



Camila Gomes Pinto Sobrinho

**A construção das identidades do
professor em greve: uma análise crítica
e sistêmico-funcional do discurso
avaliativo de reportagens jornalísticas**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Estudos da Linguagem da PUC-Rio como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
Letras/Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Rio de Janeiro

Abril de 2015



Camila Gomes Pinto Sobrinho

**A construção das identidades do
professor em greve: uma análise crítica
e sistêmico-funcional do discurso
avaliativo de reportagens jornalísticas**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre pelo Programa
de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da
PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora
abaixo assinada.

Profa. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Orientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Liana de Andrade Biar

Departamento de Letras – PUC-Rio

Profa. Gisele de Carvalho

UERJ

Profa. Denise Berruezo Portinari

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 09 de abril de 2015.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Camila Gomes Pinto Sobrinho

Graduou-se em Letras – Português/ Literaturas pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 2008. Cursou pós-graduação *Lato Sensu* em Leitura e Produção de Textos na Universidade Federal Fluminense em 2010. Atua como professora de língua portuguesa na rede estadual do Rio de Janeiro e no município de Itaboraí. Suas áreas de interesse compreendem o estudo do discurso, com ênfase nos gêneros da mídia, a abordagem Sistêmico-Funcional e o diálogo com as Ciências Sociais no campo da Linguística Aplicada.

Ficha Catalográfica

Sobrinho, Camila Gomes Pinto

A construção das identidades do professor em greve: uma análise crítica e sistêmico-funcional do discurso avaliativo de reportagens jornalísticas / Camila Gomes Pinto Sobrinho ; orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega. – 2015.

191 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2015.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Linguística sistêmico-funcional. 3. Análise crítica do discurso. 4. Avaliação. 5. Construção de identidades. 6. Professor em greve. I. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

Para a avó, Bertilia,
exemplo de vida e minha fonte de inspiração.

Agradecimentos

À minha querida orientadora, Professora Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, pela ética, generosidade, respeito e competência com os quais me ajudou a conduzir esta pesquisa. Mais que uma simples orientação, uma grande parceria.

À Capes e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ser realizado.

A Deus, soberano em minha vida e fonte inesgotável de sabedoria.

À minha mãe, pelo abnegado amor, dedicação e apoio em todas as horas, sobretudo nas mais difíceis.

À minha avó, pelo imenso carinho.

Ao meu irmão, pela presteza nos aspectos normativos deste trabalho.

Ao querido amigo Jhonatta Costa e Silva, pelo incentivo a minha inscrição no processo seletivo para o curso de Mestrado desta universidade.

A todos os amigos e familiares, que sempre me estimularam a alcançar meus objetivos.

À equipe diretiva e pedagógica da escola estadual em que leciono, Ciep 248 – Túlio Rodrigues Perlingeiro, pela fundamental compreensão e concessões feitas ao longo desta jornada.

Aos meus colegas da PUC-Rio, pelos valiosos debates em sala de aula.

Às professoras que ministraram as disciplinas cursadas, especialmente à professora Inés Miller, pela singular generosidade e preciosos ensinamentos.

Às professoras que participaram da Comissão Examinadora, pelo tempo dedicado à leitura deste trabalho e pelas ricas contribuições.

Aos funcionários do Departamento de Letras, pela sempre disposta colaboração.

Resumo

Sobrinho, Camila Gomes Pinto; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. **A construção das identidades do professor em greve: uma análise crítica e sistêmico-funcional do discurso avaliativo de reportagens jornalísticas**. Rio de Janeiro, 2015. 191p. Dissertação de Mestrado. – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Com o objetivo de investigar a construção das identidades do professor em greve no discurso avaliativo de reportagens jornalísticas, a presente pesquisa analisa reportagens *online*, veiculadas durante dois períodos de greve dos professores da rede pública do Rio de Janeiro – de agosto a outubro de 2013 e de maio a junho de 2014 – pelos jornais *O Globo* e *O Dia*. A investigação busca discutir as seguintes questões: 1) que identidades do professor em greve são construídas pelo discurso avaliativo de reportagens jornalísticas?; 2) de que modo os recursos linguísticos avaliativos produzem discursos que constroem essas identidades?; e 3) que significados ideológicos são gerados no discurso das reportagens analisadas, sugerindo relações de poder e dominação que envolvem o professor em greve? Para fundamentar a análise, o estudo, com foco interdisciplinar, apoia-se na perspectiva teleológica sobre gêneros discursivos (Martin, 1992; Vian Jr. e Lima Lopes, 2005); na abordagem sociossemiótica de linguagem da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994), especialmente nos recursos do Sistema de Avaliatividade (Martin e White, 2005; Vian Jr., 2010); na Análise Crítica do Discurso (Chouliaraki e Fairclough, 1999) e nas teorias socioconstrucionistas de identidade propostas por Moita Lopes (2003), Hall (2005), Bauman (2005) e Duszak (2002). Resultados sugerem a construção de múltiplas identidades do professor em greve, em sua maioria negativas, tais como: agressivo, tumultuador, baderneiro, intransigente, irresponsável e, de forma positiva, como corajoso. Dentre as contribuições teóricas da pesquisa, destaca-se a rica interface entre abordagens sociais e críticas de linguagem que não compreendem o fenômeno linguístico de outro modo a não ser cultural e sóciohistoricamente situado. No que tange a minha prática docente – e à dos professores da rede pública de ensino que reconhecem a greve como direito legítimo –, o estudo proporcionou a reflexão acerca de como temos

discursivamente construídas nossas identidades *no* e *pelo* discurso da mídia jornalística.

Palavras-chave

Linguística Sistêmico-Funcional; Análise Crítica do Discurso; avaliação; construção de identidades; professor em greve.

Abstract

Sobrinho, Camila Gomes Pinto; Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (Advisor). **Identity construction of teachers on strike: a critical and systemic-functional analysis of evaluative discourse in newspaper articles**. Rio de Janeiro, 2015. 191p. MSc. Dissertation – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

With the objective of investigating identity construction of teachers on strike through the observation of evaluative discourse in newspaper articles, this study analyses online articles, published by the newspapers “O Globo” and “O Dia”, during two periods in which the public school system of Rio de Janeiro entered on strike – from August to October, 2013 and from May to June, 2014. The investigation aims at discussing the following questions: 1) what identities of teachers on strike are constructed by the evaluative discourse of the newspaper articles? 2) how do the evaluative linguistic resources produce discourse which constructs these identities? 3) what ideological meanings are generated by the discourse of the articles analysed, suggesting relations of power and dominance involving teachers on strike? Adopting an interdisciplinary focus, the study is based on Martin's (2005) teleological perspective of discourse genres; on the sociosemiotic approach to language proposed by Systemic-Functional Linguistics (Halliday, 1994), particularly on the resources of Appraisal Theory as well as on the tenets of Critical Discourse Analysis (Chouliaraki and Fairclough, 1999) and on the socioconstructionist theories of identity (Moita Lopes, 2003; Hall 2005; Bauman, 2005; Duszak 2002). Results suggest the construction of multiple identities of teachers on strike, most of them negative, such as: aggressive, riotous, troublemakers, uncompromising, irresponsible and, in a positive manner, courageous. Amongst the theoretical contributions of the study, it is highlighted the rich interface between social and critical linguistic approaches which understand the linguistic phenomenon as cultural and sociohistorically situated. Regarding my teaching practice and that of other teachers from the public school system who recognise the strike as a legitimate right , the study provided the reflection on how educators have their identities discursively constructed by journalists in the media.

Keywords

Systemic Functional Linguistics; Critical Discourse Analysis; evaluation; identity construction; teachers on strike.

Sumário

1. Introdução	15
2. Aporte teórico	25
2.1. Mídia, linguagem e poder	26
2.1.1. O gênero discursivo <i>reportagem</i>	28
2.2. O discurso avaliativo de reportagens jornalísticas: uma análise crítica	33
2.2.1. A Análise Crítica do Discurso	34
2.2.2. O modelo tridimensional	39
2.2.3. O enquadre nas práticas sociais	40
2.3. Identidades sociais: uma construção discursiva	44
2.3.1. Identidade: uma questão pós-moderna	45
2.3.2. O conceito de identidade	48
2.3.3. Identidades sociais no discurso	50
2.3.4. Identidades: <i>nós</i> e <i>outros</i>	54
2.4. Linguística Sistêmico-Funcional	57
2.4.1. Origem e conceituação	57
2.4.2. As Metafunções da linguagem	62
2.4.2.1. A Metafunção Ideacional	62
2.4.2.2. A Metafunção Interpessoal	67
2.4.2.3. A Metafunção Textual	74
2.5. Sistema de Avaliatividade	76
2.5.1. Por que <i>sistema</i> ? E por que <i>Avaliatividade</i> ?	78
2.5.2. Avaliatividade: negociando atitudes	79
2.5.2.1. Atitude, Engajamento e Gradação	81
3. Metodologia	92
3.1. A pesquisa qualitativa	92
3.2. A análise documental na pesquisa qualitativa	94
3.3. A pesquisadora	96

3.4. Contexto e <i>corpus</i> de pesquisa	97
3.5. Geração de dados	102
3.6. Procedimentos e categorias de análise	104
4. Análise de dados	107
4.1. A Atitude na construção de identidades	108
4.2. O Engajamento na construção de identidades	123
4.3. A Gradação no reforço de identidades	152
4.4. Resultados e reflexões	155
5. Considerações finais	164
6. Referências bibliográficas	170
Anexos	174

Lista de figuras

Figura 1 – Concepção tridimensional do discurso	39
Figura 2 – Estratificação da linguagem	58
Figura 3 – Relações entre variáveis de registro, metafunções e sistemas lexicogramaticais	60
Figura 4 – Componentes do Sistema de Transitividade	65
Figura 5 – Relação entre papéis discursivos e mercadorias	67
Figura 6 – Tipos de modalidade	71
Figura 7 – Relações entre registro, semântica discursiva e lexicogramática	77
Figura 8 – Recursos do Sistema de Avaliatividade	81
Figura 9 – <i>Corpus</i> da pesquisa	104
Figura 10 – Categorias de análise	107
Figura 11 – Recursos de Gradação	152

Anexos

Anexo 1 – Reportagem 1 <i>Dia de fama para professora</i>	174
Anexo 2 – Reportagem 2 <i>Estudantes improvisam sala de aula em casa</i>	176
Anexo 3 – Reportagem 3 <i>Professores da rede municipal do Rio decidem suspender greve</i>	178
Anexo 4 – Reportagem 4 <i>Greve dos professores: 'É impossível 20% de aumento', diz secretário</i>	180
Anexo 5 – Reportagem 5 <i>Estado começa a cortar hoje ponto de professor em greve</i>	181
Anexo 6 – Reportagem 6 <i>Seleção brasileira sofre protestos no primeiro dia de concentração</i>	183
Anexo 7 – Reportagem 7 <i>Professores e PMs entram em confronto em protesto no Centro</i>	185
Anexo 8 – Reportagem 8 <i>Pais de alunos do Colégio Pedro II criticam greve de professores</i>	187
Anexo 9 – Reportagem 9 <i>Protesto de profissionais da educação tem confrontos e professora detida</i>	188
Anexo 10 – Reportagem 10 <i>Professores da rede pública do Rio aprovam continuidade de greve</i>	190
Anexo 11 – Reportagem 11 <i>Professores de Instituto Federal em greve criam movimento para conquistar apoio da população</i>	191

A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo.

Paulo Freire (1994)

Introdução

Quando comecei a lecionar na rede pública de ensino, logo no ano seguinte à conclusão de minha graduação em Letras, deparei-me com um quadro educacional bastante difícil, embora não inesperado, que, com o passar do tempo, fui percebendo que não era característico exclusivamente da escola onde eu atuava: falta de infraestrutura adequada no prédio escolar; carência de alimentação (não raras vezes, de água) para os alunos; ausência ou escassez de funcionários nos setores administrativo e pedagógico; estabelecimento de metas quantitativas (e questionáveis) a serem alcançadas pelos professores nas citadas condições; dentre outros fatores.

Complementando este quadro – e certamente motivado por ele – as avaliações dos professores a minha volta eram também muito negativas. Consideravam os alunos desinteressados, sentiam-se desvalorizados por conta dos baixos salários, do congelamento dos planos de carreira, da falta de investimento na educação pública e, principalmente, da pouca ou nenhuma importância dada a sua voz quando contestavam certas medidas tomadas pelas secretarias de educação que, num “efeito cascata”, desembocavam nas ações praticadas pelos diretores da escola.

Somado a estas avaliações e às circunstâncias descritas, também me incomodava (e ainda incomoda) o discurso de responsabilização do professor pela má qualidade da educação pública brasileira. Além das dificuldades encontradas no cotidiano escolar, uma série de críticas a nossa prática docente parte dos mais diversos segmentos da sociedade, representados por figuras reconhecidas, como secretários de educação, economistas, desembargadores, ministros, etc., cujo prestígio social certamente não se equipara ao de nossa categoria.

Ao confrontar tal discurso com o cenário da escola em que lecionava, e continuo lecionando, consigo hoje compreender com mais clareza a indignação dos meus colegas professores diante de nossas condições de trabalho; uma indignação da qual não compartilhava plenamente no início da minha atuação na rede pública, talvez devido ao pouquíssimo tempo em contato com os obstáculos já rotineiramente enfrentados por esses professores.

Entretanto, tendo eu optado por ser professora e por ingressar no setor público, acredito que as reclamações, mesmo válidas e consistentes, não têm eficácia alguma quando se limitam apenas às palavras. Sendo assim, identifico-me com várias das propostas dos movimentos sindicais, como o Sepe (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro), que apresentam alternativas concretas para a reivindicação de mudanças, como, por exemplo, a greve – direito constitucional e legítimo de todo servidor público.

Cito como exemplos as duas últimas paralisações, ocorridas nos períodos de maio a junho de 2014 e de agosto a outubro de 2013, que traduziram o nosso inconformismo em relação aos salários defasados e às precárias condições de trabalho a que somos submetidos. Situadas em dois contextos sócio históricos distintos, estas greves tiveram algumas características bem diferentes.

Em 2013, reconheço que a greve de nossa categoria foi influenciada pelo clima de insatisfação que pairou por todo o Brasil, concretizando-se nas chamadas “Manifestações de Junho”. Inicialmente com o propósito de contestar o aumento das tarifas de transporte público, esses protestos acabaram por englobar uma série de outras pautas. Por sua vez, a paralisação dos professores, iniciada dois meses depois, sem dúvida, valeu-se da oportunidade de um momento propício a requisição de direitos. Já em 2014, a nossa greve situava-se no contexto da realização da Copa do Mundo, marcado pela divisão de opiniões em relação ao evento. De um lado, uma parcela da população que esperava ansiosamente o início dos jogos; de outro, uma parte que questionava os exorbitantes gastos do governo com a construção de estádios, em detrimento de melhorias nos setores básicos, como educação e saúde. Aliada a esta última parcela, a greve dos professores exigia o mesmo investimento feito para sediar o evento esportivo.

É de momentos de greve como estes que surgiu a minha motivação pessoal e profissional para o desenvolvimento desta pesquisa. Tendo de fato percebido, ao longo dos anos em que atuo na rede estadual do Rio de Janeiro, o descrédito

conferido a minha voz enquanto professora inconformada com o lamentável quadro educacional público, surpreendendo-me ao me ver no foco dos holofotes da mídia, sendo representada, junto aos meus colegas de profissão, em vários jornais cariocas (impressos, *online* e televisivos). Por ultrapassar os limites das assembleias sindicais, sendo divulgada nas ruas, por meio de manifestações e protestos, as greves de nossa categoria nos possibilitam passar do anonimato e da desvalorização social que desqualifica a nossa prática docente para o centro das atenções da mídia, sempre disposta a (in)formar e a difundir os acontecimentos que estão na ordem do dia.

Movida, portanto, pelo interesse em compreender como nós, professores da rede pública do Rio de Janeiro, somos representados na mídia em um momento específico de greve, me proponho a realizar este estudo que tem por objetivo central investigar a construção das identidades do professor em greve pelo discurso avaliativo de reportagens jornalísticas. Para tanto, analiso um *corpus* de onze reportagens *online*, selecionadas de dois jornais cariocas, *O Globo* e *O Dia*, durante os períodos já mencionados.

Explico, em linhas gerais, por que escolhi *reportagens* jornalísticas *online*, sendo a mídia um domínio social tão amplo, bem como o que estou tomando como discurso *avaliativo*. Considero que a notícia e a reportagem, sejam elas da mídia impressa, *online* ou televisiva, são os dois principais gêneros discursivos pelos quais os fatos são noticiados nos diferentes veículos de comunicação de massa. Por serem os canais mais básicos e mais abrangentes de informação (e de formação) da opinião pública, estes gêneros chamaram logo de início a minha atenção no sentido de perceber as representações que são feitas de minha categoria em greve.

Devido à facilidade de acesso e ao menor custo, decidi focalizar os jornais *online*, em vez dos outros formatos, e percebendo a recorrência de algumas características particulares, que serão mais detalhadamente explicadas no capítulo referente à metodologia, afunilei o meu olhar apenas para as reportagens, excluindo as notícias. Como também percebi a maior incidência de recursos linguísticos de avaliação no gênero escolhido, entendi como avaliativo o discurso nele produzido.

Tendo exposto brevemente minhas razões para a definição do objetivo da pesquisa, justifico a importância deste trabalho, não apenas para mim – enquanto

professora e pesquisadora – mas também para todos os meus colegas professores, sobretudo os da rede pública, e para aqueles que, mesmo não sendo da área, interessam-se pelo tema. Compreendo que investigar as possíveis representações, ou melhor, *identidades* – para usar um dos conceitos norteadores da pesquisa – do professor em greve num gênero midiático de tão rápido alcance e difusão pode contribuir para lançar luz sobre uma série de questões relacionadas ao papel cultural e social que nos tem sido relegado na sociedade carioca, onde certamente ecoa o mesmo entendimento da profissão em âmbito nacional. São questões que precisam ser urgentemente debatidas, como questões de poder, dominação e controle, que, por estarem atreladas às possíveis identidades amplamente veiculadas, podem causar um forte impacto na compreensão pública de nossas greves, dos direitos exigidos e, principalmente, do tipo de profissional que somos.

Sendo assim, ao debruçar-me sobre o *corpus* de reportagens selecionado, me fiz as seguintes indagações, que apresento como minhas questões de pesquisa:

- 1) Que identidades do professor em greve são construídas pelo discurso avaliativo de reportagens jornalísticas?
- 2) De que modo os recursos linguísticos avaliativos produzem significados que constroem e/ou reforçam essas identidades?
- 3) Que significados ideológicos são gerados no discurso das reportagens analisadas, sugerindo relações de poder e dominação que envolvem o professor em greve?

Para investigar tais questões, desdobrei o objetivo principal do estudo em três objetivos mais específicos, conforme as perguntas apresentadas:

- 1) Analisar os recursos linguísticos avaliativos, de modo a compreender como eles produzem significados que constroem e/ou reforçam as identidades do professor em greve.
- 2) Investigar quais discursos são produzidos e/ou reforçados acerca do professor em greve nas reportagens analisadas.
- 3) Depreender as relações de poder, dominação e controle que são estabelecidas a partir do discurso veiculado sobre o professor em greve no gênero em análise.

Com vista a realizar tais objetivos e a discutir as questões propostas, o presente trabalho está dividido em mais quatro capítulos, de modo a contemplar os pressupostos teóricos da pesquisa (Capítulo 2 – *Aporte teórico*); a metodologia que orienta a investigação (Capítulo 3 – *Metodologia*); a análise dos dados e a discussão dos resultados obtidos (Capítulo 4 – *Análise de dados*) e finalmente, as considerações finais e as principais contribuições deste estudo (Capítulo 5 – *Considerações finais*).

Como esta pesquisa aborda um tema que se insere no contexto da mídia, começo por dissertar, na primeira seção do capítulo 2, sobre o poder que os meios de comunicação de massa exercem na vida dos indivíduos. À luz das considerações de Fairclough (1995), aponto alguns aspectos importantes a considerar sobre a influência da mídia, bem como sobre a necessidade de estudar este domínio social do ponto de vista linguístico e discursivo, visando a contribuir para o debate crescente nas ciências sociais acerca das relações entre mídia, linguagem e poder.

Ainda nesta seção, discuto, apoiando-me em Bonini (2009), a dificuldade de encontrar definições que diferenciem de forma clara os gêneros notícia e reportagem, considerando que a literatura jornalística brasileira, de modo geral, não oferece argumentos consistentes para essa distinção. Não me preocupando, portanto, em distinguir de maneira rígida, os gêneros em questão, exponho tão somente a abordagem com a qual me alinho para analisar as reportagens: a perspectiva teleológica de Martin (1992), que entende gênero discursivo como um sistema estruturado em partes para fins específicos. Trata-se de uma abordagem que toma como ponto de partida a função social do gênero em determinado contexto de cultura.

Para embasar o meu olhar sobre o discurso avaliativo das reportagens jornalísticas, apresento, na segunda seção, os pressupostos teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2001). Com enfoque no segundo momento da teoria, em que os autores privilegiam a dimensão das práticas sociais – resultado do diálogo entre a Linguística e a Ciência Social Crítica –, esta pesquisa volta-se para as relações entre discurso e prática social, buscando problematizar crenças e estruturas de poder e dominação, sustentadas pelos significados ideológicos produzidos nos discursos que envolvem o professor em greve.

Na terceira seção do mesmo capítulo, elucido o conceito de identidade que norteia o presente estudo. Com base em ricas contribuições da Sociologia (Bauman, 2005; Giddens, 2002; Hall, 2005), situo, primeiramente, o tema no contexto da pós-modernidade, apresentando algumas razões que colocam a questão da identidade em foco nos recentes debates. Em seguida, abordo o conceito propriamente dito, a partir de uma perspectiva socioconstrucionista (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 1992, 1999, 2001; Moita Lopes, 2003), que compreende identidades sociais como uma (co)construção discursiva. Para tanto, aprofundo o tratamento da temática, propondo um diálogo com a Análise Crítica do Discurso, bem como acrescento importantes considerações de Duszac (2002) sobre a oposição socialmente marcada entre *nós* e *outros*, que contribui para o entendimento de como construímos e temos construídas nossas identidades no discurso.

Na quarta e quinta seções do capítulo 2, exponho as abordagens de linguagem que fundamentam a análise dos dados. Descrevo, na quarta seção, os pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 2004), uma teoria que parte do contexto social e das situações reais de uso da língua para o estudo da linguagem. Trata-se de uma abordagem sociossemiótica que compreende a linguagem como interação, constituída e constitutiva do fenômeno social, ou seja, a linguagem é vista como um sistema social, inserido em determinada cultura, e um sistema de signos que se manifesta sob variadas formas.

Como entende que as escolhas linguísticas do falante/escritor são motivadas pelas suas intenções comunicativas, a teoria sistêmico-funcional concebe a linguagem em quatro dimensões inter-relacionadas: contextual, semântica, lexicogramatical e fonografológica. No nível extralinguístico ou contextual, estão o contexto de cultura (o gênero) e o contexto de situação (o registro). Este último corresponde às variáveis que definem as escolhas a serem feitas no sistema da língua: o *campo* (ação e natureza da ação); as *relações* (participantes da interação) e o *modo* (organização da mensagem). Cada uma dessas variáveis está para um dos significados ou metafunções do plano semântico, já no nível linguístico, associando-se, respectivamente, à Metafunção Ideacional (representação das experiências); à Metafunção Interpessoal (participantes e seus papéis sociais) e à Metafunção Textual (distribuição da informação). Estes três significados são, finalmente, realizados no plano

lexicogramatical pelos seus três sistemas correspondentes, a saber: Transitividade, Modo e Tema/Rema.

Desenvolvido a partir da sistêmico-funcional, o Sistema de Avaliatividade (Martin & White, 2005; Vian Jr., 2010), apresentado na quinta seção, focaliza os recursos linguísticos interpessoais à disposição do falante/escritor para que avalie e se posicione em relação ao que expressa. Constituindo-se como uma abordagem essencial à análise do posicionamento autoral nas reportagens jornalísticas, este sistema oferece os recursos avaliativos necessários para a negociação de atitudes em um texto. Tais recursos estão divididos em três subsistemas – Atitude, Engajamento e Gradação – que englobam, respectivamente, as categorias de Afeto, Julgamento e Apreciação; as perspectivas de expansão e contração dialógicas no engajamento de vozes; e os mecanismos de força e foco para graduar a intensidade das avaliações.

Exposto o aporte teórico da pesquisa, procedo, no Capítulo 3, à descrição dos aspectos metodológicos que orientam a investigação. Caracterizo, primeiramente, a natureza da pesquisa e da análise desenvolvidas e, em seguida, traço detalhadamente todo o percurso realizado para chegar aos resultados deste trabalho, começando pelas minhas motivações pessoais até a definição do *corpus* de onze reportagens *online* e das categorias a serem analisadas.

Adotando uma metodologia qualitativa (Lincoln e Denzin, 2006), este estudo tem os seus conceitos e procedimentos fundamentados em uma abordagem interacionista e interpretativista dos dados. Seguindo este paradigma, minha função como pesquisadora concentra-se em gerar, observar e interpretar os dados da pesquisa, assumindo o meu envolvimento no processo de investigação, na medida em que contribuo com minhas percepções, princípios, valores e crenças.

Como lido com reportagens jornalísticas *online*, reservo a segunda parte do capítulo para caracterizar a análise documental (Ludke e Andre, 1986; Appolinário, 2009), que classifica este tipo de análise voltado para a investigação de documentos, considerados, nesta pesquisa, como dados originais, isto é, que não passaram antes por nenhum tratamento científico.

Apresentada a metodologia deste trabalho, desenvolvo, no capítulo 4, a análise dos dados propriamente dita. Organizo a investigação em dois eixos temáticos, conforme os recursos avaliativos a serem focalizados nas reportagens jornalísticas. No primeiro eixo – *A Atitude na construção de identidades* – analiso,

principalmente, os aspectos linguísticos referentes ao sistema de Atitude (Martin e White, 2005) e ao sistema gramatical de modo (Halliday, 2004). No segundo eixo – *O Engajamento na construção de identidades* – concentro-me nas estratégias de engajamento de vozes alternativas ao texto. Em cada um desses momentos, reúno e analiso fragmentos das reportagens selecionadas, de forma a mostrar como os recursos de avaliação negociam significados que produzem discursos nos quais os professores em greve têm suas identidades construídas.

Em seguida a estes dois momentos, teço comentários sobre os recursos do sistema de Gradação, usados para graduar a intensidade das avaliações que construíram as identidades nos textos analisados nos dois referidos eixos temáticos. Por funcionarem apenas como reforço e não como construção de identidades, estes mecanismos são brevemente abordados neste terceiro momento, que não considero, pelo motivo mencionado, um terceiro eixo.

Dentre os principais resultados obtidos a partir da análise dos dados, destacam-se as múltiplas identidades sociais, em sua maioria negativas, construídas sobre o professor em greve, a saber: *agressivo, tumultuador, baderneiro, corajoso, intransigente, tratante, irresponsável e diferenciado*. Tais identidades sugerem (e confirmam), como será discutido ao final do capítulo, o desprestígio social que a nossa categoria vem sofrendo ao longo dos anos, sobretudo a atuante na rede pública, que, com certa frequência, adere a greves – movimentos que, como veremos, costumam ser entendidos de diferentes formas (na maioria das vezes, negativas), de acordo com as representações que possui nas várias instâncias discursivas, dentre elas, a mídia.

Finalizando o trabalho, apresento, no capítulo 6, minhas considerações finais sobre a pesquisa, nas quais retomo o estudo desenvolvido e destaco a necessidade de compreendermos as identidades sociais como potencialmente instáveis, isto é, como possíveis de serem redefinidas nos processos discursivos de sua construção. Também aponto para as contribuições teóricas que este estudo pode trazer para o debate acadêmico, como a rica interface entre abordagens sociais e críticas de linguagem, que consideram o fenômeno linguístico como cultural e sóciohistoricamente situado. Além disso, a pesquisa, sem dúvida, proporciona a todos os professores, principalmente aos da rede pública – nos quais me incluo –, a reflexão acerca de como temos discursivamente construídas nossas identidades *no* e *pelo* discurso da mídia jornalística, o que certamente

contribui para o entendimento de como é vista a nossa prática docente na sociedade e de como é avaliada a prática da greve por aqueles que parecem não reconhecê-la como um direito legítimo para a reivindicação de mudanças.

Tendo descrito os capítulos concernentes ao desenvolvimento deste trabalho, acrescento que a presente pesquisa situa-se no campo da Linguística Aplicada (LA). Mantendo fortes ligações com Linguística durante as décadas de 60 e 70 e sendo, até então, entendida como a aplicação de teorias linguísticas a problemas de sala de aula referentes à língua estrangeira, a LA passou, na década de 80, a florescer como área autônoma de conhecimento, consolidando-se a partir dos anos 90 como disciplina independente da Linguística.

Deste momento em diante, pesquisadores da área compreenderam que apenas as contribuições teóricas da disciplina de referência não dariam conta de questões cuja complexidade ultrapassa os estudos linguísticos e, portanto, reconheceram a necessidade de se fazer uma LA interdisciplinar, que gerasse pressupostos teórico-metodológicos próprios. Estes pesquisadores, que compartilham a definição de LA como campo de conhecimento e pesquisa aplicada, na qual a investigação está centrada no contexto aplicado, onde as pessoas vivem e agem (Moita Lopes, 2006), perceberam que os novos caminhos teriam que se apoiar em contribuições de outras áreas, nas ciências sociais e nas humanidades, de forma que os problemas sociais – nos quais a linguagem é central – fossem abordados numa perspectiva mais ampla, levando-se em conta as mudanças socioculturais, políticas e históricas do mundo contemporâneo.

De acordo com Kumaravadivelu (2006), as transformações de um mundo globalizado exigem uma pesquisa em LA que transcenda a abordagem positivista e prescritiva do Modernismo e que admita a ideologia como questão intrínseca a qualquer investigação; uma pesquisa que se reconheça como intercultural, interlinguística e interdisciplinar, para então experimentar outras possibilidades. Logo, é preciso também que se reconheça o ato de pesquisar como um ato político, considerando que todas as formações discursivas (em qualquer texto) são políticas.

No âmbito de uma LA contemporânea, esta pesquisa parte de um contexto aplicado – a mídia, no qual as representações – ou identidades – do professor em greve não foram, em sua maioria, construídas pela voz do próprio profissional, mas por diversas outras vozes que emergem em nossa sociedade, reproduzindo

discursos culturalmente cristalizados, que precisam ser problematizados. De acordo com Moita Lopes (2006), é preciso reinventar novas formas de produzir conhecimento, entendendo que este processo implica reinventar a vida social.

Nesse sentido, o presente estudo pretende motivar a reflexão do quão importante e urgente é construir outras identidades do professor em greve, sobretudo por ele mesmo. Compartilhando a crença de que o ato de pesquisar é um ato político (Moita Lopes, 2006), esta pesquisa pode ser uma voz que se une a deste profissional mal representado, colaborando para produzir outros discursos, ou seja, outras histórias de quem somos.

Aporte Teórico

Neste capítulo, apresento os pressupostos teóricos que fundamentam a presente pesquisa. Tendo como objetivo investigar a construção das identidades do professor em greve pelo discurso avaliativo de reportagens jornalísticas, a análise dos dados será informada, em primeiro lugar, pelas ricas contribuições de Fairclough (1995) acerca das especificidades do discurso da mídia, sobretudo da mídia de massa, bem como pelas orientações teórico-metodológicas da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1999), que aborda a relação entre linguagem e poder.

Em segundo lugar, apoio-me na perspectiva socioconstrucionista de identidades sociais (Hall, 2005; Moita Lopes, 2003), que as entendem como uma construção discursiva, considerando que este estudo se volta para identidades que emergem no discurso de reportagens. Sendo, portanto, identidade e discurso dois conceitos abstratos, que se constituem na interação social via linguagem, baseio-me na abordagem sociossemiótica da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994) e no Sistema de Avaliatividade (Martin & White, 2005) para analisar os recursos linguísticos responsáveis por produzir o discurso avaliativo no qual as identidades do professor em greve são construídas.

2.1

Mídia, linguagem e poder

O primeiro passo para compreendermos a relevância deste estudo é reconhecermos o poder da mídia, principalmente da mídia de massa. Com Fairclough (1995, p.2), afirmo que a mídia tem o “poder de influenciar conhecimento, crenças, valores, relações e identidades sociais”, justamente porque representa as coisas de modos particulares e, assim, negocia significados específicos com a audiência.

De acordo com o autor (op.cit.), a própria natureza linguística e discursiva do poder exercido pela mídia é o principal argumento para que este domínio seja analisado linguisticamente e em termos de discurso (entendido aqui como prática social, como veremos na seção seguinte). Além disso, focalizar a linguagem da mídia constitui um importante elemento na pesquisa contemporânea dos processos de mudança social e cultural, contribuindo de forma significativa para o debate cada vez mais crescente sobre o tema nas ciências sociais.

Sendo assim, analisar o discurso da mídia significa buscar elucidar os modos particulares pelos quais os profissionais envolvidos representam o mundo por meio de suas escolhas. Para que se construa uma determinada representação, o jornalista, para focarmos na mídia impressa – contexto desta pesquisa –, decide que informações serão incluídas e quais serão excluídas, bem como quais serão colocadas em primeiro e em segundo plano no texto. Dadas as opções, podemos investigá-las à luz de três questões sugeridas por Fairclough (1995, p. 5):

- a) como o mundo (eventos, relacionamentos etc.) é representado?
- b) que identidades são construídas pelos envolvidos nas histórias veiculadas (repórteres; audiências; vozes de terceiros, referidas nas entrevistas)?
- c) que relações são construídas entre os envolvidos (repórter-audiência; especialista-audiência; político-audiência)?

Tais perguntas, que dão enfoque a três categorias básicas – *representações*, *identidades* e *relações* – devem nortear todo o trabalho que se volta para a pesquisa de mídia e que se pretende sério e útil, já que é preciso considerar que

qualquer texto, seja midiático ou não, simultaneamente representa e constrói relações e identidades.

Aprofundando as questões, Fairclough (1995, p.15) ainda propõe que sejam trazidos à tona os aspectos motivadores que subjazem às opções feitas pelos profissionais de mídia, bem como os efeitos destas escolhas. Investigar estes aspectos faz parte do processo de compreender como a mídia trabalha ideologicamente, isto é, como coloca os seus “significados a serviço do poder” (Thompson, 1984, 1890 *apud* Fairclough, 1995, p. 4) de forma a construir representações, identidades e relações específicas.

É o que veremos neste trabalho, no qual o discurso avaliativo de reportagens dos jornais *O Globo* e *O Dia online*, amplamente reconhecidos no Rio de Janeiro, produz significados que representam o professor em greve de modos particulares, construindo múltiplas identidades deste profissional e estabelecendo relações assimétricas de poder que envolvem o professor e o governo. Conforme questiona Fairclough (1995, p.11), se a mídia não sustenta a esfera pública e política, onde mais esta esfera pode ser sustentada em nossa sociedade midiaticizada?

A mídia de massa opera, portanto, dentro do sistema social, mais especificamente na rede de instituições sociais que englobam a vida cotidiana e familiar, por um lado; e o trabalho e o comércio, por outro. Sendo constituída pelo sistema, a mídia também contribui para constituí-lo como um todo. É afetada e afeta as relações de poder estabelecidas no sistema social; relações que são de classe, gênero, etnias e grupos, como políticos e cientistas e a massa da população.

O trabalho ideológico que a mídia realiza por meio da linguagem visa a construir representações, identidades e relações de modo nem sempre claro e facilmente perceptível. Como define Fairclough (1995, p.4), “ideologias são pressuposições que geralmente figuram como pressupostos em textos, contribuindo para produzir e reproduzir desiguais relações de poder e dominação”. Desta forma, entendemos que os sentidos ideológicos também aparecem de maneira implícita nos textos pertencentes aos diferentes gêneros da mídia, sendo produzidos nos “modos naturalizados de organizar interações” (op.cit.).

Considerando que as formas de produzir significados podem ser várias e mais ou menos implícitas, procedo à explanação do gênero discursivo escolhido

para o escopo desta pesquisa – a *reportagem* – bem como das dificuldades teóricas em distingui-lo do seu gênero mais próximo, a notícia.

2.1.1

O gênero discursivo *reportagem*

Esta pesquisa tem como *corpus* de análise um conjunto de onze reportagens selecionadas dos jornais *O Globo* e *O Dia online*. O processo de geração dos dados, que será mais detalhadamente explicado no capítulo referente à metodologia, não se preocupou, a princípio, em distinguir textos do gênero notícia e do gênero reportagem, tendo sido conduzido por outros critérios. À medida, no entanto, que ocorria um afinamento da primeira seleção de dados, com base em aspectos como a maior incidência de recursos avaliativos, o *corpus* da pesquisa ia se definindo em textos que, conforme meus conceitos naturalizados de que a notícia é mais curta e impessoal, entendi como reportagens.

Comparando, porém, estes textos com outros que havia considerado notícias, percebi que as diferenças, supostas a priori, não eram tão rígidas e que, portanto, seria responsável de minha parte explicitar o meu entendimento do gênero reportagem. Tendo em vista que a maioria dos manuais ou guias de jornalismo não traz um arcabouço teórico capaz de fundamentar ou questionar satisfatoriamente meus critérios de seleção, apoio-me nas pertinentes considerações de Bonini (2009) sobre o tema.

Como bem aponta o autor (2009), a literatura disponível na área de jornalismo no Brasil, em geral, não apresenta definições claras e consistentes que nos ofereçam critérios plausíveis de distinção entre os gêneros notícia e reportagem, embora eles sejam habitualmente tratados de forma distinta na cultura do jornalismo brasileiro. Para Bonini (2009, p. 198), esta falta de clareza se deve a dois motivos: primeiro, muitos dos trabalhos sobre o assunto foram produzidos antes de um debate mais recente sobre gêneros; segundo, os trabalhos geralmente carecem de teorias linguísticas que possibilitem estabelecer quais aspectos são centrais na definição de um gênero.

Sobre a reportagem especificamente, Bonini (2009) ressalta que, assim como a notícia, o termo é ambíguo na literatura jornalística brasileira, visto que, ao mesmo tempo em que nomeia um gênero, representa todo o processo de coleta de informações que serve como base para diversos gêneros jornalísticos. Citando o dicionário de comunicação de Rabaça e Barbosa (1978, p. 638 *apud* Bonini, 2009, p.200), por exemplo, o autor expõe a definição de reportagem como “um conjunto de medidas necessárias para fabricar uma notícia jornalística: cobertura, investigação, seleção de dados, interpretação e tratamento, dentro de certas técnicas e requisitos para articular o texto jornalístico informativo”.

Descartando as definições que explicam a reportagem apenas enquanto atividade jornalística, como a citada, Bonini (2009, p.200) separa algumas conceituações baseadas na definição do gênero em si, ordenando-as da menos para a mais coerente, segundo ele:

(1) A reportagem pode ser considerada a mais essencial de um jornal e diferir de uma notícia no conteúdo, escopo e profundidade. Desse modo, ela investiga não apenas a origem do fato, mas suas razões e efeitos. (*O Estado de S. Paulo*, 1990, p. 67)

(2) A reportagem é a representação de um fato ou evento, enriquecida pela capacidade intelectual, observação cuidadosa, sensibilidade, criatividade e fluência narrativa do autor. (Amaral, 1982, p. 133)

(3) [A reportagem] se estende de um simples complemento da notícia – uma expansão que contextualiza o fato nas suas óbvias relações com outros fatos precedentes, sucessivos ou correlatos – para uma redação capaz de revelar, a partir de uma prática histórica, conteúdos de interesse permanente, como ocorre na reportagem de Euclides da Cunha sobre a campanha de Canudos (no seu livro *Rebellion in the Backlands*). (Lage, 1979, p. 115)

(4) A reportagem não é direcionada à cobertura de um fato ou de uma série de fatos, mas à exploração de uma matéria de um ângulo pré-estabelecido. Notícias tratam de um governo que tenha sido deposto; considerando a mesma questão, reportagens tratam da crise política, institucional, econômica e social, da configuração de relações internacionais determinada pela substituição deste governo, da conspiração que permitiu o golpe, de um ou mais personagens envolvidos no episódio, etc. (Lage, 1985, pp. 46-47)

Conforme observa o autor (2009), a reportagem é conceituada, na primeira e na segunda definições, como uma extensão ou um aprofundamento da notícia; na última, como um gênero dependente; e na terceira definição, como uma mistura das demais. Embora a explanação encontrada sobre o gênero nos diversos

manuais de jornalismo (e não apenas estas definições) seja, de modo geral, detalhada, o aspecto da nomenclatura não é abordado de maneira satisfatória, o que torna difícil distinguir claramente a reportagem da notícia.

Não me prendendo, portanto, à necessidade de uma distinção rígida entre os dois gêneros, haja vista a sua dificuldade, justifico a opção por um conjunto de textos que caracterizo como reportagens a partir de alguns critérios que explico com mais detalhes no capítulo 3 deste trabalho.

Quanto à abordagem de gênero que orienta a análise das reportagens, adoto a perspectiva teleológica de Martin (1992), segundo a qual um gênero é definido como um sistema estruturado em partes para fins específicos. Integrada à teoria sistêmico-funcional, esta perspectiva toma como ponto de partida o contexto de cultura, considerando na análise, além do registro, a função social do gênero em determinada cultura, ou seja, o modo como a sua estrutura serve a propósitos específicos de interação no contexto cultural em que está inserida.

Estes dois conceitos – contexto de situação (registro) e contexto de cultura – que serão mais detalhadamente abordados na seção 2.4, são fundamentais na teoria sistêmico-funcional. De acordo com Halliday (1994), o contexto de situação imediata é definido por três variáveis que determinam as escolhas a serem realizadas pelo falante/escritor no sistema da língua, a saber: *campo* (assunto, ação e natureza da ação); *relações* (pessoas envolvidas na interação e seus papéis sociais) e *modo* (organização simbólica da mensagem). O contexto de cultura, por sua vez, é um conceito mais amplo, que se refere ao potencial de significados de determinada cultura.

Analisar um gênero a partir de seu registro é uma perspectiva defendida por Hasan (1989), que parte da ideia de que o registro representa uma relação estreita da língua com o propósito socialmente criado para usá-la (Halliday, 1989). Deste ponto de vista, o gênero reportagem, analisado sob a limitação do *corpus* desta pesquisa, se caracteriza por apresentar uma configuração que se diferencia e se assemelha em determinados aspectos conforme o ambiente institucional de sua produção.

No que se refere à variável *campo*, percebemos que o assunto ou a ação é de natureza social, visto que se trata da greve dos professores do estado do Rio de Janeiro, abordada em todas as reportagens selecionadas de ambos os jornais (*O Globo* e *O Dia online*), devido justamente à definição dos critérios para a

composição do *corpus*, dado o objetivo geral da análise. Quanto à variável *relações*, podemos deduzir, com base nas diferentes audiências que habitualmente interagem com cada um dos jornais em sua versão impressa, que o público de *O Globo* é formado predominantemente pelos atores sociais das classes A e B, enquanto os participantes da interação com *O Dia* costumam integrar a intermediária classe C. Não podemos, entretanto, desconsiderar a possível mesclagem destas audiências na mídia *online*, onde a fluidez do espaço tecnológico modifica a inserção e o alcance de seus suportes. No que diz respeito ao *modo* como se organizam as informações nas reportagens, a análise dos recursos linguísticos nos mostra que não há significativas diferenças no que concerne ao uso da linguagem nos dois jornais, já que ambos produzem discursos avaliativos bastante semelhantes em relação ao professor em greve, como veremos no capítulo 4 deste trabalho.

Para Martin (1992), no entanto, é preciso focalizar o objetivo mais amplo do gênero, e não apenas a configuração do registro. Não se trata de ignorar o contexto de situação mais imediato, mas de ampliar a proposta de análise. Para o autor, é importante que se leve em conta como a língua é estruturada para o uso, isto é, como as pessoas usam a língua – e os gêneros – para alcançar objetivos culturalmente motivados. Sendo assim, apenas a investigação do registro não pode abarcar o significado social do gênero e da instituição à qual ele pertence. No âmbito desta pesquisa, considerar a função social dos jornais *O Globo* e *O Dia*, bem como das reportagens neles veiculadas, no contexto de cultura carioca, nos permite compreender como mutáveis as três variáveis de registro, ou seja, nos possibilita pensar no porquê dos assuntos escolhidos para a veiculação e do enfoque dado a eles; nas implicações que os papéis sociais exercidos pelos leitores do jornal trazem para a definição desses enfoques; e na organização da mensagem em função da audiência e do propósito específico de interação.

Tais questões ultrapassam uma análise situacional e emergem do contexto de cultura. Para o seu debate, proponho então dois caminhos – macro e micro –, que se complementam. Numa visão macro, podemos resgatar os significados sociais que culturalmente vêm sendo construídos acerca do professor que atua na rede pública, sobretudo na escola básica, bem como sobre a prática da greve, entendida como uma ameaça a estruturas de dominação e controle. Como parte integrante, embora comumente vista como a única responsável por uma educação

de qualidade, nós, professores, temos experimentado uma condição de desprestígio na sociedade brasileira ao longo dos anos, o que se reflete na desvalorização da profissão também no âmbito restrito dos estados e municípios.

Numa abordagem micro, é necessário questionar a inserção das reportagens analisadas no contexto de cultura do Rio de Janeiro: em que suportes elas foram veiculadas? Qual a função social dos jornais *O Globo* e *O Dia* neste contexto e que abrangência de público têm esses jornais, especialmente em suas versões *online*? Se considerarmos que os dois periódicos possuem ampla circulação no estado do Rio, além de reconhecimento e notório prestígio, principalmente no caso de *O Globo*, compreendemos que os discursos produzidos sobre o professor em greve no gênero reportagem ganham a legitimidade sociocultural característica de seus suportes.

Como contexto de situação e de cultura são conceitos abstratos, a percepção dos aspectos mencionados se dá pelas escolhas lexicogramaticais realizadas nos textos. A variação dos elementos linguísticos funciona como um reflexo das mudanças nas variáveis do registro, condicionadas, por sua vez, ao contexto de cultura.

Vale ressaltar que “qualquer produção textual é multidimensional (realiza mais de um significado ao mesmo tempo)” (Vian Jr & Lima Lopes, 2005). Desse modo, as reportagens podem variar também na organização de seus estágios, visto que cada objetivo social irá determinar uma configuração textual específica. Para Martin (1992), cada um desses estágios tem um conjunto próprio de funções e é justamente essa característica que permite a progressão do gênero e a realização de seu propósito.

Para o escopo deste trabalho, a análise das reportagens não visa a reconhecer os estágios do gênero, nem se limita a relacionar as escolhas linguísticas às dimensões do registro, mas a compreender o que este gênero, a partir do discurso avaliativo nele produzido, realiza no contexto cultural em que se insere. Ou seja: que interesses estão sendo servidos e, em que medida, a importância conferida aos jornais cariocas que veiculam as reportagens contribui para a legitimação das identidades do professor em greve.

2.2

O discurso avaliativo de reportagens jornalísticas: uma análise crítica

Entendo que o gênero reportagem, valendo-se de sua autorizada abertura ao uso mais explícito de recursos de avaliação e do posicionamento do jornalista, produz um discurso que considero nesta pesquisa como avaliativo. Trata-se de um discurso que, gerado a partir de recursos linguísticos avaliativos, negocia significados sobre a atuação do professor da rede pública em greve. Para embasar o meu olhar sobre este discurso que, como veremos, constitui um dos elementos da prática social da greve, apoio-me nos pressupostos do modelo teórico-metodológico da Análise Crítica do Discurso (ACD), proposto inicialmente por Chouliaraki & Fairclough (1999) e retomado por Fairclough (2001).

A minha escolha por esta teoria, dentre outros modelos de análise do discurso, deve-se, em primeiro lugar, ao seu caráter mais abrangente, uma vez que ela não se restringe à análise linguística, prendendo-se à materialidade do texto, mas propõe uma perspectiva crítica do discurso, situando-o sócio-historicamente na contemporaneidade.

Além disso, para a investigação dos recursos linguísticos avaliativos responsáveis pela produção dos discursos nas reportagens analisadas, fundamento-me na Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994) e no Sistema de Avaliatividade (Martin e White, 2005), modelos que serão descritos nas seções 2.4 e 2.5. Portanto, não considero necessário, nem produtivo, escolher uma perspectiva de análise do discurso que contemple apenas a investigação linguística, já que do aspecto micro dos textos dão conta os modelos citados. O que importo da ACD é justamente a sua preocupação mais crítica com o discurso dentro do contexto social macro em que ele se insere.

Outra justificativa para a escolha desta teoria é a possibilidade de sua interface com outras abordagens de cunho social, como a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), citada acima. O diálogo entre a ACD e a LSF é indicado pelo próprio Fairclough (2001), que reconhece nesta teoria linguística vários pressupostos comuns, dentre eles, o entendimento da linguagem do ponto de vista sociossemiótico, isto é, a partir de suas diversas manifestações, verbais e não

verbais (semioses). Para o autor, a conversa com a ACD pode ser rica para a Linguística Sistêmico-Funcional, na medida em que amplia a relação entre as suas categorias e metafunções e processos sociais mais amplos.

A Análise Crítica do Discurso também dialoga com a Ciência Social Crítica (CSC), visto que considera necessária, para a investigação do uso da linguagem na vida social, uma abordagem transdisciplinar, que reconheça a relação entre linguagem e sociedade como dialética. Ambos os campos teóricos tendem a ganhar neste diálogo. A ACD pode se ancorar nas contribuições dos estudos das Ciências Sociais para compreender questões do discurso que emergem das estruturas e práticas sociais, bem como o campo das Ciências Sociais pode encontrar no modelo teórico da ACD um arcabouço para a análise textual.

