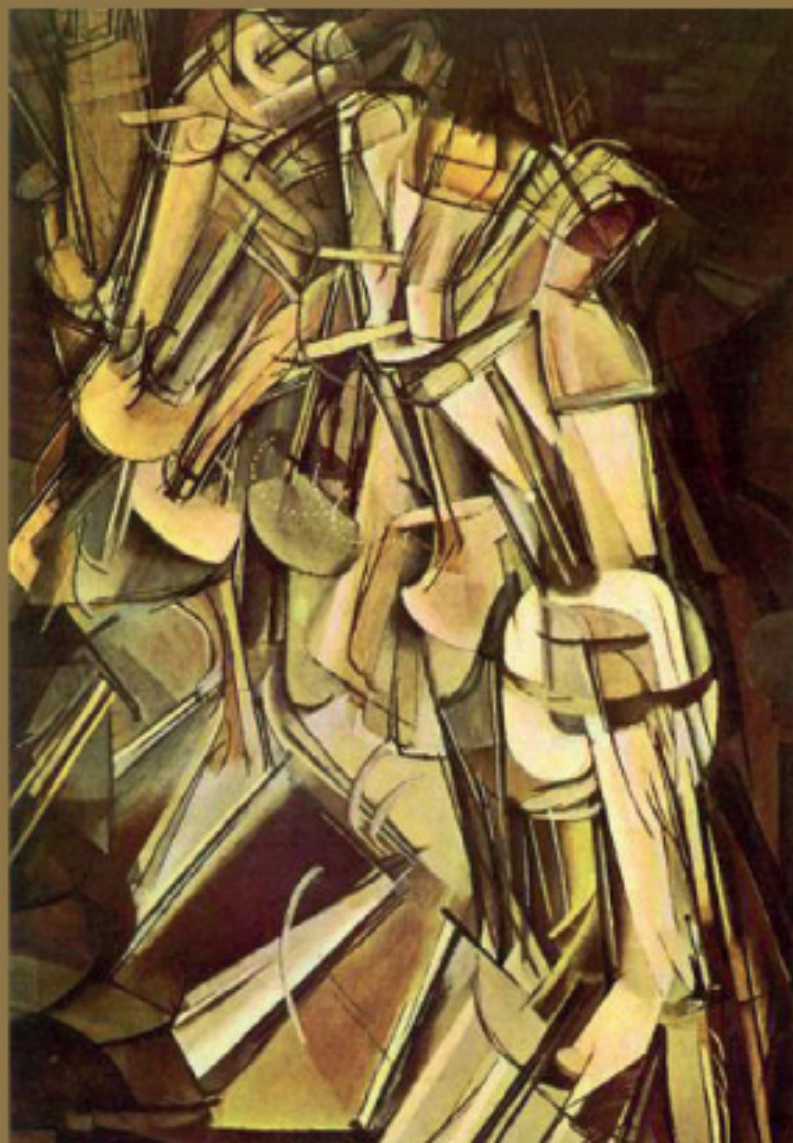


Daniele de Oliveira
Adriana Pucci Penteadó de Faria e Silva
(Organizadoras)

ANÁLISES DE DISCURSO

MARGENS E ENTRELINHAS



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

O48a Oliveira, Daniele de; Faria e Silva, Adriana Pucci Penteadó de (org.)
Análises de discursos margens e entrelinhas / Organizadoras: Daniele de Oliveira e Adriana Pucci
Penteadó de Faria e Silva; Prefácio de Lavinia Neves dos Santos Mattos.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.
tabs.; quadros.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-5637-492-5.

1. Análise do Discurso. 2. Linguística. 3. UFBA. I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística. 410
2. Análise do discurso. 410

Daniele de Oliveira
Adriana Pucci Penteadó de Faria e Silva
(Organizadoras)

ANÁLISES DE DISCURSO

MARGENS E ENTRELINHAS

Copyright © 2022 - Das organizadoras representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Capa: Acesa Design
Imagem de Capa: Nu Descendo uma Escada, nº 2, de Marcel Duchamp (1912)
Revisão: Joana Moreira

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Gláís Sales Cordeiro

(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UnB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

2022 - Impresso no Brasil

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
Lavínia Neves dos Santos Mattos	
APRESENTAÇÃO	11
“RACISMO É DISCRIMINAR QUALQUER RAÇA?”: PROPOSTA DE ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DA BRANQUITUDE DISCENTE DA UFBA	17
Daniele de Oliveira	
SUJEITOS FALANTES: QUANDO E ONDE PENSAM QUE ESTÃO AS/OS DISCENTES DE DISCIPLINAS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS?.....	51
Adriana Pucci Penteadó de Faria e Silva Ana Lúcia Goiana Raquel de Oliveira Meira	
ANÁLISE CRÍTICA DISCURSIVA DA REPRESENTAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) NO JORNAL <i>CORREIO</i> NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19.....	77
Cleiton Gaudêncio Vieira dos Santos	
<i>ETHOS</i> DISCURSIVO EM ANOTAÇÕES PESSOAIS DE BOLSISTAS DO PIBID LETRAS	113
Tatielle Gomes Rodrigues	
ECOS DE HOMOTRANSFOBIA: ANÁLISE DISCURSIVA DE UM ARTIGO DE OPINIÃO SOBRE A POLÊMICA <i>O SUPERMAN BISSEXUAL</i>	151
Marildo de Oliveira Lopes	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....	189

PREFÁCIO

Ao receber o convite para escrever este prefácio não pude desvencilhar de meus pensamentos um sentimento de inquietação, ao qual, afirmo, não denoto uma apreciação negativa. Primeiramente, por protagonizar nesta prática um sentido outro que não o do discurso de uma tradição; afinal, seria eu uma pesquisadora e professora desconhecida, não renomada da área, a tecer possíveis contribuições para os contornos contextuais de uma obra acadêmica. E, não menos desafiador, pela impossibilidade de pensar, e me pensar, nesse exercício dialógico sem os atravessamentos de uma crise de múltiplas projeções para todas e todos nós, como tem sido a da pandemia da covid-19.

Tais ponderações me conduziram a uma premissa que compreendo nodal às abordagens críticas da linguagem, nas quais as discussões presentes neste livro tecem perspectivas conceituais e negociações teóricas sob um apuro científico cuidadoso assumido pelo Grupo de pesquisa Margens e Entrelinhas (GME): os sentidos não instituem verdades absolutas, não estão aprisionados pelas convenções, embora o exercício de poder nas e das relações sociais, sobretudo quando arbitrário, busque legitimar práticas que validem o contrário. E, neste sentido, o discurso figura uma prática social produtora do movimento que se faz necessário entre a denúncia, dada pelo exercício analítico, e a proposição, na tecitura crítica desse fazer visando possibilidades outras, ressignificações de práticas.

Se uma crise de amplitude social, implicadora de dimensões afetivas, psíquicas, culturais, educacionais e econômicas, para citar algumas, como tem sido a da covid-19, mobiliza, singularmente, um estado de sentidos e significados, há de ser ter cuidados quando da observação e compreensão de posicionamentos (não) assumidos nesse lastro temporal-espacial de discussões e ações. Principalmente, quando se tem uma movimentação para noções quase sempre opositivas, como ruptura ou continuidade, governo ou povo, ciência ou tradição são escancaradas mais do que as assimetrias socioeconômicas de nossa conjuntura sociocultural, tem-se na exploração dos embates ideológicos a validação ou não de políticas públicas, a instituição de papéis sociais de (des)prestígio, as representações sociais a serem (des)validadas, os preconceitos e violências que são legitimados, quem deve ou não ser salvo. E isto, certamente, transborda com uma crise, que, por si só, não enche o cálice.

Envolver-se nos fluxos de um processo de saberes e fazeres que comungam de um rigor metodológico e apuramento procedimental, visando um propósito científico, é implicar-se responsivamente em favor, não apenas, de uma pertinência e coerência desse fazer crítico, mas de compreensão do papel que se assume na busca de um bem social maior enquanto pesquisador e pesquisadora. E, certamente, sem padecer em generalizações, num cenário de crises, sobremaneira afetado por embates ideológicos, temos de considerar que essa expectativa de um papel social coerente com o bem social mais amplo pode ser frustrada por diferentes motivações e interesses. O que só reforça a importância de um fazer científico comprometido com o social, seja na busca de uma vacina que nos proteja de um coronavírus, seja no combate à ignorância camuflada de verdade, que violenta, segrega e mortifica.

Resultados de pesquisas como os apresentados por esta compilação de trabalhos do GME corroboram a perspectiva de ser na relação funcional entre teoria e prática que melhor exercitamos nossa apreciação crítica de sentidos mobilizados pelos discursos, nas práticas e posturas assumidas sociocultural, política e ideologicamente, sem, com isto, negligenciarmos

a sensatez e coerência nas análises assumidas. Certamente, um exercício demandante de discernimentos, sensibilidades e empatia, que em nada se confunde com a imposição de crenças, ideologias e/ou valores éticos e morais. Trata-se, pois, de compreender os limites do envolvimento emocional e/ou pessoal com esse fazer sem, com isto, restringir, quando não, aniquilar um impulso criativo.

Lavínia Neves dos Santos Mattos¹

¹ Lavínia Mattos possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia. É doutora e mestre em Língua, Linguagens e Culturas contemporâneas, com ênfase para Texto, Discurso e Cultura, orientada pela professora Dra. Denise Maria Oliveira Zoghbi, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. Possui especialização em Educação Inclusiva pela Faculdade de Tecnologia e Ciências. É professora Adjunta II do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Atua, como professora permanente, no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Bahia e está como coordenadora de área do PIBID Letras/UFBA. Possui experiências na área Letras/Linguística, nos campos da formação crítica de professores, dos Discursos políticos e representações sociais da/na Educação, das Identidades e relações de poder e na formação crítica de leitores e escritores, a partir da ambiência nos Estudos Críticos do Discurso, da Linguística Aplicada Crítica e dos Estudos Culturais.

