do Paraná, é possível ter acesso a todos os outros veículos utilizados pelo sindicato para comunicar suas ações. Em seu site, é possível acessar a TV APP onde, por intermédio de uma conta na rede social de compartilhamento de vídeos *Youtube*, é possível acessar reportagens e entrevistas realizadas pela equipe jornalística do sindicato. Além disso, há a Rádio APP, em que as ações do sindicato são compartilhadas em formato de áudio por meio da ferramenta de compartilhamento de

¹⁹ Disponível em: <http://appsindicato.org.br/index.php/estatuto/> Acesso em: 26/06/2016.

²⁰ Disponível em: <http://appsindicato.org.br/>

áudio online *Soundcloud*. Também é possível, pelo Website, o acesso à versão digitalizada dos jornais impressos distribuídos pelo sindicato. Ao todo, são três jornais impressos produzidos pela APP-Sindicato, são eles: Mural da Educação, Página da Educação e Jornal 30 de Agosto, além das edições especiais de impressos que incluem panfletos e comunicados a respeito de greve e manifestações.

Além do Website e dos perfis no *Youtube* e *Soundcloud*, já citadas anteriormente, a instituição também possui perfil em outras redes sociais, como o Facebook – foco deste trabalho. Assim, a instituição lança mão de convergência tecnológica, por meio de diferentes mídias, para concretizar seu projeto discursivo e alcançar o seu interlocutor previsto. Portanto, nesses ambientes online, é possível afirmar que a esfera sociodiscursiva do sindicalismo está inserida e imbricada com outras esferas, como a esfera educacional, do jornalismo e do cotidiano.

Embora esta dissertação analise textos publicados em uma rede social pública, entramos em contato com a instituição APP-Sindicato com vistas a solicitar a autorização para realizar a presente pesquisa, bem como usar o nome da instituição e as postagens de sua página pessoal no Facebook nas análises empreendidas. A declaração de anuência de pesquisa encontra-se em anexo.

Como esta dissertação busca compreender como a identidade docente é discursivizada em enunciados, publicados no perfil da instituição na rede social Facebook, a subseção a seguir detalha o processo de geração dos dados.

2.3 Geração de dados da pesquisa

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa interpretativista, inseridas nas ações de pesquisa da LA contemporânea e ancorada teórica e metodologicamente na ADD, vale ressaltar que, nesse contexto de produção de saberes, mobilizamos a noção de geração de dados.

Mason (2006), ao cunhar esse termo, explica que:

[...] é mais apropriado falar em *geração de dados* ao invés de *coleta de dados*, pois a maioria das abordagens qualitativas rejeitam a ideia de um pesquisador como um coletor de informações do mundo social completamente neutro. Ao contrário, nestas perspectivas o pesquisador é tido como um construtor de conhecimento sobre o mundo de acordo com certos

princípios, usando métodos que derivam, ou expressam, seus posicionamentos epistemológicos. (MASON, 2006, p. 52)²¹

Nessa perspectiva teórico-metodológica, um pesquisador que assume uma abordagem qualitativa não apenas coleta o dado que já existe e utiliza em sua pesquisa, em contraponto a isto, o pesquisador buscará a melhor maneira de gerar dados a partir de uma fonte de informações. Os dados que são gerados pelo pesquisador, isto é, o recorte de dados que o pesquisador faz para o seu trabalho, estão carregados de sua valoração, de sua perspectiva epistemológica, de suas concepções de mundo.

Partindo dessa visão, consideramos que o processo de geração de dados teve início já na escolha do tema desse trabalho. Com o objetivo inicial de compreender como a identidade docente é discursivizada em comentários online postados na rede social Facebook, especificamente no perfil da APP-Sindicato, buscamos observar os enunciados produzidos no período do movimento de greve dos professores da rede pública estadual do Paraná, que ocorreu no primeiro semestre de 2015 do dia 09 de fevereiro a 09 de junho de 2015.

A delimitação desse período se deu em virtude de constituir uma situação de conflito entre o governo e a categoria docente, caracterizando, como dito antes, uma arena discursiva (MAGALHÃES e QUEIJO, 2015). Nessa arena, devido à tensão e luta entre discursos em contraposição, foram produzidos uma vasta quantidade de enunciados que discursivizam a identidade docente.

A APP-Sindicato foi uma das (instituições) protagonistas do movimento de greve situado nesse período, configurando como instituição organizadora do movimento, propondo as paralizações e realizando assembleias da categoria e as negociações com o Governo. Assim, buscamos um recorte ainda mais preciso na geração dos dados, propondo a análise da discursivização da identidade docente em comentários, postados no perfil na rede social Facebook dessa instituição, em respostas às postagens no referido perfil.²²

²¹ Tradução nossa para: [...] *it is more accurate to speak of generating data than collecting data, precisely because most qualitative perspectives would reject the idea that a researcher can be a completely neutral collector of information about the social world. Instead, the researcher is seen as actively constructing knowledge about that world according to certain principles and using certain methods derived from, or which express, their epistemological position*" (MASON, 2006, p.52). No Brasil, podemos citar N. Rodrigues (2009), que também adota o termo geração de dados por tratar-se de um processo constitutivo ligado ao horizonte apreciativo do pesquisador.

²² Em pesquisa semelhantemente, Sobrinho (2015) analisa enunciados que discursivizam a identidade docente em gêneros jornalísticos, durante um período de greve. A presente pesquisa difere-se ao passo

Os enunciados que compõem dados desta pesquisa pertencem ao gênero comentário online e foram postados em resposta às postagens no perfil do sindicato. Esses enunciados foram produzidos no perfil da APP-Sindicato do Facebook no período de 9 de fevereiro a 9 de junho de 2015.

A página da instituição²³ possui cerca de 77 mil “curtidas²⁴”, ou seja, este é o número de pessoas que escolheram seguir as informações que a página posta em sua linha do tempo.

Segundo a descrição do perfil da APP-Sindicato, a instituição utiliza esta página para “divulgar e informar a categoria e sociedade sobre ações e eventos relacionados aos (as) trabalhadores (as) da educação”. A APP salienta que a instituição não utiliza este espaço para o esclarecimento de dúvidas, não utilizando a página como um canal de interação entre a comunidade e a instituição (informações retiradas da descrição da página). Para esse fim, os interlocutores, mais precisamente os sindicalizados, devem utilizar o telefone, o *e-mail* e o site da instituição.

Embora a instituição não responda a demandas pontuais em seu perfil no Facebook, afirmando que a página “não é o canal de interação com associados (as) ou comunidade”, é importante pontuar que, na concepção bakhtiniana, sempre há resposta e interação. Todo discurso possui um auditório pressuposto e, este auditório, sempre reagirá perante esse discurso.

Ao frisar em seu perfil que o intuito da página não é promover a interação, a instituição pode estar se referindo ao responder dúvidas e críticas postadas na página, em forma de comentários. Já a interação se realiza sempre no momento em que a página se propõe a informar e divulgar para a comunidade (associada ou não) eventos e notícias relacionadas a essa esfera sociodiscursiva por meio de postagens em sua linha do tempo.

Um dos principais recursos do Facebook é o recurso de “atualização de *status*”. Segundo Barton e Lee (2015, p.59), o espaço de atualização de *status* é um dos espaços de escrita fundamentais desta rede social que, antes concebida como um espaço para *microblog*, possibilitando apenas elementos verbais/textuais, com um limite de 420 caracteres, atualmente possui um limite de 5000 caracteres e permite o

que busca compreender essa discursividade produzida no interior da esfera que organiza e orienta o movimento de greve.

²³ Disponível em: <https://www.facebook.com/appsindicato/> Acesso em: 02/03/2016.

²⁴ Neste trabalho, consideramos o ato de “curtir” como um gesto de reação resposta-ativa por parte do interlocutor.

compartilhamento de conteúdo multimodais, como fotos e vídeos, que podem ser anexados às atualizações de status (também chamadas de *posts*). Essas atualizações são agregadas à linha do tempo do perfil, seja ele pessoal ou institucional, como é o caso do perfil da APP-Sindicato.

O perfil da instituição no Facebook publica em sua linha do tempo notícias, notas de esclarecimento, chamados, dicas e fotos de eventos. Muitas vezes, são compartilhados *links* que levam a *sites* externos a rede social, como jornais online. A característica de compartilhamento de *links* externos é o que torna o Facebook um representante da cultura de convergência, como acentuam Barton e Lee (2015, p.59). Isso permite que os usuários da rede social possam se conectar a *sites* externos, como um artigo de um jornal online ou um vídeo no *youtube*, por meio do botão “curtir”.

Segundo Barton e Lee (2015, p. 59), “o Facebook apresenta uma justaposição de espaços online, enquanto uma série de formas síncronas e assíncronas tradicionais de interação CMC ocorre em um mesmo espaço”. Desse modo, além dos espaços de atualização de estados, também há espaços de interação com a página da instituição, que podem acontecer de forma individual, por meio da caixa de mensagens privadas, também chamada de *inbox*, ou de forma pública, por meio do espaço de “avaliações”, onde os interlocutores podem avaliar a página, com uma nota que vai de uma estrela a cinco estrelas.

O sistema de comentários do Facebook, um recurso que é, segundo Barton e Lee (2015, p. 22), uma característica muito importante nos ambientes da Web 2.0, está presente tanto nas atualizações de *status* como nas avaliações da página. Nas análises dos dados, os enunciados são comentários postados nesses dois espaços.

Em um conjunto de dados de 2.493 (dois mil quatrocentos e noventa e três) comentários que tematizavam a greve docente de 2015, foram selecionados para fins de análise 180 (cento e oitenta) enunciados de comentários online em que se mostraram mais salientes discursos sobre a identidade docente. Desses 180 (cento e oitenta) enunciados, 60 (sessenta) foram retirados da aba “avaliações”, onde os interlocutores podem avaliar a página. No entanto, muitos comentários acabam avaliando a instituição APP-Sindicato como um todo, e também a profissão docente. O restante dos comentários, totalizando 120 (cento e vinte) enunciados, foram

retirados de 20 (vinte)²⁵ publicações da APP-Sindicato na rede social Facebook, postagens fomentadoras das respostas aqui selecionadas. Os enunciados foram produzidos durante o primeiro semestre de 2015, período em que acontecia a greve dos professores da rede pública de ensino do estado do Paraná. Além disso, o próprio perfil da APP Sindicato no Facebook foi tomado como objeto de análise para compreender a situação de interação discursiva.

Na próxima subseção, são detalhados algumas categorias e os conceitos que orientam o processo de análise e interpretação dos enunciados.

2.4 Parâmetros de análise

Nesta subseção da presente dissertação, são apresentados conceitos essenciais para a análise dos dados gerados para esta pesquisa. Como dito antes, os dados gerados neste estudo são tomados como enunciados, conforme concepção bakhtiniana, em que se materializam discursos sobre a identidade docente.

Tendo em vista o objetivo desta pesquisa, o conceito de discurso que orienta a análise é o postulado pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1997[1979], 2006[1929], 2015[1975]; VOLOCHÍNOV, 2013[1926], 2013 [1930]), ou seja, o discurso tomado como palavra produzida na interação interlocutiva e saturada de valorações/ideologias.

A noção de identidade é outro conceito central neste trabalho. Para tanto, consideramos a identidade à luz da noção de alteridade na perspectiva do Círculo de Bakhtin, ou seja, a identidade construída a partir da relação dialógica do *eu* com o *outro*.

Em princípio, este trabalho tem como baliza o método sociológico para análise de enunciado, proposto por Volochínov em “A construção da enunciação” (2013[1930], p. 158). Volochínov apresenta alguns parâmetros para a análise dos enunciados concretos, partindo de extratos sociais mais amplos até chegar na concretude verbal-semiótica dos enunciados, como observamos a seguir:

1. Organização político/econômica da sociedade;
2. Intercâmbio comunicativo social.

²⁵ Durante o período da greve a APP-Sindicato publicava informações diariamente em seu perfil, porém para a análise foram selecionados as 20 postagens desse período que possuíam mais reações e comentários.

3. Interação verbal;
4. Enunciações;
5. Formas gramaticais da língua.

Seguindo essa ordem metodológica proposta para o estudo dos enunciados, é possível observar um encaminhamento de como prosseguir com as análises. O primeiro elemento, que se refere à organização político/econômica da sociedade, é o único dos pontos que não é base para presente análise, visto que se refere ao paradigma social-econômico mais amplo vigente na sociedade.

Já o intercâmbio comunicativo social, por sua vez, refere-se às esferas discursivas ou campos de atividade e da comunicação humana onde o enunciado em estudo é constituído. Sobre esse aspecto R. Rodrigues (2005) pontua que:

Cada esfera, com sua função socioideológica particular (estética, educacional, jurídica, religiosa, cotidiana, etc.) e suas condições concretas específicas (organização socioeconômica, relações sociais entre os participantes da interação, desenvolvimento tecnológico etc.), historicamente formula na/para a interação verbal gêneros discursivos que lhe são próprios. (R. RODRIGUES, 2005. p.164)

Assim, as esferas discursivas influenciam diretamente na constituição dos enunciados; elas elaboram esses enunciados e gêneros para fins específicos. A esfera escolar, por exemplo, gera determinados enunciados de determinados gêneros com fins específicos relacionados a esta esfera. Porém, é importante salientar que atualmente há uma imbricação dessas esferas discursivas, resultando em uma hibridização entre elas.

O terceiro elemento proposto por Volochínov (2013[1930]), a interação verbal, se refere à forma como um enunciado, enquanto unidade principal da comunicação verbal, elabora e assume em determinado intercâmbio comunicativo social. Para Volochínov (2013 [1930], p.158), cada tipo de intercâmbio comunicativo social construirá e completará de maneira única um apanhado específico de formas gramaticais e estilísticas dos enunciados que formarão ali, ou seja, determinará a estrutura que esses enunciados seguirão. Essa forma tipificada é nomeada como gênero discursivo.

Após a análise da esfera discursiva em que os enunciados são produzidos e do gênero discursivo ao qual eles pertencem, se dá a análise dos enunciados²⁶ em

²⁶ Para uma discussão mais detalhada a respeito do conceito de Enunciado ver o capítulo 1.1.1 desta dissertação.

seus aspectos linguísticos-semióticos. A análise dos enunciados é balizada pelos seguintes conceitos, que fazem parte da constituição extraverbal dos enunciados: *situação de interação (cronotopo, tema e valoração)* e *auditório social (interlocutores)*. Entram na análise do enunciado também aspectos verbais, como a *entonação*, a *seleção* e a *disposição* das palavras. Esse caminho metodológico percorrido na análise pode ser sintetizado da seguinte forma:

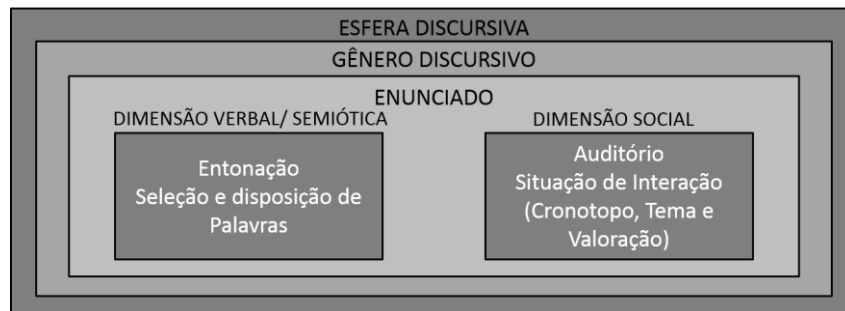


Figura 2 – Gráfico elaborado pelo autor a partir dos pressupostos de Volochínov (2013[1930]) (O autor, 2017).

Além dos conceitos do Círculo de Bakhtin também são mobilizados, nesta pesquisa, os estudos sobre a linguagem online, visto que os dados gerados para este trabalho foram produzidos nesses espaços de interação e produção de textos. Para tanto, nos embasamos na elaboração teórica de Barton e Lee (2015).

É importante ressaltar que, ao analisar textos produzidos em ambientes online, este estudo tem como ponto de partida a noção de texto como uma prática social situada em um contexto específico, o que dialoga com a perspectiva bakhtiniana. Para Barton e Lee (2015, p.220), o “olhar” para o texto como prática social situada

[...] torna possível repensar os significados de texto em nossos dados e também considerar como os textos são produzidos em contextos autênticos de uso e, mas importante, porque as pessoas empregam estratégias linguísticas diferentes em diferentes contextos de uso.

Nessa perspectiva, portanto, não é possível analisar e observar os enunciados produzidos em ambiente online apenas considerando seus aspectos formais, é preciso observar o espaço socioideológico em que esses textos estão sendo produzidos. Segundo os autores, observar apenas as palavras nos textos dessas plataformas específicas não é o suficiente para compreender o que essas práticas de escrita online significam na vida das pessoas.

Para tanto, apresentamos a análise a partir de duas dimensões: social e verbo-semiótica. Para Volochínov:

Cada enunciação da vida cotidiana [...] compreende, além da parte verbal expressa, também uma parte extra verbal não expressa, mas subentendida – situação e auditório – sem cuja compreensão não é possível entender a própria enunciação. (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 159)

A parte do enunciado materializada, conforme R. Rodrigues (2001), configura-se como sua dimensão verbal, que está imbricada a uma dimensão social. De acordo com a autora:

Para além de uma parte verbal expressa (exprimida, materializada), fazem parte do enunciado, como elementos necessários a sua constituição e a sua compreensão total, isto é, à compreensão do seu sentido, outros aspectos constitutivos do enunciado, que se pode denominar como a sua dimensão extraverbal, ou a sua *dimensão social* constitutiva. (R. RODRIGUES, 2001, p.21-22, grifo nosso)

Deste modo, neste trabalho utilizamos o termo *dimensão social* para referir-se aos aspectos *extraverbais* dos enunciados, conforme proposto por R. Rodrigues (2001). Para os elementos materializados dos enunciados, utilizaremos o termo *dimensão verbo-semiótica*, ou *dimensão verbo-visual*, conforme Acosta Pereira (2012).

Mediante essa explanação sobre os conceitos que orientam a presente análise, vale enfatizar que, em uma pesquisa qualitativa inserida no campo da LA contemporânea, abordando o discurso a partir de uma perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin, no decorrer da análise, outros conceitos podem ser mobilizados, de acordo com as singularidades e regularidades observadas nos dados de pesquisa a fim de construir compreensões mais situadas sobre o objeto em estudo.

Até aqui apresentamos os recorte e escolhas metodológicas que orientaram a presente análise. A seguir, no capítulo três, já adentramos a análise empreendida.

Inicialmente apresentamos a descrição da dimensão social, que compreende: a) Descrição da esfera sociodiscursiva do sindicalismo; b) Análise e descrição da rede social Facebook como um espaço interacional onde imbricam-se discursos produzidos por diferentes esferas sociodiscursivas, e o papel que o algoritmo desta rede social assume nessas interações; c) A análise do “grande” tema motivador dos enunciados analisados, a saber, a greve dos professores da Rede Estadual de Educação do Paraná em 2015.

3 A DIMENSÃO SOCIAL DOS ENUNCIADOS

Neste capítulo, abordamos os elementos relacionados à dimensão social dos enunciados analisados nesta dissertação. Como dito antes, este trabalho tem como objetivo principal compreender como a identidade docente é discursivizada em comentários online produzidos no perfil institucional da APP-Sindicato na rede social Facebook. Desse modo, consideramos que se tratam de enunciados produzidos a partir de uma imbricação discursivo-axiológica entre a esfera sociodiscursiva do sindicalismo, a da educação e a do cotidiano, que circulam na rede social Facebook.

Para descrever esse contexto mais amplo de produção e de circulação dos enunciados, este capítulo está organizado da seguinte maneira: em um primeiro momento, apresentamos a descrição da esfera sociodiscursiva do sindicalismo e sua relação constitutiva com a APP-Sindicato; em seguida, abordamos o ambiente das redes sociais, onde convergem discursos de diferentes esferas sociodiscursivas e a problemática do código/ algoritmo, que interfere nas interações produzidas nesse espaço. Por fim, analisamos o “grande” tema dos enunciados, a saber, o objeto maior de discurso nos enunciados em tela, que corresponde ao movimento de Greve dos Professores do Estado do Paraná, que se deu no período de 09 de fevereiro a 09 de junho de 2015.

3.1 Do sindicalismo à constituição da APP-Sindicato

Antes de proceder a uma análise mais focal da materialidade dos enunciados, é necessário situar o contexto extraverbal que os constituem. Assim, nesta subseção, são discutidas as especificidades da esfera sociodiscursiva do sindicalismo, tendo em vista constituir o espaço de produção e circulação dos dados analisados. Para tanto, inicialmente é apresentado um panorama histórico do sindicalismo no Brasil e, em seguida, um histórico da APP-Sindicato no estado do Paraná.

O século XIX e início do século XXI foram marcados por diversas mudanças socioeconômicas como a ascensão do capitalismo e da revolução industrial, o que consequentemente fez com que os problemas econômicos e laborais passassem a ganhar destaque nas políticas. Desse sistema capitalista resultou em grande exploração de trabalhadores assalariados e, consequentemente, as primeiras organizações de trabalhadores surgiram. Em um primeiro momento, esses sindicatos

agregavam os operários das oficinas e fábricas, o principal setor da sociedade capitalista da época, porém com o tempo outros setores econômicos e profissionais passaram a ser organizados em sindicatos (BORGES, 2006; ESTANQUE, 2006).

No Brasil, durante o final do século XIX e início do século XX, o cenário socioeconômico também sofreu transformações, o que preparou o terreno para os primeiros sindicatos aqui formados. Com a chegada de imigrantes europeus ao Brasil em busca de trabalho, o pensamento anarco-capitalista, que buscava derrubar o regime capitalista, o Estado e todas as formas de opressão, se espalhou entre os trabalhadores, o que acarretou no surgimento dos primeiros sindicatos brasileiros (MOLINA, 2007).

Em 1908 foi criada a Confederação Operária Brasileira (COB), instituição que agregava cerca de 50 (cinquenta) associações e organizações da classe trabalhadora e operária das principais cidades brasileiras. Esta confederação organizava atos públicos, passeadas e manifestações que, dentre as principais causas, combatiam as atividades arbitrárias do poder executivo brasileiro, além de realizar campanhas em apoio a operários de greve e lutas da classe trabalhadora em outros países. Além dos pensamentos anarco-capitalistas, as ideologias comunistas e socialistas-anarquistas permeavam esses movimentos (MOLINA, 2007).

Lutas e enfrentamentos entre os sindicatos da classe trabalhadora e o Estado cercearam os primeiros trinta anos do século XX. A partir de 1930, com a criação do Ministério do Trabalho, pelo então presidente Getúlio Vargas, os sindicatos passaram a ser tutelados pelo Estado. Em março de 1931 foi criada a Lei da Sindicalização, que objetivava oferecer ao Estado o controle das atividades sindicais. Dentre as várias políticas obrigatórias para os sindicatos, a lei também proibia a “propaganda ideológica” dentro dessas instituições (MOLINA, 2007).

Em 1932, foram promulgadas várias leis sociais e trabalhistas, que estipulavam vários direitos a classe operária, como a aposentadoria, a delimitação de uma jornada de trabalho de oito horas diárias e a proteção ao trabalho das mulheres, conquistas que foram alcançadas somente após vários anos de lutas entre os trabalhadores e o Estado. No período de 1930 a 1945, a classe trabalhadora alcançou vários direitos sociais, independentemente de estarem organizadas ou não em um sindicato. Porém, os sindicatos ainda estavam subordinados ao Estado, que postulou um imposto aos

sindicatos²⁷, mantido até hoje. Durante esse período, o movimento sindical buscava autonomia, o que acarretou no surgimento de uniões sindicais independentes (MOLINA, 2007).

A relação entre o governo e os sindicatos se manteve até o ano de 1964, quando se instaurou a ditadura militar que decretou a intervenção em 573 (quinhentos e sessenta e três) sindicatos, federações e confederações sindicais. O movimento sindical, durante esse período, foi totalmente reformulado e praticamente desapareceu. Subordinados à ditadura, as instituições sindicais passaram a cumprir apenas função de prestador de serviços aos seus filiados, sem função política, reivindicatória ou ideológica (MOLINA, 2007).

Devido ao impacto do golpe militar de 1964, no período que o sucedeu os movimentos sindicais possuíam pouco espaço para agir, restringindo-se a algumas ações silenciosas no interior das fábricas e algumas tentativas pontuais de contestação. Ao fim da década de 1970, as manifestações autônomas dos trabalhadores, começaram a mudar esse cenário, desencadeando o surgimento do “Novo Sindicalismo” (SANTANA, 1999).

As péssimas condições de trabalho e baixos salários fizeram com que eclodissem várias lutas em todas as regiões do país. Centenas de greves isoladas e fragmentadas buscavam melhores condições trabalhistas, a autonomia e liberdade sindical. Molina afirma que:

[...] o desejo de desatrelar o sindicato dos patrões e do Estado, o fim do imposto sindical e a construção de uma nova estrutura sindical, de combate, de classe, de luta, surgida da base, num sentido antiditadura e anticapitalista, se colocam como palavras de ordem das massas em movimento. (MOLINA, 2007, s/p)

Nesse período, o movimento sindical dividiu-se em dois blocos: os “combativos” e a Unidade Sindical. A Unidade Sindical era constituída por líderes sindicais tradicionais, oriundos do período pré-1964, e buscava um sindicalismo orientado pela “colaboração de classes” e pela política “reformista”. Já os “combativos”, maiores representantes do “novo sindicalismo”, criticavam as práticas do sindicalismo pré-1964. Para os combativos, um sindicalismo norteado pela “colaboração de classes” dificultava a luta dos trabalhadores pelos seus direitos, e os movimentos sindicais

²⁷ O referido imposto constitui-se como um valor a ser descontado do salário do trabalhador e destinado aos sindicatos. No caso dos professores da rede estadual, esse desconto é obrigatório.

antigos que adotavam essa política e a política reformista levaram os trabalhadores e setores populares a serem derrotados pelo golpe militar de 1964. Reivindicavam que o novo sindicalismo fosse formado por sindicalistas puros e trabalhadores genuínos (SANTANA, 1999).

A década de 1980 culminou em diversas lutas dos trabalhadores e retomada dos sindicatos, além do surgimento de diversos movimentos sociais urbanos (como o movimento das mulheres, dos negros e dos homossexuais) e rurais (o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), e a consolidação da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Assim, configurou-se o “novo sindicalismo”, que se mantém até os dias atuais, livre das subordinações do Estado, onde a autonomia foi colocada em prática na criação de estruturas democráticas e horizontais, lideradas por coletivos e plenárias (MOLINA, 2007).

O “novo capitalismo” tornou-se o polo mais dinâmico da classe trabalhadora, e combateu as políticas conservadoras e que restringiam o movimento sindical. Desse modo, “ocupando um lugar que outras forças haviam ocupado no passado, o ‘novo sindicalismo’ garantiu à classe trabalhadora um canal fundamental de representação e de encaminhamento de suas demandas” (SANTANA, 1999, p.114).

Durante a década de 1990, intitulada de “década neoliberal”, o cenário para o trabalhador brasileiro não era favorável devido as altas taxas de desemprego e uma concentração cada vez maior das riquezas. Segundo Alves (2002, p. 71), esta foi “a década da inserção subalterna do Brasil na mundialização do capital por meio de políticas neoliberais que acentuaram a lógica destrutiva do capital no país”.

Devido às políticas neoliberais, desmonte e precarização das condições de trabalho e do estatuto salarial²⁸, ocorreu uma crise no sindicalismo, que se caracterizou não somente como uma queda na taxa de sindicalização, mas também na diminuição da eficácia do poder sindical, acarretadas pela dificuldade de mobilização que as condições precárias do mundo do trabalho apresentavam nesta década (ALVES, 2002).

²⁸ Vale destacar que vivenciamos atualmente uma situação semelhante ao passo que tramita, em 2017, no Congresso Nacional a proposta de Reforma Trabalhista e Reforma da Previdência. Se aprovadas, tais reformas resultarão em precarização e perdas de direitos históricos dos trabalhadores. A partir desse impacto nas leis trabalhistas, viabilizadas pelas referidas propostas, o que se observa é que novamente as atividades sindicais ocupam a cena social-política, organizando mobilizações em todo o país como, por exemplo, a Greve Geral ocorrida em 28 de Abril de 2017, veiculada nas mídias independentes/alternativas como a maior greve desde 1917.

Como sintoma dessa crise no sistema sindical brasileiro, os movimentos sindicalistas buscaram dar sentido as suas práticas intervindo em instâncias da burocracia pública e estatal, por meio da participação dos sindicatos nos fóruns de políticas públicas e fóruns tripartites que discutiam a capacitação tecnológica e de qualificação profissional (ALVES, 2002).

A história da APP-Sindicato caminhou ao lado da história do sindicalismo no Brasil. Foi fundada no ano de 1947 sob a alcunha de Associação dos Professores do Paraná (APP), pelos professores do Colégio Estadual do Paraná. Era um período de redemocratização do País, que possuía como presidente interino José Linhares, que assumiu a presidência após a derrubada de Getúlio Vargas.²⁹

A instituição assumiu a titulação de sindicato apenas em 1989, porém desde seu início organizou e apoiou diversas greves da classe dos profissionais da educação pública do estado do Paraná, aderindo inclusive a manifestações promovidas na década de 1970 e 1980, importantes lutas contra as imposições do governo ditatorial vigente na época.