Fairclough (2000, p.164) ressalta que a interface com as diversas áreas das ciências sociais tornou-se possível – e desejável – devido ao interesse dos pesquisadores pelos estudos do discurso; interesse estimulado pelo reconhecimento da centralidade do papel da linguagem na vida social contemporânea e, ainda, pela virada linguística na vida social recente.

Caracterizada como um modelo teórico-metodológico e tendo a linguagem como o seu escopo de investigação, a Análise Crítica do Discurso, alimentada pela CSC, oferece um conjunto de métodos para a análise de dados linguísticos que visa a elucidar os modos como a linguagem figura na vida social. A ACD, porém, não considera esses dados como objetos de análise isolados, mas os compreende como conectados a processos e estruturas sociais mais amplos, que dão lugar à produção de um texto.

Dadas as justificativas para a escolha deste modelo, passo então à descrição da Análise Crítica do Discurso propriamente dita.

2.2.1

A Análise Crítica do Discurso

Conforme ressaltai, outra teoria de análise do discurso poderia ter sido privilegiada neste trabalho. Entretanto, o diferencial da abordagem proposta por Fairclough (2001) reside na sua qualidade de *crítica*. A Análise Crítica do

Discurso (ACD) é assim entendida por duas razões principais, elencadas pelo próprio autor:

[...] primeiramente, no sentido de que busca discernir conexões entre a língua e outros elementos da vida social que estão normalmente encobertos. Entre eles: como a língua aparece em relações de poder e dominação; como a língua opera ideologicamente; a negociação de identidades pessoais e sociais (continuamente problematizadas através de mudanças na vida social) em seu aspecto linguístico e semiótico. Em segundo lugar, ela é crítica no sentido de que está comprometida com mudanças sociais contínuas. (Fairclough, 2001b, p. 230)

Sendo assim, a ACD tem por objetivo estudar a linguagem como prática social, a partir da sua conexão com estruturas sociopolíticas e econômicas mais abrangentes de poder, dominação, discriminação e controle, buscando mapear as maneiras encobertas pelas quais a língua se envolve nessas estruturas e participa de processos sociais. Para atingir esse objetivo, este modelo percebe a linguagem como um elemento semiótico imbricado na vida social e dialeticamente relacionado a outros elementos presentes nas práticas sociais, entre eles, relações sociais, identidades sociais e valores culturais, que não podem ser dispensados de uma análise do discurso.

Na ACD, o discurso é compreendido como uma forma de ação sobre o mundo, que estabelece, reproduz, massifica e legitima estruturas de poder nas quais os diferentes atores sociais são posicionados de maneiras pré-determinadas. O discurso, nesta perspectiva, é socialmente constitutivo – já que constitui estruturas sociais – e socialmente constituído, uma vez que também é gerado por essas estruturas, variando de acordo com os domínios sociais a que se filia.

O entendimento desse caráter constituidor do discurso na vida social, bem como a necessidade de um olhar mais crítico sobre a sua imbricação nas práticas sociais são produtos dos principais pressupostos teóricos que influenciaram notoriamente o modelo de análise de Fairclough (2001), importados do Marxismo Ocidental do século XX, de Michel Foucault e de Mikhail Bakhtin.

No que se refere ao primeiro, Fairclough (2001a), importa a ênfase nos aspectos culturais da sociedade, na qual as relações de dominação e exploração são entendidas como determinadas e perpetuadas cultural e ideologicamente. De Michel Foucault, a ACD assumiu a concepção de discurso, segundo a qual ele é definido como um sistema de conhecimento capaz de controlar a sociedade por

meio da regulação do saber e do exercício do poder. Para Foucault (1972), todo o discurso está impregnado de poder, em maior ou menor grau e, portanto, o seu trabalho é “um importante ponto de referência para a Análise Crítica do Discurso” (Fairclough, 2001b, p.233). A contribuição de Bakhtin, por sua vez, é a sua pioneira compreensão de que “a palavra é o signo ideológico por excelência” (1929 [2006, p. 9]), pois acompanha todo ato ideológico, constituindo-se um elemento essencial na criação, reprodução e legitimação de ideologias nas diversas práticas sociais.

Chamo a atenção para o conceito de ideologia adotado pela ACD, que não é o mesmo utilizado pela teoria marxista, na qual é definido como uma forma de opressão da classe dominante sobre a classe dominada. No modelo de Fairclough, a ideologia é compreendida como plural e está presente nos variados domínios sociais, estabelecendo e sustentando diferentes relações de poder.

Para autor, a ideologia pode ser explicada com base em três asserções: a primeira de que ela tem existência material nas práticas institucionais, o que nos leva a investigar as práticas discursivas como formais materiais de ideologia; a segunda de que a ideologia interpela os sujeitos e, por isso, produz como um dos seus mais significativos efeitos a constituição dos sujeitos; e a terceira de que os “aparelhos ideológicos do estado” (expressão cunhada por Althusser, 1971) – família, educação, igreja, mídia, dentre outros – são marcos delimitadores na luta de classe, que apontam para a luta no discurso.

Apoiando-se nessas três bases teóricas, Fairclough (2001a) assume a posição de que a ideologia não pode ser pensada como uma imposição unilateral e reprodução de uma ideologia dominante que figura como um cimento social universal, inseparável da sociedade, conforme afirma a teoria limitada de Althusser (1976). Na ACD, as ideologias são entendidas como

significações/ construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/ sentido das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (Fairclough, 2001a, p.117)

Desse modo, as ideologias embutidas nas práticas discursivas, ainda que sejam muito eficazes quando se naturalizam e atingem o *status* de senso comum, não podem ser vistas a partir da ênfase na sua propriedade relativamente estável,

porque a luta ideológica, geradora de uma possível transformação, constitui uma dimensão da própria prática. Trata-se de “uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação” (Fairclough, 2001a, p. 117).

Por outro lado, Fairclough (2001a) salienta que não podemos pressupor que as pessoas têm consciência das dimensões ideológicas de sua própria prática social, visto que essas práticas podem ser mais ou menos naturalizadas e automatizadas de maneira que seja difícil reconhecer que uma prática rotineira, “normal”, possa ser investida ideologicamente. E mesmo quando uma determinada prática social pode ser interpretada como de resistência – como é o caso da greve – os professores não estão necessariamente conscientes de toda a dimensão de sua significação ideológica; embora tenham, em potencial, a capacidade de “agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias e de reestruturar as práticas e as estruturas posicionadoras” (2001a, p.121).

Tal entendimento de ideologia proposto pela ACD é muito semelhante ao de Thompson (2000), para quem determinados usos da linguagem e de outras formas simbólicas são ideológicos. De acordo com o autor, as formas simbólicas, cuja transmissão tem se tornado cada vez mais “mediada pelos aparatos técnicos e institucionais das indústrias da mídia” (2000, p.12), estão inseridas em contextos sociais estruturados que envolvem relações assimétricas de poder e desigualdades sociais. Focalizando o seu interesse no sentido produzido pelas formas simbólicas, Thompson (2000) define ideologia como o sentido a serviço da dominação. E compreende dominação como uma estrutura social em que “grupos particulares de agentes possuem poder de uma maneira permanente, em grau significativo, permanecendo inacessível a outros grupos de agentes, independentemente da base sobre a qual tal exclusão é levada a efeito” (2000, p.80).

É importante frisar que, na concepção de Thompson (2000), uma forma simbólica só pode ser considerada ideológica se, em um dado contexto sócio-histórico, estabelecer e sustentar relações de dominação. Para o autor, nenhuma forma simbólica é intrinsecamente ideológica, depende da maneira como é usada e interpretada em contextos sociais específicos. Neste ponto, a conceituação de Thompson (2000) muito se alinha à visão da ACD de que a ideologia não pode ser entendida numa perspectiva unilateral, tendo uma ligação necessária com a

dominação de classe. Ambos os modelos teóricos não compactuam com o que Thompson denomina “tese da ideologia dominante”, defendida, dentre outros autores, por Althusser (1976), visto que consideram para a discussão do tema – além da luta de classes – outros conflitos estruturais na sociedade contemporânea.

Para ilustrar como o sentido mobilizado pelas formas simbólicas pode estar a serviço da dominação, Thompson (2000) indica cinco modos gerais de operação da ideologia: *legitimação*, *dissimulação*, *unificação*, *fragmentação* e *reificação*. Cada um desses modos representa uma maneira de os sentidos produzidos nas várias formas de construção simbólica atuarem na vida social, gerando consequências sociais nos diferentes contextos historicamente situados.

Vale observar, conforme esclarece o próprio autor, que esses cinco modos não são as únicas maneiras pelas quais a ideologia opera, ou que eles sempre operam independentemente um do outro; ao contrário, eles podem se sobrepor e se reforçar mutuamente, bem como a ideologia pode, em circunstâncias particulares, operar de outras formas. Além disso, como a categorização de Thompson (2000) não será o enfoque da análise desenvolvida neste trabalho, sendo apenas uma contribuição ao conceito de ideologia prescrito pela ACD, isento-me de detalhar aqui cada um desses modos. Uma ou outra dessas categorias será brevemente explicada conforme a sua citação e relevância na investigação dos dados.

Seguindo o estudo do mesmo autor, não posso deixar de citar a importância da natureza e do impacto dos meios de comunicação de massa na análise da ideologia, uma vez que eles são fundamentais para a mediação da cultura na sociedade moderna, permitindo que a produção dos sentidos das formas simbólicas alcancem uma dimensão muito mais ampla e façam com que os modos de operação da ideologia emergam como um fenômeno de massa, como é o caso do jornal e, conseqüentemente, do gênero escolhido para investigação nesta pesquisa – a reportagem.

Tendo esclarecido os principais conceitos e pressupostos que fundamentam a Análise do Discurso, passo à descrição do modelo tridimensional da ACD.

2.2.2

O modelo tridimensional

Em 1989, com o devido aprimoramento em 1992, Fairclough propôs um modelo tridimensional para a análise do discurso, acreditando que o discurso só poderia ser entendido a partir de três dimensões: textual, discursiva e social. E, por conseguinte, a sua análise deveria ser realizada em três etapas, conforme mostra a figura abaixo:

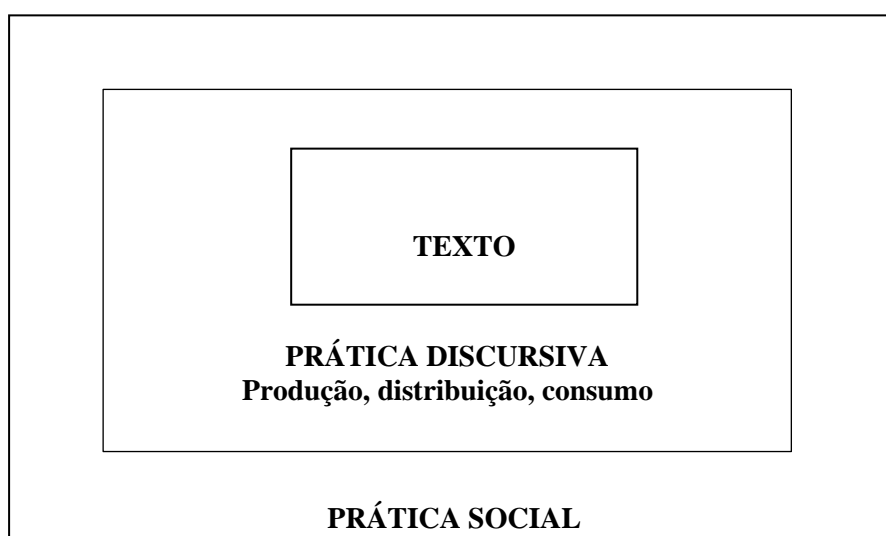


Figura 1 – Concepção tridimensional do discurso (Fairclough, 1999)

Neste primeiro momento teórico, o autor estabelece como categorias para a análise do texto o *vocabulário*, a *gramática*, a *coesão* e a *estrutura textual*, de maneira a desvendar a que interesses e ideologias a escolha de certas formas linguísticas estão servindo. Para a análise da segunda dimensão do discurso – a prática discursiva – a atenção deve voltar-se para as atividades de *produção*, *circulação* e *consumo* do texto, bem como para as categorias de *força* (tipos de atos de fala), *coerência* (conexões e inferências com base em ideologias) e *intertextualidade* (relações dialógicas entre textos). No que se refere ao discurso enquanto prática social, participam da análise os fatores ideológicos e hegemônicos presentes nas interações discursivas analisadas; os primeiros incluem os *sentidos* das palavras, as *pressuposições*, as *metáforas* e o *estilo*, já os

segundos correspondem às *orientações da prática social* (econômicas, políticas, ideológicas e culturais).

Embora essas três dimensões do discurso sejam investigadas em três etapas, para fins de análise, a ACD reconhece que não se pode considerar o texto fora das práticas discursivas e sociais em que ele se insere. É necessário observar a relação entre as escolhas linguísticas realizadas no texto, as instâncias de produção, distribuição e consumo desse texto e os contextos sociais em que se travam as disputas de poder.

É importante, no entanto, destacar que a abordagem tridimensional de Fairclough (1992) caracteriza-se pela centralidade do discurso, ainda que abranja a prática social. Neste modelo, a preocupação principal é a descrição, para exemplos particulares de discurso, de conexão explanatória entre a natureza das práticas sociais de que fazem parte o discurso e a natureza da prática discursiva, incluindo os aspectos sociocognitivos de sua produção e interpretação (Fairclough, 2001a, p. 126). A prática social é analisada apenas pelo texto, por meio do qual são exploradas as estruturas de dominação, os fatores ideológicos e as relações sociais.

Em 1999, o modelo de Análise Crítica do Discurso, proposto por Fairclough, passa por uma elaboração teórico-metodológica que se movimenta do discurso para as práticas sociais, das quais o discurso é visto como um momento. Ocorre, pois, um aprofundamento dos pressupostos sociais da ACD, que serão abordados no tópico seguinte.

2.2.3

O enquadre nas práticas sociais

Proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) e retomado mais adiante por Fairclough (2001a), o enquadre na dimensão das práticas sociais – resultado do diálogo entre a Linguística e a Ciência Social Crítica – significa a transposição da centralidade do discurso para a prática social, da qual o discurso é um dos momentos dentre outros três: *atividade material*, *relações sociais* (relações de poder) e *fenômeno mental* (ideologia). Significa também um fortalecimento do

caráter emancipatório da ACD, isto é, da sua proposta de investigar as relações entre o discurso e a prática social, de forma a problematizar crenças e estruturas cristalizadas de dominação. O objetivo deste modelo, neste segundo momento teórico, é intensificar a reflexão sobre a mudança social contemporânea, situando-a mais especificamente no contexto da modernidade tardia.

Esta fase da modernidade é caracterizada, segundo Giddens (2002) pelo traço marcante da reflexividade. Movidas pela rapidez das transformações sociais, as sociedades modernas encontram-se em um momento no qual são impelidas a refletir constantemente sobre si. O resultado inevitável dessa reflexão é a tomada de consciência de que não conseguimos compreender totalmente os eventos sociais. Há uma transformação das relações sociais, um questionamento da tradição e dos modos preestabelecidos, uma sensação de insegurança e perda de controle, bem como a percepção dos riscos da vida moderna.

Na tentativa de reestabelecer a segurança, o autor (2002) explica que os indivíduos buscam substituir a tradição pelo conhecimento científico (teorias, conceitos, descobertas), visto que a apropriação reflexiva desse tipo de conhecimento abstrato, é entendida, dentre outros fatores, como uma fonte dominante que confere à modernidade o seu dinamismo. Para Giddens (2002), é essa reflexividade que nos possibilita entender as consequências da modernidade na vida social cotidiana.

Neste contexto, o claro entendimento de como se definem e se configuram as práticas sociais é fundamental para uma análise crítica do discurso. De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 21), práticas sociais são “maneiras habituais, em tempos e espaços particulares pelas quais pessoas aplicam recursos – materiais ou simbólicos – para agirem juntas no mundo”. Sendo assim, uma prática social específica configura-se a partir de diferentes elementos da vida social, que se tornam momentos dessa prática. Cada um desses elementos – discurso, relações sociais, atividade material e fenômeno mental – internaliza o outro, articulando-se e rearticulando-se de forma permanente de acordo com suas (re)combinações.

No caso desta pesquisa, a prática social em foco é a greve dos professores da rede pública do Rio de Janeiro que, situada no contexto sócio-histórico de outras greves com interesses diversos, em 2013, e no contexto da Copa do Mundo, em 2014, tem os seus momentos internalizados pelo discurso avaliativo produzido

nas reportagens jornalísticas dos jornais *O Globo* e *O Dia*. As relações sociais estabelecidas entre professores, secretarias de educação, governo, pais e policiais; a atividade material (protestos, assembleias, manifestações) e o fenômeno mental (ideologia mais à esquerda, com propósitos de mudança) são articulados no discurso desses textos de modo a construir significados que sustentam estruturas naturalizadas de dominação, como, por exemplo, a subordinação da categoria dos professores da rede pública às condições sociais, culturais e econômicas características da profissão na sociedade brasileira e a indiferença diante das reivindicações desses profissionais.

Também é preciso entender sobre as práticas sociais que as semioses nelas estão presentes de duas formas: como parte de uma atividade social dentro de uma prática e como representações de uma prática (Fairclough, 2001a). Como parte da atividade social, as semioses correspondem ao gênero (*a reportagem*); como representações de uma prática, elas constituem o discurso (*o discurso avaliativo da reportagem*). Seguindo esse raciocínio, compreendemos que diferentes atores sociais assumem diferentes representações de uma mesma prática, posicionando-se de maneiras diferentes dentro dessa prática e produzindo discursos diferentes. Como veremos, com base na análise do *corpus* deste trabalho, professores e pais de alunos, por exemplo, não incorporam a mesma representação da prática social da greve: os pais, em sua maioria, a consideram geralmente muito longa e improdutiva, enquanto os professores a veem como o único instrumento capaz de mover as autoridades ao atendimento de suas pautas.

A configuração interna das práticas sociais, organizada pela articulação de seus momentos, é o que sustenta ou transforma as estruturas de poder, assegurando (ou não) um estado de hegemonia social. Para Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 122), a hegemonia é “liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade”. É o poder de uma classe economicamente definida como fundamental sobre a sociedade como um todo, mas um poder atingido parcial e temporariamente: um “equilíbrio instável”. Nesse sentido, podemos pensar, com os autores, que, assim como um determinado estado hegemônico se instaura e se perpetua a partir da *relativa* permanência das relações entre os elementos sociais, ele pode, da mesma forma, ser destituído, se os momentos de uma prática forem desarticulados com propósitos de mudança social.

Conforme nos explica Fairclough (2001a), uma determinada configuração de práticas constitui uma ordem social, bem como o aspecto semiótico da ordem social constitui uma ordem do discurso. Entretanto, sinaliza o autor que uma ordem do discurso não é um sistema fechado; ela sempre pode ser contestada em lutas hegemônicas, visto que qualquer interação é, na verdade, um possível local de contestação de ordens do discurso.

Além da abordagem das práticas sociais em si, é necessário, para a consideração das conjunturas mais amplas em que se formam os discursos, um olhar sobre as redes de práticas. Numa articulação mais macro, as práticas sociais também se relacionam para constituir redes de práticas relativamente permanentes, como ocorre na articulação interna, entre os elementos de cada prática social. Essas redes de práticas são interligadas de maneira a estabelecer e sustentar relações de poder em uma dada sociedade. Todavia, sempre há, nesta interligação, lacunas que oferecem possibilidades de transformação, com as quais a ACD trabalha para exercer a sua função emancipatória.

Trabalhar com as possibilidades de mudança significa incentivar a agência humana, a ação individual, com a ajuda de um suporte teórico-metodológico capaz de fornecer subsídios para a reflexão crítica. Esse suporte, oferecido pela Análise Crítica do Discurso, visa a ser uma proposta atualizada e cientificamente fundamentada de análise do elemento discursivo, bem como politicamente engajada com a minimização das desigualdades sociais.

Como vimos, o movimento de descentralização do discurso para o enfoque na articulação das práticas sociodiscursivas – fruto da relação transdisciplinar entre a Linguística e a Ciência Social Crítica – privilegiou o caráter emancipatório da ACD, isto é, o seu papel na desarticulação de relações assimétricas de dominação. Nesta nova perspectiva, as análises empíricas baseadas no modelo da Análise Crítica do Discurso devem considerar as conexões mais amplas entre o discurso analisado e a instauração, reprodução, manutenção e transformação das estruturas sociais de poder.

Outro aspecto de fundamental relevância, destacado por Chouliaraki e Fairclough (1999), mas não abordado nesta seção, refere-se à construção de identidades sociais e coletivas no discurso. Segundo os autores, as lutas pelas identidades, no contexto da modernidade tardia, dão-se de forma dialética e são mais um traço de instauração e perpetuação de poder. Do conceito de identidades

sociais como uma construção discursiva, mais especificamente, como uma construção do discurso avaliativo de reportagens jornalísticas, tratarei na próxima seção.

2.3

Identities sociais: uma construção discursiva

Conforme tem sido exposto, esta pesquisa tem como principal objetivo investigar a construção das identidades do professor em greve pelo discurso avaliativo de reportagens jornalísticas. Portanto, faz-se necessário elucidar o conceito de identidade que norteia esta investigação. Proponho-me, nesta seção, a abordar tal conceito a partir de três momentos. No primeiro, situo a discussão do tema na pós-modernidade, procurando apresentar as razões que colocam a questão da identidade em foco atualmente. Para tanto, trago as ricas contribuições da Sociologia sobre o estudo da identidade na contemporaneidade (Bauman, 2005; Giddens, 2002; Hall, 2005). No segundo momento, abordo o conceito de identidade propriamente dito, baseando-me nos pressupostos teóricos dos autores que, no âmbito dos estudos da linguagem, compreendem as identidades sociais sob uma perspectiva socioconstrucionista, segundo a qual elas são (co)construídas no discurso (Fairclough, 1992; 1999; 2001; Moita Lopes, 2003). Ainda neste momento, aprofundo o tratamento da temática a partir da interface com a Análise Crítica do Discurso (Chouliaraki & Fairclough, 1999), considerando a importância das práticas discursivas como *locus* privilegiado de (re)construção das identidades sociais. Por fim, acrescento o estudo desenvolvido por Duszak (2002) sobre a oposição socialmente marcada entre *nós* e *outros*; uma contribuição relevante para o entendimento de como construímos e temos construídas nossas identidades na interação discursiva.

2.3.1

Identidade: uma questão pós-moderna

Antes de aprofundar o conceito de identidade brevemente citado, convém esclarecer por que o tema tem sido tão amplamente debatido nos dias de hoje. Primeiramente, uma determinada questão só passa a ser focalizada quando começa a ser problematizada, ou seja, quando se desloca da sua estabilidade e passa a não ser mais compreendida como sempre foi. É o que ocorre com a questão da identidade.

De acordo com Moita Lopes (2003), um dos principais motivos pelos quais a temática das identidades tem se tornado o foco das discussões, tanto na mídia como nas universidades, refere-se às mudanças culturais, sociais, econômicas, políticas e tecnológicas que caracterizam o mundo pós-moderno e que têm levado os sujeitos a questionarem suas identidades, isto é, as categorias às quais supostamente pertencem, como classe social, gênero, sexualidade, raça, idade, profissão etc. Com as transformações cada vez mais rápidas, ocorridas no cenário mundial e resultado da globalização, que, inevitavelmente, afetam as comunidades locais específicas, as práticas cotidianas nos impõem uma inquietação constante sobre quem somos e sobre os nossos modos de viver a vida social.

Concentrando-se na análise da globalização sob o ponto de vista de seus efeitos na vida social, Bauman (2005) a vê como

uma “grande transformação” que afetou as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre os Estados, a subjetividade coletiva, a produção cultural, a vida quotidiana e as relações entre o eu e o outro. (Bauman, 2005, p. 11)

Neste contexto, o autor afirma que “estão criadas as condições para o esvaziamento das instituições democráticas e para a privatização da esfera pública” (2005, p. 11), o que gera um colapso do Estado de bem estar social e afeta profundamente a questão da identidade. Com os consequentes fatores deste processo – a sensação de insegurança e a flexibilidade no local de trabalho – os indivíduos têm experimentado uma marcante ansiedade no que se refere ao seu

comportamento, às suas decisões e projetos e às relações, de diversas naturezas, estabelecidas com os seus pares.

Conforme Giddens (2002), esta fase da modernidade – que ele chama de “modernidade tardia” (para Bauman (2005), “modernidade líquida”), permeada pelos efeitos contínuos da globalização, é caracterizada pelo traço da reflexividade, isto é, pela moção dos indivíduos a refletirem constantemente sobre si mesmos e sobre a sua inserção no mundo. O resultado inevitável dessa reflexão é a consciência de que não conseguimos compreender totalmente quem somos nem os eventos sociais dos quais participamos. Perde-se, portanto, a noção de totalidade e de controle, o que contribui para que os indivíduos se sintam ainda mais inseguros nas sociedades modernas.

Paralelamente à sensação de descontrole, há um questionamento da vida tradicional. Muitos valores, ideologias, éticas e modos preestabelecidos de compreender a vida social, antes tidos como verdades absolutas, começam a ser problematizados. Bauman (2005, p. 11) destaca, inclusive, a “corrosão do caráter,” que tem assolado a sociedade por conta da insegurança. Para reverter esse quadro, os indivíduos têm buscado substituir a tradição pelo conhecimento científico, cuja apropriação reflexiva pode ajudá-los a entender a sua existência no mundo globalizado e o dinamismo da modernidade, já que constitui a própria fonte deste último.

Outro fator determinante neste processo de reflexividade diz respeito às possibilidades, proporcionadas pela globalização, de acesso às múltiplas formas de vida humana. Os avanços tecnológicos, por exemplo, assumem uma importância fundamental na problematização das identidades, porque permitem que os indivíduos se comuniquem, em tempo real, com outros pares transglobalmente situados e, assim, conheçam diferentes culturas, costumes, estilos de vida e organização social.

Neste novo cenário, a mídia *online*, da qual foram extraídas as reportagens do *corpus* desta pesquisa, assume um importante papel na medida em que veicula informações de forma mais rápida e abrangente. Tal característica possibilita à audiência dos jornais investigados (*O Globo e O Dia*), por exemplo, o rápido acesso não apenas aos acontecimentos noticiados, mas também à perspectiva ideológica desses periódicos sobre os fatos, o que se traduz nos discursos particulares produzidos nos diferentes gêneros de mídia, como a reportagem;

discursos esses que constroem, negociam e difundem identidades específicas dos diversos atores sociais, causando um forte impacto na representação social e cultural desses atores, como ocorre com o professor em greve.

Moita Lopes (2003, p. 18), entretanto, observa que a mobilidade virtual e física possibilitada por um mundo globalizado não é um privilégio das vastas camadas sociais, mas concentra-se nas elites, cujas condições de acesso à informação e à locomoção lhes permitem mover-se de modo mais rápido, deixando suas origens locais sempre que desejarem. Nesse sentido, a distância, “longe de ser um dado objetivo, impessoal, físico”, é entendida como “um produto social; sua extensão varia dependendo da velocidade com a qual pode ser vencida” (Bauman, 1999, p.19 *apud* Moita Lopes, ano, p. 18).

O aspecto da distância é, portanto, decisivo na (re)construção das identidades sociais. Por terem acesso às identidades transglobais, as elites têm os seus modos de viver e entender a vida social em constante transformação, ao passo que as classes sociais menos privilegiadas têm acesso apenas às identidades locais, ficando à margem do processo de reflexão e mudança tão necessário à inserção num mundo globalizado. Como nos diz Bauman (1999, p.8 *apud* Moita Lopes, 2003, p.19), “ser local num mundo globalizado é sinal de privação e degradação social”.

O autor (2005, p. 13) ainda chama a atenção para o “cosmopolitismo dourado e a sedutora mobilidade das elites globais”, que contrastam com a miséria daqueles que não podem escapar à dimensão local. Daí a necessidade de uma política de identidade que seja a voz dos marginalizados pela globalização. Para Bauman (2005), essa política fala a linguagem dos excluídos, mesmo que a identidade seja ambivalente, isto é, conjugue “a nostalgia do passado à total concordância com a ‘modernidade líquida’” (p.13). No entanto, é justamente esse conflito que cria a “possibilidade de transformação dos efeitos planetários da globalização, usando-os de maneira positiva” (p. 13).

Buscando atender à necessidade apontada por Bauman (2005), a presente pesquisa se propõe a desenvolver um estudo voltado para a construção midiática das identidades do professor em greve, de modo a garantir subsídios que nos permitam refletir sobre as diversas (e negativas) representações desse profissional nesta condição específica. Entendo que a reflexão gerada a partir dos resultados deste estudo pode lançar luz sobre relações de poder que anulam ou

descredencializam a voz dos professores, contribuindo para que, enquanto audiência e sociedade, tenhamos um novo olhar sobre tais relações. Somente esta mudança de perspectiva poderia propor uma possível redefinição das identidades construídas sobre o profissional em foco.

É preciso ressaltar também, sobretudo no âmbito desta pesquisa, o papel da mídia no debate sobre identidade. Temos percebido que inúmeros temas, considerados tabus ou polêmicos, como sexualidade, raça, homofobia, machismo etc. têm sido constantemente discutidos nos variados canais de comunicação, influenciando e sendo influenciados pela opinião pública. Como a identidade também é entendida como um efeito da socialização promovida pelas instituições (trabalho, escola, família, *mídia* etc.), esse movimento empreendido no contexto midiático contribui significativamente para a construção, legitimação ou descredenciamento de identidades sociais e profissionais.

Tendo em vista os motivos apresentados, reconhecemos que “as identidades estão na ordem do dia, pois somos convidados ou mesmo intimados a todo momento a repensar nossas vidas sociais” (Moita Lopes, 2003, p.17). Como tal processo faz parte da vida de todo e qualquer indivíduo inserido em uma dada sociedade, que se situa cultural e sócio-historicamente na modernidade tardia, é de suma relevância estudar as identidades sociais para compreender os novos modos de experienciar a vida social que se apresentam na contemporaneidade, bem como para entender a (re)construção de nossa própria identidade (ou identidades) neste contexto. Com este intuito, passo então ao tratamento do tema propriamente dito.

2.3.2

O conceito de identidade

Diferentemente de uma visão essencialista, que entende as identidades como categorias fixas e imutáveis cujos membros compartilham de uma essência comum, a perspectiva assumida neste trabalho pensa identidade social, ou seja, aquilo que a pessoa é, como sendo construída *nos* e *pelos* discursos. Como bem define Moita Lopes (2003),

a identidade é um construto de natureza social – portanto, político – isto é, identidade social, compreendida como construída em práticas discursivas, e que não tem nada a ver com uma visão de identidade como parte da natureza da pessoa, ou seja, identidade pessoal, nem com sua essência nem com um si mesmo unitário [...] (Moita Lopes, 2003, p. 20)

Desse modo, a natureza socioconstrucionista das identidades sociais explica-se pelo fato de que aprendemos a ser quem somos nas interações cotidianas mediadas pelo discurso. E, sendo assim, nossa identidade social não se mantém a mesma no decorrer da história, nem nas diferentes práticas discursivas em que nos envolvemos. Para Moita Lopes (2003, p. 28), as identidades “podem ser entendidas como projetos nos quais podemos nos engajar ou dos quais podemos nos desvencilhar”, ou seja, elas têm a ver com “tornar-se e não com ser” (Hall, 1996, p. 4 *apud* Moita Lopes, 2003, p. 28).

Dada a característica mutável e fluida das identidades sociais, entendemos que o sujeito pós-moderno não pode ser visto como um sujeito uno, já que não possui uma identidade unificada, mas assume diferentes identidades porque participa de diferentes momentos de interação. Trata-se de um sujeito fragmentado, inserido no mundo globalizado da modernidade tardia, que, como tal, constrói e tem construídas discursivamente as suas identidades como fragmentadas, múltiplas e até contraditórias, segundo indica Hall (2005):

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções de tal modo que nossas diferentes identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é porque construímos uma cômoda estória de nós mesmos ou uma confortável “narrativa do eu”. (Hall, 2005, p. 13)

Como aponta Hall (2005), a sensação de ter uma identidade unificada só pode nascer de uma construção cômoda e confortável de nossa estória; uma construção que, provavelmente, não se abriu aos novos modos de viver a vida social e às novas identidades que se apresentam no mundo moderno, talvez pelo medo, insegurança e estranhamento que essas novas identidades causam ao romperem a tradição, ao desnaturalizarem construtos sociais entendidos como verdades absolutas (Giddens, 2002).

A “narrativa do eu” de que fala Hall (2005) dá-se no discurso, pois é nas práticas discursivas que construímos a estória de quem somos, para nós e para nossos interlocutores. Por pertencer a um sujeito pós-moderno, não unificado, essa estória não pode ser de outro modo senão fragmentada e multifacetada. As narrativas operam então “como instrumentos de construção e (re)construção de nossas identidades sociais” – fragmentadas e múltiplas (Moita Lopes, 2003, p. 253).

Reconhecendo, portanto, a importância de focalizar o discurso para a compreensão das identidades sociais, visto que são neles e por eles que as identidades são (co)construídas num mundo cada vez mais semiotizado, considero fundamental – e necessário – devido à natureza desta pesquisa, abordar a temática da identidade a partir de um enfoque interdisciplinar, que relacione a pressupostos teóricos pertinentes sobre o discurso, como os da Análise Crítica do Discurso, com a qual buscarei dialogar no próximo tópico.

2.3.3

Identidades sociais no discurso

Baseando-me na visão socioconstrucionista das identidades sociais, compartilhada pelos autores aqui citados, reafirmo, com Moita Lopes (2003, p. 24), que as identidades “não estão prontas e fixas mas situadas nos processos discursivos de sua construção”. O que significa dizer que os sujeitos, socialmente relacionados a categorias de gênero, raça, sexualidade, classe social, idade, nacionalidade, profissão etc. posicionam-se e são posicionados nos discursos de maneira a terem as suas identidades construídas, reconstruídas ou reafirmadas de diferentes formas.

Como interagimos e figuramos em muitos discursos, cabe pensarmos em múltiplas identidades, e não em uma identidade única e estável. Moita Lopes (2003, p. 21) citando Gee (2001, p. 110), define esses discursos (referidos por Gee com D maiúsculo) como “modos de ser certos tipos de pessoas”; modos que podem variar de uma prática discursiva para outra, visto que alguns traços

identitários, muitas vezes, são mais relevantes em uma determinada interação social do que em outra.

Nesse sentido, se admitimos que o sujeito pode partilhar de diferentes construções identitárias de acordo com o contexto no qual a prática social ocorre, entendemos também que o professor, em condição de greve, pode assumir para si várias identidades conforme os discursos em que se posiciona e é posicionado em relação a sua prática social.

Moita Lopes (2003), ainda destaca que os discursos também se caracterizam pela sua condição histórica e cultural, uma vez que estão intimamente relacionados a processos e estruturas sociais mais amplos, situados em um dado momento da cultura. Sendo assim, a construção das identidades sociais do professor em greve se dá em discursos cuja produção inevitavelmente é influenciada pelo contexto social específico em que se situam seus agentes – jornais/ jornalistas – sendo, pois, definida com base em critérios culturais, históricos e institucionais. É fato, por exemplo, que a profissão de professor assume diferentes papéis em diferentes sociedades, o que implica distintos padrões de representação.

A relação entre práticas discursivas dentro de uma sociedade constitui, segundo Fairclough (2001), uma ordem do discurso. E este conceito está diretamente associado à questão da hegemonia, cuja definição pelo mesmo autor já foi apresentada na seção 2.2 (p. 42). Sendo a hegemonia intrínseca às práticas discursivas, as classes dominantes – ou “globais – isto é, as camadas que têm acesso às identidades transglobais, operam discursivamente na construção e legitimação de certas identidades em detrimento de outras, a fim de que sejam instauradas e mantidas estruturas de poder e dominação.

Neste ponto, ressalto a concepção de linguagem como discurso, assumida por Fairclough (1999), que muito se alinha à abordagem sociosemiótica de linguagem adotada neste trabalho. Tais concepções corroboram o fato de que “todo uso da linguagem envolve ação humana em relação a alguém em um contexto interacional específico” (Moita Lopes, 2003, p. 19), lembrando que essa ação é realizada por um sujeito “cuja marca identitária o localiza na vida social e o posiciona no discurso de forma singular, assim como seus interlocutores” (op.cit.).

Desta forma, não podemos perder de vista que a questão do poder é inerente às práticas discursivas (Fairclough, 1999), já que, enquanto interactantes nessas práticas, também ocupamos posições sócio-históricas e culturais bem definidas na vida social, o que tem um impacto profundo e inevitável na construção de significados via linguagem. É nesse sentido que Moita Lopes (2003, p.25) afirma que, ao se envolverem nesse processo de construção, “as pessoas estão agindo no mundo por meio do discurso em relação aos seus interlocutores e, assim, se constroem e constroem os outros”.

É exatamente o que acontece nos discursos produzidos pelas reportagens analisadas neste trabalho. Esses discursos, veiculados por duas instituições da mídia – os jornais *O Globo* e *O Dia* – e situados sócio-historicamente em dois contextos distintos de greve dos professores da rede pública do Rio de Janeiro (maio a junho de 2014 e agosto a outubro de 2013), posicionam os professores em greve de diferentes modos, como diz Gee (2001, p.110 *apud* Moita Lopes, 2003, p.20), diferentes “modos de ser certos tipos de professores” que, por conseguinte, constroem certos tipos de identidades. Como veremos no capítulo 4, as identidades sociais dos professores em greve são construídas nas reportagens analisadas como múltiplas, algumas até contraditórias e a maioria, curiosamente, negativas.

Considerando, pois, que o discurso pode ser entendido como ação no mundo, já que não apenas representa a vida social, mas também a constitui (Fairclough, 1992), entendo que devo apurar o meu olhar sobre os discursos das reportagens que investigo, atentando para o fato de que eles são produzidos por sujeitos que carregam suas marcas sócio-históricas e se situam em contextos institucionais também localizados em determinada cultura, na qual assumem uma responsabilidade social com suas respectivas audiências e, servem, como qualquer outra instituição, ao estabelecimento e manutenção de relações de poder, ainda que essas relações “possam ser revertidas por meio de contra-discursos” (Moita Lopes, 2003, p. 25).

Sobre esta possibilidade de transformação dos discursos instituídos nas diversos domínios sociais, Fairclough (1992, p. 6) argumenta que “não estamos posicionados de forma passiva, mas somos capazes de atuar como agentes, revertendo os processos discursivos que constroem nossas identidades, possibilitando construí-las em outras bases”. É preciso ter em mente que o poder

hegemônico, embora seja exercido na sociedade por uma das classes economicamente definidas como fundamentais, consiste em um “equilíbrio instável” (Fairclough, 2001a, p.122), uma vez que qualquer interação social é um possível local de contestação de ordens do discurso.

Ao analisar algumas reportagens sob a ótica do sistema de Engajamento, no segundo eixo temático, percebi que várias vozes se articulam e debatem na interação discursiva, fazendo da linguagem um “espaço de luta hegemônica” (Ramalho, 2005, p. 279), no qual as escolhas linguísticas dos sujeitos envolvidos, dentre eles o próprio jornalista, refletem as contradições sociais e as lutas pelo poder existentes na sociedade em que estes indivíduos estão inseridos.

Apoiando-me na Análise Crítica do Discurso (Chouliaraki e Fairclough, 1999), entendo que é preciso investigar, para então desconstruir, os sentidos ideológicos presentes nas reportagens que tratam do professor em greve, de modo que possamos intervir na sociedade a partir da problematização de relações cristalizadas de dominação que instauram e sustentam construções identitárias para a nossa categoria nesta condição específica. De acordo com Fairclough (2001a, p.28 *apud* Ramalho 2005, p. 281), “a abordagem crítica implica, por um lado, mostrar conexões e causas que estão ocultas e, por outro, implica intervenção social a fim de produzir mudanças que favoreçam aqueles que se encontram em desvantagem”.

A própria pesquisa que aqui desenvolvo pode ser vista como uma possibilidade de mudança, no sentido de que gera a reflexão ao trazer à tona os significados produzidos nos discursos das reportagens, visando a analisá-los e a discuti-los à luz de teorias sociais e críticas, que ajudam a compreender como os professores em greve são posicionados nesses discursos – ou seja, que identidades desses profissionais são construídas – e que relações assimétricas de poder estão neles imbricadas.

Sendo assim, ratifico, com Moita Lopes (2003) que

estudar o discurso de uma perspectiva socioconstrucionista é examinar os contextos institucionais de uso específico de linguagem nos quais as pessoas estão agindo [...] e revelar o que fazem nessas práticas, na constituição da vida social ou das identidades sociais. Em outras palavras, [...] examinar os efeitos sociais dessas práticas discursivas na constituição das identidades sociais de gênero, raça, sexualidade, idade e *profissão* (grifo meu). (Moita Lopes, 2003, p. 26)

Examinar para transformar. A busca pela mudança social passa necessariamente pelo questionamento das identidades sociais construídas nos discursos, visto que os sujeitos, inseridos nas práticas discursivas e agentes no mundo pela linguagem, contribuem tanto para a manutenção como para a transformação de estruturas sociais de poder.

É essencial assumir que a visão socioconstrucionista que orienta o conceito de identidade aqui apresentado nos impele a investigar os discursos como sempre sócio-historicamente situados. E, se esse aspecto não for considerado, estaremos longe de contribuir para o reposicionamento de identidades sociais e, conseqüentemente, para a mudança social contemporânea.

2.3.4

Identidade: *nós e outros*

Outra rica contribuição para o estudo do processo identitário refere-se à oposição socialmente marcada entre *nós* e *outros*, abordada, dentre outros autores, por Duszak (2002). Para a compreensão deste contraponto, podemos partir de duas indagações feitas pela própria autora: quem somos *nós*? E quem são os *outros*? O que mantém as pessoas próximas? E o que as mantém afastadas? De início, podemos elencar algumas razões para escolhermos pertencer a um grupo e não a outro, visto que alguns sentimentos de inclusão e exclusão social se desenvolvem na base de nossos valores, crenças, estilos de vida, experiências e expectativas. Conforme Duszak (2002), somente por meio da comparação entre *nós* e *outros* é que construímos nossas afiliações e alinhamentos.

Este processo de construção se dá na interação social, na qual observamos os sinais que nos aproximam ou nos distanciam das pessoas. Alguns sinais incluem símbolos, aparência étnica e de gênero, idade, padrões de ação, marcas e, principalmente, a linguagem. O posicionamento assumido por *nós* e nossos interlocutores nos discursos em que nos envolvemos constrói nossas identidades sociais e, ao mesmo tempo, aproxima ou distancia o outro, de acordo com as

afinidades que este outro possui em relação aos aspectos de ordem cognitiva, social e linguística ressaltados nesses discursos.

Entendendo as identidades sociais “como produtos de processos de categorização que atendem à necessidade humana de organizar a experiência para o acesso e uso futuros”, Duszak (2002, p. 2) focaliza a questão da diferença neste processo mental de categorização, uma vez que é justamente a comparação entre os fatores divergentes que possibilita marcar a distinção entre *nós* e os *outros*, ou seja, “nós somos o que somos porque eles não são o que nós somos” (Forgas e Tajfel, 1981, p. 124 *apud* Duszak, 2002, p.2).

A autora (2002) também destaca que o pertencimento a um determinado grupo social busca satisfazer o desejo humano de solidariedade, proteção, segurança e conforto psicológico. A escolha por um grupo automaticamente nos separa de outros, embora possamos aderir a mais de um grupo ou mesmo mudar nossas afiliações, se considerarmos o número de papéis que hoje assumimos na vida social e a variedade de necessidades que precisamos satisfazer por meio da ação coletiva.

Como resultado da possibilidade de nos engajarmos em diferentes grupos, nossas identidades sociais tendem a ser indeterminadas, dinâmicas, situacionalmente, e não permanentemente, construídas. Nesse sentido, o processo de construção identitária torna-se bastante complexo e ambivalente porque se realiza na “contraditória socialização ou adaptação a, e uso de, múltiplas posições” (Duszak, 2002, p. 3). Sendo assim, não se pode falar de uma distinção rígida entre grupos de afiliação e de afastamento, mas num *continuum* de grupos possíveis de maior ou menor inclusão e exclusão social.

O maior indicador de relações sociais de proximidade ou distanciamento é, sem dúvida, a linguagem. Há uma série de recursos linguísticos que marcam a distinção *nós-outros*, possibilitando que os indivíduos e grupos se engajem nas interações. O uso do pronome *nós* como uma das formas de construção do *ingroupness*¹, bem como do pronome *eles* para indicar o *outgroupness*², por exemplo, constitui uma das estratégias mais comuns para sinalizar essa distinção. Esses dois pronomes “podem ser habilidosamente utilizados no discurso para

¹ Podemos entender o termo como o *pertencimento* a determinado grupo.

² O termo pode ser compreendido como a *exclusão* ou o *não pertencimento* a determinado grupo.

construir, redistribuir ou modificar valores sociais de inclusão ou exclusão” (Duszak, 2002, p. 6).

Outro termo-chave para o entendimento de como os significados na linguagem são marcados por valores sociais é a ideologia. Para Duszak (2002), ideologias são representações mentais que possuem uma função cognitiva na organização de crenças, bem como uma função social na definição de grupos. E ainda permitem aos indivíduos sancionarem suas práticas sociais pela referência a interesses coletivos e a sistemas de valores. Citando van Dijk (1997, p.26), Duszak (2002, p.7) explica que “as ideologias servem não só para coordenar práticas sociais dentro de um grupo, mas também para coordenar a interação social com membros de *outros* grupos” (grifo da autora). Além disso, o autor citado (van Dijk op.cit.) argumenta que as definições de nossas identidades sociais são adquiridas e partilhadas com membros do grupo a fim de proteger os interesses do grupo como um todo.

Duszak (2002), no entanto, salienta que processos de categorização social também podem ser “neutros”, derivando simplesmente de uma necessidade humana de comparar pessoas a partir de critérios socialmente válidos. O que nos interessa, portanto, absorver desse estudo sobre a oposição *nós-outros* é a compreensão do que de fato queremos alcançar quando buscamos e investigamos as diversas identidades que as pessoas expõem por meio da linguagem. Conforme questiona a autora (2002, p.27), “nosso objetivo é descrever, orientar, ensinar, enaltecer algumas identidades e reprovar outras? Ou talvez mediar diferenças ao revelarmos as vantagens de uma troca dialógica?”.

Apresentadas as ricas contribuições teóricas de alguns dos principais autores que discutem a temática das identidades na contemporaneidade – fundamentais para o escopo desta pesquisa – prossigo com a descrição da abordagem de linguagem desenvolvida pela Linguística Sistêmico-Funcional; teoria que, além de dialogar com a Análise Crítica do Discurso, propõe, a partir de sua natureza social, uma interface com a perspectiva socioconstrucionista de identidade que orienta este trabalho.

2.4

Linguística Sistêmico-Funcional

Nesta seção, apresento os fundamentos da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), a teoria linguística que irá embasar a análise dos dados nesta pesquisa. É importante justificar por que reconheci na LSF o aporte teórico adequado para a investigação aqui proposta. Primeiramente, porque a teoria parte do contexto social para o estudo da linguagem. Como me proponho a investigar a construção da identidade do professor em greve pelo discurso avaliativo de reportagens jornalísticas, não poderia escolher um arcabouço teórico que desconsiderasse as motivações sociais, manifestadas na cultura e nas situações imediatas de uso da língua, para a análise dos recursos linguísticos utilizados nesses textos. Em segundo lugar, a LSF apresenta vários aspectos que permitem a sua interface com outras teorias também escolhidas neste trabalho, como a Análise Crítica do Discurso (Chouliaraki & Fairclough, 1999) e o Sistema de Avaliatividade (Martin & White, 2005).

2.4.1

Origem e conceituação

A LSF é uma teoria de linguagem que foi desenvolvida em meados da década de 1960 por Michael Halliday, sob influência dos ensinamentos de Firth e, desde então, vem sendo discutida e defendida, entre outros, por Halliday e Matthiessen (2004), Eggins (2004) e Thompson (1996). Define-se como uma teoria social, uma vez que parte da sociedade e das situações de uso para o estudo da linguagem. As escolhas linguísticas feitas pelo falante/ escritor são entendidas como estreitamente motivadas pelas suas intenções comunicativas. A linguagem, compreendida como interação, que se constitui e é constitutiva do fenômeno social, é vista sob uma perspectiva sociosemiótica, na medida em que é um sistema social – inserido em determinada cultura – e um sistema de signos, que deve ser estudado em todas as suas manifestações.