APRESENTAÇÃO

O grupo de pesquisas Margens e Entrelinhas, o nosso GME, nasce do interesse de alguns professores do Instituto de Letras da UFBA em ampliar horizontes em relação às nossas áreas de pesquisa. A ideia inicial era que, em nossos estudos, fôssemos além das nossas respectivas linhas, tanto as nossas quanto a de nossas orientandas e nossos orientandos e pessoas participantes interessadas nas discussões. Partindo desse pressuposto, o GME nasce em 2017, com a proposta de discutirmos diferentes vertentes de análises de discurso, especialmente aquelas nas quais os membros do grupo desenvolvem suas pesquisas.

A discussão sobre diferentes perspectivas de abordagem do discurso nos mostra não só suas divergências, mas também os pontos de convergência e diálogo, o que entendemos ser de fundamental importância para a compreensão de que as diferentes linhas não devem ser avaliadas comparativamente. Na realidade, cada uma delas atende a determinados objetivos de pesquisa e, principalmente, todas elas têm pontos positivos e negativos, todas elas têm seus pontos fortes e fracos. O que nossa experiência tem demonstrado é que os pontos de diálogo, notadamente entre a Análise Dialógica do Discurso e os Estudos Críticos do Discurso, são mais pertinentes e relevantes do que os pontos de divergência.

Certificado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq em agosto de 2017, o GME vem promovendo discussões mensais entre seus membros que também divulgam seus respectivos trabalhos em

diversos eventos acadêmicos nacionais e internacionais e em periódicos especializados.

Atualmente o grupo conta com a participação de docentes, graduanda/os, mestranda/os e doutoranda/os, além de pessoas interessadas que eventualmente participam de nossas reuniões, como ouvintes ou palestrantes. Assim, temos a possibilidade de debater trabalhos em linhas de estudos de discurso que não sejam foco das pesquisas apenas das docentes membros do GME, o que fomenta o diálogo entre posições teóricas e epistemológicas.

Depois de cinco anos de intensas discussões, entendemos que é o momento para lançar um primeiro livro para apresentar resultados de algumas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas por membros do GME. Sendo assim, passamos à apresentação dos trabalhos que compõem este livro.

O primeiro capítulo, “Racismo é discriminar qualquer raça?”: proposta de análise crítica do discurso da branquitude discente da UFBA, escrito pela professora Daniele de Oliveira, apresenta parte dos resultados da pesquisa desenvolvida em seu pós-doutoramento (UnB) em 2019. Na pesquisa, a professora investigou a percepção dos discentes da UFBA sobre questões raciais, o que envolveu uma análise do discurso desses estudantes, especialmente dos estudantes que se autodeclararam como brancos. Compreendendo a branquitude como um lugar de privilégio numa sociedade racialmente hierarquizada (SCHUCMAN, 2012, 2014), pode-se dizer que os estudantes autodeclarados brancos da UFBA percebem esses privilégios? Para responder a essa pergunta central, a pesquisa se fundamentou nos Estudos Críticos da Branquitude (BENTO, 2002; CARDOSO, 2008; FRANKENBERG, 2004; SCHUCMAN, 2012, 2014) e nos Estudos Críticos do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003; RAMALHO; RESENDE, 2011; VAN DIJK, 1995, 2000, 2008). A análise demonstrou que a percepção desses privilégios ainda é insipiente, apesar de ser presente no discurso dos estudantes, o que ressalta a importância de

estudos como esse, que tem como intuito mais amplo provocar a reflexão dos próprios estudantes sobre seu pertencimento racial e as implicações desse pertencimento.

O segundo trabalho, *Sujeitos falantes: quando e onde pensam que estão as/os discentes de disciplinas de leitura e produção de textos?*, foi escrito pela docente Adriana Pucci Penteado de Faria e Silva e por Ana Lúcia de Souza Goiana e Raquel de Oliveira Meira, suas ex-orientandas pelo Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UFBA. Trata-se de importante reflexão teórica sobre o conceito de cronotopo (BAKHTIN, 2018a; 2018b), motivada pelo ato de revisitar pesquisas empreendidas pelas autoras. Mais especificamente, os planos de trabalho desenvolvidos pelas estudantes, à época de sua iniciação científica (IC), derivavam de um projeto de pesquisa da orientadora que tinha como objetivo o acompanhamento da reformulação de uma disciplina de leitura e produção de textos para cursos exteriores ao contexto da graduação em Letras. Na pesquisa, foram feitos questionários com respostas abertas para que estudantes dos cursos para os quais tal disciplina é obrigatória pudessem participar da construção do novo componente A análise dialógica dessas repostas, durante o período de IC, apontou para a forte presença de signos ideológicos (VOLÓCHINOV, 2017) relativos ao contexto do ensino Médio no discurso de estudantes universitários, o que, por sua vez, levou à reflexão sobre a questão das forças do tempo e do espaço nessa produção. No capítulo aqui presente, escrito três anos após o término da pesquisa que lhe deu origem, as autoras propõem um conceito normalmente associado à literatura, o cronotopo, como chave de análise discursiva em enunciados que versam sobre os embates presentes no ensino-aprendizagem da escrita acadêmica.

Já o terceiro capítulo, *Análise crítica discursiva da imagem dos professores no jornal Correio no contexto da pandemia de covid-19*, escrito pelo mestrando Cleiton Gaudêncio Vieira dos Santos, tem como foco o embate entre a prefeitura de Salvador e os professores no contexto da pandemia de covid-19. A pesquisa procurou demonstrar como a imagem

dos professores foi construída no discurso do jornal baiano *Correio*, com foco nas notícias sobre a discussão sobre a retomada das aulas presenciais em 2020. Nesse caso, o discurso em destaque é o discurso midiático, com toda a sua potencialidade para disseminar pontos de vista. O autor apresenta e discute conceitos centrais da Análise Crítica do Discurso, tais como discurso (FAIRCLOUGH, 2003) e ideologia (THOMPSON, 2011), estabelecendo um pertinente diálogo com o conceito de representação social (MOSCOVICI, 2007) e sua relevância nas interações humanas. A análise dos dados demonstrou que, no discurso do *Correio*, não há um diálogo entre a prefeitura e os professores, mas praticamente um discurso unilateral no qual apenas a prefeitura tem voz. A prefeitura de Salvador fala por meio de seus representantes e tem na mídia uma aliada na divulgação de sua perspectiva que envolve uma imagem equivocada sobre os professores. Dessa forma, a mídia contribui fortemente para a (re)construção de uma imagem fundamentalmente negativa dos professores da rede municipal de Salvador.

No quarto capítulo, *Ethos* discursivo em anotações pessoais de bolsistas do PIBID Letras, a doutoranda Tatielle Gomes Rodrigues também trata de questão relacionada à educação. Neste caso, a autora propõe uma discussão sobre a formação docente, mais especificamente sobre como o *ethos* do professor em formação se expressa em seu discurso, tendo como foco o estudante de licenciatura em Letras que foi bolsista do PIBID, no âmbito da Universidade Federal da Bahia. O aporte teórico que fundamentou a pesquisa está centrado no trabalho de Dominique Maingueneau (2005, 2008, 2008a, 2013, 2015) em diálogo com outros autores, como, por exemplo, Ruth Amossy (2005). Nessa perspectiva, o sujeito enunciativo é visto como alguém que está, de fato, inserido em seu contexto e, portanto, é influenciado pelas ideias de seu tempo-espço. Sendo assim, a análise focou nas anotações pessoais dos bolsistas envolvidos na pesquisa, o que permitiu observar a criticidade dos bolsistas ao, por exemplo, tecer comentários críticos à metodologia adotada pela professora-supervisora. Tal criticidade se torna mais expressiva dado que

o gênero analisado, anotações pessoais, tem como público-alvo apenas o próprio bolsista.

Por fim, em *Ecos de homotransfobia: análise discursiva de um artigo de opinião sobre a polêmica O Superman bissexual*, o doutorando Marildo de Oliveira Lopes reflete sobre desdobramentos dos embates nas redes sociais desencadeados por postagem de Maurício Luiz de Souza, então atleta do Minas Tênis Clube, que fez críticas à exposição da bissexualidade de Joe Kent, personagem da DC Comics. As análises do autor referem-se a trechos de um artigo de opinião, intitulado “A guilhotina do bem”, escrito pela comentarista política Ana Paula Henkel. As discussões, que partem de importante retomada dos sentidos do termo “guilhotina” no contexto na Revolução Francesa, ancoram-se teoricamente nos Estudos Críticos do Discurso, sobretudo em reflexões de van Dijk (2018), em diálogo com alguns pressupostos da Análise Dialógica (VOLÓCHINOV, 2017) e da Semântica Cognitiva (LAKOFF; JOHNSON, 2002). O trabalho traz, ainda, estudos contemporâneos sobre questões de gênero, identidades e preconceitos, como os de Butler (2003; 2016). Nos trechos do artigo que são analisados, o autor destaca o emprego de estratégias discursivas que contribuem para a construção de discursos heterossexistas, transfóbicos e excludentes.

O GME conta com a estrutura e o apoio do Instituto de Letras da UFBA. Além disso, discentes do grupo contam e contaram, em sua atuação na iniciação científica ou na pós-graduação, com bolsas da UFBA, da Fapesb e do CNPq. Nesse sentido, dar à luz este livro, neste momento de ataques às pesquisas em Ciências Humanas, é um ato de persistência, para que a memória não se liquefaça, e de resistência.

“RACISMO É DISCRIMINAR QUALQUER RAÇA?”:
PROPOSTA DE ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO DA
BRANQUITUDE DISCENTE DA UFBA

Daniele de Oliveira
(professora do ILUFBA)

1. INTRODUÇÃO

Os estudos sobre as relações raciais no Brasil que, de um modo geral, têm como foco o negro, o oprimido nessa relação, nos últimos anos têm, finalmente, jogado luz sobre a parte opressora dessas relações, o branco (SCHUCMAN, 2012, 2014; CARDOSO, 2008, 2010; PASSOS, 2013; SOVIK, 2009, entre outros). O trabalho precursor de Bento (2002) abriu as portas para que outras pesquisas fossem desenvolvidas e creio que hoje pode-se dizer que a branquitude também é pauta nas discussões sobre as relações raciais, sobretudo nas Ciências Sociais (CARDOSO, 2008, 2010) e Psicologia (SCHUCMAN, 2012, 2014).