A partir de sua consolidação como sindicato na década de 1980, a APP-Sindicato lutou em diversas greves contra medidas promovidas pelo Governo, o que resultou em diversas conquistas para os trabalhadores da educação pública no estado do Paraná como a conquista do primeiro plano de carreira, em 2004, o concurso público para funcionários de escolas (técnicos administrativos) em 2005, assim como o plano de carreira docente em 2008, reajustes salariais e a derrubada de leis que prejudicavam essa categoria profissional. As posições tomadas pelo sindicato sempre geraram conflitos entre a instituição e o Estado, o que fez com que o Governo tomasse medidas como o corte da consignação da mensalidade sindical em folha de pagamento, em 1998.

Segundo a APP-Sindicato, desde a sua criação, sempre esteve envolvida ativamente nas principais manifestações da classe docente no estado do Paraná, defendendo os direitos do trabalhador da educação pública, conquistando melhorias para esta carreira profissional. Dentre os embates entre a APP-Sindicato e o Governo estadual, destaca-se a greve dos professores da educação pública estadual do Paraná, no primeiro semestre de 2015.

²⁹ Essa descrição da APP-Sindicato foi construída a partir de informações retiradas do *site* da APP-Sindicato. Disponível em: <http://appsindicato.org.br/index.php/historico/>. Acesso em: 18 de Agosto de 2016.

Esse histórico de lutas político-ideológicas do movimento sindicalista é evidenciado e marcado pelo discurso da luta de classe e pela discussão política intensa. Foi possível observar a presença desses discursos nas acentuações dos dados analisados nesta pesquisa (Cf. capítulo 5).

Na próxima subseção, descrevemos a rede social Facebook, que se configura como um espaço híbrido em que discursos de diferentes esferas convergem e se reelaboram. Na sequência, também é discutido o modo como o algoritmo dessa rede social influencia/delimita as interlocuções que ali ocorrem.

3.2 Rede social Facebook: o algoritmo como condutor das interações

Na subseção anterior, abordamos a esfera sociodiscursiva do sindicalismo, tendo em vista que os dados analisados, neste estudo, foram produzidos em resposta às postagens da APP-Sindicato. E, como os dados desta pesquisa foram produzidos em interações discursivas no perfil da APP-Sindicato na rede social Facebook, é necessário também uma problematização do papel da própria rede social no processo de produção e circulação desses enunciados. Desse modo, a referida rede social configura-se como um espaço digital em que diferentes discursos, produzidos nas mais variadas esferas sociodiscursivas, convergem, hibridizam-se, reelaboram-se e dialogam. É possível considerar, nesta pesquisa, que essa rede social se configura como um espaço público, onde os discursos advindos da esfera sindical imbricam-se, convergem e interagem com outras esferas sociodiscursivas, como a esfera da educação e as esferas do cotidiano.

Além do caráter aglutinador e híbrido dessa rede social, é importante considerar como o algoritmo, o código de programação deste website, influencia/incide nos modos de significação e interação que acontecem nesse ambiente.

Assim, esta subseção está organizada da seguinte forma: primeiro abordamos a rede social Facebook como um espaço interacional, onde diversas esferas sociodiscursivas convergem. Em seguida, problematizamos como o código de programação desse ambiente afeta/interfere nas interlocuções que ali se estabelecem. Por fim, discutimos como esse algoritmo incide nos modos de construção de alteridades, identidades, valorações e discursos.

Segundo Recuero (2014), as redes sociais se constituem como um grupo de pessoas que se forma a partir de suas interações, formando assim grupos sociais.

Dessa forma, por definição, as redes sociais já existiam muito tempo antes da criação dos ambientes de interação digital. O Facebook, então, constitui-se como um “site de rede social”, que se difere das redes sociais convencionais, pois, segundo Recuero (2014, p.17), “acabam gerando uma nova “forma” conversacional, mais pública, mais coletiva, que chamaremos de conversação em rede”. Boyd e Ellison (2007 *apud* RECUERO, 2009, p.102) definem sites de redes sociais como “sistemas que permitem i) a construção de uma persona através de um perfil ou página pessoal; ii) a interação através de comentários; e iii) a exposição pública da rede social de cada ator.”.

Para a autora, os sites de redes sociais permitem a troca de informações e interação entre pessoas dos mais diferentes contextos sociais, das mais diferentes esferas, e isso acarreta na constituição dessas interações mais públicas e coletivas. Sobre esse aspecto, a autora afirma que:

São essas conversas públicas e coletivas que hoje influenciam a cultura, constroem fenômenos e espalham informações e *memes*, debatem e organizam protestos, criticam e acompanham ações políticas e públicas. É nessa conversação em rede que nossa cultura está sendo interpretada e reconstruída. (RECUERO, 2014, p.17-18)

Para Gonçalves e Silva (2014), apesar de não ser novidade a existência de redes sociais na história da sociedade humana, a existência dos espaços digitais e a expansão da internet significaram um marco no processo de comunicação, uma vez que boa parte de nossas interações atualmente se estabelecem nestas redes. Os autores pontuam que as redes sociais digitais:

[...] são dinâmicas, envolvem diferentes sujeitos e cosmovisões, extrapolam em amplitude a vivência presencial, transcendem barreiras geográficas e culturais e aumentam o potencial da informação, permitindo a construção de um perfil público e o envolvimento com uma lista de usuário para criar, fortalecer vínculos e estabelecer inúmeras conexões por meio do aparato tecnológico. (GONÇALVES e SILVA. 2014, p. 87)

Na perspectiva dos autores, esses espaços digitais propiciam uma maior possibilidade dos interlocutores se manifestarem, produzirem e compartilharem as informações de uma maneira diferente das lógicas tradicionais do consumo de informação. Nesses ambientes, os interlocutores sentem-se mais livres para atuar politicamente, exigir seus direitos e questionar as instituições (GONÇALVES e SILVA, 2014).

Corroborando com as perspectivas até então apresentadas, para Araújo (2016) a web não pode ser considerada uma instância do discurso, ou seja, os ambientes de

interação online, como o Facebook, de acordo com o autor, não podem ser vistos como esferas sociodiscursivas. O autor define a web como “um ambiente plural de profundo poder de absorção que transmuta para si diversas esferas de atividade humana e, com elas, seus gêneros discursivos” (ARAÚJO, 2016, p.52). Isso não significa dizer que os ambientes digitais são vistos como meras ferramentas tecnológicas. Segundo Araújo (2016), os ambientes digitais ocupam uma posição para além da condição de artefato tecnológico, pois provocam mudanças nas apropriações da tecnologia pelos indivíduo: os gêneros sofrem um processo de reelaboração criadora e inovadora ao serem apropriados pelos interlocutores nesses ambientes digitais. Para o autor:

Esse processo de reelaboração criadora e inovadora de gêneros discursivos nas redes sociais está associado à relativa liberdade de criação proporcionada por esses espaços virtuais, que permitem aos usuários experimentarem diferentes técnicas de produção de textos híbridos que acontecem por meio das atividades de recortar/copiar e colar, próprias das tecnologias digitais. (ARAÚJO, 2016, p. 58)

Desse modo, as possibilidades de edição/formação que os ambientes de interação online proporcionam para os interlocutores permitem que suas práticas discursivas sejam remodeladas e reelaboradas a todo instante³⁰.

Barton e Lee (2015), por sua vez, afirmam que esses espaços de interação em mídias digitais, além de possibilitar novas formas de autorrepresentação, funcionam como novos domínios onde as pessoas podem expressar suas opiniões e atitudes em relação aos mais variados temas. Para os autores, não importa em qual site de rede social o interlocutor esteja interagindo, “essa pessoa frequentemente articula suas opiniões, sentimentos ou atitudes em relação a algo ou alguém” (BARTON e LEE, 2014, p.117).

Por outro lado, essa maior “liberdade” comunicativa, aliada à sensação de “mascaramento” do eu real/empírico, por intermédio de perfis pessoais nessas redes, acabam também produzindo um ambiente fértil para produção e circulação de comentários com forte entonação negativa e de opiniões que desconsideram as relações de alteridade, quando não levam em consideração o outro. Sobre essa questão, Gonçalves e Silva ressaltam que:

³⁰ Na seção 4.1, há uma discussão acerca do gênero comentário online em que também se aborda as diferentes apropriações reelaborações que os interlocutores fazem das práticas discursivas em ambientes online.

[...] a liberação total da tomada da palavra, a disseminação de dados e informações e o leviano engajamento podem engendrar conflitos de informação, de natureza cultural, étnica, de gênero e de religião, entre outras. (GONÇALVES e SILVA, 2014. p.87)

Embora a produção teórica do Círculo de Bakhtin tenha sido produzida em outro tempo-espaço, em que as relações entre os grupos sociais se davam também de outros modos, podemos refletir sobre as redes sociais em espaços digitais em comparação ao cronotopo das “praças públicas” da Idade Média em contexto da carnavalização. Na obra de “A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais”, Bakhtin evidencia práticas em que discursos das mais variadas esferas sociais imbricavam-se na praça pública durante momentos festivos, desmantelando/borrando as fronteiras das relações sociais hierárquicas. A praça pública em tempos de carnaval era, segundo Bakhtin, “o triunfo de uma espécie de liberação temporária da verdade dominante e do regime vigente, de abolição provisória de todas as relações hierárquicas, privilégios, regras e tabus” (BAKHTIN, 1987[1965], p. 8). Sendo assim, a praça, no contexto de carnavalização, constituía-se como um mundo à parte da sociedade oficial da Idade Média. Enquanto os espaços privados, as instituições, os templos religiosos e palácios eram dominados por uma linguagem polida, com regras hierárquicas e de etiqueta, a praça pública, em momentos festivos, subvertia a polidez aristocrática: nesse ambiente, reinava a linguagem popular e familiar.

Nesse espaço-tempo do carnaval, a fronteira rígida entre o que era público e/ou privado não existia. Para Bakhtin:

A praça pública era o ponto de convergência de tudo que não era oficial, de certa forma gozava de um direito de “exterritorialidade” no mundo da ordem e da ideologia oficiais, e o povo aí tinha sempre a última palavra. (BAKHTIN, 1987[1965], p. 132)

A praça pública, em contexto do carnaval, contrastava-se com o cenário da burguesia: as festas oficiais, organizadas pelas pessoas de alta hierarquia, ao contrário da praça pública, contribuíam para a manutenção das relações hierárquicas e a permanência das regras e valores da sociedade da época (BAKHTIN, 1987[1965]).

Para Bakhtin, nesse cronotopo de praça pública:

Elaboravam-se formas especiais do vocabulário do gesto da praça pública, francas e sem restrições, que aboliam toda a distância entre os indivíduos em comunicação, liberados das normas correntes da etiqueta e da decência. (BAKHTIN, 1987 [1965], p.9)

Desse modo, é possível aventar que os sites de redes sociais, assim como a praça pública da Idade Média em momentos festivos, promovem um espaço para a eliminação ou quebra das rígidas relações hierárquicas e da separação entre o que é público e privado, o que cria um tipo de comunicação diferente das interações que se situam fora desses ambientes digitais. Essa analogia cabe às redes sociais digitais, pois estas também criam formas diferentes de enunciados, que, muitas vezes, não levam em conta as mesmas restrições que possuem interações em outros ambientes³¹. Assim, como nas praças públicas em períodos festivos, os interlocutores/comentadores dos sites de redes sociais discursivizam seus posicionamentos com relação a diversos temas com pouca avaliação ou destituídos de um sentimento de coerção. Em outras palavras, sentem-se “livres” para se posicionarem sem, muitas vezes, se preocuparem com o tom valorativo, materializado em seus enunciados.

O ambiente dos sites de redes sociais pode ser visto como uma praça pública em um constante contexto de carnavalização: aqui, a liberdade carnavalesca sempre está em vigor e as fronteiras entre o público e o privado se confundem. Os interlocutores, em comentários online ou em postagens em redes sociais, por exemplo, constroem suas subjetividades por meio da linguagem mais fluída e cotidiana e, muitas vezes, expõem publicamente acontecimentos que são considerados da esfera da vida particular.

Porém, por se tratar de um ambiente digital construído por programadores, desenvolvedores e engenheiros de softwares, que carregam igualmente um conjunto de orientação valorativa das empresas a que representam, os aspectos relativos aos dispositivos tecnológicos também precisam ser considerados ao analisarmos as interações que acontecem na rede social Facebook. Assim, é necessário problematizar os modos como o código/algoritmo dessa interface influencia/delimita/incide nessas interações produzidas nesse espaço.

³¹ Podemos tecer uma comparação, por exemplo, com interações em um curso a distância em que os sujeitos interagem também via plataforma digital. Nesse caso, de estudantes em um curso a distância mediado pelas TICs, a interação é altamente moldada/configurada pela situação de interação de uma aula virtual. Assim, os sujeitos nessa situação de interação, monitoram seus comentários e modos de dizer em virtude da interação, dos interlocutores, dos objetivos discursivos. Outro exemplo é o discurso de ódio propagado em redes sociais, que se mostra muito mais evidente em ambientes digitais que em interações face a face, por exemplo, pois no ambiente digital o interlocutor sente-se mais “livre” para se enunciar de modo mais incisivo.

A imbricação das mais variadas esferas sociodiscursivas neste espaço digital vem remodelando a forma como as instituições e esferas sociodiscursivas atuam, incluindo os movimentos sociais³². Segundo Bittencourt:

[...] o uso da internet e de tecnologias digitais de comunicação por movimentos sociais vem reconfigurando as formas de comunicação interna entre ativistas para a organização de protestos e atos de rua, e também as formas de reportar o movimento à sociedade. (BITTENCOURT, 2015, p.1)

A atuação dos movimentos sociais nas redes sociais atuam como uma forma independente da mídia tradicional/de massa, em um modelo de comunicação que se pauta na participação ativa/responsiva do interlocutores, promovendo o engajamento e aumento da visibilidade das causas defendidas pelos movimentos. Porém, essas interações acabam sendo mediadas/limitadas/orientadas não somente pela instituição (como, por exemplo, a APP-Sindicato), mas principalmente pelo próprio código da rede social, em específico o Facebook.

O Facebook utiliza um algoritmo, chamado de *EdgeRank*, que coleta informações pessoais do perfil do usuário, como os amigos que ele possui, as interações de que participa, o tempo que passa conectado, os conteúdos compartilhados, e outros critérios não divulgados pela rede social. Desse modo, o algoritmo é responsável por selecionar os conteúdos que são disponibilizados/apresentados ou omitidos a este usuário, com base em classificações de afinidade e peso (valor/importância) que determinado conteúdo³³ possui para esse usuário específico. Dessa forma, esse algoritmo acaba influenciando/delineando a maneira como o interlocutor utiliza a rede social e moldando suas interações, que torna cada vez mais restrito o filtro (BITTENCOURT, 2015).

Portanto, por mais que a página da APP-Sindicato possua quase 100 mil curtidas, apenas uma pequena porcentagem dos usuários, que seguem efetivamente a página, receberão seu conteúdo em sua *timeline*. Assim, somente interlocutores que compartilham conteúdos e interagem na rede social com assuntos relacionados aos temas apresentados pelo perfil do sindicato (sindicalismo, escola pública, carreira

³² O estudo de Bittencourt (2015) analisa os impactos dos algoritmos na restrição das postagens de Coletivos e Movimentos Sociais. No entanto, é possível relacionar a discussão da autora às restrições de alcance que esses algoritmos podem produzir em postagens de instituições como a APP-Sindicato, contexto de nossa pesquisa.

³³ Em uma pesquisa no campo do discurso, esses conteúdos são considerados discursivos, ou seja, enunciados produzidos em situações de interação discursiva, portanto, constituídos por horizontes valorativos de grupos sócio e historicamente construídos.

docente, etc.) ou possuem amigos que compartilham essas informações, receberão esses conteúdos, restringindo as interações a um pequeno número de interlocutores.

Segundo Bittencourt (2015):

Não importa quantas pessoas curtam uma *fanpage* de um coletivo. Dependendo do tipo de informação que essa pessoa consome em outros espaços, do que ela curte e compartilha em seu perfil, muitas vezes o conteúdo da *fanpage* do coletivo que ela curtiu pode jamais chegar em seu *feed* de notícias. Trata-se do alcance orgânico, que mede a porcentagem de pessoas que curtem uma página e que recebem as publicações dessa página. (BITTENCOURT, 2015, p.8)

Segundo a autora, as publicações das páginas do Facebook alcançam apenas 6,5% dos interlocutores que curtem e/ou seguem o perfil. Bittencourt (2015) afirma que essa limitação do algoritmo prejudica a visibilidade dos conteúdos postados pelas páginas dos movimentos sociais no Facebook. Assim, a divulgação dos atos e mobilizações promovidas pelos sindicatos e/ou movimentos sociais, de modo geral, ficam restritas apenas a uma parcela muito pequena dos seguidores. Essa problemática atinge a maioria dos “coletivos midiáticos” que, apesar de possuírem um website com domínio próprio e compartilharem *links* externos, utilizam como principal ferramenta de divulgação o perfil no Facebook, dependendo da ação de compartilhar e curtir dos usuários da rede social. Embora seja necessário o uso das redes sociais para a divulgação dos atos e movimentos promovidos pelos movimentos sociais, esses coletivos, bem como os sindicatos e movimentos sociais, acabam limitados aos códigos da interface do ambiente digital.

Essas limitações moldadas pelo algoritmo, além de influenciar no alcance das publicações das páginas institucionais, acabam orientando as práticas de leitura dos interlocutores acerca dos temas do cotidiano. Podemos mencionar que, no início das publicações em mídia digital, era comum a prática leitora de acesso dos conteúdos jornalísticos de notícias (dos mais variados gêneros: entrevista, editoriais, artigo assinado, etc.) por intermédio direto das páginas desses veículos de comunicação disponíveis na Web. Ou seja, os leitores acessavam as páginas dos jornais e revistas, estabelecendo-se uma mediação direta com a esfera jornalística. Observamos que com a emergência e difusão das redes sociais, têm se alterado significativamente as práticas leitoras. Assim, ao invés de acessar diretamente o site de uma revista ou jornal, as pessoas que utilizam as redes sociais, em sua maioria, acabam acessando os textos visíveis em sua *timeline*. Nesse sentido, o algoritmo acaba limitando/direcionando as informações/os conteúdos de leitura que o interlocutor

recebe em seu perfil, acessando publicações apenas de amigos próximos ou pessoas com interesses em comum. Isso acaba fortalecendo um sistema de *clusters*³⁴ (RECUERO, 2009), em que apenas um pequeno grupo de interlocutores interagem entre si. Paiva (2016) pontua que é possível analisar o Facebook como um sistema ecológico que se organiza em biomas virtuais. Desse modo, cada *timeline*, cada página e/ou perfil nessa rede social funcionaria como um sistema biológico vivo, onde páginas pessoais e institucionais interagem entre si.

Essa prática acaba fortalecendo também a constituição de grupos de afinidades, ao passo que os conteúdos acessados pelos interlocutores acabam passando pelo filtro do algoritmo, fazendo com que o sujeito interaja com discursos-enunciados produzidos por grupos de pessoas e instituições que compartilham conteúdos de seu interesse. Ou, ainda, é possível que determinados grupos ou instituições passem a moldar/modelar os discursos dos sujeitos em termos de preferência por certos temas ou posições valorativas, em pauta na cena social-político-ideológica. Isso porque, é visível o modo como as redes sociais se destacam pela discussão do atual/do novo e convoca/estimula os internautas comentarem e se posicionarem sobre os variados “temas” do dia a partir de uma posição ou outra.

Além da discussão feita até aqui, vale destacar que as redes sociais digitais caracterizam um espaço fértil para constituição e reafirmação de *identidades por afinidade*³⁵, que, segundo Gee (2000), são identidades construídas a partir de grupos de pessoas que possuem interesses em comum. Segundo Gee, essas identidades por afinidade são fomentadas e incentivadas pelo sistema capitalista moderno, chamado pelo autor de “Novo Capitalismo”³⁶. A fonte/poder que delinea essa identidade, segundo o autor, é um conjunto de práticas distintas. A fonte desse poder não é natureza ou de uma instituição, mas um “grupo de afinidade” (por exemplo,

³⁴ Recuero (2009, p.177) define *cluster* como sendo um “grupo de nós mais densamente conectados em rede”. Este termo é usado para se referir aos grupos de pessoas que interagem entre si, interligados por uma rede social.

³⁵ Gee (2000) agrupa em quatro categorias as identidades assumidas pelos sujeitos em suas trajetórias pessoais, são elas: *a identidade natural* (constituída a partir das características biológicas da pessoa, definidas ao nascer), *a identidade discursiva* (constituída na relação discursiva entre o *eu* e o *outro*), *a identidade institucional* (constituída por posições sociais dadas e validadas por instituições) e *a identidade por afinidade* (constituída nos grupos de pessoas que possuem interesses em comum). Entendemos que se trata de uma categorização para fins de análise, tendo em vista que, como discutido no referencial teórico, as identidades são constituídas discursivamente a partir de relações de alteridade.

³⁶ Gee (2000) pontua que a sociedade pós-moderna é responsável pelo desenvolvimento e crescimento de uma nova forma de capitalismo, a qual ele chama “novo capitalismo”.

agregam grupos de pessoas que gostam de filmes, de bicicleta, de animais, de esportes radicais, defendem causas ambientais, ativistas etc.)³⁷.

De acordo com Gee (2000), as empresas buscam manter relações com grupos de afinidade já formados ou criar novos grupos: isto é, elas buscam reforçar identidades por afinidade já estabelecidas e construir identidades por afinidade ainda não-estabelecidas³⁸. Isso gera vantagens econômicas para os capitalistas, visto que seus produtos começam a ser divulgados pelos próprios grupos de afinidades, que organizam eventos e convenções para as pessoas com os mesmos interesses em comum, como a *Comic Con Experience (CCXP)*³⁹, por exemplo. Esse agrupamento de identidades por afinidades pode ser observado principalmente nas redes sociais digitais por meio de fóruns de discussão, onde interlocutores, que assumem os mesmos interesses, reúnem-se para conversar e discutir acerca de determinado assunto. Segundo Gee (2000), o “novo capitalismo” incentiva/reforça a identidade por afinidade com foco em temas como trabalho em grupo; empreendedorismo etc.. Assim, no “novo capitalismo” uma empresa (uma instituição) cria e sustenta a identidade por afinidade para seu próprio benefício. Trata-se, pois, de novos grupos para consumo ou, ainda, uma forma de escamotear a identidade institucional, que controla e “autoriza” para produzir um falso sentido de liberdade de escolha de grupo. Nesse cenário, podemos dizer que essa reafirmação e massificação de identidades por afinidades, como modo de ampliação da lógica do consumo capitalista, se intensifica nas redes sociais digitais.

Em suma, embora os sites de redes sociais possibilitem um espaço mais aberto e público, onde as pessoas compartilham detalhes particulares de seu dia-a-dia, posicionam-se sobre diferentes temas, também acabam, em virtude do algoritmo que delimita essas páginas, fechando as interações que ali acontece em círculos fechados (ou *clusters*) definidos por números de curtidas e interesses em comum, o que tem relação com a construção de identidades por afinidades (GEE, 2000). É possível dizer

³⁷ Obviamente os grupos de pessoas por afinidade já existem antes das redes sociais digitais, mas a partir delas os grupos se intensificaram/massificaram e caracterizam-se como um “braço” desse novo capitalismo, em que não é mais necessário, por exemplo, uma empresa de publicidade para divulgar seus produtos, os próprios usuários divulgam-nos. Segundo Gee (2000), o “novo capitalismo” incentiva a identidade por afinidade com foco no trabalho em grupo; empreendedorismo etc.. Trata-se, pois, de novos grupos para consumo.

³⁸ Tradução nossa para “Businesses seek either to relate to affinity groups already formed or to create new affinity groups; that is, they focus on sanctioned and nonsanctioned A-Identities”. (GEE, 200, p.118)

³⁹ O CCXP é uma convenção brasileira de cultura pop que reúne pessoas com afinidades em comum por quadrinhos, jogos, filmes e seriados de TV. As empresas desses ramos aproveitam o evento para venderem e divulgarem os seus produtos.

que se criam “bolhas” de interesses, opiniões e horizontes apreciativos, incidindo nas relações de alteridade possíveis. Isso porque essa delimitação das interações pode impossibilitar os sujeitos de observarem e compreenderem as diferenças, que também constituem os sujeitos históricos. O movimento de bloquear pessoas com gostos diferentes e adicionar aquelas que possuem interesses em comum, são práticas discursivas que, além de contribuir para a formação de *clusters* fechados, também têm um papel importante na construção identitária dos sujeitos. Segundo Silva, “a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos”, significa também dizer “o que não somos” (SILVA, 2014, p. 82).

Na próxima subseção, é apresentada a descrição do “grande” tema dos enunciados analisados nesta dissertação, a greve dos professores do Paraná no primeiro semestre de 2015.

3.3 Greve dos professores da rede pública do Paraná em 2015: o grande tema dos enunciados

Conforme discutido na seção 2.4, Volochínov (2013[1930]) aponta como elemento importante para análise de um enunciado o estudo da situação de interação, que compreende o espaço e o tempo em que o enunciado ocorre (cronotopo); o tema do enunciado (assunto sobre o qual o enunciado tematiza) e a valoração dos interlocutores frente à situação de interação.

No caso desta pesquisa, há uma situação de interação mais imediata que são as próprias postagens da APP-Sindicato, motivadoras dos comentários postados na página da APP⁴⁰. No entanto, essas postagens bem como os comentários que respondem a elas, estão intimamente ligados a um evento social-ideológico-discursivo – o movimento de greve dos professores do Estado do Paraná em 2015. Assim, o movimento de greve é o grande tema disparador/motivador que permeia os enunciados em análise neste estudo. Esse evento - o movimento de greve dos professores - dispara/impulsiona a produção de uma série de enunciados em diferentes esferas discursivas em virtude da situação de arena discursiva, desencadeada pelo referido evento.

⁴⁰ Na seção 4.3, é empreendida uma descrição e análise de algumas postagens produzidas pela APP-Sindicato em seu perfil no Facebook.

Em 2015, os embates entre os professores da rede pública do Paraná (representados pela APP-Sindicato) e o Estado culminaram em um movimento de greve que abarcou todo o primeiro semestre, configurando-se como uma das maiores greves da classe de profissionais da educação pública da história do estado do Paraná. A educação pública do estado do Paraná sofria com as medidas neoliberais do governo há muito tempo, porém o estopim do movimento foi o pacote de medidas e leis que o Governo propôs, na época, para apreciação e votação da Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP). Dentre os impactos para a carreira docente decorrentes desse pacote de leis imposto, estavam: fim dos quinquênios; fim da indexação do auxílio transporte; fim do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE); fim das liberações para mestrado e doutorado; fim da aposentadoria integral; fim do avanço na carreira durante estágio probatório.⁴¹

Assim, no dia 09 de fevereiro de 2015, teve início a greve dos professores da educação pública do estado do Paraná. Além da paralização das atividades dos professores nas escolas, diversos docentes acamparam em frente à Assembleia Legislativa, local onde ocorreria a votação para a aprovação das leis.

O movimento de greve configurou-se de acordo com o cronograma mostrado na tabela a seguir. O resumo dos principais acontecimentos do movimento subdividiu-se em dois momentos, o primeiro período de greve, que durou do dia 09 de fevereiro ao dia 09 de março, e, o segundo momento, quando em um curto espaço de tempo os professores retornaram ao trabalho e, logo em seguida, retomaram o movimento de greve, que ocorreu do dia 27 de março a 09 de junho de 2015:

HISTÓRICO DA GREVE DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL/PARANÁ/2015	
04/02/2015	O atual governador do estado do Paraná envia para votação na Assembleia Legislativa do Paraná (ALEP) um pacote de medidas que prejudicariam a categoria profissional docente do estado do Paraná
09/02/2015	Início da Greve
10/02/2015	Dez mil educadores saem as ruas para denunciar os ataques do governo.
12/02/2015	Educadores (as) bloqueiam as entradas da ALEP e os deputados chegam em um Camburão para participar da votação que, devido à pressão dos manifestantes, é suspendida.
19/02/2015	Acontece a primeira reunião entre a APP-Sindicato e o secretário-chefe da Casa Civil que assumiu o compromisso de não enviar nenhum projeto que retirasse os direitos da classe docente para a Alep.

⁴¹ Informações retiradas da Edição #01 de Fevereiro de 2015 da publicação própria da APP-Sindicato "APP Informa", disponível em: <http://appsindicato.org.br/index.php/app-informa-no-03/> e da edição #199 de Março de 2015 da publicação própria da APP-Sindicato "Jornal 30 de Agosto", disponível em: <http://appsindicato.org.br/index.php/no-199/>

25/02/2015	Grande ato em Curitiba com mais de 50 (cinquenta) mil pessoas. Poder Executivo recuou e apresentou novas propostas.
04/03/2015	Aprovada a continuidade da greve, embora decisão judicial para a volta às aulas fosse aprovada. Categoria declara que não confia no governo e precisa de garantias para voltar a sala de aula.
09/03/2015	Governo recua e classe decide suspender a paralisação, mantendo-se em estado de greve.
27/04/2015	Início da segunda etapa da greve devido aos descumprimentos do governo em relação aos acordos feitos com a categoria docente.
29/04/2015	A praça Nossa Senhora da Salete foi ocupada por cerca de 25 mil manifestantes, enquanto era realizada uma sessão de votação referente a lei da previdência na ALEP. O batalhão de choque atacou os manifestantes, deixando mais de 200 feridos, num episódio que ganhou repercussão nacional.
05/05/2015	Cerca de 10 mil professores se reúnem em uma assembleia geral e decidem pela continuidade da greve.
09/06/2015	Após 44 dias de mobilização de greve, a categoria decide encerrar a greve em respeito aos alunos e alunas do estado do Paraná, embora nem todas as suas exigências tenham sido acatadas pelo governo do Estado.