Ao contrário da linguística tradicional, que parte da estrutura da língua, separada do uso, a LSF entende o significado – os usos da linguagem – como determinante da forma. Sendo assim, a forma está sempre a serviço de uma função. A teoria define a língua como uma rede de sistemas e funções à disposição do usuário que, ao fazer escolhas nos sistemas gramaticais, gera diferentes significados em diferentes contextos. Com base nessa definição, Halliday (1994) caracteriza a língua como um sistema de significados que se realiza no uso e em quatro dimensões ou estratos inter-relacionados: o contextual, o semântico, o lexicogramatical e o fonografológico, conforme mostra a figura a seguir:

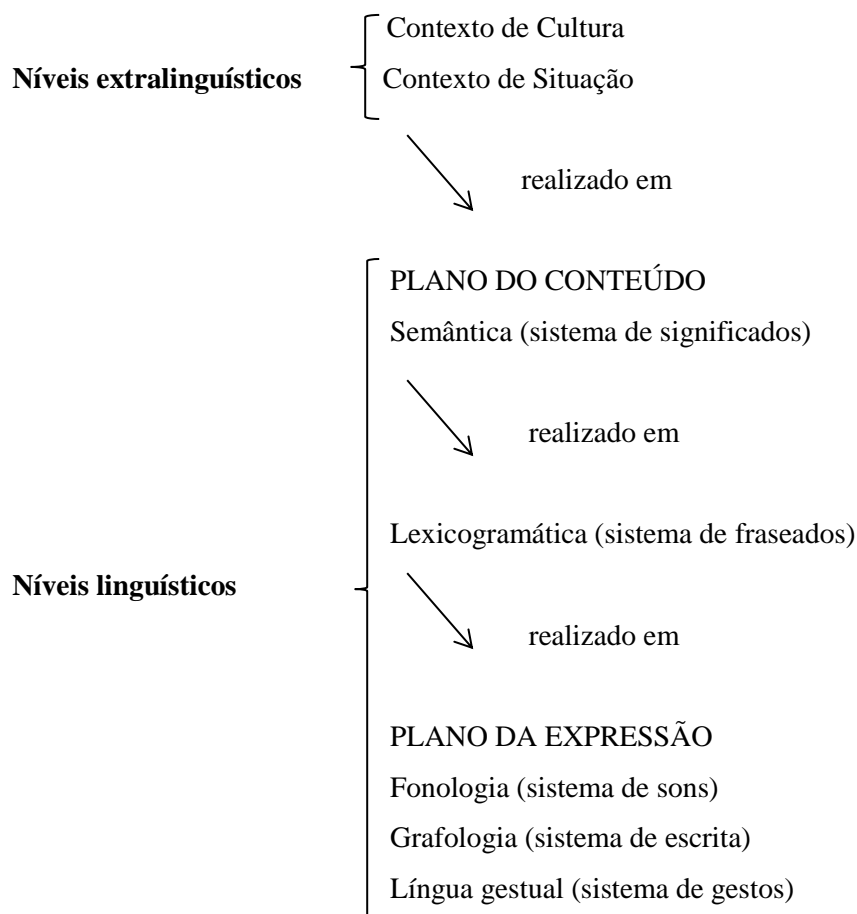


Figura 2 – Estratificação da linguagem (adaptado de Gouveia, 2009)

Pela figura acima, entendemos que a estratificação da linguagem parte de dois conjuntos de níveis mais amplos: o extralinguístico e o linguístico. O primeiro compreende o contexto de cultura e o contexto de situação. Esse último – o registro – precede o discurso, oferecendo as variáveis que definem as escolhas a

serem feitas nos sistemas da língua. Essas variáveis são o *campo*: o assunto, a ação e natureza da ação; *as relações*: pessoas envolvidas na interação e seus papéis sociais; e o *modo*: organização simbólica da mensagem. Já o contexto de cultura – o gênero – “pode ser equacionado como registro mais propósito, isto é, como a relação entre o sistema linguístico e o contexto, acrescida de um objetivo social e comunicativo” (Gouveia, 2009, p.28).

Ainda sobre o gênero, podemos associá-lo ao modo como fazemos as coisas por meio do uso da linguagem. Nesse sentido, haverá em determinada cultura tantos gêneros quantos forem as atividades sociais nela praticadas. Cada gênero discursivo, cada uma dessas manifestações da cultura, assume formas diferentes conforme as diferentes condições situacionais, isto é, as variáveis de registro. Não é difícil, portanto, supor que

a noção de contexto, quer na sua vertente situacional, quer na sua vertente cultural, é extremamente importante na LSF, no sentido em que configura, no quadro de estratificação dos níveis de organização do sistema, a realização de níveis extralinguísticos em níveis linguísticos. (Gouveia, 2009, p. 25)

O nível linguístico, por sua vez, inclui o plano semântico, a lexicogramática e o plano da expressão. Como existe, para Halliday (1994), uma relação sistemática entre os elementos contextuais e os três tipos de significados do sistema da língua, as variáveis do registro – campo, relações e modo – correspondem, respectivamente, às três metafunções ou significados do plano do conteúdo, a saber: o ideacional, o interpessoal e o textual.

A função ideacional refere-se à representação e organização das experiências do mundo interior e exterior do indivíduo; a função interpessoal diz respeito às relações entre os participantes e seus papéis sociais; e a textual está relacionada à construção da mensagem, à distribuição da informação, conjugando, pois, a duas funções anteriores. Esses significados são finalmente realizados por meio de escolhas no nível lexicogramatical, isto é, nos sistemas de Transitividade (significado ideacional), Modo (significado interpessoal) e Tema/ Rema (significado textual).

A relação entre as variáveis do registro, as metafunções e as realizações lexicogramaticais podem ser visualizadas com maior clareza no quadro abaixo:

Variáveis do Registro	Metafunções	Lexicogramática
Campo	Ideacional	Transitividade
Relações	Interpessoal	Modo
Modo	Textual	Tema e Rema

Figura 3 – Relações entre variáveis de registro, metafunções e sistemas lexicogramaticais.

As três metafunções da linguagem e os contextos de situação e cultura interagem na produção de significados cuja materialização se dá no texto – unidade semântica, para Halliday (1994). Na teoria sistêmico-funcional, o texto, que vai desde um gesto, uma palavra, a todo um discurso, é entendido como produto e como processo. Como produto porque constitui uma *instanciação*, ou seja, é resultado das escolhas feitas pelo falante/escritor nos diferentes níveis da linguagem. E como processo porque, por meio de sua análise, é possível depreender todas essas escolhas, “as situações ou contextos em que os significados são realizados individualmente” (Vian Jr., 2013, p. 103). Gouveia esclarece essa intrínseca relação entre texto e contexto citando as palavras de Eggins e Martin (1997):

(...) a relação entre a língua e seus contextos de uso, ou dito de outra forma, entre texto e seu contexto, é de tal forma motivada que, a partir de um contexto, será possível prever os significados que serão activados e as características linguísticas potenciais mais previsíveis para as codificar em texto. Da mesma forma, dado um texto, será possível deduzir o contexto em que o mesmo foi produzido, porquanto as características linguísticas seleccionadas num texto codificarão dimensões contextuais, tanto do contexto de produção imediato, situacional – quem diz o quê a quem, por exemplo – como do contexto mais geral, cultural – que tarefa está o texto a desempenhar na cultura. (Eggins e Martin, 1997, p. 236-237 *apud* Gouveia, 2009, p. 25-26)

Sobre o conceito de instanciação, tão importante para a LSF, vale a pena considerar a explicação de Vian Jr. (2012, p.108), que recorre a duas premissas básicas, apontadas por Halliday, para o entendimento do conceito: a aceitação da relação saussureana de que o sistema da língua é representado por atos de fala (2003, p.195) e a interpretação dessa relação por Hjelmslev, que concebe o texto como processo e a língua como sistema e processo (1985). Com base nessa perspectiva, *instanciação* é definida como a relação entre o sistema e o que é instanciado em forma de texto, tratando-se de uma relação intra-estratos (Halliday, 2002, p.352 *apud* Vian Jr., 20012, p.108). Não se trata, porém, de uma

relação entre-estratos, como ocorre na *realização*, noção distinta que se define pelo fato de um estrato se realizar no outro, isto é, o estrato semântico-discursivo (os significados) se realiza na lexicogramática (sistemas gramaticais), que, por sua vez, se realiza no estrato fonografológico (sons/escrita).

Vian Jr. ainda acrescenta que “essas características indicam que a noção de instanciação só pode ser considerada a partir da relação entre sistema-processo, sendo que o processo, isto é, o texto, instancia o sistema” (2012, p.109). Essa relação deve ser entendida como dialética, uma vez que a instanciação também constrói e reconstrói o potencial de significados de determinada cultura. Além disso, como os significados são potenciais, existe uma escala de instanciação, logo, “pode haver uma série de instanciações e, conseqüentemente, de interpretações para um mesmo texto” (Martin e White, 2005, p. 163 apud Vian Jr., 2012, p. 116).

Podemos então resumir a teoria da LSF caracterizando-a como uma abordagem pautada na definição de linguagem enquanto sistema de significados em potencial, realizados somente pelo uso da língua em situações de interação. A partir dessa teoria, Halliday (1994) propõe a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), cujas regras integram um sistema de opções às quais os usuários, de acordo com o contexto situacional e cultural em que estão inseridos, recorrem para expressar os significados que desejam. A linguagem, entendida como um sistema que visa a satisfazer as necessidades humanas, é organizada de modo funcional – e não arbitrário – no que se refere a essas necessidades. Uma gramática funcional é, por conseguinte, “essencialmente uma gramática ‘natural’, no sentido de que tudo pode ser explicado, em última análise, por referência ao modo como a linguagem é usada” (Halliday, 1994, p.13).

Sendo assim, a gramática de Halliday não está interessada em olhar para a estrutura linguística em si mesma, como faz a gramática formal, mas em considerá-la a partir de sua relação com o contexto de uso. De acordo com Gouveia (2009, p.18), a gramática funcional – seguindo uma orientação social – centra-se no desenvolvimento dos sistemas gramaticais como meios de as pessoas interagirem umas com as outras, de maneira que a gramática é vista como a) moldada pelo modo como vivemos e b) desempenhando um papel significativo em moldar o modo como vivemos.

A Linguística Sistêmico-Funcional, aliada à Gramática que dela deriva, constitui, portanto, uma alternativa de descrição da estrutura da língua que entende função e significado como intimamente imbricados, bem como a GSF enquanto parte de um conjunto mais amplo de recursos linguísticos que são articulados para a constituição dos textos. Passo então ao tratamento dos três tipos de significados – ou metafunções da linguagem – cunhados por Halliday (1994) e da sua relação com os sistemas gramaticais da língua.

2.4.2

As metafunções da linguagem

Embora os três aspectos de realização do significado – o ideacional, o interpessoal e o textual – estejam presentes e inter-relacionados aos seus respectivos sistemas gramaticais em todo e qualquer enunciado, eles serão abordados nesta subseção de maneira isolada, para fins de análise e para a melhor compreensão dos conceitos concernentes a cada um. Passarei então a abordagem da metafunção ideacional e, em seguida, da interpessoal e da textual.

2.4.2.1

A Metafunção Ideacional

A metafunção ideacional diz respeito ao significado da oração como representação, ou seja, ao significado da mensagem como expressão do conteúdo. Para exprimir essa função, o usuário da língua utiliza-se dos recursos semânticos de que a oração dispõe para representar a sua experiência de mundo interior e exterior. Tais recursos realizam-se no nível lexicogramatical pelas escolhas feitas no sistema de Transitividade, constituído de três componentes funcionais: o processo verbal – componente central; o(s) participante(s), que varia(m) de acordo com a função semântica desempenhada em relação ao processo ao qual se une(m); e a circunstância, que acrescenta ao processo informação adicional. .

No sistema de transitividade, os processos são considerados componentes centrais por representarem a própria realidade circundante, que se constitui de processos, eventos e acontecimentos. Segundo Halliday (1994, p.106), a “linguagem é também um modo de reflexão, de impor ordem sobre a variação interminável e o fluxo de eventos”. Sendo assim, o autor delimita seis possibilidades de representação linguística de atividades, ações e estados, que se traduzem em seis processos verbais, a saber: *materiais*, *mentais*, *relacionais*, *verbais*, *comportamentais* e *existenciais*, sendo os três primeiros os mais importantes e os demais, secundários. Esses últimos encontram-se nas fronteiras entre os tipos principais por representarem um *continuum* que preserva aspectos dos processos que lhe cercam.

Cumpre destacar, com base em Halliday e Mathiessen (2004), que os tipos de processos verbais assim definidos não podem ser tomados como categorias absolutas, uma vez que são múltiplas e indeterminadas as possibilidades da experiência humana. Logo, as fronteiras entre os processos são bastante tênues e mostram que, para além do enquadramento sistêmico, somente a interpretação semântica do analista da língua poderá categorizá-los devidamente, conforme o contexto.

Processos verbais, participantes e circunstâncias

Os processos materiais são da ordem do “fazer” e do “acontecer” e representam as experiências externas ao indivíduo, as suas ações concretas do mundo físico. Essas ações são realizadas pelos participantes chamados de *Ator* e *Meta*. O Ator – participante obrigatório – é aquele que realiza a ação; e o Meta é o participante a quem o processo se dirige (*Os professores fizeram o protesto*). Este último não está sempre presente na oração, uma vez que há verbos transitivos e intransitivos, conforme a nomenclatura da Gramática Tradicional.

Embora os processos materiais representem ações concretas e realizem mudanças no mundo material, algumas de nossas representações do “fazer” e do “acontecer” também podem ser de caráter abstrato, como no exemplo: *O número de manifestantes subiu*.

Os processos mentais são aqueles do “sentir”, “perceber” e “conhecer”, que ocorrem na mente do falante, representando atividades no mundo da

consciência e da imaginação. Os participantes são designados como *Experienciador* ou *Sensor* – o participante humano que sente, percebe e conhece – e o *Fenômeno* – aquilo que é sentido, percebido e conhecido (*Seleção brasileira sofre protestos no primeiro dia de concentração/ O Globo* online 26/05/14).

Os processos relacionais representam as noções do “ser”, “estar” e “ter” e assumem uma função classificatória, que relaciona duas entidades no discurso por atribuição ou por identificação. Desta forma, o processo relacional pode ser *atributivo*, quando atribui ao participante uma característica, ou *identificativo*, quando une ao participante uma identidade. E cada um desses modos pode ainda se subdividir em intensivos, circunstanciais e possessivos. Os participantes, por sua vez, são denominados de formas diferentes (Portador/ Atributo; Identificado/ Identificador/ Possuidor/ Possuído; Característica/ Valor), segundo o tipo de processo relacional em que se envolvem.

O processo relacional atributivo, no tipo intensivo, atribui uma característica – *Atributo* (sintagma nominal) – ao participante *Portador* (*O professor é agressivo*); no tipo circunstancial, a relação entre os dois participantes é de circunstância (tempo, lugar, modo, companhia etc.), sendo o Atributo representado por um sintagma adverbial (*Os professores estão no Centro do Rio*); e no tipo possessivo, há uma relação de posse entre os dois termos: atributo (sintagma preposicional) e processo. Neste caso, os participantes são chamados *Possuidor* e *Possuído*, de acordo com a relação estabelecida (*O mérito é da professora*). Já o processo relacional identificativo, que possui uma função “equativa”, relaciona duas entidades, no tipo intensivo, de maneira que uma – *Identificado* – seja identificado pela outra – *Identificador* (*Os manifestantes são os professores*); no tipo circunstancial, um dos participantes é uma circunstância (*A manifestação dos professores será amanhã*.); e no tipo possessivo, os participantes são designados como *Característica* ou *Valor* (*As reivindicações são dos professores da rede pública*).

Os processos verbais são da ordem do “dizer” e localizam-se na fronteira entre os processos mentais e relacionais. Incluem os verbos de enunciação: *pedir, dizer, perguntar etc.* e os processos semióticos, que não são necessariamente verbais: *mostrar, indicar etc.* Além dos participantes obrigatórios, *Dizente* (aquele que diz, comunica ou aponta algo) e a *Verbiagem* (conteúdo ou codificador do que é dito) também se envolvem nesses processos *o Receptor* (destinatário da troca

verbal) e o *Alvo* (entidade atingida pelo o que é dito). No processo verbal, o que é comunicado funciona como uma oração secundária, separada, que é parte de outra oração, podendo ser citado diretamente ou reportado indiretamente. Exemplo: *Os professores em greve disseram ao repórter que o prefeito não cumpriu o acordo* (*Os professores* – Dizente; *disseram* – Processo verbal; *ao repórter* – Receptor; *o prefeito* – Alvo; *o prefeito não cumpriu o acordo* – Verbiagem).

Os processos comportamentais representam ações que englobam comportamentos físicos e psicológicos, manifestando aspectos da realidade interior do falante. Enquadram-se entre os processos materiais e mentais e, a exemplo desses últimos, exigem que pelo menos um de seus participantes – *Comportante* e *Fenômeno* – seja uma figura humana: *Após os policiais lançarem bombas de efeito moral, os manifestantes não conseguiram respirar*.

Por fim, os processos existenciais representam algo que existe ou acontece e se encontram entre os processos materiais e relacionais. São realizados tipicamente pelos verbos “haver” e “existir”, sendo que outros verbos, como “surgir” e “ocorrer”, também podem ser considerados existenciais dependendo do contexto. Esses processos têm apenas um participante: o *Existente* (*Há muitos professores em greve*).

Para visualizarmos com maior clareza a relação entre os processos, seus significados e participantes, observemos o quadro abaixo que procura sistematizar esses componentes funcionais do sistema de Transitividade:

SISTEMA DE TRANSITIVIDADE			
Processo	Significado	Participante (obrigatório)	Participante (opcional)
Material	Fazer/ acontecer	Ator	Meta/ Extensão/ Beneficiário
Mental	Sentir/ pensar/ perceber	Experienciador Fenômeno	—
Relacional Atributivo Identificativo a) Intensivo	Ser/ estar/ ter	Portador/ Atributo Identificador/ Identificado	—

b) Circunstancial c) Possessivo		Possuidor/ Possuído Característica/ valor	
Verbal	Dizer	Dizente/ Verbiagem	Receptor/ Alvo
Comportamental	Comportar-se	Comportante	Fenômeno
Existencial	Existir	Existente	—

Figura 4 – Componentes do Sistema de Transitividade

Observamos na última coluna, à direita, que outros tipos de participantes, além dos obrigatórios e opcionais já mencionados, podem aparecer em determinados processos, como o *Beneficiário* e a *Extensão*. Em processos materiais, por exemplo, o Beneficiário é o participante que se beneficia, de alguma forma, da ação verbal. Pode ser cliente (para quem se faz algo) ou recipiente (a quem se dá algo): *Os professores receberam um reajuste salarial de 10% após a greve*. A Extensão é o participante que especifica a ação verbal, mas, diferentemente do Meta, não é por ela afetado. Uma de suas funções diz respeito à reafirmação ou continuação do processo, como em: *Os policiais encontraram um professor desmaiado*.

No que se refere às circunstâncias, não incluídas no quadro anterior, elas indicam as condições em que algo é realizado: tempo, lugar, modo, companhia etc. (Thompson, 1996, p.104). São realizadas gramaticalmente por Adjuntos Circunstanciais e se relacionam aos processos acrescentando-lhe uma informação adicional que, mesmo facultativa, é relevante no evento discursivo.

Como vimos, a Metafunção Ideacional é responsável pelo conteúdo da mensagem, pela realização semântica das experiências (internas e externas), eventos e acontecimentos vivenciados pelo falante/ escritor, por meio de escolhas linguísticas – processos, participantes e circunstâncias – feitas no sistema de Transitividade. Da mesma forma que a linguagem cria e representa a realidade que circunda o usuário da língua, ela também explicita as relações entre os participantes de uma interação comunicativa, bem como os papéis sociais e as posições assumidas por eles. Quanto a esse aspecto do significado – a oração como troca – abordarei na seção seguinte.

2.4.2.2

A Metafunção Interpessoal

A função interpessoal corresponde à variável de registro *relações* e manifesta o significado da oração como troca. É realizada no nível lexicogramatical por escolhas feitas nos sistemas de modo e modalidade, responsáveis por explicitar, respectivamente, os papéis desempenhados pelos participantes de uma interação, bem como a posição do falante a respeito de sua mensagem e sua relação com o interlocutor. No caso da interação aqui analisada, mediante o gênero reportagem, minha investigação concentra-se nas relações estabelecidas entre o repórter (representante de determinado jornal) e a audiência, de modo a entender que posicionamento (s) é (são) assumido(s) pelo jornalista na negociação de significados sobre o professor em greve.

Os participantes da interação e seus papéis discursivos

Conforme nos explica Halliday (1994, p.68), os usuários da língua assumem, no evento interativo, os papéis discursivos de **dar** e **demandar**, que significam, respectivamente, convidar a receber e convidar a dar. Esses papéis caracterizam a oração como troca, visto que os participantes podem trocar tanto informações como bens e serviços. Para cada um desses conteúdos da interação, uma função de fala específica será utilizada. Quando trocamos informações (proposições), fazemo-lo sob a forma de *declaração* (dar) ou *pergunta* (demandar). Já quando trocamos bens e serviços (propostas), as funções de fala são *oferecimento* (dar) ou *comando* (demandar). Essas relações estão organizadas no seguinte quadro:

Papéis discursivos	Mercadorias trocadas	
	informações	bens e serviços
(a) dar	O professor foi retirado do local. (<i>declaração</i>)	A agremiação pede que o instrumento de greve deve ser repensado. (<i>oferta</i>)

(b) demandar	Vai bater em professor? (<i>pergunta</i>)	Fifa go home. (<i>comando</i>)
--------------	--	-------------------------------------

Figura 5 – Relação entre papéis discursivos e mercadorias trocadas

É importante salientar que três dessas funções básicas de fala estão intimamente associadas a estruturas gramaticais particulares: declarações são expressas por orações declarativas; perguntas, por orações interrogativas; e comandos, por orações imperativas. São escolhas, portanto, realizadas no sistema gramatical de modo. As ofertas, por outro lado, relacionam-se ao sistema de modalidade, por exigirem escolhas que servem a finalidades essencialmente não linguísticas (Thompson, 1996, p.40).

O sistema de modo

Para compreendermos adequadamente como funciona o sistema de modo, apresento uma clara distinção entre *modo* (com inicial minúscula), traduzido do inglês “mood” e *Modo* (com inicial maiúscula), traduzido de “Mood”. O primeiro – o modo oracional – refere-se a um dos sistemas gramaticais que oferecem as opções para a realização da função interpessoal, sendo representado pelos tipos de orações: declarativa, interrogativa e imperativa. O segundo – o Modo Verbal – pertencente ao *modo*, corresponde ao conjunto da oração composto de Sujeito e Finito. Assim sendo, procedo a descrição desse sistema que se divide em dois componentes funcionais: o *Modo* e o *Resíduo*.

O Modo Verbal

O Modo Verbal é composto pelo *Sujeito* – grupo nominal que se refere àquele que realiza a coisa afirmada ou negada pela proposição – e pelo *Finito* – operador verbal que atua como auxiliar do predicator ou com ele se funde. O Finito é definido por Thompson (1996, p.45) como o termo que expressa o tempo primário: tempo em relação ao evento de fala; a modalidade: julgamento do falante; e a polaridade: o caráter positivo ou negativo da oração.

No que concerne aos significados interpessoais do Sujeito e do Finito, entende-se que o Sujeito é o responsável pela validade da proposição, enquanto o Finito possibilita negociar essa validade por meio dos três aspectos que denota: o tempo, a modalidade e a polaridade. A função do Finito é, portanto, orientar o ouvinte sobre o tipo de validade expressa na proposição, relacionando-o ao aqui-e-agora do evento discursivo ou à atitude do falante.

Cabe ressaltar que os conceitos de Sujeito e Finito são de suma relevância para a análise dos dados apresentada nesta pesquisa, visto que a negociação de significados é eficientemente realizada por meio de desses elementos oracionais. Para alcançar os seus propósitos comunicativos, negociar com (ou manipular) a audiência, o jornalista precisa tornar explícita a validade de suas proposições. Em termos interpessoais, o Modo é “o coração da troca comunicativa: o restante da oração apenas preenche os detalhes” (Thompson, 1996, p. 46).

O Resíduo

O segundo componente funcional do sistema do modo é o Resíduo, que se constitui do *Predicador*, dos *Complementos* e dos *Adjuntos*. Esses elementos, conforme expliquei na seção 2.4.2.1, são responsáveis pela função ideacional, não sendo, portanto, relevantes para uma análise que se concentra nos significados interpessoais. Ainda assim, vale mencioná-los.

O Predicador é a parte do grupo verbal que exclui o operador Finito. Sua função é especificar o tempo de referência, o aspecto do verbo e a voz da oração – ativa ou passiva (Halliday, 1994, p.79). O Complemento é tipicamente realizado por um grupo nominal, que poderia desempenhar a função de sujeito (exceto o Atributo no processo relacional). Já os Adjuntos, classificados como *circunstancias*, atribuem à oração uma informação adicional e são representados por um grupo adverbial ou por uma frase preposicional.

Dois tipos de adjuntos, no entanto, não são considerados parte do Resíduo por desempenharem um importante papel na produção de significados, respectivamente, interpessoais e textuais: os **Adjuntos Modais** e os **Adjuntos Conjuntivos**. Esses últimos referem-se às conjunções e funcionam como uma referência a algum elemento precedente no texto, como no exemplo: *Em primeiro*

lugar, não descumprimos o acordo. Os Adjuntos Modais, por sua vez, merecem maior atenção justamente por exercerem uma função interpessoal.

Os Adjuntos Modais

Os Adjuntos Modais denotam a atitude do falante e subdividem-se em dois grupos: *Adjuntos de Modo* e *Adjuntos de Comentário*. Os primeiros são assim chamados porque se associam aos significados construídos no sistema de modo. Geralmente ocorrem junto ao Finito, modificando o sentido de um verbo e expressando temporalidade, polaridade e modalidade. Por meio da opinião do falante, os Adjuntos Modais direcionam o discurso ao demonstrarem diferentes graus de certeza ou usualidade em relação ao argumento da proposição. São realizados por grupos adverbiais e frases preposicionais. Para citar alguns exemplos:

- probabilidade: talvez, provavelmente
- usualidade: às vezes, geralmente
- intensificação ou minimização: realmente, absolutamente, justamente
- suposição: evidentemente, supostamente, obviamente, certamente
- inclinação: felizmente

Diferentemente dos Adjuntos de Modo, que expressam a atitude do falante no que diz respeito especificamente ao argumento, os Adjuntos de Comentário comentam a oração como um todo, podendo situar-se em diferentes posições na oração. Denotam atitude, avaliação e posicionamento quanto ao conteúdo da oração, sendo representados por advérbios, geralmente separados por vírgula:

- admissão: sinceramente
- asserção: honestamente, realmente
- o quanto é desejável: por sorte, esperançosamente
- o quanto é constante: provisoriamente
- o quanto é válido: geralmente, amplamente falando
- o quanto é sensato: sabiamente
- o quanto é esperado: como esperado, surpreendentemente

A modalidade

Como vimos, o Finito é o elemento responsável pela polaridade: a escolha entre positivo e negativo. A LSF, no entanto, reconhece que as possibilidades de expressão de significados não se limitam a opção por um desses polos. Existe uma “área cinza”, isto é, graus intermediários entre os extremos sim e não, tais como *talvez*, *às vezes*, *supostamente*. Esse contínuo, situado entre os polos positivo e negativo, é conhecido na teoria como modalidade. Para entendermos como esse recurso funciona, é necessário revermos a distinção entre os papéis discursivos dos participantes da interação.

Se a mercadoria trocada é informação (proposições), os significados dos polos positivo e negativo são afirmar e negar (“isso é assim”/ “isso não é assim”) e a modalidade se relaciona à validade da informação. É expressa pelos graus de **probabilidade** (o quão provável é de algo ser verdadeiro): *possivelmente*, *provavelmente*, *certamente*; e pelos graus de **usualidade** (o quão frequentemente algo é verdadeiro): *às vezes*, *geralmente*, *sempre*. Nesse caso, a modalidade é conhecida por **Modalização**.

Se, por outro lado, a mercadoria refere-se à troca de bens e serviços (propostas), os significados dos extremos positivo e negativo são prescrever e proscrever (“faça isso”/ “não faça isso”) e a modalidade associa-se à confiabilidade do falante. Na função de comando, a escala intermediária concerne à **obrigação** do interlocutor em cumprir algo: *permitido*, *suposto*, *requerido*; ou, na função de oferecimento, à **inclinação** ou **disposição** do interlocutor em receber o que lhe foi oferecido: *disposto a*, *ansioso para*, *determinado a*. A modalidade aqui é entendida como **Modulação**. Vejamos o seguinte quadro resumitivo desses conceitos:

Tipos de Modalidade	
Modalização Troca de informações	Probabilidade (grau de verdade)
	Usualidade (grau de frequência)
Modulação	Obrigação (comando)

Troca de bens e serviços	Inclinação/ disposição (oferecimento)
--------------------------	---

Figura 6 – Tipos de modalidade

Quanto à modalidade, é importante ainda destacar as noções de compromisso e responsabilidade modal. O compromisso do falante é sinalizado na expressão de maior ou menor certeza no que se refere à validade de suas proposições ou na maior ou menor pressão sobre o interlocutor para que obedeça/atenda a uma determinada ordem. É possível estabelecer três graus numa escala – alto, médio e baixo – conforme o nível de comprometimento do falante com o que é dito. Entretanto, esses graus não correspondem a categorias absolutas, mas a áreas com distinções bastante tênues numa escala (Thompson, 1996, p.59).

No que diz respeito à noção de responsabilidade modal, a LSF a associa com o grau de responsabilidade que o falante assume em relação ao que diz. Sendo assim, o falante pode expressar o seu ponto de vista de modo subjetivo, explicitando que se responsabiliza pelo que é dito; ou pode apresentar objetivamente a sua opinião, fazendo-a parecer uma qualidade do evento expresso na proposição. No caso do apelo à objetividade, a modalidade concentra-se numa oração separada, o que deixa claro que determinada qualidade (o que é possível, provável, usual, suposto etc.) não é inerente à proposição, mas denota a atitude do falante, como no exemplo: *Infelizmente, a greve dos professores não alcançou os resultados esperados*. Por outro lado, a natureza subjetiva da avaliação está presente na oração principal, isto é, naquela que evidencia o ponto de vista do falante em relação ao conteúdo da proposição em si: *A greve dos professores infelizmente não alcançou os resultados esperados*.

Entre esses dois extremos – a subjetividade e a objetividade – existem modos intermediários de expressar a modalidade. Os dois modos principais realizam-se pelo uso do operador verbal Finito e dos Adjuntos Modais. O Finito, como já vimos, serve aos significados interpessoais da oração, o que faz dele um colaborador do caráter subjetivo da expressão do falante; enquanto os Adjuntos Modais contribuem para a construção objetiva da opinião, uma vez que são

usados para denotar aspectos “reais” do evento de fala, funcionando como uma *expansão do Predicador* (Halliday, 1994, p. 89 *apud* Thompson, 1996, p.62).

As noções de compromisso e responsabilidade modais são, portanto, muito importantes para a análise textual, sobretudo nesta pesquisa. É fundamental considerar os diferentes modos pelos quais o jornalista se compromete ou se responsabiliza, em maior ou menor grau, com a validade do que diz sobre o professor em greve. Variadas estratégias e recursos linguísticos são usados, como veremos no capítulo 4, para atenuar ou mascarar o comprometimento do jornal com determinada informação, de modo a proteger a sua imagem, principalmente quando a informação se refere a atitudes entendidas como reprováveis por parte de um professor.

Acrescento ainda que o estudo da modalidade é de suma relevância para o entendimento de como se constroem discursivamente as identidades sociais; no caso deste trabalho, de como é construída a identidade do professor em greve. Segundo Fairclough (2003, p.166), “o quanto você se compromete é uma parte significativa do que você é, então escolhas de modalidade em textos podem ser vistas como parte do processo de texturização de auto identidades”. Interpretando o autor à luz do escopo desta pesquisa, entendo que o grau de comprometimento e responsabilidade assumido pelo jornalista por meio de suas escolhas de modalidade expressa o seu posicionamento em relação às ações realizadas pelos professores em greve, auxiliando no processo de texturização de identidades desse profissional.

Em consonância com a sua proposta de Análise Crítica do Discurso, Fairclough (2003) também estabelece uma relação entre modalidade e hegemonia, explicando que o uso restrito de recursos linguísticos de modalização e a preferência por modalidades categóricas e objetivas podem contribuir para a produção de discursos particulares, ligados à ideologia dominante, tornando-os universais e, assim, sustentando relações de dominação.

Descritas as categorias do sistema gramatical de modo, que realizam o significado interpessoal (oração como troca), sigo, na subseção seguinte, com a descrição do sistema de Tema e Rema, que materializam a metafunção textual (oração como mensagem), responsável por articular os significados ideacional (oração como representação) e interpessoal na tessitura do texto.

2.4.2.3

A Metafunção Textual

A metafunção textual refere-se ao significado da oração como mensagem, isto é, à distribuição da informação na estrutura oracional. Conjuga, pois, os significados das duas metafunções anteriores na organização do texto, conferindo-lhe coesão e coerência por meio da articulação de unidades linguísticas. No nível lexicogramatical, essa metafunção se materializa nas escolhas realizadas no sistema de Tema e Rema, visto que a oração, para se constituir como mensagem, é construída com base em dois elementos: o Tema – “ponto de partida da mensagem” (Halliday, 1994, p. 37) – e o Rema: o restante, o desenvolvimento do Tema.

Tema e Rema

A posição inicial da oração é o lugar privilegiado no qual a função temática é realizada. O Tema é sempre, no inglês e no português, posto à frente e inclui o conteúdo que se estende até o primeiro elemento ideacional (processo, participante ou circunstância). Concentra-se no Tema a maior parte do significado de uma oração, pois a ele é dado um *status* especial na mensagem. Portanto, a escolha da unidade linguística que assumirá a função temática reflete a intenção do falante/escritor de priorizar uma determinada informação em vez de outra, garantindo maior importância a um significado específico da mensagem.

As diferentes possibilidades de que o usuário da língua dispõe para preencher a função de Tema mudam a perspectiva sobre o que está sendo dito, visto que existe uma relação direta entre tema e mensagem. Quando o falante/escritor altera o Tema, altera também a mensagem. Sendo assim, é de suma relevância analisar que possíveis motivações conduziram a escolha do elemento temático da oração. Um exemplo de análise pode ser extraído do capítulo 4 deste trabalho (p. 114), no qual investigo, dentre outros aspectos, a escolha do termo *A professora* como tema de algumas orações que aparecem em duas reportagens dos jornais *O Globo* e *O Dia*. A distribuição da informação nessas orações que, além de estarem na voz passiva, têm coincidentemente como Rema a descrição de

atitudes e medidas tomadas por policiais (acusação de agressão, encaminhamento à delegacia e detenção) confere maior destaque à professora, que recebe as ações punitivas. O uso do termo na dupla função de sujeito paciente e tema parece servir como estratégia que coloca a professora (supostamente agressiva e detida) em evidência, ao mesmo tempo em que dissimula a autoria das ações pelos PMs, como veremos com mais detalhes no referido capítulo.

Os dois elementos básicos da oração constituem o que Halliday (1994) chama de “estrutura temática”. Em todas as orações, há estrutura de Tema seguido de Rema, que será fundamental no encadeamento do texto e na organização do discurso. Outro conceito definido pelo autor refere-se à “equação temática”, que ocorre quando o Tema equivale ao Rema, isto é, quando esses dois constituintes da oração estão ligados por uma relação de identidade estabelecida pelo verbo *ser*, como em *Os manifestantes são os professores da rede pública do Rio de Janeiro*.

Tipos de Tema

Halliday (1994) caracteriza o Tema de uma oração como marcado ou não marcado. Esse último é definido como aquele que coincide com o sujeito, termo que geralmente ocupa a posição oracional inicial na maior parte das mensagens transmitidas pelo usuário da língua. O tema marcado, por oposição, é aquele representado por qualquer outra unidade, como no exemplo: Logo na primeira hora da reunião, houve um princípio de confusão (O Globo online, 25/10/13).

Ainda segundo o autor, a ocorrência de temas marcados e não marcados pode variar de acordo com certos tipos de oração. Nas orações declarativas, o tema pode ser tanto marcado como não marcado. Já nas orações interrogativas, o falante/ escritor procura escolher como tema o elemento linguístico que representa aquilo que ele deseja saber. Halliday (1994) denomina esse tipo de tema interrogativo de “wh element”, por se tratar de palavras como *who*, *what*, *when*, *how*, etc. (no inglês). Nessas orações, portanto, os temas que geralmente figuram são os não marcados. Nas orações imperativas, por sua vez, ocorre algo singular, pois o tema coincide com o predador (verbo) da oração, como em *Mantenham a greve!*

Além de ser marcado ou não, o Tema pode ser simples ou múltiplo. É simples – ou topical – quando segue o padrão de ter o elemento ideacional (o tópico) como central e único, mesmo que outros elementos estejam justapostos. O Tema é múltiplo quando é composto pelo elemento experiencial e também por unidades que expressam significado textual e/ou interpessoal, como conjunções, Adjuntos modais etc.

Embora haja muitos outros aspectos a serem considerados quando se trata da delimitação e caracterização do Tema, os quais, certamente, contribuem para uma rica discussão acerca desse importante elemento funcional, não é meu interesse aprofundá-los. A investigação a que me proponho neste trabalho tem como foco as categorias gramaticais que realizam a metafunção interpessoal, valendo-se da análise de elementos ideacionais e textuais apenas quando forem relevantes para a produção de sentidos no discurso avaliativo sobre o professor em greve.

Das três metafunções apresentadas, a interpessoal foi a “função-base” para o desenvolvimento do Sistema de Avaliatividade. Por corresponder à oração como troca, a metafunção interpessoal é responsável por explicitar os papéis desempenhados pelos participantes da interação e como eles se posicionam em relação a sua mensagem e aos seus interlocutores. Essas posições são estabelecidas mediante avaliações: escopo deste Sistema, que será tratado na seção seguinte.

2.5

Sistema de Avaliatividade

Nesta seção, apresento a segunda abordagem usada para a investigação dos dados da pesquisa: o Sistema de Avaliatividade (Martin & White, 2005). Consiste em um sistema utilizado para analisar a avaliação e a perspectiva em textos completos ou em grupos de textos de qualquer registro (White, 2002). Desenvolvido a partir da linguística sistêmico-funcional (Halliday, 1985/ 1994; Martin, 1992; e Matthiessen, 1995), o modelo está interessado

nas funções sociais desses recursos, não simplesmente como formas através das quais falantes/escritores individuais expressam seus sentimentos e posições, mas como meios que permitem que os indivíduos adotem posições de valor determinadas socialmente e, assim se filiem, ou se distanciem, das comunidades de interesse associadas ao contexto comunicacional em questão. (White, 2004, p 177)

Assim como a LSF, que estuda a linguagem com base nas suas motivações sociais, o Sistema de Avaliatividade também tem seu foco nas funções sociais dos recursos linguísticos interpessoais à disposição do falante/escritor para que avalie e se posicione em relação ao que expressa. Dessa forma, entende-se que esse sistema não pode ser considerado sem uma referência explícita aos aspectos da LSF, visto que partilha com a teoria de Halliday os mesmos pressupostos semântico-discursivos, tomando como ponto de partida a perspectiva de linguagem e a visão mais ampla de contexto social.

Conforme expliquei na seção 2.4 (p. 57), a linguagem é concebida, na teoria sistêmico-funcional, em quatro dimensões ou estratos inter-relacionados: o contextual, o semântico, o lexicogramatical e fonografológico. A partir dessa organização, o Sistema de Avaliatividade localiza-se no estrato da semântica do discurso, articulando-se a outros dois sistemas: *Negociação* e *Envolvimento*. Das três variáveis do registro associadas ao plano dos significados, a Avaliatividade está relacionada à variável *Relações*, caracterizando-se como um sistema interpessoal, já que recorre aos significados interpessoais para negociar atitudes em um texto. A figura a seguir ilustra com maior clareza o lugar deste sistema na estratificação da linguagem preceituada pela LSF:

Registro	Semântica discursiva	Lexicogramática
Relações	Negociação <i>Avaliatividade</i> Envolvimento	Léxico avaliativo

Figura 7 – Relação entre registro, semântica discursiva e lexicogramática
(Vian Jr., 2010)

Como o Sistema de Avaliatividade se enquadra na semântica discursiva, partimos de sistemas semânticos para selecionar um léxico avaliativo, de modo que os significados interpessoais sejam realizados no plano lexicogramatical, no

qual “reforçamos, ampliamos ou reduzimos aquilo que avaliamos” (Vian Jr. 2009, p.113).

2.5.1

Por que *sistema*? E por que *Avaliatividade*?

Em relação ao modo como hoje definimos esta abordagem de análise – como um sistema – é preciso compreender que ela já foi considerada, por um lado, uma teoria e, por outro, uma “ramificação” da metafunção interpessoal. Ora, com Vian Jr. (2012), adoto a posição de que o modelo de avaliatividade não é uma teoria nem uma ramificação de qualquer aspecto da LSF. Trata-se de um “conjunto, um sistema de opções em nível semântico-discursivo à disposição dos usuários que, no nível lexicogramatical, será instanciado em um texto pelos mecanismos linguísticos de avaliação dos quais a língua dispõe” (Vian Jr., 2009, p. 107). Embora essas opções se refiram a recursos interpessoais, entendemos o Sistema de Avaliatividade como um conjunto autônomo, que oferece as suas próprias categorias de análise com base nos campos semânticos que reconhece. Ter uma relação direta com a LSF e, sobretudo com a metafunção interpessoal, por se valer de recursos dessa natureza, não significa ser um “braço”, um apêndice dessa teoria.

E por que sistema de *Avaliatividade*? Em primeiro lugar, a escolha do termo buscou evitar inadequados posicionamentos teóricos, considerando que, em virtude dos diversos estudos desenvolvidos no Brasil, outras traduções optaram pelos termos *apreciação* ou *valoração*. Para estabelecer uma diferença no que se refere a essas opções, pesquisadores que seguem a abordagem de Martin e White (2005), dentre eles Vian Jr. (2009), adotaram a palavra correspondente, no português, *Appraisal*, por entenderem que o termo é o que melhor se aplica ao sistema, distinguindo-o de outros estudos sobre avaliação.

Conforme explica Vian Jr. (2009, p. 102), o termo *apreciação* é o melhor correspondente a *Appreciation*, um dos três campos semânticos do subsistema de Atitude (uma das categorias do Sistema), o que o torna inadequado para se referir ao conjunto de recursos avaliativos como um todo. Quanto à *valoração*, que se define por “atribuir valor a algo”, o autor esclarece que esse sentido reduz

significativamente o escopo da avaliação, já que tantos outros aspectos, de ordem afetiva, social, cultural, também podem ser agregados ao valor; além disso, no subsistema da apreciação, o termo *valuation* também poderia ser traduzido por valoração.

Tendo em vista tais razões, a sugestão do termo Sistema de Avaliatividade foi amplamente aceita pela maioria da comunidade discursiva que estuda os recursos de avaliação, na qual me incluo, uma vez que “estamos considerando um potencial de significados avaliativos disponíveis no sistema linguístico e que evoluem, portanto, questões relacionadas à filogênese e à ontogênese para que o nível logogenético se desenvolva em termos de funcionamento linguístico” (Vian Jr., 2009, p.103). Diferentemente de avaliação, que se encontra no nível do texto, referindo-se à instanciamento das opções avaliativas de que a língua dispõe, *avaliatividade* está relacionada a todo o potencial que a língua – enquanto sistema – oferece para realizarmos significados avaliativos.

2.5.2

Avaliatividade: negociando atitudes

Antes de proceder à descrição das categorias do Sistema de Avaliatividade propriamente dita, convém esclarecer a relação entre avaliação e negociação de atitudes. Para tanto, é preciso que adotemos como premissa o fato de que há em todo texto, em maior ou menor grau, um posicionamento do falante/ escritor. Isso significa que, ao produzir um texto, oral ou escrito, o falante/escritor julga pessoas, comportamentos, objetos, entidades, manifestando diferentes tipos de avaliação. Essas avaliações, por meio de escolhas lexicogramaticais, evidenciam, portanto, as atitudes negociadas no texto, isto é, a “posição que assumimos perante algo ao avaliarmos o mundo que nos rodeia” (Vian Jr., 2009, p.108).

Sobre a carga avaliativa das atitudes que emitimos, Vian Jr. bem salienta que:

muitas vezes, usamos itens lexicais, inclusive substantivos, que, em sua acepção cotidiana, são desprovidos de qualquer avaliação, utilizados pura e simplesmente para nomeação de algo, mas que, inserido em determinado contexto de situação e

dadas as relações entre os participantes assumem características ofensivas ou preconceituosas a partir da relação dialógica entre os participantes. (2009, p.108)

É o caso, por exemplo, do termo *profissionais de educação*, que aparece em algumas das reportagens analisadas neste trabalho. O termo que, em sua acepção cotidiana, é desprovido de avaliação, usado tão somente para nomear um profissional que atua na área de Educação (inclusive professores), assume, em todas as ocorrências encontradas, um valor negativo, como podemos observar nos seguintes exemplos:

10	Logo na primeira hora da reunião, houve um princípio de confusão. Três homens
11	foram retirados do local depois de representantes do sindicato terem recebido
12	denúncias de que haveria pessoas infiltradas no encontro. Por volta das 17h30m,
13	um grupo de profissionais de educação teve de ser retirado do ginásio. Durante a
14	fala de um professor favorável à continuidade da paralisação, houve bate-boca e
15	briga. Um homem, que teria sido identificado como professor do município,
16	agrediu com socos uma aluna da rede, Cláudia Aparecida, de 35 anos. Ele teria
17	ficado irritado com a estudante, que estaria falando durante os discursos. O
18	professor foi retirado do local. Ela recebeu curativos e voltou para a assembleia.

Reportagem 3: *O Globo online*, 25/10/13 – P2 (cf. Anexo 3, p.178)

T	Protesto de profissionais da educação tem confrontos e professora detida
sT	PMs acusam docente de agressão. Sindicato nega e protesta em frente à delegacia

Reportagem 9: *O Dia online*, 28/05/14 – Título e subtítulo (cf. Anexo 9, p. 188)

Como veremos mais detalhadamente no capítulo referente à análise de dados, o termo *profissionais de educação* parece ter sido escolhido nestes enunciados para sugerir a incoerência entre as ações realizadas pelos professores em greve – supostamente agressão, desacato – ou seja, atitudes entendidas como reprováveis, e o fato de esses profissionais serem da área de *educação*.

Para a negociação de atitudes, o usuário da língua conta com um potencial de significados avaliativos que lhe permite posicionar-se frente aos diversos aspectos do contexto e das relações sociais das quais participa, convidando o seu interlocutor a assimilar (ou não) as avaliações que realiza no texto. De maneira que possamos conhecer esses diferentes modos pelos quais o falante/escritor negocia suas atitudes pela linguagem, em relação aos fenômenos de sua cultura, descrevo, na subseção seguinte, os recursos avaliativos que integram cada um dos três subsistemas do macro Sistema de Avaliatividade: *Atitude*, *Engajamento* e *Gradação*.

2.5.2.1

Atitude, Engajamento e Gradação

As atitudes na linguagem referem-se à avaliação dos nossos sentimentos em relação às pessoas (Afeto), ao seu caráter (Julgamento) e ao valor das coisas que nos cercam (Apreciação). Quando as avaliações pertencem a esses três campos semânticos, enquadram-se no subsistema de *Atitude*. Além de realizadas pelo próprio falante ou escritor, as avaliações também podem ser atribuídas a outras vozes no texto; neste caso, servem aos recursos do subsistema de *Engajamento*. E ainda, as avaliações podem ser mais ou menos intensificadas no seu grau, ou seja, mais ou menos graduadas, por meio de recursos específicos do subsistema de *Gradação*. A figura abaixo, reproduzida de Martin e White (2005) nos ajuda a organizar esses três sistemas de Avaliatividade e suas categorias:

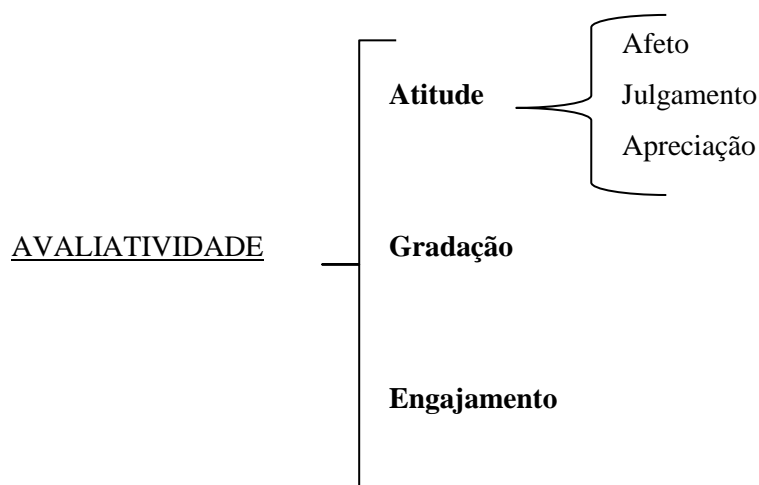


Figura 8 – Recursos do Sistema de Avaliatividade (Martin e White, 2005).

Vale salientar que tais recursos avaliativos não podem ser entendidos nem analisados de maneira isolada, visto que são sempre selecionados simultaneamente, de modo que, ao expressar suas atitudes, o usuário da língua também escolhe graduá-las e a quem atribuí-las, se a si mesmo ou a outro participante, cuja voz é incluída no texto.

Atitude

O subsistema de Atitude abrange o conjunto de recursos utilizados para expressar emoções, julgamentos de comportamento e avaliações positivas e negativas. É subdividido em três grandes campos semânticos: *Afeto*, *Julgamento* e *Apreciação*.

Os significados de Afeto são fundamentalmente atitudinais, associados à emoção. O foco é no avaliador, que manifesta as suas avaliações conforme o seu envolvimento emocional com a pessoa, objeto, situação ou evento em questão no texto. O grau de envolvimento do falante/escritor pode ser percebido nas reações positivas ou negativas observadas nos relatos das suas respostas emocionais ou no relato das respostas de terceiros. Os valores de Afeto são expressos na forma de qualidades (adjetivos), processos (verbos), comentários adjuntos e nominalizações.

Um exemplo de expressão desse campo semântico pode ser percebido no seguinte trecho, em que a avaliação atitudinal destacada exprime a reação negativa de uma interlocutora, cuja voz foi engajada no texto, em relação à distância do bloqueio entre a Granja Comary (local onde ficou concentrada a seleção brasileira) e os moradores e visitantes da cidade de Teresópolis, que foram ao local do treino na expectativa de ver os jogadores mais de perto:

33	Aleir Oliveira da Silva, operadora de caixa, que mora em São Gonçalo,
34	também lamentou a distância.
35	— Minha filha de 15 anos praticamente me tirou de casa para vir aqui ver os
36	jogadores. Só não contávamos que iríamos ficar tão distantes do local do treino.
37	<u>É uma pena.</u> Podiam dar essa alegria para o brasileiro.