No entanto, ainda há uma importante lacuna nos estudos linguísticos e discursivos sobre essa temática, considerando-se que questões sociais são também questões discursivas. Neste capítulo, meu objetivo é investigar como a questão das relações raciais se manifesta no discurso da branquitude discente da UFBA, contribuindo, dessa forma, para as discussões sobre o ser branco no Brasil, a partir do viés discursivo. Para tanto, selecionei como objeto a ser investigado o discurso da branquitude discente da Universidade Federal da Bahia – UFBA, tendo como foco sua

percepção (ou não) sobre os privilégios provenientes de seu pertencimento racial¹. Parti de um panorama sobre os Estudos Críticos da Branquitude que se desenvolvem no Brasil, com o intuito de mostrar a referida lacuna; passei por uma apresentação do aparato teórico-metodológico dos Estudos Críticos do Discurso para propor uma articulação pertinente com os Estudos Críticos da Branquitude; por fim, apresentei a análise dos dados gerados na pesquisa por meio dos questionários submetidos aos estudantes, seguida das considerações finais.

2. ESTUDOS CRÍTICOS DA BRANQUITUDE

A necessidade e a importância de se investigar o *racismo branco* (BIKO, 1990 [1978]) foi defendida por Frantz Fanon e Steve Biko, nas décadas de 1950 e de 1970, respectivamente. No entanto, no Brasil, os estudos sobre a branquitude só tomaram fôlego nos anos 2000 em diante, à exceção da fundamental contribuição de Alberto Guerreiro Ramos (1957), que publica uma obra na qual dedica um capítulo à temática: “Patologia social do ‘branco’ brasileiro”. A ausência do branco nas reflexões sobre relações raciais foi constatada por Cardoso (2008).

Nesta seção, o objetivo é apresentar um levantamento não exaustivo dos principais trabalhos sobre a temática empreendidos, principalmente, por pesquisadores brasileiros nos últimos vinte anos, para então me posicionar nessa discussão.

Mas antes é preciso justificar o título desta seção *Estudos Críticos da Branquitude*. Essa nomenclatura foi defendida por Schucman (2020) na palestra *Ser branco/a: construções psicossociais da branquitude*, proferida no 1º Seminário Branquitude: Raça e Privilégio nas Cidades Brasileiras², promovido pelo EtniCidades – Grupo de Estudos Étnico-

1 Este capítulo apresenta resultados parciais da pesquisa de pós-doutoramento realizada na UnB sob supervisão da professora Viviane de Melo Resende.

2 Todas as palestras e mesas do evento estão disponíveis no canal do Grupo EtniCidades no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=X8TnzpgKrBM&list=PL-7l0ZcRaoV6CutkE-8FgxOVr3Kk5dyIMp>.

Raciais em Arquitetura e Urbanismo, da Faculdade de Arquitetura da UFBA, que aconteceu em outubro de 2020. Schucman (2020) justifica a escolha por Estudos Críticos da Branquitude em função de tais estudos se desenvolverem no âmbito da luta antirracista. Para a autora, tais estudos não se justificam fora de uma agenda antirracista. Além disso, como mostrarei na próxima seção, estou propondo uma articulação com os Estudos Críticos do Discurso (VAN DIJK, 2008) que também se fundamentam numa proposta de mudança social.

No âmbito de uma reflexão sobre o pensamento identitário brasileiro, Muniz Sodré discute como a civilização europeia se torna uma espécie de “modelo identitário das elites nacionais” (SODRÉ, 2015 [1999], p. 37), o que inclui o desejo de pertencimento branco e eurocêntrico. Para o autor, há “um abismo entre o abstrato reconhecimento filosófico do Outro e a prática eticopolítica (real-concreta) de aceitação de outras possibilidades humanas, da alteridade, num espaço de convivência.” (SODRÉ, 2015 [1999], p. 17). No entanto, ressalta que o poder da identidade europeia, bem como da hegemonia de seu pensamento, é alcançado em função do *triumfo lógico da abstração filosófica*. Destaca ainda o papel da globalização no nivelamento cultural das diferenças entre os povos.

É importante ressaltar que o termo branquitude só aparece na *Introdução* à terceira edição de *Claros e escuros*, atualizada e ampliada, na qual Sodré (2015 [1999], p. 11-12) informa que *claros e escuros* “São cidadãos postos no interior de um paradigma étnico que os socializa segundo as regras de uma branquitude imaginária, anacronicamente colocada no patamar superior de uma escala de valores com pretensão à universalidade humana.”. Dessa forma, Sodré (2015 [1999]) insere, mais explicitamente, sua discussão no âmbito da reflexão crítica sobre ser branco na nossa sociedade.

Em 2002, acontece a defesa da primeira tese de doutorado dedicada especificamente à questão da branquitude, *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*,

defendida por Maria Aparecida Silva Bento, no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Bento (2002) analisa o discurso de gestores de pessoal de duas prefeituras do sudeste brasileiro para problematizar o ser branco numa socialidade racializada. Com esta pesquisa, a autora constata o denominado *pacto narcísico* da branquitude que consiste no silenciamento e afastamento das questões raciais, tidas pelo branco brasileiro como problema dos negros. “Este silêncio os protege e os desonera de qualquer responsabilidade como também protege os interesses de seu grupo racial.” (BENTO, 2002, p. 29). O medo de perder os privilégios e o poder desse lugar universal não percebido como racializado é o que fundamenta esse pacto de silêncio, segundo a autora.

Ainda em 2002, ocorre a publicação do primeiro livro dedicado aos estudos da branquitude: *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*, organizado por Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento. No entanto, a despeito do subtítulo, apenas três dos nove capítulos do livro se dedicam, especificamente, a estudos sobre a branquitude. Um deles, o de Piza (2002) investiga a percepção de mulheres brancas sobre mulheres negras em uma cidade do interior do estado de São Paulo. O resultado de pesquisa, após recém-doutorado, realizada no Instituto de Psicologia da USP, Piza (2002) ressaltou que:

Atuar sobre um poder por vezes mais simbólico do que real, sobre crenças de supremacia branca, sobre valores ‘neutros’ e ‘transparentes’ é um esforço igual ou também maior do que o que se despende para apagar das mentes de pessoas discriminadas as marcas do preconceito, do medo, da insegurança e da desigualdade (PIZA, 2002, p. 88).

Essa dificuldade já havia sido esboçada pela pesquisadora (PIZA, 2000), quando sugeriu ações políticas para uma verdadeira mudança nas relações raciais no Brasil, tais como a inserção de estudos sobre as relações raciais nos cursos de formação de professores, estabelecimento de maior convivência entre negros e brancos, entre outras.

Sendo assim, o primeiro livro publicado no Brasil cujo foco é, de fato, a branquitude foi organizado por Von Ware (2004), *Branquitude: identidade branca e multiculturalismo*. Embora não haja autores brasileiros na obra, lançada originalmente em português, trata-se de importante contribuição para os estudos sobre a branquitude no Brasil, principalmente em função do capítulo seminal escrito por Ruth Frankenberg, “A miragem de uma branquitude não-marcada”. Neste capítulo, a autora propõe a definição de branquitude³ como o lugar de neutralidade e de privilégio em sociedades estruturadas na dominação (FRANKENBERG, 2004). Tal conceito fundamenta a maioria das pesquisas brasileiras posteriores a essa publicação (SCHUCMAN, 2012, 2014; PASSOS, 2013), o que entendo justificar sua presença num breve panorama do que se tem feito no Brasil, além do fato de que este livro foi lançado apenas no Brasil.

Em sua dissertação, Cardoso (2008) constatou a ausência de estudos sobre a branquitude no Brasil entre os anos de 1960 e 2000, além de verificar a emergência dessa temática a partir dos anos de 2000, mais especificamente com o trabalho de Bento (2002), destacado acima. Cardoso (2008) cunhou os conceitos de *branquitude crítica* e *branquitude acrítica*. A primeira “desaprova publicamente o racismo”, enquanto a segunda defende a “superioridade racial” do branco (CARDOSO, 2008), ambas “significam lugar de privilégio social” (CARDOSO, 2010, p. 625), mas com diferentes percepções desse privilégio. Dando continuidade ao trabalho iniciado no mestrado, Cardoso (2014)⁴ investiga o pesquisador branco que se ocupa do negro-tema (RAMOS, 1957), concluindo que, além de não questionar sua branquitude, sua racialização, esse pesquisador também pode proferir discursos racistas em ambientes privados, contradizendo o que defende publicamente (CARDOSO, 2014).

Já o livro de Liv Sovik, *Aqui ninguém é branco* (2009), é resultado de pesquisa iniciada na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),

3 Embora Frankenberg (2004) opte pelo termo branquitude, neste trabalho, uso branquitude, seguindo a tendência mais geral entre os pesquisadores brasileiros, como Schucman (2012, 2014), Cardoso (2008, 2014), entre outros.

4 A tese, defendida em 2014, foi publicada no formato livro em 2020.

onde atua como docente, e concluído com o pós-doutoramento da pesquisadora no Goldsmiths College, na University of London, em 2007. A pesquisadora parte do afeto inter-racial e propõe uma discussão sobre os silêncios e a invisibilidade da branquitude brasileira a partir da análise de discursos presentes na música popular e na imprensa brasileiras sobre as relações raciais. Como a própria autora informa na introdução, o livro trata de “ficções pelas quais a sociedade se mantém” (2009, p. 16), notadamente a suposta valorização da mestiçagem. A autora discute ainda as origens do eurocentrismo a partir do Renascimento, bem como as diferenças entre os impactos da herança colonial no Brasil e nos Estados Unidos.