Tabela 1 - Cronologia dos eventos da greve dos professores de 2015 (O autor, 2015)⁴².

Como instituição organizadora do movimento, durante o período de greve a APP-Sindicato utilizou, além do seu site oficial, suas redes sociais para organizar e divulgar os eventos durante o período da greve, além de comunicar os seus interlocutores (compostos por, não somente professores, como toda a comunidade escolar) sobre a situação do movimento.

⁴² Informações retiradas da edição #199 de Março de 2015 e da edição #200 de Julho de 2015 da publicação da APP-Sindicato “Jornal 30 de Agosto”, Disponíveis em: <http://appsindicato.org.br/index.php/category/publicacoes/jornal-30-de-agosto/page/2/>

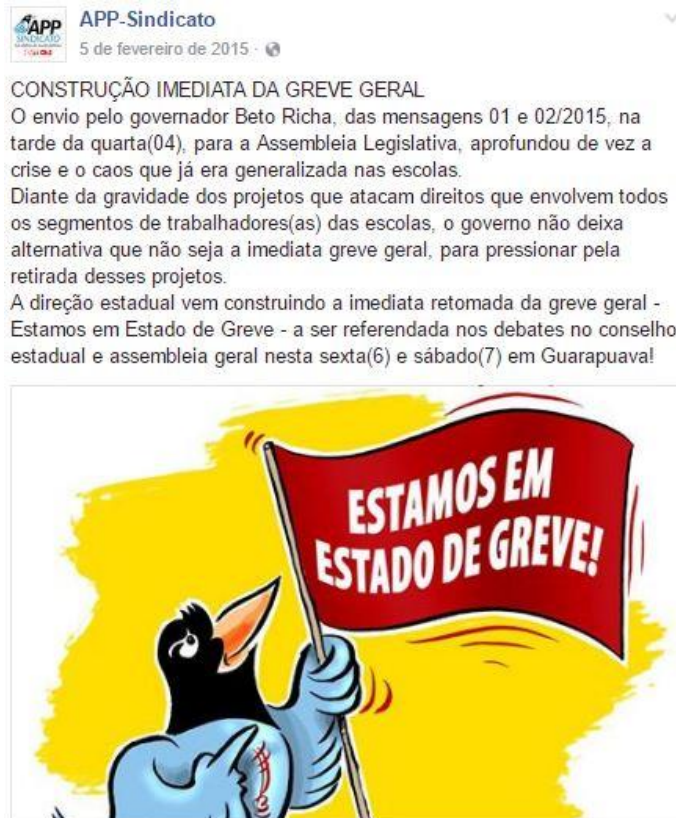


Figura 3 - Postagem da APP-Sindicato no Facebook.

Como é possível observar na figura 03, o perfil da instituição no Facebook publicava informações sobre a greve desde o seu início, constituindo-se com um dos meios de divulgação mais importante das informações da APP-Sindicato à população durante o período do movimento.

Por meio da rede social, a instituição promove um contra-discurso da categoria em relação aos discursos já-ditos pelo Governo estadual no que se refere às condições da categoria do professor. Ao referir-se de maneira direta ao governo do Estado do Paraná, a APP Sindicato responde-o diretamente, utilizando as postagens para, além da divulgação dos eventos, incentivar a categoria a aderir à greve.

Para incentivar o movimento, além de palavras que expressam urgência (*“crise e caos”, “o governo não deixa alternativa que não seja a imediata greve geral”*), outros recursos semióticos são utilizados como imagens. Na figura em análise, uma galinha azul, ave símbolo do Estado do Paraná e da APP Sindicato, segura uma bandeira vermelha com o enunciado *“Estamos Em Estado De Greve!”*. A ave, com uma expressão combativa, articula-se como uma representação da categoria docente e da população do estado do Paraná que possui a urgência de “lutar”. A cor vermelha na bandeira remete à historicidade do movimento sindical, além de estar associada aos

movimentos dos trabalhadores sindicalizados e, especificamente no contexto brasileiro, é uma cor que remete aos partidos políticos considerados de esquerda.

Como o perfil na rede social Facebook é público, toda a população pode acessar ao conteúdo da página. Assim, por meio da página da APP-Sindicato, a esfera sociodiscursiva do sindicalismo se mostra hibridizada e em diálogo intenso com a esfera escolar. Esse diálogo com esfera escolar não se dá somente pelo fato de tratar-se de um sindicato dos profissionais da educação, mas também porque entre seus interlocutores, além dos professores (sindicalizados ou não) e funcionários da educação pública do estado do Paraná, estão alunos, pais e comunidade escolar como um todo.

Nesse cenário discursivo-axiológico, vale destacar que os enunciados produzidos na página da APP-Sindicato dialogavam com discursos *outros* que circulavam em diferentes veículos midiáticos, como televisão, jornal impresso e jornal online e também os próprios discursos oficiais veiculados nas páginas institucionais do Governo do Paraná no Facebook.

Em relação aos discursos em circulação nas mídias jornalísticas, Woitowicz e Santos (2015) afirmam que:

A cobertura jornalística em todo Estado se ocupou de dar visibilidade a alguns eventos, ignorar outros, bem como angular os acontecimentos de acordo com pontos de vista determinados: ora culpando os manifestantes pelos eventos, ora atribuindo a responsabilidade das ações da greve ao governo, ora apresentando temas tangenciais. (WOITOWICZ e SANTOS, 2015, p.164)

O período de maior concentração de publicações/discursos sobre a greve foi após o dia 29 de abril, em que a atitude violenta e truculenta dos policiais resultou em mais de 200 feridos, o que gerou mais visibilidade ao movimento de greve. Os diários impressos dividiram-se entre opiniões favoráveis aos professores e favoráveis ao Governo. Enquanto os discursos que se mostravam a favor dos professores utilizavam palavras que remetiam à “guerras” e “batalhas” para indicar a repressão, os abusos e violência sofrida pelos professores em consequência da atitude truculenta dos policiais/Estado. Já os discursos que favoreciam o Governo, por sua vez, utilizavam termos como “confronto” associado a manifestantes “black block”, além de utilizarem discursos do próprio Governador, como o jornal “O Presente” com a chamada “Governador lamenta os graves incidentes” (JASPER e GADINI, 2015).

Além das mídias impressas, houve o compartilhamento massivo de postagens no Facebook, *twitter*, e outras redes sociais, com a temática da greve. Segundo Renó

e Kikuti (2015), entre as *hashtags* mais compartilhadas estavam: #grevePR, #29deabril, #BetoRicha, #ForaBetoRicha, #ProfessoresPR, #GreveProfessoresPR, #Alep, e #PM#PR. Os autores pontuam que a visibilidade dessas postagens nas redes sociais, principalmente no *twitter*, não se restringia somente aos perfis pessoais dos interlocutores, pois as páginas das instituições jornalísticas (Como o jornal Folha de São Paulo e o portal UOL) compartilhavam essas postagens contendo essas *hashtags*.

Enquanto as instituições midiáticas tradicionais, como os jornais impressos e as suas versões online, dividiam-se entre aqueles que relatavam os fatos de maneira a retratar a voz dos manifestantes e do Governo, e aqueles que assumiam apenas a posição do Governo, nas redes sociais digitais, as mídias alternativas/independentes possibilitaram vozes mais diversificadas e que ajudavam a moldar e/ou contrapor os discursos das grandes mídias. Sobre as mídias alternativas/contra-hegemônicas, Moraes (2007) pontua que:

As fronteiras entre quem emite e quem recebe podem tornar-se fluidas e instáveis. Os usuários têm a chance de atuar, simultaneamente, como produtores, emissores e receptores, dependendo de lastros culturais e habilidades técnicas. A colagem de interferências individuais põe em circulação idéias e conhecimentos, sem as noções de seleção e estratificação que condicionam os processos midiáticos. (MORAES, 2007, p.2)

Para o autor, a mídia tradicional (ou mídia hegemônica, controlada por grandes corporações, empresas e instituições governamentais – como a televisão e os jornais impressos, por exemplo), tendem a funcionar como instrumentos que contribuem para a manutenção e expansão de discursos de cunho capitalista e neoliberais, enquanto a mídia alternativa, a partir de um viés anticapitalista, “defende a liberdade de expressão e os direitos da cidadania” (MORAES, 2007, p.1). O autor complementa que as mídias alternativas (ou *webmídias*), principalmente aquelas gerenciadas por movimentos sociais e/ou sindicais “visam fomentar o entrosamento de agendas de debates, táticas de pressão e resistências contra a lógica globalizante do capital financeiro” (MORAES, 2007, p. 8).

O autor pontua que, embora as mídias alternativas (em especial as *webmídias*) possam servir de espaço para reverberar e divulgar discursos que percorrem as mídias tradicionais (mantidas por corporativas com intenções próprias), esses novos espaços midiáticos são apropriados por ativistas, instituições e movimentos sociais que possuem políticas de veiculação e possibilidades que visam:

recusa do modo de produção capitalista e da ideologia de mercado; combate à exclusão social e digital; defesa da cidadania, da diversidade cultural e democratização dos meios de comunicação; e incentivo à participação de leitores e usuários. (MORAES, 2007, p.10)

Segundo o autor, os meios de comunicação alternativos que se manifestam nos ambientes digitais promovem um jornalismo cooperativo e independente, que fazem denúncias ao capitalismo e ao funcionamento das mídias tradicionais e, por fim, a discussão de propostas democratizadoras. (MORAES, 2017, p.11)

Em suma, essa multiplicidade de vozes e discursos que abordam diretamente o mesmo tema, são o que constituem a “polifonia” (BAKHTIN, 2015 [1929]), que, para Bakhtin, “desvenda o multifacetado da existência e a complexidade dos sofrimentos humanos.” (BAKHTIN, 2015 [1929], p.49).

Após a discussão e análise da dimensão social dos dados que compõem esta pesquisa, no próximo capítulo, são abordados os aspectos verbo-visuais dos enunciados.

4 A DIMENSÃO VERBO-VISUAL DOS ENUNCIADOS

Neste capítulo, abordamos os elementos pertencentes à dimensão verbo-visual dos enunciados. Para Volochínov (2015[1930]), “o conteúdo e o significado de uma enunciação necessitam de uma forma que os realize, que os efetue, pois fora de tal forma eles sequer existiriam”. Desse modo, após a abordagem da dimensão social no capítulo anterior, analisamos, neste capítulo, elementos que se referem à materialidade do enunciado, em que os diferentes discursos sobre a identidade do professor são materializados.

Assim, esse capítulo é organizado em três subseções: a) no primeiro momento, descrevemos o gênero discursivo “comentário online”; b) em seguida, apresentamos a análise do auditório social e da autoria; c) por fim, abordamos as postagens da página da APP-Sindicato, que foram os “gatilhos” provocadores dos comentários analisados neste estudo.

4.1 Gênero comentário online: valoração e posicionamento na Web 2.0

Embora cada enunciado seja único e individual, cada esfera sociodiscursiva produz tipos relativamente estáveis de enunciados, em outras palavras, cada campo da utilização da língua produz enunciados que possuem características formais, temáticas e composicionais semelhantes, as quais podemos chamar de *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016[1952-1953]).

Sobre a noção de gêneros discursivos Bakhtin afirma que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. (BAKHTIN, 2016[1952-1953], p.12)

Nessa concepção, os gêneros discursivos são produtos sociais que surgem, se transformam, se reelaboram ou até mesmo desaparecem de acordo com as práticas sociais e histórica dos interlocutores inseridos em determinados grupos sociais.

Como dito antes, a presente pesquisa tem como dados principais enunciados do gênero comentário online. Diante disso, esta subseção apresenta uma descrição desse gênero a partir dos estudos já realizados na área de estudos de gêneros

discursivos. Além de “olharmos” o comentário online do ponto de vista dos gêneros discursivos, também é possível problematizar os modos como as tecnologias atuam nas novas possibilidades e configurações composicionais desse gênero.

O gênero comentário online surgiu na esfera jornalística com o propósito de possibilitar aos interlocutores/leitores dos textos jornalísticos a manifestação da sua opinião em relação aos textos veiculados, a fim de incentivar uma participação responsiva dos leitores (ALVES FILHO e SANTOS, 2012). Suas origens remetem ao gênero “carta do leitor”, cujo intuito também é possibilitar aos leitores uma oportunidade de manifestar sua opinião em relação às notícias e matérias publicadas. Porém a mudança do seu suporte (do material impresso para o digital) ocasionou o surgimento de um novo gênero, o comentário online. Esse movimento em que um gênero dá origem a outro gênero caracteriza-se como uma *transmutação criadora*. Para Zavam (2009), há duas subcategorias de transmutação: a criadora e a inovadora. Segundo a autora:

com a primeira, estamos nos referindo ao fato de um gênero surgir de outro(s) (como, a mala direta, o blog, por exemplo); com a segunda, ao fato de todo e qualquer gênero, mesmo os mais estandardizados, comportar transformações, sem que essas o transformem em um novo gênero (os anúncios publicitários, o artigo de opinião, por exemplo). (ZAVAM, 2009, p.55)

Essa mudança no modo de circulação resultou em mudanças significativas da “carta do leitor” para o “comentário online”, pois enquanto no gênero impresso havia um processo de seleção, edição e só então a publicação no jornal/revista, os enunciados do gênero comentário online são publicados imediatamente no site/perfil da instituição pelo próprio leitor (DINIZ, 2013).

Inicialmente o gênero comentário online tinha intuito de permitir aos leitores, que acessam os portais jornalísticos, a publicação de comentários e posicionamentos em relação às notícias e artigos publicados pelo veículo. Contudo, no uso da linguagem mediada por esse gênero, os interlocutores, muitas vezes, fazem com que a notícia, evento deflagrador dos comentários, seja deixada de lado e a interação se conduza em um diálogo entre os próprios comentadores. Conforme Alves Filho e Santos (2013, p. 84), “a cadeia discursiva que se forma no gênero comentário online constitui-se, principalmente, de comentários que replicam outros comentários”.

Esse movimento discursivo pode ser compreendido como um exemplo de virtualidade, conforme propõem Barton e Lee (2015). Por se tratarem de práticas sociais, as interações que acontecem em ambientes online, muitas vezes, rompem

com os recursos e funções técnicas que os *designers* e programadores estabelecem para as ferramentas online criadas.

Assim, as pessoas utilizam as tecnologias de acordo com seus próprios propósitos, se apropriam dessas para outras funções que não foram originalmente pensadas pelos criadores. Barton e Lee (2015) chamam essas possibilidades e restrições que as pessoas percebem em qualquer situação de “virtualidades”. Um exemplo de virtualidade, mencionado pelos autores, é a rede social Facebook. Para os autores:

[...] O Facebook foi inicialmente apresentado como um ambiente para estudantes universitários desenvolverem redes sociais, o que ainda é um uso importante. No entanto, seus usos são muito mais diversos; e hoje em dia muitas escolas e universidades adotaram o Facebook como uma plataforma de aprendizagem, embora ele não tenha sido concebido como uma ferramenta educacional. (BARTON e LEE, 2015, p. 44)

Embora os espaços digitais onde há a possibilidade de comentar sejam pensados de antemão pelos *designers* e programadores, como um local em que os interlocutores podem responder à postagem norteadora, este recurso acaba, na maioria das vezes, servindo a outros propósitos.

De modo semelhante, Araújo (2016) também acentua as virtualidades das redes sociais ao afirmar que “a considerável liberdade criadora proporcionada pelos *sites* de redes sociais permite aos usuários experimentarem diferentes formas de interação, indo, por vezes, muito além daquelas oferecidas pelo sistema” (ARAÚJO, 2016, p.58-59). Segundo o autor, no Facebook essas possibilidades criadoras são maiores que em outras redes sociais, como o *Twitter*, por exemplo, pois permite aos interlocutores a mobilização dos mais variados modos semióticos na criação das postagens, como vídeos, áudios, imagens e a própria escrita (ARAÚJO, 2016). Contudo, Araújo acentua que “é relevante destacar que a multiplicidade de modos semióticos só é garantia de mais possibilidades criadoras caso os utentes possuam letramentos compatíveis com as diversas linguagens utilizadas (edição de vídeo, áudio, elaboração de formas gráficas...)” (ARAÚJO, 2016, p. 62).

Já o tema dos enunciados desse gênero, por sua vez, é atualizado a cada novo comentário, visto que, segundo Alves Filho e Santos (2013, p.85), “o conteúdo ideologizado é de natureza social e individual ao mesmo tempo, pois, mesmo formado nas relações sociais, também passa pelo crivo do indivíduo”. O tema do comentário online será sempre um posicionamento de concordância ou refutação em relação à

notícia fomentadora dos comentários e em relação aos outros comentários elaborados sobre esta mesma notícia (ALVES FILHO e SANTOS, 2013). Assim, uma regularidade acentuada desse gênero é o posicionamento axiológico dos interlocutores frente aos temas em discussão. Como dito antes, nem sempre o tema do enunciado desse gênero estará relacionado à postagem que norteou a discussão entre os comentadores, recorrentemente os comentadores iniciam uma discussão entre si sobre algum assunto que surgiu durante a interação. Segundo Barton e Lee (2015, p.121), a partir da análise de comentários de um vídeo do *youtube*, "às vezes, esses comentários podem se referir diretamente ao conteúdo do vídeo enviado; em outros momentos, os comentaristas podem mudar temas e iniciar novos tópicos de discussão entre si". É possível dizer que esse movimento discursivo de mudança de foco do debate proposto acontece, em comentários online, da maioria dos ambientes online que apresentam o espaço para postagem de comentários.

O gênero comentário online também é marcado por uma escrita mais fluída e espontânea com marcas de oralidade, possibilitando ao interlocutor uma maior liberdade de expressão e espontaneidade que influenciam as relações entre os sujeitos (FILHO e SANTOS, 2014). Além disso, há uma recorrência maior de recursos argumentativos que utilizam de uma voz social do senso comum. Nesse gênero do discurso:

As pessoas costumam, muito recorrentemente, argumentarem a favor de suas opiniões usando generalizações que levam ao entendimento de que aquilo que está sendo dito é um conhecimento incontestável por ser de domínio coletivo. (ALVES FILHO e SANTOS, 2013, p.176)

Ao possibilitar a exposição de sua contrapalavra de maneira mais espontânea, as interações, mediadas por este gênero discursivo, tendem a estimular atitudes responsivas como desabafo, apoio, indignação, refutação, entre outras, por parte dos interlocutores, materializando, assim, o horizonte valorativo de modo mais saliente (REMENCHE e ROHLING, 2016).

A possibilidade de anonimato e a "ilusão" de dissociação do eu empírico ao interagir em ambientes digitais fomentam e acentuam essas regularidades, nos enunciados do gênero comentário online, e apontam para aspectos relacionados à autoria. A autoria no gênero no comentário online está relacionada ao espaço de produção e circulação em que este enunciado se inscreve. Como pontuam Remenche e Rohling (2016, p. 1465), "no caso do comentário online, por sua acessibilidade e

modo breve, o autor pode evidenciar a autoria por meio de uma “máscara”. Por ser publicado em um espaço digital, recursos como a utilização de um *nickname* e um *avatar*, possibilitam ao interlocutor que ele oculte sua identidade. Desse modo, essa “máscara” encoraja o sujeito a produzir enunciados que não produziria sem este elemento que oculta, de certo modo, a autoria empírica. Assim, muitas vezes, o interlocutor não mede o impacto e/ou consequência ética de suas palavras, possibilitando um tom mais agressivo e menos polido em seus enunciados (REMENCHE e ROHLING, 2016).

No entanto, a possibilidade de ocultação do sujeito empírico acontece de forma diferente nos variados suportes em que o gênero comentário online é produzido. Enquanto as seções de comentário nos *sites* de notícia online permitem um maior grau de anonimato (possibilitando, inclusive, que o interlocutor poste um comentário sem se identificar de maneira alguma), os comentários produzidos em ambientes como uma rede social vinculam sempre a imagem e o nome do perfil do interlocutor ao seu comentário. O Facebook, por exemplo, possui uma política interna que tenta evitar a criação de perfis *fakes*⁴³. Desse modo, o comentário, na maioria das vezes, apresenta uma autoria bem delimitada sem a presença de “máscaras”.⁴⁴

Santos (2013, p.178) sumariza as regularidades do gênero comentário online da seguinte forma: 1) cadeia comunicativa formada por diferentes comentários; 2) o fato de ser resposta a um outro texto como evento deflagrador; 3) pode referir-se a diferentes assuntos; 4) lugar de expressão da opinião dos interlocutores; 5) possibilidade do interlocutor replicar outros comentários ou a notícia deflagradora; 6) complementa o conteúdo da postagem deflagradora com novas informações e valorações a partir do horizonte axiológico do comentador; 7) possibilita o diálogo entre os comentadores; 8) tom subjetivo e agressivo por parte do comentador ao apreciar tematicamente os temas; 9) as funções sociais que os interlocutores podem desempenhar são altamente diversificadas.

Do ponto de vista do uso das ferramentas técnicas, que possibilitam a materialização dos comentários em diferentes ambientes online, de acordo com Barton e Lee (2015), o espaço para produção de comentários se configura como um

⁴³ Caso o perfil na rede social possua um nome, uma foto do perfil ou denúncias que indiquem a possibilidade de ser um perfil falso, o Facebook solicita uma foto de algum documento que comprove sua identidade.

⁴⁴ Informações disponíveis em: <https://www.facebook.com/legal/terms>. Acesso em: 06/10/2016.

dos elementos fundamentais de posicionamento na Web 2.0. A partir desse gênero discursivo, os sujeitos podem se posicionar defendendo ou expondo seus pontos de vista. Para Barton e Lee (2015), o comentário online permite que um posicionamento valorativo seja adotado não somente por um único falante ou escritor. Tais posicionamentos são apresentados e renegociados de forma colaborativa por todos os sujeitos que interagem em um ambiente online. Assim, a ferramenta de comentários permite constantemente aos sujeitos a possibilidade de exprimir, discutir, negociar e contestar uma postura de forma colaborativa com outras pessoas ao redor do mundo, sendo a caixa de comentários uma das maiores personificações da principal característica da Web 2.0.

O posicionar-se na Web 2.0 é, além de uma expressão valorativa dos temas, uma maneira do interlocutor constituir, reformular e reforçar sua própria identidade. Barton e Lee afirmam que:

[...] o posicionamento tornou-se um ato discursivo fundamental na interação online. Ele não se limita a assinalar as opiniões de quem se posiciona pela escolha cuidadosa do vocabulário e outros recursos; algumas pessoas também podem querer reforçar um senso único de eu, a fim de se destacar numa comunidade mais ampla de pessoas que se posicionam. (BARTON e LEE, 2015, p.118)

Dessa forma, quando um interlocutor faz um comentário, ele não está somente expondo sua opinião, mas sim constituindo sua identidade. Escrever um comentário online, assim como qualquer outro enunciado materializado em ambientes online, é também construir uma autobiografia, uma narrativa de quem o interlocutor é e de como ele quer que os outros o vejam (BARTON e LEE, 2015). Ao fazer um comentário online, o sujeito não está só expondo seus argumentos; está construindo e projetando novas identidades. Portanto, os comentários online agem como um dos meios de se representar nesse espaço de interação.

O recurso de comentar, além de estar presente em veículos jornalísticos, tornou-se um elemento fundamental de *Websites* de qualquer esfera de atividade humana. A possibilidade de comentar está presente desde *sites* de compartilhamento de imagens e vídeos, como o *flicker* e o *youtube*, até as redes sociais, como o Facebook. Assim, é possível dizer que o espaço de circulação desse gênero influencia em sua forma composicional. Segundo Santos (2013), embora o funcionamento do gênero não possua mudanças significativas ao ser veiculado em plataformas diferentes, o modo como os interlocutores interagem por meio desse gênero difere.

Os comentários online publicados em um portal de notícias geralmente não permitem muita liberdade ao comentador na hora de editar o seu enunciado. Já o interlocutor que utiliza o sistema de comentários do Facebook, por exemplo, pode, além de (re)editar seu comentário mesmo após sua publicação, reorganizar a sequência de comentários dentro da cadeia comunicativa. Essas possibilidades permitem aos interlocutores das interações no Facebook editarem seus comentários com o intuito de melhorá-los e aprofundá-los, permitindo uma interação menos engessada se comparada aos comentários postados em um portal de notícias, por exemplo.

Na próxima subseção, continuamos a análise dos elementos constitutivos da dimensão verbo-semiótica dos enunciados, com uma análise e descrição dos interlocutores, participantes das interações sociodiscursivas.

4.2 Auditório social e a autoria dos enunciados

Nesta subseção, é apresentada a descrição do auditório social dos enunciados, ou seja, dos interlocutores das interações discursivas, bem como são detalhados traços de autoria dos enunciados analisados. Volochínov pontua que “qualquer situação da vida em que se organize uma enunciação, não obstante, pressupõe inevitavelmente protagonistas, os falantes” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p.159), os protagonistas dos enunciados, a quais o autor se refere como “auditório”, são aqueles que participam da interação. Portanto, é importante frisar que, além dos traços de autorias observados nos comentários das postagens da APP-Sindicato, a própria instituição também se constitui como parte do auditório social desses enunciados.

Como dito antes, os enunciados que compõem os dados da pesquisa foram produzidos numa imbricação discursiva entre a esfera sindical, escolar, cotidiana no espaço de redes sociais digitais, gerados/produzidos a partir de um evento específico, o movimento de greve dos professores do Paraná em 2015. Isso faz com que o auditório social seja diferente das publicações cotidianas da página da APP-Sindicato, ou seja, em períodos diferentes desse delimitado.

Vale destacar, como dito antes, que o auditório social é moldado/influenciado pelo código/ algoritmo da rede social Facebook, desse modo, há um código de

programação que interfere nas interações⁴⁵. O referido evento – greve dos professores do Paraná em 2015 - teve grande repercussão nas redes sociais, o próprio algoritmo multiplicou a visibilidade do assunto, que foi buscado pela comunidade em geral.

De modo geral, em interações em ambientes digitais, é facultada aos sujeitos a possibilidade de assumir novas personas/máscaras, que camuflam sua autoria empírica. Contudo, no caso dos dados desta pesquisa, trata-se de textos postados na rede social Facebook, o que significa dizer que possuem uma autoria mais marcada, apresentando um perfil com informações pessoais como nome e foto de identificação. É importante ressaltar que, apesar de haver a possibilidade de o usuário da rede social utilizar qualquer foto para o seu perfil, o Facebook possui um sistema que tenta controlar/inibir o uso de perfis *fakes*, por meio de um sistema automatizado apresentado no seu código e/ou por denúncias dos próprios usuários. Assim, os interlocutores que interagem nesta rede social, em sua maioria, utilizam seu nome empírico para participar das interações, não utilizando *nicknames*.

Observar aspectos relacionados à posição de autoria dos enunciados produzidos é relevante na perspectiva teórico-metodológica assumida neste trabalho, pois, de acordo com Bakhtin (1997[1979], p. 331), “todo texto tem um sujeito, um autor (que fala, escreve)”. As valorações do autor sempre fazem parte da arquitetura de seu texto/enunciado, assim sempre haverá no texto traços dessa autoria.

Ao analisarmos os interlocutores das interações, é possível estabelecer o auditório – presente ou pressuposto – dessas interações, uma vez que todo enunciado possui uma orientação social, ou seja, todo enunciado é direcionado para um outro interlocutor. Essa orientação social está intrinsecamente ligada ao peso sócio hierárquico do auditório, ao pertencimento de classe dos interlocutores (profissão, classe econômica, títulos acadêmicos, etc.) (VOLOCHÍNOV, 2013[1930]). Como os enunciados analisados foram produzidos em um período de intenso debates e conflitos, um período de *arena discursiva* (MAGALHÃES e QUEIJO, 2015), as valorações se mostram salientes nos dados.

A orientação social da interlocução influencia na forma dessa interação, ou seja, de acordo com quem enuncia, a enunciação apresentará características diferentes que levem em consideração o horizonte axiológico, a situação e os graus de hierarquia

⁴⁵ No capítulo 3.2 desta dissertação discorremos sobre o código/algoritmo do Facebook e o seu papel nas interações que se dão nesse espaço.

do interlocutor com os outros participantes da interação. Segundo Volochínov (2013[1930], p.169):

A forma corporal exterior do comportamento social do homem – movimento das mãos, postura, tom de voz⁴⁶ – que habitualmente acompanha o discurso, é determinada pelo fato de ter em conta o auditório presente e, em consequência, pela valorização que lhe é dada. (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p.169)

De modo geral, podemos dizer que o principal interlocutor da página da APP-Sindicato é o professor sindicalizado, isso porque a instituição representa esse trabalhador. Também fazem parte dos interlocutores toda a categoria docente e a população em geral. Os comentadores usuais das postagens da APP-Sindicato são, em grande parte, os professores da rede estadual de ensino.