Reportagem 6: O *Globo online*, 26/05/14– P6 e 7 (cf. Anexo 6, p. 183)

Diferentemente do Afeto, o campo semântico do Julgamento tem o foco no avaliado e exprime uma visão da aceitabilidade social – aprovação/ condenação – do comportamento humano, condicionada ao sistema de normas sociais. Podemos observar um exemplo de Julgamento no fragmento a seguir, no qual os atributos destacados, embora se refiram aos itens lexicais *decisão* e *reunião*, expressam um julgamento negativo das ações dos professores, uma vez que são eles quem decidem e se reúnem em assembleia:

1	Após duas votações coletivas e uma individual, os professores da rede
2	municipal do Rio decidiram, em assembleia, suspender a greve da categoria,
3	iniciada há mais de dois meses. A decisão foi <u>apertada</u> , depois de uma reunião
4	<u>tumultuada, com episódios de briga e confusão.</u>

Reportagem 3: O *Globo online*, 25/10/13 – P1 (cf. Anexo 3, p. 178)

De acordo com a abordagem avaliativa, o Julgamento divide-se em dois grupos: o que lida com a *estima social* e aquele que se orienta para a *sanção social*. O primeiro envolve avaliações que podem levar o indivíduo a ser elevado ou rebaixado na estima de sua comunidade, mas que não possuem implicações legais ou morais. Associa-se às noções de normalidade (quão estranho alguém é), capacidade (quão capaz alguém é) e tenacidade (quão determinado alguém é). Já o segundo refere-se ao julgamento relacionado às questões de legalidade e moralidade, ou seja, ao conjunto de regras codificadas de forma mais ou menos explícita pela cultura. Nesse caso, as avaliações se ligam à possibilidade de o indivíduo ser punido no âmbito religioso, moral ou legal (como ocorre no exemplo citado, cf. análise desenvolvida na p.109). O julgamento de sanção social tem a ver com veracidade (quão sincero alguém é) e propriedade (quão ético alguém é).

Cada um desses valores de Julgamento corresponde a uma das categorias da modalidade, conforme a relação, já referida no início da seção, entre o Sistema de Avaliatividade e a metafunção interpessoal: a normalidade está para a usualidade; a capacidade para a habilidade; a tenacidade para a inclinação; a veracidade para a probabilidade; e a propriedade para a inclinação.

Os sujeitos também podem ser “apreciados” ao invés de julgados, mas somente naqueles casos nos quais as suas qualidades estéticas estão sendo discutidas, e não a aceitabilidade social de seus comportamentos (White, 2004, p. 191). Portanto, os significados da Apreciação também têm um foco no avaliado, mas sob uma perspectiva distinta da do Julgamento. Referem-se às qualidades estéticas – forma, composição e aparência – dos fenômenos naturais e semióticos, produtos do trabalho humano, por meio de referências ao seu valor em determinado discurso ou campo de atividade.

A Apreciação pode ser de três tipos: *reação*, *composição* e *valor*, que correspondem, respectivamente, à maneira como reagimos às coisas, ou seja, como elas captam a nossa atenção; ao modo como percebemos o equilíbrio e a complexidade das coisas; e como definimos se as coisas são inovadoras,

autênticas, eficazes, saudáveis, relevantes etc.. Como exemplo de avaliação apreciativa, cito o seguinte trecho:

43	O comerciante Aroldo Bocardi, que trabalha na feirinha de Teresópolis,
44	disse que nunca viu um distanciamento <u>tão grande</u> de moradores da seleção
45	brasileira.

Reportagem 6: *O Globo online*, 26/05/14– P10 (cf. Anexo 6, p. 183).

O uso do atributo *grande*, graduado pelo adjunto circunstancial de intensidade *tão*, exprime o modo como o interlocutor, cuja voz foi reportada pelos jornalistas, reage diante da dimensão da distância entre os moradores de Teresópolis e a seleção brasileira, devido a um bloqueio bastante afastado da Granja Comary, local onde treinavam os jogadores. A avaliação mostra como esse distanciamento (nunca antes visto) capta a atenção do comerciante.

Modos de ativação

É importante ressaltar que os significados atitudinais podem ser ativados no texto de dois modos diferentes: da forma mais simples e direta, por meio de termos atitudinais explícitos, isto é, termos que carregam um significado positivo ou negativo. Ou da forma mais complexa, com a ajuda de implicações e inferências, por meio das quais “espera-se que o leitor/ouvinte interprete os eventos descritos ou o estado de coisas como positivo ou negativo” (White: 2004, p. 180).

Outro fator a considerar é que as categorias de Afeto, Julgamento e Apreciação não devem ser compreendidas de forma estanque, mas como “fundamentalmente interligadas na medida em que todas têm a ver com a expressão de sentimentos” (White, 2004, p. 182), os quais apenas variam de um modo atitudinal para outro. E é essa variação que permite o agrupamento desses diferentes significados nos três referidos campos semânticos.

Ainda sobre os sentimentos do subsistema de Atitude, White (2004) explica que, no caso do Afeto, eles são apresentados como reações personalizadas de sujeitos humanos a algum estímulo. Mas no que diz respeito ao Julgamento e à

Apreciação, esses sentimentos são representados de forma institucionalizada, como qualidades inerentes ao fenômeno avaliado em si. No caso do Julgamento,

os sentimentos são reconstruídos como propostas sobre a forma correta de comportamento – como deveríamos ou não deveríamos nos comportar [...]. No caso da Apreciação, os sentimentos são reconstruídos como proposições sobre o valor das coisas. (White, 2004, p. 183)

Como exemplo, cito novamente o trecho de uma reportagem de *O Globo online*, em que há uma avaliação do comportamento dos professores em uma assembleia municipal realizada para decidir a continuidade ou suspensão da greve:

1	Após duas votações coletivas e uma individual, os professores da rede
2	municipal do Rio decidiram, em assembleia, suspender a greve da categoria,
3	iniciada há mais de dois meses. A decisão foi <u>apertada</u> , depois de uma reunião
4	<u>tumultuada, com episódios de briga e confusão</u> .

Reportagem 3: *O Globo online*, 25/10/13 – P1 (cf. Anexo 3, p. 178)

Neste trecho, conforme já foi dito anteriormente, ocorre um julgamento negativo das ações dos professores, considerado, segundo Martin e White (2005) de sanção social. A avaliação do jornalista sobre as reações agressivas e a postura aparentemente antidemocrática dos professores em greve expressam os seus sentimentos, que podem ser reconstruídos como propostas, isto é, os professores deveriam se comportar de maneira mais civilizada, com decoro e ética, respeitando as opiniões dos colegas, e assim, evitando tumulto e confusão; bem como, não deveriam se envolver em brigas, porque, afinal, são educadores.

No caso da Apreciação, o fragmento a seguir, também já citado, traz sentimentos que podem ser reconstruídos como proposições:

43	O comerciante Aroldo Bocardi, que trabalha na feirinha de Teresópolis,
44	disse que nunca viu um distanciamento <u>tão grande</u> de moradores da seleção
45	brasileira.

Reportagem 6: *O Globo online*, 26/05/14– P10 (cf. Anexo 4, p. 180).

Ao avaliar o distanciamento entre os moradores de Teresópolis e a seleção brasileira, o comerciante nos possibilita, a partir de sua atitude diante da dimensão dessa distância, segundo ele, “tão grande”, reconstruir uma proposição: o

afastamento entre o bloqueio e a Granja Comary poderia ser menor. para que os moradores e visitantes da cidade pudessem acompanhar mais de perto o treino dos jogadores brasileiros.

Engajamento

Como já foi dito, as avaliações nem sempre são realizadas pelo próprio falante/ escritor, mas podem também ser atribuídas a outras vozes no texto. Neste caso, servem aos recursos do subsistema de Engajamento. De acordo com Vian Jr. (2010, p. 33), esse subsistema “está associado às origens de nossas atitudes, onde estão centradas, o que estamos avaliando, bem como com a articulação das vozes para expressão de opiniões no discurso”. A funcionalidade e a relevância do estudo sobre o Engajamento justifica-se a partir da noção bakhtiniana de dialogismo, segundo a qual

toda forma de comunicação verbal, seja ela escrita ou falada, é dialógica na medida em que falar ou escrever significa referir-se a, ou retomar de alguma forma, o que já foi dito/escrito, e simultaneamente antecipar as respostas de leitores/ouvintes reais, potenciais ou imaginados. (White, 2004, p. 184)

Para o autor, qualquer produção verbal cotidiana pressupõe um leitor ou um ouvinte, visto que “interagimos em *função do, para e com o outro*” (Vian Jr, 2010, p.26). O conceito de dialogismo é, portanto, compreendido como o princípio constitutivo da linguagem, já que a nossa vida é permeada constantemente por relações dialógicas, nas quais o *outro* figura como o centro organizador.

Partindo deste princípio, pensar em monoglossia, isto é, na existência de um enunciado de voz única, cuja fonte seja apenas o próprio autor, pode parecer uma contradição. No entanto, Vian Jr. (2010, p.35) observa que, na perspectiva da oração, no seu estrato lexicogramatical, é possível fazer asserções categóricas, que não dão margem a questionamentos ou à dialogia, ainda que, no nível semântico-discursivo, onde os significados são construídos, o conjunto dessas asserções seja heteroglóssico – constituído de múltiplas vozes.

Embora possamos reconhecer esta possibilidade da monoglossia, Bakhtin (1997) argumenta que um enunciado, por mais monológico que seja, constitui uma resposta a enunciados anteriores, mesmo que a presença de outra(s) voz(es) não seja nítida ou pareça inexistente.

Baseando-se, pois, na noção de que todos os enunciados são, em última análise, dialógicos, o subsistema de Engajamento serve à avaliação das estratégias que possibilitam ao texto engajar-se com alternativas potenciais para as proposições apresentadas. Ou seja: busca-se entender quão comprometido o falante/escritor está com a troca comunicativa a partir do seu posicionamento em relação às vozes incluídas no texto e às possíveis respostas para essas vozes.

Para tanto, procura-se identificar quais os recursos interpessoais que o produtor do texto seleciona no sistema da língua a fim de indicar o seu posicionamento dialógico, a forma como polariza as posições que veicula e a maneira como utiliza outros mecanismos subjacentes à metafunção interpessoal (Vian Jr., 2010, p. 34).

Considerando o conceito bakhtiniano de dialogismo, que trata da relação intertextual entre enunciados que podem se alinhar, se complementar ou se contrapor, Martin e White (2005) entendem que o posicionamento dialógico em determinado texto pode ser expandido ou contraído, de acordo com maior ou menor abertura que possibilitam à discordância por outras vozes.

Contração e Expansão dialógica

Os valores de *expansão dialógica* e *contração dialógica* correspondem a variações de perspectiva possíveis de serem estabelecidas no texto. O primeiro ocorre quando se afirma o potencial dialógico do enunciado, ou seja, quando, por meio de uma ou mais palavras, o enunciado se abre a posições ou vozes alternativas; e o segundo manifesta-se quando a negociação de sentidos é desencorajada no enunciado, isto é, quando ele desafia, dispersa ou restringe o escopo de outras posições ou vozes.

Os recursos linguísticos do subsistema de Engajamento que permitem a expansão ou contração dialógicas são caracterizados como heteroglóssicos, visto que, ao utilizá-los, o produtor do texto faz referência a outras vozes ou pontos de

vista, seja para afirmá-los ou para negá-los no processo de negociação de significados da interação discursiva.

Como recursos que servem à expansão dialógica, Vian Jr. (2010), baseado em Martin e White (2005) aponta o *Entretenimento* e a *Atribuição*, sendo que este último se divide em *Reconhecimento* e *Distanciamento*. Os recursos de *Entretenimento* fundamentam a proposição na subjetividade da voz textual e são realizados por locuções modalizadores, que mostram que o autor do texto reconhece que há posições alternativas diferentes da sua. Já os recursos de *Atribuição* centram a proposição em um participante externo, reconhecendo também a existência de outras posições contrárias. Esses últimos mecanismos, quando realizados pelo *Reconhecimento*, permitem à voz textual não expressar explicitamente o seu posicionamento em relação à proposição apresentada, mas a fazer isso por outra voz; quando, porém, são de *Distanciamento*, o autor do texto exprime de forma explícita o seu distanciamento, não se responsabilizando pela proposição.

Os recursos de *Reconhecimento* e *Distanciamento* correspondem aos valores de *Reconhecer* e *Considerar*. No caso do primeiro, a atribuição aos pontos de vista de vozes externas é realizada por processos verbais de relato, que não denotam comprometimento (dizer, relatar, declarar), ou por expressões como “de acordo com”, “em seu ponto de vista”. Desse modo, “as alternativas para a proposição em questão são *reconhecidas*, e o contexto heteroglóssico no qual o texto opera é assim revelado” (White, 2004, p.196). Quanto ao valor de *considerar*, a referência às alternativas dialógicas inclui formas dedutivas (parece que, aparentemente, as evidências mostram...) e marcadores modais de probabilidade. Assim, “a proposição é ancorada na subjetividade da voz textual, uma vez que essa voz apresenta avaliações da probabilidade da proposição” (White, 2004, p.196). Ao serem, portanto, *consideradas*, as vozes alternativas expandem o espaço dialógico do texto.

Como recursos de contração dialógica, por sua vez, o subsistema de Engajamento oferece a *Refutação*, que inclui a *Negação* e a *Contra-expectativa*, e a *Ratificação*, que traz as possibilidades de *Confirmação* de expectativa, *Endosso* e *Pronunciamento*. Quando se utiliza da *Refutação*, a voz textual assume que existe uma posição dialógica contrária à sua, mas expressa claramente discordância em relação a essa voz, pela *Negação* e pela *Contra-Expectativa*. Essa

última possibilidade consiste em apresentar uma proposição suplantando outra, de modo a contrariar a sua expectativa. No que se refere aos recursos de Ratificação, eles podem ser de Confirmação de expectativa, quando falante/escritor e ouvinte/leitor concordam com a proposição, demonstrando solidariedade; podem ser de Endosso, quando a voz textual lança mão de posições externas para validar a sua proposição; ou podem ainda ser de Pronunciamento, quando o autor enfatiza algum aspecto da proposição.

Nos enunciados em que o potencial dialógico é contraído, a voz textual se utiliza de afirmações que envolvem intensificação, ênfase autoral ou intervenções autorais explícitas. Os mecanismos que servem à contração dialógica são as categorias de *afirmar*, *concordar* e *refutar* (negar e contrariar). No caso da primeira, intensificadores como “de fato”, “na verdade” ajudam a voz textual a se contrapor a alguma alternativa oposta; em relação à segunda, expressões como “é claro”, “naturalmente” permitem o engajamento da voz textual com a posição defendida; e no que se refere a *refutar*, uma voz alternativa é invocada no texto para ser diretamente rejeitada (negação), substituída, ou apenas contrariada.

Conforme vimos, o subsistema de Engajamento permite a avaliação das estratégias linguísticas utilizadas para negociar os sentidos produzidos no texto, isto é, as diferentes formas pelas quais o falante/escritor engaja-se com vozes alternativas que dialogam com suas proposições. Como bem afirma Vian Jr. (2010, p. 40), a devida exploração desse subsistema depende do “enfoque no direcionamento das vozes que se encontram no texto: de onde/quem partem e para onde/quem se dirigem e, mais importante que isso, quais vozes avaliam e quais são avaliadas”.

Gradação

Ao fazermos uma avaliação de pessoa, objeto ou qualquer outro fenômeno, também podemos selecionar o quanto queremos graduá-la. Com esse intuito, o subsistema de gradação oferece os recursos lexicogramaticais que visam ao ajuste de limites para modular o grau (ou “volume”, segundo Martin e Rose, 2003) da intensidade das avaliações disponíveis no subsistema de Atitude, bem como das estratégias de posicionamento do subsistema de Engajamento.

Quando pensamos em gradação, automaticamente nos remetemos à noção de escala ou contínuo, com valores de intensidade que variam entre um polo que abarca recursos de avaliação considerados mais intensos e um polo que inclui termos avaliativos considerados menos intensos. Como exemplo, cito três itens lexicais que aparecem no corpus de reportagens desta pesquisa, não necessariamente no mesmo texto: *falar/ gritar/ berrar*. Entendo que esses três processos, usados em diferentes reportagens, com finalidades avaliativas específicas, se colocados em uma escala gradativa, vão do grau de intensidade mais baixo (falar), passando pelo médio (gritar) até chegar ao mais alto (berrar).

Para Martin e Rose (2003), a modulação de significados pelo grau pode ser realizada por dois mecanismos que constituem as categorias principais do subsistema de gradação: *força* e *foco*. A primeira oferece recursos para graduar qualidades e processos; já a segunda possibilita a graduação de itens lexicais que a princípio não são graduáveis, ou seja, itens que “não apresentam escalas gradativas, mas operam como forma de reconstruir categorias de gradação em relação ao item que é avaliado” (Vian Jr. 2009, p. 118). Servem para acentuar ou amenizar determinada perspectiva acerca de pessoas, coisas e até qualidades.

Esses mecanismos ainda abrangem outras subcategorias mais específicas. Martin e White (2005) identificam no mecanismo de força a *intensificação* e a *quantificação*; e na categoria de foco, a *acentuação* e a *atenuação*. Cada uma delas, por sua vez, traz estratégias de gradação que correspondem aos diferentes modos pelas quais estas subcategorias realizam a variação de intensidade nas avaliações.

Tendo em vista que o subsistema de Gradação não será abordado como um terceiro eixo temático na análise de dados, uma vez que oferece os recursos para graduar as opções disponíveis nos subsistemas de Atitude e Engajamento, não sendo, portanto, isoladamente responsável pela construção de identidades do professor em greve, não me proponho a aprofundar aqui cada uma das subcategorias citadas e suas respectivas estratégias. Elas serão apontadas e explicadas num terceiro momento, após o desenvolvimento dos dois eixos temáticos da análise, conforme a sua relevância para os comentários realizados.

Tal justificativa não significa, porém, que a abordagem dos recursos semânticos de gradação não é importante. Pelo contrário, a descrição dos graus de intensidade selecionados nas avaliações enriquece e amplia a nossa compreensão

do quanto o falante/escritor se compromete com as avaliações que faz sobre os diversos fenômenos que o cerca.

Metodologia

Apresentado o aporte teórico que fundamenta esta pesquisa, explícito, neste capítulo, os aspectos metodológicos que orientam a investigação. Começo por dissertar sobre os pressupostos que norteiam a natureza da pesquisa e o tipo de análise desenvolvida. Em seguida, exponho detalhadamente todo o percurso realizado para chegar aos resultados deste trabalho, desde a minha motivação particular até a definição do *corpus* de reportagens investigado e das categorias de análise dele depreendidas.

3.1

A pesquisa qualitativa

Como investigo neste trabalho reportagens jornalísticas *online*, a análise desenvolvida é considerada de cunho documental. Para compreendermos como se insere este tipo de análise no âmbito da pesquisa qualitativa, esclareço antes as principais características desta metodologia.

A pesquisa qualitativa (Lincoln e Denzin, 2006) tem os seus conceitos e procedimentos fundamentados em uma abordagem interacionista e interpretativista dos dados, que se diferencia basicamente da linha de investigação pautada nos pressupostos do Positivismo. Este último posicionamento epistemológico entende o comportamento humano como resultado de forças internas e externas. Sendo assim, uma abordagem positivista considera que o homem e todas as suas atividades podem ser estudados a partir da mesma lógica

das ciências naturais, ou seja, com base em métodos experimentais e quantitativos.

Essas duas posturas metodológicas diante do fazer científico – a qualitativa e a quantitativa – têm sido tão adotadas quanto confrontadas no campo das ciências humanas e sociais. Assumindo a primeira delas, esta pesquisa segue uma orientação teórica que compreende o homem como um sujeito ativo e crítico, capaz de interpretar e interagir com o mundo ao seu redor. Nesse sentido, os métodos adotados não podem ser de outro modo senão qualitativos. Não busco aqui, portanto, fazer um levantamento exaustivo de dados amostrais, mas selecionar um *corpus* suficiente, que possa dar conta da investigação proposta.

Ao compreender o homem como um ser único, que não se confunde com os objetos de investigação das ciências naturais, a metodologia qualitativa não se isenta da necessidade de considerar os aspectos que diferenciam o comportamento humano de seu meio natural, embora seja também por ele influenciado. Um desses aspectos se refere à própria essência do homem, ou seja, a sua capacidade de interpretação.

Para aqueles que defendem uma abordagem quantitativa, a natureza da pesquisa como a que aqui se propõe não é vista como científica, já que não opera com dados matemáticos que permitem comprovações estatísticas. É, pois, entendida como subjetiva, por se pautar apenas na experiência interacional do pesquisador. Ora, assumir como dado inquestionável a essência humana não pode ser tido como inválido em uma pesquisa que pretende analisar os diferentes modos – inclusive, a linguagem – pelos quais o homem interage e constrói sentidos na relação com o outro e com o mundo em que vive.

Com base nesse entendimento, o pesquisador qualitativo gera, observa e interpreta os dados de sua pesquisa, não se colocando como um “observador objetivo, oficial, politicamente neutro, que está fora ou acima do texto” (Lincoln e Denzin, 2006, p.91). Pelo contrário, assume que se envolve no processo de investigação, contribuindo com suas percepções, motivações, princípios, valores e crenças.

Outra característica deste tipo de pesquisador diz respeito à preferência por um processo indutivo, ou seja, não se espera, numa abordagem qualitativa, que o pesquisador busque evidências para comprovar hipóteses específicas levantadas a priori, mas que formule suas questões de pesquisa ao longo da investigação, de

maneira que sejam os próprios dados a fonte de suas indagações. Isso não significa, porém, que o pesquisador não tenha um aporte teórico que oriente a geração e análise dos dados. O que acontece neste processo é um afunilamento de hipóteses e objetivos mais gerais à medida que os dados vão sendo investigados.

De acordo com Bodgan e Biklen (1982 *apud* Ludke e André, 1986, p.11), a metodologia qualitativa pode ser resumidamente compreendida da seguinte forma:

- a) Tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- b) A análise dos dados é descritiva;
- c) O pesquisador qualitativo preocupa-se mais com o processo do que com o produto;
- d) O significado é essencial;
- e) O processo de investigação é indutivo.

Apresentadas as principais características da pesquisa qualitativa, conceituo a seguir o tipo de análise desenvolvida neste trabalho.

3.2

A análise documental na pesquisa qualitativa

A investigação realizada a partir de documentos pode receber diferentes denominações, conforme o significado do termo com o qual o pesquisador mais se identifica. No campo das Ciências Humanas e Sociais, este tipo de trabalho é chamado de *pesquisa*, *método*, *técnica* ou *análise* documental.

Como não é minha intenção discorrer sobre as inúmeras justificativas apontadas na discussão sobre os termos, proponho-me tão somente a considerar que o trabalho com documentos, sem dúvida, envolve investigação (prévia e contínua), análise, técnicas apropriadas e procedimentos específicos, ou seja, engloba simultaneamente aspectos de natureza metodológica, técnica e analítica.

Desse modo, faço a opção pelo termo *análise documental* por acreditar que seja o mais adequado para classificar uma parte da pesquisa: o tipo de análise nela desenvolvida. Embora os termos pesquisa e análise sejam usados de maneira indistinta em alguns contextos, preferi diferenciá-los neste capítulo, caracterizando a pesquisa como qualitativa e não documental.

Dito isto, conceituo este tipo de análise como aquele que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (Caulley *apud* Ludke e Andre, 1986, p.38). A análise documental pode ser bastante rica para uma pesquisa qualitativa na medida em que possibilita o acesso a uma gama variada de informações que podem ser mais facilmente contextualizadas do ponto de vista histórico e sociocultural. Além disso, o pesquisador lida com documentos que são considerados fontes primárias, isto é, dados originais que “não passaram antes por nenhum tratamento científico” (Oliveira, 2007, p.70), o que certamente requer maior cuidado na análise.

Sobre o conceito de documento, Appolinário (2009) nos esclarece, de forma mais ampla, que se trata de

qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros. (Appolinário, 2009, p. 67)

Sendo assim, a análise documental pode se basear nas mais diversas fontes, dentre elas, reportagens jornalísticas *online*, consideradas neste trabalho como documentos autênticos, registrados, socialmente reconhecidos, contemporâneos e de fácil acesso para a autora e os leitores da pesquisa.

Apresentados os pressupostos que orientam a natureza da pesquisa e da análise, passo a descrição dos aspectos metodológicos propriamente ditos, começando pela apresentação de quem sou, como profissional e pesquisadora, e de minhas motivações para o desenvolvimento deste trabalho.

3.3

A pesquisadora

Sou graduada em Letras – Português/ Literaturas pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ e especialista em Leitura e Produção de Textos pela Universidade Federal Fluminense. Leciono na rede pública há cinco anos, desde que me vinculei à Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro em 2009, ano seguinte à conclusão de minha graduação. Atuo também, como professora docente I (Ensino Fundamental II), na rede municipal de Educação e Cultura de Itaboraí, à qual sou vinculada desde 2011.

Talvez por ter tido a rica oportunidade de estudar na FFP/ UERJ, onde os debates sobre as principais questões sociais emergentes costumavam ser frutíferos e atravessavam os diversos cursos, inclusive o de Letras, eu tenha exercitado um olhar mais atento e crítico, bem como uma postura inquietante, frente à realidade do sistema educacional público e da minha prática docente neste contexto.

Conhecendo de perto as condições precárias a que professores e alunos são submetidos na escola pública, reconheço a greve como um direito constitucional e legítimo que deve ser respeitado quando exercido, ainda que haja controvérsias sobre a sua eficácia. E entendo que respeitar a greve é, sobretudo, respeitar o professor que a adere. Sendo assim, enquanto professora e pesquisadora, senti-me impelida a investigar como meus colegas de profissão e eu somos representados na mídia jornalística durante este período específico de luta pelos nossos direitos.

E por que na mídia jornalística? O meu interesse por este domínio social começou justamente na graduação, quando participei como bolsista do projeto de Iniciação à Docência *Literatura e jornal: quem quer integrar este coro?*, orientado pela Professora Doutora Maria Cristina Ribas. Com o objeto de propor um diálogo entre os gêneros jornalístico e literário, este projeto me permitiu desenvolver atividades e pesquisas voltadas para a análise de jornais, o que ampliou a minha percepção dos diferentes modos de negociação de sentidos realizados nos variados gêneros discursivos que integram este suporte. Sendo um dos principais meios de comunicação de massa, o jornal atinge os seus propósitos de interação com a audiência de forma rápida e abrangente, negociando significados e formando opinião.

Inserida no curso de Mestrado em Estudos da Linguagem da PUC-Rio, sete anos após a graduação e o desenvolvimento de trabalhos com mídia, tenho a oportunidade de, mais uma vez, me debruçar sobre o jornal, mais especificamente sobre o gênero reportagem, para investigar um tema que muito me motiva enquanto professora da rede pública inconformada com desvalorização do magistério. Da escolha dos jornais e do gênero discursivo em questão, tratarei no próximo tópico.

3.4

Contexto e *corpus* da pesquisa

Conforme já foi explicado, a presente pesquisa se propõe a analisar reportagens *online*, veiculadas durante dois períodos de greve dos professores da rede pública do Rio de Janeiro – de agosto a outubro de 2013 e de maio a junho de 2014 – pelos jornais *O Globo* e *O Dia*. Convém, portanto, justificar a escolha desses dois jornais e de reportagens *online* em vez de digitais ou impressas, bem como situar o leitor nos dois contextos sócio-históricos de publicação dessas reportagens.

Inicialmente, pensei em adotar os jornais *O Globo* e *O Dia* por serem periódicos de ampla circulação no Rio de Janeiro, onde se concentra a pesquisa, e por supor que se tratam de empresas com linguagens, interesses, ideologias e públicos distintos. Visando à possibilidade de investigar também os respectivos populares desses jornais – *Extra* e *Meia Hora* – realizei algumas buscas nas versões *online* sobre notícias e reportagens que abordassem a greve de professores nos dois períodos indicados. Quanto ao *Meia Hora*, não encontrei textos que tratassem do assunto. No que se refere ao *Extra*, algumas notícias e reportagens sobre o tema foram encontradas; porém, ao compará-las com as já pesquisadas no jornal *O Globo*, percebi que as diferenças de abordagem, pelo menos no formato *online*, não eram muito significativas. E, portanto, optei por restringir o *corpus* da pesquisa aos dois referidos jornais (*O Globo* e *O Dia*), entendendo que apenas esses suportes já poderiam me oferecer diferentes perspectivas sobre a greve dos professores.

Com base em minha observação como leitora, caracterizo o jornal *O Globo* como um periódico mais tradicional, que se destina às classes A e B, um público que predominantemente possui nível de escolaridade superior. Emparelhando-se à *Folha de S. Paulo*, *O Globo* também é um dos jornais de maior circulação no Brasil. Já *O Dia*, por se tratar de um jornal mais popular, parece ter sua audiência concentrada na intermediária classe B e abarcar parte da classe C.

Considerando um documento divulgado pelo Grupo Globo (antigas Organizações Globo), a empresa adota como definição de jornalismo o conjunto de atividades, que seguindo certas regras e princípios, produz um primeiro conhecimento sobre fatos e pessoas. Sendo assim, o Grupo Globo apresenta alguns princípios editoriais básicos de sua atividade jornalística, assumindo o compromisso de que

será sempre independente, apartidário, laico e praticará um jornalismo que busque a isenção, a correção e a agilidade, como estabelecido aqui de forma minuciosa. Não será, portanto, nem a favor nem contra governos, igrejas, clubes, grupos econômicos, partidos. Mas defenderá intransigentemente o respeito a valores sem os quais uma sociedade não pode se desenvolver plenamente: a democracia, as liberdades individuais, a livre iniciativa, os direitos humanos, a república, o avanço da ciência e a preservação da natureza. (Princípios editoriais do Grupo Globo, 2011)

Temos, portanto, uma empresa jornalística³ que, de modo geral, se compromete com a veiculação de informações isentas, apartidárias, corretas e de forma rápida. Longe de servir ao propósito de verificar se o jornal apresenta coerência no que diz respeito à linha editorial que se propõe a seguir, a exposição dos seus princípios apenas nos garante o conhecimento de como este periódico se auto define e o contextualiza para fins de pesquisa.

Também é preciso ressaltar que a análise das reportagens extraídas desses dois jornais não visa a ser comparativa, uma vez que a pesquisa, cujo objetivo consiste em investigar a construção das identidades do professor em greve no discurso avaliativo de reportagens jornalísticas, não pretende contrastar como cada jornal se utiliza de recursos semânticos para negociar sentidos sobre o profissional em questão. Mas pretende compreender de que modo tais recursos

³ Quanto ao jornal *O Dia*, não foram encontrados os princípios editoriais que regem a sua atividade jornalística.

posicionam o professor em greve nos discursos das reportagens, considerando que dois jornais cariocas formam um leque mais amplo de investigação.

Ainda sobre os textos de análise, vale justificar a escolha do gênero e do formato *online*. A princípio, minhas buscas não fizeram distinção entre notícias e reportagens. No entanto, após fazer uma leitura mais atenta do primeiro *corpus* coletado, percebi que havia maior proeminência de avaliação em alguns textos do que em outros, nos quais era possível observar com maior clareza o posicionamento do autor e uma cobertura mais completa dos fatos, com entrevistas, imagens e referências a fragmentos de textos já publicados antes. Tais características deixavam mais evidentes os sentidos produzidos e negociados com a audiência. Sendo assim, decidi selecionar apenas estes textos que entendi como reportagens, de modo que eu pudesse elucidar, a partir de um olhar mais crítico e iluminado pelas abordagens de linguagem estudadas, os recursos avaliativos e os significados que a mim se apresentavam nestes dados.

Quanto à opção pela versão *online* dos jornais, em vez de digital ou impressa, adianto que foi resultado da comparação entre os três formatos e da consequente conclusão de que o *online* seria mais produtivo. Desse aspecto tratarei com mais detalhes na seção 3.5, por considerar que este processo de escolha dos periódicos é parte integrante da geração de dados.

Considerando que as reportagens analisadas foram selecionadas em dois períodos específicos de greve (agosto a outubro de 2013 e maio a junho de 2014), é necessário também contextualizar as paralisações dos professores, de modo que possamos compreender que direcionamentos lhes foram dados pelos seus movimentos sindicais e que influências elas sofreram do panorama político e sócio-histórico no qual estavam inseridas.

Como sabemos, a prática da greve – direito constitucional de todo servidor público – costuma ser organizada por um sindicato, isto é, uma entidade que representa os interesses de uma dada categoria de trabalhadores. No caso dos professores do Rio de Janeiro, o Sepe (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação) legitimou-se, a partir de lutas diárias, travadas pelos educadores, como a nossa entidade representativa, assumindo como finalidade primeira

reunir e congregar os professores, funcionários administrativos, orientadores e supervisores, ativos e aposentados, enfim, os profissionais de educação das redes públicas de educação Estadual e Municipais do Estado do Rio de Janeiro.

(Estatuto do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro, p.1)

Tendo este objetivo, o Sepe se propõe a sistematizar as principais reivindicações da categoria, de forma que um conjunto de pautas seja debatido em assembleias unificadas e, posteriormente, apresentado aos órgãos competentes (secretarias estadual e municipal). Como instrumento mobilizador do atendimento de tais reivindicações, a greve continua a ser aderida por boa parte dos profissionais de educação do Rio, que a entendem como capaz de pressionar as autoridades responsáveis para que favoreçam condições dignas de trabalho e melhorias para o ensino público: direito de todo cidadão carioca.

Em 2013, a greve dos professores, embora não tenha sido motivada pela eclosão de outros protestos, dadas as razões recorrentes da classe, somou suas reivindicações às pautas de uma série de manifestações populares que ocorreu por todo o Brasil durante o mês de junho. Por abarcarem uma variedade de temas e contarem com a participação de milhares de pessoas em diversas cidades brasileiras, estes protestos, que ficaram conhecidos como “Manifestação dos 20 centavos”, “Manifestações de Junho” e “Jornadas de Junho”, tiveram uma grande repercussão nacional e internacional. Reconhecendo, portanto, o período como propício à requisição de direitos, nossa categoria apresentou as seguintes pautas:

- a. Aumento salarial de 20%;
- b. Realização de eleições diretas para diretores das unidades escolares;
- c. Redução de carga horária semanal de 30 horas para os funcionários administrativos;
- d. Lotação do professor em apenas uma escola⁴.

Sobre os itens apresentados, a Secretaria de Educação posicionou-se com os seguintes argumentos, respectivamente:

- a. A categoria teve 8% de reajuste no mesmo ano, além de novos benefícios, como auxílios alimentação, transporte e qualificação;
- b. Desde 2011, a secretaria opta por processo seletivo para direção de escolas por considerá-lo o mais democrático e para evitar que haja interferência política;

⁴ Segundo o Sepe, este item foi garantido por emenda aprovada pelos deputados estaduais e vetada pelo governador Sérgio Cabral.

- c. A secretaria não se opõe, desde que seja juridicamente possível;
- d. A mudança não pode ser feita imediatamente, porque, no mínimo, 200 mil alunos poderiam ficar sem aulas.

No que se refere à paralisação de 2014, é inevitável considerar a influência do clima instaurado no Brasil devido à expectativa da Copa do Mundo. Frente ao principal protagonista do cenário nacional neste ano, a disposta militância de diversos movimentos sindicais, dentre eles o Sepe, justifica-se pela forte indignação diante dos exorbitantes gastos do governo para criar condições estruturais de sediar o evento, em detrimento da valorização de setores primordiais, como educação e saúde. Unidos a outras manifestações que visaram a apontar a incoerência dos investimentos públicos, os professores do Rio de Janeiro foram às ruas denunciar as mazelas do nosso sistema educacional e cobrar das autoridades o cumprimento de seus deveres. No contexto carioca, onde jogos importantes foram realizados, o sindicato da categoria ratificou as pautas já apresentadas em 2013 e acrescentou:

- a. Reserva de 1/3 de carga horária para planejamento de aulas;
- b. Plano de carreira unificado;
- c. Oposição à meritocracia e exigência de autonomia pedagógica;
- d. Não à privatização da educação;
- e. Contra o repasse das verbas para empresas, Bancos, Organizações sociais, Fundações;
- f. Fim da terceirização;
- g. Reconhecimento do cargo de cozinheiro(a) escolar;
- h. 15% de reajuste entre níveis;
- i. Convocação dos concursos de 40 horas.

Tendo em vista que a greve de 2014 foi iniciada no dia 12 de maio, seis meses após a paralisação de 2013, torna-se relevante para a sua contextualização abordar o posicionamento do Sepe acerca da necessidade de uma nova greve pouco tempo depois de encerrada a anterior; necessidade, inclusive, questionada pelas secretarias estadual e municipal de educação.

De acordo com o sindicato⁵, ficou decidido, em assembleia unificada que contou com a participação de cerca de três mil profissionais das duas redes de ensino, que a categoria faria uma nova paralisação em razão do descumprimento dos acordos firmados com os governos estadual e municipal em uma audiência de conciliação realizada em 22 de outubro de 2013, por iniciativa do ministro do Supremo Tribunal Federal, Luiz Fux. O Sepe argumenta que, na referida audiência, foi pressionado a aceitar as propostas do governo sob pena de represálias administrativas, como descontos dos dias parados e demissões, caso a greve fosse mantida. Coagido pela possibilidade de tais medidas e fragilizado pelo desgaste da categoria, parada há cerca de dois meses, o sindicato cedeu aos acordos, acatando a alternativa de discutir as pautas em futuros Grupos de Trabalho. Constatada, porém, a ineficiência destes Grupos, que protelavam a negociação das reivindicações, o Sepe, representando a insatisfação da maioria dos professores do RJ, sistematizou uma nova greve para garantir que os direitos exigidos em 2013 fossem de fato cumpridos.

Além disso, o sindicato lembra que “anualmente todas as categorias profissionais aproveitam sua data-base para pleitear melhorias econômicas e sociais”. Portanto, o movimento grevista de 2014 é, neste sentido, “inteiramente autônomo em relação ao deflagrado em 2013”, já que também acrescenta outras pautas específicas em uma nova conjuntura política.

Contextualizadas as greves dos professores, procedo no tópico seguinte à exposição de todo o percurso feito para chegar à definição final do *corpus* de pesquisa.

3.5

Geração de dados

Como dito anteriormente, escolhi trabalhar com os jornais *O Globo* e *O Dia online* após compará-los com as suas versões impressa e digital. Devido à improdutividade e ao alto custo de adquirir diariamente os jornais na sua versão impressa, para não perder nenhuma publicação que me interessasse no período

⁵ As referidas informações podem ser encontradas no site do Sepe: seperj.org.br

estipulado em 2014; bem como ao tempo que seria gasto para recuperar os jornais vendidos nos meses de greve em 2013, dispensei logo de início o uso deste formato. Então, assinei a versão digital dos jornais – que consiste no impresso digitalizado em um site restrito a assinantes – a fim de facilitar as buscas dos textos por temas e, assim, encontrar com maior rapidez e menor custo os que abordavam a greve dos professores durante os períodos citados.

Após contrastar as versões digital e *online* dos periódicos, sendo esta última a versão disponibilizada na internet, com acesso livre e gratuito, percebi que a incidência de recursos de avaliação era maior na versão *online*. Esse dado, somado ao fato de que este formato atinge uma audiência mais abrangente e de forma mais rápida, visto que os acessos podem ser feitos constantemente pelos leitores em qualquer momento e lugar, motivaram-me a focalizar somente a versão *online* dos jornais.

Tendo coletado 31 textos que se confundiam entre notícias e reportagens, fiz uma leitura mais atenta do que tinha a minha disposição. E percebi, como já expliquei ao justificar a escolha do gênero, que alguns textos apresentavam uma maior incidência de recursos de avaliação, do posicionamento do jornalista, bem como de outros aspectos relevantes para a produção de significados sobre o professor em greve. A partir dessa observação, separei os textos em que apareciam tais características, entendendo-os como reportagens.

Apurando o meu olhar para este *corpus* mais restrito, selecionei as onze reportagens a serem analisadas – seis do *O Globo* e cinco do *O Dia* – com base nos seguintes critérios: manchetes que me chamaram a atenção pelas escolhas lexicais; coincidência e divergência no enfoque dos temas; presença de entrevistas; mesma data de publicação e intertextualidade. Sistematizo no quadro abaixo o conjunto de reportagens selecionadas:

CORPUS DE PESQUISA		
O Globo online	<i>Professores da rede municipal do Rio decidem suspender greve</i>	25/ 10/ 13
	<i>Seleção brasileira sofre protestos no primeiro dia de concentração</i>	26/ 05/ 14
	<i>Professores e PMs entram em confronto em protesto no Centro</i>	28/ 05/ 14
	<i>Pais de alunos do Colégio Pedro II criticam greve de professores</i>	28/ 05/ 14
	<i>Professores da rede pública do Rio aprovam continuidade de greve</i>	05/ 06/ 14

	<i>Professores de Instituto Federal em greve criam movimento para conquistar apoio da população</i>	05/ 06/ 14
O Dia online	<i>Dia de fama para professora</i>	04/ 10/ 13
	<i>Estudantes improvisam sala de aula em casa</i>	14/ 10/ 13
	<i>Greve dos professores: 'É impossível 20% de aumento', diz secretário</i>	09/ 05/ 14
	<i>Estado começa a cortar hoje ponto de professor em greve</i>	15/ 05/ 14
	<i>Protesto de profissionais da educação tem confrontos e professora detida</i>	28/ 05/ 14

Figura 9 – Corpus da pesquisa

Para facilitar a visualização das reportagens que pertencem a cada jornal, as manchetes não estão dispostas em ordem cronológica conforme no Anexo (p. 174). Como podemos notar, algumas reportagens, do mesmo jornal ou de jornais diferentes, coincidem a data de publicação, bem como outras apresentam títulos bastante semelhantes. Debruçando-me sobre este *corpus*, adotei então certos procedimentos de análise e estabeleci as categorias a serem investigadas, dos quais trato a seguir.

3.6

Procedimentos e categorias de análise

Para fazer uma leitura mais minuciosa das reportagens, separei-as primeiramente conforme os jornais e as organizei por ordem de data, de modo que pudesse observar com maior clareza se haveria uma sequência na construção de significados sobre o professor em greve, dadas as publicações seguidas sobre o tema durante os meses de paralisação. Constatei que de fato havia em alguns textos, principalmente para contextualizar as informações, citações de fragmentos de reportagens já publicadas. Percebi, inclusive, a existência de trechos quase idênticos em reportagens de ambos os jornais.

Após uma primeira análise, destaquei as escolhas lexicais que mais me chamaram a atenção e observei que os jornais/ jornalistas faziam avaliações predominantemente por meio de atributos, processos e intensificadores. Essa observação me levou, em primeiro lugar, a caracterizar o discurso das reportagens como avaliativo, ou seja, como um discurso que me pareceu ser produzido por variados recursos linguísticos de avaliação. E, em segundo lugar, me levou a

ensaiar a possibilidade de uma investigação em diferentes eixos ou partes, que abordassem grupos específicos de recursos semânticos.

As avaliações presentes nas reportagens também sinalizavam o posicionamento autoral no que concerne à atuação dos professores em greve, seja nas assembleias sindicais, seja nas manifestações públicas, ou ainda, durante os processos de negociação com as secretarias de educação. Ao serem avaliados, os professores em greve pareciam ser posicionados nos discursos de diferentes modos, o que gerou a primeira questão de pesquisa: *que identidades do professor em greve são construídas pelo discurso avaliativo de reportagens jornalísticas?*

Como havia destacado diversos recursos linguísticos avaliativos que caracterizavam os professores em diferentes situações durante as greves, me fiz uma segunda pergunta: *de que modo os recursos linguísticos avaliativos produzem significados que constroem e/ou reforçam essas identidades?*

Investigando mais detidamente as reportagens e informada pelos pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discurso, supus que os diferentes recursos de linguagem, sobretudo as estratégias que traziam para os textos entrevistas com autoridades socialmente reconhecidas, pudessem esconder crenças, valores e ideologias acerca da greve dos professores. Então, formulei minha terceira questão: *que significados ideológicos são gerados no discurso das reportagens analisadas, sugerindo relações de poder e dominação que envolvem o professor em greve?*

Pensadas as três perguntas de pesquisa, comecei a selecionar os fragmentos nos quais os recursos semânticos de avaliação me pareciam relevantes para a caracterização dos professores em greve. A partir desse procedimento, deparei as seguintes categorias de análise:

CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Identidades	<i>nós e outros</i>
Recursos linguísticos avaliativos	Finito modal
	Adjuntos modais
	estratégias de modalidade
	processos verbais
	categorias de Afeto, Julgamento e Apreciação
	recursos de Engajamento

	intensificadores
Significados ideológicos	legitimação, dissimulação

Figura 10 – Categorias de análise

Para analisar as categorias descritas, organizei a investigação dos dados em dois eixos temáticos: *A Atitude na construção de identidades* e *o Engajamento na construção de identidades*. No primeiro eixo, analiso os recursos linguísticos avaliativos que exprimem a atitude do falante: Finitos; Adjuntos Modais; estratégias de modalidade; categorias de Afeto, Julgamento e Apreciação; bem como alguns processos verbais. E no segundo eixo, focalizo os recursos que servem ao engajamento de vozes alternativas ao texto. Em um terceiro momento, que não considero exatamente um terceiro eixo, comento, à luz dos exemplos retirados dos outros dois eixos temáticos, a função e a importância dos intensificadores na gradação das avaliações sobre o professor em greve.

As identidades e os significados ideológicos, por sua vez, são construídos *nos* e *pelos* diferentes discursos produzidos por estes recursos de linguagem e, portanto, serão abordados ao longo de toda a análise.

É importante esclarecer que, embora a Gramática Sistêmico-Funcional reconheça como unidade de análise a *oração*, a investigação dos recursos linguísticos avaliativos nesta pesquisa parte de *fragmentos* extraídos das reportagens selecionadas. Este procedimento, que não dispensa o enfoque nas orações contidas nos trechos, visa a situá-las no seu co-texto, de maneira que o leitor perceba, com maior clareza, os sentidos produzidos em uma dada oração, na sua relação com as outras que lhe antecedem ou sucedem.

Tendo, portanto, explicitado as categorias depreendidas do *corpus* de pesquisa, bem como todo o percurso metodológico realizado para chegar a sua definição, procedo à análise dos dados no capítulo seguinte, no qual as categorias citadas são detalhadamente explicadas e investigadas.

Análise de Dados

Conforme expliquei no capítulo anterior, referente aos aspectos metodológicos da pesquisa, procedo, neste capítulo, à análise dos dados depreendidos a partir de reportagens dos jornais *online O Globo* e *O Dia*, selecionadas em dois períodos de greve dos professores da rede pública do Rio de Janeiro, de agosto a outubro de 2013 e de maio a junho de 2014. Retomando as questões de pesquisa apresentadas na Introdução deste trabalho, esta análise se propõe a investigar:

- 1) Que identidades do professor em greve são construídas pelo discurso avaliativo de reportagens jornalísticas?
- 2) De que modo os recursos linguísticos avaliativos produzem significados que constroem e/ou reforçam essas identidades?
- 3) Que significados ideológicos são gerados no discurso das reportagens analisadas, sugerindo relações de poder e dominação que envolvem o professor em greve?

Para responder a essas perguntas, organizo a investigação dos dados em dois eixos temáticos: *A Atitude na construção de identidades* e *O Engajamento na construção de identidades*. Em cada um desses eixos, reúno e analiso fragmentos das reportagens selecionadas nos quais diferentes recursos linguísticos de avaliação negociam significados que produzem discursos sobre o professor em greve, construindo e/ou reforçando múltiplas identidades desse profissional.

No primeiro eixo, focalizo os aspectos linguísticos relacionados às categorias do sistema de Atitude (Martin e White, 2005) e do sistema gramatical

de modo, que realiza a Metafunção Interpessoal (Halliday, 1994), valendo-me da análise de alguns recursos ideacionais e textuais apenas quando forem relevantes para a produção de sentidos sobre o professor em greve. Já no segundo eixo, concentro-me nas estratégias de engajamento, que também servem para construir e reforçar identidades por meio da inclusão de vozes alternativas ao texto. Num terceiro momento, que não considero como um terceiro eixo, por não haver identidades construídas pela Gradação, teço alguns comentários sobre os recursos de intensificação próprios desse sistema que, ao longo dos dois referidos eixos temáticos, contribuíram para reforçar algumas identidades pelo uso de mecanismos de força e foco.

Ressalto também que estes dois eixos de análise estão organizados separadamente apenas para fins de investigação, uma vez que os recursos avaliativos dos sistemas de Atitude e Engajamento se sobrepõem, sendo sempre selecionados de forma simultânea no uso da língua. O falante/escritor, ao expressar suas posições de Afeto, Julgamento e Apreciação, graduando-as ou não, pode atribuí-las a si mesmo ou a outra voz em qualquer enunciado que emita numa dada interação.

4.1

A Atitude na construção de identidades

Considerando que o Sistema de Avaliatividade desenvolveu-se a partir da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1994), entendo que as escolhas lexicogramaticais realizadas no sistema de modo (Metafunção Interpessoal cf. item 2.4.2.2, p. 67) carregam em si avaliações positivas ou negativas. Sendo assim, procuro mostrar, neste primeiro eixo, como, além das avaliações dos campos semânticos de Afeto, Julgamento e Apreciação, os componentes do Modo Verbal (Sujeito, Finito, Adjuntos Modais e Modalidade) são utilizados nas reportagens a serviço da construção de determinadas identidades do professor em greve.