Provavelmente, Lia Schucman está entre as maiores referências nos estudos sobre a branquitude atualmente no Brasil. Em sua tese, Schucman (2012) procurou compreender *os protagonistas de atitudes racistas*, tendo em vista a lacuna nos estudos relativos às relações raciais que, invariavelmente, focam nas vítimas, ou seja, a população negra. Para tanto, a pesquisadora entrevistou um grupo heterogêneo de pessoas que se autodeclaram como brancas e que vivem na cidade de São Paulo. A pesquisa identificou que, entre seus entrevistados, ainda persiste a tese do racismo científico construída no final do século XIX e que defende uma suposta superioridade da branquitude. A pesquisa constatou ainda que, além da hierarquização entre as raças, “esta identidade racial tem fronteiras e distinções internas que hierarquizam os brancos através de outros marcadores sociais, como classe social, gênero, origem, regionalidade e fenótipo.” (SCHUCMAN, 2012, p. 108).

Passos (2013) investigou uma turma de estudantes de uma faculdade particular da Zona Leste de São Paulo que cursou a disciplina História e Cultura Afro-Brasileira. O foco do trabalho foi no discurso da branquitude autodeclarada, nesse contexto, após o curso da disciplina. Passos (2013, p. 153) evidenciou “a necessidade de incluirmos os estudos críticos da branquitude em nossos currículos acadêmicos para repensarmos as relações raciais brasileiras”, já que os alunos brancos investigados

demonstraram, em sua maioria, não perceber seu pertencimento racial como brancos. A pesquisadora constatou também “a permanência da ideologia da mestiçagem como uma das ferramentas mais efetivas na manutenção dos privilégios da branquitude nas relações raciais brasileiras” (PASSOS, 2013, p. 156).

Em 2014, a *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros* (ABPN) lança o dossiê *Branquitude*, organizado por Lourenço Cardoso e Lia Vainer Schucman. Nos treze artigos que compõem o dossiê, a proposta é de uma inversão epistemológica por meio da qual o branco agora é o objeto pesquisado, tendo em vista especificamente a realidade social brasileira. Nas palavras dos organizadores, “trata-se da experiência mais significativa do que tange a pensar o branco na teoria social brasileira quanto no que diz respeito ao aspecto quantitativo e qualitativo” (SCHUCMAN; CARDOSO, 2014).

Lourenço Cardoso organizou ainda, em parceria com Tânia M. P. Müller, o livro *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil* (2017) com o intuito de contribuir para a teoria social ao focar na branquitude. A importância dessa obra foi ressaltada por Kabengele Munanga no Prefácio, “atualizar o debate sobre a Branquitude enquanto conceito e consciência identitária quase ‘silenciada’ retoricamente na sociedade brasileira, mas vivida intensamente.” (MUNANGA, 2017, p. 11). Diversos autores ressaltam a importância do debate sobre o racismo e, principalmente, sobre o antirracismo, de perspectivas variadas, tais como histórica, estrutural, psicológica, política, educacional etc.

Evidentemente, essa panorâmica não inclui todos os pesquisadores que têm se debruçado sobre a temática, tampouco foi esse meu objetivo. Minha intenção foi mostrar os principais autores e suas contribuições, ainda que de forma breve, para me posicionar nessa discussão. Ao fazer a revisão teórica percebi uma importante lacuna nos Estudos Críticos da Branquitude no que se refere à questão discursiva. Tendo em vista que ideologias, tais como racismo, misoginia, liberalismo, socialismo etc. são

propagadas principalmente pelo discurso, compreendo como fundamental a discussão pela perspectiva discursiva.

A partir dos Estudos Críticos da Branquitude, fundamento minha pesquisa na concepção proposta por Schucman (2014, p. 84), que define *branquitude* como uma posição em que sujeitos que ocupam essa posição “foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade”. Essa concepção, por sua vez, parte da noção basilar de Frankenberg (2004), para quem a branquitude é, principalmente, um lugar de privilégio nas sociedades racializadas. Outro importante conceito acionado nesta pesquisa é o já mencionado *pacto narcísico da branquitude*, “Um pacto silencioso de apoio e fortalecimento aos iguais. Um pacto que visa preservar, conservar a manutenção de privilégios e de interesses.” (BENTO, 2002, p. 105-106). É a partir desse conceito que estabeleço a relação com os Estudos Críticos do Discurso, tendo em vista a relação dialética entre linguagem e sociedade. Destaco ainda, como relevantes para esta pesquisa, os também já mencionados conceitos de *branquitude crítica* e *branquitude acrílica* (CARDOSO, 2008), respectivamente, os conscientes das implicações de seu pertencimento racial e a parcela da branquitude que não tem consciência de seus privilégios, portanto não se racializa e, finalmente, não contribui para a superação do racismo. Passo agora a uma apresentação de fundamentos dos Estudos Críticos do Discurso que nortearão a análise propriamente dita.

3. ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO

De acordo com Schucman (2012), a branquitude pode ser entendida também como um “construto ideológico de poder, em que os brancos tomam sua identidade racial como norma e padrão, e dessa forma outros grupos aparecem ora como margem, ora como desviantes, ora como inferiores” (p. 17), o que dialoga com a proposição de Sodré (2015 [1999]),

segundo a qual o modelo civilizatório almejado pela elite brasileira é o europeu, o que inclui a hegemonia do pensamento e, principalmente, seu pertencimento racial, entendidos como superiores, portanto, desejáveis.

É a crença nessa superioridade que dá origem ao racismo. A perpetuação do racismo, segundo Almeida (2018), acontece tanto pela explicação “racional” da desigualdade racial a partir de um sistema de ideias, quanto pela formação ideológica de sujeitos que não questionem tal desigualdade. Passa por essa explicação “racional”, a ideia de superioridade da raça branca. Conseqüentemente, o resultado da perpetuação desse sistema de ideias é a naturalização da situação de vulnerabilidade da população negra.

Do ponto de vista dos Estudos Críticos do Discurso (ECD), van Dijk (2008, p. 134) entende o racismo como “um complexo sistema social de dominação, fundamentado étnica ou ‘racialmente’, e sua conseqüente desigualdade”. Para o autor, o racismo se constitui de dois subsistemas: um social e um cognitivo. O primeiro se refere às práticas sociais discriminatórias em nível local (micro) e pelo abuso de poder (macro) praticado por instituições dominantes em geral; o segundo se refere aos modelos mentais tendenciosos fundamentados em preconceitos e ideologias racistas, o que pode gerar, inclusive, o racismo involuntário, já que é possível que ele se reproduza a partir de representações mentais socialmente compartilhadas. É importante ressaltar o papel do discurso na dimensão cognitiva do racismo, uma vez que as ideologias e os preconceitos são adquiridos e aprendidos – não são inatos – por meio, principalmente, da comunicação.

Sendo assim, considero que os ECD constituem aparato teórico-metodológico pertinente para a investigação sobre como o discurso ideológico da branquitude emerge em determinado contexto social e, mais amplamente, entendo como pertinente a articulação com os Estudos Críticos da Branquitude, tendo em vista sua agenda em comum. Entre os objetivos centrais dos ECD, pode-se ressaltar a investigação de dis-

cursos nos quais se expressem relações abusivas de poder, bem como a análise das ideologias subjacentes a esses discursos (VAN DIJK, 1995). Ressalto ainda o propósito de mudança social dos ECD que dialoga com a agenda antirracista dos Estudos Críticos da Branquitude. Além disso, é característica dos ECD a perspectiva interdisciplinar, ou seja, o diálogo com outras áreas, notadamente, as Ciências Sociais. Esse diálogo se faz necessário para que se compreenda mais amplamente a questão social foco da análise discursiva, “[...] isso porque a linguagem se mostra um recurso capaz de ser usado tanto para estabelecer e sustentar relações de dominação quanto, ao contrário, para contestar e superar tais problemas.” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 13).

Dessa forma, o foco da análise recai sobre discursos hegemônicos, com o intuito, grosso modo, de desnaturalizar discursos ideologicamente direcionados para a instauração e manutenção de relações abusivas de poder. Dito de outra forma, o que norteia as pesquisas nos ECD é um paradigma “unificado mais por uma agenda de pesquisa do que por uma teoria ou metodologia comuns” (WODAK, 2004, p. 228). No caso desta pesquisa, o foco da análise está, como já foi dito, no discurso da branquitude acadêmica discente da UFBA, e a meta é investigar a percepção desse grupo sobre sua posição de privilégios nas relações raciais da sociedade brasileira.

O discurso deve ser compreendido, portanto, no âmbito do conceito de prática social. A prática social se localiza entre as estruturas sociais mais fixas e as ações individuais que são mais flexíveis; e o discurso é compreendido como uma das partes de todas as práticas sociais que envolvem ainda: atividades, sujeitos e suas relações sociais, instrumentos, objetos, tempo e lugar, formas de consciência e valores (FAIRCLOUGH, 2001).

Nessa perspectiva, o discurso envolve a linguagem articulada às outras partes da prática social, o que permite representar, agir, interagir e identificar o mundo e a nós mesmos (RAMALHO; RESENDE, 2011). E,

portanto, o discurso será compreendido de duas formas: “abstratamente, como um substantivo abstrato, significando linguagem e outros tipos de semioses como elementos da vida social; mais concretamente, como um substantivo contável, significando formas particulares de representar partes do mundo.” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 26, tradução minha). Representar o mundo de forma particular é, por exemplo, considerar que o fato de poucos negros acessarem cargos de liderança nas grandes empresas está relacionado ao mérito, ou mais precisamente, à ausência de mérito. O que poderá ser visto também a partir de outra forma de representar o mundo, como mais uma manifestação do racismo estrutural (ALMEIDA, 2018) presente em nossa sociedade. Tais representações de mundo, por sua vez, se fundamentam em ideologias racistas e antirracistas, respectivamente.

Conceito fundamental nesta perspectiva, a ideologia está sendo compreendida tal como propõe van Dijk (2000, p. 8, tradução minha): “a base das representações sociais compartilhadas pelos membros de um grupo”, ou seja, ela pode ser compreendida como a lente através da qual se vê e se interpreta o mundo. A partir dessa perspectiva, compreende-se que todos temos nossas ideologias que podem ser construídas tanto social quanto individualmente, já que somos influenciados pelas estruturas sociais, pelos grupos com os quais convivemos, mas ao mesmo tempo, cognitivamente, fazemos nossas avaliações de modo individual. No entanto, ressalto que o interesse dos ECD está nas ideologias hegemônicas que instauram e sustentam projetos de poder, tais como o *pacto narcísico* da branquitude (BENTO, 2002).