Contudo, durante o período da greve, o público da página ampliou-se, devido à situação de arena discursiva deflagrada pelos acontecimentos descritos anteriormente. Dentre as postagens publicadas nesse período, além de professores participantes do movimento, haviam interlocutores que faziam parte da população em geral, como alunos, pais de alunos e funcionários públicos.

Como pode ser observado a partir da tabela a seguir, dos 180 (cento e oitenta) comentários que compõem os dados selecionados (dos quais 53 foram recortados para a análise e discussão aprofundadas nesta dissertação), 28 (vinte e oito) foram produzidos por professores, 22 (vinte e dois) por pais de alunos, 21 (vinte e um) por alunos, 7 (sete) por trabalhadores de outras categorias profissionais e pela comunidade em geral, e 102 (cento e dois) não deixaram marcas em seu enunciado de sua classe profissional e/ou social.

Total de comentários	180
Professores	28
Pais de alunos	22
Alunos	21
Trabalhadores e Comunidade em Geral	7
Não identificados	102

Tabela 2 - Auditório Social dos Enunciados (O autor, 2017).

⁴⁶ Na escrita em ambientes online essas acentuações – gestos, postura, tom de voz - podem ser estabelecidas e/ou replicadas por meio de *emojis*, *hashtags*, utilização de letras em caixa alta e demais recursos multissemióticos disponíveis nas plataformas de comunicação digital.

A seguir, são apresentados excertos que evidenciam, na materialidade do texto, marcas linguageiras que permitem a observação da posição do comentador em relação aos demais interlocutores (professor, alunos, pais, comunidade geral). Vale destacar que o objetivo, nesta subseção, não é aprofundar a análise semântico-objetiva dos comentários, mas sim mostrar como os interlocutores situam/sinalizam seu papel/seu lugar em relação ao movimento de greve. Contudo, de modo geral, é possível dizer que, nos comentários, a seguir, os interlocutores ocupam o papel de autor do seu dizer e se posicionam em relação ao grande tema – a saber o movimento de greve. Assim, os comentários são marcados pela necessidade de marcar uma posição nesse debate.

Dentre os comentadores estão os professores, sujeitos ativos da greve e interlocutores constantes da APP. O modo de se enunciar dos docentes ocorre de maneiras distintas, como evidenciam os comentários a seguir:

C1⁴⁷

se não **nos** permitirem entrar, acampar, ocupar, depredar, **devemos**, como já demonstramos ser capazes de ficar eternamente pelas ruas de Curitiba. A maior lição que podemos dar aos **nossos alunos** é brigar por direitos.

C2

Eu estudo e estudei tanto que me acho. Me acho q sou humAna. Uma trabalhadora. Exijo um pouco de respeito. Quero dignidade. Sou professora. Governo vcs ai irao as urnas novamente. Nao se esqueçam.

No comentário C1, o modo de se enunciar no texto do docente é marcado pelo uso da primeira pessoa (“nos”, “nossos”, devemos, demonstramos etc). Ao utilizar a primeira pessoa do plural para se posicionar, o comentador sinaliza para ideia de coletividade/de categoria, se mostra como um professor atuante na luta como os demais profissionais da categoria docente, participantes do movimento de greve. Além disso, o comentador utiliza o termo “*brigar por direitos*”, que demonstra uma atitude combativa, representando a luta do trabalhador.

Já no comentário C2, por sua vez, ao utilizar a primeira pessoa do singular, a comentadora afirma a sua individualidade (“eu estudo”, “Quero dignidade”). Ao enunciar que é uma trabalhadora e professora (“Uma trabalhadora”, “Sou professora”)

⁴⁷ Os nomes são ocultados para resguardar a identidade dos comentadores. Além disso, os enunciados apresentados nos exemplos não foram corrigidos a fim de apresentá-los de modo mais próximo possível da situação interlocutiva. No decorrer da análise, é utilizada a letra **C** para fazer referência ao comentário em análise.

também mostra o posicionamento de classe da categoria, reproduzindo um discurso de luta de classes em situação de greve.

Além dos professores, fazem parte dos comentadores da página da APP-Sindicato os alunos da rede de ensino público do estado do Paraná, que se sentiram provocados a responder ao sindicato dos professores e aos demais interlocutores, participantes das interações, como mostra o comentário a seguir:

C3

Professores peço um favor expliquem para **nós alunos** algumas questões sou aluna do 4º ano do curso de formação de docentes no Colégio Estadual Benedito João Cordeiro e tenho recebido algumas perguntas em relação ao que acontecerá com nosso ano letivo? o que acontecerá com os alunos? a perigo de reprovação ou atraso digamos assim? porque não tem como reprovar aluno sem avaliar é isso que tenho dito aos meus amigos se puderem esclarecer essas questões para nós alunos nós agradecemos
#eutonaluta
#meusprofessoraomeusherois

Nesse comentário, o comentador se posiciona na categoria de aluno por meio do pronome pessoal “nós” e endereça sua fala aos professores participantes do movimento e não ao sindicato. O aluno mostra o seu apoio à classe docente ao reeunciar a *hashtag* (“#eutonaluta” “#meusprofessoraomeusherois”), porém evidencia em seu discurso a preocupação com o ano letivo. Ao renunciar uma *hashtag*, há um posicionamento valorativo do sujeito, haja vista que, ao utilizar esse recurso expressivo, o interlocutor se apropria de determinado discurso e/ou prática que se relaciona com a *hashtag*.

Além de professores e estudantes, estão entre os interlocutores os pais dos alunos que, preocupados com a situação de greve, sentiram-se provocados a comentar na página da instituição sindical. A seguir, é apresentado um exemplo de comentário postado por uma mãe de um aluno:

C4

Estou preocupada com **meus filhos** sem aulas, com o risco de perder o ano letivo, acredito que eles são as maiores vítimas desta tragédia que está acontecendo no Paraná. Não entendo porquê os encontros entre governo e professores se dá somente nas terças-feiras, e não havendo acordo, é mais uma semana sem aulas! Porque isso não é encarado como urgência? Estou indignada, entendo o lado dos servidores, mas já estou questionando se os maiores massacrados neste luta são mesmo os professores.

Ao se posicionar sobre a situação de greve, a comentadora se coloca como mãe de alunos da rede pública (*“estou preocupada com meus filhos”*), evidenciando assim o lugar de onde fala.

Além dos professores, outras categorias de trabalhadores sentem-se provocadas a responder às postagens da APP-Sindicato e aos demais interlocutores. No comentário a seguir, podemos observar um transportador escolar demonstrando apoio ao movimento:

C5

Sou transportador escolar total apoio gostaria que presidente da app entrasse em contato com até pi pinhais que é uma associação de transporte escolar junto com outras associações transportes escolares para juntos fazer o movimento uma passeata porque não só vocês professores estão perdendo nós fomos pro escolares também junto com os pais que também estão perdendo educação qualidade de vida direitos que deveriam ser respeitados mas não são total apoio

Nesse comentário, o comentador responde diretamente à APP-Sindicato, referindo-se ao presidente da instituição, sugerindo uma união entre os trabalhadores. O comentador argumenta que, não somente os professores, como toda a comunidade escolar (demais funcionários, alunos e pais de alunos) estão sendo prejudicados pelas medidas do governo estadual.

Em suma, nesta subseção, foram apresentados os interlocutores da interação discursiva a partir dos indícios que apontam para a posição/papel do sujeito nas discussões sobre o evento, a saber a greve dos professores.

Na próxima subseção, é apresentada uma análise dos enunciados que provocaram/motivaram os comentários em análise, a saber, as postagens da APP-Sindicato em sua página oficial no Facebook.

4.3 Enunciados provocadores das respostas-ativas dos comentadores: as publicações na página da APP-Sindicato

Como dito antes, o primeiro semestre de 2015 foi um período em que a greve dos professores da educação pública do Estado do Paraná estava em foco nos variados veículos de informação jornalística, o que fomentou discussões acerca da profissão do professor da rede pública de ensino. Além disso, as discussões sobre a greve, e consequentemente sobre a identidade docente, também se acentuaram nas redes sociais (Facebook, *Twitter*, etc.).

Nesse contexto discursivo-axiológico, como dito antes, a página da APP-Sindicato no Facebook, como a instituição organizadora e promotora do movimento de greve, foi um espaço em que esses discursos estavam sendo materializados em grande fluxo.

Conforme descrito na seção 2.3, dentre os 2.493 enunciados produzidos no período de 09 de fevereiro a 09 de junho de 2015, foram selecionados 180 enunciados que tematizavam a identidade docente. Como gatilho provocador/motivador desses comentários, 60 comentários foram retirados da aba “Avaliações” do perfil da APP no Facebook e 120 foram produzidos em resposta às postagens publicadas pela própria instituição. O que significa dizer que os comentários foram reações-respostas a enunciados, postados/produzidos no perfil da APP-Sindicato. O acesso dos interlocutores-autores, ou seja, dos comentadores às postagens pode ter se dado tanto diretamente no perfil, no caso daqueles que seguem a APP-Sindicato, assim como por meio de um compartilhamento das postagens do sindicato feito por outro interlocutor, sendo este último o mais comum.

Vale destacar que os comentários, embora respondam de modo mais imediato às postagens motivadoras do Sindicato na página da instituição, são orientados em boa medida pelo “grande” tema em debate, no contexto sócio-ideológico nessa época, que é o movimento de greve dos professores do estado do Paraná em 2005.

Assim, antes que a análise dos enunciados do gênero comentário online sejam apresentadas, é importante tecer uma descrição e análise dos enunciados do gênero postagem do Facebook, que motivaram os interlocutores a publicarem seus comentários.

No período de 9 de fevereiro à 9 de junho de 2015 a APP-Sindicato utilizou seu perfil no Facebook para postar diariamente informações a respeito da greve. Para fins

de análise, foram selecionadas as 20 postagens com mais comentários e reações para compor os dados selecionados para a análise neste trabalho. Dessas 20 postagens, foram selecionadas para análise mais aprofundadas as que se mostraram mais provocativas em relação ao tema “greve dos professores”, que evidenciavam o tom de luta e de embate. As outras postagens não apresentadas aqui, por questões de delimitação da dissertação, possuem conteúdos semelhantes.

A seguir, são detalhadas duas postagens fomentadoras dos comentários analisados:



Figura 4 - Postagem da página da APP-Sindicato publicada no dia 27 de fevereiro de 2015.

A figura 4 refere-se a uma postagem no perfil da APP-Sindicato, publicada no final do primeiro mês do movimento de greve. A seguir, transcrevemos parte do enunciado para melhor visualização.

A APP-Sindicato comunica a categoria e a sociedade paranaense que a GREVE DOS(AS) PROFESSORES(AS) E FUNCIONÁRIOS(AS) CONTINUA.

Não há, neste momento, condições de retomar o ano letivo: faltam profissionais, faltam recursos, faltam materiais. Além disso, a Seed ainda não deu encaminhamento à questões importantes tratadas na mesa de negociação como a reabertura de turmas, nomeação de professores(as) do último concurso, não temos informações sobre a contratação de funcionários(as).

A assembleia que acontece na próxima quarta-feira(04) é que define os rumos do movimento.

Portanto, conclamamos a população paranaense a continuar nos apoiando nesta luta em defesa da educação pública.

#eutonaluta

Nessa postagem, em que se destaca a multissemiose, a instituição comunica a continuidade da greve e pede o apoio da população paranaense (“*conclamamos a população paranaense a continuar nos apoiando nessa luta em defesa da educação pública*”). A APP-Sindicato insere as *hashtags* “eutonaluta” (“#eutonaluta”) e “eutonagreve” (“eutonagreve”), motes que seriam utilizados pela instituição e pelos professores durante todo o percurso da greve. A postagem se constitui ainda pela imagem, com tons predominantemente vermelhos, que indicam uma postura “de luta” e remete à historicidade do movimento sindical e representa o movimento de greve. A frase “*Eu tô na luta*” está inserida dentro de uma forma que representa um balão de fala, inferindo que o movimento sindical está aberto ao diálogo. O uso do balão de fala também remete à origem e aos usos do balão de fala, que surgiu como recurso gráfico em charges políticas com o objetivo de representar a opinião ou pensamento dos personagens. Assim, o balão com as escritas “*Eu tô na luta*” traz um efeito de sentido que indica que, não somente a APP-Sindicato como a classe docente, está querendo expor a sua voz. Em maior destaque há a frase “*A greve continua!*” em uma fonte maior, em caixa alta e utilizando a cor amarela, que inferem uma sensação de urgência e período de conflitos, que impacta os interlocutores, sendo esses favoráveis ou não ao movimento, provocando-os a comentar.

Essa postagem destaca-se por ser multissemiótica, característica comum em enunciados produzidos nos ambientes digitais. Para realizar o seu objetivo discursivo, a instituição mobiliza, além do texto escrito, imagens, cores e especificações próprias das redes sociais, como as *hashtags*, para destacar a posição valorativa da instituição. Em relação aos textos multissemióticos contemporâneos, Rojo (2013) pontua que:

[...] já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Inclusive, esses *textos multissemióticos* extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadiram hoje também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). (ROJO, 2013, p. 20-21, grifo da autora)

A mobilização desses recursos multissemióticos nos enunciados produzidos pela APP-Sindicato mostra-se um elemento importante, pois configuram-se como elementos que estabelecem e reforçam posições axiológicas do enunciador. É possível afirmar que essa materialidade multissemiótica confere maior visibilidade à postagem, o que instiga/provoca os interlocutores a comentarem a posicionarem

sobre o tema. Sobre esse aspecto, é possível refletir: se não houvesse o uso de elementos icônicos como a cor vermelha, a inserção de *hashtags* etc., e somente a publicação do texto verbal escrito haveria o mesmo impacto e apelo em termos de reações-resposta ao enunciado?



Figura 5 - Postagem da página da APP-Sindicato publicada no dia 29 de abril de 2015.

Na figura 5, a postagem caracteriza-se por ser uma nota de repúdio aos atos truculentos das forças policiais do estado no massacre do dia 29 de abril⁴⁸. O gênero “nota de repúdio” geralmente se configura como um texto escrito, porém o perfil da instituição ressignifica o gênero ao incluir elementos de diferentes semioses em sua postagem. Nesse enunciado, a APP-Sindicato se posiciona em relação aos atos que considera violentos cometidos pelo Governo estadual contra os professores em greve. A seguir, transcrevemos parte do texto do enunciado para melhor observação:

Nota de Repúdio da direção da APP-Sindicato
A direção estadual da APP-Sindicato repudia toda a ação policial usada contra a nossa categoria - e os demais companheiros(as) servidores(as) do Estado - nesta trágica quarta-feira, 29 de abril, bem como nos dias que antecederam a votação do projeto de lei 252/2015. Neste dia, que entrará para a história como uma data a se lamentar, o governo do Paraná ultrapassou todos os limites. Da civilidade, da moralidade, da humanidade. O execrável exemplo de abuso de autoridade - protagonizado pelo governador Beto Richa e pelo secretário de Segurança Pública Fernando Francischini - é uma mancha deplorável na história do nosso Estado.
 [...]

⁴⁸ Como dito no capítulo 3.3, 29 de abril de 2015 tornou-se um marco no movimento grevista, pois o batalhão de choque da Polícia Militar agiu com violência para com os professores, que se manifestavam em frente à ALEP, deixando mais de 200 feridos, em um episódio que ganhou repercussão nacional.

E assim, neste dia, apesar da resistência pacífica e heroica dos(as) servidores(as) estaduais, a tramitação do projeto do governo continuou. Ao custo de sangue e lágrimas de centenas de trabalhadores(as). E isto, sim, é de lamentar e repudiar. Além de não podermos entrar e nos manifestar na Casa do Povo, fomos expulsos violentamente das ruas. É um desrespeito ao Estado Democrático de Direito. É o retorno de uma ditadura insana, na qual a vaidade e o projeto personalista do senhor governador se sobrepõe ao de milhares de trabalhadores e trabalhadoras.

Mas a direção estadual da APP-Sindicato continuará fazendo o seu papel, de organização e liderança, para que a nossa categoria renasça, mais uma vez, dessa tragédia e permaneça na luta por uma educação pública de qualidade e por respeito aos(às) trabalhadores(as) do Paraná.

Direção Estadual da APP-Sindicato

A imagem que constitui a postagem é o mesmo balão de diálogo que se configurou como o símbolo do movimento de greve. Porém, dessa vez não há tons vermelhos, a figura apresenta tons de preto, simbolizando o luto da categoria após o massacre. O *slogan* utilizado durante o movimento de greve também sofre uma alteração, ao invés de “*Eu tô na luta!*”, a imagem mostra os escritos “*Eu tô no luto*”, configurando-se um trocadilho com a palavra “luta” (do verbo lutar) e “luto” (substantivo abstrato que significa tristeza profunda ocasionada pela morte de alguém) que possuem a grafia semelhante. Compõe esse enunciado uma imagem (fotografia) do dia 29 de abril, onde vários professores estão em foco com nuvens de fumaça ao redor (efeito das bombas de fumaça utilizadas pelos policiais); essa imagem faz parte do plano de fundo do balão de diálogo, também em tons de cinza, reafirmando a posição de luto da instituição e contribuindo para a construção de sentidos do enunciado, que causa impacto nos interlocutores e os motiva a comentar. Esse enunciado representa, pela mudança dos tons da imagem, a troca da *hashtags* (“*Eu tô na luta!*” por “*Eu tô no luto!*”), uma postura de lamentação e pesar em relação aos atos de violência sofridos pelos professores no referido dia.

Mas, além do tom de lamentação e pesar⁴⁹, evidenciado na nota, o enunciado se reveste de um outro tom ao se revelar como um enunciado de denúncia e de

⁴⁹ Vale destacar ainda que a nota de repúdio envolvida por um tom de lamentação e pesar, aqui apresentada, bem como outras notas produzidas por outras instituições e que circularam na época, não se reveste de discurso retórico tão comum na contemporaneidade. De fato, esse era o sentimento da maior parte da comunidade e não só de professores. Diversos atos e manifestações foram organizados em apoio aos professores e em repúdio ao referido evento. As opiniões sobre o tema eram, de fato, de profundo pesar pela ocorrência de tal violência, amplamente registrada e divulgada nas redes sociais a partir de vídeos produzidos no interior da manifestação, que evidenciavam um verdadeiro cenário de guerra no dia da votação do projeto proposto pelo Governo. Sobre a publicização do evento, é importante ressaltar o papel das redes sociais digitais e os recursos tecnológicos de produção e circulação de vídeos e imagens, hoje tão amplamente difundidos. Assim, foi possível o acesso a narrativas outras, de cidadãos e professores que presenciaram e fizeram parte do evento, e não somente às narrativas noticiadas pelas grandes empresas de comunicação.

reafirmação do movimento de luta, como enuncia parte da nota. No trecho a seguir, evidencia-se uma narrativa a fim de denunciar o fato:

E assim, neste dia, apesar da resistência pacífica e heroica dos(as) servidores(as) estaduais, a tramitação do projeto do governo continuou. Ao custo de sangue e lágrimas de centenas de trabalhadores(as). E isto, sim, é de lamentar e repudiar. Além de não podermos entrar e nos manifestar na Casa do Povo, fomos expulsos violentamente das ruas. É um desrespeito ao Estado Democrático de Direito.

Assim, a APP-Sindicato articula sua “nota de repúdio” de modo a demonstrar um tom de “luto” pelos acontecimentos do dia 29 de abril, evocado pelas palavras “lamentar”, “repudiar” e na sentença “de sangue e lágrimas de centenas de trabalhadores(as)”. O enunciado também se contrapõe ao discurso oficial, que discursivizava o acontecimento como um “confronto” (sugerindo, assim, que os professores atacaram os policiais), reescrevendo, dessa forma, a narrativa a partir do ponto de vista dos professores, caracterizando o evento como um “massacre”, pois os professores lutaram de maneira “pacífica e heroica”. A palavra “confronto”, utilizada pela mídia oficial para descrever o acontecimento, sugere um combate e uma luta onde os dois lados estão em igualdade de recursos e de poder (Cf. capítulo 3.3). A APP-Sindicato desconstrói essa narrativa ao afirmar que o que houve não foi um confronto, e sim um massacre, uma vez que os professores foram “expulsos violentamente das ruas” sem forças para reagir aos ataques do batalhão de choque.

A seguir, tem-se um movimento de propor a continuidade da luta. Há um tom combativo, uma voz de não desistência, ao afirmar que, apesar dos acontecimentos trágicos, a categoria dos professores continuará lutando por seus direitos e por uma educação pública de qualidade:

Mas a direção estadual da APP-Sindicato continuará fazendo o seu papel, de organização e liderança, para que a nossa categoria renasça, mais uma vez, dessa tragédia e permaneça na luta por uma educação pública de qualidade e por respeito aos(às) trabalhadores(as) do Paraná.

Segundo Volochínov (2013[1930]), “cada enunciação – um discurso, uma conferência etc. – está dirigida a um ouvinte, quer dizer, a sua compreensão e a sua resposta” (VOLOCHÍNOV, 2013[1939], p.163), portanto, além da APP-sindicato assumir a autoria da nota, a instituição endereça/dirige a nota de repúdio diretamente ao Governador do estado e ao secretário de segurança, como podemos verificar no trecho a seguir:

A direção estadual da APP-Sindicato repudia toda a ação policial usada contra a nossa categoria - e os demais companheiros(as) servidores(as) do Estado - nesta trágica quarta-feira, 29 de abril, bem como nos dias que antecederam a votação do projeto de lei 252/2015. Neste dia, que entrará para a história como uma data a se lamentar, o governo do Paraná ultrapassou todos os limites. Da civilidade, da moralidade, da humanidade. O execrável exemplo de abuso de autoridade - protagonizado pelo governador Beto Richa e pelo secretário de Segurança Pública Fernando Francischini – é uma mancha deplorável na história do nosso Estado.

Por fim, apesar de possuir um tom de “luto”, representado tanto pelas escolhas lexicais do texto quando pelos elementos multissemióticos, o enunciado termina com um tom de “luta” e confrontando diretamente o governo estadual, dizendo que o ato causado pelo governador e secretário de Segurança Pública deixara uma “mancha” na história do estado e que este dia, 29 de abril, será lembrado como um dia histórico de luta e luto pela classe dos trabalhadores da educação.

As postagens descritas, nesta subseção, compõem uma pequena amostra das postagens que a APP-Sindicato publicou durante o período da greve. A página da instituição atuou de maneira ativa na rede social Facebook, publicando durante todos os dias em que ocorreu o período de greve, atuando como uma importante fonte de informação aos professores e a população em geral sobre os acontecimentos da greve.



Figura 6 - Aba de Avaliações do perfil da APP-Sindicato na rede social Facebook.

Por fim, também foram analisados enunciados produzidos na guia de avaliações do perfil da instituição. Todas os perfis institucionais que se ancoram na plataforma do Facebook possuem um espaço onde os interlocutores, participantes/seguidores da página podem avaliar a instituição. Durante o período da

greve de 2015, os interlocutores se apropriaram dessa função disponível na rede social para, além de avaliar a APP-Sindicato, manifestarem-se acerca da greve, produzindo, desse modo, enunciados que remetem à da identidade docente. Dessa forma, além das postagens publicadas pelo perfil da instituição, a aba de avaliações também funcionou como um gatilho para que os interlocutores comentassem sobre o “grande tema”, a saber, o movimento de greve dos professores do Paraná em 2015.

Como dito antes, por se tratarem de práticas sociais e discursivas situadas, essas interações que acontecem em ambientes online, muitas vezes, rompem com os recursos e funções que os *designers* e programadores estabelecem para as ferramentas de interação que publicam online. Assim, as pessoas utilizam as tecnologias de acordo com seus próprios propósitos enunciativos, se apropriam dessas para outras funções que não foram originalmente pensadas pelos criadores. Essas possibilidades e restrições percebidas pelos interlocutores quando interagem em um ambiente digital são chamadas de “virtualidades” por Barton e Lee (2015). A própria história da rede social Facebook se constituiu por meio dessas “virtualidades”, ao passo que, inicialmente era um ambiente para estudantes universitários e que, conforme o acesso expandiu-se, passou a ser usado por outras esferas da sociedade⁵⁰.

Portanto, a função disponibilizada pela interface do Facebook como uma forma de avaliar a página da instituição, acabou sendo apropriada pelos interlocutores como uma forma de discutir sobre, além do perfil da instituição, o movimento de greve em geral e a carreira docente. O período de embates político-ideológicos gerados pela greve foi um dos principais fomentadores dessa apropriação por parte dos interlocutores, que encontraram nessa ferramenta um espaço para debater/discutir o movimento de greve.

Após a análise dos enunciados provocadores dos comentários analisados nesta dissertação, nas próximas subseções, são apresentadas as regularidades discursivas observadas no decorrer da pesquisa.

⁵⁰ Para mais detalhes a respeito das “virtualidades” constitutivas dos ambientes digitais, conferir a subseção 4.1 desta dissertação.

5 A IDENTIDADE DOCENTE: entre discursos depreciativos e discursos de resistência

Nos últimos anos, a identidade docente vem sendo representada pelas mídias e instituições governamentais da maneira depreciativa. Reverberam em todas as esferas da sociedade discursos que questionam os professores desde a sua formação acadêmica até as suas práticas em sala de aula, responsabilizando-os pelos problemas da educação pública (KLEIMAN, 2007). Nos dados desta pesquisa, foi possível observar como esses discursos depreciativos reverberam nos enunciados dos interlocutores da página da APP-Sindicato. A quantidade superior de enunciados depreciativos se estabelece devido a um conjunto de condições sociais e históricas que constituem a representação identitária do professor, como apontam também outras pesquisas que abordam aspectos relacionados à identidade docente (FREITAS, 1992, 2007, 2012; KLEIMAN, 2006, 2007, 2016; ROHLING, 2016).

Além dos discursos depreciativos, há também as vozes da resistência: professores marcando o seu lugar por meio do discurso, refutando e contrapondo-se a esses dizeres depreciativos e também interlocutores da população em geral que se contrapõem aos discursos depreciativos. Nessa contrapalavra aos discursos já ditos, que depreciam a identidade docente, é possível perceber novos modos de discursivizar a identidade docente: o professor que resiste, que luta por seus direitos, e que propõe uma educação crítica por meio do agir democrático.

Em virtude da necessidade de preservar a identidade dos sujeitos participantes das interações, os comentários analisados a seguir não são ligados à sua postagem motivadora. Como já comentado, de modo geral, os comentários em tela respondem ao grande tema “greve dos professores” a partir do qual tematizam a identidade docente. Também é importante ressaltar que o espaço digital é um ambiente multimodal⁵¹, hipertextual e movente, permitindo que os comentários analisados não estejam diretamente relacionados à provocação da postagem motivadora. Essa flexibilidade, típica das práticas de escrita online, faz com que muitos dos comentários ganhem “vida” independente da postagem que os motivou.

⁵¹ Segundo Recuero (2014, p.63), “a multimodalidade aponta para o fato de que a conversação não possui uma estrutura fixa, estática, mas sim dinâmica. Tem uma estrutura fluida, sistêmica, capaz de se adaptar e se readaptar. Depende, como dissemos, das práticas sociais que vão valorizar e construir o espaço da interação e que podem ser negociadas diante dos mais variados contextos”.

Neste capítulo, são apresentadas as regularidades discursivas observadas nos enunciados, postados no perfil da APP-Sindicato, com vistas a problematizar os discursos sobre a identidade docente, que emergem nessa multiplicidade de vozes, característica de uma arena discursiva, que é um movimento de greve.

Na sequência, é apresentada a análise central acerca dos discursos sobre a identidade docente. Desse modo, no tocante aos discursos sobre a identidade docente, mostraram-se salientes duas grandes regularidades discursivas: os discursos depreciativos e as vozes da resistência. As identidades depreciativas, subdividas em quatro subcapítulos, a saber: a) o professor “mal formado”; b) o professor “massa de manobra”; c) a docência como um dom; d) a (in)competência da escola pública; e por fim, a contrapalavra a esses discurso, as vozes da resistência onde se evidencia a identidade docente emergente:

5.1 O professor “mal formado”

A identidade do professor está intimamente ligada a seu próprio percurso de apropriação/construção de conhecimentos que o capacitam para o trabalho. A partir da consideração de que há uma relação complexa entre o “ser” professor e a formação (inicial ou continua) pela qual ele passa na construção de saberes para o exercício de sua profissão, observamos como regularidade saliente nos dados analisados as reenunciações discursivas que tematizam a identidade docente em relação a sua formação acadêmica. Na maioria das vezes, se trata de um discurso depreciativo, recorrente socialmente, que toma o professor como um profissional “mal formado”. Por isso se trata de uma reenuniação⁵², pois esse discurso já está em circulação social e, no comentário, ele é reenunciado pelos interlocutores.

Assim, a seguir, apresentamos enunciados em que a identidade de professor “mal formado” é discursivizada/reenunciada pelos interlocutores. Esses comentários são apresentados em sequência, pois fazem parte de uma cadeia de interação, em que um comentário responde diretamente ao outro⁵³:

⁵² Em sua dissertação de mestrado, Silva (2007) utiliza o termo ‘reenuniação’ para se referir ao processo de produção do gênero entrevista pingue-pongue, considerando-a uma reenuniação da entrevista face a face, constituindo uma nova enuniação a partir de um outro enunciado. Adotamos, neste estudo, esse termo para fazer referência a esses discursos depreciativos sobre o professor e que circulam socialmente, seja no senso comum ou nas mídias jornalísticas de modo geral.