Início a investigação dos dados destacando os seguintes fragmentos de uma reportagem veiculada pelo jornal *O Globo* sobre a assembleia da rede municipal do Rio de Janeiro, cuja pauta era decidir a suspensão ou não da greve:

1	Após duas votações coletivas e uma individual, os professores da rede
2	municipal do Rio decidiram, em assembleia, suspender a greve da categoria,
3	iniciada há mais de dois meses. A decisão foi <u>apertada</u> , depois de uma reunião
4	<u>tumultuada, com episódios de briga e confusão</u> .

Reportagem 3: *O Globo online*, 25/10/13 – P1 (cf. Anexo 3, p. 178)

38	Desde o início da assembleia havia <u>bastante tensão</u> no ambiente, com grupos
39	que divergiam sobre a suspensão da greve e outros pontos do acordo com o
40	ministro Luiz Fux, do Supremo Tribunal Federal (STF), em Brasília.

Reportagem 3: *O Globo online*, 25/10/13 – P7 (cf. Anexo 3, p. 178)

Ao observar os atributos que caracterizam a decisão, a reunião (l. 3) e o ambiente (l. 38): *apertada; tumultuada, com episódios de briga e confusão; bastante tenso*, percebemos que o discurso produzido pela avaliação marcadamente negativa da assembleia cria um cenário de violência, no qual os professores são apresentados como profissionais agressivos, que parecem não conseguir dialogar de maneira pacífica com os demais colegas, já que os atributos *apertada e tumultuada*, complementados pela descrição do ambiente, indicam um clima de tensão na discussão da pauta.

Esses atributos, embora se refiram aos itens lexicais *decisão* e *reunião*, expressam um julgamento negativo das ações dos professores, uma vez que são eles quem decidem e se reúnem. Baseando-me em Martin (2005), considero que esse tipo de julgamento orienta-se para a sanção social, visto que os professores podem ser punidos de forma legal ou moral. De forma legal, porque podem ser presos por agressão; e de forma moral, por se trataram de educadores, teoricamente com o dever moral de educar com palavras e atitudes.

Ainda segundo o autor, o julgamento de sanção social também tem a ver com propriedade: o quão ético alguém é. No caso da assembleia, o discurso da reportagem nos leva a entender que os professores em greve, reunidos para decidir a continuidade ou suspensão do movimento, não agiram com ética ao discutirem a pauta sem respeitar as opiniões divergentes, gerando um clima de tensão que culminou com episódios de briga e confusão. Do ponto de vista do sistema de normas sociais, tal conduta, principalmente por parte de educadores, é

condenável. Ao utilizar-se do recurso do julgamento, o jornalista exprime uma visão (negativa) da aceitabilidade social do comportamento desses profissionais.

De acordo com White (2004), uma das possibilidades do recurso de julgamento é a reconstrução dos sentimentos desse campo semântico como proposta sobre a forma correta de comportamento (como deveríamos ou não nos comportar), uma vez que são representados de forma institucionalizada, como qualidades inerentes ao fenômeno avaliado em si. No fragmento citado, o jornalista expressa seus sentimentos em relação à postura agressiva e antidemocrática dos professores em greve, propondo que esses profissionais deveriam se comportar de maneira mais civilizada, com decoro e ética, evitando tumulto e confusão, bem como não deveriam se envolver em brigas porque, afinal, são educadores.

Podemos compreender que o discurso veiculado a partir dessas avaliações constitui um uso da linguagem como modo de representação de uma prática social (Fairclough, 2001a). A prática da greve é representada como um movimento realizado por profissionais construídos semanticamente como agressivos, antiéticos e antidemocráticos, que não conseguem respeitar as opiniões dos próprios colegas de profissão. Trata-se de um discurso que, ao julgar negativamente as ações dos professores, ajuda a desqualificar o movimento empreendido por eles e a servir à ideologia dominante, que entende os movimentos sindicais como uma ameaça às estruturas de dominação.

O cenário de violência construído por estas avaliações é ainda mais reforçado quando a mesma reportagem narra no segundo parágrafo que:

10	<u>Logo na primeira hora da reunião</u> , houve um <u>princípio de confusão</u> . Três homens
11	foram retirados do local depois de representantes do sindicato terem recebido
12	denúncias de que haveria pessoas infiltradas no encontro. Por volta das 17h30m,
13	um grupo de profissionais de educação <u>teve de ser retirado</u> do ginásio. Durante a
14	fala de um professor favorável à continuidade da paralisação, houve <u>bate-boca e</u>
15	<u>briga</u> . Um homem, que <u>teria sido identificado</u> como professor do município,
16	<u>agrediu com socos</u> uma aluna da rede, Cláudia Aparecida, de 35 anos. Ele <u>teria</u>
17	<u>ficado irritado</u> com a estudante, que <u>estaria falando</u> durante os discursos. O
18	professor foi retirado do local. Ela recebeu curativos e voltou para a assembleia.

Reportagem 3: O *Globo online*, 25/10/13 – P2 (cf. Anexo 3, p. 178)

Já chama a atenção no início do parágrafo o uso do adjunto circunstancial de tempo *logo* como parte de um tema marcado, que enfatiza o clima de intolerância na assembleia, gerado, na primeira hora da reunião, por pessoas

supostamente “infiltradas no encontro” (l.12). A distribuição das informações na oração de forma que o adjunto ocupe a posição temática expressa a proeminência dada pelo jornalista ao momento em que se iniciou a confusão, e não ao fato em si, o que reforça as avaliações feitas no primeiro parágrafo sobre a assembleia – tensa e tumultuada (P1, l.4 e 38) – diferentemente do que se espera de uma reunião de professores.

Mais adiante, a escolha do termo um *grupo de profissionais de educação* (l.13) para nomear os professores que recebem a ação coercitiva de serem retirados da assembleia por agressão parece sugerir uma incoerência entre o comportamento agressivo e o tipo de profissional que o assume: um educador, supostamente com o dever moral de agir de forma pacífica em uma reunião democrática.

É interessante observar que o termo destacado, em sua acepção cotidiana, é geralmente desprovido de qualquer avaliação, usado tão somente para nomear um profissional que atua na área de Educação. No entanto, ao ser inserido no contexto da assembleia – um contexto tenso, em que houve *bate-boca e briga* (l. 14 e 15) – o termo assume uma carga avaliativa negativa, exprimindo a atitude do jornalista, que parece negociar com a audiência significados de contradição: os professores são educadores; porém, agressivos.

Saliento também que tais significados não foram ativados no texto de forma simples e direta, por meio de termo atitudinal explícito, ou seja, que carrega em si um significado positivo ou negativo, mas foram ativados implicitamente, por intermédio de inferências que nos foi possível fazer pela interpretação do evento descrito (a ação agressiva dos professores na reunião) como negativo (White, 2004, p.180).

É importante destacar ainda o papel dos finitos em algumas construções verbais. Em *teria sido identificado* (l. 15), *teria ficado irritado* (l. 17) e *estaria falando* (l. 17), os finitos modais *ter* e *estar* expressam probabilidade, incerteza, funcionando como uma possível estratégia de proteção da imagem do jornal, que procura se isentar do comprometimento com a informação de que o agressor fosse de fato um professor, embora essa identificação fique evidente no final do parágrafo (l.18) quando o termo *O professor* é usado como sujeito da oração.

O uso dos finitos neste trecho remete-nos à noção de compromisso modal, explicada por Thompson (1996), segundo a qual o compromisso do falante é

sinalizado na expressão de maior ou menor certeza no que se refere à validade de suas proposições, podendo ser estabelecido em três graus numa escala: alto, médio e baixo. No caso do trecho em destaque, o repórter estabelece inicialmente um grau baixo de compromisso em relação à validade da informação de que o professor tivesse mesmo agredido uma aluna, mas, em seguida, por meio do uso do sujeito “O professor”, compromete-se num grau alto com a proposição, confirmando o discurso que avalia como agressivo os professores em greve, reunidos em assembleia.

Todos os recursos apontados – julgamento, escolha lexical, finitos – complementam-se na reportagem de forma a produzir um discurso que apela para a construção da identidade do **professor agressivo**, isto é, o professor que se envolve em episódios de briga e confusão (l. 4 e 15), que é capaz de agredir com socos uma aluna da rede (l.16). Esta identidade também é construída em reportagens que veiculam as manifestações públicas dos professores, os protestos de rua, como veremos a seguir:

T	Professores e PMs entram em confronto em protesto no Centro
sT	Bombas de efeito moral foram lançadas para dispersar os grevistas, que bloqueavam trânsito na Presidente Vargas

Reportagem 7: *O Globo* online, 28/05/14 – Título e subtítulo (cf. Anexo 7, p. 185)

T	Protesto de profissionais da educação tem confrontos e professora detida
sT	PMs acusam docente de agressão. Sindicato nega e protesta em frente à delegacia

Reportagem 9: *O Dia* online, 28/05/14 – Título e subtítulo (cf. Anexo 9, p. 188)

Nas manchetes destacadas e nos seus respectivos subtítulos, extraídos de duas reportagens publicadas na mesma data pelos jornais em análise, percebemos que certas escolhas lexicais ajudam a delinear um quadro de protesto em que os professores são apresentados como cidadãos que não respeitam as autoridades policiais. O uso do substantivo *confronto* nos títulos de ambas as reportagens traz para o texto algumas das conotações de seus significados: ação ou efeito de confrontar(-se); cotejo, comparação; luta ou disputa (Bechara, 2009, p.222), contribuindo para reforçar o discurso de violência, também produzido no texto sobre a assembleia sindical, conforme observamos anteriormente.

A escolha do termo *profissionais de educação* na manchete do jornal *O Dia*, para compor o sujeito que pratica a ação de confrontar, mais uma vez, parece sugerir a incoerência entre atitudes e profissão. E ainda, a voz passiva do processo

deter como atributo de *professora*, neste mesmo título, sugere que a docente cometeu algum delito passível de detenção, o que se confirma no subtítulo da manchete: *PMs acusam docente de agressão*.

O que percebemos a partir dessas escolhas é a construção de um clima de enfrentamento, que parece ocorrer por parte dos professores. Ao longo do corpo das reportagens, esse discurso, antecipado nas manchetes, vai sendo intensificado por meio de outras escolhas, como o uso das vozes verbais ativa e passiva:

1	Uma manifestação de professores das redes estadual e municipal terminou, nesta
2	quarta-feira, em confronto com a Polícia Militar e interrompeu, em diferentes
3	pontos, o tráfego na Avenida Presidente Vargas por uma hora e meia. Os
4	ativistas chegaram a fechar a pista central da via no sentido Praça da Bandeira.
5	Na maioria do tempo, porém, as interdições aconteceram no sentido Candelária.
6	Segundo a Polícia Militar, uma professora foi <u>detida</u> no tumulto. Ela <u>foi levada</u>
7	para a 17ª DP (São Cristóvão), <u>acusada de agredir um policial</u> .

Reportagem 7: *O Globo online*, 28/05/14 – P1 (cf. Anexo 7, p. 185)

1	A manifestação de professores das redes estadual e municipal nesta quarta-feira
2	terminou em confrontos entre os docentes e policiais militares no Centro do Rio.
3	Por volta das 14h, PMs intervieram para a liberação da Avenida Presidente
4	Vargas, que foi interditada nos dois sentidos pelos manifestantes. Por volta das
5	16h, o confronto foi em frente à Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC), no
6	Santo Cristo, quando os professores tentaram colar adesivos no prédio. Uma
7	professora <u>foi detida acusada por PMs de agressão</u> .

Reportagem 9: *O Dia online*, 28/05/14 – P1 (cf. Anexo 9, p. 188)

8	O Sepe (Sindicato Estadual de Profissionais da Educação) <u>acusa</u> a PM de usar
9	spray de pimenta e lançar bombas contra eles. "Foi uma truculência
10	desnecessária", disse o coordenador do sindicato, Alex Trentino.

Reportagem 9: *O Dia online*, 28/05/14 – P2 (cf. Anexo 9, p. 188)

18	Um manifestante se feriu e uma professora <u>foi conduzida</u> à 17ªDP (São
19	Cristóvão) <u>sob acusação de agredir um dos policiais</u> .

Reportagem 9: *O Dia online*, 28/05/14 – P4 (cf. Anexo 9, p. 188)

20	A professora detida <u>foi levada</u> para a 4ª DP (Praça da República) e depois
21	<u>encaminhada</u> para a 17ª DP (São Cristóvão). O sindicato <u>nega</u> a agressão. Ela
22	<u>foi autuada</u> por resistência e desacato.

Reportagem 9: *O Dia online*, 28/05/14 – P5 (cf. Anexo 9, p. 188)

Os fragmentos acima ilustram o importante papel das vozes verbais na produção de significados que colaboram para o reforço da identidade do professor agressivo. Observamos que, quando se trata de ações referidas aos policiais, predomina-se o uso da voz passiva: *uma professora foi detida/ foi levada para a 17ª DP/ acusada de agredir um policial* (l. 6 e 7 – reportagem 7); *Uma professora foi detida acusada por PMs de agressão* (l.7 – reportagem 9); *Uma professora foi*

conduzida à 17ª DP (l.18 – reportagem 9); *A professora detida foi levada para a 4ª DP/ encaminhada para a 17ª DP/ Ela foi autuada por resistência e desacato* (l.20, 21 e 22 – reportagem 9). Esse recurso parece servir ao apagamento da ação repressiva da polícia. Ora, sabemos que quem detém, leva, acusa, conduz, encaminha e autua só pode ser um policial, que possui a legítima autoridade para tais medidas. No entanto, a voz passiva permite aos jornalistas colocarem a professora na posição de sujeito paciente que recebe a ação punitiva, funcionando como uma estratégia que a deixa em evidência e, ao mesmo tempo, dissimula a autoria das atitudes pelos PMs.

Ao utilizar a voz passiva, o discurso construído nas reportagens nos leva a crer que a professora estava em desacordo com a lei porque agrediu um policial (l. 7 – reportagem 7; l. 7 e 1.19 – reportagem 9), ou seja, trata-se de uma professora agressiva, que precisa ser detida e encaminhada à delegacia; enquanto a ação dos policiais é apagada no texto, por meio da omissão, em praticamente todos os exemplos, do agente da passiva. Por outro lado, o uso da voz ativa na reportagem do jornal *O Dia* (*O Sepe acusa a PM* (l.8); *O sindicato nega a agressão* (l.21)) traz também o posicionamento do sindicato acerca da postura e das ações – *truculentas* (l. 9 – reportagem 9) – da polícia.

Nestas mesmas reportagens, podemos observar, nos trechos que seguem, que há outro discurso sendo produzido sobre o professor em greve. Quando se veiculam as manifestações públicas dos professores, é recorrente culpá-los pela inviabilidade do trânsito:

1	Uma manifestação de professores das redes estadual e municipal terminou, nesta
2	quarta-feira, em confronto com a Polícia Militar e interrompeu, em diferentes
3	pontos, o tráfego na Avenida Presidente Vargas por uma hora e meia. Os
4	ativistas chegaram a fechar a pista central da via no sentido Praça da Bandeira.

Reportagem 7: *O Globo online*, 28/05/14 – P1 (cf. Anexo 7, p. 185)

12	Enquanto o município e o sindicato negociavam, manifestantes <u>invadiram</u> as
13	pistas da Avenida Presidente Vargas, por volta da 13h30m. Cerca de meia hora
14	depois, PMs usaram bombas de gás lacrimogêneo para tentar dispersar a
15	multidão. Os <u>grevistas permaneciam</u> de braços dados e <u>não liberavam</u> as pistas.

Reportagem 7: *O Globo online*, 28/05/14 – P3 (cf. Anexo 7, p. 185)

16	O gás invadiu a estação do metrô da Cidade Nova, que <u>chegou a ter</u> alguns
17	acessos fechados. <u>Em pânico e tossindo</u> , passageiros <u>corriam para fugir</u> da
18	fumaça. <u>Quatro pessoas feridas</u> foram atendidas no Hospital Souza Aguiar. Entre
19	as vítimas, estava o protético Eron Moraes de Melo, de 33 anos, que participa de
20	Manifestações sempre vestido de Batman. Ele levou um golpe de cassetete na
21	cabeça, e disse que iria à delegacia prestar queixa.

Reportagem 7: *O Globo online*, 28/05/14 – P4 (cf. Anexo 7, p. 185)

36	Devido ao protesto, o trânsito no Centro ficou <u>bastante complicado</u> . Além de
37	<u>bloquear</u> , no início da tarde, a Avenida Presidente Vargas, os manifestantes
38	<u>interromperam</u> o tráfego em vias da Zona Portuária, como as ruas América e da
39	Gamboa, o Túnel João Ricardo e a Rua Bento Ribeiro. O acesso ao Elevado
40	Trinta e Um de Março para o Santo Cristo também <u>chegou a ser interditado</u> e os
41	veículos foram desviados para a Presidente Vargas.

Reportagem 7: *O Globo online*, 28/05/14 – P7 (cf. Anexo 7, p. 185)

1	A manifestação de professores das redes estadual e municipal nesta quarta-
2	feira terminou em confrontos entre os docentes e policiais militares no Centro do
3	Rio. Por volta das 14h, PMs entrevistaram para a liberação da Avenida Presidente
4	Vargas, que <u>foi interditada nos dois sentidos</u> pelos manifestantes.

Reportagem 9: *O Dia online*, 28/05/14 – P1 (cf. Anexo 9, p. 188)

26	A manifestação <u>chegou a interditar</u> os dois sentidos da Avenida Presidente
27	Vargas: as pistas lateral e central no sentido Candelária e a pista central no
28	sentido Praça da Bandeira. A estação de metrô da Cidade Nova <u>chegou a ser</u>
29	<u>fechada</u> em razão do protesto. Segundo a concessionária, o funcionamento está
30	normalizado.

Reportagem 9: *O Dia online*, 28/05/14 – P6 (cf. Anexo 9, p. 188)

Em *Devido ao protesto, o trânsito no Centro ficou bastante complicado* (l.36 – reportagem 7), a apreciação negativa do trânsito, por meio do atributo *complicado*, graduado pelo adjunto circunstancial de intensidade *bastante*, na oração formada pelo processo relacional atributivo *ficar*, expressa uma avaliação que produz um discurso no qual os professores em greve são vistos como manifestantes que congestionam o tráfego nas principais vias e acessos do Rio de Janeiro. A escolha do processo *ficar* nos sugere que os professores são os responsáveis pela complicação do trânsito, que “se tornou” caótico, levando-nos a crer que o tráfego em pleno Centro do Rio costuma ter (sem a presença de manifestantes) um bom fluxo, o que sabemos que normalmente não acontece.

Essas avaliações, justificadas e reforçadas pelos processos escolhidos para descrever as ações dos professores – *interromper* (l.2), *invadir* (l.12), *permanecer* (l.15), *[não] liberar* (l.15), *bloquear* (l.37): reportagem 7; *interditar* (l.3 e 26): reportagem 9 – mostram que, em manifestações públicas, além de agressivos, os professores são **tumultuadores**. Considerados materiais, esses processos, com exceção de *permanecer*, representam, segundo Halliday (2004), as ações concretas realizadas pelo indivíduo no mundo físico e pressupõem dois

participantes: Ator e Meta. Neste caso, os Atores são os manifestantes (professores em greve) e as Metas são as principais vias e acessos do Centro do Rio que, ao serem interditadas, poderiam chamar a atenção para os protestos. Ao realizar essas ações, os professores intervêm na realidade que os cerca, gerando mudanças, que são avaliadas neste contexto como negativas, já que se referem ao trânsito supostamente congestionado por causa do tumulto das manifestações.

Outro aspecto que chama a atenção nos fragmentos citados e que reforça esta mesma identidade é o uso do processo *chegar* como finito em várias construções verbais: *chegaram a fechar* (1.4), *chegou a ter* (1.16), *chegou a ser interditado* (1.40) – reportagem 7; *chegou a interditar* (1.26), *chegou a ser fechada* (1.29) – reportagem 9. Das três funções do finito apontadas por Thompson (1996) – tempo primário, modalidade e polaridade – o processo *chegar* parece servir à modalidade: julgamento do falante, visto que expressa o posicionamento dos repórteres em relação aos professores que protestam, considerando-os tão audaciosos a ponto de fechar acessos, estações e vias de grande circulação no Centro do Rio. É interessante notar que o grau de intensidade presente neste processo, quando usado como operador verbal dos predicadores *fechar* e *interditar*, confere maior relevância ao caráter tumultuador desses professores que se manifestam nas ruas, muito mais do que a qualquer outra característica que eles possam assumir ao tornar públicas as suas reivindicações.

Com base em Martin e Rose (2003), entendo que a modulação do significado do processo *chegar* pelo grau foi realizada pelo mecanismo de foco, que oferece os recursos para graduar qualidades e processos. A partir desse mecanismo, os significados descritos acima foram produzidos pela subcategoria de *intensificação* e, mais especificamente, pela estratégia de *repetição*⁶. A utilização repetida, em diferentes construções verbais, do processo *chegar*, atribuído aos professores em greve no papel de Atores, intensifica o julgamento negativo feito pelos jornalistas e posiciona os professores no discurso como manifestantes audaciosos, capazes de não medir esforços para tumultuar o trânsito, interditando importantes ruas e acessos.

⁶De acordo com Martin e Rose (2003), a *repetição* refere-se ao uso repetido de um mesmo item lexical ou de itens lexicais pertinentes a um mesmo campo semântico e constitui uma das três estratégias (fusão, isolamento e repetição) de uma das duas subcategorias específicas (*intensificação*) englobadas pelo mecanismo ou categoria geral de *foco*.

Este enfoque dado ao congestionamento do trânsito em detrimento da importância da manifestação dos professores constitui um discurso que se alia à ideologia dominante, segundo a qual o estado de bem-estar social de muitos cidadãos cariocas seria afetado pelo impedimento de sua mobilidade urbana. Conforme Fairclough (1999), a articulação entre os momentos de uma prática social é o que sustenta ou transforma estruturas de poder, assegurando (ou não) um determinado estado hegemônico. Nesse sentido, o discurso produzido na reportagem, articulado a outros momentos da prática da greve, como a sua atividade material – protesto nas principais vias do Centro do Rio –, contribui para manter a ordem social hegemônica, uma vez que gera o entendimento das manifestações públicas dos professores em greve como um movimento marginal, perturbador, que prejudica o ir e vir de muitos cidadãos “de bem”, ainda que esses cidadãos nem sempre pertençam às classes economicamente dominantes.

Além dos motoristas, que precisaram transitar pelas vias e acessos ocupados pelos “professores-manifestantes”, quem também “sofreu” com os protestos foi a seleção brasileira. No contexto da Copa do Mundo, em que o evento teve alguns de seus jogos realizados no Rio, uma reportagem publicada pelo jornal *O Globo* traz importantes avaliações a serem analisadas:

T	Seleção brasileira sofre protestos no primeiro dia de concentração
sT	Profissionais de educação fizeram manifestação no Galeão e na Granja Comary, onde jogadores brasileiros estão concentrados

Reportagem 6: *O Globo* online, 26/05/14 – Título e subtítulo (cf. Anexo 6, p. 183)

1	A seleção brasileira, que chegou ao Rio na manhã desta segunda-feira, <u>foi</u>
2	<u>recebida com protestos</u> . O ato começou enquanto o grupo de Felipão aguardava
3	o deslocamento para a Granja Comary em um hotel no Aeroporto Internacional
4	Tom Jobim (Galeão), na Ilha do Governador. A maior parte dos manifestantes era
5	de professores da rede pública, em greve desde o dia 12. Eles <u>cercaram</u> o ônibus
6	da seleção, que foi <u>alvo de socos e tapas</u> . Os grevistas também colaram adesivos
7	no coletivo. O protesto continuou na Granja Comary, em Teresópolis, na Região
8	Serrana, onde a seleção ficará concentrada até o início da Copa do Mundo, em
9	12 de junho.

Reportagem 6: *O Globo* online, 26/05/14 – P1 (cf. Anexo 6, p. 183)

10	<u>Nem mesmo</u> o bloqueio a um quilômetro e meio de distância da Granja Comary
11	impediu o protesto de professores. Um grupo de 30 manifestantes, contrários aos
12	gastos do governo brasileiro na realização do evento, chegaram bem próximo do
13	ônibus da seleção, na esquina das ruas Flávio Bortoluzzi e Amadeu Laginestra. A
14	partir daquele ponto, somente pessoas credenciadas e moradores, também
15	cadastrados, são autorizadas a passar. Ao passar pelo bloqueio, o ônibus <u>foi</u>
16	<u>recebido a vaia</u> pelos manifestantes, que <u>gritavam</u> “Fifa go home”. Para
17	sensibilizar jornalistas estrangeiros cadastrados pela Fifa, o grupo exibia cartazes
18	e faixas em inglês.

Reportagem 6: *O Globo* online, 26/05/14 – P2 (cf. Anexo 6, p. 183)

Primeiramente, observamos na manchete o uso do processo *sofrer*, que por ser um processo mental da ordem do sentir, vitimiza os experienciadores: jogadores da seleção brasileira. Ao lançar mão dessa escolha, os jornalistas parecem interpelar a audiência a compartilhar do mesmo sentimento de “compaixão” pelos jogadores, recebidos de maneira nada cordial no seu primeiro dia de concentração no Brasil. Ora, quando atribuíamos a alguém a condição de vítima, automaticamente afirmamos ou sugerimos que há um ou mais culpados. No caso da reportagem, os jornalistas sugerem que os manifestantes, em sua maioria, professores da rede pública (l.5) são os culpados pela lamentável recepção.

Esse discurso de culpa, que começa a ser produzido no título, vai sendo reforçado, em certos trechos da reportagem, por algumas avaliações que vilanizam os professores, caracterizando-os como aqueles que perturbam a paz e fazem baderna na chegada da seleção ao Rio. Em *A seleção brasileira [...] foi recebida com protestos* (l.2) e [...] *o ônibus foi recebido a vaia pelos manifestantes* (l. 16), o uso da voz passiva coloca os itens sublinhados numa posição, ao mesmo tempo, de destaque e passividade, reforçando a condição de vítima dos jogadores; bem como as circunstâncias (*com protestos* e *a vaia*) mostram o péssimo acolhimento por parte dos profissionais *de educação* (sT) à seleção brasileira.

Segundo o texto, os professores ainda *cercaram* (l.5) o ônibus da seleção, que *foi alvo de socos e tapas* (l.6), além de *gritarem* “Fifa go home” (l. 16). Os processos *cercar* e *gritar*, que carregam em si um grau alto de intensidade em relação a processos como “rodear” e “falar”, bem como o atributo *alvo de socos e tapas*, criam um cenário de baderna, no qual os professores têm sua identidade construída como **baderneiros**.

Além disso, expressão *nem mesmo* (l.10), logo no início do segundo parágrafo, parece auxiliar na construção dessa identidade na medida em que dá ênfase à disposição dos professores em protestar em frente à Granja Comary e, perturbar, assim, a paz dos nossos tão aguardados jogadores. O discurso de insistência e disposição dos professores-manifestantes nos leva a inferir que o protesto teve o intuito de responsabilizar a seleção pelos dispendiosos gastos do governo com a Copa (l.12).

Percebemos que, até aqui, todos os trechos das reportagens analisadas apresentaram recursos linguísticos cuja produção de sentidos construiu

identidades negativas do professor em greve: agressivo, tumultuador, baderneiro. São identidades que surgiram a partir de avaliações relacionadas tanto à assembleia sindical (cf. Anexo 3), como às manifestações públicas dos professores (cf. Anexos 6, 7 e 9).

Com base na visão socioconstrucionista das identidades sociais (Moita Lopes, 2003) assumida neste trabalho, entendo que as identidades construídas para os professores em greve até o momento, embora sejam todas negativas, não se mantiveram as mesmas em todos os discursos nos quais esses professores foram posicionados. Segundo Hall (1996, p. 4 *apud* Moita Lopes, 2003, p. 28), as identidades têm a ver com “tornar-se e não com ser”. Ou seja: os professores em greve “tornaram-se” agressivos, tumultuadores e baderneiros à medida que foram engajados em práticas discursivas diferentes. Trata-se de professores multifacetados, sujeitos não unificados que, envolvidos na prática social da greve, assumem múltiplas identidades.

Todavia, neste mesmo contexto de protesto, uma reportagem veiculada pelo jornal *O Dia*, em outubro de 2013, traz avaliações que produzem um discurso positivo acerca de uma professora da rede pública. Vejamos a seguir alguns fragmentos relevantes dessa reportagem publicada no mês em que se comemora o Dia do Professor:

T	Dia de fama para professora
sT	Foto de educadora no Centro do Rio faz leitores lembrarem de rapaz na Praça da Paz Celestial

Reportagem 1: *O Dia online*, 04/10/13 – Título, subtítulo (cf. Anexo 1, p. 174)

1	Era junho de 1989. Em meio à onda de protestos na China, a foto de um
2	estudante <u>solitário</u> enfrentando uma fileira de tanques do Exército, próximo à
3	Praça da Paz Celestial, corre mundo e mostra a <u>ousadia</u> de um jovem que <u>luta</u>
4	por liberdade e democracia. Vinte e quatro anos depois, a imagem ganha
5	releitura carioca. O cenário é a Cinelândia e a <u>protagonista</u> , uma professora da
6	rede pública. A barreira que parece intransponível é formada por 18 policiais
7	militares. <u>Sozinha</u> , Lenita Oliveira, 52 anos, <u>grita</u> com eles. A foto que rendeu um
8	dia de fama para a professora foi feita pelo repórter fotográfico Fábio Motta, da
9	Agência Estado. Ela conta que, depois da publicação, recebeu muitos
10	telefonemas de parabéns

Reportagem 1: *O Dia online*, 04/10/13 – P1 (cf. Anexo 1, p. 174)

Já no seu título, a reportagem coloca uma professora no centro das atenções – e de forma positiva – o que também é realizado pela escolha lexical “educadora” no subtítulo, diferentemente de outras escolhas, tais como grevista, manifestante, ativista, ou mesmo, profissional de educação – usada, como vimos

em outras reportagens, com conotação negativa (reportagem 3 – P2, Anexo 3, p. 178; reportagem 9 – Título, Anexo 9, p.188; e reportagem 6 – Subtítulo, Anexo 6, p. 183).

Compreendemos o *Dia de fama para professora* ao lermos o primeiro parágrafo do texto no qual é narrado um protesto de professores realizado no Centro do Rio. A narração é feita a partir de um paralelo entre um jovem estudante que enfrentou uma fileira de tanques do Exército, próximo à Praça da Paz Celestial na China, em 1989; e uma professora da rede pública, que também enfrentou uma barreira formada por 18 policiais militares na Cinelândia, em 2013. Esse recurso, que visa a apontar as semelhanças entre as personagens, já que ambas estavam sozinhas (l. 2 e 7), constrói um discurso que identifica a professora com o estudante chinês, um militante ousado, que luta por liberdade e democracia (l. 4). Não se trata de uma professora agressiva, baderneira, que confronta com a polícia, mas de uma **professora corajosa**, que, mesmo estando sozinha diante dos policiais, *grita com eles* (l.7).

É interessante observar a conotação do processo *gritar* neste contexto, que ganha uma leitura positiva ao expressar ousadia. Na reportagem 6 (P2, l.16, cf. Anexo 6, p. 183), esse mesmo processo denota revolta e falta de cordialidade por parte dos professores na chegada da seleção brasileira à Granja Comary, servindo à construção da identidade do professor baderneiro.

Além da comparação estabelecida no primeiro parágrafo, outras avaliações ao longo do texto sugerem características que compõem um perfil supostamente admirável para a professora, compatível com a sua identidade corajosa, como veremos nos trechos abaixo:

22	Moradora de Realengo, Lenita <u>não</u> é filiada a partido político, nem ao Sindicato
23	Estadual dos Profissionais de Educação (Sepe). <u>Só</u> tem <u>duas paixões</u> na vida,
24	além da família: <u>a Educação</u> e o Fluminense.

Reportagem 1: O *Dia online*, 04/10/13 – P4 (cf. Anexo 1, p. 174)

30	A paixão pela educação e a militância política fazem parte da vida de Lenita
31	desde a juventude. Ela conta que na faculdade pôs o nome no abaixo-assinado
32	para a criação do PT. Foi às históricas passeatas pelas Diretas, contra o Collor e
33	em comícios de Lula e Brizola.

Reportagem 1: O *Dia online*, 04/10/13 – P5 (cf. Anexo 1, p. 174)

39	<u>Admiradora</u> do educador comunista Paulo Freire, já falecido, Lenita é <u>crítica</u>
40	<u>ferrenha</u> do prefeito Eduardo Paes e da secretária de Educação, Cláudia Costin.

Reportagem 1: O *Dia online*, 04/10/13 – P7 (cf. Anexo 1, p. 174)

47	<u>Destemida a ponto de</u> enfrentar uma tropa <u>com a cara limpa e sem pedras na</u>
48	<u>mão</u> , Lenita <u>ainda não</u> tem uma opinião formada acerca dos black blocs, grupo
49	sem ideologia que ficou conhecido por enfrentar a polícia e depredar patrimônio
50	público.

Reportagem 1: O *Dia online*, 04/10/13 – P9 (cf. Anexo 1, p. 175)

Como mostra o quarto parágrafo (1.22), a professora Lenita não é filiada a partido político. O finito de polaridade negativa *não* marca uma importante diferença entre Lenita e outros professores que geralmente participam de protestos: ela não precisa pertencer ou apoiar qualquer partido para lutar por seus direitos. É motivada apenas por uma de suas únicas paixões: a Educação. O discurso produzido neste trecho leva-nos a inferir que a coragem da professora independe de preferências políticas, o que a torna singular em meio às manifestações, reforçando o seu protagonismo.

Embora não seja ligada a partido político, a professora corajosa encontra em figuras renomadas da área de Educação, como o educador comunista Paulo Freire (1.39), a inspiração para a sua ousadia e os fundamentos para a sua crítica *ferrenha* às políticas educacionais implementadas pela prefeitura do Rio (1. 40). Lenita não é, portanto, uma “rebelde sem causa”, uma manifestante baderneira, por exemplo, que protesta para fazer barulho e chamar a atenção, como a reportagem 6 (cf. Anexo 6, p. 183) pareceu sugerir sobre os professores em greve.

Além de dissociar coragem de partidarismo político, a reportagem constrói outro discurso que dissocia a postura de Lenita de violência ou vandalismo, quando afirma que ela é *destemida a ponto de enfrentar uma tropa com a cara limpa e sem pedras na mão* (1.47 e 48), estabelecendo uma diferença em relação ao grupo Black Bloc, sobre o qual a professora *ainda não tem uma opinião formada* (1.48). O adjunto circunstancial *ainda* descompromete Lenita de qualquer apoio ao grupo conhecido, segundo o jornal, por *enfrentar a polícia e depredar patrimônio público* (1.49 e 50), auxiliando na caracterização da professora como uma manifestante pacífica, cuja coragem não se traduz pela violência.

Observamos que todas as características atribuídas a Lenita nesses fragmentos compõem um perfil de professora que não se assemelha ao perfil normalmente associado a um professor da rede pública em situação de greve. Enquanto em outras reportagens, o professor que protesta é construído identitariamente como agressivo, tumultuador e baderneiro, Lenita é pacífica, tem conhecimento e fundamento para fazer protesto, não causa baderna nem depreda

patrimônio público e, ainda, é mais destemida que um black bloc, *a ponto de* (l. 47) enfrentar a polícia sem máscara. No mês do Professor, esta reportagem do jornal *O Dia* traz avaliações que promovem um discurso positivo acerca de uma *educadora* que, mesmo participando de uma manifestação, tem a sua identidade admiravelmente construída como corajosa.

Com Moita Lopes (2003, p. 24), afirmo que as identidades não estão mesmo “prontas e fixas, mas situadas nos processos discursivos de sua construção”. Como observamos, as identidades dos professores em greve não são sempre negativas, mas podem variar de acordo com o momento discursivo e os interesses do produtor do discurso. Ao depreender desta última reportagem a identidade da professora corajosa, compreendo que, além de múltiplas, as identidades sociais podem ser contraditórias. Enquanto de um lado, os professores que enfrentam a polícia são considerados agressivos, de outro, uma professora que assume a mesma postura, é discursivamente posicionada como ousada, comparada, inclusive, ao histórico militante chinês.

Essas diferentes identidades – agressivo, tumultuador, baderneiro, corajosa – foram construídas em diferentes discursos, que são, no dizer de Gee (2001, p.110 *apud* Moita Lopes, 2003, p. 21) “modos de ser certos tipos de pessoas”; no caso, de professores. São modos que variaram de uma prática discursiva para outra, visto que alguns traços identitários foram mais relevantes em uma determinada interação do que em outra. Ressaltar traços como ousadia e pacificidade, por exemplo, parecem ser mais importantes no discurso de uma reportagem que se propõe a apresentar como protagonista positiva uma professora que estava em protesto, talvez porque no mês em que o texto foi veiculado, o professor merecesse uma homenagem.

Finalizo então a análise dos dados neste primeiro eixo que, conforme expliquei no início do capítulo, teve por objetivo reunir trechos das reportagens em que as avaliações de Atitude expressaram o posicionamento do jornalista/jornal em relação ao professor em greve. Os recursos de Engajamento, presentes nessas e em outras reportagens que serão ainda citadas, por assumirem uma relevância particular na construção das identidades desse profissional, serão investigados mais detalhadamente na seção seguinte.

4.2

O Engajamento na construção de identidades

Neste segundo eixo, analiso os recursos próprios do sistema de Engajamento, ou seja, as estratégias pelas quais o repórter introduz no texto avaliações atribuídas, além da sua, a outras vozes. Como todos os enunciados são, em última análise, dialógicos (Bakhtin, 1997), essas estratégias possibilitam à reportagem engajar-se com alternativas potenciais para as proposições apresentadas. Sendo assim, procuro mostrar o quão comprometido o jornalista está com a troca comunicativa a partir do seu posicionamento em relação às vozes incluídas no texto e como a escolha dessas vozes contribui para a construção e o reforço de identidades sociais específicas do professor em greve.

Início a investigação complementando a análise da reportagem 1 – *Dia de fama para professora*, a última analisada no primeiro eixo, cujos dados mostraram avaliações que serviram à construção da identidade da professora corajosa. Apresento a seguir outros trechos nos quais a voz da professora é trazida para a reportagem como estratégia para justificar o posicionamento do jornal:

11	“Eu estava protestando junto com a minha classe. Houve uma confusão, mas
12	ela já havia acabado. Quando olhei para trás, vi um policial erguendo um
13	cassetete para agredir um professor. <u>Não pensei duas vezes, fui para cima deles</u>
14	<u>e berrei: ‘Vai bater em professor? É isso mesmo, covardes? Bate em mim!’</u> Mas
15	não esquece que eu posso ser professora do seu filho’. Me senti aliviada, <u>contou</u>
16	Lenita.

Reportagem 1: *O Dia online*, 04/10/13 – P2 (cf. Anexo 1, p. 174)

17	Os últimos dias têm sido inesquecíveis para a professora. Mas a ficha só caiu
18	após ver a foto dela na capa do DIA e, em seguida, no Facebook, com
19	referências à histórica imagem do Massacre da Praça da Paz Celestial. “Meu filho
20	me perguntou o que era aquilo e eu contei toda a história. Acho que <u>ele ficou</u>
21	<u>orgulhoso”, disse.</u>

Reportagem 1: *O Dia online*, 04/10/13 – P3 (cf. Anexo 1, p. 174)

Observamos, por estes dois fragmentos, que a voz de Lenita é incluída na reportagem por meio de processos de relato – *contar* (l.15) e *dizer* (l.21) – que não denotam comprometimento por parte da voz textual, visto que expressam o valor de Reconhecer, isto é, o jornal reconhece a existência de outras posições além da sua, favorecendo a perspectiva da expansão dialógica. Ora, os enunciados

se abrem às posições da professora porque elas parecem ilustrar o discurso produzido pela voz do jornal.

No primeiro trecho, a narração de Lenita justifica a analogia feita, no primeiro parágrafo da reportagem, entre a sua atuação no protesto de professores realizado no Centro do Rio e a ousadia de um estudante chinês que enfrentou uma fileira de tanques do Exército na Praça da Paz Celestial, em 1989 (cf. P1, Anexo 1, p. 174). O adjunto circunstancial *para cima deles* (l. 13) e a gradação alta do processo “falar” em *berrar* (l.14), bem como a escolha do vocativo *covardes* (l.14) confirmam a identidade de professora corajosa, construída a partir da comparação entre as personagens, já que Lenita também enfrentou, sozinha, uma fileira de policiais.

Em *Acho que ele ficou orgulhoso* (l.20 e 21), no segundo fragmento, a proposição dita pela professora para se referir ao seu filho, que integra uma oração formada por processo relacional atributivo (*ficar*), parece servir, por meio do atributo *orgulhoso*, como estratégia para legitimar a feliz associação feita pelo jornal entre Lenita e o estudante chinês, bem como o destaque positivo conferido à professora na manchete da reportagem.

Por outro lado, ao trazer as posições de Lenita para explicar a descrição do jornal de que ela não é filiada a partido político nem ao Sepe (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação), mas é *fã de Paulo Freire e crítica feroz de Paes e Costin* (cf. l.29 – subtítulo, Anexo 1, p. 174), a voz textual parece se comprometer com tais posições por meio dos processos escolhidos para engajá-las ao texto, como veremos a seguir:

22	Moradora de Realengo, Lenita não é filiada a partido político, nem ao Sindicato
23	Estadual dos Profissionais de Educação (Sepe). Só tem duas paixões na vida,
24	além da família: a Educação e o Fluminense. “Não sou ligada a ninguém, nem
25	tenho cargo nenhum. Só sonho com educação de qualidade”, diz Lenita, que dá
26	aula na Escola Municipal Afonso Henrique Saldanha, pertinho de casa. “Ele diz
27	que não tem dinheiro para os professores, mas diz que pagaria o preço que fosse
28	para o Woody Allen filmar no Rio. <u>Ele tá de sacanagem</u> ”, <u>desabafa</u> .

Reportagem 1: *O Dia online*, 04/10/13 – P4 (cf. Anexo 1, p. 174)

34	"Mas não sou fã deles. Simpatizava com o antigo PT, o que existia. Mas não
35	simpatizo mais. Também simpatizei com o Psol, mas hoje sou desconfiada. Acho
36	que deveríamos aproveitar esse momento histórico para fazer uma limpa nas
37	próximas eleições. Tirar todo mundo. Não sei se é a solução, mas se faz
38	necessário", <u>prega</u> a professora Lenita Oliveira.

Reportagem 1: *O Dia online*, 04/10/13 – P6 (cf. Anexo 1, p. 174)

42	"Freire já dizia que é muito ingenuidade a gente achar que a classe dominante
43	vai querer um dia que a classe dominada seja esclarecida. Querem robotizar
44	nossos alunos, transformar as escolas em depósitos de crianças. Não sabem o
45	que é uma sala de aula, um lugar de transformação", <u>emocionou-se</u> .

Reportagem 1: *O Dia online*, 04/10/13 – P8 (cf. Anexo 1, p. 174)

57	"O povo <u>não pode</u> acreditar no que ele diz. <u>É tudo mentira</u> . Nem a Comissão de
58	Educação da Câmara dos Vereadores ele aceitou receber. Nunca pegou a
59	proposta do sindicato para analisar. <u>Faltou bom senso e boa vontade a ele</u> . A
60	sociedade <u>não pode</u> achar que somos mercenários. <u>Isso é uma covardia</u> que ele
61	está fazendo", completou.

Reportagem 1: *O Dia online*, 04/10/13 – P12 (cf. Anexo 1, p. 175)

A escolha de processos como *desabafar* (l.28), *pregar* (l.38) e *emocionar-se* (l.45) garantem às falas da professora um forte apelo emocional, sinalizando o posicionamento da voz textual em relação à voz de Lenita. Por se tratarem, neste contexto, de um processo mental, da ordem do “sentir” (*emocionar-se*) e de dois processos verbais, um com gradação alta do sentimento de emoção (*desabafar*) e outro geralmente usado em âmbito religioso (*pregar*), o modo de introduzir as posições assumidas pela professora parece estar a serviço do discurso que a singulariza dentre os outros professores que participaram do protesto.

Conforme a análise desenvolvida no primeiro eixo, as características atribuídas a Lenita pela reportagem compõem um perfil de professora que não se assemelha ao perfil comumente associado a um professor da rede pública em greve: pacífica, consciente, destemida, lutadora, fundamentada teoricamente. E, portanto, em consonância com esse discurso, parece mais coerente utilizar processos verbais que a representem como uma figura sensível, já que tal atributo não pode ser depreendido apenas das falas da educadora.

Quanto às suas críticas ao prefeito Eduardo Paes, Lenita mostra-se bastante incisiva em suas posições, trazendo, em vários momentos, proposições que podem ser gramaticalmente reformuladas como orações formadas por processos relacionais atributivos: *ele tá (está) de sacanagem* (l.28); *o que ele diz é tudo mentira* (l.57); *ele não tem bom senso e boa vontade* (l.59) e *Isso é uma covardia que ele está fazendo* (l. 60). Os atributos relacionados ao prefeito nessas orações, com forte carga avaliativa negativa, exprimem um julgamento de estima social (Martim e White, 2005) por parte da professora, a partir do qual Paes é rebaixado na estima de sua comunidade. Pelas duas ocorrências do finito *poder* acompanhado do adjunto circunstancial de negação (l.57 e 60), Lenita também faz um apelo à sociedade convocando-a a não acreditar nos argumentos do prefeito,

bem como a não tirar conclusões precipitadas acerca dos professores, considerando-os, por exemplo, mercenários (l.60). Por meio de suas escolhas lexicais, a professora compartilha, assim, de seu sentimento de revolta em relação ao descaso do governante.

A fim de confirmar o discurso que dissocia a postura da professora de violência ou vandalismo, contrapondo-a ao grupo Black Bloc, sobre o qual *ela ainda não tem uma opinião formada* (cf. l. 48 – P9, Anexo 1, p. 174), o jornal traz a voz da própria Lenita que, de fato, demonstra ter a opinião dividida em relação ao grupo:

51	"A depredação é desnecessária e só atrapalha a nossa manifestação. Não
52	ajuda em nada. E professor não faz isso. Mas eles foram importantes a partir de
53	sábado, socorrendo e protegendo a gente, pois a polícia nos trata como se
54	fôssemos a quadrilha mais perigosa da cidade".

Reportagem 1: O Dia online, 04/10/13 – P10 (cf. Anexo 1, p. 175)

É interessante perceber neste fragmento que as avaliações feitas pela professora acerca das ações dos black blocs traz à tona uma questão ideológica que envolve uma possível aproximação entre manifestantes em greve, inclusive professores, e o grupo conhecido por atuar mascarado e enfrentar a polícia. No contexto sócio-histórico das “Jornadas de Junho”, em que diferentes grupos de manifestantes saíram às ruas inicialmente para protestar contra o aumento das tarifas de transporte público, foram noticiados, por diferentes canais de comunicação de massa, vários episódios de vandalismo, nos quais o grupo Black Bloc teria incendiado ônibus, depredado Bancos e patrimônios da cidade, além de agredido policiais. Seguindo-se apenas dois meses após esta “Jornada” e ainda no clima da acalorada discussão midiática sobre os limites de uma manifestação, os protestos dos professores, que contavam com a participação de milhares de pessoas, cujos interesses e afinidades poderiam ser os mais diversos, corriam o risco de serem confundidos com as práticas radicais do grupo mascarado.

Dado esse contexto, o engajamento da posição de Lenita parece servir como estratégia para legitimar o discurso de que o professor não deveria agir como os black blocs: *E professor não faz isso* (l.52). Ou seja, pelo recurso da Refutação pela negação, a reportagem sugere, valendo-se da fala da professora, que, se o professor faz depredações, não deveria fazê-lo. A voz de Lenita,

legitimada ao longo da reportagem como uma voz esclarecida, de alguém que tem conhecimento sobre Educação e democracia, contribui, portanto, para sustentar relações sociais de poder, ao ser usada na reportagem para reforçar a ideologia dominante (Fairclough, 1999), que procura erradicar qualquer ato entendido como violência ou vandalismo por parte de manifestantes.

Por outro lado, a professora também divide a sua opinião em relação aos black blocs quando reconhece que eles foram *importantes a partir de sábado, socorrendo e protegendo* (1.52 e 53) os professores da própria polícia que, segundo ela, trata a categoria como *a quadrilha mais perigosa da cidade* (1.54). Neste ponto, as avaliações de Lenita confrontam a atuação do grupo com a da polícia, caracterizando a primeira como positiva, principalmente a partir de um momento específico em que por ela foi favorecida; e a segunda como negativa – ou truculenta – sugerindo que os professores costumam ser agredidos pela polícia durante as manifestações.

É preciso lembrar, com base em Chouliaraki e Fairclough (1999) que a hegemonia é inerente às práticas discursivas. Sendo assim, a voz do jornal, parecendo atender aos interesses das camadas privilegiadas, opera discursivamente na legitimação de certas identidades sociais em detrimento de outras, isto é, de identidades corajosas, mas pacíficas, como a de Lenita, em vez de identidades agressivas, como a dos Black Blocs, colaborando, desta forma, para que estruturas de dominação não sejam ameaçadas por protestos violentos.

Interessante também é perceber o quanto é significativo neste processo de construção identitária da professora corajosa a inter-relação de diversos traços constitutivos de sua personalidade, evidenciados no próprio discurso da entrevistada ao se posicionar diante de personagens que, de alguma forma, estão ligadas à sua história: partidos políticos, como PT e Psol; o educador comunista Paulo Freire; o prefeito Eduardo Paes e a secretária de educação, Cláudia Costin e o grupo Black Bloc. Tais traços configuram a identidade profissional de Lenita e a singulariza em meio a tantos outros professores-manifestantes.