A concepção de poder adotada neste trabalho é a de Gramsci (1995) para quem o poder é entendido como hegemonia, portanto, instável, ou seja, passível de mudança. Concepção que dialoga com a percepção de Schucman (2012) para quem o significado da branquitude, construído sócio-historicamente, pode ser desconstruído, por meio de *vivências e afetos diversos*.

Se, como já foi dito, por meio do discurso é possível representar, agir, interagir e identificar o mundo e a nós mesmos (RAMALHO; RESENDE, 2011), compreende-se que a prática ideológica racista é fundamentalmente discursiva, o que torna os ECD aparato teórico-metodológico pertinente para a investigação sobre o discurso da branquitude discente da UFBA. Sendo assim, acionei a interdiscursividade (FAIRCLOUGH, 2003) como categoria para efetivação da análise do *corpus* selecionado. Essa categoria permite a investigação sobre quais discursos são articulados em determinado texto, bem como a maneira como essa articulação acontece. Além disso, focarei também em algumas estratégias linguístico-discursivas, tais como os pressupostos e subentendidos (DUCROT, 1987), uso de operadores argumentativos (KOCH, 2006), metáforas (LAKOFF; JOHNSON, 2002) e alguns recursos linguísticos de transitividade e de interpessoalidade (FUZER; CABRAL, 2014).

4. “RACISMO É DISCRIMINAR QUALQUER RAÇA?”

Nesta análise, utilizei como *corpus* principal as respostas dos discentes da UFBA ao primeiro questionário de uma pesquisa mais ampla⁵ sobre o discurso da branquitude no que se refere à sua percepção sobre questões raciais e privilégios. O questionário foi aplicado pelo *site Survey Monkey*⁶ para garantir o anonimato dos participantes e maior liberdade para falar sobre um tema delicado e ao mesmo tempo complexo como as relações entre negros e brancos no Brasil. O questionário foi respondido por estudantes do Bacharelado Interdisciplinar, Gastronomia e Letras durante o primeiro semestre de 2019. Acionarei também minha própria experiência enquanto docente da UFBA que, além da sala de aula, frequento atividades acadêmicas cujas temáticas sejam, entre outras, as relações raciais.

5 Pesquisa de pós-doutoramento realizada na Universidade de Brasília. A análise da outra parte do *corpus* foi publicada em Oliveira e Resende (2020).

6 www.surveymonkey.com.

O questionário, composto por 10 perguntas, teve como intuito observar a percepção do discente branco da UFBA sobre questões raciais e os privilégios que possuem em função de seu pertencimento racial e foi livremente inspirado no questionário usado por Schucman (2012). Apesar de o foco da análise ser o discurso dos discentes autodeclarados brancos, o questionário também foi respondido por estudantes negros, pardos e um quilombola. Dessa forma, suas respostas foram acionadas na análise para efeito de comparação.

Esse questionário foi respondido por 50 estudantes assim autodeclarados: negros (42%), brancos (30%), pardos (26%) e quilombola (2%). Ressalte-se que o questionário trabalhou com perguntas abertas, inclusive sobre o pertencimento racial dos estudantes, o que provocou uma autodeclaração como *caucasiano* e uma como *clara*, que foram incorporadas ao grupo dos autodeclarados brancos para fins de cálculo de percentual. Além disso, é importante notar também que essa amostra está próxima da realidade populacional baiana que tem 76%⁷ de população negra e parda⁸.

Chamou a atenção, de início, a baixa ocorrência do termo *branquitude*, apenas duas vezes, ambas em respostas à pergunta 4: *Você considera que existem características típicas de cada raça? Se sim, quais são elas?* Vejamos:

1. Sim, existe um padrão da *branquitude* e aquilo que está fora do padrão que está atrelado a raças distintas (P29 – branca)⁹

2. Etíopes, somalis e nigerianos têm traços do rosto considerados “finos”, atribuídos costumeiramente à *branquitude* (P35 – branca)

7 Desprezamos os decimais.

8 PNAD/IBGE 2018.

9 Os participantes que responderam ao questionário serão identificados pela letra P seguida de número atribuído aleatoriamente, por exemplo, P29. A raça foi indicada respeitando a autodeclaração dos participantes. Suas respostas foram transcritas literalmente sem correções sintáticas ou ortográficas.

A pouca frequência do termo sugere que os estudantes talvez não estejam acompanhando as discussões sobre a branquitude que vem acontecendo no Brasil¹⁰ e, mais especificamente, no ambiente acadêmico da UFBA. No semestre anterior à aplicação do questionário, por exemplo, Lia Schucman, umas das principais referências nos estudos sobre a branquitude no Brasil e já mencionada neste trabalho, proferiu a palestra *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder*, no mesmo dia em que lançou o livro *Famílias Inter-raciais: Tensões entre Cor e Amor* (EDUFBA, 2018)¹¹, no campus de São Lázaro, da UFBA. A UFBA promove eventos sobre a temática das relações raciais com frequência, mas esta investigação sugere que os estudantes, principalmente os brancos, não participam ou participam pouco desse debate.

Outro dado importante que emergiu no discurso dos estudantes brancos foi a ocorrência do termo *privilégio*, que não foi usado em nenhuma das questões propostas, já que o intuito foi exatamente investigar a percepção desses estudantes sobre os privilégios provenientes de seu pertencimento racial. Dos quinze estudantes autoidentificados como brancos, dez usaram o termo *privilégio* em pelo menos uma das respostas às dez perguntas apresentadas, sendo a maior ocorrência em resposta à pergunta 3: *Você acha que ser negro/branco/indígena/pardo tem influência no seu cotidiano? Se sim, qual influência?*

3. Ser branca influencia no meu cotidiano porque sou cercada de inúmeros *privilégios* de cor por estar inserida em um contexto racista. (P5 – branca)

4. Percebo situações de *privilégios* quando estou caminhando em uma loja e não sou perseguido ou nunca ter sido revistado em uma abordagem policial. (P21 – branco)

10 Como já foi dito, o questionário foi aplicado no primeiro semestre de 2019, portanto, antes do boom de discussões sobre questões raciais em função do assassinato cruel de George Floyd por um policial branco nos EUA em maio de 2020.

11 A atividade foi promovida pelo Instituto de Psicologia da UFBA e aconteceu no dia 03 de outubro de 2018.

5. Sim, tenho consciência que sou *privilegiada* por ser branca. Pois, por exemplo, nunca sofri nenhum tipo de preconceito (velado, estrutural ou moral) pela cor da minha pele. (P49 – branca)

Embora tenham se referido a privilégios, nota-se que a visão sobre a amplitude desses privilégios é variada entre os estudantes. De fato, a resposta de P5, por exemplo, se refere a eles apenas de forma vaga adicionando o epíteto *inúmeros* e, dessa forma, não especifica o que entende por esses privilégios. Tal resposta permite que o interlocutor identifique um subentendido (DUCROT, 1987) que indique privilégios de todos os tipos, mas o subentendido não está linguisticamente inscrito no enunciado e, portanto, é responsabilidade do interlocutor, ou seja, sempre pode ser negado pelo falante.

A resposta de P21 exemplifica os privilégios, mas limitando-os apenas ao fato de não ser vítima de ações racistas direcionadas à sua pessoa. Não faz referência, por exemplo, a uma valorização da própria branquitude, o que, por sua vez, lhe garante acesso a bens materiais e simbólicos na nossa sociedade. Já a resposta de P49 indica uma percepção de que os privilégios vão além de ações racistas pontuais, mas englobam também o aspecto estrutural da questão. Nesse caso, há um pressuposto (DUCROT, 1987) inscrito em sua resposta acionado pelos parênteses utilizados, qual seja, indicando que os preconceitos nunca sofridos poderiam ser *velado, estrutural ou moral*, demonstrando assim que esse estudante, diferentemente de P5 e de P21, tem consciência sobre a amplitude de privilégios que seu pertencimento racial lhe confere.

Em termos discursivos, pode-se dizer que a seleção lexical revela formas de representar aspectos do mundo (FAIRCLOUGH, 2003), ou seja, como determinados discursos são representados, por exemplo, na fala dos estudantes que participaram da pesquisa. Dito de outra forma, a recorrência no uso de um termo demonstra que a ideia circula nesse ambiente, ainda que de forma opaca, como nos exemplos acima, ainda que os verdadeiros privilégios dos brancos não sejam ditos abertamente pelo grupo, o que

demonstra a presença do *pacto narcísico* da branquitude (BENTO, 2002) que envolve um silenciamento em relação a esses privilégios.

A despeito dessas primeiras inferências, constatei que todos os participantes da pesquisa, brancos e negros, reconhecem a existência de racismo no Brasil, ao analisar as repostas à questão 10: *Você acha que tem racismo no Brasil? Se sim, como ele se manifesta?* Alguns exemplos de repostas de participantes brancos:

6. Sim. Se manifesta das mais diversas formas, nas relações pessoais, no acesso aos direitos básicos, oportunidades de emprego, pensamentos e ideologias (P20 – branca)

7. Como já havia falado, o racismo é institucionalizado. A política anti drogas só serve para promover o encarceramento em massa da população pobre e negra. Isso quando a polícia não mata antes. (P21 – branco)

8. Sim. Negros são mais vulneráveis à violência e ao extermínio. Geralmente se conjuga pobreza e cor de pele escura. (P36 – clara)

Diferentemente das primeiras impressões, esse conjunto de repostas indica que os estudantes brancos têm conhecimento não só da existência do racismo na nossa sociedade, bem como do quão cruel ele pode ser. Eles demonstram conhecimento sobre [falta de] *oportunidades de emprego* (P20), *encarceramento em massa* (P21) e *vulnerabilidade à violência e ao extermínio* (P36), aspectos perversos que ilustram as consequências do racismo no Brasil e que reverberam entre os estudantes discursos provenientes das discussões sobre questões raciais.