⁵³ Na subseção 4.1 desta dissertação, as características do gênero discursivo comentário online são abordadas com mais profundidade.

C6

Vai pensando que os professores estão preocupados com os alunos, [REDACTED]⁵⁴. Estão preocupados é com o contra cheques deles. Você entra em uma universidade, e vê como é defasado o ensino publico. Nossos professores nao estão nada qualificados

C7

Você deveria averiguar melhor sua fonte dizendo que os professores não estão nada qualificados , existe professores com mestrado e doutorado trabalhando no ensino público isso não se mesmo assim ainda você acha que os professores não qualificado , não sei qual é sua definição de qualicado

C8

Bela utopia! Tem muito professor terminando a faculdade, pois estavam com diplomas que nao serve mais. Esse PSS mesmo é uma vergonha. É só ver o edital

C9

Imagina VC q pensa assim, q qualificação q VC tem? Não sabe nem o q está acontecendo. Vai se informar.....

C10

Professores são qualificados, mas a maioria dos alunos não tem interesse e o sistema não permite a reprovação até pq qt + ignorante o povo melhor para os políticos. Quem não tem conhecimento vai cobrar o quê dos governantes???

C11

Será mesmo que é pouco esse reajustes? Muitos professores são desqualificados não era nem para estarem em sala de aula. Só um comparativo: Médico estuda 6 anos, depois faz mais 2 de residência, mais especialização, fora os estágios. Engenheiro, estuda 5 anos mais especialização, advogado 5 anos mais especialização, mais prova da OAB.

C12

Brasil o único país do mundo aonde, a pessoa faz faculdade, diversos cursos, mestrado e etc e ainda é mal visto quando ganha um "pouco" melhor.

C13

Minha cara estudei 5 anos em graduação fiz outra de 4 anos e 5 especializações para receber como professora a 4 anos de concurso por 20 horas 1400 reais, interessante é que meu salário não aparece no site de transparência.

C14

ME BLOQUEARAM PQ EU DISSE A VERDADE, INCOMPETENTES DOUTORADOS KKKK EU DISSE QUE HAVIA PRINTADO TODOS COMENTÁRIOS. POIS É, AMANHÃ O FACE ESTARÁ SABENDO QUE SÃO COVARDES. SÓ DEIXAM O QUE LHES É CONVENIENTE. TEM MUITA GENTE QUERENDO TRABALHAR. PEÇA DEMISSÃO. GRADUADOS E DOUTOURADOS QUE PRONUNCIAM" EU DI" (DEI) DENTRE OUTROS ABSURDOS

⁵⁴ Neste enunciado foi necessário a utilização de uma tarja para garantir o anonimato do interlocutor a qual o comentador se refere.

C15

vai procurar o que fzr sua desocupada,coloca seu filho em um colegio particular,nem sabe o que ta acontecendo

C16

Desocupado é vc. Só hj ive tempo de entrar na net. E cei mto bem o que falo. APP querendo voltar às aulas sem ganhar nada. Aliás, sem nada para os professore... Como sempre sindicato é uma m****. Professores e alunos irão se arrebenar pra repor aulas. Essa é orientação aque essa APP politqueira dá aos professores e esses inteligentes que só leem na cartilha marxista e não encgergam os dois lados da moeda tem que se ferrar mesmo e aprender mai pra ver se ensina os alunos a ter visão melhor dessa cambada de políticos que o povo elege. Ou que pelo menos tenha um conceito do que acontece e luta para um Brasil melhor e não para um Brasil que se justifica se o A roubou o B pode roubar também. Parar de puxar o saco desse PT, PSDB todos comunistas.. *Pofessor que são graduados, doutourados como li por aí são sem conhecimentos nehum e apregoa um sistema que não seu certo em luga nenhum.* E ainda tem a capacidade de defender sendo professores de História. Bela formação tem esses professores. Meus filhos vão para escola pública e os senores professores tem que ensinar direito. Ou vá capinar se não sabe como. Peça pra ir ao banheiro

Os comentários C6, C8 e C11 discursivizam de maneira negativa/depreciativa a identidade docente e a carreira do professor de escola pública em geral. Ao usarem termos como “*nada qualificados*” e “*desqualificados*”, os comentaradores evocam e reenunciam o discurso de professor “mal formado”. No comentário C8, o interlocutor, além de afirmar que os professores estão desqualificados, salienta o discurso do professor desatualizado, ao afirmar que “*Tem muito professor terminando a faculdade, pois estavam com diplomas que nao serve mais*”, o que corrobora com a identidade de professor “mal formado”.

Ao discursivizar a identidade docente de maneira depreciativa, o interlocutor do comentário C8 acentua ironicamente ao falar que, a situação da formação docente é uma “bela utopia”. Ao escrever “bela utopia”, em resposta ao comentário C7, o comentador não está afirmando que os professores são bem formados e que a educação pública está em boa situação, mas está insinuando justamente o contrário. Para Volochínov (2013 [1930]), uma mesma palavra pronunciada com uma entonação diferente, pode ter um significado completamente diferente. Assim, uma expressão como “bela utopia”, em outros contextos pode ter um significado positivo, nessa situação específica está entoada de maneira negativa: assim, uma expressão apreciativa torna-se uma expressão depreciativa.

Já o comentador do enunciado C11, por seu turno, além de afirmar que os professores são desqualificados, faz um comparativo entre a carreira docente com as

outras profissões “*Médico estuda 6 anos, depois faz mais 2 de residência, mais especialização, fora os estágios. Engenheiro, estuda 5 anos mais especialização, advogado 5 anos mais especialização, mais prova da OAB.*”. Com a entonação pejorativa e depreciativa em relação aos professores, o comentador coloca a docência em uma posição inferior as outras profissões por ele citada, em outros termos, a docência está em uma posição de menor importância/relevância social. Há uma acentuação valorativa a partir dos discursos já ditos sobre a profissão, sobre a sua inferioridade frente a outras profissões consideradas de maior prestígio social. Essas valorações são construtos sociais, isso porque, segundo Bakhtin (1997[1979]), todo enunciado responde não somente ao seu objeto, mas também aos discursos já ditos sobre este enunciado. Desse modo “todo enunciado, além do objeto de seu teor, sempre responde (no sentido lato da palavra), de uma forma ou de outra, a enunciados do outro anteriores.” (BAKHTIN, (1997[1979], p. 320). Esse objeto/tema do enunciado, no caso dos comentários em tela é a formação do professor, já foi valorado, acentuado, comentado e discutido em muitos outros enunciados já-ditos. Portanto, o discurso do professor “mal formado” ou “desqualificado” constitui uma reenunciação discursiva (já-ditos) marcada/carregada de acentuação valorativa.

Já os comentários C7, C9, C10, C12 e C13, por seu turno, são enunciados-respostas aos discursos depreciativos em tela. Como contra-argumento, os comentadores, que podem ser identificados como professores pelo modo como defendem a categoria, questionam os interlocutores que acentuam, de maneira negativa/depreciativa, a identidade docente. Esses comentadores refutam tais enunciados acerca da formação dos professores (“*Você deveria averiguar melhor sua fonte*” e “*Vai se informar.....*”).

No comentário C10, o comentador salienta que a culpa dos problemas na educação pública não são os professores, e sim o sistema no qual eles estão inseridos (“*Professores são qualificados, mas a maioria dos alunos não tem interesse e o sistema não permite a reprovação até pq qt + ignorante o povo melhor para os políticos*”). Aqui vale destacar que, apesar do discurso do comentário C10 ser uma contrapalavra ao discurso do professor “mal formado” ou “desqualificado”, há um discurso depreciativo em relação aos alunos da rede pública de ensino (“*alunos não tem interesse*”), evidenciando uma certa discursividade sobre o aluno da escola pública que, não raras vezes, é tido como desinteressado, indisciplinado etc. Este

discurso, juntamente com o do professor desqualificado é, muitas vezes, reenunciado pelos próprios professores.

Os comentários C14, C15e C16 não respondem a nenhuma postagem específica, pois foram coletados da guia “avaliações” do perfil da APP-Sindicato no Facebook. Porém, devido a situação de “arena discursiva” promovida pela greve, os comentadores sentiram-se motivados a usar este espaço como um local de desabafo em relação ao grande tema “greve dos professores” e a identidade docente de maneira geral.

No exemplo C14, o autor do enunciado tematiza a identidade docente de maneira pejorativa, em princípio discursivizando a identidade do professor “mal formado”, sendo, pois, uma regularidade nos comentários depreciativos em relação ao professor, como foi observado nos comentários anteriores. O comentador questiona a formação dos professores, utilizando-se de uma entonação pejorativa ao referir-se aos professores como *“incompetentes doutorados”* e, ao afinal, afirma que esses profissionais falam de maneira “errada”, acentuando a “má formação” dos professores.

O interlocutor do comentário C16 também discursiviza de maneira depreciativa a identidade do professor, criticando e questionando os saberes docentes, acentuando ironicamente o enunciado a partir do uso do adjetivo “inteligentes” (*“esses inteligentes que só leem na cartilha marxista e não encgergam os dois lados da moeda tem que se ferrar mesmo e aprender mai pra ver se ensina os alunos a ter visão melhor dessa cambada de políticos que o povo elege”*). Há aqui uma discursividade depreciativa que aponta o professor como “esquerdista” e/ou massa de manobra de instituições de orientação política de esquerda, ao acentuar, de maneira pejorativa, que existem professores *“que só leem na cartilha marxista”*⁵⁵. O comentador ainda sugere que os cursos de graduação e pós-graduação, cursados pelos professores, não têm qualidade ou não possibilitam os conhecimentos necessários aos professores (*“Pofessor que são graduados, doutourados como li por aí são sem conhecimentos nehum e apregoa um sistema que não seu certo em luga nenhum”*). Para compor seu projeto discursivo, o comentador lança mão de ironia (*“Bela formação tem esses professores”*) a fim de reenunciar, de modo depreciativo, a formação docente.

⁵⁵ No capítulo 5.1 desta dissertação, a discursivização acerca da identidade do professor como massa de manobra de partidos políticos considerados de “esquerda” é abordada com mais detalhes.

É importante salientar, como já comentado anteriormente, a importância na entonação empregada pelos comentadores em suas palavras. É possível perceber o uso de palavras que se referem à formação do professor (“graduados”, “doutorados”) empregadas com uma entonação negativa. Desse modo, uma palavra que é normalmente usada apenas para caracterizar a formação docente, passa a ter uma conotação negativa devido a entonação utilizada pelos interlocutores. Até mesmo expressões que em outros contextos poderiam ser consideradas positivas como, por exemplo, o interlocutor que comenta sobre a “bela formação” dos docentes, passa a ter um peso negativo ao ser entonado de maneira irônica. Sobre isso, Volochínov (2013[1930]) complementa que:

[...] a entonação ameaça, se indigna, ou bem ama e acaricia os objetos e fenômenos inanimados, enquanto que as metáforas comuns da língua conversacional, em sua maioria, se extinguiram e, semanticamente, as palavras são pobres e prosaicas. (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p.84)

O autor complementa que, em momentos de crise social e movimentos revolucionários, esse movimento de entonação ganha força maior, pois “no discurso vivo, qualquer ofensa pode se tornar um elogio, qualquer verdade soa para muitos, inevitavelmente, como uma enorme mentira” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 200).

Nesta subseção, foi possível observar enunciados que remetem à identidade de professor como alguém desatualizado no espaço-tempo de sua profissão, tendo uma formação acadêmica precária e inferior a demais profissões. Segundo Geraldini (2002[1991], p. XIII), “O discurso depreciativo da desatualização docente está assentado na crença de que ‘ser professor’ é desatualizar-se no trabalho, desqualificar-se depois que fora dado por habilitado”.

Ao mobilizarem termos como “*nada qualificados*” e “*desqualificados*”, os comentadores evocam o discurso de professor “mal formado”, reenunciado pelos interlocutores, que dialogam com os discursos já-ditos produzidos, muitas vezes, na esfera jornalística ou pela população em geral. Outros estudos empreendidos na área do discurso e dos estudos sobre identidade docente também apontam para essa mesma regularidade (ROHLING, 2014). Esses estudos destacam o quão recorrente são os discursos depreciativos acerca da formação docente nas mídias e como esse discurso é assimilado pela população em geral e até mesmo pelos próprios professores. Ao realizarmos uma busca por matérias jornalísticas, em portais de notícias, logo localizamos textos com títulos que apontam o discurso do professor mal

formado ou desqualificado, como os exemplos a seguir, “*Brasil forma muito mal seus professores, diz pesquisadora*”⁵⁶, do portal O Globo em 2013; “*Má formação dos professores atrapalha educação brasileira...*”⁵⁷, do portal UOL em 2014; e a mais recente “*A má formação do professor na crise educacional*”⁵⁸, do portal O Globo em 2017. Assim, os grandes veículos midiáticos comerciais ajudam a reforçar esse discurso depreciativo, evocando para isso, não raras vezes, o discurso de autoridade acadêmica (“[...] *diz pesquisadora*”, “[...] *dizem especialistas*”) a fim de conferir legitimidade a esse discurso.

O recurso discursivo mobilizado pelas grandes empresas midiáticas de se apropriar do discurso de um interlocutor que ocupa o papel de pesquisador/intelectual, oriundo da esfera acadêmica, para depreciar o professor que está em sala de aula nas escolas públicas, tem origem na relação assimétrica entre os saberes do professor que está em exercício na escola pública e os saberes acadêmicos-científicos, como Kleiman *et al.* afirmam:

Nas relações assimétricas constituídas entre os saberes (populares, escolares e acadêmico-científicos, por exemplo), os professores na escola situam-se social, institucional e epistemologicamente, longe e às margens de instituições produtoras de saberes valorizados na sociedade. (KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2013, p.178)

Desse modo, esses discursos depreciativos sobre a formação docente perpetuado pelos grandes veículos jornalísticos/midiáticos e ancorados em um discurso de autoridade acadêmica, acabam sendo assimilados pelos comentadores e reverberando em seus enunciados. Isso pode ser relacionado com a afirmação de Bakhtin sobre o natureza do discurso. Segundo o autor, a todo instante, o discurso é recheado de palavras alheias: aquilo que ouvimos outra pessoa falar, lemos em um livro ou em um jornal, acabam sendo transmitidas e assimiladas pela nossa própria palavra (BAKHTIN, 2015[1975]).

Sobre essa questão, N. Rodrigues (2011) afirma que:

Neste início de século XXI, estamos vivendo uma época em que o professor é um profissional desacreditado, alvo de um discurso ideológico hegemônico, fundamentado nos resultados dos indicadores alardeados pela mídia, que responsabilizam o professor pelos fracassos da educação e desqualificam

⁵⁶Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-forma-muito-mal-seus-professores-diz-pesquisadora-9033784>. Acesso em: 12/04/2017.

⁵⁷Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2014/04/23/ma-formacao-dos-professores-atrapalha-educacao-brasileira.htm>. Acesso em: 12/04/2017.

⁵⁸Disponível em: <http://oglobo.globo.com/opiniao/a-ma-formacao-do-professor-na-crise-educacional-20910560>. Acesso em: 12/04/2017.

seu trabalho cotidianamente. (N. RODRIGUES, 2011, p. 201)

Ao reenunciar esses discursos, os interlocutores são incisivos em afirmar que os professores não estudam o suficiente, não se atualizam, e não possuem o conhecimento necessário para atuarem em sua profissão. No entanto, no campo científico da educação, a compreensão é de que a identidade docente está intrinsecamente relacionada ao conhecimento. Tardif (2012, p.31) afirma que “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros.”.

Geraldi (2010) pontua que a identidade docente, em toda a sua historicidade, se constituiu em sua relação com o saber. De acordo com o autor, “a identidade profissional do professor ao longo da história se construiu, essencialmente, pela sua relação com o saber” (GERALDI, 2010, p. 82). Não somente sua relação com o conhecimento, como também sua relação com sua formação acadêmica converge na constituição da identidade docente. Desse modo, Geraldi afirma que:

Nós nos formamos professores ao longo de alguns anos de estudos de certo conteúdos, que adquirimos, que *encorpamos*, e que nos remodelam, nos tornam a pessoa que não éramos. (GERALDI, 2010, p. 82)

Ao acentuarem a palavra “desqualificado” ao referirem-se aos professores, os comentadores culpabilizam somente os professores pelos problemas da educação pública, desconsiderando todo o contexto social, político e econômico em que os professores estão inseridos. Segundo Tardif, “[...] o magistério merece ser descrito e interpretado em função das condições, condicionantes e recursos que determinam e circunscrevem a ação cotidiana dos profissionais” (TARDIF, 2012, p.116).

Além de ser necessário analisar toda a dimensão social, material e histórica em que o professor está inserido, é importante frisar que a formação docente não é composta somente de conhecimentos teóricos e acadêmicos. O professor é constituído não somente nas universidades, mas também no espaço escolar, a partir de suas práticas docentes e convívio com seus pares de categoria profissional. Fazem parte dos saberes do professor as suas práticas pessoais, suas experiências de vida e suas valorações. Em relação aos saberes docentes, Tardif (2000) afirma que os saberes profissionais de professor são temporais, variados e heterogêneos. Assim, o saber do professor

[...] traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente

utilizado como um meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula. (TARDIF, 2012, p.17)

Portanto, além dos conhecimentos acadêmicos a *práxis* diária do professor é um elemento fundamental na formação dos saberes do professor e na constituição de sua identidade profissional, mas que não é levada em conta pelos comentadores, sendo, pois, silenciada/apagada na situação interlocutiva.

Ainda sobre a questão da formação do professor, é importante ressaltar que, apesar dos discursos que depreciam a formação docente serem a maioria, a categoria profissional de professor foi a que obteve maior avanços em termos de escolaridade nas últimas duas décadas. Segundo dados do Ministério da Educação (MEC)⁵⁹ e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)⁶⁰, de 2002 a 2009 houve um aumento de 81,2% no número de concluintes em cursos de licenciatura e cerca de metade dos cursos de Educação a Distância (EaD) são de licenciatura, que também teve um crescimento de 30,4% no número de concluintes. Nas universidades, do ano de 2008 a 2009, o número de doutores lecionando em universidades aumentou 16%.

No âmbito da educação estadual, alguns professores têm acesso ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)⁶¹, que “propõe um modelo de formação continuada com acentuada carga horária de cursos realizados no interior das universidades e faculdades públicas, proporcionando o retorno dos professores às atividades acadêmicas, sem desconsiderar as questões do cotidiano escolar” (PARANÁ, 2013, p.4-5). Além disso, houve um aumento significativo de vagas em cursos de mestrado e doutorado. Na área de formação de professores, destacam-se os programas de mestrado profissional, por exemplo, na área de Letras foi criado em 2012 o – ProfLetras⁶². Desse modo, vários professores da rede de ensino público do

⁵⁹ Dados disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=16226>
Acesso em: 12/04/2017

⁶⁰ Dados disponíveis em: <http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?PortalGo>
Acesso em: 12/04/2017

⁶¹ O PDE foi criado em 2004 junto a diversas atividades de formação continuada para os docentes da rede estadual pública do Paraná. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20> Acesso em: 05/05/2017

⁶² Segundo o site do programa, “o PROFLETRAS visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a

Paraná, e de outros estados, tiveram um acesso maior ao espaço da Pós-Graduação, nos últimos anos⁶³, contribuindo assim para um processo de formação continuada. No entanto, esse conjunto de ações de formação docente, em âmbito federal e até estadual, é pouco tematizado, ou quase excluído do debate público quando se fala em formação do professor. O que se destaca é o discurso da não qualificação, enfim, do despreparo do professor do ponto de vista da formação acadêmico-científica.

Além do discurso depreciativo em relação à formação docente, observamos no comentário C17 que o interlocutor evoca, de maneira depreciativa, o discurso de professor “massa de manobra política” de partidos políticos de esquerda (“*Parar de puxar o saco desse PT, PSDB todos comunistas*”). No capítulo a seguir, discorreremos sobre essa regularidade discursiva acerca da identidade do professor, a saber, o professor “massa de manobra” da esquerda.

5.2 O Professor “massa de manobra”

Além dos discursos depreciativos acerca da formação do professor, outra regularidade apresentada nos comentários foi o discurso do professor “massa de manobra” de movimentos partidários considerados de “esquerda”. A seguir, são apresentados enunciados, produzidos em resposta ao guia de avaliação da página da APP-Sindicato, em que se evidenciam esta regularidade:

C17

O APP Sindicato usou os professores numa Guerra Política. O ocorrido no Centro Cívico poderia ter sido evitado não somente por parte do governo. A reação truculenta do governador e da PM era previsível. Atuem na valorização da Educação e na defesa dos professores, e baixem essas bandeiras partidárias da CUT

C18

App...Comandado pelo PT e sua escoria! Prejudicando os alunos desde sempre! Isso não é luto pelo ensino e sim pelo salário! Em uma empresa privada o empregado insatisfeito se demite e arruma outro emprego e nao faz greve

C19

melhoria da qualidade do ensino no País”. Disponível em: <http://www.profletras.ufrn.br/organizacao/apresentacao>

Acesso em: 05/05/2017

⁶³ Vale salientar, no entanto, que tal acesso à formação, tanto inicial como continuada, depende de políticas públicas para educação. Assim, podem igualmente retroceder mediante ações de cortes de verbas destinadas à área da Educação.

sindicato de ratos , junto com cut e bandeiras vermelhas! EDUCAÇÃO SEM PARTIDO E SEM GENERO!
Professores parem de ser massa de manobra acefola

C20

NUNCA FIZERAM NADA. AGORA TÁ AÍ PQ É CONTRA O GOVERNO E A FAVOR DO PT. GREVE SE FAZ INDIFERENTE A PARTIDOS. SÃO PAULO E PARANÁ GREVE POLÍTICA

C21

O que a população tem que apoiar? Cadê o respeito á classe estudantil que está sem aulas por causa de disputa política de candidato derrotado de lavada nas eleições?

C22

Porque a APP-Sindicato mostrou ontem o que está por trás motivando essa greve: GLEISI HOFFMAN e PT!

C23

Fico contente em saber que não são todos da minha geração que estão contaminados com a lavagem cerebral socialista esquerdopata que tem dominado a juventude estudantil.

C24

Eu não apoio esta greve. De cima do caminhão de som ouvi "elite burguesa" e outros chavões socialistas. Ficaram fazendo algazara na esquina da minha casa, que não tem nada a ver com a história. Definitivamente, não apoio.

C25

Comunista não aceita uma opinião contrária . Deveriam colocar que só bajuladores poderiam comentar.. A escola publica e decadente, professores incapazes, um ano que meus filhos passaram lá foi o suficiente para eu dar o sangue para pagar uma escola particular e não deixa-los emburrecer nunca mais.

C26

A grande maioria do pessoal que comenta aqui já passou por este processo de petização inclusive uma grande parte dos professores da escola pública

C27

O lugar do professor é na sala de aula e não vagabundeando, ainda mais com um presidente com essa cara de mal elemento e que provavelmente é filiado ao partido dos tranqueiras.

Nesses enunciados, os interlocutores vinculam o movimento de greve dos professores a partidos políticos considerados de “esquerda” (“PT”) e à CUT, utilizando termos acentuados de modo depreciativo para se referir aos professores em greve (“*massa de manobra acefola*”, “*socialista*”, “*esquerdopata*”, “*comunista*”). Esses enunciados discursivizam o professor em greve como um fantoche manipulado por “ideologias políticas”, partidos políticos e pelo próprio sindicato, despersonalizando, dessa forma, o professor; descrevendo-o como um sujeito sem interesses, ambições

ou motivações próprias, que está apenas sendo usado como massa de manobra política.

Os comentários C23 e C26 evidenciam um discurso que indicam uma posição agressiva e desumanizadora, que desconsideram a capacidade de pensar dos professores em greve, utilizando termos como “acéfalos”. Além disso, acentuam que os docentes estão sofrendo um processo de “lavagem cerebral” advinda de ideologias de “esquerda” (*“a lavagem cerebral socialista esquerdopata que tem dominado a juventude estudantil”, “A grande maioria do pessoal que comenta aqui já passou por este processo de petização inclusive uma grande parte dos professores da escola pública”*).

Pode-se ainda observar no enunciado C27 o discurso que acentua a identidade do professor que adere ao movimento grevista como “vagabundo”, insinuando que fazer greve é “vagabundear” (*“o lugar do professor é na sala de aula e não vagabundeando”*).

É importante ressaltar que a maioria dos enunciados que remetem ao discurso do professor como “massa de manobra” está direcionado ao sindicato, esse sim considerado partidário e tomado como o grande culpado da greve, acusado pelos interlocutores de incitar os professores a aderirem ao movimento grevista. Por este motivo, a maior parte dos comentários que apresentam a regularidade discursiva do professor como “massa de manobra” foram retirados da aba de avaliação da instituição APP-Sindicato, ao invés das publicações da página.

Esse recurso discursivo de associar o movimento de greve a uma manifestação partidária foi também observado nos dados de pesquisa de Rohling e Remenche. Segundo as autoras:

Os comentadores relacionam o movimento de greve a uma instância maior – sindical ou governamental, inclusive mencionam partidos políticos considerados “de esquerda” e instituições sindicais (*PT, PSOL, CUT*). Desse modo, desconstruem/negam a possibilidade de os sujeitos atuarem em um movimento em prol da sua própria profissionalidade e da melhoria da educação pública. (ROHLING e REMENCHE, 2016, p.1471)

Também foi observado, em alguns comentários, o discurso a favor da “escola sem partido” e de movimentações de greve “sem bandeira”. Nos comentários C19 (*“EDUCAÇÃO SEM PARTIDO E SEM GENERO!”*) e C20 (*“GREVE SE FAZ INDIFERENTE A PARTIDOS”*) os interlocutores escrevem em caixa alta (*capslock*), um recurso linguístico utilizado nos ambientes digitais de interação que serve para

ênfatizar o que está sendo dito. Nesse contexto da rede social Facebook, especificamente nas interações aqui descritas, por se tratarem de enunciados que tematizam a greve docente, o uso desse recurso acentua valorativamente o enunciado ao simular uma fala em tom de grito e de maneira agressiva, ou entoando um grito de guerra e/ou de protesto.

Esses enunciados remetem a discursos que eclodiram no atual cenário político do Brasil, em que o conservadorismo vem crescendo de maneira exponencial. Um dos movimentos que surgiu desse cenário, e cujo enunciados aqui analisados reenunciam, é o Movimento Escola Sem Partido (doravante MESP). Segundo Amorim e Salej (2016), o MESP apresenta-se “como uma iniciativa de pais e estudantes preocupados com o que consideram um alto grau de contaminação político-ideológica das escolas e universidades brasileiras” (AMORIM e SALEJ, 2016, p.33). O movimento se define como uma associação sem vinculação político e ideológica, apartidária e sem fins lucrativos, que “luta” contra uma doutrinação ideológica que estaria acontecendo no sistema de ensino público do Brasil.

Embora o MESP se intitule apartidário, as pautas desse movimento se orientam a partir de posições políticas de direita, principalmente a direita conservadora, como a defesa da “família tradicional” e a luta contra o ensino da “ideologia de gênero” nas escolas. Segundo Amorim e Salej:

Ao incorporar ao vocabulário legislativo o termo “ideologia de gênero”, o MESP luta pelo veto ao uso dos termos “gênero” e “orientação sexual” no vocabulário escolar, querendo mesmo é evitar qualquer questionamento da percepção naturalizada dos papéis sexuais. Assim, quando levanta a bandeira da neutralidade, o movimento se refere a um discurso que não questiona o mundo como ele é e que bloqueia as potencialidades de mudanças. Sua ideia de neutralidade se baseia na ficção de um conhecimento que não é situado socialmente. Na realidade, essa neutralidade não existe, uma vez que toda produção de conhecimento parte de um lugar social específico. (AMORIM e SALEJ, 2016, p.38)

Portando, embora o MESP propague a defesa de um ensino neutro, livre de ideologias, ele está, na verdade, buscando regular os espaços de debate na educação, propondo uma escola pública impedida de realizar discussões relevantes socialmente e que empoderem as classes e minorias que não pertencem à “elite”.

Vale salientar que o projeto de lei do senado nº193⁶⁴, do ano de 2016, propõe a inclusão do MESP nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No referido

⁶⁴ O projeto de lei ainda está em análise, como é possível observar no *website* do Senado Federal. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>

documento⁶⁵, uma das justificativas apresentadas é o “fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas”. Essas correntes políticas e ideológicas, segundo o documento, teriam o objetivo de fazer com que os alunos adotem “padrões de julgamento e conduta moral” incompatíveis com os que são ensinados pelos seus pais. Embora não esteja explícito, no documento, quais são os padrões de julgamento e conduta moral, está implícito que sejam posições axiológicas que contrapõem aos movimentos conservadores, especialmente os relacionados à sexualidade – relacionados a “teoria ou ideologia de gênero”.