A partir das contribuições de Duszak (2002), destaco ainda a oposição socialmente marcada entre *eu* (Lenita) e *os outros* (demais professores). Ela não é como os outros. O discurso produzido na reportagem, tanto pela voz textual, como pela voz da própria professora, distancia Lenita de um grupo de professores em greve, na medida em que desenvolve a sua exclusão desse grupo com base na

exposição de seus valores, crenças, posicionamentos, experiências e expectativas. Ao apresentar traços identitários que marcam um contraponto em relação aos traços normalmente atribuídos a outros professores que protestam, a reportagem reforça uma distinção na qual Lenita é apresentada como uma professora corajosa, singular, protagonista (positiva) porque os demais professores não são o que ela é.

Acrescida a análise das estratégias de engajamento utilizadas na reportagem 1, sigo complementando a investigação da reportagem 6, *Seleção brasileira sofre protestos no primeiro dia de concentração*, publicada pelo jornal *O Globo* e já analisada sob a perspectiva da Atitude, no primeiro eixo temático. Como vimos, as avaliações nessa reportagem produziram sentidos que colaboraram para a construção da identidade do professor baderneiro. Nos fragmentos seguintes, focalizo o engajamento de vozes dialógicas externas: a dos visitantes e moradores de Teresópolis (cidade onde ficou concentrada a seleção), que opinaram sobre os obstáculos colocados à sua aproximação dos jogadores brasileiros; e a de um professor e da coordenadora do Sepe, Suzana Gutierrez:

29	— A gente veio homenagear a seleção, mas estamos <u>tão longe</u> que nem deu
30	para tirar foto dos jogadores — <u>disse</u> a chef de cozinha Alexandra Machado
31	Pereira, que mora em Maricá, mas fez questão de levar os filhos para Teresópolis
32	para ver os jogadores.

Reportagem 6: *O Globo online*, 26/05/14— P5 (cf. Anexo 6, p. 183)

33	Aleir Oliveira da Silva, operadora de caixa, que mora em São Gonçalo, também
34	lamentou a distância.
35	— Minha filha de 15 anos praticamente me tirou de casa para vir aqui ver os
36	jogadores. <u>Só</u> não contávamos que iríamos ficar <u>tão distantes</u> do local do treino.
37	<u>É uma pena</u> . Podiam dar essa alegria para o brasileiro.

Reportagem 6: *O Globo online*, 26/05/14— P6 e 7 (cf. Anexo 6, p. 183)

38	Morador de Teresópolis, o segurança Gesceli da Silva criticou o bloqueio e
39	tentará furar o esquema de segurança se hospedando na casa de um amigo:
40	— Achava que a gente ia ficar perto do portão. Basta eu entrar com um amigo
41	que mora perto da Granja. Como eles vão provar que eu não sou morador? —
42	<u>disse</u> ele, enrolado numa bandeira do Brasil.

Reportagem 6: *O Globo online*, 26/05/14— P8 e 9 (cf. Anexo 6, p. 183)

43	O comerciante Aroldo Bocardi, que trabalha na feirinha de Teresópolis,
44	<u>disse</u> que <u>nunca</u> viu um distanciamento <u>tão grande</u> de moradores da seleção
45	brasileira.
46	Para o morador <u>sempre</u> foi um <u>enorme orgulho</u> receber os jogadores. As
47	pessoas vinham de outros estados <u>só</u> para acompanhar os treinos. — Quem é
48	que vai querer vir para a cidade agora? Para gente isso foi <u>muito ruim</u> .

Reportagem 6: *O Globo online*, 26/05/14— P10 e 11 (cf. Anexo 6, p. 183 e 184)

Em todos os trechos destacados, percebemos que as vozes dos moradores e visitantes de Teresópolis, que se dirigiram à Granja Comary (local onde treinava a seleção) na expectativa de ver os jogadores mais de perto, formam um coro em uníssono, já que todas lamentam a distância entre o bloqueio e o local de concentração. As avaliações que permeiam essas vozes são, inclusive, bem parecidas. Em *tão longe* (1.29), *tão distantes* (1.36) e *tão grande* (1.44), os três atributos que procuram expressar a dimensão da distância do bloqueio, graduados pelo mesmo adjunto circunstancial de intensidade *tão*, exprimem a enorme decepção desses moradores e visitantes por encontrarem tal obstáculo.

Na fala de Aleir, uma operadora de caixa que saiu de São Gonçalo para ir ao encontro da seleção a pedido de sua filha, o adjunto modal restritivo *só* (1.36) e a expressão de Afeto em relação à distância do bloqueio, manifestada na avaliação atitudinal *uma pena* (1.37) somam-se às avaliações de outras vozes, como a do comerciante Aroldo Bocardi, que trabalha na feirinha de Teresópolis.

Segundo os jornalistas, o comerciante disse *que nunca viu um distanciamento tão grande de moradores da seleção brasileira* (1.44) e que, para ele, *sempre foi um enorme orgulho receber os jogadores* (1.46). O adjunto modal de usualidade *nunca* na fala de Aroldo reforça o argumento de sua proposição, que mostra o quanto ele se surpreende com a distância do bloqueio estabelecida naquele ano, assim como o adjunto modal, também de usualidade, *sempre* (contraponto de *nunca*), enfatiza o quanto o comerciante se sentia feliz por receber os jogadores em sua cidade, o que se expressa no item lexical *orgulho*, intensificado pelo atributo *enorme*. Além disso, o morador lamenta esse obstáculo colocado aos visitantes porque o comércio poderia ser prejudicado com a queda da visitação de turistas, desanimados com impossibilidade de chegar mais perto da seleção, já que *as pessoas vinham de outros estados só para acompanhar os treinos* (1.47). O adjunto modal restritivo *só*, usado mais uma vez, justifica a preocupação do comerciante e alia-se à expressão negativa de Afeto no que se refere à situação gerada pelo bloqueio: *muito ruim* (1.48).

Vale ressaltar, embora não seja o foco deste eixo temático, que os significados negociados nessas avaliações são fundamentalmente atitudinais (Martim e White, 2005), pois se manifestam a partir do envolvimento emocional do falante – neste caso, dos moradores e visitantes de Teresópolis – com o objeto

ou situação em questão no texto. Ou seja: tais significados demonstram, sob a visão dos jornalistas, as reações negativas diante da distância do bloqueio.

Essa expectativa não atingida, esse descontentamento tão marcante em todas as falas de moradores e visitantes engajadas ao texto, parecem ter sido utilizados com um propósito definido na reportagem. Embora essas vozes tenham sido introduzidas pelo mesmo processo de relato – *dizer* – que em si não denota comprometimento da voz textual, elas nos levam a crer, pela semelhança de suas posições, que servem à contração dialógica, uma vez que endossam a atitude dos jornalistas, antecipada antes das falas. Pela estratégia da Ratificação, tais vozes corroboram o discurso de vitimização dos jogadores brasileiros, produzido em vários trechos da reportagem, a começar pelo seu título (cf. análise desenvolvida no primeiro eixo, p. 118).

Com base em um olhar mais apurado, podemos inferir que os jornalistas estabelecem, a partir da articulação de vozes dialógicas externas, uma contraposição entre a recepção nada cordial por parte dos manifestantes, em sua maioria, professores, e o acolhimento caloroso por parte dos moradores e visitantes da cidade. A suposta divisão de posturas entre lado A (professores) e lado B (moradores e visitantes), ambos em frente à Granja Comary, sugere que os professores em greve, ao se comportarem como verdadeiros baderneiros (cf. eixo 1, p. 118), teriam como alvo a própria seleção brasileira, colocada em condição de vítima, conforme indica a manchete: *Seleção brasileira sofre protestos no primeiro dia de concentração*.

Além disso, a distância entre o bloqueio e os fãs da seleção é outro aspecto que parece contribuir para vilanizar os professores. Tema central em todas as falas dos moradores e visitantes de Teresópolis, a enorme distância do bloqueio, reforçada no ano de 2014, pode ser entendida como extremamente necessária para que os jogadores sejam protegidos de ataques, protestos ou qualquer outro tipo de ato violento ou inconveniente, como o que, ainda assim, foi sofrido pela seleção por parte dos professores. A reportagem observa que *nem mesmo a distância do bloqueio a um quilômetro e meio da Granja Comary impediu o protesto de professores* (cf. l.10 e 11 – P2, Anexo 6, p. 183). Imagina se ela fosse menor?

Entretanto, se a inclusão das posições alternativas dos moradores e visitantes parece funcionar como recurso de restrição do potencial dialógico do texto, o engajamento da voz do professor de história Antônio Jorge Braga

favorece a expansão dialógica da reportagem, visto que apresenta argumentos de defesa do ponto de vista dos professores, como veremos a seguir:

19	— Queremos deixar claro que não temos nada contra a seleção brasileira ou
20	contra os jogadores. Somos contrários à socialização das despesas e a
21	privatização dos lucros. O governo brasileiro gasta uma fortuna construindo
22	estádios enquanto as escolas e hospitais públicos estão caindo aos pedaços —
23	disse o professor de história Antônio Jorge Braga, que leciona numa escola de
24	São José do Vale do Rio Preto.

Reportagem 6: O *Globo online*, 26/05/14— P3 (cf. Anexo 6, p. 183)

Por meio do uso da primeira pessoa do plural em *queremos* (l.19), do atributo *claro* (l.19) e do finito de polaridade negativa *não*, reforçado pelo pronome indefinido *nada* (que assume com o adjunto o sentido de dupla negação), fica *claro* na fala do professor de história que os professores em greve, nos quais ele se inclui, não têm como alvo a seleção brasileira, mas o governo. A voz do professor nos permite compreender como objetivo do protesto a manifestação de indignação por parte da categoria no que se refere aos gastos excessivos do governo com a Copa, paralelamente ao descaso com a educação pública.

É preciso, porém, ressaltar que tanto a voz do professor de história, como as vozes dos moradores e visitantes de Teresópolis foram recontextualizadas pelos jornalistas, o que nos indica uma intervenção autoral provavelmente determinante para a produção dos sentidos negociados nesta reportagem. Se o engajamento das posições semelhantes dos moradores e visitantes da cidade parece ter visado à contraposição entre a recepção dos jogadores por estes fãs e pelos professores em greve, a fala de Antônio parece antecipar a voz da coordenadora do Sepe, Suzana Gutierrez, que, delimitada pelo subtítulo *Manifestação não é contra a seleção*, apresenta-se como uma voz alternativa à dos moradores e visitantes de Teresópolis, complementando e reforçando a posição assumida pelo professor:

54	— A nossa manifestação não é contra a seleção, mas estamos aqui para
55	chamar a atenção pelas nossas péssimas condições de trabalho e a falta de
56	diálogo do governador Luiz Fernando Pezão e do prefeito Eduardo Paes com a
57	categoria — disse Suzana.

Reportagem 6: O *Globo online*, 26/05/14— P13 (cf. Anexo 6, p. 184)

62	— O que vemos é que os governos têm muito dinheiro para a Copa e nada
63	para educação — reclamou Suzana.

Reportagem 6: O *Globo online*, 26/05/14— P15 (cf. Anexo 6, p. 184)

Neste ponto é relevante questionar a possível função do subtítulo citado acima na demarcação das falas de Suzana. Considerando o discurso sugerido ao longo da reportagem, de que a manifestação dos professores teve a finalidade de perturbar a paz dos nossos tão aguardados jogadores, visto que foi marcada por baderna na chegada do ônibus da seleção à Granja Comary, podemos deduzir, com Thompson (2000), que o subtítulo serve a um dos modos gerais de operação da ideologia: a dissimulação. Definida como um *modus operandi* que atua na sustentação de relações de poder por meio de estratégias que ocultam, negam ou obscurecem tais relações, pelo fato de as representarem de uma maneira que desvia a nossa atenção de relações e processos existentes, a dissimulação representa um dos modos de os sentidos produzidos nas várias formas de construção simbólica agirem na vida social.

Os sentidos negociados na reportagem, a partir das avaliações que vitimizam os jogadores e vilanizam os professores em greve, bem como o engajamento de vozes alternativas que, na sua maior parte, cumprem o papel de contrair dialogicamente o texto pela unidade de suas posições, dão suporte ao discurso que rechaça a importância da greve neste contexto de Copa de Mundo. Tais recursos contribuem para a manutenção de estruturas de dominação e controle, uma vez que, durante os jogos no Rio, qualquer protesto que atrapalhe a ordem pública deve ser desmotivado e impedido. Essa produção de sentidos não é óbvia na reportagem – e não é esperado que seja – devido à responsabilidade social assumida pelo jornal *O Globo* no contexto de cultura do Rio de Janeiro; daí a operação ideológica pela dissimulação.

Finda a complementação de dados da reportagem 6, passo a investigação de outros fragmentos de algumas das reportagens já analisadas no primeiro eixo temático, bem como de reportagens ainda não citadas, que parecem dar enfoque, sob a perspectiva do engajamento, a outros traços identitários do professor em greve, conforme veremos a seguir:

19	Em nota, a Secretaria municipal de Educação <u>informou</u> que todos os acordos
20	firmados entre a prefeitura e o Sindicato Estadual de Profissionais de Educação
21	do Rio (Sepe) serão cumpridos. A secretaria <u>agradeceu</u> aos professores que
22	continuaram dando aulas apesar da greve.

Reportagem 3: *O Globo online*, 25/10/13– P3 (cf. Anexo 3, p. 178)

23	"A secretaria também <u>considera</u> fundamental para o fim da greve a iniciativa do
24	ministro do Supremo Tribunal Federal, Luiz Fux, na intermediação das
25	negociações entre a prefeitura e o Sepe", acrescenta a secretaria.

Reportagem 3: O *Globo online*, 25/10/13– P4 (cf. Anexo 3, p. 178)

Como podemos observar, nestes dois trechos, os processos escolhidos para engajar a voz da Secretaria – *informar* (l.19), *agradecer* (l.21) e *considerar* (l.23) – parecem garantir maior importância às proposições da instituição. Se compararmos *informar* a *dizer*, por exemplo, concluímos que *informar* possui maior carga semântica que *dizer* e denota maior comprometimento da voz textual, podendo ser associado ao valor de *afirmar*, um dos processos responsáveis por contrair dialogicamente um enunciado. Se atentarmos para *agradecer* (l.21), percebemos que o uso deste processo sugere uma divisão da categoria, entre os professores que estão em greve e aqueles que continuaram dando aulas apesar da paralisação e que, justamente por isso, merecem o reconhecimento por parte da secretaria.

Quanto ao processo *considerar* (l.23), White (2004, p.196) afirma que as alternativas são ancoradas na subjetividade da voz textual, que apresenta avaliações da probabilidade da proposição. Neste caso, a proposição de que é *fundamental para o fim da greve a iniciativa do ministro do Supremo Tribunal Federal, Luiz Fux, na intermediação das negociações entre a prefeitura e o Sepe* (l. 23, 24 e 25) pode ser contestada, já que é apresentada como uma posição possível dentre outras. O processo *considerar* modaliza, assim, a contração dialógica realizada por *informar* e *agradecer*.

Apesar da modalização deste último processo, o uso dos outros dois parece visar à credibilidade da voz da secretaria municipal de Educação, que não apenas diz, mas informa; e que ainda se mostra cordial ao agradecer aos professores que não aderiram à greve. Escolhas lexicogramaticais como essas, que sugerem uma postura mais diplomática da secretaria, também podem ser percebidas nos fragmentos seguintes, retirados de uma reportagem veiculada em 2014, pelo jornal *O Dia*. Referindo-se à greve de 2013, a voz do secretário estadual de Educação, Wilson Risolia avalia o movimento que pretende deflagrar uma nova paralisação de professores neste ano:

T	Greve dos professores: é impossível 20% de aumento, diz secretário
sT	Wilson Risolia disse que governo ficou surpreso com a decisão do Sepe em deflagrar greve a partir da próxima segunda-feira

Reportagem 4: *O Dia online*, 09/05/14– Título e subtítulo (cf. Anexo 4, p. 180)

1	O secretário estadual de Educação, Wilson Risolia <u>informou</u> na manhã desta
2	sexta-feira, durante coletiva de imprensa, que o governo ficou <u>surpreso</u> com a
3	decisão do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (Sepe) em
4	deflagrar greve a partir da próxima segunda-feira.

Reportagem 4: *O Dia online*, 09/05/14– P1 (cf. Anexo 4, p. 180)

5	Segundo ele, é <u>impossível</u> conceder 20% de aumento: "Recebemos <u>com</u>
6	<u>surpresa</u> essa greve. Temos negociado e cumprido <u>rigorosamente</u> o acordo
7	assinado ano passado com o Supremo Tribunal Federal (STF). O mês de dissídio
8	é maio. O mês <u>nem</u> acabou e eles <u>já</u> aprovaram nova paralisação. Tem seis
9	meses que saímos da última greve, é uma atitude <u>lamentável</u> onde os principais
10	prejudicados são os alunos".

Reportagem 4: *O Dia online*, 09/05/14– P2 (cf. Anexo 4, p. 180)

22	O ministro Fux <u>sugeriu</u> , com o objetivo de aumentar a probabilidade de êxito da
23	audiência, que as partes avaliem "prévia e detidamente" a possibilidade de
24	superação dos óbices ao prosseguimento do acordo, como também a suspensão
25	da greve até o dia 13. O fundamento da nova greve é a alegação dos professores
26	de descumprimento do acordo firmado na conciliação realizada pelo STF

Reportagem 4: *O Dia online*, 09/05/14– P5 (cf. Anexo 4, p. 180)

Como mostram os trechos acima, as avaliações negativas de Wilson Risolia sobre a intenção dos professores de realizar uma nova greve após seis meses da última paralisação em 2013 (1.8 e 9) são o destaque da reportagem. Referidas já no título do texto, essas avaliações, feitas por uma voz de autoridade dentro da secretaria estadual de Educação, parecem indicar que a greve de 2014 seria infundada.

Pelo mesmo processo *informar* (1.1), analisado anteriormente, a jornalista introduz a proposição do secretário, segundo a qual o governo teria ficado *surpreso* (1.2) com a decisão do Sepe. O atributo, aliado ao adjunto circunstancial correspondente *com surpresa* (1.5 e 6), na própria fala de Risolia, transcrita no parágrafo seguinte, sugere que a paralisação dos professores não era esperada pelo governo, dado o seu cumprimento *rigoroso* do acordo assinado no ano anterior com o Supremo Tribunal Federal (STF) (1.6 e 7).

Ora, relacionando as falas de Risolia, que representam a secretaria estadual de Educação, à voz da secretaria municipal, presentes nos fragmentos analisados anteriormente, observamos que os sentidos gerados pelo engajamento dessas vozes de autoridade produzem um discurso que confere legitimidade às referidas instituições, ao mesmo tempo em que descredencializa o movimento da greve.

Nos trechos destas reportagens, principalmente da última, os professores parecem ter sua identidade discursivamente construída como inflexível, **intransigente**, visto que, mesmo tendo negociado com as secretarias, junto ao STF, em 2013, deflagraram, seis meses após o acordo, uma nova paralisação.

Ao caracterizar como *impossível* (1.5) os 20% de aumento reivindicados pelos professores e como *lamentável* (1.9) a atitude da categoria de *já* (1.8) aprovar nova greve, ainda no início de maio, mês de dissídio que *nem acabou* (1.8), o secretário estadual posiciona-se claramente contra o movimento. A sua posição, engajada ao texto pela estratégia da Refutação, nega a necessidade da greve, ao enfraquecer os argumentos do Sepe, bem como enfatiza, pelo adjunto circunstancial de modo *rigorosamente* (1.6), o cumprimento e a negociação do acordo firmado com o sindicato.

É importante frisar que a voz de Risolia foi a única escolhida pela jornalista para avaliar a greve. Ainda que tomemos como legítimas as avaliações do secretário estadual, não podemos perder de vista que a repórter tem o poder de “reproduzir” as falas do entrevistado de acordo com o seu próprio posicionamento e com vista à criação de significados particulares. Desse modo, podemos deduzir que a inclusão das falas de Risolia – e a omissão da voz do sindicato – na reportagem revela o discurso com o qual a jornalista se alinha e pretende compartilhar com a audiência.

Para sustentar a principal posição do texto, a jornalista também traz a voz do ministro do Supremo Tribunal Federal, Luiz Fux, que, embora tenha sido introduzida pelo processo *sugerir* (1.22), que modaliza tanto o comprometimento da voz textual como a proposição em si, propõe *a superação dos óbices ao prosseguimento do acordo, como também a suspensão da greve até o dia 13 do mês de maio* (1.24 e 25), corroborando o discurso contra o movimento.

Pela estratégia da contraposição de vozes, mais especificamente das vozes da prefeitura do Rio e do sindicato, outra reportagem publicada pelo mesmo jornal, uma semana depois, apresenta as duas posições acerca da retomada da greve, já discutida em audiência com o ministro Fux, como veremos nos seguintes fragmentos:

17	A prefeitura <u>reiterou</u> , em nota, que há intenção de <u>continuar mantendo</u> o
18	acordo e que “está <u>sempre</u> aberta ao diálogo”. O departamento jurídico do
19	sindicato avalia quais medidas serão adotadas, pois a greve iniciada na segunda-
20	feira <u>não teria</u> relação com a paralisação de 2013.

Reportagem 5: *O Dia online*, 14/05/14 – P4 (cf. Anexo 5, p. 181)

21	Para o Fux, o Sepe <u>não demonstrou</u> “qualquer interesse” em dialogar com os
22	representantes do estado e do município. Ele <u>argumentou</u> que a participação em
23	audiência judicial é “providência que independe de deliberação em assembleia”.
24	O Sepe <u>informou</u> que <u>não participaria</u> das reuniões porque era necessário
25	submeter a pauta para toda a categoria.

Reportagem 5: *O Dia online*, 14/05/14 – P5 (cf. Anexo 5, p. 181)

26	Ainda segundo Fux, estado e prefeitura <u>conseguiram comprovar</u> , por meio de
27	documentos, que seguem o acordo. O ministro <u>defendeu</u> que a retomada da
28	greve revela “abusividade”, a partir do momento que <u>há cumprimento integral</u> do
29	que foi pactuado.

Reportagem 5: *O Dia online*, 14/05/14 – P6 (cf. Anexo 5, p. 181)

31	A direção do Sepe <u>considerou</u> que o corte de ponto mostra o posicionamento
32	“autoritário e arbitrário” da Secretaria Estadual de Educação. “Exigimos audiência
33	urgente com o governador Luiz Fernando Pezão para saber se ele concorda com
34	a decisão de cortar o ponto, a partir do momento que cumprimos todas as
35	determinações legais”, <u>reclamou</u> Marta Moraes, integrante da coordenação geral
36	do sindicato.

Reportagem 5: *O Dia online*, 14/05/14 – P7 (cf. Anexo 5, p. 181)

37	Ela <u>reiterou</u> que a greve de 2014 <u>não teria</u> relação com a paralisação de
38	2013 e que a decisão do ministro do STF Luiz Fux, de suspender os efeitos do
39	acordo, tem como objetivo jogar “cortina de fumaça” na campanha salarial da
40	categoria.

Reportagem 5: *O Dia online*, 14/05/14 – P8 (cf. Anexo 5, p. 181)

Nos trechos citados, as avaliações realizadas pelas vozes trazidas para o texto, bem como os processos verbais usados para introduzir essas vozes nos permitem perceber como as posições da prefeitura e do Sepe em relação à greve – que surge em resposta ao suposto descumprimento dos acordos firmados pela prefeitura em 2013 – reforçam a identidade do professor intransigente, que *não demonstra qualquer interesse em dialogar com os representantes do estado e do município* (l.21 e 22). Ao polarizar as vozes no discurso da reportagem, a jornalista parece estar mais comprometida com a posição dialógica das secretarias estadual e municipal do que com a do sindicato.

No que tange às avaliações, percebemos que os finitos *continuar* (l.17) e *conseguir* (l.26) acrescentam um significativo valor semântico aos seus respectivos predicadores *manter* e *comprovar*, conferindo uma importante credibilidade ao estado e à prefeitura nas negociações com o Sepe. Além disso, enquanto o sindicato, segundo o ministro Luiz Fux, não se interessou em dialogar

com as secretarias de Educação, a prefeitura *está sempre aberta ao diálogo* (l.18), em que o adjunto modal de usualidade expressa uma condição permanente da instituição diante das reivindicações feitas pelos professores.

Outro recurso que se destaca é a variação de tempo verbal conforme a posição apresentada: quando se trata da prefeitura, o tempo predominantemente usado é o presente do indicativo, denotando certeza: *está* (l. 18), *é* (l.23); quando a voz é do sindicato, a predileção é pelo futuro do pretérito, expressando probabilidade: *participaria* (l.24), *teria* (l.37). Essa distinção parece funcionar como uma estratégia que isenta a jornalista de se comprometer com uma das vozes engajadas – no caso, a do Sepe – abrindo espaço para a expansão dialógica, ou seja, para a possibilidade de contestação dessa voz.

Expandir o potencial dialógico de apenas uma das posições incluídas no texto significa posiciona-se a favor da voz alternativa, que, neste caso, é a do governo. Deduzimos, então, que há uma predisposição maior da jornalista em se alinhar ao posicionamento das instituições dominantes. Embora não indique explicitamente a sua concordância com os argumentos do estado, da prefeitura e de Fux, a jornalista, por meio de recursos de Engajamento que restringem a negociação dos sentidos gerados no discurso hegemônico dessas entidades, atua ideologicamente para que tal discurso seja predominante na reportagem.

Focalizando os processos que introduzem as posições dialogicamente em confronto no texto, observamos que *reiterar* (l.17 e 37), *argumentar* (l.22), *informar* (l.24), *defender* (l.27), *considerar* (l.31) e *reclamar* (l.35) envolvem, em sua maioria (com exceção de *considerar*), ênfase autoral, contribuindo para a contração dialógica dos enunciados. Pelo recurso da Refutação, os processos *argumentar* e *defender*, ambos atribuídos ao ministro do STF, negam, respectivamente, a posição assumida pelo Sepe de que a participação em audiência judicial dependeria de deliberação em assembleia (l.23 e 24); bem como o argumento, também do sindicato, de que não houve cumprimento dos acordos firmados em 2013 (l.28 e 29). Pelo mesmo recurso, os processos *informar* e *reclamar* trazem a voz do Sepe que, por sua vez, discorda dos argumentos de Fux (l 24 e 25) e da medida tomada pela prefeitura (l. 35).

Também pela estratégia do Endosso, o processo *reiterar*, que introduz tanto a voz da prefeitura (l.17) como a da integrante da coordenação geral do

sindicato (l. 37), cumpre a função de restringir o potencial dialógico dos enunciados, reafirmando as posições assumidas por ambas as instituições.

Podemos, portanto, perceber, que há nestes últimos trechos uma polarização de vozes externas que nos permite fazer duas observações importantes acerca das estratégias de engajamento utilizadas pela jornalista na construção da identidade intransigente do professor em greve. Se pelo recurso da Refutação, aplicado aos processos *argumentar* e *defender*, a repórter proporciona a contração dialógica no texto; pelos processos *informar* (l.24) e *considerar* (l.31), que possuem menor carga avaliativa que os anteriores, essa mesma contração parece ser amenizada de um lado – o lado dos professores. É o que ocorre também com o processo *reclamar* (l.35), que sugere um posicionamento pessoal de Martha Moraes, enfraquecendo a argumentação coletiva do sindicato.

Eis aí recursos linguísticos avaliativos que abrem espaço para a contestação das posições assumidas pelos professores em greve, enquanto restringem a possibilidade de negociação dos sentidos gerados a partir das afirmações da prefeitura e de Fux. Trata-se de estratégias de linguagem que constituem um discurso capaz de sustentar relações assimétricas de poder, nas quais o governo é quem dita as regras, sendo apresentado como a voz da razão: a voz que *argumenta*, não apenas “informa”; a voz que *defende*, não apenas “considera” um ponto de vista. Nestas relações, os professores em greve, representados pelo seu sindicato, têm pouca força argumentativa e, por conseguinte, pouca probabilidade de reverterem as condições em que se inserem na rede pública.

Já no que diz respeito às avaliações manifestadas nas vozes em questão, percebemos que a jornalista se utiliza do recurso do Distanciamento quando modaliza as proposições do Sepe pela escolha do tempo verbal de probabilidade – o futuro do pretérito em *participar* (l.24) e *ter* (l.37) – a fim de expandir dialogicamente os enunciados, permitindo que essa voz seja facilmente rejeitada por outras vozes alternativas; no caso, a da prefeitura e a do ministro Fux, que, por seu lado, ganham maior força argumentativa no discurso, ao se valerem de recursos como o presente do indicativo em *estar* (l.18) e *ser* (l.23).

Além da voz do ministro do Supremo Tribunal Federal, Luiz Fux, incluída nos textos analisados para apoiar as proposições do estado e da prefeitura, outra voz reconhecida como capaz de avaliar os argumentos do sindicato é trazida por

uma reportagem do jornal *O Globo*, publicada dias depois da reportagem do *O Dia*. Demarcada pelo subtítulo *Ilegalidade da greve não intimida grevistas* (l.44, cf. Anexo 7, p. 185), a voz da desembargadora Leila Mariano, presidente do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (TJ-RJ), avalia a legalidade do movimento:

45	Nesta terça-feira, a desembargadora Leila Mariano, presidente do Tribunal de
46	Justiça do Estado do Rio de Janeiro (TJ-RJ), <u>considerou</u> ilegal a paralisação dos
47	profissionais de educação. Os grevistas <u>disseram</u> , no entanto, que a medida não
48	os intimida.
49	— A gente já esperava que iam declarar a greve ilegal, mas <u>não vamos</u>
50	<u>arredar pé</u> . É nosso direito fazer greve. <u>Quem decide</u> quando acaba não é a
51	Justiça, mas o Sepe — <u>disse</u> a professora da rede municipal Rosana Almada.

Reportagem 7: *O Globo online*, 28/05/14– P8 e P9 (cf. Anexo 7, p. 186)

52	A desembargadora determinou a suspensão imediata da greve, que já dura
53	15 dias. Se não cumprir a medida, o Sepe deverá pagar multa diária de R\$ 300
54	mil. Segundo a decisão, o estado poderá cortar o ponto dos grevistas e descontar
55	as faltas nos salários. A coordenadora do Sepe Susana Gutierrez disse lamentar
56	a decisão da Justiça.
57	— Em primeiro lugar, <u>não descumprimos</u> o acordo (com o ministro do
58	Supremo Tribunal Federal Luiz Fux). <u>Quem descumpriu</u> foi a prefeitura, que não
59	apresentou propostas para as nossas reivindicações. Se estamos em greve, é
60	por causa das condições precárias das escolas — <u>disse</u> a coordenadora.

Reportagem 7: *O Globo online*, 28/05/14– P10 e P11 (cf. Anexo 7, p. 186)

61	A presidente do TJ <u>considerou</u> a greve ilegal a partir da informação do estado
62	de que o Sepe <u>estaria</u> descumprindo um acordo firmado, ano passado, entre a
63	categoria e o governo no STF. A desembargadora <u>afirmou</u> que o Sepe
64	demonstrou desinteresse nas negociações e que, segundo o ministro Fux, não foi
65	apresentada intenção em resolver os pactos firmados.

Reportagem 7: *O Globo online*, 28/05/14– P12 (cf. Anexo 7, p. 186)

Com exceção de *afirmar* (l.63), que contrai dialogicamente a proposição de Leila Mariano, apoiada na afirmação de Fux, os demais processos presentes nos fragmentos destacados servem à perspectiva da expansão dialógica. Pelo recurso da Atribuição, que centra as proposições em participantes externos, a voz textual reconhece a existência de posições contrárias. E faz isso tanto pela estratégia do Reconhecimento, utilizando-se do processo de relato *dizer* (l.47, 51 e 60) como pelo recurso do Distanciamento, por meio do processo *considerar* (l.46 e 61); ambos de pouco comprometimento com as proposições engajadas.

Parecendo não se filiar a uma nem a outra posição dialógica, o jornal contrapõe as vozes da desembargadora e dos professores em greve, representados por uma professora da rede municipal e da coordenadora do Sepe, Suzana Gutierrez, de forma que cada uma apresente os seus pontos de vista em relação à

greve, manifestando suas avaliações. Na voz da professora Rosana Almada, a negação da proposição *vamos arredar pé* (1.49 e 50) enfatiza o posicionamento inflexível dos professores em greve, decididos a manter a paralisação, ainda que ela tenha sido considerada ilegal.

Outra escolha linguística que chama a atenção nesta mesma voz, bem como na fala da coordenadora do Sepe, refere-se ao uso do pronome *quem* junto a processos verbais que sugerem uma resposta às proposições da desembargadora: *quem decide* (1. 50) e *quem descumpriu* (1.58). No primeiro caso, o sujeito oracional nega a atribuição à justiça da decisão de acabar com a greve; já na segunda ocorrência, atribui à prefeitura o descumprimento do acordo firmado com o ministro Luiz Fux.

Ainda sobre o acordo, a voz textual introduz a posição da presidente do TJ valendo-se, mais uma vez, do uso do futuro do pretérito do finito *estar* (1.62), como foi visto na reportagem 5, do jornal *O Dia*. Ao expressar incerteza, a escolha desse tempo verbal parece ter tido o intuito de isentar o jornal da responsabilidade pela proposição da desembargadora, apoiada no estado, de que o Sepe descumpriu o acordo firmado entre a categoria e o governo do STF (1.62 e 63).

Como indica Thompson (1996), o compromisso do falante é sinalizado na expressão de maior ou menor certeza em relação à validade de suas proposições. No caso da reportagem, a voz textual pouco se compromete, pela modalização do finito, com a proposição engajada, talvez para não explicitar uma identificação ou concordância com os argumentos do estado.

Mantendo o engajamento da posição de Leila Mariano, uma reportagem do jornal *O Dia*, veiculada na mesma data de publicação da reportagem do *O Globo*, reforça o discurso hegemônico da desembargadora frente à greve dos professores:

41	<u>De acordo com a desembargadora</u> , o sindicato demonstrou desinteresse nas
42	negociações com o governo. Leila Mariano <u>lembrou</u> que, <u>segundo o ministro Luiz</u>
43	<u>Fux</u> , do Supremo Tribunal Federal (STF), o sindicato não apresentou intenção em
44	resolver os pactos firmados anteriormente. E que, " <u>ficou comprovado</u> que o
45	Estado cumpriu com os itens acertados".

Reportagem 9: *O Dia online*, 28/05/14– P9 (cf. Anexo 9, p. 188)

46	" <u>Importante registrar</u> que, na referida audiência (no STF, dia 13/05), o Estado
47	do Rio de Janeiro, <u>em respeito aos professores e aos alunos da rede pública</u>
48	<u>estadual, concordou</u> com a manutenção dos grupos de trabalho e fóruns de
49	debate para o aprimoramento dos temas previstos no acordo", <u>afirmou</u> Leila
50	Mariano, em um trecho de sua decisão.

Reportagem 9: *O Dia online*, 28/05/14– P10 (cf. Anexo 9, p. 189)

51	A magistrada determinou a volta imediata ao trabalho e facultou ao Estado a
52	decisão de cortar o ponto e descontar o salário dos grevistas. Leila Mariano
53	remeteu seu despacho também ao relato, junto ao STF, de que "o Sepe
54	<u>incentivou</u> a categoria dos professores a <u>não trabalharem</u> no mês de janeiro de
55	2014, o que inviabilizaria a reposição das aulas <u>na forma acordada</u> , fato este
56	corroborado pelo Ministério Público oficiante no âmbito do Estado. Todavia,
57	mesmo diante da ausência de inúmeros professores, o estado adotou todas as
58	medidas visando à reposição das aulas, a fim de assegurar o cumprimento do
59	calendário das aulas e os direitos dos alunos".

Reportagem 9: *O Dia online*, 28/05/14– P11 (cf. Anexo 9, p. 189)

Trazendo apenas a voz da presidente do TJ, ainda que inicialmente pelo recurso do Reconhecimento em *De acordo com a desembargadora* (l.41), o jornal parece posicionar-se a favor da opinião de Leila Mariano acerca da postura do sindicato em meio às negociações com o governo. Incluindo no texto os argumentos da desembargadora pelo processo *lembrar* (l.42), que endossa a proposição do ministro Fux, segundo a qual *ficou comprovado que o Estado cumpriu com os itens acertados* (l.44 e 45), a voz textual nos propõe a informação de que, ao contrário do Estado, os professores não cumprem os pactos firmados.

Mais uma vez, percebemos que é reforçado o discurso que posiciona os professores em greve de forma negativa durante as negociações com o governo. Estes profissionais têm sua identidade construída nestes trechos como **tratantes**, já que não cumprem os acordos feitos com o Estado. Trata-se, pois, de uma categoria profissional entendida como a que não tem palavra; que não tem compromisso com aquilo que assume.

Segundo a estratégia utilizada no décimo parágrafo, pelo processo *afirmar* (l. 49), que garante lexicogramaticalmente a contração dialógica do enunciado, Leila Mariano ressalta, com o atributo *importante* (l. 46), o registro de que o Estado *concorda* com as pautas apresentadas pelo sindicato (l. 48 e 49). Assim como *afirmar*, o processo *concordar* (l.48) restringe o escopo de outras posições contrárias à da desembargadora, além de estabelecer um contraponto em relação ao Sepe que, conforme esta e outras reportagens, não se dispõe a negociar com o governo.

A contraposição entre a postura dos envolvidos também se realiza quando o jornal veicula, pela mesma voz, que o Estado respeita *os professores e alunos da rede pública estadual* (1.47 e 48) e, por isso, procura não se opor nem retardar as negociações; ao passo que o sindicato incentiva *os professores a não trabalharem no mês de janeiro de 2014, inviabilizando a reposição das aulas na forma acordada* (1.54 e 55) – atitude que sugere falta de respeito pelos alunos.

Notamos, neste ponto, pela voz hegemônica de Leila Mariano, um contraste de posturas no discurso. De um lado, o Estado, que concorda com as pautas do sindicato e respeita professores e alunos; de outro, o Sepe, que não se dispõe a acordos e ainda incentiva os professores a não trabalharem para repor as aulas. Sob a perspectiva do Engajamento, este contraste veicula um discurso que se alia à ideologia dominante e corrobora a sustentação de relações de poder, nas quais os professores em greve parecem ser aqueles que se colocam sempre resistentes às negociações. E que, por conta de sua postura radical, intransigente, prejudicam os que deveriam ser os maiores beneficiados neste processo: os alunos.

Dias depois, já no início de junho, mês em que a greve foi encerrada, uma reportagem do jornal *O Globo* parece amenizar o discurso que confronta professores, estado e município, abrindo espaço para que os docentes se defendam e exponham os seus argumentos:

1	Em assembleia conjunta realizada nesta quinta-feira, no pátio do MEC, ao
2	lado do prédio da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), no Centro, cerca de 2
3	mil professores das redes municipal e estadual decidiram manter a greve da
4	categoria, que já completa 25 dias. A continuidade da paralisação foi aprovada
5	por ampla maioria <u>mesmo após</u> uma audiência de conciliação no Tribunal de
6	Justiça do Rio, há dois dias, onde representantes do Sindicato dos Profissionais
7	da Educação do Estado (Sepe) <u>asseguraram</u> que se empenhariam no retorno dos
8	grevistas às salas de aula.

Reportagem 10: *O Globo online*, 05/06/14 – P1 (cf. Anexo 10, p. 190)

1	— No Judiciário estamos tratando com a Secretaria estadual de Educação,
2	que não nos recebeu até então. Porém, <u>só</u> conversarmos não basta. É preciso
3	agora a demonstração de ações efetivas — disse a professora Marta Moraes,
4	coordenadora do Sepe.

Reportagem 10: *O Globo online*, 05/06/14 – P2 (cf. Anexo 10, p. 190)

26	— Estamos aguardando eles agendarem uma nova data para negociarmos.
27	Às duas secretarias, solicitamos um estudo de impacto orçamentário que
28	comprove a impossibilidade de atender nossa pauta — <u>afirmou</u> a sindicalista.

Reportagem 10: *O Globo online*, 05/06/14 – P5 (cf. Anexo 10, p. 190)

29	Por sua vez, o município solicitou, durante a audiência, a entrega de estudos
30	técnicos e jurídicos capazes de justificar cada reivindicação dos grevistas, que
31	<u>alegam</u> já ter entregue essas informações através de ofícios.

Reportagem 10: O *Globo* online, 05/06/14 – P6 (cf. Anexo 10, p. 190)

Embora algumas escolhas lexicais, no primeiro parágrafo, ainda reforcem a identidade tratante dos professores em greve, visto que eles não cumpriram o compromisso assumido em audiência de conciliação com o TJ, o jornalista traz a voz da coordenadora do Sepe, Martha Moraes, para apresentar o ponto de vista da categoria. A fim de suplantar a proposição da voz textual, que enfatiza, por meio da preposição *após*, intensificada pelo adjunto *mesmo* (l.5), e do processo *assegurar* (l.7), a falta de comprometimento do sindicato, a reportagem inclui as falas da professora pela estratégia da Contra-Expectativa.

Ou seja: como os professores não mantiveram a sua palavra em audiência, esperávamos que as vozes engajadas fossem, por exemplo, de representantes do TJ ou das secretarias estadual e municipal, no entanto, a voz incluída é a de Martha Moraes, que defende a sua classe e justifica a posição do sindicato. Pelo adjunto modal restritivo *só* (l.2) e pelos processos *afirmar* (l.28) e *alegar* (l.31), é desencorajada a negociação de sentidos das proposições da sindicalista, caracterizando a contração dialógica e reforçando a expectativa contrária.

Conforme Vian Jr (2010, p. 40), a devida exploração do subsistema de Engajamento depende “do enfoque no direcionamento das vozes que se encontram no texto: de onde/quem partem e para onde/quem se dirigem e, mais importante que isso, quais vozes avaliam e quais são avaliadas”.

Apoiando-me no autor, entendo que a voz do secretário estadual Wilson Risolia, da desembargadora Leila Mariano e do ministro Luiz Fux podem ser consideradas vozes que, na maioria das vezes, avaliam tanto os argumentos apresentados pelo estado e pela prefeitura, como os defendidos pelos professores. Ainda que tenham sido incluídas nos textos por processos verbais que, ora serviram à expansão, ora à contração dialógica, tais vozes contribuíram para que os professores em greve tivessem sua identidade discursivamente construída como intransigentes, isto é, como professores que não se dispõem a negociar com as secretarias (estadual e municipal), resistindo a acordos e, desta forma, impossibilitando que as pautas reivindicadas sejam resolvidas e a greve finalizada.

O discurso predominante nestas reportagens, que opera na construção de tal identidade negativa do professor em greve quando em processo de negociação, sustenta-se por um dos modos gerais de operação da ideologia apontados por Thompson (2000): a *legitimação*. Como explica o autor (p.82), a partir da distinção proposta por Max Weber, há três tipos de fundamentos sobre os quais afirmações de legitimação podem se basear: racionais, tradicionais e carismáticos. Interessa-nos os primeiros, que se definem por fazer apelo à legalidade de regras dadas. Nas reportagens em que se construiu a identidade em questão, o discurso avaliativo produzido pelas vozes hegemônicas buscou apoiar as proposições do estado e da prefeitura, fundamentando-as na (re)afirmação da legalidade dos acordos firmados com o Sepe em 2013.

Ainda segundo Thompson (2000, p.82), esses fundamentos podem ser expressos por meio de estratégias típicas de construção simbólica, dentre as quais se destaca a *universalização*, que muito bem se aplica ao discurso legitimado nestes textos pelo engajamento das vozes das referidas autoridades. Por essa estratégia,

acordos institucionais que servem aos interesses de alguns indivíduos são apresentados como servidores aos interesses de todos, e esses acordos são vistos como estando abertos, em princípio, a qualquer um que tenha a habilidade e a tendência de ser neles bem sucedidos. (Thompson, 2000, p. 83)

Ora, os acordos propostos pelas secretarias estadual e municipal, descritos nas reportagens, são apresentados (e ratificados), tanto pela voz dos jornais, como pelas vozes que lhes dão suporte – de Risolia, Leila Mariano e Fux – como servidores aos interesses do estado, da prefeitura e dos professores. No entanto, parecem servir, pelas falas do sindicato, apenas aos interesses dos representantes das secretarias envolvidas, dadas as constantes ressalvas feitas pelos professores entrevistados de que a greve realizada em 2014 não *teria* relação com a de 2013.

Sendo assim, podemos compreender que, pela estratégia da *universalização*, os professores em greve são posicionados no discurso como aqueles que resistem a acordos que supostamente contemplam os seus interesses, o que nos sugere não haver razão para que eles sejam intransigentes, inflexíveis frente às negociações. Representadas, portanto, como legítimas, “isto é, como justas e dignas de apoio” (Thompson, 2000, p. 82), as posições do estado e da

prefeitura, apoiadas pelas vozes socialmente reconhecidas do secretário estadual, da presidente do TJ e do ministro do STF, sustentam relações de dominação nas quais os professores em greve têm os seus argumentos constantemente rebatidos, sua voz descredenciada e sua identidade negativamente construída.

Em virtude da postura teoricamente assumida pelos professores, as paralisações de 2013 e 2014 parecem ter se estendido bastante ao longo dos processos de negociação. Buscando veicular a posição de outros atores sociais que também se veem envolvidos no contexto da greve, uma reportagem do jornal *O Dia*, publicada em 2013, traz a voz de algumas mães dos alunos da rede pública de ensino que, conforme os trechos seguintes, mostram-se insatisfeitas com a extensa duração do movimento e temerosas pela não reposição das aulas:

7	A adolescente Yasmin, 14 anos, aluna do 8º ano do Ensino Fundamental,
8	revisa as matérias com a irmã, Alessandra, 9 anos, que cursa o 4º ano. “Ela tem
9	sido a professora da mais nova, revendo o conteúdo que foi dado antes da
10	greve”, <u>lamenta a mãe que desistiu de pagar por uma explicadora.</u>

Reportagem 2: *O Dia online*, 04/10/13 – P2 (cf. Anexo 2, p. 176)

11	“Ela não saberia qual matéria teria que ensinar”, diz. Além das aulas
12	improvisadas, duas vezes por semana, as meninas trocam a televisão por treinos
13	de balé e ginástica rítmica na Vila Olímpica do Complexo do Alemão. “Os
14	professores estão no direito deles. As crianças têm direito à educação. Não sei se
15	haverá reposição. Se não houver, vão chegar ao Ensino Médio cheio de
16	deficiências”, diz, <u>receosa</u> , Maria Aparecida.

Reportagem 2: *O Dia online*, 04/10/13 – P3 (cf. Anexo 2, p. 176)

17	Para os pais que trabalham fora, a preocupação é <u>ainda maior</u> por ter que
18	deixar os filhos sozinhos em casa ou sob os cuidados dos irmãos maiores. É o
19	caso da doméstica Simone Santos, 39 anos, mãe de seis filhos, com idades entre
20	4 e 18 anos. “Os maiores tomam conta dos pequenos. O meu medo é que eles
21	fiquem o dia todo na rua sem uma atividade”, conta ela, que mora no Engenho
22	Novo, na Zona Norte da cidade.

Reportagem 2: *O Dia online*, 04/10/13 – P4 (cf. Anexo 2, p. 176)

23	A esperança para essas famílias é que os professores decidam hoje pelo fim
24	da paralisação que já dura 58 dias. “Estão <u>empatando</u> o futuro dos nossos filhos”,
25	<u>cobra</u> Simone. A assembleia está prevista para às 10h, no Clube Municipal na
26	Tijuca. Os professores da rede estadual se reúnem na próxima terça-feira.

Reportagem 2: *O Dia online*, 04/10/13 – P5 (cf. Anexo 2, p. 176)

Como podemos observar, a jornalista traz para o texto algumas falas que justificam o título da reportagem: *estudantes improvisam sala de aula em casa*. No entanto, as avaliações acerca da greve dos professores parecem estar mais presentes na voz textual, sobretudo nos processos utilizados para introduzir a voz das mães dos alunos, do que propriamente nas falas dessas mães.

Com exceção do verbo *empatar* (l.24), o único que parece ter sido de fato escolhido por uma das mães para expressar um julgamento negativo da paralisação dos professores, os demais processos – *lamentar* (l.10) e *cobrar* (l.25) – carregam o posicionamento da jornalista acerca das proposições incluídas no texto. Isso nos leva a entender que a repórter recontextualiza as falas destas mães conforme a sua própria atitude diante da greve dos professores. Vale ressaltar que as vozes incluídas em qualquer reportagem são descontextualizadas das suas situações originais de entrevista para serem recontextualizadas segundo os interesses e o propósito de interação do jornal.

Prova disso é que os processos, aliados aos atributos *receosa* (l.16) e *maior* (l.17), este último intensificado pelo adjunto *ainda* (l.17), procuram exprimir um sentimento negativo por parte das mães dos alunos; o que ratifica a posição da voz textual ao sugerir à audiência o quanto a greve pode prejudicar a vida escolar dos alunos e o quanto essa consequência preocupa as famílias dos mesmos.

Visando também a engajar a voz dos pais, desta vez dos alunos do Colégio Pedro II, uma reportagem do jornal *O Globo*, veiculada em 2014, já aponta no seu título o posicionamento supostamente contrário desses responsáveis à greve de nossa categoria:

T	Pais de alunos do Colégio Pedro II criticam greve de professores
sT	Aulas nas 15 unidades da instituição federal estão paralisadas desde o dia 17 deste mês

Reportagem 8: *O Globo online*, 28/05/14 – Título e subtítulo (cf. Anexo 8, p. 187)

6	Em um texto publicado no blog da Comissão de Mães, Pais e
7	Responsáveis do CPII do Humaitá, a agremiação compreende o "direito legal de
8	greve, que é constitucional". No entanto, os pais <u>condenam</u> o que seriam
9	"inúmeras e sucessivas greves, que causam uma descontinuidade do processo
10	pedagógico, assim como no cotidiano de todos, que não é mais suportada por
11	uma parte considerável da comunidade escolar, causando por isso cansaço e
12	indignação".