Dados do Ministério do Trabalho, relativos ao ano de 2016, demonstram que brancos ocupam mais vagas de empregos valorizados socialmente do que negros¹², ainda que negros sejam a maioria¹³ da

12 <https://g1.globo.com/economia/noticia/brancos-sao-maioria-em-empregos-de-elite-e-negros-ocupam-vagas-sem-qualificacao.ghtml>. Acesso em: 18 ago. 2020.

13 Segundo a PNAD/IBGE referente ao primeiro trimestre de 2020, pardos e negros somam 55,4% da população brasileira, brancos, 43,6%.

população brasileira, corroborando, portanto, a fala de P20. Os negros, em sua maioria, ocupam vagas sem qualificação, conseqüentemente, a média salarial de negros é menor do que a de brancos em todos os estados brasileiros, ainda segundo dados do Ministério do Trabalho.

Sobre o encarceramento em massa, mencionado por P21, Borges (2018) demonstra como o processo histórico do Brasil, com suas bases escravocratas, fundamenta a “manutenção das desigualdades sociais baseadas na hierarquia racial” (BORGES, 2018, p. 22) e, ainda, como a guerra às drogas funciona para legitimar o encarceramento e o genocídio do povo negro. Observe-se também a utilização do operador argumentativo¹⁴ (KOCH, 2006) *só*, por P21, em “A política anti drogas *só* serve para promover o encarceramento em massa da população pobre e negra.” que ressalta o objetivo central da política antidrogas, ainda que este não seja um objetivo declarado, mas perceptível a olhos mais atentos e críticos.

Sobre a vulnerabilidade à violência, pode-se dizer que, entre 2008 e 2018, a taxa de homicídios de pessoas negras cresceu 11,5% enquanto, no mesmo período, a de não negros caiu 12,9%¹⁵. P36, ao selecionar o processo material¹⁶ *conjug*ar explicita a interseccionalidade (AKO-TIRENE, 2018) entre classe social e raça, outro aspecto que tem sido destacado no discurso sobre as relações raciais no Brasil. Interessante também a forma que P36 encontrou para apagar a agência desse processo ao acionar o pronome indeterminado *se*: “Geralmente *se* conjuga pobreza e cor de pele”, afirma. Mas quem é o autor dessa ação se não a própria branquitude? Seja na pessoa do Estado, quando não propõe políticas públicas adequadas à mudança dessa situação, seja na pessoa da população branca que, em sua maioria, ainda não está engajada na luta antirracista.

Dentre as respostas à questão 10, destaco:

14 A função dos operadores argumentativos (KOCH, 2006) é orientar o interlocutor para determinada conclusão. Outros exemplos: *mas*, *afinal*, *ainda*, *até* etc.

15 Dados do Atlas de violência 2020.

16 Os processos são categorias semânticas que materializam discursivamente nossa experiência no mundo, tal como propõe a Gramática Sistemico-Funcional (FUZER; CABRAL, 2014). Os processos são grupos verbais: materiais, mentais, relacionais, existenciais, verbais e comportamentais. Os processos materiais representam ações concretas e tangíveis.

9. Existe sim, porém é simplesmente o ato de discriminar qualquer raça que seja simplesmente por causa de sua cor ou característica. (P1 – branca)

A resposta de P1 remete à noção de *racismo reverso*, o que demonstra desconhecimento sobre a relação assimétrica de poder entre pessoas brancas e negras, no que se refere à prática racista (DAMACENO, 2016). Esse interdiscurso ainda repercute nos dias atuais, desconsiderando totalmente o caráter estrutural (ALMEIDA, 2018) da questão que confere privilégios a pessoas brancas apenas em função de seu pertencimento racial. Ideia que é reforçada pelo uso do advérbio *simplesmente*, que sugere a não complexidade da questão racial no Brasil. A noção do racismo reverso emergiu também em sala de aula, duas vezes no mesmo período de realização da pesquisa, ambas proferidas por estudantes brancos.

Considerando todas as respostas à questão 10, de estudantes negros, pardos e brancos, observei também a percepção dos estudantes sobre como a língua pode ser usada de forma racista:

10. Sim o racismo é evidente no Brasil, ele manifestado através da xenofobia, da língua, da cor e classe social. O racismo é perpetrado na nossa sociedade excluindo os jovens de ambientes considerados mais sofisticados e julgando-nos em qualquer situação por conta da cor da nossa pele. (P6 – preto)

11. No próprio português com palavras como denegrir, mercado negro que são conotações negativas. Um racismo mais estruturado desde o fim da escravidão, os negros ficaram com o que restou do país e ainda hoje tentam se reerguer. Casos de discriminação racial chamando negros de macacos. (P22 – negro/preto)

12. Sim. Por exemplo, ocorreu um episódio no futebol, onde os torcedores chamaram ele de macaco, por ele ser negro. Se ele fosse branco, talvez não chamariam ele por esse nome. (P31 – pardo)

13. Indubitavelmente. Ele permeia toda a sociedade. Um povo que tem em seu vocabulário juízo de valor para qualificar o cabelo como bom ou ruim, é essencialmente racista. Como respondido anteriormente, o racismo define oportunidades (desde o nascimento) ou a falta destas. (P35 – branca)

14. Sim e muito. Ele se manifesta até nos simples detalhes no nosso cotidiano no modo de falar ex: hoje é dia de preto. Quando quer falar do dia ruim, e se manifesta ao entrar em lojas e por conta da cor da pele ter olhares de canto de olho, segurança sempre perto achando que vamos roubar entre outros um verdadeiro absurdo. (P48 – negra)

Importante ressaltar que apenas um estudante branco, P35, fez referência ao uso da língua como instrumento de racismo, ainda que tenha mencionado um aspecto importantíssimo nessa discussão que é a questão do cabelo como alvo de racismo, tendo em vista que se trata de importante símbolo identitário “explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes” (GOMES, 2003, p. 174).

Já estudantes negros e pardos fizeram referência à manifestação do racismo por meio da língua, como exemplificado pelas respostas de P6, P22, P31 e P48 acima. Aqui é importante ressaltar que a língua, entendida como sistema, não pode ser considerada racista. No entanto, seu uso, materializado em linguagens específicas, a partir das escolhas feitas pelos falantes, pode manifestar uma ideologia racista (ALMEIDA, 2018). Numa perspectiva funcionalista da língua, a noção de escolha é central. Um texto é, portanto, o resultado de uma seleção feita pelo falante a partir do potencial de opções disponíveis no sistema linguístico. Essas escolhas são, por sua vez, intencionais e influenciadas pelo contexto, ainda que eventualmente inconscientes, considerando-se que o uso da língua parte sempre de uma razão motivadora (EGGINS, 2004).

Uma outra forma de expressão linguística que pode ser usada para expressar o racismo também foi lembrada no discurso dos estudantes, o denominado *racismo recreativo* (MOREIRA, 2018):

15. Sim, através de piadas, de barreiras no mercado de trabalho, de ofensas diretas nas redes sociais, nas abordagens policiais, nas portarias de prédios, nas lojas (P13 – parda)

16. Sim, de diversas formas, desde piadas de mal gosto ou comentários até intolerância religiosa e agressões motivadas pela cor da pele. (P38 – negro)

17. Sim, o racismo aparece em forma de piadas ofensivas e julgamento de caráter da pessoa a partir da cor (P41 – branca)

Entende-se por *racismo recreativo*, “um projeto de dominação que procura promover a reprodução de relações assimétricas de poder entre grupos raciais por meio de uma política cultural baseada na utilização do humor como expressão e encobrimento de hostilidade racial.” (MOREIRA, 2018, p. 99). Dessa forma, o grupo racial hegemônico, ou branco, garante sua respeitabilidade ao mesmo tempo em que salienta a suposta degradação moral dos grupos raciais minoritarizados. Observa-se também no discurso do racismo recreativo a estratégia discursiva do *nós* contra *eles*, destacada por van Dijk (2008), por meio da qual o grupo dominante enfatiza as (supostas) características positivas de seu grupo ao realçar as (supostas) características negativas do grupo não dominante. Novamente, apenas um estudante branco, P41, fez referência a esse aspecto.

Em resposta à mesma pergunta 10, observei uma única ocorrência sobre a *culpa branca* que entendo ser importante registrar, especialmente porque foi encontrada no discurso de um estudante branco:

18. Sim. Se manifesta das maneiras mais sutis e, algumas vezes, até mais escrachada. Penso que a questão do racismo no Brasil é bastante complexa, uma vez que ela atravessa gerações e está presente nas subjetividades, sendo uma questão da qual todos se defendem, por motivos os mais variados: pra não entrar em contato com o sofrimento dele na própria pele, pra não entrar em contato com a culpa branca, pra não perder os privilégios, pra manter o conforto do conceito que tem de si próprio e, às vezes, por alguns desses motivos simultaneamente. (P50 – branca)

Pode-se dizer que a denominada *culpa branca* é proveniente do nosso passado escravagista e é resultado de uma percepção do quão equivocado foi esse construto histórico brasileiro ou, nas palavras de Nascimento (2020), “o sentimento de ser culpada pela própria branquitude”, sentimento que seria *convenientemente paralisante*. Além da culpa branca, P50 menciona ainda que *a questão do racismo no Brasil é bastante complexa (...) sendo uma questão da qual todos se defendem*. Significativa a seleção lexical que inclui o uso do processo material¹⁷ *defender* que, nesse caso, pode ser entendido como o silêncio e a omissão diante do racismo, tal como pontuou Bento (2002) ao propor o conceito de *pacto narcísico* da branquitude, outro discurso que perpassa a fala dos estudantes. Fanon (2008 [1952]) já havia ressaltado que o racismo é tão negativo para o branco quanto para o negro, o que também explica a atual necessidade de defesa apontada por P50.