Ao discursivizarem a favor da “escola sem partido” e de uma greve “sem bandeiras”, os interlocutores não estão afirmando que os professores em greve não devam assumir qualquer posição política, e sim somente a posição política de “esquerda” deve ser calada. Para os interlocutores que reenunciam esse discurso, o ideal de “escola sem partido e sem bandeira” é uma escola onde não haja influências de ideias consideradas “esquerdistas”, nem a discussão sobre política que leve o aluno a refletir. Assim, a “ideologia” é tomada como algo negativo, associado somente aos sistemas ideológicos que se opõem ao horizonte apreciativo desses interlocutores, considerando que as ideias neoliberais de direita⁶⁶ não são ideologias, portanto, não são negativas. Porém, como Bakhtin (2006[1929]) afirma, não se pode dissociar o discurso de ideologia, pois todo discurso é ideológico. Todos os discursos refletem e refratam uma dimensão social e valorativa na qual o interlocutor está inserido, todo discurso é repleto de outras vozes e ideologias que confrontam e convergem entre si. Portanto, a neutralidade ideológica, reenunciada pelos interlocutores e que remetem os discursos do MESP, não é possível, uma vez que não há discurso sem ideologia. Bakhtin afirma que “todo discurso tem seu interlocutor interessado e parcial, não existem palavras ‘sem dono’, de significação universal”

Acessado em: 21/04/2017.

⁶⁵ Documento disponível no site <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3410752&disposition=inline>

Acessado em: 21/04/2017.

⁶⁶ O neoliberalismo ganhou força na América Latina com o Consenso de Washington, um conjunto de medidas formuladas em 1989 pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o governo estadunidense fortemente influenciadas por políticas liberal-econômicas de direita. Esse consenso apontou como causas para a crise que acontecia na América Latina: a) o excessivo crescimento do Estado e de empresas estatais; b) o populismo econômico. Entre as reformas propostas pelo consenso de Washington, estavam: diminuir o poder do estado, privatizar as empresas públicas e dar mais poder ao mercado e empresas privadas (PEREIRA, 1991).

(BAKHTIN, 2015[1975], p. 221). Assim, não há discurso neutro, imparcial, isso porque todo enunciado possui seu interlocutor, que sempre será parcial, que possui um horizonte axiológico e encontra-se inserido em práticas discursivas e culturais repletas de discursos e ideologias outras que se mesclam em sua voz. E, nesse contexto político-educacional, é possível dizer que negação de conteúdos ideológicos já se constitui como uma estratégia ideológica de apagamento de outros horizontes valorativos diferentes de determinada orientação ou grupo social.

Os discursos acerca da educação ou escola sem partido acabam fazendo parte dos discursos dos comentadores, configurando assim discursos híbridos que mesclam a voz dos interlocutores com a voz desses movimentos, que visam uma educação

Ao polarizarem as orientações políticas em um lado “mau” (segundo os interlocutores, os partidos de esquerda) e um lado “bom” (o lado que os interlocutores defendem, os partidos conservadores), é possível observar reverberações do atual contexto político e ideológico do Brasil, em que presenciamos uma polarização discursiva-ideológica em torno de orientações valorativas consideradas de esquerda ou de direita.

Outra regularidade evidenciada nos comentários é o tom autoritário que marca fortemente os enunciados, que não admitem e/ou são favoráveis a contrapalavras. Para Bakhtin, o discurso autoritário “penetra em nossa consciência verbal como uma massa compacta e indivisível, precisa ser integralmente confirmado ou integralmente refutado (BAKHTIN, 2015[1975], p.138). Para o autor “o discurso autoritário exige de nós reconhecimento e assimilação, impõe-se a nós independentemente do grau que, para nós, tem sua permutabilidade interior: já se pré-encontra unido por natureza autoritária” (BAKHTIN, 2015[1975],p.136).Desse modo, os interlocutores assumem esse discurso como um bloco homogêneo, sem que haja uma visão crítica e contestadora, tanto do próprio interlocutor em relação com o discurso, quanto do leitor desse discurso revozeado pelo comentador. É possível aventar que essa característica de discurso autoritário se revela já no discurso do próprio MESP, que é renunciado nos comentários. Quando a proposta de escola sem partido se posiciona contrária a alguns temas, ou propõe a interdição de debates diversos no espaço-tempo da escola, está negando a problematização, negando o espaço do contraditório, que se mostra fundamental nos processos formativos.

Assim, podemos dizer que os enunciados em tela evidenciam esse tom ou caráter autoritário, advindo dos discursos já em circulação social como da escola sem

partido, por exemplo. Trata-se de enunciados orientados pelo discurso autoritário a qual não se pode negar e somente aceitá-lo em bloco. De acordo com Silva (2012), a *palavra autoritária* na perspectiva de Bakhtin

[...] é aquela que exige nosso reconhecimento incondicional, e não absolutamente uma compreensão e assimilação livre em nossas próprias palavras. Ela entra em nossa consciência verbal como uma massa compacta e indivisível. É preciso confirmá-la por inteiro ou recusá-la na íntegra. Assim, não é possível separá-la, aprovar um, tolerar o outro, recusar totalmente o terceiro. (SILVA, 2012, p.41)

Em suma, há, nesses enunciados, vozes de uma ideologia conservadora que se “esconde” no argumento da “neutralidade ideológica” e que, embora proclamem “neutralidade” e proponham uma escola “livre de ideologias”, mostram-se conservadores e defendem valores de um grupo social conservador. Segundo Amorim e Salej (2016, p.41), é possível que “a atuação política mais conservadora esteja reforçando o conservadorismo social já existente, permitindo que ele se mostre, que saia do armário”. Dessa maneira, é possível pensar que o próprio MESP é um resultado material de vozes conservadoras e autoritárias, já em circulação social, fazendo legitimar práticas de cerceamento de espaços de reflexão e debate como a escola e a universidade, por exemplo.

No próximo subcapítulo, é apresentada a análise de comentários que revozeiam discursos que tematizam a docência como um “dom” ou uma “missão”.

5.3 A docência como um “dom”

Na análise dos dados, mostraram-se salientes enunciados que apontam para uma identidade do professor como sendo aquele que possui a missão de ensinar, que deve ser docente por amor à profissão e à arte de ensinar. Vejamos os seguintes enunciados:

C28

P R O F E S S O R tem missão em sala de aula...

C29

“Ser professor, além de ensinar, é saber viver, conviver, respeitar o próximo e aprender com ele. É um compromisso consigo mesmo. É na generosidade, poder disseminar conhecimento. Ser professor, é legado e também uma missão cotidiana.” Professor é o espelho de uma nação ,, se vc enfrentar policias quebrar repartição publica os seus alunos vão aprender isso também, então em um protesto ã podemos nos rebaixar e ficar trocando socos na ruas temos que ser o exemplo da nação , ã podemos jogar a culpa em alguém por

ter batido , porque quem atira a primeira pedra é o responsável pelos seus atos...

C30

lá vai... quem vai olhar por nos? Missão eu não sou missionária, não estudei para catequizar ninguém, estudei para ensinar e mostrar um mundo possível através do conhecimento... é pra acabar ler estes tipos de comentários ou melhor pensamentos !!!

C31

A pessoa gasta anos fazendo faculdade para escutar desaforo de alunos, ganhar pouco e ler isso...peninha eu tenho de quem acha que professor deve trabalhar por amor

Os interlocutores dos comentários C28 e C29 afirmam que todo professor tem a missão de ensinar, de estar em sala de aula (*“P R O F E S S O R tem missão em sala de aula...”*, *“Ser professor, é legado e também uma missão cotidiana”*). O interlocutor do enunciado C28 enfatiza a palavra “professor” utilizando, além de letras em caixa alta, um espaço entre cada letra. Este recurso é utilizado nos ambientes de escrita online com vistas a simular, na escrita, as pausas que ocorrem na fala. Ao escrever dessa maneira, o interlocutor está enfatizando que professor “de verdade” não é aquele que está fora de aula, em greve, e sim o que está em sala de aula, pois, no seu ponto de vista, essa é a missão da carreira docente. Esse pensamento é corroborado pelo comentador do comentário C29, ao afirmar que ser professor é, além de uma missão, um legado, ou seja, um dom/missão. Assim, para este interlocutor, a pessoa tem uma missão divina de ensinar. Além disso, o enunciado culpabiliza os professores pelo massacre de 29 de abril⁶⁷, afirmando que, ao invés de estarem cumprindo com sua missão de ensinar, os professores estavam trocando socos na rua, depredando repartições públicas e enfrentando os policiais (*“enfrentar policias quebrar repartição publica os seus alunos vão aprender isso também, então em um protesto ñ podemos nos rebaixar e ficar trocando socos na ruas”*). Por fim, o enunciado culpabiliza os próprios professores pelos atos truculentos que a classe sofreu no dia 29 de abril de 2015 (*“ñ podemos jogar a culpa em alguém por ter batido, porque quem atira a primeira pedra é o responsável pelos seus atos...”*). Esses enunciados que culpabilizam os professores em greve são reenunciações dos discursos que circulam em outras esferas, como os jornais e a imprensa televisiva, por exemplo.

⁶⁷ No capítulo 3.3 desta dissertação são descritos com mais detalhes todos os eventos que ocorreram durante a greve dos professores, tema principal dos enunciados aqui analisados.

Nessa sequência de enunciados, vemos também um embate discursivo em que os próprios professores apresentam contrapalavras de refutação/contestação a esse discurso da docência como um dom. A interlocutora do comentário C30, identificada como professora, contrapõe-se fortemente ao discurso do professor “Missionário”, utilizando como argumento contrário a sua própria formação e seus interesses pessoais em escolher essa profissão (*“Missão eu não sou missionária, não estudei para catequizar ninguém, estudei para ensinar e mostrar um mundo possível através do conhecimento...”*). Para isso, destaca a sua profissionalidade docente como uma profissão ligada ao conhecimento e não ao ato de “catequizar”.

O comentário C31 corrobora com essa ideia e questiona esse discurso de que o professor deve ensinar “por amor” (*“A pessoa gasta anos fazendo faculdade para escutar desaforo de alunos, ganhar pouco e ler isso...peninha eu tenho de quem acha que professor deve trabalhar por amor”*). Para se opor ao discurso da docência como um dom, o comentador também mobiliza como argumento o seu percurso formativo.

A partir desses dados, podemos construir compreensões sobre a ancoragem histórica de tais enunciados. Isso porque as vozes que discursivizam a carreira docente como uma missão ou um dom são constituídas historicamente, tendo, pois, uma relação com a historicidade da própria profissão docente, que por um longo período foi orientada por valores e fundamentos religiosos.

Em relação as vozes que permeiam o discurso, Bakhtin afirma que:

Toda conversa é cheia de transmissões e interpretações de palavras alheias. A todo instante encontramos nela uma “citação” ou “referência” àquilo que foi dito por certa pessoa, ao “dizem” ou “todos dizem”, a palavras do meu interlocutor, às minhas próprias palavras que pronunciei antes, a um jornal, a uma deliberação, a um documento, a um livro, etc. (BAKHTIN, 2015[1975], p. 131).

Assim, podemos aventar que os enunciados que compreendem a docência como um “dom” são constituídos por vozes que remetem à gênese da profissão docente. Segundo Nóvoa (1991), a profissão de professor teve início nas congregações religiosas, e constituía-se como uma ocupação secundária de religiosos. O autor pontua que:

Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente. (NÓVOA, 1991, p.15-16)

Costa e Menezes (2005) pontuam que durante o período colonial do Brasil a educação esteve a cargo, de maneira hegemônica, dos padres e irmãos da Companhia de Jesus, uma ordem de jesuítas que tinha como função missionar e educar os não-cristãos. Inicialmente, a educação dada aos índios restringia-se à educação religiosa e ao ensino da leitura e da escrita. Paralelamente à educação indígena, os jesuítas também iniciaram a educação normal/escolar para os filhos dos portugueses e futuros membros da Companhia de Jesus. (COSTA; MENEZES, 2005)

Foi somente em 1759 que a educação brasileira deixou de ser administrada pelas congregações jesuítas e passou a ser responsabilidade do Estado. Segundo Veraldo (2005), com o Alvará de 28 de Junho de 1779, a Coroa portuguesa fechou todas as escolas que seguiam o método jesuítico e “estabeleceu um novo sistema que visava a recuperar os ideais da pedagogia humanista e inserir Portugal no rol das nações avançadas” (VERALDO, 2005, p.48). O Estado passou a oferecer aulas avulsas de Primeiras Letras, Gramática Latina, Retórica e Filosofia. Desse modo, somente no fim do século XVIII a educação passou a ser laica no Brasil.

Segundo Vianna (2001), a docência começou a um caráter eminentemente feminino a partir do final do século XIX. Segundo a autora, nos últimos anos do Brasil Império, sobretudo a partir de 1860, mulheres começaram a assumir a profissão docente de maneira para, no começo do século XX, se tornarem a maioria. De acordo com a autora:

No século XX, o caráter feminino do magistério primário se intensificou a tal ponto que, no final da década de 20 e início dos anos 30, a maioria já era essencialmente feminina. O Censo Demográfico de 1920 indicava que 72,5% do professorado do ensino público primário brasileiro compunha-se de mulheres e, no total de docentes, sem distinção de graus de ensino, elas somavam 65%.⁹ A presença feminina no magistério estendeu-se aos demais níveis de ensino após a progressiva expansão da oferta de vagas nos cursos de ensino primário em cidades de grande porte, como São Paulo, no final da década de 30 e meados de 1940. (VIANNA, 2001, p. 85)

Desse modo, pouco a pouco as mulheres foram se tornando a maioria na carreira docente, não somente no ensino primário, mas também em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse fenômeno ajudou a cristalizar estereótipos de gêneros: com o cuidar e o educar sendo considerados características femininas. Segundo Vianna (2001):

[...] funções como alimentação, maternidade, preservação, educação e cuidado com os outros ficam mais identificadas com os corpos e as mentes

femininas, ganhando, assim, um lugar inferior na sociedade, quando comparadas às funções tidas como masculinas. (VIANNA, 2001, p.93)

Assim, a profissão docente passou a adquirir uma relação direta ao feminino, fortalecendo um discursos de determinismo biológico que define homens e mulheres como seres qualitativamente distintos e que devem exercer funções e profissões distintas na sociedade, inferiorizando as profissões consideradas “femininas”, como a docência (VIANNA, 2001).

Dada a historicidade da profissão docente, no Brasil, é possível perceber as correlações que levam aos discursos que indicam a docência como um dom: em um primeiro momento, a partir de um “dom” ou uma “missão” divina e, em um segundo momento, a partir de uma característica inata de determinado gênero.

A ideia de que os professores possuem uma habilidade inata para ensinar também é moldada pela ideologia do “dom” que, segundo Bourdieu e Passeron (1990[1970]), são os discursos que afirmam que cada pessoa nasce com uma aptidão própria – alguns nascem para trabalhos braçais, outros para trabalhos intelectuais. Na visão dos autores, a ideologia do “dom” é um discurso que nega as condições socioculturais dos indivíduos e articula-se como uma forma de manter as diferenças entre as classes. Desse modo, o sujeito está fadado a aceitar sua posição social, sem questioná-la ou reivindicá-la, pois “nasceu” para isso.

Para além do discurso religioso, a esfera científica também pode ter contribuído para a criação e manutenção de uma ideologia do “dom”. Para Soares (2011, p. 8):

A ideologia do dom oculta-se sob um discurso que se pretende científico: a existência de desigualdades naturais, de diferenças individuais vem sendo legitimada pela Psicologia, desde sua já distante constituição como ciência autônoma, na segunda metade do século XIX. Assim, a Psicologia Diferencial e a Psicometria – ramos da Psicologia – legitimam desigualdades e diferenças, pela mensuração de aptidões intelectuais (aptidão verbal, numérica, espacial etc.), de prontidão para a aprendizagem, de inteligência ou de quociente intelectual (QI) etc., através de testes, escalas, provas, aparentemente “objetivos”, “neutros”, “científicos”. (SOARES, 2011, p. 8)

Nessa perspectiva, a ideologia do “dom” legitima as desigualdades e diferenças sociais, alimentando a luta de classes. Ao acentuarem que as pessoas nascem com determinados “dons”, que possuem origem ou científicas ou religiosas, fatores como a dimensão social em que o indivíduo se insere e suas próprias motivações e esforços pessoais são desconsiderados ao assumir que cada pessoa nasce destinada a uma determinada profissão. Saes (2007) pontua que, na perspectiva da ideologia do “dom”,

[...] a capacidade intelectual não é uma qualidade que todo indivíduo pode adquirir por meio do esforço pessoal e do estudo, e, sim, um atributo concedido desde o nascimento, de modo irreversível e intransferível, a certos indivíduos. Sublinhe-se a conexão, estabelecida pela ideologia do dom, entre o caráter nato e a raridade dos atributos intelectuais; se tais atributos não podem ser adquiridos pelo esforço pessoal, eles só vão se manifestar em alguns poucos indivíduos, favorecidos por algum fator cuja natureza permanece obscura. (SAES, 2007, p.117)

A ideologia do “dom” funciona, inclusive, como um mecanismo que acentua a desigualdade entre gêneros. Isso porque, nessa perspectiva, há “habilidades” que são específicas para cada gênero, considerando algumas profissões como profissões “masculinas” e outras como profissões “femininas” (BOURDIEU; PASSERON, p. 182). Sobre esse aspecto, vale destacar que a ideologia do “dom” conferida à identidade docente, também aponta para vozes que caracterizam a docência como uma profissão destinada às mulheres, atribuindo um caráter “maternal” à profissão.

Esses discursos que conferem à docência uma habilidade inata, uma missão divina e uma profissão maternal, muitas vezes, resultam em uma desvalorização da profissão docente, acarretando más condições de trabalho e baixa remuneração. Segundo Jesus (2004):

A baixa remuneração auferida pelos professores tem a ver com vários factores, nomeadamente o facto de ser exercida sobretudo pelo sexo feminino e de ser um grupo profissional muito numeroso. No entanto, parecem-nos que também devemos tentar compreender esta situação tendo em conta o estereótipo de se considerar que é o *espírito de missão*, e não o salário, que deve estar na base da escolha da profissão docente. (JESUS, 2004, p. 196 – grifo nosso)

Em suma, os enunciados em tela, mostraram-se encharcados pela “ideologia do ‘dom’”. Essa reenunção discursiva reforça estereótipos e preceitos com relação à profissão docente, colaborando para manter uma diferenciação entre classes e gêneros.

Essa questão é problematizada por Tardif, ao acentuar que:

Quando os professores atribuem o seu saber-ensinar à sua própria “personalidade” ou à sua “arte”, parecem estar se esquecendo justamente de que essa personalidade não é forçosamente “natural” ou “inata”, mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização”. (TARDIF, 2012, p.78)

Desse modo, o discurso de que a docência é uma “arte” que o professor deve fazer por amor, ou que é um “dom” recebido ao nascer, desconsidera a carreira

docente como uma profissão que é escolhida e construída ao longo da história pessoal do sujeito.

Por fim, desconsiderar a dimensão social, política, ideológica e econômica da profissão de professor e atribuir-lhe um caráter de “dom inato” e/ou “missão” acaba fortalecendo discursos que impedem os profissionais da educação de lutarem por seus direitos. Isso porque, nessa concepção, quem assume o seu “dom” de ser professor não tem direito a fazer greve, pedir melhorias em sua carreira e nem assumir posicionamentos progressistas e democráticos. O professor deve, na visão de docência como uma “missão”, tão somente aceitar/submeter-se o seu “dom” e sua posição na sociedade de modo passivo.

No próximo subcapítulo, é apresentada a análise de enunciado que depreciam, além do professor da escola pública, todo o sistema de educação pública e serviços públicos em geral.

5.4 A (in)competência da escola pública

Uma das regularidades observada nos enunciados é o discurso que deprecia não somente os professores em greve, como também a educação pública de modo geral. A acentuação valorativa em relação à escola pública mostrou-se saliente e até insistente nos dados. Por isso, optamos por apresentar essa discussão em seção separada dos enunciados que se mostram depreciativos em relação ao professor.

Observemos os comentários a seguir⁶⁸:

C32

Pqp ta ruim troquem de emprego meo caneco chega de greve mandem curriculum para o positivo dom bosco etc

C33

Nossa estou trabalhando e não levando bala de policia. levo meus filhos para o positivo e acho muito mais digno vender cachorro quente na esquina do que levar bala de borracha . quem sabe fazer faz e quem não sabe ensina ok e sempre estudei em escola publica e se tive dois professores ótimos foi muito o restante foi so lixo que não merece bem esse salario meia boca de vcs ok

C34

App...Comandado pelo PT e sua escoria! Prejudicando os alunos desde sempre! Isso não é luto pelo ensino e sim pelo salário! Em uma empresa

⁶⁸ Alguns comentários discutidos nesta subseção foram abordados em capítulos anteriores, porém para facilitar a análise e leitura desses enunciados foram numerados diferentemente, tendo em vista que, nesta subseção, é discutida outra regularidade evidenciada no mesmo comentário.

privada o empregado insatisfeito se demite e arruma outro emprego e nao faz greve

C35

Estudei em colegio particular.. Meus professores nunca reclamaram de seus respectivos salarios.. Inclusive até bmw e mercedes alguns tinham kkkk

C36

Comunista não aceita uma opinião contrária . Deveriam colocar que só bajuladores poderiam comentar.. A escola publica e decadente, professores incapazes, um ano que meus filhos passaram lá foi o suficiente para eu dar o sangue para pagar uma escola particular e não deixa-los emburrecer nunca mais.

C37

A grande maioria do pessoal que comenta aqui já passou por este processo de petização inclusive uma grande parte dos professores da escola pública

Nos comentários C32 e C34 há uma acentuação depreciativa em relação aos professores em greve, afirmando que quem está insatisfeito com o emprego não deve lutar por melhorias, mas sair do emprego e procurar outro (*“Pqp ta ruim troquem de emprego meo caneco chega de greve”, “Em uma empresa privada o empregado insatisfeito se demite e arruma outro emprego e nao faz greve”*). Para argumentar contra a greve, o interlocutor do enunciado C34 ainda faz uma crítica ao sistema público, afirmando instituições privadas são melhores, pois os funcionários não fazem greve.

O discurso de que professores da rede de educação pública são defasados, desatualizados e “vagabundos” aparece no comentário C33 (*“Nossa estou trabalhando e não levando bala de policia”, “quem sabe fazer faz e quem não sabe ensina ok e sempre estudei em escola publica e se tive dois professores ótimos foi muito o restante foi so lixo que não merece bem esse salario meia boca de vcs ok”*). O enunciado afirma que os professores em greve, “levando bala de polícia”, não sabem ensinar/trabalhar, colocando em contraposição quem faz greve e quem trabalha, como se os professores em greve fossem “vagabundos”. Além disso, afirma que os professores da escola pública não são bons profissionais e, por isso, não merecem receber salários melhores e melhorias na sua carreira profissional.

O comentador do enunciado C35, por sua vez, corrobora com discurso dos comentários C32e C34, afirmando que o professor da rede pública insatisfeito deveria procurar emprego na rede de ensino privada. O comentador argumenta que os

professores de escolas particulares “*nunca reclamaram de seus respectivos salarios.. Inclusive até bmw e mercedes alguns tinham*”.

Os comentários C36 e C37, por sua vez, também tematizam os professores da escola pública como “incapazes” e “desatualizados”, depreciando o ensino público ao ponto do interlocutor do comentário C36 mencionar que precisa “*dar o sangue para pagar uma escola particular*” para oferecer uma educação de qualidade para seus filhos.

Esses enunciados se aproximam ao passo que evidenciam um tom depreciativo à educação pública por meio da culpabilização do professor. Além de dialogarem com o discurso do professor “mal formado” (Cf. capítulo 5.1), também remetem aos discursos da ideologia “esquerdista” (Cf. capítulo 5.2).

Assim, os discursos tematizam a educação pública de maneira depreciativa, ora culpabilizando os professores pela decadência do sistema de ensino público, ora responsabilizando “ideologias esquerdistas”, sem considerar o contexto sócio-político mais amplo como, por exemplo, o desenvolvimento de políticas neoliberais que sucateiam a educação pública em favor de instituições privadas. Esses discursos se constituem a partir de vozes outras que percorrem a sociedade como um todo. Segundo Tardif:

[...] a maioria dos discursos que hoje tratam do ensino e são veiculados pela classe política, pela mídia e pelos formadores de opinião – e frequentemente por vários professores universitários – questiona se os professores trabalham bastante, se trabalham corretamente ou se dão um bom acompanhamento aos seus alunos. (TARDIF, 2012, p.116)

Esses enunciados dialogam com outras vozes que percorrem as esferas políticas, midiáticas e até mesmo as esferas educacionais. Essas vozes focalizam tão somente o trabalho dos professores: se eles estão trabalhando corretamente, se eles têm o conhecimento necessário, etc. Ou seja, particularizam/focalizam a crítica no fazer do professor como se a prática docente não estivesse atrelada às condições materiais – político-sociais-ideológicas - mais amplas como, por exemplo, a carreira docente, melhores condições das escolas, formação docente continuada etc.

É possível aventar que as vozes que depreciam o sistema de ensino público assim como os professores da rede pública estão ancoradas em discursos e políticas neoliberais. Segundo Geraldi (2015), o mundo se tornou neoliberal e com isso, a produtividade das escolas públicas foi posta em debate pelos políticos. Desse modo, como explica o autor, “[...] para saber qual a produtividade da escola, o projeto político

neoliberal na educação é a implantação de sistemas de avaliação de larga escala” (GERALDI, 2015, p.383).

Esse sistema de avaliação, implantado de maneira vertical e pouco democrática, resultou em um neotecnicismo. Sobre esse aspecto, Freitas (2012)⁶⁹ pontua que:

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. (FREITAS, 2012, p. 383)

A discussão de Freitas (1992, 2007, 2012) sobre as políticas neoliberais e o neotecnicismo na educação nos auxilia na compreensão desses discursos que transitam nas esferas político-governamental, empresarial⁷⁰, jornalística e se inserem/permeiam no senso comum. Tais posicionamentos ideológicos avançam a partir da prática da culpabilização do professor e depreciação dos professores e da escola pública.

Nesse contexto, o neotecnicismo, conforme Freitas (2012), estrutura-se em três categorias: *responsabilização*, *meritocracia* e *privatização*.

A *responsabilização* acontece por meio de testes para avaliar o desenvolvimento dos estudantes, a divulgação pública do desempenho das escolas e a recompensa para aquelas que foram melhores qualificadas. Esses elementos vêm atrelados com a *meritocracia*, que promove a carga de responsabilidade a quem alcançou o maior “mérito” sem considerar que os pontos de partida são sempre diferentes. Esse sistema, segundo Freitas (2012), além de prejudicar os melhores professores, pois considera que o que os motiva principalmente é o desejo de ganhar mais dinheiro quando (não descartando essa motivação), a maior motivação é o

⁶⁹ Nessa parte da dissertação, fazemos um detalhamento dos estudos do pesquisador Luiz Carlos de Freitas (2012). Isso se justifica à medida que as pesquisas do autor, no tocante à educação pública no Brasil, nos auxiliam na compreensão dos discursos depreciativos acerca da educação pública. Podemos dizer que os discursos que desqualificam e depreciam a escola pública fazem parte de um projeto maior de educação, orientada por uma perspectiva neoliberal, que se pretende implantar no país.

⁷⁰ Há no Brasil um movimento que vem coordenando a ação dos empresários no campo da educação intitulado “Todos Pela Educação”. Em suma, as empresas estão gerenciando estes projetos que visam implantar um sistema padrão nas escolas públicas, assim como testes e leis que regulamente a educação pública”. (FREITAS, 2012).

desenvolvimento dos alunos. Além disso, ao expor os professores a exposições públicas de seus desempenhos, acaba desmoralizando a categoria (FREITAS, 2012).

Os enunciados aqui analisados, em sua grande maioria, culpam os próprios professores pelos problemas da educação pública, são refrações dos discursos e políticas tecnicistas, que servem para produzir o processo de *privatização* da escola pública.

Os discursos sobre a privatização da educação pública estão intimamente ligados a essas políticas neotecnicistas que visam a diminuição do papel do Estado de sua responsabilidade com a educação pública, promovendo a ampliação de instituições privadas no país.

Para Freitas (2007), se deixadas à lógica capitalista do mercado, “o resultado esperado será a institucionalização de escola para ricos e escola para pobres (da mesma maneira que temos celulares para ricos e para pobres” (FREITAS, 2007, p.969). Enquanto as escolas para ricos possuirão desempenhos melhores e, conseqüentemente, serão consideradas as melhores, as escolas para pobres continuarão sendo consideradas as piores. Assim, será estabelecido um sistema em que as melhores escolas atenderão somente as classes mais altas, e o mérito de seus resultados serão atribuídos aos alunos e aos profissionais da escola, desconsiderando todo o contexto social, econômico e político. De acordo com o autor, é importante e necessário saber se a aprendizagem nas escolas é alta ou baixa, porém não se pode utilizar os resultados dessas avaliações como um ponto de partida, contribuindo para o processo de responsabilização e meritocracia, onde apenas o mérito pessoal dos agentes da educação, assim como dos alunos, será considerado. Para Freitas (2007), esse ponto não deve ser analisado sem que se observe toda a dimensão social de cada escola. Desse modo, Freitas problematiza:

Mas e as condições de vida dos alunos e professores? E as políticas governamentais inadequadas? E o que restou de um serviço público do qual as elites, para se elegerem, fizeram de cabide de emprego generalizado, enquanto puderam, sem regras para contratação ou demissão? O que dizer da permanente remoção de professores e especialistas a qualquer tempo, pulando de escola em escola? O que dizer dos professores horistas que se dividem entre várias escolas? O que dizer dos alunos que habitam as crescentes favelas sem condições mínimas de sobrevivência e muito menos para criar um ambiente propício ao estudo? Sem falar do *número de alunos em sala de aula*. (FREITAS, 2007, p. 971-972, grifo do autor)

A partir dessa lógica, o Estado se isenta da responsabilidade de gestar a educação, deixando-a inteiramente na mão da escola. Para Freitas (2007), esta

estratégia neoliberal de responsabilizar somente um dos polos (ou seja, somente a escola), prepara o terreno para projetos de privatização do sistema público. Como pontua o autor, “para a escola, todo o rigor; para o Estado, a relativização ‘do que é possível fazer’” (FREITAS, 2007, p. 975).