Reportagem 8: *O Globo online*, 28/05/14 – P2 (cf. Anexo 8, p. 187)

13	O texto <u>argumenta</u> que a "interrupção do ano letivo causa danos
14	pedagógicos e sociais que são irreparáveis, não há como negar". A agremiação
15	pede ainda que o instrumento de greve deve ser repensado.

Reportagem 8: *O Globo online*, 28/05/14 – P3 (cf. Anexo 8, p. 187)

Pela estratégia do Pronunciamento, que consiste em enfatizar algum aspecto da proposição, o jornalista faz um recorte de um texto publicado no blog da Comissão de Mães, Pais e Responsáveis do CPII do Humaitá, trazendo alguns trechos nos quais os pais e responsáveis parecem reclamar das *inúmeras e*,

sucessivas (1.9) greves dos professores que, segundo reportado, *causam uma descontinuidade do processo pedagógico, assim como no cotidiano de todos* (1.9 e 10). O texto também “argumenta”, conforme a reportagem, que *a interrupção do ano letivo causa danos pedagógicos e sociais irreparáveis* (1.13 e 14).

É preciso notar, nos fragmentos destacados, que os processos *condenar* (1.8) e *argumentar* (1.13), por meios dos quais as citações são realizadas, carregam forte carga avaliativa – inclusive, negativa – considerando o primeiro. O processo verbal *argumentar*, como já foi analisado anteriormente, envolve ênfase autoral, e *condenar*, por sua vez, deixa entrever a posição do jornalista que, engajada à dos pais, mostra-se contrária à greve. Ambos os processos, justamente por avaliarem as proposições que inserem na reportagem, restringem o potencial dialógico do texto.

Esta restrição parece estar a serviço de um discurso que coloca os pais e responsáveis em uma condição hierárquica superior a dos professores em greve, uma vez que apenas a eles é dada a voz na reportagem. Destaco aqui a presença da intertextualidade, isto é, da combinação da voz do jornalista com as vozes manifestadas no texto da Comissão de Mães, Pais e Responsáveis do CPM do Humaitá, que, pela citação em discurso direto, foram no texto relatadas.

Este tipo de discurso relatado levanta importantes questões quando se trata de intertextualidade: que vozes foram incluídas no texto e quais foram excluídas? E ainda, qual a relevância das escolhas de inclusão e exclusão de vozes para a produção de significados ideológicos, por exemplo? Ao analisarmos esta reportagem, percebemos que a ausência da voz dos professores em greve parece ser coerente com o enfoque dado pelo repórter desde o título do texto, que traz como tema não marcado *Pais de alunos do Colégio Pedro II*.

Embora o jornalista faça a observação de que *O Globo procurou representantes do Sindicato de Servidores do Colégio Pedro II (Sindscope), mas não obteve retorno* (l. 29 e 30, cf. Anexo 8, p. 187), a reportagem traz evidências (manchete, uso dos processos) que indicam a construção de um discurso que sustenta relações sociais entre pais, responsáveis e professores, nas quais somente esses últimos detém o poder. Trata-se de um poder comumente reconhecido em nossa sociedade de que os pais e responsáveis dos alunos podem opinar e avaliar o trabalho e as medidas adotadas pelos professores; inclusive, avaliar os próprios profissionais.

Sendo assim, as citações realizadas no texto já antecipam um entendimento dos professores em greve como irresponsáveis, o que irá se confirmar mais adiante, quando o repórter traz a voz da representante da Comissão que, como veremos em seguida, corrobora a opinião das Mães, Pais e Responsáveis manifestada nos trechos citados:

16	De acordo com Marise Barros, representante da Comissão, houve três greves
17	nos últimos quatro anos. Ela <u>conta</u> que teve de colocar sua filha em aula
18	particular para compensar a perda de matérias ao longo do tempo. Além disso, as
19	reposições dos conteúdos perdidos <u>seriam</u> corridas e <u>nem sempre</u> bem
20	ensinadas:
21	— Não são greves curtas, são de dois a três meses seguidos. Uma mãe falou
22	que a filha pediu para sair, porque quando as aulas retornam, o ritmo fica muito
23	corrido. Eu tive que botar em aulas particulares, mas e quem não pode? É uma
24	escola pública.

Reportagem 8: *O Globo online*, 28/05/14 – P4 e P5 (cf. Anexo 8, p. 187)

24	Segundo Marise, nenhum professor ou sindicalista procurou os pais para
25	explicar as razões do movimento. Ela <u>defende</u> , por exemplo, que os professores
26	façam atos de manifestação mais construtivos do que greves, como paralisações
27	de 24h em frente às escolas. No próximo sábado, os pais dos alunos das duas
28	unidades do Humaitá farão um protesto contra a greve.

Reportagem 8: *O Globo online*, 28/05/14 – P6 (cf. Anexo 8, p. 187)

Como observamos no primeiro fragmento, a voz textual se utiliza de recursos linguísticos que modalizam a posição de Marise Barros. Pela estratégia do Reconhecimento, traduzida na expressão *De acordo com* (l.16) e no processo *contar* (l.17), o jornalista se isenta de maior responsabilidade pelas proposições apresentadas. Também pela probabilidade expressa no finito *ser* (l.19) e pela modalização do adjunto de usualidade *sempre* (l.19), os enunciados se abrem à expansão dialógica, ainda que antecedam à citação da fala de Marise, que endossa os trechos da Comissão.

Estes recursos modalizadores, embora amenizem a força dos argumentos das proposições, não abonam o fato de que houve uma escolha das falas a serem engajadas na reportagem, de modo que determinada produção de sentidos fosse realizada. Pela estratégia do Endosso, que se faz pelo processo *defender* (l.25), em vez de *contar*, por exemplo, o jornalista ratifica os argumentos que introduz e contribui, junto a esses mesmos argumentos, por ele recontextualizados, para a construção da identidade do professor **irresponsável**.

Os sentidos negociados nesta reportagem, de que as “inúmeras”, “sucessivas” e longas greves prejudicam o ano letivo, bem como os significados produzidos na reportagem do jornal *O Dia*, analisada anteriormente, de que a

greve dos professores causa uma preocupante reorganização na vida das famílias dos educandos, geralmente moradoras de comunidades carentes, promovem um discurso no qual os professores em greve são posicionados como profissionais que empreendem um movimento cuja extensa duração provoca sérias consequências no cotidiano escolar e familiar dos envolvidos.

Ora, um professor que adere à paralisação e não prevê os seus possíveis efeitos negativos não poderia ser caracterizado de outro modo a não ser como irresponsável. Trata-se de mais uma identidade social negativa, construída pelos recursos de engajamento de vozes externas, e que compõe mais uma faceta das múltiplas e fragmentadas identidades desse profissional em momento de greve.

Vale acrescentar também as contribuições de Faiclough (1999) sobre as diferentes representações de uma mesma prática social. Como pudemos observar pelos discursos produzidos nas reportagens investigadas, professores e pais de alunos incorporam representações distintas da prática social da greve e, conseqüentemente, posicionam-se de modo também diferente em relação a essa prática. Para os pais, a greve parece ser considerada muito longa e improdutiva, causando, inclusive, transtornos à organização da sua vida particular; para os professores, no entanto, a greve ainda constitui um instrumento eficaz para mobilizar as autoridades ao atendimento de suas reivindicações.

Estabelecendo um contraponto em relação ao professor discursivamente construído como **agressivo, tumultuador, baderneiro, intransigente** e, ainda, **irresponsável**, uma reportagem publicada em 2014, no último mês da paralisação dos professores da rede pública, traz a voz de uma professora do Instituto Federal do Rio de Janeiro, que, como veremos a seguir, se constrói de maneira diferenciada da construção identitária dos professores do estado e do município:

T	Professores de Instituto Federal em greve criam movimento para conquistar apoio da população
sT	Objetivo do evento é não causar transtornos e manter contato com a população

Reportagem 11: *O Globo online*, 05/06/14 – Título e subtítulo (cf. Anexo 11, p. 191)

14	Professores, técnicos e alunos dos 63 cursos do IFRJ Campus Nilópolis
15	estarão contribuindo para essa <u>forma de protesto diferenciada</u> . O sindicato terá
16	uma banca no evento para conversar e dar explicações sobre os motivos para os
17	que estiverem interessados - <u>sem uso de megafone</u> .

Reportagem 11: *O Globo online*, 05/06/14 – P3 (cf. Anexo 11, p. 191)

18	— <u>Decidimos</u> agir de forma <u>diferente</u> porque <u>acreditamos</u> que
19	<u>simplesmente obstruir o trânsito</u> e <u>fazer barulho</u> não <u>seria tão eficiente</u> quanto
20	conversar com a comunidade a qual pertencemos, de forma a mostrar o trabalho
21	que realizamos dentro do instituto e explicar nossas razões para estarmos de
22	braços cruzados neste momento — explicou a professora Giselle Rôças, docente
23	do programa de mestrado em Ensino de Ciências.

Reportagem 11: *O Globo online*, 05/06/14 – P4 (cf. Anexo 11, p. 191)

Conforme sugere a manchete da reportagem, os professores do IFRJ criaram um movimento que se diferencia das manifestações comumente realizadas pelos professores das redes estadual e municipal. Com o intuito de *conquistar o apoio da população* (T) e *não causar transtornos* (sT), esse movimento parece ser apresentado pelo jornal como uma opção contrária aos “tumultos”, “badernas” e “confrontos policiais” supostamente gerados pelos protestos dos professores em greve no estado e no município do Rio de Janeiro.

Ao escolher o atributo *diferenciada* para caracterizar a *forma de protesto* (l.15), bem como ao citar a expressão *sem o uso de megafone* (l.17) para explicar de que modo seria feita a divulgação dos motivos da greve pelo sindicato, a voz textual reforça a negociação de sentidos que parece contrapor os movimentos de greve dos três referidos níveis de ensino e prepara a audiência para a voz alternativa que virá logo em seguida, da professora Giselle Rôças.

Na fala de Giselle, as escolhas lexicogramaticais marcam o seu posicionamento a respeito dos professores estaduais e municipais. Quando avalia a forma de agir dos docentes do IFRJ – nos quais se inclui pelo uso da primeira pessoa – como *diferente* (l.18) e minimiza, pelo uso do adjunto modal *simplesmente* (l.18), o argumento das proposições *obstruir o trânsito* e *fazer barulho* (l.19), a professora desqualifica as manifestações de seus colegas de profissão que não pertencem ao Instituto Federal, reduzindo-as aos efeitos por ela mesma citados.

A partir de tais avaliações, Giselle produz um discurso no qual constrói a sua própria identidade e a dos professores que, assim como ela, lecionam no Instituto Federal, como **diferenciados**. Trata-se de uma identidade profissional positiva, mas construída a partir da oposição a outras formas de protesto que caracterizam os professores do estado e do município.

Como vimos em reportagens analisadas no primeiro eixo temático, *obstruir o trânsito* e *fazer barulho* (l.19) são ações comumente relacionadas aos

professores estaduais e municipais em greve, que, inclusive, tiveram suas identidades construídas como tumultuadores e baderneiros. Giselle também faz um julgamento negativo das ações desses profissionais pela negação do atributo *eficiente*, intensificado pelo adjunto *tão* (l.19), embora modalize essa avaliação com a escolha de um tempo de probabilidade para o verbo *ser* (l.19).

Chamam a atenção também os processos usados em primeira pessoa pela professora. Além de indicarem uma argumentação coletiva, *decidir* e *acreditar* (l.18), exprimem convicção acerca da eficácia do movimento empreendido pelos servidores do Instituto Federal, em oposição à forma de protesto de outros professores em greve, funcionando, desse modo, como recurso de contração dialógica.

Conforme destaca Duszak (2002), a linguagem é o maior indicador de relações sociais de proximidade e distanciamento, visto que há uma série de recursos linguísticos que marcam a distinção entre *nós* e os *outros*. O pronome *nós*, por exemplo, subentendido na primeira pessoa do plural dos processos *decidir* e *acreditar*, funciona como uma das formas mais básicas de construção do *ingroupness*, isto é, de construção do pertencimento a um grupo de professores federais que concordam em realizar uma forma de protesto *diferenciada*.

Ainda segundo a autora, somente por meio da comparação entre *nós* e *os outros* é que construímos nossas afiliações e alinhamentos e, portanto, nossas identidades. O posicionamento que assumimos no discurso nos aproxima ou nos distancia do outro, de acordo com os aspectos semelhantes e divergentes que este outro possui em relação aos nossos valores, crenças, estilos de vida e expectativas. No caso da reportagem, existe uma comparação implícita, tanto na voz do jornal, pela expressão *sem o uso de megafone* (l.17), como pelas avaliações na fala de Giselle, entre os professores do IF e os professores da rede pública estadual e municipal, o que sugere um distanciamento dos primeiros em relação aos segundos, devido à divergência de crenças no que se refere a um tipo de manifestação mais eficaz.

Concluída, portanto, a investigação das estratégias de Engajamento presentes nos trechos das reportagens selecionadas para este segundo eixo temático, procedo, na seção seguinte, aos comentários sobre os recursos de Gradação utilizados para intensificar as avaliações que colaboraram na construção

das identidades, em sua maioria negativas, do professor em greve, tanto em reportagens do primeiro, como do segundo eixo de análise.

4.3

A Gradação no reforço de identidades

Conforme expliquei no início deste capítulo, não considero este tópico como um terceiro eixo temático, visto que os recursos avaliativos do sistema de Gradação não contribuem para a *construção* das identidades do professor em greve, mas tão somente para a sua intensificação. Dito isto, teço breves comentários sobre alguns exemplos de gradação extraídos dos dois eixos de análise e organizados no quadro abaixo, procurando mostrar a relevância dos mecanismos deste sistema para o reforço das identidades sociais depreendidas ao longo da investigação:

Recursos de Gradação		
1	<i>Desde o início da assembleia havia <u>bastante</u> tensão no ambiente [...].</i>	Anexo 3 (1.38)
2	<i>A manifestação <u>chegou</u> a interditar os dois sentidos da Avenida Presidente Vargas [...].</i>	Anexo 9 (1.26)
3	<i>. Eles <u>cercaram</u> o ônibus da seleção, que foi alvo de socos e tapas.</i>	Anexo 6 (1.5)
4	<i>[...] o ônibus foi recebido a vaías pelos manifestantes, que <u>gritavam</u> “Fifa go home”.</i>	Anexo 6 (1.16)
5	<i>Não pensei duas vezes, fui para cima deles e <u>berrei</u> [...].</i>	Anexo 1 (1.14)
6	<i>Só não contávamos que iríamos ficar <u>tão</u> distantes do local do treino.</i>	Anexo 6 (1.36)
7	<i>[...] obstruir o trânsito e fazer barulho não seria <u>tão</u> eficiente quanto conversar com a comunidade a qual pertencemos [...].</i>	Anexo 11 (1.19)

Figura 11 – Recursos de Gradação

Como já foi descrito na seção 2.5.2.1 (p.81), o sistema de Gradação oferece dois mecanismos para modular o grau da intensidade das avaliações: *força*, que apresenta os recursos para graduar qualidades e processos; e *foco*, que permite graduar categorias semânticas que a princípio não são passíveis de gradação. Considerando que não houve o uso deste último mecanismo nas reportagens analisadas, comento apenas o primeiro com base nos exemplos acima.

Segundo Martin e White (2005), a categoria de *força* engloba duas opções de gradação: *intensificação*, que focaliza processos, qualidades e indicadores de modalidade; e *quantificação*, que se volta apenas para entidades, concretas ou abstratas. A partir dos trechos destacados no quadro, observamos que os jornalistas se utilizaram, por meio de diferentes recursos avaliativos, da primeira opção, que se divide em três estratégias: fusão, isolamento e repetição. A primeira, que ocorre quando o grau de intensidade é incorporado ao significado de um único item lexical, pode ser percebida nos exemplos 3, 4 e 5, nos quais os processos *cercar*, *gritar* e *berrar* podem ser colocados em diferentes pontos de uma escala, conforme três níveis de intensidade: alto, médio e baixo.

No caso de *cercar*, o processo pode ser considerado de média intensidade se colocado entre *rodear* e *sitiar*, por exemplo. Na reportagem da qual foi retirado, este processo representa uma das ações dos professores em greve ao receberem o ônibus da seleção brasileira no Rio. A escolha de *cercar*, no contexto, modula a ação num grau intermediário e exprime uma avaliação razoavelmente negativa do comportamento destes professores, que têm sua identidade reforçada como **baderneiros**.

No que se refere aos processos *gritar* e *berrar*, podemos agrupá-los ao lado de *falar* que, numa escala de gradação, estaria no nível mais baixo de intensidade, seguido, respectivamente, dos outros dois. Na mesma reportagem em que figura *cercar*, o processo *gritar* também colabora com a identidade baderneira do professor em greve, na medida em que expressa a revolta desses profissionais diante dos excessivos gastos do governo com a Copa. *Berrar*, por sua vez, embora ocupe o nível mais alto da escala, não intensifica uma identidade negativa do professor em greve, como fazem os demais, mas contribui para uma das únicas identidades sociais positivas encontradas ao longo da análise: a **corajosa**, relacionada a uma professora da rede pública que enfrenta os policiais durante uma manifestação no Centro do Rio.

É interessante perceber que os processos *gritar* e *berrar*, mesmo graduando, nos níveis médio e alto, a intensidade das ações que representam, servem a propósitos distintos em cada reportagem. Enquanto o primeiro reforça a identidade baderneira do professor em greve, expressando falta de educação e de cortesia por parte desses profissionais na chegada dos jogadores brasileiros, o segundo denota ousadia, intensificando a construção da identidade corajosa de

uma professora que, curiosamente, se encontrava num contexto de protesto semelhante àquele no qual atuavam os professores em frente à Granja Comary.

Por esta distinção de sentidos, produzida a partir do uso contextual destes dois processos, a princípio com a mesma carga semântica negativa, entendemos que muitos dos recursos linguísticos utilizados em textos da mídia servem a motivações ideológicas particulares, na medida em que ajudam a promover discursos diferentes que, ora sustentam, ora contestam relações sociais e identidades sociais específicas.

A segunda estratégia da intensificação – o isolamento – consiste na modulação da intensidade da gradação por meio de advérbios ou locuções adverbiais, geralmente de intensidade ou modo. Estes itens são chamados de “intensificadores gramaticais” (Martin e White, 2005), por pertencerem a um conjunto isolado e por não possuírem um referente de significado específico.

Esta estratégia foi usada nos exemplos 1, 6 e 7, nos quais os adjuntos *bastante* e *tão*, ambos de intensidade, reforçam, respectivamente, a entidade *tensão* e as qualidades *distantes* e *eficiente*. A fim de colaborar no reforço da identidade do professor **agressivo**, o jornalista intensifica a avaliação que faz do ambiente, isto é, da assembleia sindical que, segundo ele, estava *tensa* por conta dos ânimos alterados dos professores. Para enfatizar a identidade do professor **baderneiro**, os repórteres escolheram como uma das falas a serem engajadas na reportagem a que se utilizava de uma gradação do atributo *distantes* para expressar o espanto diante da enorme distância do bloqueio entre a Granja Comary e os fãs da seleção brasileira. E ainda, ao incluir a voz da professora do IFRJ, que reforça o seu uso da qualidade *eficiente* quando contrapõe a forma de protesto de sua categoria às manifestações dos professores estaduais e municipais, o jornal ratifica a construção identitária dos professores do Instituto Federal como **diferenciados**.

Por último, cito o processo *chegar* (2), que exemplifica a estratégia da repetição, segundo a qual um mesmo item lexical ou itens lexicais de um mesmo campo semântico é (são) usado(s) repetidas vezes. Nas duas reportagens (7 – *O Globo* e 9 – *O Dia*) publicadas na mesma data, em que o processo aparece com a mesma função de Finito, os professores em greve tiveram sua identidade construída como **tumultuadores**, visto que causaram transtornos no trânsito por conta da interdição de pistas e acessos importantes no Centro do Rio. Este

processo, como já foi discutido na análise (p. 116), aumenta o “volume” da intensidade dos seus predicadores, expressando um julgamento negativo por parte dos jornalistas, que consideram os professores tão audaciosos a ponto de fechar ruas para fazer protesto.

Com base nestes exemplos, que certamente não contemplam todas as ocorrências de gradação encontradas nos dois eixos de análise, podemos compreender a importância dos mecanismos deste sistema para a intensificação das identidades sociais do professor em greve. Construídas a partir de uma série de recursos avaliativos, tanto de Atitude como de Engajamento, as identidades apreendidas tiveram o seu grau modulado para mais ou para menos de acordo com a negociação de sentidos que se pretendeu realizar com a audiência no discurso das reportagens investigadas.

4.4

Resultados e Reflexões

Concluída a análise de dados, apresento os resultados da pesquisa e algumas reflexões acerca do que a investigação me proporcionou compreender sobre o processo discursivo da construção identitária do professor em greve. Para tanto, retomo as questões inicialmente propostas neste trabalho e procuro respondê-las à luz dos resultados obtidos da análise desenvolvida.

Como primeira questão, desejei saber *que identidades do professor em greve são construídas pelo discurso avaliativo de reportagens jornalísticas?* Conforme os dados mostraram, o discurso avaliativo das reportagens jornalísticas analisadas posicionaram o professor em greve de diferentes modos e, consequentemente, construíram múltiplas identidades desse profissional, a saber: **agressivo, tumultuador, baderneiro, corajoso, intransigente, tratante, irresponsável e diferenciado**. Como vemos, com exceção da corajosa e da diferenciada, todas as outras identidades sociais são negativas.

Tal resultado nos remete à discussão sobre o papel do professor em greve na sociedade carioca. Se considerarmos o desprestígio que a nossa categoria vem sofrendo ao longo dos anos, admitimos que os professores da rede pública,

atuantes nos três níveis governamentais (estadual, municipal e federal), recorrem com certa frequência à prática da greve como instrumento de mobilização das autoridades competentes ao atendimento de suas pautas. Esta prática constante é entendida e avaliada de diferentes formas de acordo com as diferentes representações que possui nas variadas instâncias discursivas, dentre elas, a mídia.

Nas reportagens analisadas, observamos que estes diferentes entendimentos da prática da greve e, por conseguinte, do professor que a adere, traduziram-se em diferentes discursos, produzidos a partir de uma série de recursos avaliativos que englobaram avaliações de Atitude feitas pelos próprios jornais/jornalistas, bem como avaliações realizadas por outras vozes articuladas nos textos. E foram estes discursos, em sua maioria, consonantes com a ordem social hegemônica, que construíram identidades tão negativas do professor em greve. Trata-se de discursos avaliativos que partiram de dois jornais socialmente legitimados na cultura do Rio de Janeiro, cujas vozes, unidas também a vozes externas, pareceram comprometidas em manter a ordem social vigente que, no âmbito educacional, não poderia ser ameaçada pela contestação de estruturas, medidas e planejamentos do poder público.

Conforme bem sinaliza Faiclough (2001a, p. 209 *apud* Resende & Ramalho, 2006, p. 59), os modos de construção e categorização de identidades em uma dada sociedade refletem seu funcionamento no que concerne às relações de poder, à reprodução e à mudança social. Nesse sentido, compreendemos que as identidades negativas que resultaram dos discursos produzidos nas reportagens desvelam o lugar relegado ao professor em greve nas relações sociais de poder; um lugar no qual ele não tem voz, ou seja, suas reivindicações não são importantes, não são legítimas nem pertinentes. No contexto do Rio de Janeiro, em que as secretarias estadual, municipal e federal ecoam a desvalorização nacional da educação pública, a categorização de identidades como as citadas servem à reprodução e à manutenção do atual – e caótico – quadro educacional público.

Para responder à segunda pergunta de pesquisa: *de que modo os recursos linguísticos avaliativos produzem significados que constroem e/ou reforçam essas identidades?*, faço um apanhado dos principais resultados obtidos a partir da análise das categorias estipuladas para cada eixo temático. No que se refere ao primeiro eixo, percebemos que alguns recursos linguísticos tiveram fundamental

importância na produção de significados que constituíram as identidades em questão. Como me propus a analisar os componentes funcionais do sistema de modo (Metafunção Interpessoal) – Sujeito, Finito, Adjuntos Modais e Modalidade – bem como as categorias semânticas do subsistema de Atitude (Afeto, Julgamento e Avaliação), destaco no que tais recursos foram relevantes para o escopo da investigação.

O componente Sujeito abarcou itens lexicais variados para representar os professores em greve. Itens que vão desde o termo mais comum “professores”, passando por “profissionais de educação”, “docentes”, “grevistas”, “manifestantes” até “ativistas”. Cada um desses termos, sem dúvida, indicou uma escolha – não aleatória – que serviu à produção de significados específicos conforme o contexto.

“Profissionais de educação”, que foi um item usado como sujeito em duas reportagens diferentes, uma de cada jornal (cf. Anexo 3 – 1.13, p. 178 e Anexo 9 – título, p. 188), pareceu assumir uma conotação irônica, na medida em que foi associado, nas duas ocorrências, a ações entendidas como reprováveis para um profissional de *educação*, como atitudes de agressão e desacato. O termo “grevistas” sugeriu uma condição permanente dos professores que aderem a greve. Daí a minha opção por adotar ao longo de todo o trabalho, desde o título, o termo *professores em greve*, que me parece mais adequado para nomear os professores da rede pública que, em determinada situação, decidem fazer greve, e não necessariamente decidem em todas as situações.

Já “manifestantes” é um item lexical cujo sentido posicionou os professores dentro de uma categoria mais ampla, que engloba todos aqueles que manifestam a favor ou contra algo. “Ativistas”, por sua vez, foi usado em contextos nos quais os professores em greve foram representados como agressivos e tumultuadores, geralmente em manifestações de rua, o que sugere uma associação a vandalismo, dada a conotação socialmente constituída do termo “ativista”. E quanto a “professores” e “docentes”, esses itens tiveram seus usos alternados em sentidos positivos e negativos, embora o último tenha sido raras vezes encontrado.

Todos estes significados, em sua maioria negativos, que pudemos extrair da variedade lexical que ocupou a posição de sujeito em várias das reportagens analisadas, contribuíram para a construção das identidades, sobretudo negativas,

do professor em greve. Como vimos, a variação semântica que os itens lexicais citados assumiram nos seus diferentes contextos de uso reflete posicionamentos ideológicos geradores de discursos particulares. Cabe aqui, portanto, a pertinente colocação de Rajagopalan (2003, p.82 *apud* Resende & Ramalho, 2006, p. 76), segundo a qual o processo de nomeação é um ato eminentemente político, uma vez que a influência da mídia na opinião pública, favorável ou contrária a personalidades e acontecimentos noticiados, começa no ato da designação.

No que tange aos demais componentes analisados no primeiro eixo – Finito, Adjuntos Modais e Modalidade – destaco os aspectos mais marcantes de sua atuação no processo identitário do professor em greve. Em relação ao finito, observamos que duas das suas funções, modalidade e polaridade, tiveram maior importância na produção dos significados avaliativos nas reportagens. A função de modalidade foi realizada, principalmente, nas ocorrências em que o finito expressou probabilidade e incerteza, denotando pouco comprometimento do jornalista e funcionando, algumas vezes, como estratégia de proteção da imagem do jornal; ou quando o finito expressou julgamento do falante, como no caso do processo *chegar*, por exemplo, pelo qual os jornalistas (em mais de uma reportagem) posicionaram discursivamente os professores em greve como audaciosos por *chegarem* a interditar pistas no Centro do Rio, colaborando para a construção da identidade do professor tumultuador.

O Finito cumpriu sua função de polaridade, na maioria das vezes, com ênfase no polo negativo: quando, por exemplo, marcou uma importante diferença entre Lenita e outros professores que participam de protestos, contribuindo para a construção da identidade corajosa da professora. E quando negou, na fala de um professor de história, o argumento de que os professores-manifestantes tinham como alvo do protesto a seleção brasileira; argumento que serviu para construir a identidade do professor baderneiro.

Sobre os Adjuntos Modais, chamaram a atenção as não raras ocorrências de *sempre*, *nunca* e *só*, adjuntos categóricos de usualidade e restrição, respectivamente. Esses recursos apareceram, com maior frequência, nas falas dos moradores e visitantes da cidade de Teresópolis, cujos trechos relatados em discurso direto trouxeram as avaliações dos entrevistados acerca da distância do bloqueio da Granja Comary (local onde treinava a seleção brasileira). Como bem salienta Fairclough (2003), o uso restrito de recursos linguísticos de modalização

e a preferência por modalidades categóricas podem contribuir para a produção de discursos particulares, ligados à ideologia dominante.

No caso da reportagem, o uso de adjuntos modais como os citados permitiu aos fãs dos nossos jogadores expressarem o seu sentimento de decepção diante da (enorme) distância do bloqueio, colaborando para que se estabelecesse um contraste entre a expectativa desses fãs de chegar mais perto da seleção e a recepção “nada cordial” dos jogadores por parte dos professores em greve. Tal contraste favoreceu a constituição de um discurso no qual os professores foram posicionados como aqueles que perturbam a ordem pública e a paz da nossa tão aguardada seleção, comportando-se como verdadeiros baderneiros durante um período tão importante de Copa do Mundo no Rio. Trata-se de um discurso que desvia o foco da greve e, assim, corrobora a manutenção de estruturas de dominação.

O componente funcional da Modalidade, por sua vez, atuou de forma bastante significativa na escolha de alguns processos verbais de engajamento, que modalizaram tanto o comprometimento da voz textual como as proposições engajadas em si. Situando-se entre os polos positivo (afirmar) e negativo (negar), a modalidade validou as informações trazidas por outras vozes dentro de uma área intermediária, possibilitando ao jornalista não se comprometer de modo tão taxativo com as posições dialógicas apresentadas.

Quanto à categoria de Atitude, é fundamental ressaltar o quanto as avaliações de Afeto, Julgamento e Apreciação foram determinantes para a construção das identidades. Os juízos de valor aplicados pelos jornalistas às ações dos professores em greve garantiram os significados de agressividade, tumulto, baderna, resistência, coragem etc. produzidos no discurso. Os recursos avaliativos escolhidos indicaram maneiras particulares de representar a greve e o profissional que a pratica, ou seja, eles “lexicalizaram” uma visão de mundo, um ponto de vista sobre este instrumento de luta dos professores da rede pública, bem como sobre os próprios professores nesta condição específica.

No segundo eixo temático, a análise dos dados focalizou as estratégias de engajamento utilizadas pelos repórteres para incluir vozes dialógicas externas aos textos. O que mais se destacou no uso desses recursos foi o caráter intertextual que conferiram às reportagens. A intertextualidade se caracteriza pela articulação entre a voz do enunciador e outras vozes externas. Nas reportagens analisadas,

algumas vozes foram introduzidas para cooperar com a voz textual, não encontrando no texto alternativas contrárias, como ocorreu nos textos em que se construíram as identidades do professor corajoso, irresponsável e diferenciado. E outras foram incluídas para supostamente se contrapor ou negar as vozes que pareceram se articular às dos jornalistas, conforme vimos nas reportagens que constituíram as identidades baderneira, intransigente e tratante do professor em greve.

Com base na observação de Resende & Ramalho (2006, p. 68), é preciso frisar que “nem sempre um texto que articula muitas vozes será um texto aberto à diferença [...]. Isso acontece quando uma determinada voz é hegemônica no texto e outras perspectivas são referidas apenas para serem negadas”. Podemos observar essa questão nas reportagens em que os professores foram posicionados como intransigentes e tratantes durante os processos de negociação com o governo. Nestes textos, os jornalistas pareceram engajar a voz do Sepe apenas para ser rebatida pelas vozes hegemônicas de autoridades como a presidente do TJ, Leila Mariano, e o ministro do STF, Luiz Fux. Considerando os recursos de contração dialógica utilizados pelos repórteres, como o uso de certos processos verbais para introduzir essas últimas vozes, entendemos que o fato de se estabelecer um confronto de posições nos textos não significa uma abertura à diferença, isto é, à mesma credibilidade a todos os pontos de vista, uma vez que a negociação de sentidos das proposições destas vozes legitimadas, que apoiaram os argumentos do estado e da prefeitura, foi, muitas vezes, desencorajada.

Outra questão que deve ser discutida a partir da análise desenvolvida no segundo eixo diz respeito à escolha das vozes que foram incluídas e excluídas das reportagens. Percebemos que, em alguns textos, a voz do sindicato dos professores, ou mesmo de algum professor, não esteve presente. Foi o caso, por exemplo, das reportagens 4 (cf. Anexo 4, p. 180), 2 (cf. Anexo 2, p.176) e 8 (cf. Anexo 8, p. 187), nas quais foram introduzidas, respectivamente, apenas as vozes do secretário estadual, Wilson Risolia, e do ministro Luiz Fux, bem como dos pais e responsáveis dos alunos do Colégio Pedro II. A presença dessas vozes, aliada à ausência significativa da voz dos professores certamente reproduz um fenômeno muito comum em nossa sociedade: a valorização de outras vozes que avaliam o professor da rede pública e suas práticas, em detrimento das avaliações feitas pelo próprio profissional.

Soma-se a esse dado outro aspecto igualmente relevante, que se refere à fidelidade dos discursos relatados nas reportagens. Ora, sabemos que, enquanto audiência, temos acesso às falas dos entrevistados tais como foram reportadas pelos jornalistas. Não há como termos certeza de que essas falas foram de fato reproduzidas exatamente como foram ditas. Sobre isso, Resende & Ramalho (2006, p.66) observam que “não é incomum se utilizarem marcas de citação quando, na verdade, não se atualizam as palavras exatas do discurso relatado (por exemplo, na mídia impressa)”.

O poder exercido pelo jornalista nos leva, portanto, a refletir sobre algumas possíveis motivações para o engajamento de vozes ao texto. Pelas reportagens analisadas, podemos pensar que o repórter coleta a voz da população de acordo com as escolhas linguísticas que os falantes realizam e que, de alguma forma, favorecem uma intenção comunicativa específica; podemos também supor que, ao “reproduzir” as falas coletadas, o próprio jornalista faça suas escolhas conforme o seu ponto de vista; e podemos ainda deduzir que o repórter seleciona das falas dos entrevistados apenas os trechos que deseja, fazendo ou não intervenções diretas nessas falas, de maneira a usá-las a seu bel-prazer e para a criação de significados particulares.

Todas estas possibilidades nos são impostas à medida que reconhecemos que as falas incluídas nas reportagens foram descontextualizadas de seus contextos originais para serem recontextualizadas com propósitos bem definidos. Ocorre, pois, um processo de ressignificação ideológica, isto é, muitos dos entrevistados podem não ter tido a intenção de gerar em suas falas os sentidos que elas, ao serem recontextualizadas nas reportagens, geraram para fins de uma interação específica com a audiência.

Considerados estes aspectos, entendemos que os modos pelos quais os repórteres utilizaram estratégias de engajamentos nas reportagens sugeriram o seu maior ou menor envolvimento com determinadas posições. Os recursos de expansão e contração dialógica, por exemplo, sinalizados ao longo de toda a análise do segundo eixo, foram bastante indicativos do grau de comprometimento dos jornais/jornalistas com as proposições engajadas. Como bem conclui Tavares (2004, p.35), “é no engajamento que identificamos as digitais dos autores”.

Respondendo, por fim, à terceira questão de pesquisa: *que significados ideológicos são gerados no discurso das reportagens analisadas, sugerindo*

relações de poder e dominação que envolvem o professor em greve?, cito dois significados ideológicos que puderam ser apreendidos da análise dos dados: a dissimulação e a legitimação (Thompson, 2000). O primeiro foi sugerido a partir do subtítulo *Manifestação não é contra a seleção*, usado para demarcar as falas da coordenadora do Sepe, Suzana Gutierrez, que vieram em seguida às vozes dos moradores e visitantes de Teresópolis na reportagem 6, na qual se construiu a identidade do professor baderneiro.

Ora, as vozes dos moradores e visitantes da cidade onde treinou a seleção brasileira se uniram ao discurso, produzido ao longo de toda a reportagem, de que os professores em greve geraram um clima de baderna na chegada dos jogadores à Granja Comary, fazendo da seleção o alvo do protesto, como indica a própria manchete do texto. Com o intuito de talvez dissimular esse entendimento, deduzimos que os repórteres criaram um subtítulo que negasse o discurso implícito na reportagem. Sendo, portanto, a dissimulação, conforme Thompson (2000), um modo de operação da ideologia que sustenta relações de poder por meio de estratégias que ocultam, negam e obscurecem tais relações, compreendemos que ela favorece a constituição de “significados tidos, amplamente, como tácitos” (Fairclough, 2003a, p. 58 *apud* Resende & Ramalho, 2006, p. 80), isto é, significados que podem ser presumidos a partir do que está dito em um texto.

Nesse sentido, o discurso que vitimizou os jogadores e vilanizou os professores pôde ser presumido a partir de uma série de recursos linguísticos utilizados na reportagem, dentre eles o engajamento das vozes dos fãs da seleção brasileira. Com a ajuda de um subtítulo “dissimulado”, este discurso pôde também servir a relações de poder que condicionaram os professores em greve a baderneiros, desqualificando, conseqüentemente, o protesto; ao mesmo tempo em que protegeu a imagem do jornal, descomprometendo-a dos sentidos gerados no texto.

O segundo significado ideológico produzido no discurso avaliativo das reportagens jornalísticas é a legitimação. Muito presente no discurso hegemônico que constituiu os sentidos de resistência ou intransigência do professor em greve durante o processo de negociação com o governo, a legitimação, neste contexto, se baseou em um dos fundamentos apontados por Thompson (2000) – os racionais

– que se definem por fazer apelo à legalidade de regras dadas (cf. capítulo 4, p. 144).

A reflexão que podemos fazer com base em tais significados é que as identidades são sujeitas a relações de poder e dominação. Isso significa que são as relações sociais entre grupos assimetricamente situados que determinam as identidades a serem construídas nas práticas discursivas em que esses grupos se envolvem. Daí que a maior parte das identidades sociais constituídas nos discursos das reportagens investigadas é negativa, dada a valorização das avaliações de autoridades, que cultural e socialmente possuem mais prestígio do que um professor.

Entretanto, é preciso ter em mente que as identidades, além de múltiplas e fragmentadas, são também instáveis, ou seja, podem ser redefinidas nos processos discursivos de sua construção. Tendo em vista a relação direta entre a representação de identidades e relações de poder, afirmamos, com Resende & Ramalho (2006, p. 77) que “questionar identidades é questionar sistemas legitimados que lhes servem de suporte na atribuição de sentidos”.

Considerações finais

Conforme apresentei na Introdução deste trabalho, minha motivação particular e profissional para o desenvolvimento desta pesquisa surgiu do interesse em compreender como nós, professores da rede pública do Rio de Janeiro, somos representados, isto é, temos nossas *identidades* construídas na mídia quando estamos em greve. Considerando o descaso do governo com a educação pública e a pouca ou nenhuma importância dada a nossa voz ao contestarmos nossas precárias condições de trabalho, admito que fico surpresa ao me deparar com as páginas de vários jornais cariocas, que trazem notícias e reportagens sobre a greve dos professores.

Nossas reivindicações, até então anônimas, restritas ao convívio diário com os colegas de profissão, passam, curiosamente, a estarem no foco da mídia (impressa, *online* e televisiva). E daí, me coube pensar: que representações de minha categoria em greve estão sendo veiculadas nos meios de comunicação de massa? Será que tais representações – ou identidades – são positivas ou negativas? Será que confirmam ou refutam a maneira como somos tratados em nossas escolas, constantemente ofendidos por uma série de medidas e cobranças que nos oprimem nas péssimas condições para executá-las e que, além disso, não passam pelo nosso aval para serem estabelecidas?

Restringindo o amplo campo da mídia às onze reportagens *online*, extraídas dos jornais cariocas *O Globo* e *O Dia*, que me predispos a analisar de acordo com os critérios já explicados no capítulo 3, referente à metodologia, esta pesquisa teve o objetivo de investigar a construção das identidades do professor

em greve pelo discurso avaliativo de reportagens jornalísticas, situando a geração de dados em dois períodos específicos de greve: de agosto a outubro de 2013 e de maio a junho de 2014.

Com base em um aporte teórico que entrelaçou os pressupostos de abordagens críticas de linguagem, que reconhecem a relação intrínseca entre o fenômeno linguístico e as práticas sociais, como a Análise Crítica do Discurso (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2001), a perspectiva socioconstrucionista de identidades (Moita Lopes, 2003; Hall, 2005; Bauman, 2005 e Duszak, 2002); a visão teleológica de gêneros discursivos (Martin, 1992); a Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994) e o Sistema de Avaliatividade (Martin e White, 2005; Vian Jr., 2010), a análise dos dados foi realizada a partir de dois eixos temáticos: *A Atitude na construção de identidades* e o *Engajamento na construção de identidades*.

Seguindo uma orientação metodológica qualitativa, que me permitiu debruçar sobre as reportagens selecionadas como uma pesquisadora não neutra, que admite contribuir para a interpretação dos dados com percepções particulares, princípios, valores e crenças, investiguei, em fragmentos retirados dos textos, categorias específicas em cada eixo temático.

No primeiro eixo de análise, os componentes do Modo (Sujeito, Finito, Adjuntos Modais e Modalidade), responsáveis pela Metafunção Interpessoal, bem como as categorias semânticas de Atitude (Afeto, Julgamento e Apreciação) colaboraram de diferentes formas para a produção de sentidos que construiu as múltiplas identidades do professor em greve.

No caso do sujeito, vimos que este componente foi ocupado por variados itens lexicais que assumiram conotações distintas para se referir aos professores, de acordo com o contexto em que foram usados, tais como: “professores”, “profissionais de educação”, “docentes”, “grevistas”, “manifestantes” e “ativistas”. Cada um desses termos, conforme discutido ao final do capítulo da análise, serviu à produção de significados específicos sobre o profissional em foco, sobretudo quando o professor supostamente atuou de modo violento nas assembleias sindicais ou nos protestos de rua (“profissionais de educação”; “ativistas”).

No que se refere aos demais componentes, a análise dos dados mostrou que duas das funções do Finito – polaridade (sim/não) e modalidade (julgamento

do falante/escritor) – tiveram maior relevância para a constituição do discurso avaliativo nas reportagens. Os Adjuntos Modais, predominantemente de usualidade e restrição, atuaram no sentido de minimizar a modalização dos argumentos, o que contribuiu para que discursos hegemônicos, por exemplo, fossem enfatizados. E a Modalidade, por sua vez, foi bastante utilizada pelos jornalistas na escolha de processos verbais que pudessem descomprometê-los das posições engajadas nos textos.

As categorias de Atitude, por expressarem o posicionamento dos repórteres frente à atuação dos professores em greve, foram fundamentais para a construção das identidades sociais depreendidas, na medida em que avaliaram tal atuação, em diferentes contextos, gerando significados de violência, tumulto, baderna, ousadia, intransigência etc., que posicionaram os professores de variados modos.

Sobre os recursos de engajamento analisados no segundo eixo temático, observamos que certas vozes dialógicas foram introduzidas nas reportagens para endossar a voz dos jornalistas, não encontrando outras vozes que a refutassem; enquanto outras foram trazidas aos textos para estabelecerem uma contraposição com vozes que pareceram se articular à voz textual, como no caso das vozes da desembargadora Leila Mariano e do ministro Fux, que constantemente rebateram os argumentos do sindicato dos professores, incluídos apenas para serem negados nos textos em que se construiu a identidade do professor intransigente.

Retomando as questões de pesquisa inicialmente propostas, entendo que a investigação realizada respondeu à primeira questão – *que identidades do professor em greve são construídas pelo discurso avaliativo de reportagens jornalísticas?* – mostrando que o discurso avaliativo das reportagens analisadas construiu múltiplas identidades, em sua maioria negativas, do professor em greve, tais como: agressivo, tumultuador, baderneiro, corajoso, intransigente, tratante, irresponsável e diferenciado. Identidades que, na sua maior parte, conforme discutido na seção 4.4. do capítulo 4, confirmaram o desprestígio social conferido aos professores da rede pública do Rio de Janeiro quando em situação de greve. Por ser uma prática que, embora legítima para o servidor público, ameaça as estruturas sociais dominantes, a greve foi avaliada nos discursos produzidos de forma predominantemente negativa, dadas as vozes privilegiadas nestes textos, segundo os recursos linguísticos já mencionados.

A análise dos dados respondeu à segunda pergunta – *de que modo os recursos linguísticos avaliativos produzem significados que constroem e/ou reforçam essas identidades?* – a partir da interpretação dos sentidos gerados pelas escolhas linguísticas dos jornalistas, que de modo explícito ou não, conforme a descrição brevemente retomada nos parágrafos anteriores, colaboraram para que as identidades citadas fossem discursivamente construídas

E, por fim, a terceira questão – *que significados ideológicos são gerados no discurso das reportagens analisadas, sugerindo relações de poder e dominação que envolvem o professor em greve?* – foi respondida com a apreensão de dois principais significados ideológicos: a dissimulação e a legitimação. Em linhas gerais, tais significados sugeriram que as identidades sociais do professor em greve foram construídas de acordo com as relações de poder e dominação estabelecidas entre os grupos assimetricamente situados em nossa sociedade, dentre os quais os professores da rede pública ocupam uma posição hierárquica inferior. Legitimadas pelas vozes hegemônicas de grupos socialmente dominantes, como secretários de educação, desembargadores e ministros, as identidades, em sua maioria negativas, do professor em greve refletem o funcionamento da sociedade carioca no que se refere à reprodução e à mudança social.

Considerando os resultados apresentados, a presente pesquisa pode contribuir, em primeiro lugar, para uma reflexão acerca dos diferentes – embora predominantemente negativos – modos como nós, professores da rede pública do Rio de Janeiro, somos representados na mídia jornalística quando nos valem de um direito constitucional como a greve. Além de nos trazer o conhecimento das identidades sociais sobre nós construídas, este estudo nos leva a compreender como é avaliada a prática da greve em nossa sociedade e, principalmente, como nós, professores, somos avaliados, não apenas ao aderirmos às paralisações, mas também ao nos posicionarmos como profissionais que denunciam as mazelas do sistema educacional público. É importante ressaltar que os discursos sobre a prática da greve ou sobre o professor em greve, muitas vezes, dissimulam crenças culturalmente cristalizadas sobre o professor da rede pública de modo geral, sobretudo aqueles que atuam nos níveis estadual e municipal.

Como bem observa Leila Barbara (2009, p.95), “uma maneira de entender uma sociedade é analisar os textos por ela produzidos porque é pela linguagem

que o indivíduo revela seus valores e suas representações”. Reinterpretando as palavras da autora à luz desta discussão, podemos entender que a investigação das reportagens dos jornais *O Globo* e *O Dia*, em suas versões *online*, foi uma forma de conhecer a organização da sociedade carioca em termos de relações de poder, bem como a inserção do professor em greve nessas relações a partir das crenças e representações que dele são feitas. Pela linguagem avaliativa característica do gênero reportagem que, no *corpus* selecionado, pareceu exercer uma função social legitimadora do discurso dominante no contexto de cultura do Rio de Janeiro (Martin, 1992), herdada de seus periódicos, pudemos então chegar à conclusão do desprestigiado papel conferido ao professor da rede pública em nossa sociedade.

Todavia, é essencial lembrarmos com Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 122), que a hegemonia, ao mesmo tempo em que se define como o poder de uma classe economicamente estabelecida como fundamental sobre a sociedade como um todo, é também um poder atingido parcial e temporariamente: um “equilíbrio instável”. Isso significa que um determinado estado hegemônico, da mesma forma que pode ser instaurado e perpetuado a partir da *relativa* permanência de relações de poder, por exemplo, pode ser destituído se essas relações forem desarticuladas com propósitos de mudança social. Sendo assim, as identidades sociais discursivamente construídas por vozes hegemônicas também são instáveis, podendo ser redefinidas nos processos discursivos de sua construção.

Para alcançar este objetivo, podemos nos pautar no projeto de coligação anti-hegemônica, proposto por Moita Lopes (2006), que consiste em tomar como vozes privilegiadas os discursos dos marginalizados e oprimidos, de maneira que sejam esses indivíduos os verdadeiros construtores de teorias engajadas na promoção de alternativas sociais não hierarquizadas. Uma pesquisa como a aqui se apresenta, situada no campo de uma Linguística Aplicada mestiça (transdisciplinar) e ideológica, pode ser um caminho para dar voz àqueles que não têm suas identidades construídas por si mesmos – os professores em greve. Pensando no ato de pesquisar como um ato político, voltado para a “outridade”, este estudo pretende ser uma contribuição para que possamos construir outras histórias de quem somos e outras formas de sociabilidade.

Em segundo lugar, este trabalho pode trazer contribuições teóricas relevantes para o debate acadêmico, na medida em que se alia a uma proposta inter(e *trans*)disciplinar de estudo da linguagem, que articula teorias e abordagens

críticas do fenômeno linguístico, compreendendo-o como estreitamente relacionado aos contextos sociais que constitui e dos quais é constituído.

Vale destacar que a interface privilegiada nesta pesquisa não se restringe aos estudos linguísticos, mas busca também um diálogo com teorizações de outras áreas, como as Ciências Sociais (Giddens, 2002; Bauman, 2005), reconhecendo que questões complexas, como as identidades, não podem ser amplamente abordadas e discutidas apenas com os pressupostos do nosso campo de investigação. É necessário, como bem aponta Moita Lopes (2006), fazermos uma Linguística Aplicada mestiça, isto é, nos empenharmos em pesquisas que tratem os problemas sociais nos quais a linguagem é central a partir uma perspectiva que leve em conta as mudanças socioculturais, políticas, históricas e econômicas do mundo contemporâneo.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, L. [1976] **Aparelhos ideológicos de Estado**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2009.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBARA, L; MACÊDO, C. M. Linguística Sistemico-Funcional para a análise de discurso um panorama introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. Volume 10 (1), 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BECHARA, E. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2009.