Ainda como resposta à questão 10, dois participantes lançaram mão de metáforas (LAKOFF; JOHNSON, 2002) para falar sobre o racismo no Brasil:

19. O Brasil é um dos países mais racistas do mundo. Ele se manifesta em todas as esferas e ambientes sociais. Ele continua segregando a população negra, punindo não mais no tronco, mas no presídio, na rua, no subemprego, nas escolas públicas, na universidade... enfim: o racismo

17 Vide nota 15.

é um câncer social que não vai morrer sem um tratamento agressivo e continuado. (P11 – preta)

20. Nitidamente a todo momento no dia-a-dia o racismo se manifesta em diversos casos repetidos vistos em jornais, revistas e meios de comunicação em geral. O Brasil está corrompido socialmente e até que a legislação se torne suficiente, pois esperar pela mudança pessoal de cada um levará um tempo que a comunidade negra não possui, e não pode esperar. (P42 – parda)

As duas metáforas acionadas nas respostas de P11 e de P42 podem ser classificadas como metáforas conceituais, uma vez que evidenciam a compreensão de um conceito em termos de outro (LAKOFF; JOHNSON, 2002). Compreender o racismo como um *câncer* (P11) é conferir à prática discriminatória características de uma doença e, mais, de uma doença grave e que, em muitos casos, ainda não tem cura. Observe-se ainda o acréscimo do epíteto *social* que destaca o caráter coletivo da prática/doença. Já P42 utiliza uma personificação ao conferir uma característica humana ao Brasil como forma de caracterizar a sociedade brasileira como *corrompida*, ou seja, moralmente adulterada, corrupta em seu modo de pensar e agir. Aqui o aspecto coletivo também é destacado com o uso da circunstância de modo¹⁸ *socialmente*.

Além disso, é importante ressaltar na resposta de P11 o uso dos operadores argumentativos¹⁹ *mas* e *enfim* em “Ele [o racismo] continua segregando a população negra, punindo não mais no tronco, *mas* no presídio, na rua, no subemprego, nas escolas públicas, na universidade... *enfim*: o racismo é um câncer social que não vai morrer sem um tratamento agressivo e continuado.”. O operador argumentativo *mas* introduz um argumento mais forte na sequência do enunciado e, com isso, enfraquece o argumento anterior, ou seja, reforça a atualidade da prática

18 De acordo com LSF, as circunstâncias são categorias semânticas que “adicionam significados à oração pela descrição do contexto em que o processo se realiza” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 53).

19 Vide nota 11.

punitivista contra negros (BORGES, 2018) rechaçando a possibilidade de emergência de um eventual discurso sobre democracia racial no Brasil. Na sequência, P11 aciona o operador argumentativo *enfim* que expressa uma conclusão ao que foi dito anteriormente, qual seja, a já comentada metáfora que aproxima o racismo de um câncer social.

Na questão 4, perguntei *Você considera que existem características típicas de cada raça? Se sim, quais são elas?* Entre os estudantes brancos participantes, a maioria (oito) apontou como características típicas de cada raça aspectos físicos: *formato de nariz, lábios, cabelo etc.* (P20), *formato de rosto, tipo de cabelo, cor da pele* (P41); dois responderam que não há características típicas de cada raça (P5 e P46); dois disseram que apenas cultural (P8 e P36); dois disseram que sim, mas sem especificar (P1 e P32) e um respondeu *não sei dizer* (P50); por fim, apenas dois estudantes indicaram o aspecto social da raça como característica típica, vejamos:

21. Raça biologicamente não existe, o que existe é uma desigualdade social que acaba sendo movida pelo tom de pele e aspectos físicos do indivíduo. (P30 – branca)

22. Afora as características físicas, e com as devidas ressalvas, todos possuem a mesma essência. Se não fosse o racismo e suas consequências socioeconômicas e psicológicas, apenas nossa forma de interagir com o mundo nos distinguiria. (P35 – branca)

Já entre os estudantes negros e pardos, vinte e dois responderam que sim, mas a quase totalidade só apontou características físicas: *traços do rosto, cor da pele* (P02) e *características fenotípicas apenas* (P11); onze não identificam características típicas de cada raça, sendo que dois deles indicaram o aspecto social da raça como característica típica: *E socialmente falando existe uma diferenciação, mas que não é genética* (P33) e *Exceto a exclusão social desta raça ao longo dos séculos, nada* (P37).

As respostas dos estudantes brancos, P30 e P35, e as dos estudantes negros e pardos, P33 e P37, remetem ao discurso sobre o conceito social de raça, tal como apontado por Munanga (2003) e defendido também nesta pesquisa. É significativo como poucos estudantes demonstram perceber que a distinção entre raças parte principalmente de um fator social: apenas quatro entre os cinquenta que responderam ao questionário. Em contrapartida, ao apontar características físicas como diferencial, mesmo que a pergunta não tenha acionado esse aspecto, a maioria deles revela involuntariamente sua percepção sobre diferenças entre as raças. De acordo com Cashmore (2000, p. 455), “As sociedades que reconhecem as raças sociais são invariavelmente racistas”.

Ressalte-se ainda o tom categórico das orações dos estudantes brancos: “Raça biologicamente não existe” (P30) e “todos possuem a mesma essência” (P35), sem modulações, afirmam enfaticamente suas verdades, como que para não deixar dúvidas sobre a forma como pensam a questão.

Entre as respostas à pergunta 4, destaco ainda:

23. Não, até porque só existe um tipo de raça, a humana. (P9 – negra)
24. Não concordo com o conceito de raça porque me faz parecer existir níveis hierárquicos entre elas e isso é abominável. (P21 – branco)
25. A raça humana é uma só. O que difere grupos entre humanos são etnias, e apresentam diferenças fenotípicas, como a cor da pele, cabelo, olhos. (P31 – pardo)

A resposta de P21 é interessante porque classifica como *abominável* a hierarquização entre as raças, ao mesmo tempo em que sua recusa ao *conceito de raça* sugere uma não percepção sobre como o conceito social de raça é fundamental para as discussões e, conseqüentemente, para a luta antirracismo. É importante ressaltar que o foco da luta antirracismo é o racismo em si e não o conceito de raça, tendo em vista que este é proveniente daquele.

Já nas respostas de P9 e de P31, observa-se o discurso que defende a existência de uma única raça, a humana. Esse discurso não ocorre nas respostas dos estudantes brancos, mas, surpreendentemente, na fala de estudantes negros. Diferentemente das respostas analisadas anteriormente, essas respostas demonstram uma não percepção das diferenças sociais entre as raças e o que essa diferença implica na vida da população negra. Tal constatação também sugere um distanciamento das discussões sobre as relações raciais no Brasil.

A percepção de que as raças são socialmente diferenciáveis também emergiu nas respostas à pergunta 2: *O que te faz se sentir negro/branco/indígena/pardo?* Nas respostas dos estudantes brancos, observei que alguns deles, sete de um total de quinze, se percebem como brancos a partir do tom de sua pele simplesmente, por exemplo: *Minha cor* (P1), *A cor da minha pele* (P21) e *Fenótipo* (P46), respostas objetivas, sem maiores explicações. Três estudantes acionaram apenas o aspecto social para justificarem seu pertencimento racial: *Como me trataram ao longo da minha vida* (P20), *sou lido socialmente como branco pela sociedade brasileira* (P35) e *o julgamento da sociedade* (P41). Outros três estudantes justificaram seu pertencimento racial a partir de seus privilégios: *Meus privilégios* (P29), *ter percebido situações de grande privilégio só por causa da minha aparência* (P30) e *Percepção de privilégios sociais* (P32).

Nesse grupo de respostas, chama a atenção, principalmente, as repostas que se referem a *privilégios* como aspecto fundante de seu pertencimento racial branco. De fato, para além das pouco significativas diferenças fenotípicas, certamente é o acesso a muitos privilégios que demarca o lugar racial do indivíduo, ou lugar de vantagem estrutural (FRANKENBERG, 2004). Se, por um lado, alguns estudantes demonstram essa consciência e acionam o discurso de uma branquitude mais crítica (CARDOSO, 2008, 2010), a maioria dos participantes demonstrou que seu pertencimento racial justifica-se apenas em função da cor de sua pele, como vimos nas respostas de (P1), (P21) e (P46), posicionamento de uma branquitude acrítica (CARDOSO, 2008, 2010), o que também

pode ser entendido como um distanciamento das discussões sobre relações raciais e, conseqüentemente, pouca ou nenhuma percepção sobre os inegáveis privilégios que seu pertencimento racial lhes confere.

Entre os estudantes negros e pardos, dezoito dos 34 também informaram a cor da pele como aspecto que demarca seu pertencimento racial: *Minha cor* (P3), *Meus traços fenotípicos* (P14), *Minha cor e meus traços* (P23) e *Cor da pele* (P38). Além disso, cinco estudantes indicaram a origem familiar: *Pai branco e mãe negra* (P12) e *Minhas origens* (P26). As outras formas de indicar pertencimento racial variaram entre aspectos sociais articulados com a cor da pele (quatro estudantes), carteira de identidade (um estudante), cor da pele articulada com origem familiar (um estudante), identidade histórica (um estudante) e cor da pele articulado com cultura (um estudante).

Além de toda essa variedade de respostas, despertou minha atenção a resposta do estudante P15: “A não identificação com a outra raça”. P15 se autoidentificou como pardo, com isso, não é possível saber se ele não se identifica com brancos ou com negros. Tendo em vista que a identidade negra é fortemente marcada no ambiente acadêmico da UFBA, apesar de ser um contexto de elite, o que não é comum em Salvador-BA, pode-se inferir que a não identificação de P15 seria com a raça branca, mas essa é apenas uma suposição. É interessante observar também como o estudante opta pela negação, o que pressupõe uma afirmação prévia (me identifico com a raça...), embora essa afirmação/pressuposto seja inacessível para esta pesquisadora. A resposta de P15 remete ainda a Sousa (1983, p. 23) para quem:

A história da ascensão social do negro brasileiro é, assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É a história da submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação.