Responsabilizar pessoalmente os agentes da educação e da escola pública acarretará, na visão de Freitas (2007), uma ocultação da má qualidade da educação, pois, baseados apenas em números estatísticos baseados na média dos alunos em provas avaliativas (como a Prova Brasil, o IDEB e o SAEB). Sobre as avaliações o autor pondera que, além de avaliarem somente as disciplinas de português e matemática, desconsideram todas as variáveis já mencionadas que influenciam no funcionamento adequado de uma escola. Para o autor, “Prova Brasil, SAEB e IDEB devem ser instrumentos de monitoramento de tendências e não instrumentos de pressão” (FREITAS, 2007, p.981).

A partir dessa reflexão sobre o contexto mais amplo das perspectivas político-governamentais da Educação no Brasil, ancoradas nos estudos de Freitas (2007, 2012), é possível aventar que esses discursos de culpabilização, responsabilização e privatização são revozeados nos enunciados analisados nesse estudo. Os interlocutores, nesse comentários, assumem essa voz do outro (do empresariado, de grupos político-governamental orientados pela posição neoliberal) e a assimilam ao seu próprio discurso.

Assim, o discurso advindo das esferas político-governamental, empresarial e jornalística que reafirmam o sucateamento da educação pública e culpabilizam o professor pelos problemas enfrentados, acabam sendo assimilados pelos interlocutores nos enunciados em tela (pais de alunos, alunos e comunidade em geral). Bakhtin (2015[1975]) afirma que “minha palavra e minha voz, nascidas da palavra do outro ou dialogicamente estimuladas por ela, mais cedo ou mais tarde começam a libertar-se do poder dessa palavra alheia”. Portanto, as vozes que, muitas vezes, propagam o sucateamento da escola pública, amplamente discursivizadas/produzidas em diferentes esferas, desvinculam-se de sua fonte original e passam a fazer parte do discurso da comunidade em geral, que reenunciam tais discursos nas práticas de linguagem no seu cotidiano.

Ressalta-se também o poder que a palavra tem para moldar e ser moldada pelo contexto sócio-político do seu interlocutor. Os discursos observados neste capítulo dialogam com essas políticas e discursos já-ditos pelas mídias oficiais e

governamentais que objetivam implantar perspectivas operacionais com vistas ao sucateamento e, por consequência, a privatização da escola pública. Para Volochínov:

Sendo produto da vida social, refletindo-a não só no campo semântico mas também nas formas gramaticais, a linguagem tem ao mesmo tempo uma enorme influência inversa sobre o desenvolvimento da vida econômica e sócio-política. Com a ajuda da linguagem se criam e se formam os sistemas ideológicos, a ciência, a arte, a moral, o direito, e ao mesmo tempo a linguagem cria e forma a consciência de cada homem. (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p.155)

Desse modo, os discursos que refletem e reverberam esses já-ditos depreciativos a respeito da escola pública e do docente contribuem para manter e fortalecer os discursos oficiais, que já circulam nas esferas sociodiscursivas do jornalismo, da política, da economia e do cotidiano, o que contribui para que a própria configuração socioeconômica e política da sociedade seja modificada.

Em contraposição a esses discursos, que depreciam a educação pública e enaltecem instituições privadas, responsabilizam e culpabilizam os professores pelo “fracasso” escolar, vemos emergir vozes outras que apontam para uma nova identidade docente. São vozes da resistência, que apontam para a identidade do professor em combate a esses discursos depreciativos e em luta contra políticas que precarizam sua categoria. Os enunciados que apontam para essa identidade de resistência são detalhados na subseção a seguir.

5.5 Uma identidade emergente: vozes de resistência

Em meio a enunciados que depreciam a identidade docente, seja enfatizando de sua (má) formação ou de sua posição política, emergem, nos dados, enunciados-respostas dos próprios professores e da comunidade em geral que discursivizam o professor em greve de forma positiva. Esses enunciados acentuam uma outra identidade docente, emergente nesse momento crise e conflito: o professor que vai à luta, o professor que resiste e refuta os discursos depreciativos e políticas governamentais, que precarizam sua profissão e a escola pública.

C38

Sou mãe de aluno e acho que os professores devem lutar até o fim melhor um ano atribulado para os alunos do que os professores perder anos de direitos conquistados se professores não tem suporte se perde na qualidade de ensino dos nossos filhos contem comigo se precisarem os pais também vão pras ruas a favor dos profs

C39

Sou mãe de 2 alunos na rede estadual, eles estão por dentro de tudo o que está acontecendo, estão revisando conteúdos em casa, estão aproveitando pra ler alguns livros.... Agora vou falar uma coisa, façam o que tiver que fazer, que se faça greve enquanto precisar. Esses professores, além de terem que driblar muita coisa pra ensinar, ajudar alunos em sala de aula, que não estão nem aí pra aprender nada.. ainda tem que aguentar essa humilhação do governo... é um absurdo, professor tem que andar de cabeça erguida, ter autonomia, ser respeitado, pra assim ter vontade de exercer seu ofício, que é um dos mais importantes dessa sociedade. Isso mesmo, mostrem a força de vocês, estamos todos juntos nessa luta, e alunos, ao invés de ficarem reclamando, peguem um bom livro e vão ler, vão fazer manifesto junto com os professores, se interessem em estudar de verdade quando estiverem em sala de aula....isso tudo, os professores e demais funcionários estão fazendo por vocês, e será graças a eles que vocês terão a chance de ter um futuro melhor.

C40

"O professor disserta sobre ponto difícil do programa.

Um aluno dorme,

Cansado das canseiras desta vida.

O professor vai sacudí-lo?

Vai repreendê-lo?

Não.

O professor baixa a voz,

Com medo de acordá-lo."

Carlos Drummond de Andrade

Se hoje estou em um nível superior, devo isso em partes a muitos educadores que passaram pela minha vida. Que mesmo tendo um salário irrisório e muita responsabilidade, sempre se propuseram a contribuir pra minha formação, não apenas profissional, mas como ser humano. Apesar do ambiente inóspito ao qual estivemos submetidos (e ainda estamos, eles dando aula e eu na universidade pública) , o amor ao aticamento do saber sempre fizeram esses profissionais chegar em sala de aula com um belo sorriso e com a convicção de que aquele seria mais um dia de resgatar sonhos. Hoje, vendo o tratamento violento que o déspota, governador Beto Richa (PSDB) vem tratando esses profissionais e, vendo que estes mesmo diante dessa barbaridade resistem firmemente, só tenho uma coisa a dizer: Obrigado professorxs, por estarem nas ruas dando uma lição de cidadania. Por mostrarem que a educação vai muito além da formalidade dos currículos escolares. Muito além da educação robótica. Educação que transgride os muros. Desejo muita fé e força na luta! Ousadia não, porque isso sei que voces tem de sobra. E muito me orgulho disso!

C41

Professores são bem mais prejudicados do que alunos , enquanto 1 aluno passa 8 anos entre um ensino fundamental e médio , existem vários outros professores que já estão com mais de 24 anos dando aula e com os salários muito a menos do que realmente merecem ! Prefiro perder um ano e melhorar nosso ensino do que estudar um ano sem qualidade e sem querer saber do que me acontece em volta ! #EuApoioOsProfessores#EuToNaLuta

C42

Eu sou aluno, e estou aprendendo muito com meus professores, não apenas matérias que tem no ensino normal, mas também a ser um cidadão! Hoje fui lá batalhar com eles e cada dia me surpreendo mais com a luta e determinação deles. Muito obrigado professores da rede pública estadual do

Paraná, vocês são um exemplo para o Brasil
 todo! #EuToNaLuta#ForaBetoHitler

Nos comentários C38, C39 e C40, observamos pais de alunos se posicionando sobre os professores em greve de maneira positiva. Diferentemente da maioria dos comentários observados anteriormente, nesses enunciados, os interlocutores não culpabilizam os professores pelos diversos problemas da educação pública e pela greve em si. Ao contrário, consideram que os docentes são vítimas de um contexto social e político que visa precarizar e depreciar a educação pública. O interlocutor do comentário C38 afirma que os professores não podem ser responsabilizados pelos problemas na qualidade da educação, pois eles necessitam de um suporte - mais investimentos para a educação pública – para executarem um bom trabalho (“*se professores não tem suporte se perde na qualidade de ensino dos nossos filhos*”). O comentador C39 corrobora com essa ideia, afirmando que os professores precisam “driblar”, com o sentido de “escapar” e “salvar-se”, além de um governo que desmoraliza a profissão, alunos que não estão dispostos a aprender⁷¹ (“*Esses professores, além de terem que driblar muita coisa pra ensinar, ajudar alunos em sala de aula, que não estão nem aí pra aprender nada.. ainda tem que aguentar essa humilhação do governo...*”).

Podemos observar no comentário C40 a intercalação de um outro enunciado, a saber, um poema de Carlos Drummond de Andrade. Há, portanto, um gênero (o poema) intercalado em outro gênero (comentário online). Sobre esse fenômeno, R. Rodrigues (2004) pontua que:

Como os gêneros são plásticos, mais ágeis às mudanças do que as formas da língua e apenas relativamente estáveis, eles facilmente se submetem a uma reacentuação, têm a capacidade de no seu funcionamento introduzir outros gêneros, que, nesse processo, são chamados de gêneros intercalados (uma carta, um telefonema no romance, por exemplo). (R. RODRIGUES, 2004, p. 436)

Nesse enunciado, o poema é um gênero intercalado ao gênero comentário online e, reacentuado pela comentadora. Dessa forma, já não se trata mais do texto publicado originalmente, e sim de um discurso bivocal em que se pode observar duas vozes, duas orientações valorativas (BAKHTIN, 2015[1975]). Ao ser intercalado ao comentário da autora, o poema de Carlos Drummond de Andrade refrata as intenções

⁷¹ Vale destacar que, neste enunciado, há um discurso depreciativo em relação ao aluno de escola pública.

da interlocutora. Assim, no poema revozeado pela comentadora, o professor é discursivizado como aquele que olha para o seu outro, que considera o aluno como o seu outro. A comentadora intercala um poema que pode ser interpretado como a refutação ao discurso de “professor egoísta” (o professor que não pensa no aluno, que está em greve em função de aumento salarial).

Esse enunciado também se configura como um discurso híbrido por se tratar de dois discursos (o do comentador e o do Carlos Drummond de Andrade) que se intercalam em um só enunciado. No entanto, o que observamos aqui é uma hibridização consciente, tendo em vista que se mostra como um recurso do comentador para complementar seu discurso. Bakhtin pontua que a hibridização:

[...] é a mistura de duas linguagens sociais no âmbito de um enunciado – o encontro, no campo desse enunciado, de duas diferentes consciências linguísticas divididas por uma época ou pela diferenciação social (ou por ambas). (BAKHTIN, 2015[1975], p.156)

Bakhtin salienta que “[...] incluído no contexto, o discurso do outro sempre sofre certas mudanças semânticas por mais precisa que seja a sua transmissão”, sendo assim, embora o interlocutor não tenha reproduzido inteiramente o poema de Carlos Drummond de Andrade, este já não possui o mesmo significado que possuía em sua primeira publicação: aqui, a voz do autor do poema se mistura com a voz do comentador, que emoldurou esse enunciado em seu próprio discurso para cumprir o projeto discursivo do comentador.

Neste enunciado, o interlocutor se identifica como professor universitário e (“e *ainda estamos, eles dando aula e eu na universidade pública*”) e endereça uma voz de gratidão ao fazer docente dos professores da educação básica (“*Se hoje estou em um nível superior, devo isso em partes a muitos educadores que passaram pela minha vida*”).

Na continuidade, o comentário C40 focaliza aspectos inerente à profissão de professor ao afirmar que “*mesmo tendo um salário irrisório e muita responsabilidade*” os professores exercem sua função por sua responsabilidade e amor⁷² com a profissão e reenuncia os já-ditos acerca da precarização e do baixo salário da carreira docente (“*Que mesmo tendo um salário irrisório e muita responsabilidade*”, “*Apesar do ambiente inóspito ao qual estivemos submetidos*”).

⁷² O discurso do professor que trabalha por “amor” remete a historicidade da profissão. Como podemos observar, este discurso não está presente somente nos comentários depreciativos, mas também é revozeado pelos próprios docentes. (Cf. capítulo 5.3)

O comentador se contrapõe ao governo de modo incisivo (*“Hoje, vendo o tratamento violento que o déspota, governador Beto Richa (PSDB) vem tratando esses profissionais e, vendo que estes mesmo diante dessa barbaridade resistem firmemente”*), direcionando o seu enunciado diretamente para o Governador, chamando-o de déspota (adjetivo usado para descrever governadores e/ou comandantes autoritários, que governam de modo tirânico).

O enunciado acentua a identidade docente do professor que, além de ensinar em sala de aula, ensina fora da sala de aula, indo à luta por seus direitos (*“Por mostrarem que a educação vai muito além da formalidade dos currículos escolares. Muito além da educação robótica. Educação que transgride os muros”*), e contribuindo por uma educação mais cidadã (*“Obrigado professorxs, por estarem nas ruas dando uma lição de cidadania”*). A comentadora ainda critica o tecnicismo⁷³ ao falar que, os profissionais docentes, indo às ruas para lutar por seus direitos, estão indo *“muito além da educação robótica”*.

Já os comentários C41 e C42, por seu turno, foram postados por alunos da rede pública que apoiam a manifestação dos professores. O enunciado C42 afirma que os professores não são os culpados pelos problemas na educação, mas vítimas assim como os alunos e toda a comunidade escolar (*“professores que já estão com mais de 24 anos dando aula e com os salários muito a menos do que realmente merecem”*).

O aluno, autor do comentário C42, também se posiciona a favor dos professores, e evidencia a identidade docente do professor que vai à luta, do professor que, além de ensinar os conteúdos curriculares, ensina com seus atos a ser um cidadão crítico e consciente (*“Eu sou aluno, e estou aprendendo muito com meus professores, não apenas matérias que tem no ensino normal, mas também a ser um cidadão!”*).

Os enunciados até então analisados são de alunos, pais de alunos e professores universitários que apoiam os professores em luta (como podemos observar pelo uso das *hashtags* *“#EuToNaLuta”*). Os enunciados apontam para a compreensão de os professores buscam, por meio da luta e da resistência, melhorias para a sua carreira profissional bem como da escola pública.

⁷³ Na subseção 5.4 o discurso tecnicista é abordado com mais detalhes.

Além de pais de alunos, alunos e professores acadêmicos, todos envolvidos direta ou indiretamente com a esfera escolar e/ou do fazer docente, podemos observar que outros membros da comunidade em geral também demonstraram apoio aos professores:

C43

Eu falo com muito orgulho....eu participei da manifestacao hoje,deixei por um dia meu trabalho de domestica,e me reuni aos queridos servidores,alias e por eles,esses valorosos mestre da educacao,que sou oque sou,e luto tambem pelos meus direitos,e minha patroa querendo ou nao tinha que me liberar kkkk,pois todo cidadao tem direito em participar de qualquer manifestacao,vejam...nao e qualquer cidadao ...todo cidadão

C44

sou policial militar e deixo aqui minha soliedariedade aos companheiros professores,que chato a nossa funçao nessas horas,e até agradeço por trabalhar no interior,se estivesse na assembleia tenham certeza que eu cruzaria os braços e deixaria passar,(pelo menos os prox de mim),o governo joga servidor contra servidor,todos os pms sabem que vcs estao lutando por todos,mais o militarismo é implacavel,nao cumpre ordens e é punido severamente,rogo pelo bom senso dos miltares que estiverem la,mais tenho certeza que o maior problema para vcs sera com o choque,a tropa normal ,pelo menos a maioria esta ocultamente do lado de vcs,alias do lado de todos os funcionarios,sucesso para vs nessa causa justa,garra,e obrigado

C45

Sou transportador escolar total apoio gostaria que presidente da app entrasse em contato com até pi pinhais que é uma associação de transporte escolar junto com outras associações transportes escolares para juntos fazer o movimento uma passeata porque não só vocês professores estão perdendo nós fomos pro escolares também junto com os pais que também estão perdendo educação qualidade de vida direitos que deveriam ser respeitados mas não são total apoio

A autoria do comentário C43 é de uma interlocutora que não faz parte da esfera escolar e nem do funcionalismo público, mas que participou dos protestos e apoiou os professores em sua luta. A comentadora pontua que todos os cidadãos têm o direito de lutar (*“todo cidadao tem direito em participar de qualquer manifestacao,vejam...nao e qualquer cidadao ...todo cidadão”*). Ao enfatizar as palavras “todo cidadão”, o enunciado convida/convoca os cidadãos de todas as esferas sociais a participar do movimento, pois reconhece a função social dos professores, que teve implicação na sua própria construção como pessoa (*“e por eles,esses valorosos mestre da educacao,que sou oque sou”*).

Os comentários C44 e C45 foram produzidos respectivamente por um policial militar e um transportador escolar que apoiam o movimento de greve dos professores. O comentador evidencia seu apoio ao referenciar a ação truculenta dos policiais

durante o “massacre” do dia 29 de Abril, ao escrever que, se estivesse naquela ocasião, cruzaria os braços.

O enunciado C44 também salienta que, em virtude de relações hierárquicas, os policiais não podem manifestar suas insatisfações com as propostas apresentadas, são coagidos e ameaçados se não obedecerem. O enunciado aponta a severidade do militarismo, ao punir os policiais que não cumprem as ordens (“*o militarismo é implacavel, nao cumpre ordens e é punido severamente*”). Essa parte do enunciado funciona como uma explicação acerca da ação da polícia militar no evento citado. Por fim, salienta que todos estão do mesmo lado e que o governo é o grande culpado por colocar os servidores uns contra os outros (“*pelo menos a maioria esta ocultamente do lado de vcs*”, “*o governo joga servidor contra servidor,todos os pms sabem que vcs estao lutando por todos*”).

O interlocutor do comentário C45, por sua vez, se apresenta como um transportador escolar, evidenciando seu apoio aos professores em luta ao propor que a APP-Sindicato se unisse às associações de transportes escolares, e que os pais dos alunos também se unam nesta luta.

Além da comunidade em geral, dos pais de alunos e alunos, os próprios professores constroem, por intermédio de seus discursos, a identidade docente do professor que resiste. Vejamos os comentários a seguir:

C46

Pensamos sim nos alunos. Lutamos, sempre, pela educação pública e de qualidade. Vocês, alunos, são o motivo de nossa luta. Se não nos unirmos e garantir nossos direitos, esse ser chamado Richa, vai destruir a escola. É tudo o que ele quer: que abaxemos a cabeça e voltemos para a escola, cumprir nosso dever, porque ele não dever algum pra cumprir.

C47

É isso aí colegas. Só quem está numa sala de aula, aguentado a falta de pais omissos, conseqüente alunos estúpidos e agressivos, sabe o que significa isso. Não desistam... Temos o poder do conhecimento... Um país ignorante, é um país falido.... Vamos em frente... Abração e contem com minhas orações aqui do Sul.

C48

A população honesta e trabalhadora do Estado do Paraná é maior e mais importante do que esse governador tirano e seus politicos corruptos; diante das ilegalidades cometidas com o sagrado salário dos professores e demais servidores as pessoas que realmente se enquadram na supra mencionada população do estado acima de tudo deve refletir sobre quantidade de corrupção que assola a nação e por isso não pode deixar de apoiar a posição de greve dos professores que é o ponto de partida para a definitiva mudança radical que o país necessita para que a ordem e o progresso seja o lema de todos os cidadãos e cidadãs brasileiros que realmente são honestos e

trabalhadores. Professores e professoras não se submetam as vontades pessoais deste tirano governador e seus políticos seguidores. Unidos devemos seguir avante para mostrar que nada impedirá a vitória da democracia que tem raízes na ordem e progresso!

C49

Eu estudo e estudei tanto que me acho. Me acho q sou humAna. Uma trabalhadora. Exijo um pouco de respeito. Quero dignidade. Sou professora. Governo vcs ai irao as urnas novamente . Nao se esqueçam

C50

Você pensa em classe escolar prejudicada quando os professores estão sofrendo agressões morais? Que pena de você! Você não me representa... Só se lembre não existe aula sem professor lá dentro... Já que estes mesmo estão sendo agredidos fisicamente e moralmente. Pelo jeito você nunca teve um mestre na vida né? Por que inteligência você não tem. Pena que não reconhece que só sabe ler e escrever por causa de um professor, só que professor também é gente!

C51

Quem está contra é porque não sabe o que é ser um professor e tenho certeza que a profissão que irá seguir sera bem distinta das nossas, pois para médico, advogado, engenheiro (não desmerecendo as demais profissões) está tudo bem, salário, valorização e reconhecimento tem de sobra. HorrORIZADA com a situação!!!

C52

se não nos permitirem entrar, acampar, ocupar, depredar, devemos, como já demosntramos ser capazes de ficar eternamente pelas ruas de Curitiba. A maior lição que podemos dar aos nossos alunos é brigar por direitos.

C53

É seu direito levar sua filha p a escola, mas nós prof não estaremos lá e vc sabe o porquê? Porque o nosso governador quer acabar com o nosso Plano de Carreira que foi o resultado de uma caminhada de + de 60 anos, vc acha isso justo?? Então pai, nós ensinamos nossos alunos a lutarem pelos seus direitos, é isso q estamos fazendo!

O comentário C46 é uma contrapalavra à construção identitária do professor “egoísta” (o professor que faz greve pensando somente em si mesmo, ignorando os alunos e comunidade em geral). A interlocutora, professora em greve, defende sua luta ao afirmar que não está buscando apenas melhorias em seu salário, mas também para todo o sistema educacional (“*Pensamos sim nos alunos. Lutamos, sempre, pela educação pública e de qualidade*”). Consciente de que os professores não são os responsáveis pelos problemas do sucateamento da educação pública, a interlocutora afirma que todos, não somente os professores, devem lutar contra as políticas governamentais que enfraquecem e desestabilizam todo o sistema público de educação.

O interlocutor do enunciado C47 argumenta, por meio de sua prática em sala de aula e suas experiências vividas, que somente quem vive o ambiente escolar sabe o que está acontecendo com a educação pública. E questiona a população em geral que, muitas vezes, culpabiliza somente os professores pelos problemas educacionais, quando a responsabilidade é de todos.

A luta democrática contra as políticas impostas pelo Governo Estadual é o tema do enunciado C48, onde o interlocutor afirma que os professores devem lutar contra as políticas que prejudicam não somente os professores, mas também todos os trabalhadores do setor público, políticas que favorecem somente aos interesses dos governantes (*“Professores e professoras não se submetam as vontades pessoais deste tirano governador e seus políticos seguidores”*). Para esse comentador, participar do movimento de greve, lutar por seus direitos, é uma forma de lutar pela manutenção da democracia.

No comentário C49, a interlocutora discursiviza sua identidade por meio da sua formação, ao dizer “Eu estudo e estudei tanto que me acho”, que se forma professor durante o processo de formação acadêmica. Assim, nesse enunciado, a interlocutora discursiviza a identidade docente por meio da relação que esta profissão tem com o conhecimento. Segundo Geraldi, a identidade docente se relaciona de maneira intrínseca com o conhecimento e a formação, pois o professor torna-se professor ao longo dos seus anos de estudos e saberes adquiridos. (GERALDI, 2010).

Já o comentário C50, a partir de suas vivências em sala de aula como professor, o comentador argumenta que, quem está contra a greve e manifestando negativamente à carreira docente, não conhece o cotidiano do professor. Complementa ainda que, em contraponto as outras profissões citadas (médico, advogado, engenheiro), a profissão docente, assim como toda a rede pública de educação, está sendo desvalorizada socialmente.

O comentário C51, busca humanizar o professor em greve ao afirmar que “professor também é gente!”, discurso também usado pelo enunciado C12 (*“Me acho q sou humAna. Uma trabalhadora”*). Esse movimento discursivo busca se contrapor aos discursos em circulação que desconsideram o professor como ser humano e trabalhador, atribuindo ao professor uma identidade exclusivamente de grevista, sem levar em conta as vivências e práticas que o levaram a aderir ao movimento.

O que observamos nesses enunciados (do C49 ao C51) são docentes que questionam a identidade depreciativa atribuída ao professor, e discursivizam sua

identidade docente por meio de suas próprias experiências e vivências no mundo da vida. Como já salientado em capítulos anteriores, todo discurso nosso é repleto de vozes de outrem. Volochínov complementa essa afirmação ao pontuar que:

[...] sempre uma dessas vozes, independentemente de nossa vontade e de nossa consciência, coincide com a visão, com as opiniões e com as valorações da classe a que pertencemos. A segunda voz é sempre a voz do representante típico, ideal, de nossa classe. (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p.165)

Dessa forma, podemos observar que dentre as vozes que permeiam os discursos dos professores, na negação de discursos depreciativos, está a voz do professor idealizado por eles; a voz do como deve ser o agir do professor dito “ideal”, assim como as vozes (opiniões e valorações) que se estendem a toda a classe docente.

Por fim, os comentários C52 e C53, também produzidos pelos professores da rede estadual pública de ensino, constroem a identidade do professor como aquele que luta pelos seus direitos e que ensina democracia para além dos muros da escola. Para esses interlocutores, o fato de o professor ir às ruas para lutar por seus direitos é também uma prática educativa (*“A maior lição que podemos dar aos nossos alunos é brigar por direitos”*), (*“nós ensinamos nossos alunos a lutarem pelos seus direitos, é isso q estamos fazendo!”*). Esses enunciados respondem aos comentários depreciativos em relação ao professor em greve, tematizam o docente e a própria educação pública como uma educação que, além de ensinar os conteúdos básicos, também ensina aos alunos o seu direito à liberdade, à democracia e a lutarem pela qualidade da educação pública.

Podemos observar enunciados que fazem emergir uma identidade do professor que resiste, que luta. Tal orientação axiológica é materializada nos enunciados por meio das escolhas lexicais dos interlocutores tais como: “lutar”, “brigar”, “direitos” e “democracia”. Tal escolha lexical permeia a maioria dos comentários em que esse discurso está presente, o que remete também à luta de classes, ao sindicalismo e movimentos sociais⁷⁴, que usam essas palavras para materializar um discurso de luta em prol de seus objetivos em movimentos de categorias profissionais e sociais.

Os discursos sobre a identidade do professor como alguém que luta por melhores condições de trabalho e por uma sociedade/educação mais justa e inclusiva,

⁷⁴ No capítulo 3.1 desta dissertação apresentamos um panorama histórico do sindicalismo no Brasil, que se mostra presente nos enunciados em tela.

demonstrada nos enunciados anteriores, têm relação com o que Paulo Freire (1967) afirma em seu livro *“Educação como prática da liberdade”*. Para o autor, não basta apenas ensinar os conteúdos da grade curricular básica. Ele propõe uma educação em que os alunos aprendam a lutar por uma sociedade mais justa e pelos espaços de crítica. Como Freire (1967) pontua, é preciso buscar:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1967, p.90)

Essa educação que transcende os muros escolares e prepara os alunos para a cidadania, para o debate crítico e para a liberdade democrática é o que propõe Paulo Freire (1967), quando pontua que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate” (FREIRE, 1967, p.97). Por isso, educar não é somente ensinar os alunos a escrever ou a resolver fórmulas matemáticas, é ensinar a debater, a perceber sua realidade de maneira crítica, a questionar seus governantes e a lutar por uma sociedade justa e livre. Nessa perspectiva, a educação precisa ser libertadora e construir alunos cidadãos, críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

O autor enfatiza a importância de se ter um olhar mais crítico para a sociedade, sem idealismo utópico ou conformismo pessimista, para o autor, ao tomarmos essa atitude:

A desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituída por esperança, quando começam a se ver com os seus próprios olhos e se tornam capazes de projetar. [...] Aí é que a posição anterior de autodesvalia, de inferioridade, característica da alienação, que amortece o ânimo criador dessas sociedades e as impulsiona sempre às imitações, começa a ser substituída por uma outra, de autoconfiança. (FREIRE, 1967, p.53)

E esse estado de consciência crítica só pode ser alcançado por uma educação crítica e democrática e isso pode ser observado na identidade docente que está a emergir. Para Freire (1967) se há um saber que só pode ser aprendido por meio da prática, esse é o saber democrático, “daí a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação” (FREIRE, 1967, p.93).

Nessa perspectiva, os professores que lutam por seus direitos, que vão às ruas protestar, que resistem aos discursos depreciativos e políticas sucateadoras da educação pública, estão também tornando a docência como um espaço de resistência, pautado pelo debate democrático e pela luta pelos direitos historicamente conquistados.

O autor pontua que o despertar para uma consciência crítica por meio de uma educação democrática faz com que as pessoas, antes imersas nesse sistema opressor e que favorece as elites, comecem a emergir e “na emergência descruzam os braços e renuncia à expectativa e exige a ingerência” (FREIRE, 1967, p.54), o que, segundo o autor, é visto como uma ameaça pelas elites detentoras de privilégios.