BONINI, Adair. The Distinction Between News and Reportage in the Brazilian Journalistic Context: A Matter of Degree. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. C. (Orgs). **Genre in a changing world**. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009.

CHAPELLE, C. (1998). **Some Notes on Systemic-Functional Linguistics**. Disponível em <http://www.public.iastate.edu/~carolc/LING511/sfl.htm>. Acesso em 22 de fevereiro de 2012.

CHOULIARAKI, L. & N. FAIRCLOUGH. **Discourse in late modernity**: Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre. Artmed: Bookman, 2006.

DUSZAK, A. **Us and Others**: Social identities across languages, discourses and cultures. Amsterdam: Jhon Benjamins, 2002.

EGGINS, S. An overview of systemic functional linguistics. In S. Eggins, *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum, 2004.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

_____. **Media discourse**. London: Edward Arnold, 1995.

_____. Discourse, social theory, and social research: the discourse of welfare reform. **Journal of Sociolinguistics**. 4(2): 163-195, 2000.

_____. [1992]. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001a.

_____. **The discourse of the new labour**: Critical Discourse Analysis. In: M. Wetherell, S. Taylor & S.J. Yates (eds.). *Discourse as data: a guide for analysis* (pp. 229-266). London: Sage, 2001b.

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

FOUCAULT, M. [1979]. **Microfísica do Poder**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2002.

GOUVEIA, C.A.M. **Texto e gramática**: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. 2ª ed. London: Arnold, 1994.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. Context of situation. In **Language, Context, and Text**: Aspects of language in a Social-semiotic Perspective (pp 3-14). Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. **Introduction to Functional Grammar**. London: Arnold, 1994.

_____. Beyond the clause: Metaphorical modes of expression. (chapter 10). In **Introduction to Functional Grammar**. 2ª ed.. London: Arnold, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO, J.; J.; R. **Princípios editoriais do Grupo Globo**. Disponível em <<http://g1.globo.com/principios-editoriais-do-grupo-globo.html>> Acesso em 02 de março de 2015.

MARTIN, J.R. **English text** – systems and structure. Philadelphia, Amsterdam: John Benjamins, 1992.

_____. **Beyond Exchange:** Appraisal System in English. In: S. Huston & G. Thompson. *Evaluation in Text* (pp.142-175). Oxford: Oxford University Press, 2000.

MARTIN, J.; WHITE, P. Introduction. In: J. Martin & P. White. **The Language of Evaluation: Appraisal in English** (pp.1-41). New York: Palgrave/ Macmillan, 2005.

MOITA LOPES, L.P. **Discursos de identidades:** discurso como espaço de construção de Gênero, Sexualidade, Raça, Idade e Profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. Uma linguística mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: Moita Lopes, L. P. (Org.). **Por uma linguista aplicada indisciplinar** (pp. 13- 44). São Paulo: Parábola Editora, 2006.

_____. **A performance narrativa do jogador Ronaldo como um fenômeno sexual em um jornal carioca:** multimodalidade, posicionamento e iconicidade. Revista da ANPOLL, vol. 27, 2009, 129-160.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

RAMALHO, V. **Constituição da Análise de Discurso Crítica:** um percurso teórico-metodológico. Signótica, 17: 275-298, 2005.

RAVELLI, L. J. **Getting started with functional analysis of texts.** In: L. Unsworth. *Researching Language in Schools and Communities.* London: Cassell, 1999.

RESENDE, V. M.; V. C. S. RAMALHO. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (dis)curso**, 5: 185- 207, 2004.

_____. **Análise de Discurso Crítica.** São Paulo: Contexto, 2006.

SEPE, Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do RJ. Disponível em: <<http://seperj.org.br>> Acesso em 20 de agosto de 2015.

SEPE/RJ, Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro: **Estatuto.** Disponível em: <<http://seperj.org.br>> Acesso em 20 de agosto de 2015.

THOMPSON, G. Interaction in the clause: the interpersonal metafunction. In: **Introducing Functional Grammar** (pp. 38-75). London: Arnold, 1996.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIAN Jr. O. **O Sistema de Avaliatividade e os recursos para Gradação em língua portuguesa**: questões terminológicas e de instanciação. Delta, 25 (1), 2009, pp. 99-129.

_____. O Sistema de Avaliatividade e a linguagem da avaliação; O Engajamento: monoglossia e heteroglossia. In: **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade (pp.19-40). São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Avaliatividade, engajamento e valoração** (Appraisal, engagement and valuation). Delta 28 (1), 2012, 105-128.

VIAN Jr., O; LIMA LOPES, R. **A perspectiva teleológica de Martín para a análise de gêneros textuais**. In: José Luiz Meuer; Adair Bonini; Désirée Motta-Roth (orgs). *Gêneros: Teorias, métodos, debates* (pp. 29-45). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

WHITE, P. Valoração: A linguagem da avaliação e da perspectiva. In: **Linguagem em (Dis)curso**. 4: p.178-205, 2004.

Anexos

Anexo 1 – Reportagem 1

	<p>O DIA online 04/10/13</p> <p>Dia de fama para professora</p> <p><i>Foto de educadora no Centro do Rio faz leitores lembrarem de rapaz na Praça da Paz Celestial</i></p>
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28	<p>Era junho de 1989. Em meio à onda de protestos na China, a foto de um estudante solitário enfrentando uma fileira de tanques do Exército, próximo à Praça da Paz Celestial, corre mundo e mostra a ousadia de um jovem que luta por liberdade e democracia. Vinte e quatro anos depois, a imagem ganha releitura carioca. O cenário é a Cinelândia e a protagonista, uma professora da rede pública. A barreira que parece intransponível é formada por 18 policiais militares. Sozinha, Lenita Oliveira, 52 anos, grita com eles. A foto que rendeu um dia de fama para a professora foi feita pelo repórter fotográfico Fábio Motta, da Agência Estado. Ela conta que, depois da publicação, recebeu muitos telefonemas de parabéns.</p> <p>"Eu estava protestando junto com a minha classe. Houve uma confusão, mas ela já havia acabado. Quando olhei para trás, vi um policial erguendo um cassete para agredir um professor. Não pensei duas vezes, fui para cima deles e berrei: 'Vai bater em professor? É isso mesmo, covardes? Bate em mim! Mas não esquece que eu posso ser professora do seu filho'. Me senti aliviada, contou Lenita.</p> <p>Os últimos dias têm sido inesquecíveis para a professora. Mas a ficha só caiu após ver a foto dela na capa do DIA e, em seguida, no Facebook, com referências à histórica imagem do Massacre da Praça da Paz Celestial. "Meu filho me perguntou o que era aquilo e eu contei toda a história. Acho que ele ficou orgulhoso", disse.</p> <p>Moradora de Realengo, Lenita não é filiada a partido político, nem ao Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (Sepe). Só tem duas paixões na vida, além da família: a Educação e o Fluminense. "Não sou ligada a ninguém, nem tenho cargo nenhum. Só sonho com educação de qualidade", diz Lenita, que dá aula na Escola Municipal Afonso Henrique Saldanha, pertinho de casa. "Ele diz que não tem dinheiro para os professores, mas diz que pagaria o preço que fosse para o Woody Allen filmar no Rio. Ele tá de sacanagem", desabafa.</p>
29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44	<p><i>Fã de Paulo Freire e crítica feroz de Paes e Costin</i></p> <p>A paixão pela educação e a militância política fazem parte da vida de Lenita desde a juventude. Ela conta que na faculdade pôs o nome no abaixo-assinado para a criação do PT. Foi às históricas passeatas pelas Diretas, contra o Collor e em comícios de Lula e Brizola.</p> <p>"Mas não sou fã deles. Simpatizava com o antigo PT, o que existia. Mas não simpatizo mais. Também simpatizei com o Psol, mas hoje sou desconfiada. Acho que deveríamos aproveitar esse momento histórico para fazer uma limpa nas próximas eleições. Tirar todo mundo. Não sei se é a solução, mas se faz necessário", prega a professora Lenita Oliveira</p> <p>Admiradora do educador comunista Paulo Freire, já falecido, Lenita é crítica ferrenha do prefeito Eduardo Paes e da secretária de Educação, Cláudia Costin.</p> <p>"Freire já dizia que é muito ingenuidade a gente achar que a classe dominante vai querer um dia que a classe dominada seja esclarecida. Querem robotizar nossos alunos, transformar as escolas em depósitos de crianças. Não</p>

45	sabem o que é uma sala de aula, um lugar de transformação", emocionou-se.
46	<i>Black Blocs dividem a professora</i>
47	Destemida a ponto de enfrentar uma tropa com a cara limpa e sem pedras
48	na mão, Lenita ainda não tem uma opinião formada acerca dos black blocs, grupo
49	sem ideologia que ficou conhecido por enfrentar a polícia e depredar patrimônio
50	público.
51	"A depredação é desnecessária e só atrapalha a nossa manifestação. Não
52	ajuda em nada. E professor não faz isso. Mas eles foram importantes a partir de
53	sábado, socorrendo e protegendo a gente, pois a polícia nos trata como se
54	fôssemos a quadrilha mais perigosa da cidade".
55	A crítica maior, no entanto, é ao prefeito Eduardo Paes. E Lenita faz um
56	apelo à sociedade para comprar a briga dos professores.
57	"O povo não pode acreditar no que ele diz. É tudo mentira. Nem a
58	Comissão de Educação da Câmara dos Vereadores ele aceitou receber. Nunca
59	pegou a proposta do sindicato para analisar. Faltou bom senso e boa vontade a
60	ele. A sociedade não pode achar que somos mercenários. Isso é uma covardia que
61	ele está fazendo", completou.

Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/educacao/2013-10-04/dia-de-fama-para-professora.html>> Acesso em: 14 de março de 2015.

Anexo 2 – Reportagem 2

	<p>O DIA online 04/10/13</p> <p>Por Maria Luiza Barros</p> <p>Estudantes improvisam sala de aula em casa</p> <p><i>Famílias defendem direito à greve, mas temem pela não reposição dos dias parados</i></p>
1	Há quase dois meses em casa, sem aulas e sem previsão de retorno às
2	escolas, pais e alunos da rede municipal do Rio temem pelo ano letivo que já está
3	chegando ao fim. Para tentar recuperar os dias perdidos, famílias estão recorrendo
4	ao reforço escolar para os filhos menores com a ajuda dos mais velhos que
5	curram séries mais adiantadas. Tem sido assim na casa da moradora de Del
6	Castilho, Maria Aparecida Soares de Oliveira, 46 anos.
7	A adolescente Yasmin, 14 anos, aluna do 8º ano do Ensino Fundamental,
8	revisa as matérias com a irmã, Alessandra, 9 anos, que cursa o 4º ano. “Ela tem
9	sido a professora da mais nova, revendo o conteúdo que foi dado antes da greve”,
10	lamenta a mãe que desistiu de pagar por uma explicadora.
11	“Ela não saberia qual matéria teria que ensinar”, diz. Além das aulas
12	improvisadas, duas vezes por semana, as meninas trocam a televisão por treinos
13	de balé e ginástica rítmica na Vila Olímpica do Complexo do Alemão. “Os
14	professores estão no direito deles. As crianças têm direito à educação. Não sei se
15	haverá reposição. Se não houver, vão chegar ao Ensino Médio cheio de
16	deficiências”, diz, receosa, Maria Aparecida.
17	Para os pais que trabalham fora, a preocupação é ainda maior por ter que
18	deixar os filhos sozinhos em casa ou sob os cuidados dos irmãos maiores. É o
19	caso da doméstica Simone Santos, 39 anos, mãe de seis filhos, com idades entre
20	4 e 18 anos. “Os maiores tomam conta dos pequenos. O meu medo é que eles
21	fiquem o dia todo na rua sem uma atividade”, conta ela, que mora no Engenho
22	Novo, na Zona Norte da cidade.
23	A esperança para essas famílias é que os professores decidam hoje pelo
24	fim da paralisação que já dura 58 dias. “Estão empatando o futuro dos nossos
25	filhos”, cobra Simone. A assembleia está prevista para às 10h, no Clube Municipal
26	na Tijuca. Os professores da rede estadual se reúnem na próxima terça-feira.
27	<i>Comerciantes sofrem prejuízo de 50%</i>
28	A praça de guerra em que se transformou o centro do Rio, na última terça-
29	feira, reduziu pela metade o lucro dos comerciantes da região. O empresário
30	Roberto Cury, presidente da Sociedade Amigos da Rua da Carioca e Adjacências
31	(Sarca), cobrou uma solução urgente das autoridades para por fim aos tumultos.
32	“Não somos contra as manifestações, afinal vivemos numa democracia, mas
33	contra a violência e o vandalismo de alguns aproveitadores que querem incendiar
34	a cidade”, criticou Cury, que também é vice-presidente do Sindilojas.
35	No dia da votação do Plano de Cargos e Salários, a maioria das lojas no
36	entorno da Câmara dos Vereadores fechou as portas. “Temos contas a pagar”,
37	desabafou Roberto Cury.
38	<i>Brasil fica mal em pesquisa</i>
39	Pesquisa feita em 21 países colocou o Brasil em penúltimo lugar no
40	ranking das nações que mais valorizam o professor. Segundo o Índice Global de
41	Status, a China é o lugar que mais respeita os profissionais da área. Para eles,
42	docentes têm o prestígio de médicos. Israel ficou em último.
43	O estudo revelou que os brasileiros confiam em seus mestres, mas

44	criticam o sistema de educação. Aqui, menos de 20% da população encorajariam filhos a seguirem o magistério. Outros 88% concordam que os professores deveriam ser remunerados de acordo com o desempenho dos alunos.
45	
46	

Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/educacao/2013-10-04/estudantes-improvisam-salas-de-aulas-em-casa.html>> Acesso em: 14 de março de 2015.

Anexo 3 – Reportagem 3

	<p>O GLOBO online 25/10/13</p> <p>Por Rafael Galdo</p> <p>Professores da rede municipal do Rio decidem suspender greve</p>
1	Após duas votações coletivas e uma individual, os professores da rede
2	municipal do Rio decidiram, em assembleia, suspender a greve da categoria,
3	iniciada há mais de dois meses. A decisão foi apertada, depois de uma reunião
4	tumultuada, com episódios de briga e confusão. À tarde, o Conselho Deliberativo
5	do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio (Sepe) chegou a votar
6	pela suspensão da paralisação. O conselho, formado em sua maioria pela direção
7	do sindicato, ficou dividido na decisão, com um número equilibrado de votos a
8	favor e contra o movimento. A decisão final, no entanto, dependia da votação dos
9	professores em assembleia.
10	Logo na primeira hora da reunião, houve um princípio de confusão. Três
11	homens foram retirados do local depois de representantes do sindicato terem
12	recebido denúncias de que haveria pessoas infiltradas no encontro. Por volta das
13	17h30m, um grupo de profissionais de educação teve de ser retirado do ginásio.
14	Durante a fala de um professor favorável à continuidade da paralisação, houve
15	bate-boca e briga. Um homem, que teria sido identificado como professor do
16	município, agrediu com socos uma aluna da rede, Cláudia Aparecida, de 35 anos.
17	Ele teria ficado irritado com a estudante, que estaria falando durante os discursos.
18	O professor foi retirado do local. Ela recebeu curativos e voltou para a assembleia.
19	Em nota, a Secretaria municipal de Educação informou que todos os
20	acordos firmados entre a prefeitura e o Sindicato Estadual de Profissionais de
21	Educação do Rio (Sepe) serão cumpridos. A secretaria agradeceu aos professores
22	que continuaram dando aulas apesar da greve.
23	"A secretaria também considera fundamental para o fim da greve a
24	iniciativa do ministro do Supremo Tribunal Federal, Luiz Fux, na intermediação das
25	negociações entre a prefeitura e o Sepe", acrescenta a secretaria.
26	De acordo com a secretaria, caberá à direção de cada unidade escolar
27	dimensionar as ausências ocorridas e elaborar seu plano de reposição. Poderão
28	ser utilizados, informa a secretaria, além do contraturno, a semana prevista para o
29	período de recesso do mês de dezembro de 2013, os sábados e os dias em que
30	não estejam previstas atividades regulares nas unidades escolares, horários vagos
31	na grade escolar e também o mês de janeiro de 2014.
32	"É importante ressaltar que uma parcela pequena das escolas ficou sem
33	aulas. Para esses alunos, haverá reposição de aulas de duas formas: a partir do
34	plano de reposição de cada escola e uma recuperação emergencial de
35	aprendizagem por meio de intensificação do reforço escolar para os mais
36	prejudicados, leitura e dever de casa com material especificamente preparado para
37	essa reposição, além de aulas da Educopédia", completa a nota.
38	Desde o início da assembleia havia bastante tensão no ambiente, com
39	grupos que divergiam sobre a suspensão da greve e outros pontos do acordo com
40	o ministro Luiz Fux, do Supremo Tribunal Federal (STF), em Brasília. Na ocasião, a
41	direção do sindicato firmou um acordo com a Secretaria municipal de Educação
42	para dar fim à greve.
43	No começo da tarde desta sexta, representantes do sindicato se reuniram,
44	a portas fechadas, no Conselho Deliberativo. Por causa do acordo, muitos
45	docentes no Clube Municipal seguravam cartazes irônicos, com frases como

46	"fomos vendidos". A greve da categoria começou junto com a dos professores do
47	estado, em 8 de agosto. Na quinta-feira, os professores da rede estadual também
48	havam decidido acabar com a paralisação. As aulas foram retomadas já nesta
49	sexta-feira.
50	Entre os pontos acordados pelos dois lados na reunião em Brasília está a
51	reposição das aulas, a criação de um fórum de debates para discutir melhorias na
52	rede de ensino, a manutenção de grupos de trabalho para debater a redução de
53	alunos por sala e a alocação de um terço da carga horária para o planejamento
54	das aulas. Os professores também não terão os dias de greve descontados dos
55	salários, e a prefeitura vai abonar as multas impostas ao Sepe. Processos
56	administrativos movidos por conta da greve serão retirados.
57	Na rede estadual, apesar da decisão de voltar ao trabalho, a categoria
58	decidiu permanecer em estado de greve, ou seja, poderá parar as atividades mais
59	uma vez, caso o acordo firmado com o ministro Luiz Fux, do Supremo Tribunal
60	Federal (STF), não seja cumprido.

Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/professores-da-rede-municipal-do-rio-decidem-suspender-greve-10533183>> Acesso em: 14 de março de 2015.

Anexo 4 – Reportagem 4

	<p>O DIA online 09/05/14 Por Alessandra Horto</p> <p>Greve dos professores: 'É impossível 20% de aumento', diz secretário</p> <p><i>Wilson Risolia disse que governo ficou surpreso com a decisão do Sepe em deflagrar greve a partir da próxima segunda-feira</i></p>
1	O secretário estadual de Educação, Wilson Risolia informou na manhã
2	desta sexta-feira, durante coletiva de imprensa, que o governo ficou surpreso com
3	a decisão do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação (Sepe) em
4	deflagrar greve a partir da próxima segunda-feira.
5	Segundo ele, é impossível conceder 20% de aumento: "Recebemos com
6	surpresa essa greve. Temos negociado e cumprido rigorosamente o acordo
7	assinado ano passado com o Supremo Tribunal Federal (STF). O mês de dissídio
8	é maio. O mês nem acabou e eles já aprovaram nova paralisação. Tem seis meses
9	que saímos da última greve, é uma atitude lamentável onde os principais
10	prejudicados são os alunos".
11	A medida pode afetar o calendário escolar em um ano já peculiar por
12	causa da Copa do Mundo. Já existem aulas durante os sábados por causa do
13	evento esportivo. Se a greve for longa, Risolia informou que deverão ser dadas
14	aulas aos sábados no segundo semestre deste ano.
15	<i>Nova reunião com STF</i>
16	A Secretaria Estadual de Educação ainda não foi notificada sobre a
17	decisão da greve e lembrou que são necessárias 48 horas de antecedência para
18	que a greve seja considerada legal. O ministro do STF, Luiz Fux, convocou os
19	secretários de Educação do Estado e da Prefeitura do Rio para nova audiência na
20	próxima terça-feira, em Brasília. O Sepe e o Uppes (entidades representativas)
21	também foram convidados.
22	O ministro Fux sugeriu, com o objetivo de aumentar a probabilidade de
23	êxito da audiência, que as partes avaliem "prévia e detidamente" a possibilidade de
24	superação dos óbices ao prosseguimento do acordo, como também a suspensão
25	da greve até o dia 13. O fundamento da nova greve é a alegação dos professores
26	de descumprimento do acordo firmado na conciliação realizada pelo STF
27	Na paralisação de 24 horas da última quarta-feira, 302 professores
28	faltaram e 504 turmas foram afetadas. Ao todo, 11 mil alunos ficaram sem aula. De
29	acordo com Risolia, o estado vai aguardar a adesão à greve para decidir quais
30	medidas jurídicas serão tomadas.

Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/educacao/2014-05-09/secretario-sobre-greve-dos-professores-impossivel-conceder-20-de-aumento.html>> Acesso em: 14 de março de 2015.

Anexo 5 – Reportagem 5

	<p>O DIA online 14/05/14 Por Alessandra Horto</p> <p>Estado começa a cortar hoje ponto de professor em greve</p> <p><i>Medida foi autorizada pelo ministro do Supremo Tribunal Federal Luiz Fux. Ele decidiu suspender efeitos do acordo de 2013 enquanto durar a paralisação</i></p>
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43	<p>O governo do Estado do Rio corta a partir de hoje o ponto dos servidores da Educação que faltarem ao trabalho devido à greve que começou na segunda-feira. Também serão aplicadas todas as sanções previstas pelo regime jurídico da categoria, como abertura de processos administrativos.</p> <p>As medidas foram autorizadas ontem pelo ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Luiz Fux durante audiência de conciliação em Brasília. O encontro teve a participação de integrantes da Secretaria de Educação, Casa Civil e Procuradoria Geral do Estado. Pela manhã, Fux recebeu representantes da Prefeitura do Rio e da Procuradoria Geral do Município. O Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (Sepe) não enviou ninguém às reuniões.</p> <p>Assim, ao término dos dois encontros, o ministro decidiu suspender os efeitos do acordo assinado em outubro de 2013 — que pôs fim a greve do ano passado —, assim como todos os benefícios, até que o Sepe determine o fim da greve. Por enquanto, município e estado não vão retirar o que foi acordado. Porém, vão aguardar a decisão da assembleia de professores que ocorre amanhã para reavaliar a decisão.</p> <p>A prefeitura reiterou, em nota, que há intenção de continuar mantendo o acordo e que “está sempre aberta ao diálogo”. O departamento jurídico do sindicato avalia quais medidas serão adotadas, pois a greve iniciada na segunda-feira não teria relação com a paralisação de 2013.</p> <p>Para o Fux, o Sepe não demonstrou “qualquer interesse” em dialogar com os representantes do estado e do município. Ele argumentou que a participação em audiência judicial é “providência que independe de deliberação em assembleia”. O Sepe informou que não participaria das reuniões porque era necessário submeter a pauta para toda a categoria.</p> <p>Ainda segundo Fux, estado e prefeitura conseguiram comprovar, por meio de documentos, que seguem o acordo. O ministro defendeu que a retomada da greve revela “abusividade”, a partir do momento que há cumprimento integral do que foi pactuado.</p> <p><i>Decisão é classificada como “autoritária”</i></p> <p>A direção do Sepe considerou que o corte de ponto mostra o posicionamento “autoritário e arbitrário” da Secretaria Estadual de Educação. “Exigimos audiência urgente com o governador Luiz Fernando Pezão para saber se ele concorda com a decisão de cortar o ponto, a partir do momento que cumprimos todas as determinações legais”, reclamou Marta Moraes, integrante da coordenação geral do sindicato.</p> <p>Ela reiterou que a greve de 2014 não teria relação com a paralisação de 2013 e que a decisão do ministro do STF Luiz Fux, de suspender os efeitos do acordo, tem como objetivo jogar “cortina de fumaça” na campanha salarial da categoria.</p> <p>“Estamos em momento de negociação e em campanha salarial. Exigimos reajuste de 20%, plano unificado e 1/3 da carga horária para planejamento. Nossa paralisação está pautada em outras questões e esperamos que o município e o</p>

44	estado cumpram sua parte”, disse Marta.
45	<i>Benefícios que estão em risco se a greve continuar</i>
46	ABONO DE FATA
47	No estado, o acordo assegurou o abono dos dias parados para servidores da
48	Educação no segundo semestre de 2013. Na prefeitura, a Secretaria Municipal de
49	Educação abonou as faltas e ressarciu as que foram descontadas pelo motivo de
50	greve dos professores que repuseram as aulas de forma integral.
51	MULTAS
52	A Secretaria Municipal de Educação também se comprometeu em desistir das
53	multas aplicadas ao Sepe em decorrência da greve de 2013 e a arquivar, sem
54	qualquer punição, todos os processos administrativos, inquéritos ou sindicâncias
55	instaurados contra servidores relacionados àquela greve.
56	DEBATES
57	Segundo a SME, em 9 de dezembro de 2013 foi criado o Fórum de Debates. O
58	Grupo de Trabalho para a implantação de 1/3 da jornada de trabalho para o
59	planejamento dos professores foi mantido, pois as reuniões já haviam começado
60	em 21 de novembro. Os dois grupos se reúnem periodicamente.

Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/educacao/2014-05-14/estado-comeca-a-cortar-hoje-ponto-de-professor-em-greve.html>> Acesso em: 14 de março de 2015.

Anexo 6 – Reportagem 6

	<p>O GLOBO online 26/05/14 Por Fernanda Pontes/ Miguel Caballero/ Walesca Borges</p> <p>Seleção brasileira sofre protestos no primeiro dia de concentração</p> <p><i>Profissionais de educação fizeram manifestação no Galeão e na Granja Comary, onde jogadores estão concentrados</i></p>
1	
2	A seleção brasileira, que chegou ao Rio na manhã desta segunda-feira, foi
3	recebida com protestos. O ato começou enquanto o grupo de Felipão aguardava o
4	deslocamento para a Granja Comary em um hotel no Aeroporto Internacional Tom
5	Jobim (Galeão), na Ilha do Governador. A maior parte dos manifestantes era de
6	professores da rede pública, em greve desde o dia 12. Eles cercaram o ônibus da
7	seleção, que foi alvo de socos e tapas. Os grevistas também colaram adesivos no
8	coletivo. O protesto continuou na Granja Comary, em Teresópolis, na Região
9	Serrana, onde a seleção ficará concentrada até o início da Copa do Mundo, em 12
10	de junho.
11	Nem mesmo o bloqueio a um quilômetro e meio de distância da Granja
12	Comary impediu o protesto de professores. Um grupo de 30 manifestantes,
13	contrários aos gastos do governo brasileiro na realização do evento, chegaram
14	bem próximo do ônibus da seleção, na esquina das ruas Flávio Bortoluzzi e
15	Amadeu Laginestra. A partir daquele ponto, somente pessoas credenciadas e
16	moradores, também cadastrados, são autorizadas a passar. Ao passar pelo
17	bloqueio, o ônibus foi recebido a vaia pelos manifestantes, que gritavam “Fifa go
18	home”. Para sensibilizar jornalistas estrangeiros cadastrados pela Fifa, o grupo
19	exibia cartazes e faixas em inglês.
20	— Queremos deixar claro que não temos nada contra a seleção brasileira
21	ou contra os jogadores. Somos contrários à socialização das despesas e a
22	privatização dos lucros. O governo brasileiro gasta uma fortuna construindo
23	estádios enquanto as escolas e hospitais públicos estão caindo aos pedaços —
24	disse o professor de história Antônio Jorge Braga, que leciona numa escola de São
25	José do Vale do Rio Preto.
26	A poucos metros do protesto, outro grupo formado por moradores de
27	Teresópolis e de outros municípios do estado do Rio demonstrava apoio aos
28	jogadores. Para essas pessoas, no entanto, a distância entre a Granja Comary e o
29	bloqueio era maior do que imaginavam.
30	— A gente veio homenagear a seleção, mas estamos tão longe que nem
31	deu para tirar foto dos jogadores — disse a chef de cozinha Alexandra Machado
32	Pereira, que mora em Maricá, mas fez questão de levar os filhos para Teresópolis
33	para ver os jogadores.
34	Aleir Oliveira da Silva, operadora de caixa, que mora em São Gonçalo,
35	também lamentou a distância:
36	— Minha filha de 15 anos praticamente me tirou de casa para vir aqui ver
37	os jogadores. Só não contávamos que iríamos ficar tão distantes do local do treino.
38	É uma pena. Podiam dar essa alegria para o brasileiro.
39	Morador de Teresópolis, o segurança Gesceli da Silva criticou o bloqueio e
40	tentará furar o esquema de segurança se hospedando na casa de um amigo:
41	— Achava que a gente ia ficar perto do portão. Basta eu entrar com um
42	amigo que mora perto da Granja. Como eles vão provar que eu não sou morador?
43	— disse ele, enrolado numa bandeira do Brasil.
44	O comerciante Aroldo Bocardi, que trabalha na feirinha de Teresópolis,
45	disse que nunca viu um distanciamento tão grande de moradores da seleção
	brasileira.

46	Para o morador sempre foi um enorme orgulho receber os jogadores. As
47	pessoas vinham de outros estados só para acompanhar os treinos. — Quem é que
48	vai querer vir para a cidade agora? Para gente isso foi muito ruim.
49	<i>'Manifestação não é contra a seleção'</i>
50	Segundo a coordenadora do Sindicato Estadual dos Profissionais da
51	Educação (Sepe) Suzana Gutierrez, cerca de 300 pessoas participaram do ato
52	pela manhã. Os manifestantes cantavam: “Da Copa abro mão, quero dinheiro para
53	saúde e educação” e que “a educação parou”.
54	— A nossa manifestação não é contra seleção, mas estamos aqui para
55	chamar a atenção pelas nossas péssimas condições de trabalho e a falta de
56	diálogo do governador Luiz Fernando Pezão e do prefeito Eduardo Paes com a
57	categoria — disse Suzana.
58	De acordo com a representante do Sepe, nesta quarta-feira, o sindicato
59	tem uma audiência marcada com a Secretaria municipal de Educação. No entanto,
60	a categoria insiste em um encontro com Paes. Ainda segundo o Sepe, a adesão à
61	greve que começou no último dia 12 é de 60% no estado e município.
62	— O que vemos é que os governos têm muito dinheiro para Copa e nada
63	para educação — reclamou Suzana.

Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/esportes/copa-2014/selecao-brasileira-sofre-protestos-no-primeiro-dia-de-concentracao-12603768>> Acesso em: 14 de março de 2015.

Anexo 7 – Reportagem 7

	<p>O GLOBO online 28/ 05/ 2014 Por Bruno Amorim/ Rafael Nascimento</p> <p>Professores e PMs entram em confronto em protesto no Centro</p> <p><i>Bombas de efeito moral foram lançadas para dispersar os grevistas, que bloqueavam trânsito na Presidente Vargas</i></p>
1	Uma manifestação de professores das redes estadual e municipal
2	terminou, nesta quarta-feira, em confronto com a Polícia Militar e interrompeu, em
3	diferentes pontos, o tráfego na Avenida Presidente Vargas por uma hora e meia.
4	Os ativistas chegaram a fechar a pista central da via no sentido Praça da Bandeira.
5	Na maioria do tempo, porém, as interdições aconteceram no sentido Candelária.
6	Segundo a Polícia Militar, uma professora foi detida no tumulto. Ela foi levada para
7	a 17ª DP (São Cristóvão), acusada de agredir um policial.
8	O ato começou por volta das 10h em frente à sede da prefeitura, na
9	Cidade Nova, onde cinco representantes do Sindicato Estadual dos Profissionais
10	de Educação (Sepe) se reuniam com a secretária municipal de educação, Helena
11	Bomeny, para negociar o fim da paralisação, que começou em 12 de maio.
12	Enquanto o município e o sindicato negociavam, manifestantes invadiram
13	as pistas da Avenida Presidente Vargas, por volta da 13h30m. Cerca de meia hora
14	depois, PMs usaram bombas de gás lacrimogêneo para tentar dispersar a
15	multidão. Os grevistas permaneciam de braços dados e não liberavam as pistas.
16	O gás invadiu a estação do metrô da Cidade Nova, que chegou a ter
17	alguns acessos fechados. Em pânico e tossindo, passageiros corriam para fugir da
18	fumaça. Quatro pessoas feridas foram atendidas no Hospital Souza Aguiar. Entre
19	as vítimas, estava o protético Eron Morais de Melo, de 33 anos, que participa de
20	Manifestações sempre vestido de Batman. Ele levou um golpe de cassetete na
21	cabeça, e disse que iria à delegacia prestar queixa. A PM informou que, caso seja
22	feito o registro, será aberta uma averiguação. Ainda de acordo com a Polícia
23	Militar, cerca de 300 pessoas participaram da passeata. Policiais do 4ºBPM (São
24	Cristóvão), do 5º BPM (Centro) e do Batalhão de Policiamento em Grandes
25	Eventos (BPGE) acompanharam o protesto.
26	A coordenadora do Sepe na capital, Susana Gutierrez, cobrou que o
27	prefeito Eduardo Paes também receba os professores. Segundo ela, a lista de
28	reivindicações inclui aumento de 20% dos salários; equiparação da hora aula; o
29	uso de um terço da carga horária fora da sala de aula, além da valorização do
30	tempo de formação e serviço no plano de cargos e salários do município.
31	A Secretaria municipal de Educação informou, em nota, que, no encontro
32	com representantes do Sepe, solicitou ao sindicato “estudos técnicos e jurídicos
33	que justifiquem cada item da pauta de reivindicações da categoria”. Segundo a
34	secretaria, os documentos devem ser apresentados na próxima reunião, que será
35	marcada pelo sindicato.
36	Devido ao protesto, o trânsito no Centro ficou bastante complicado. Além
37	de bloquear, no início da tarde, a Avenida Presidente Vargas, os manifestantes
38	interromperam o tráfego em vias da Zona Portuária, como as ruas América e da
39	Gamboa, o Túnel João Ricardo e a Rua Bento Ribeiro. O acesso ao Elevado Trinta
40	e Um de Março para o Santo Cristo também chegou a ser interditado e os veículos
41	foram desviados para a Presidente Vargas. Mesmo depois de liberados, houve
42	lentidão desde a saída do Túnel Santa Bárbara. Por volta das 17h, todas as vias já
43	estavam liberadas.

44	<i>Ilegalidade da greve não intimida grevistas</i>
45	Nesta terça-feira, a desembargadora Leila Mariano, presidente do Tribunal
46	de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (TJ-RJ), considerou ilegal a paralisação
47	dos profissionais de educação. Os grevistas disseram, no entanto, que a medida
48	não os intimida.
49	— A gente já esperava que iam declarar a greve ilegal, mas não vamos
50	arredar pé. É nosso direito fazer greve. Quem decide quando acaba não é a
51	Justiça, mas o Sepe — disse a professora da rede municipal Rosana Almada.
52	A desembargadora determinou a suspensão imediata da greve, que já
53	dura 15 dias. Se não cumprir a medida, o Sepe deverá pagar multa diária de R\$
54	300 mil. Segundo a decisão, o estado poderá cortar o ponto dos grevistas e
55	descontar as faltas nos salários. A coordenadora do Sepe Susana Gutierrez disse
56	lamentar a decisão da Justiça.
57	— Em primeiro lugar, não descumprimos o acordo (com o ministro do
58	Supremo Tribunal Federal Luiz Fux). Quem descumpriu foi a prefeitura, que não
59	apresentou propostas para as nossas reivindicações. Se estamos em greve, é por
60	causa das condições precárias das escolas — disse a coordenadora.
61	A presidente do TJ considerou a greve ilegal a partir da informação do
62	estado de que o Sepe estaria descumprindo um acordo firmado, ano passado,
63	entre a categoria e o governo no STF. A desembargadora afirmou que o Sepe
64	demonstrou desinteresse nas negociações e que, segundo o ministro Fux, não foi
65	apresentada intenção em resolver os pactos firmados.
66	Uma audiência de conciliação com representantes do Sepe e do estado foi
67	marcada para o dia 3. O Sepe informou que seu setor jurídico está analisando a
68	determinação judicial, mas que manterá a greve até sexta-feira, quando haverá
69	nova assembleia.

Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/professores-pms-entram-em-confronto-em-protesto-no-centro-12631451>> Acesso em: 14 de março de 2015.

Anexo 8 – Reportagem 8

	<p>O GLOBO online 28/05/14 Por Leonardo Vieira</p> <p>Pais de alunos do Colégio Pedro II criticam greve de professores</p> <p><i>Aulas nas 15 unidades da instituição federal estão paralisadas desde o dia 17 deste mês</i></p>
1	Pais de cerca de 1.800 alunos das unidades do Humaitá do Colégio Pedro
2	II emitiram um comunicado nesta semana onde colocam-se contra a greve que
3	afeta todas as escolas da instituição. Desde o último dia 17, cerca de 90% dos
4	quase 1.200 professores cruzaram em união à greve de servidores federais na
5	área da saúde, cultura e educação.
6	Em um texto publicado no blog da Comissão de Mães, Pais e
7	Responsáveis do CPII do Humaitá, a agremiação compreende o "direito legal de
8	greve, que é constitucional". No entanto, os pais condenam o que seriam
9	"inúmeras e sucessivas greves, que causam uma descontinuidade do processo
10	pedagógico, assim como no cotidiano de todos, que não é mais suportada por uma
11	parte considerável da comunidade escolar, causando por isso cansaço e
12	indignação".
13	O texto argumenta que a "interrupção do ano letivo causa danos
14	pedagógicos e sociais que são irreparáveis, não há como negar". A agremiação
15	pede ainda que o instrumento de greve deve ser repensado.
16	De acordo com Marise Barros, representante da Comissão, houve três
17	greves nos últimos quatro anos. Ela conta que teve de colocar sua filha em aula
18	particular para compensar a perda de matérias ao longo do tempo. Além disso, as
19	reposições dos conteúdos perdidos seriam corridas e nem sempre bem ensinadas:
20	— Não são greves curtas, são de dois a três meses seguidos. Uma mãe
21	falou que a filha pediu para sair, porque quando as aulas retornam, o ritmo fica
22	muito corrido. Eu tive que botar em aulas particulares, mas e quem não pode? É
23	uma escola pública.
24	Segundo Marise, nenhum professor ou sindicalista procurou os pais para
25	explicar as razões do movimento. Ela defende, por exemplo, que os professores
26	façam atos de manifestação mais construtivos do que greves, como paralisações
27	de 24h em frente às escolas. No próximo sábado, os pais dos alunos das duas
28	unidades do Humaitá farão um protesto contra a greve.
29	O GLOBO procurou representantes do Sindicato de Servidores do Colégio
30	Pedro II (Sindscope), mas não obteve retorno. Dentre outras demandas, os
31	grevistas pedem a revogação da lei que criou o plano de previdência para
32	funcionários públicos da esfera federal (Funpresp), a criação de um plano de
33	carreira para docentes, a isonomia dos benefícios como o vale-alimentação com
34	membros do Judiciário e a regulamentação da jornada de trabalho de 30 horas
35	para técnicos administrativos.
36	Diante da paralisação, a reitoria do Colégio Pedro II decidiu que vai
37	suspender somente as aulas que não obtiverem carga horária mínima de 4h de
38	atividade letiva. Desse modo, os conteúdos ministrados por professores que não
39	aderiram à greve continuam valendo.

Anexo 9 – Reportagem 9

	<p>O DIA online 28/05/2014</p> <p>Protesto de profissionais da educação tem confrontos e professora detida</p> <p><i>PMs acusam docente de agressão. Sindicato nega e protesta em frente à delegacia</i></p>
1	A manifestação de professores das redes estadual e municipal nesta
2	quarta-feira terminou em confrontos entre os docentes e policiais militares no
3	Centro do Rio. Por volta das 14h, PMs intervieram para a liberação da Avenida
4	Presidente Vargas, que foi interditada nos dois sentidos pelos manifestantes. Por
5	volta das 16h, o confronto foi em frente à Secretaria Estadual de Educação
6	(SEEDUC), no Santo Cristo, quando os professores tentaram colar adesivos no
7	prédio. Uma professora foi detida acusada por PMs de agressão.
8	O Sepe (Sindicato Estadual de Profissionais da Educação) acusa a PM
9	de usar spray de pimenta e lançar bombas contra eles. "Foi uma truculência
10	desnecessária", disse o coordenador do sindicato, Alex Trentino.
11	De acordo com a Polícia Militar, agentes do 4ºBPM (São Cristóvão),
12	5ºBPM (Centro) e do Batalhão de Policiamento em Grandes Eventos (BPGE)
13	foram acionados para acompanhar a manifestação de cerca de 300 pessoas
14	(número da PM) na Avenida Presidente Vargas, próximo à sede da Prefeitura, na
15	tarde desta quinta-feira (28/05). Ainda segundo PM, os policiais foram autorizados
16	pelos oficiais a impedir o bloqueio do trânsito pelos manifestantes. Para isto, foram
17	usados artefatos de efeito moral.
18	Um manifestante se feriu e uma professora foi conduzida à 17ªDP (São
19	Cristóvão) sob acusação de agredir um dos policiais.
20	A professora detida foi levada para a 4ª DP (Praça da República) e
21	depois encaminhada para a 17ª DP (São Cristóvão). O sindicato nega a
22	agressão. Ela foi autuada por resistência e desacato. Um grupo de 50 professores
23	protestou em frente à distrital. Após prestar depoimento, a docente foi liberada por
24	volta de 20h30
25	<i>Estação de metrô chegou a ser fechada</i>
26	A manifestação chegou a interditar os dois sentidos da Avenida
27	Presidente Vargas: as pistas lateral e central no sentido Candelária e a pista
28	central no sentido Praça da Bandeira. A estação de metrô da Cidade Nova chegou
29	a ser fechada em razão do protesto. Segundo a concessionária, o funcionamento
30	está normalizado.
31	Os docentes se concentraram pela manhã em frente à sede da Prefeitura
32	do Rio, na Cidade Nova. Eles, que estão em greve desde o último dia 12, pedem
33	pelo reajuste salarial de 20% e melhores condições de trabalho.
34	<i>Ponto cortado a partir desta quarta</i>
35	A partir desta quarta-feira, os professores estaduais que faltarem ao
36	trabalho terão o ponto cortado. A desembargadora Leila Mariano, presidente do
37	Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, considerou ilegal a greve dos profissionais
38	da rede estadual. Na decisão, publicada nesta terça-feira, a magistrada determina
39	ainda que o sindicato da categoria, o Sepe, suspenda a paralisação, sob pena de
40	multa diária de R\$ 300 mil.
41	De acordo com a desembargadora, o sindicato demonstrou desinteresse
42	nas negociações com o governo. Leila Mariano lembrou que, segundo o ministro
43	Luiz Fux, do Supremo Tribunal Federal (STF), o sindicato não apresentou intenção

44	em resolver os pactos firmados anteriormente. E que, "ficou comprovado que o
45	Estado cumpriu com os itens acertados".
46	"Importante registrar que, na referida audiência (no STF, dia 13/05), o
47	Estado do Rio de Janeiro, em respeito aos professores e aos alunos da rede
48	pública estadual, concordou com a manutenção dos grupos de trabalho e fóruns de
49	debate para o aprimoramento dos temas previstos no acordo", afirmou Leila
50	Mariano, em um trecho de sua decisão.
51	A magistrada determinou a volta imediata ao trabalho e facultou ao
52	Estado a decisão de cortar o ponto e descontar o salário dos grevistas. Leila
53	Mariano remeteu seu despacho também ao relato, junto ao STF, de que "o Sepe
54	incentivou a categoria dos professores a não trabalharem no mês de janeiro de
55	2014, o que inviabilizaria a reposição das aulas na forma acordada, fato este
56	corroborado pelo Ministério Público oficiante no âmbito do Estado. Todavia,
57	mesmo diante da ausência de inúmeros professores, o estado adotou todas as
58	medidas visando à reposição das aulas, a fim de assegurar o cumprimento do
59	calendário das aulas e os direitos dos alunos.

Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/noticia/rio-de-janeiro/2014-05-28/protesto-de-professores-tem-confrontos-e-professora-detida.html>> Acesso em: 14 de março de 2015.

Anexo 10 – Reportagem 10

	<p>O GLOBO online 05/06/14 Por Daniel Braga</p> <p>Professores da rede pública do Rio aprovam continuidade de greve</p> <p><i>Paralisação dos servidores teve início no dia 12 de maio</i></p>
<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p> <p>6</p> <p>7</p> <p>8</p> <p>9</p> <p>10</p> <p>11</p> <p>12</p> <p>13</p> <p>14</p> <p>15</p> <p>16</p> <p>17</p> <p>18</p> <p>19</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>23</p> <p>24</p> <p>25</p> <p>26</p> <p>27</p> <p>28</p> <p>29</p> <p>30</p> <p>31</p> <p>32</p> <p>33</p> <p>34</p> <p>35</p> <p>36</p> <p>37</p>	<p>Em assembleia conjunta realizada nesta quinta-feira, no pátio do MEC, ao lado do prédio da Associação Brasileira de Imprensa (ABI), no Centro, cerca de 2 mil professores das redes municipal e estadual decidiram manter a greve da categoria, que já completa 25 dias. A continuidade da paralisação foi aprovada por ampla maioria mesmo após uma audiência de conciliação no Tribunal de Justiça do Rio, há dois dias, onde representantes do Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado (Sepe) asseguraram que se empenhariam no retorno dos grevistas às salas de aula. Após a assembleia, os manifestantes interditaram por 50 minutos a Avenida Presidente Antônio Carlos, sentido Candelária, a partir da Avenida Almirante Barroso. O grupo caminhou pela Rua Primeiro de Março, passou pela Avenida Presidente Vargas, sentido Praça da Bandeira, e entrou na Avenida Rio Branco, até chegar à Cinelândia, onde permaneceu até por volta das 21h30m, quando, segundo a PM, começou a se dispersar.</p> <p>— No Judiciário estamos tratando com a Secretaria estadual de Educação, que não nos recebeu até então. Porém, só conversarmos não basta. É preciso agora a demonstração de ações efetivas — disse a professora Marta Moraes, coordenadora do Sepe.</p> <p>Ainda ao longo da sessão de mediação na Justiça, o governo do estado se comprometeu em apresentar à Assembleia Legislativa, até o dia 30 deste mês, um projeto de lei com os itens relacionados a campanha salarial dos servidores.</p> <p>Apesar da pauta de reivindicações unificada, de acordo com Marta Moraes, os diálogos com a Secretaria municipal de Educação foram iniciados em uma reunião na semana passada. Porém, o encontro terminou em impasse e confusão, com uma professora presa e outros cinco feridos, após uma manifestação na frente do órgão durante o debate entre os servidores e o governo.</p> <p>— Estamos aguardando eles agendarem uma nova data para negociarmos. Às duas secretarias, solicitamos um estudo de impacto orçamentário que comprove a impossibilidade de atender nossa pauta — afirmou a sindicalista.</p> <p>Por sua vez, o município solicitou, durante a audiência, a entrega de estudos técnicos e jurídicos capazes de justificar cada reivindicação dos grevistas, que alegam já ter entregue essas informações através de ofícios.</p> <p>Os grevistas pedem 20% de ajuste salarial, redução para 30 horas semanais de trabalho para funcionários administrativos e eleição direta para eleitores das escolas.</p> <p>As secretarias Estadual e Municipal de Educação estimam uma adesão média de 0,2% ao movimento grevista. Segundo os órgãos, nenhuma escola das redes deixou de funcionar hoje.</p>

Anexo 11 – Reportagem 11

	<p>O GLOBO online 05/06/14</p> <p>Professores de Instituto Federal em greve criam movimento para conquistar apoio da população</p> <p><i>Objetivo do evento é não causar transtornos e manter contato com a população</i></p>
1	Professores, servidores e alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência
2	e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) do Campus Nilópolis farão uma
3	manifestação diferenciada nesta quinta-feira. Em greve, decidiram realizar
4	atividades para entrar em contato com a comunidade, apresentar os projetos
5	realizados pelos cursos e explicar os motivos da paralisação. Os trabalhadores
6	reclamam de sobrecarga de trabalho, ausência de infraestrutura em algumas
7	unidades e temem a expansão descontrolada da rede federal.
8	O evento IFRJ EM MOVIMENTO acontecerá das 10h às 16h, na Praça
9	Paulo de Frontin (chafariz), em Nilópolis, na Baixada Fluminense. Na pauta de
10	atividades, oficinas de cinema e biologia, atividades sobre educação alimentar e
11	toxicidade no lar, cooperativa de reciclagem e doação de livros. Também estão
12	previstas atividades culturais e a participação especial do Campus Mesquita com
13	um Espaço de Ciência Interativa. Haverá ainda o incentivo à doação de livros.
14	Professores, técnicos e alunos dos 63 cursos do IFRJ Campus Nilópolis
15	estarão contribuindo para essa forma de protesto diferenciada. O sindicato terá
16	uma banca no evento para conversar e dar explicações sobre os motivos para os
17	que estiverem interessados - sem uso de megafone.
18	— Decidimos agir de forma diferente porque acreditamos que
19	simplesmente obstruir o trânsito e fazer barulho não seria tão eficiente quanto
20	conversar com a comunidade a qual pertencemos, de forma a mostrar o trabalho
21	que realizamos dentro do instituto e explicar nossas razões para estarmos de
22	braços cruzados neste momento — explicou a professora Giselle Rôças, docente
23	do programa de mestrado em Ensino de Ciências.

Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/professores-de-instituto-federal-em-greve-criam-movimento-para-conquistar-apoio-da-populacao-12726426>> Acesso em: 14 de março de 2015.