Essa reflexão de Freire pode lançar luzes para compreendermos o tom agressivo dos interlocutores que discursivizam de maneira depreciativa a identidade docente e a educação pública (Cf. subseções 5.1, 5.2, 5.3 e 5.4) que, ao sentirem-se ameaçados pela tomada de voz e posição crítica e democrática dos professores, sentem-se provocados a atacá-los por meio de dizeres ofensivos e depreciativos. Embora, muitas vezes, os comentadores não pertençam a uma elite econômica e social acabam, por meio de assimilação de discursos midiáticos, defendendo posições valorativas diferentes das de seu grupo social de origem.

Em suma, é possível refletir que essa identidade emergente (voz de resistência), que vem se constituindo nos movimentos de greve, tem se delineado sócio e historicamente. São enunciados que se constituem na multiplicidade de vozes, ancoradas a partir de discursos que propõem o debate democrático, os direitos dos trabalhadores estando ligado aos movimentos sindicais e sociais. E, na educação, podemos aventar que há uma relação dialógica com a concepção da Pedagogia Crítica, proposta por Paulo Freire.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES

O cenário político-ideológico em que vivemos atualmente no Brasil⁷⁵ se mostra pouco favorável às instituições públicas, dentre elas as da Educação. Políticas e práticas neoliberais, que visam uma diminuição (ou eliminação?) das instituições públicas afetam a carreira dos professores da rede pública, que vem sofrendo cortes e precarização em sua profissão. Esse cenário desfavorável aos professores acabou contribuindo para a deflagração de diversos movimentos grevistas em todo o Brasil, incluindo a greve dos professores estaduais do Paraná em 2015.

Nesse momento de conflito político-ideológico entre o Governo e a classe docente, as ferramentas de interação *online*, como as redes sociais digitais, emergiram como um espaço profícuo de discursos sobre os professores, sobre a identidade docente, sobre a greve e sobre as instituições sindicais. As instituições sindicais apropriaram-se das redes sociais para informar/conduzir o movimento de greve, para tanto, postarem notícias relacionadas às políticas acerca da carreira dos docentes. Durante a greve dos professores do Paraná, ocorrida em 2015, a página da APP-Sindicato no Facebook, principal organizadora do movimento de greve dos profissionais docentes, foi um intenso e importante espaço de produção e circulação de enunciados, em que discursos (tanto depreciativos quanto positivos) acerca da identidade docente e de todo o sistema público de ensino emergiram/afloraram. Nesse contexto de multiplicidade de vozes, esta dissertação foi norteada pelo objetivo de *compreender como a identidade do professor é discursivizada em comentários online produzidos no perfil institucional da APP-Sindicato na rede social Facebook no período de greve.*

Para alcançarmos tal objetivo, buscamos analisar os comentários *online* postados pelos interlocutores-autores na página da APP-Sindicato, tanto em suas postagens, quanto na aba “avaliações” de seu perfil. Em um conjunto de 180 enunciados do gênero comentário *online*, gerados durante o período de 09 de fevereiro a 9 de junho de 2015, observamos uma multiplicidade de vozes que

⁷⁵ Ironicamente, neste momento final da escrita da dissertação, estamos em vias de construir uma Greve Nacional do Trabalhadores contra as Reformas: Trabalhista e da Previdência (28 de abril de 2017) com vistas a conter os ideários neoliberais que visam a retiradas de direitos. Agora não mais retirada de direitos dos funcionários públicos, sobretudo professores, mas de toda a classe trabalhadora. Assim, o que se avizinha é um cenário de greves que produzirão muitos enunciados e discursos já ditos como os aqui analisados.

respondiam ao um grande tema, a saber: a greve dos professores da rede estadual do Paraná em 2015. Esses enunciados-respostas fizeram ecoar discursos já-ditos sobre a identidade docente, bem como sobre a educação pública de maneira geral. Ao longo da pesquisa, identificamos e analisamos algumas regularidades discursivas observadas nos enunciados, que evidenciavam os modos como a identidade docente estava sendo discursivizada durante esse período de arena discursiva, dentre elas: a) a identidade do professor “mal formado”; b) o professor “massa de manobra” c) a docência como um dom; d) a (in)competência da escola pública.

A discursivização do *professor* “mal formado” (Cf. subcapítulo 5.1) mostrou-se saliente nos comentários dos interlocutores por meio do uso de termos como: “desqualificados” ou “nada qualificados”. Ao revozearem esses discursos já ditos, os interlocutores reiteram a relação entre o professor e o saber na constituição de sua identidade. Essa relação é inerente ao ser professor, uma vez que, segundo Tardif (2010), o professor é alguém que sabe alguma coisa. É também alguém que se forma professor ao percorrer um período longo de vários anos de estudos (GERALDI, 2012). Embora evidenciem essa relação intrínseca entre professor o conhecimento, os discursos se mostram depreciativos e apontam para um não-saber do professor, a uma “má” formação acadêmica. Ao depreciarem a formação do professor, culpabilizando-o como o único responsável pelo “fracasso” da educação pública. Assim, os enunciados silenciam os saberes docentes, que são múltiplos e constituídos em um contexto social, político e econômico mais amplo que determina/incide sobre o seu fazer pedagógico. Ao confrontar/refutar esses discursos depreciativos, os professores-interlocutores apresentam contrapalavras que remetem às suas práticas diárias como docente e também apontam a precarização do sistema que estão inseridos.

Também foram observados discursos que depreciam o professor da escola pública que participa da greve, utilizando de termos como “acéfalo” e “massa de manobra” do movimento sindical, caracterizando assim a identidade do professor “massa de manobra” de partidos políticos considerados de esquerda (Cf. subcapítulo 5.2). Nesses enunciados, reverberam vozes de um conservadorismo que se mostra crescente no atual contexto político-ideológico no Brasil (e no mundo), que fizeram eclodir movimentos como o MESP (Movimento Escola Sem Partido) que, apesar de se enunciar como um movimento “apartidário”, possui objetivos e pautas convergentes com as de correntes mais conservadoras da direita brasileira.

Outra regularidade apresentada nos enunciados analisados nesta dissertação foi a discursivização da docência como um “dom” (Cf. subcapítulo 5.3) uma “missão” recebida ao nascer. Esses discursos remetem a própria origem da profissão docente como conhecemos nos dias de hoje, que teve início nas congregações religiosas. Além disso, os interlocutores que discursivizam essa visão dialogam com a ideologia do “dom” (BOURDIER e PASSERON (1990[1970])), que ajuda a manter as disputas e relações de classe e de gênero ao afirmarem que cada pessoa possui um “dom” ao nascer, e por isso estão destinadas a fazer o que fazem pelo resto de suas vidas. Os discursos sobre a docência como um “dom” trazem consigo uma depreciação aos professores em greve, tendo em vista que, a partir desse horizonte valorativo, alguém que é professor por “dom” não deve fazer greve, nem lutar por seus direitos.

Além dos discursos depreciativos em relação à identidade docente, observamos enunciados que depreciam a educação pública e as instituições públicas em geral (Cf. subcapítulo 5.4). Essas vozes que depreciam a escola pública estão ancoradas em discursos neoliberais e neotecnicistas, que, não raras vezes, impõem uma lógica do mercado às instituições públicas, sobretudo no ensino.

Ao nos depararmos com essas regularidades discursivas, foi possível observar como os interlocutores interagem no Facebook. É possível fazer uma correlação desse ambiente virtual com o conceito de *praça pública* apresentado por Bakhtin (1987[1965]), pois, ao se encontrarem em um ambiente onde todas as camadas da sociedade convergem, por meio da falsa sensação de “mascaramento” do eu empírico causado pelos seus perfis (que, nesse caso, funcionam como máscaras em um carnaval), os interlocutores sentem-se livres para utilizarem um tom mais incisivo, por exemplo nas escolhas lexicais, apontando para um modo de interagir sem restrições ou pudores, permitindo que comentários ofensivos e depreciativos se tornem mais evidentes.

Até aqui realizamos uma sumarização das regularidades discursivas que se mostraram significativas nos dados e que respondem ao objetivo de pesquisa, proposto neste estudo, a saber: compreender como a identidade do professor é discursivizada em interações discursivas ocorridas no perfil institucional da Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato) na rede social Facebook.

De modo geral, é possível aventar que as quatro regularidades discursivas depreciativas aqui observadas fazem parte de uma só grande discursividade que

reafirma e faz ecoar a depreciação da identidade docente, o que traz implicações para a construção da identidade docente. E tendo em vista tratar-se de um estudo construído à luz dos estudos do Círculo de Bakhtin, mostra-se produtivo pensar esses discursos já ditos na sua condição de *ato responsável*. Isso porque ao se enunciar em um evento discursivo, os interlocutores estão inserindo em um ato/evento situado de linguagem e há implicações no mundo ético. Amorim pontua que “o ato é um gesto ético no qual o sujeito se revela e se arrisca inteiro. Pode-se mesmo dizer que ele é constitutivo de integridade. O sujeito se responsabiliza inteiramente pelo pensamento” (AMORIM, 2009, p. 23).

É no ato que se demonstra o lugar único do ser: é por meio do ato responsável que o *eu* estabelece o seu lugar único e seu caráter singular no ser em relação ao *outro*. Bakhtin acentua que:

O ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade. É essa afirmação do meu não-álibi no existir que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado. É apenas o não-álibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real (através da referência emotivo-volitiva a mim como aquele que é ativo). É o fato vivo de um ato primordial ao ato responsável, e a criá-lo, juntamente com o seu peso real e a sua obrigatoriedade; ele é o fundamento da vida como ato, porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade. (BAKHTIN, 2010 [1986], p.99)

Assim, é no ato responsável e ético que reconhecemos e firmamos a singularidade de nossa existência, a importância do lugar único do *eu*. Assim, o sujeito não tem álibi para não ocupar o seu lugar, para ignorar a relevância do seu lugar único. Porém, como observado nos dados aqui analisados (Cf. capítulo 5), os sujeitos muitas vezes, nos espaços de escrita online, agem de forma agressiva e ofensiva, desconsiderando a responsabilidade pelo seu dizer. Sobre o *não-álibi* do ser, Bakhtin observa que:

[...] tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um ato responsável; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real. Eu existo no mundo da realidade inelutável, não naquela da possibilidade fortuita. (BAKHTIN, 2010 [1986], p.101)

Apesar da falsa sensação de desconexão com o eu empírico ocasionado pelas suas páginas pessoais, o ambiente virtual e os discursos ali ditos não antagonizam, ou se diferenciam muito, com as interações dos ambientes *off-line*. Todo interlocutor é responsável por seus atos e por seus discursos, possui o não-álibi do ser: as

palavras por eles ditas não podem ser separadas do existir real. Segundo Bakhtin (2010 [1986], p. 99), “é apenas o não-álibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real”. Dessa forma, cada palavra, cada discurso depreciativo e ofensivo materializado têm seu impacto no *mundo da vida* e no auditório social desses enunciados. Corroborando com essa perspectiva, Amorim afirma que:

Ninguém mais pode pensar aquilo que penso. Ninguém mais pode prestar contas da minha posição e realizá-la, por isso não existe nenhum álibi para que eu não pense e não assumo o que penso. Do meu lugar concreto e único, o pensamento e o ser que ele exprime adquirem um valor, uma entonação e deixam de ser uma mera abstração. (AMORIM, 2009, p. 24).

Desse modo, é possível aventar que esse tom depreciativo e, muitas vezes, agressivo e desrespeitoso em relação ao professor, materializados nos enunciados analisados, foram motivados por uma situação de crise e conflitos político-ideológicos (a greve dos professores) e blindados por suas “máscaras” virtuais e possibilitados pelo gênero comentário online. Nesse contexto enunciativo, não está no horizonte dos interlocutores o seu não-álibi de existência, sua responsabilidade por seus atos. Assim, essa acentuação agressiva e depreciativa, que não considera as consequências éticas de tais posicionamentos axiológicos, materializados em enunciados do gênero comentário, deixa de fazer parte do campo da abstração e é um ato concreto no mundo da vida.

Silva (2014) pontua que “aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo” (SILVA, 2014, p. 93). Desse modo, ao descreverem os docentes como “mal formados”, “incompetentes”, “massa de manobra” e demais discursos depreciativos, evidenciados nos comentários analisados, os interlocutores não apenas descrevem o professor como também contribuem para a constituição de uma identidade docente depreciada e desqualificada socialmente. Em suma, esses enunciados marcados por acentos de valor depreciativos e agressivos têm impacto e responsabilidade real nas interações e ecoam na corrente da comunicação discursiva.

No entanto, além dos comentários depreciativos que discursivizam a identidade docente de maneira negativa, os enunciados analisados apontam para uma discursividade da identidade docente que está emergindo nesse cenário de crise: o professor que resiste, que luta por seus direitos, que vai à rua e que ensina a

participação democrática dos cidadãos na sociedade a partir de atos responsáveis⁷⁶ tanto no seu cotidiano profissional como também em movimentos de luta em paralisações e greves. Um professor que, além dos conhecimentos acadêmicos, também se constitui a partir de conhecimentos construídos em sua prática docente, ou seja, no trabalho de ensinar e aprender com seu *grande outro* - os alunos.

Apesar da quantidade expressiva de comentários depreciativos, também foi possível observar enunciados que valoram positivamente a carreira docente. As escolhas lexicais apresentadas por esses discursos (“brigar”, “lutar”) mostram uma postura agressiva e combativa por parte dos interlocutores, que buscam contrapor as identidades depreciativas, evidenciando assim o caráter da própria palavra como um local onde horizontes axiológicos diferentes batalham entre si. Observamos enunciados que, além de não culpabilizarem o professor pelos problemas mais amplos e inerente ao sistema de ensino público, retratam-no como um importante fator de luta e de resistência frente a políticas neoliberais, tecnicistas e conservadoras que, muitas vezes, acabam por desmobilizar e precarizar o trabalho docente.

Desse modo, tecemos, nesta dissertação, a nossa compreensão possível (e sempre inacabada) acerca desses enunciados e entendemos que a identidade docente é discursivizada nas redes sociais, em especial na página da APP-Sindicato no Facebook, de maneiras diversas, conflitantes, mas que podem sinalizar para uma nova forma de olhar o professor: não aquele que detém o conhecimento, aquele que repassa/transfere um conhecimento ou que controla os alunos. A identidade de um professor que, munido de conhecimentos teórico-práticos, saberes experienciais, ensina seus alunos, com exemplos de seus atos éticos no mundo da vida, como construir relações mais democráticas e críticas com a realidade que o cerca.

Para Geraldi (2010), o professor não tem a obrigação de repassar todo o conhecimento, mas sim provocar os alunos ao questionamento, isso porque,

O professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. (GERALDI, 2010, p. 95)

⁷⁶ A responsabilidade, para Bakhtin, é o não-álibi para não ocupar o seu lugar. Responsável aqui é relacionado ao “responder”, “agir”, ou seja, compreender a importância dos atos a partir da singularidade do *eu* e das consequências desses atos no *outro* (BAKHTIN, 2010 [1986]).

Para isso, porém, o caminho a ser percorrido não é fácil e sem obstáculos. Como as identidades são construídas dialogicamente em situações de interação que possibilitam o acabamento que o outro faz de mim, conflitos e discordâncias se mostram e se acentuam. Esses novos sentidos atribuídos à identidade docente não ocorrerão de forma pacífica, sem tensionamentos e confrontos de discursos que, não raras vezes, permeiam e extrapolam a esfera escolar. Assim, a nosso ver, é importante tecer compreensões sobre essas relações de alteridade a fim de entender a discursividade sobre a identidade docente. E, desse modo, refutar discursos depreciativos sobre o professor, sobretudo, o de escola pública, tendo em vista constituírem discursividades que não produzem mudanças significativas no cenário educacional. Ao contrário, só fazem acentuar discursos que culpabilizam o docente por problemas que vão além das responsabilidades/demandas do professor e da escola.

Por fim, salientamos que a pesquisa apresentada alcançou o objetivo proposto, sem, contudo, esgotar/exaurir todas as possibilidades de construção de inteligibilidades acerca da multiplicidade de vozes que tematizam a identidade docente em comentários em uma rede social. Nesse sentido, consideramos esse estudo mais um enunciado, produzido no elo da comunicação discursiva, que, a partir dos pressupostos epistemológicos do Círculo de Bakhtin e estudos sobre identitários, tentou compreender os discursos produzidos sobre a identidade docente em um contexto tenso de arena discursiva.

REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. **O Gênero Carta de Conselhos em Revistas Online: Na Fronteira Entre o Entretenimento e a Autoajuda**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. 261p.

ALVES FILHO, Francisco Alves; SANTOS, Eliane Pereira dos. O Plurilinguismo No Gênero Comentário Online: Encontro E Confronto Entre Muitas Vozes Sociais. **Revista FSA**, Teresina, v.11, n.2. 2014. p.301-317.

ALVES FILHO, Francisco Alves; SANTOS, Eliane Pereira dos. O Tema Da Enunciação E O Tema Do Gênero No Comentário Online. **Fórum Lingüístico**. abr-jun 2013, Vol. 10 p.78-90.

ALVES FILHO, Francisco Alves; SANTOS, Eliane Pereira dos. Relações Dialógicas e a Construção do Sentido no Gênero Comentário Online. **Revista FSA**, Teresina, v.9, n.2. 2012. p.144-160.

ALVES, Giovani. Trabalho e Sindicalismo no Brasil: Um Balanço Crítico da “Década Neoliberal”. **Rev. Sociol. Polít.** Curitiba, 19, 2002. p.71-94.

AMORIM, M.. Para uma filosofia do ato: ‘válido e inserido no contexto’. IN: Brait (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009. p.17-43.

AMORIM, Marina Alves; SALEJ, Ana Paula. O conservadorismo saiu do armário!: a luta contra a ideologia de gênero do Movimento Escola Sem Partido. **Revista Ártemis**, v. 22, n. 1, 2016. p.32-42

ARAÚJO, Júlio. Reelaborações de gêneros em redes sociais. IN: **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** ARAÚJO, Júlio. LEFFA, Vilson (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p.49-64.

BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Editora Hucitec, 1987[1965]. 419p.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martin Fontes Editora, 1997[1979]. 414p.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1986]. 160p.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015 [1929]. 341p.

BAKHTIN, M. M. **Teoria do Romance I: A estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015[1975]. 256p.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006[1929]. 203p.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem** online: texto e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 271p.

BITTENCOURT, Maria Clara Aquino. **Mediatização do Ativismo e Jornalismo Digital**: o impacto dos filtros do Facebook nos processos de produção e circulação de conteúdos de coletivos midiáticos. XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Rio de Janeiro, 2015.

BORGES, Altamiro. **Origem e papel dos sindicatos**. I Modulo do Curso Centralizado de Formação Política – Escola Nacional de Formação da CONTAG – ENFOC Brasília, 2006.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Reproduction in education, society and culture**. London: Sage Publications. 1990[1970]. 253p.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2010. 163p.

COSTA, Célio Juvenal; MENEZES, Sezinando Luiz. A educação no Brasil Colonial (1549-1759). IN: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria. **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2005. 168p.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre (RS): Artmed, 2006. 432p.

DINIZ, Patrícia Souza. DINAMICIDADE E CIRCULAÇÃO DO GÊNERO CARTA DE LEITOR. **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

ESTANQUE, Elísio. A questão social e a democracia no início do século XXI – Participação cívica, desigualdades sociais e sindicalismo. **Revista Finisterra**, vol. 55-56-57. Lisboa, 2006. p. 77-79.

FARACO, Carlos Alberto. A ideologia no/do Círculo de Bakhtin. IN: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa(orgs.). **Círculo de Bakhtin**: pensamento interacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p.167-182.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Editora Paz e Terra LTDA. Rio de Janeiro, 1967. 149p.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação Adiada: O ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, 2007. p. 965-987.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Neotecnismo e formação do educador**. Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992. p.89-102

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, 2012. p. 379-404.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Identidade e alteridade em Bakhtin. IN: PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grenissa (Orgs.). **Círculo de Bakhtin**: pensamento interacional.

Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013 – Série Bakhtin: inclassificável, v.3. p.183-199.

GEE, James Paul. **Identity as analytic lens for research in education**. Review of Research in Education, v.25, 2000. p. 99-125.

GERALDI, João W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 208p.

GERALDI, João W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. IN: GERALDI, João Wanderely. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos (SP): Pedro & João Editores. 2010. p. 133-146.

GERALDI, João W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, 2015. p. 381-396.

GONÇALVES, Elizabeth Moraes; SILVA, Marcelo da. A amplitude do diálogo nas redes sociais digitais: sentidos em construção. IN: GOULART, Elias E. (orgs.). **Mídias Sociais: Uma contribuição de análise**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2014. 152p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006. 64p.

JASPER, Aline; GADINI, Sérgio Luiz. A cobertura do ‘massacre’ de 29 de abril 2015 pelos diários impressos paranaenses. IN: GADINI, Sérgio Luiz (orgs.). **Coberturas jornalísticas (de)marcadas: a greve dos professores na mídia paranaense em 2015**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. 217p.

JESUS, Saul Neves de. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Katálysis**, Florianópolis, v.7, n.2, jul./dez 2015. p.192-202.

KLEIMAN, A., VIANNA, C., DE GRANDE, P. B. “Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...”: construção e negociação identitárias do professor entre discursos de (des)legitimação. **Scripta**. V.17, n. 32, 2013. p.173-194

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento – IN: Correa, Manoel Luiz Gonçalves e Boch, Françoise (orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2006. p.75-91.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posição social. **Filologia e linguística portuguesa**, v. 8, n. 1, 2007. p.409-424.

KLEIMAN, Angela B.. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, Brasil, n. 8, p. 409-424, aug. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763>>. Acesso em: 26/04/2016.

LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 7. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015. 295p.

MAGALHÃES, Anderson S.; QUEIJO, Maria E. da S. A arena discursiva das ruas e a condição pós-moderna: da manifestação à metacarnavalização. **Bakhtiniana**. São Paulo, 10 (3): 166-185, Set./Dez. 2015. ISSN 2176-4573. Disponível em:<<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/22367/17703>>.

Acesso em: 26 apr. 2016.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: Sage Publications, 2002. 224p.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (Orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.108p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. 279p.

MOLINA, Helder. **A luta dos trabalhadores** – A organização dos sindicatos e sua participação na construção da democracia e dos direitos sociais no Brasil. 2007. Disponível em:

<http://www.sindiseab.org.br/uploads/download/Hist%C3%B3ria%20do%20Sindicalismo.pdf> Acesso em: 24/04/2017.

MORAES, Dênis de. Comunicação alternativa, redes virtuais e ativismo: avanços e dilemas. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**, vol. IX, n. 2, 2007. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/226/224> Acesso em: 05/05/2017.

NEVES, André de Jesus. **Cibercultura e Literatura: identidade e autoria em produções culturais participatórias e na literatura de fã**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. 204p.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. IN: NÓVOA, A.(Ed.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991, p. 9-32.

NÓVOA, Antônio. **Professores: Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: EDUCA, 2009. 95p.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Facebook: um estado atrator na internet. IN: **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** ARAÚJO, Julho; LEFFA, Wilson (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p.65-80

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Coordenação Estadual do PDE. Programa de Desenvolvimento Educacional (Versão 2013): documento síntese**. Disponível em:<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/documento_sintese_pd_e_2013.pdf>. Acesso em: 12/04/2017.

RECUERO, Raquel. **A Conversação Em Rede: Comunicação Mediada Pelo Computador E Redes Sociais Na Internet** – Porto Alegre: Sulina, 2. ed, 2014.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet** – Porto Alegre: Sulina, 2009. 191p.

REMENCHE, Maria de Lourdes; ROHLING, Nívea. O horizonte valorativo em enunciados do gênero comentário online: uma escuta dialógica. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 1460-1475, out. 2016. ISSN 1984-8412. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n3p1460/32713>>. Acesso em: 06 out. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/43667>.

RENÓ, Denis; KIKUTI, Andressa. O acontecimento em 140 caracteres: os protestos de 2015, no Paraná, pelo Twitter. In: GADINI, Sérgio Luiz (orgs.). **Coberturas jornalísticas (de)marcadas: a greve dos professores na mídia paranaense em 2015**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. 217 p.

RODRIGUES, Nara Caetano. **A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. 232p.

RODRIGUES, Nara Caetano. **O discurso do professor de língua portuguesa no processo de reestruturação curricular: uma construção dialógica**. (Tese de Doutorado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; 2009. 314f.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001. 356p.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 4, n. 2, 2004. p. 415-440.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os Gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do círculo de bakhtin. IN: Adair Bonini; José Luiz Meurer; Désirée Mora-Roth. (Org.). **Gêneros: teoria, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.

ROHLING, Nívea. A orientação axiológica sobre a atuação do professor de língua portuguesa: uma reflexão sobre o discurso da desatualização docente. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 138-149, out. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2014v11n2p138>>. Acesso em: 06 maio 2016.

ROJO, Roxane. Gêneros Discursivos do Círculo de Bakhtin e Multiletramentos. IN: ROJO, Roxane (org.) **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs – 1.ed – São Paulo, SP: Parábola, 2013. p.13-36**.

SAES, Décio Azevedo Marques de. A ideologia docente em *A reprodução*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Educação & Linguagem**, Universidade Metodista de São Paulo, v. 10, n. 16, 2009. p. 106-126.

SANTANA, Marco Aurélio. "Entre a ruptura e a continuidade: visões da história do movimento sindical brasileiro." **Revista Brasileira de Ciências Sociais** 14.41 (1999): 103-120.

SANTOS, Eliane Pereira dos. **O GÊNERO COMENTÁRIO ONLINE: dimensão social e verbal**. 2013. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Piauí. 2013. 193f.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. IN: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p.73-102.

SILVA, Nívea Rohling da. **O gênero entrevista pingue-pongue: reenuniação, enquadramento e valoração do discurso do outro**. Dissertação de Mestrado. UFSC. 2007. p.237.

SILVA, Nívea Rohling da. **A atuação do professor de Língua Portuguesa discursivizada por licenciandos na educação a distância: o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico**. Tese de Doutorado. UFSC. 2012. p.382.

SOBRINHO, Camila G. P. **A Construção das Identidades do Professor em Greve: Uma análise crítica e sistêmico-funcional do discurso avaliativo de reportagens jornalísticas**. Dissertação de Mestrado. PUC-RJ, 2015. p.191.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 14ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.325.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 13, jan./2000. p. 5-13. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>.

VERALDO, Ivana. A educação brasileira na segunda metade do século XVIII (1759-1822). IN: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria. **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. Maringá: Eduem, 2005. 168p.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, v. 17, n. 18, 2001. p. 81-103.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da Enuniação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013. p.173.

VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da Enuniação. IN: **A construção da Enuniação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013[1930]. p.157-188.

VOLOCHÍNOV, V. N. A palavra e suas funções sociais. IN: **A construção da Enuniação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013[1930]. p.189-212.

VOLOCHÍNOV, V. N. Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. IN: **A construção da Enuniação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013[1926]. p.71-100.

VOLOCHÍNOV, V. N. Que é a linguagem. IN: VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da Enuniação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013[1930]. p.131-156.

PEREIRA, Luiz C. Bresser. A crise da América Latina: Consenso de Washington ou crise fiscal. **Pesquisa e Planejamento Econômico**. v. 21 n.1,1991. p.3-23.

WOITOWICZ, Karina Janz; SANTOS, Volney Campos dos. Mídia e propaganda política na greve dos servidores públicos do Paraná: Impasses do direito à comunicação democrática. IN: GADINI, Sérgio Luiz (orgs.). **Coberturas jornalísticas (de)marcadas**: a greve dos professores na mídia paranaense em 2015. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. 217p.

ZAVAM, A. S. **Por uma abordagem diacrônica dos gêneros do discurso à luz da concepção de tradição discursiva**: um estudo com editoriais de jornais. Tese de doutorado. Fortaleza: PPGL-UFC. 2009.

ANEXOS



UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ –
Campus Curitiba
Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens
Área de concentração: Linguagem e Tecnologia
Linha de pesquisa: Multiletramentos, Discurso e Processos
de Produção de Sentido



DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DE PESQUISA

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **OS DISCURSOS SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE EM COMENTÁRIOS ON-LINE: UMA ANÁLISE DIALÓGICA** a ser realizada na UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná), pelo mestrando Vilson Rodrigo Diesel Rucinski, sob orientação da Profa. Dra Nívea Rohling. O referido estudo tem como objetivo compreender e analisar os discursos sobre a identidade docente em comentários online, postados no perfil da rede social *Facebook* da APP Sindicato. Para realização da pesquisa faz-se necessário o acesso aos dados a serem coletados na página oficial da APP Sindicato. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final (dissertação de mestrado), bem como em futuras publicações na forma de artigo científico. Ressaltamos que os dados coletados serão utilizados tão somente para realização deste estudo. Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Curitiba, 12 de novembro de 2015.

Profa. Dra. Nívea Rohling
Orientadora do Projeto de Dissertação

Concordamos com a solicitação Não concordamos com a solicitação

Luiz Fernando Rodrigues
Secretário de Comunicação
App – Sindicato dos Trabalhadores em
Educação Pública do Paraná

76.693.225/0001-32

APP - SINDICATO DOS TRABALHADORES
EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ

AV. IGUAÇU, 880
REBOUÇAS - CEP: 80230-020
CURITIBA - PARANÁ