O questionário tratou também da opinião dos estudantes sobre acesso a cargos de prestígio na questão 8: *No Brasil, os cargos de maior prestígio como profissionais liberais, senadores, deputados, médicos, empresários, advogados, são em sua maioria de brancos. Você acha que tem alguma razão para isso? Qual?*

As respostas dadas pelos estudantes brancos mostraram que sete deles identificam o racismo como razão para que negros não ocupem cargos de prestígio: *racismo institucional* (P5), *apenas os frutos do racismo* (P35); quatro estudantes apontaram que tal situação é consequência do processo de colonização: *a forma de organização advinda dos processos colonizatórios* (P32), *nossa colonização que até hoje tem seus reflexos* (P39), além de respostas que indicaram como razão a falta de oportunidades para negros, falta de acesso à educação formal de qualidade pela população negra, a questão do privilégio branco e a resposta que revelou novamente o discurso da branquitude acrítica: *não tem razão específica, apenas existem* (P1).

Já entre os estudantes negros, de trinta e quatro no total, as respostas indicaram principalmente a colonização/escravidão (doze estudantes) e o racismo (dez estudantes) como causas dessa situação: *não houveram condições da população negra se estabelecer com dignidade após a escravidão* (P13), *uma influência ainda colonialista* (P17) e *essa é herança do Brasil escravocrata* (P33); *preconceito racial* (P02), *a razão disso é o racismo* (P11) e *o racismo institucional* (P25). Os estudantes negros indicaram ainda como justificativa para o não acesso de pessoas negras a cargos de prestígio: a desigualdade, o não acesso à educação formal, que as oportunidades são dadas apenas aos brancos e, por fim, o sistema. Um estudante que se autodeclarou como pardo respondeu que não concorda com a afirmação porque *o acesso a esses cargos independe de raça, eu sou pardo e tenho um cargo público de expressão* (P26).

Esse panorama no qual pessoas negras têm menos acesso a cargos de prestígio, percebido pela grande maioria dos estudantes que participa-

ram da pesquisa, entre brancos e negros, ainda que a justificativa varie, é confirmado pela diferença salarial entre negros e brancos no Brasil. Enquanto, por exemplo, um homem branco ganha, em média, 3.579 reais, um homem negro ganha, em média, 1.970 reais²⁰. Há uma discrepância salarial significativa.

Embora a grande maioria dos participantes tenha consciência dessa discrepância, considerando sua percepção sobre a ocupação de cargos de prestígio, como demonstrado, dois estudantes afirmaram não haver razão para tal diferença ou que não há essa diferença: um estudante branco e outro pardo, respectivamente. Para P1, estudante branco, *não tem razão específica, apenas existem*, ou seja, naturaliza essa discrepância como que sugerindo que não há nada a se fazer em relação a tal quadro ou talvez que os negros devam se conformar com o que está posto. Para P26, estudante pardo, *o acesso a esses cargos independe de raça, eu sou pardo e tenho um cargo público de expressão*. Esse discurso, muitas vezes, justifica o racismo velado tendo em vista que usa uma exceção para sustentar o discurso da meritocracia quando, na realidade, sabe-se que, além de não ter acesso à educação formal em nível de igualdade com a maioria dos brancos brasileiros, a pessoa negra geralmente se depara com o racismo na hora de se candidatar a uma vaga de emprego. Dito de outra forma, o fato de uma pessoa negra ocupar um *cargo público de expressão* significa apenas que essa pessoa “furou” a barreira do racismo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, parti de uma retomada panorâmica sobre os Estudos Críticos da Branquitude no Brasil, para me posicionar pela concepção de Schucman (2012), ancorada em Frankenberg (2004), para quem a branquitude é vista como um lugar de privilégio social. Articulei essa concepção à proposta dos Estudos Críticos do Discurso por entender que, de pontos de vista diferentes, trata-se de estudos críticos com uma agenda

20 PNAD/IBGE 2019.

em comum, qual seja, a desnaturalização de discursos hegemônicos para a consequente mudança social. Sendo assim, o foco da análise recaiu sobre o discurso da branquitude acadêmica discente da UFBA.

A análise dos dados indica que a pauta sobre a questão racial e suas implicações está, de alguma forma, presente no discurso dos estudantes brancos e negros da UFBA, já que ecoa no discurso dos estudantes brancos discursos provenientes das discussões sobre questões raciais, tais como o conceito social de raça (MUNANGA, 2003), interseccionalidade (AKOTIRENE, 2018), racismo estrutural (ALMEIDA, 2018) e racismo recreativo (MOREIRA, 2018), em contraposição à baixa recorrência do próprio termo branquitude e uma única referência, por um estudante branco, ao uso da língua para praticar ações racistas, fato lembrado por vários estudantes negros e pardos em suas respostas.

Chama a atenção também o fato de a maioria desses estudantes reconhecerem os privilégios oriundos de seu pertencimento racial, mas apenas três deles indicarem especificamente esses privilégios como razão para se reconhecerem como brancos, a maioria deles se distingue apenas a partir de seu fenótipo. Nesse aspecto, constatei ainda a presença do pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2002) quando, por exemplo, os estudantes brancos, em sua maioria, não especificaram os privilégios naturais de seu pertencimento racial, conferindo a eles um caráter opaco e difuso ou quando registraram como privilégio apenas o fato de não serem vítimas de ações racistas.

Tais constatações permitem inferir que, apesar de reconhecer privilégios e ecoar discursos da luta antirracista, aparentemente, há pouco envolvimento dos estudantes brancos, de fato, nessa luta, o que conduz à evidência sobre a importância de estudos críticos sobre a branquitude, relembrando as orientações de Steve Biko (1990 [1978]) e de Frantz Fanon (2008 [1952]). Acrescento que os ECD se constituem como uma ferramenta importante que permite, por meio de análises discursivas, mapear o que e como pensa a branquitude, o que, por sua vez, pode ser o

passo inicial para propostas concretas de mudança como a empreendida por esta pesquisadora, qual seja, levar essa discussão/reflexão para a sala de aula em minhas turmas de graduação.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 2002.

BIKO, Steve. *Escrevo o que eu quero*. Tradução Grupo Solidário São Domingos. São Paulo: Ática, 1990 [1978].

BORGES, Juliana. *O que é encarceramento em massa?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. *Rev. Latinoam. Cienc. Soc. Niñez Juv.*, v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2010000100028&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 abr. 2019.

CARDOSO, Lourenço. *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2014.

CARDOSO, Lourenço. *O branco “invisível”*: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2014 [2002].

CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. Tradução Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2000.

DAMACENO, Janaína. Por que você deve parar de afirmar que o racismo reverso existe? Entrevista a Michelli Oliveira e Nathália Costa. *Geledés*, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/por-que-voce-deve-parar-de-afirmar-que-o-racismo-reverso-existe/>. Acesso em: 1 jul. 2019.

- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Revisão Técnica da Tradução: Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes Editores, 1987 [1984].
- EGGINS, Suzanne. *An introduction to systemic functional linguistics*. New York; London: Continuum, 2004.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Routledge: London, 2003.
- FAIRCLOUGH, Norman. The dialectics of discourse. *Textus*, v. XIV, n. 2, p. 231-242, 2001.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008 [1957].
- FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, Vron (org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 307-338.
- FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>. Acesso em: 10 out. 2020.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Tradução Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995 [1955].
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2006.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação tradução Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002.
- MOREIRA, Adilson. *O que é racismo recreativo?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço (org.). *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017.
- MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: MÜLLER, Tânia M. P.; CARDOSO, Lourenço (org.). *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil*. Curitiba: Appris, 2017. p. 9-12.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *III Seminário Nacional Relações Raciais e Educação*. Rio de Janeiro: PENESB, 2003.
- NASCIMENTO, Tatiana. Leve sua culpa branca pra terapia. *Omenelick 2º ato*. Disponível em: <http://www.omenelick2ato.com/artes-literarias/leve-sua-culpa-branca-pra-terapia>. 2020. Acesso em: 21 out. 2020.

OLIVEIRA, Daniele de; RESENDE, Viviane de Melo. Branquitude, discurso e representação de mulheres no ambiente acadêmico da UFBA. *Bakhtiniana*, São Paulo, 15 (4): 149-171, out./dez. 2020.

PASSOS, Ana Helena Ithamar. *Um estudo sobre branquitude no contexto de reconfiguração das relações raciais no Brasil, 2003-2013*. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, PUC, Rio de Janeiro, 2013.

PIZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (org.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 97-125.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2014 [2002]. p. 59-90.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso (para a crítica): o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

RAMOS, Alberto Guerreiro. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995 [1957].

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”*: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, USP, São Paulo, 2012.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Ser branco/a: construções psicossociais da branquitude. In: 1º Seminário Branquitude: Raça e Privilégio nas Cidades Brasileiras, 2020. Palestra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hymaVCP8XIc&t=473s>. Acesso em: 20 out. 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 1, 2014, p. 83-94. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100010>. Acesso em: 30 maio 2019.

SCHUCMAN, Lia; CARDOSO, Lourenço. Apresentação Dossiê Branquitude. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 13, p. 5-7, 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/146>. Acesso em: 1 out. 2020.

SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros: identidade, povo, mídia e cotas no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2015 [1999].

SOUSA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOVIK, Liv. *Aqui ninguém é branco*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

VAN DIJK, Teun A. Aims of Critical Discourse Analysis. *Japanese Discourse*, v. 1, 1995, p. 17-27.

VAN DIJK, Teun A. *Ideology: a multidisciplinary approach*. SAGE: London, 2000.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2008.

WARE, Vron (org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD – Um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, n. Especial, 2004, p. 223-243. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/297. Acesso 15 jul. 2010.

SUJEITOS FALANTES: QUANDO E ONDE PENSAM QUE
ESTÃO AS/OS DISCENTES DE DISCIPLINAS DE LEITURA E
PRODUÇÃO DE TEXTOS?

Adriana Pucci Penteado de Faria e Silva
(docente do ILUFBA)

Ana Lúcia Goiana
(doutoranda do PPGLinC do ILUFBA)

Raquel de Oliveira Meira
(graduanda do ILUFBA)

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho deriva da pesquisa *Leitura e Produção de Textos para Fins Específicos*: a construção de uma disciplina, que foi desenvolvida no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (ILUFBA) entre 2017 e 2020, com coordenação de Adriana Pucci Penteado de Faria e Silva e participação, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), de Ana Lúcia Goiana, com bolsa Fapesb (Edital PROPCI/UFBA 01/2017), e de Raquel de Oliveira Meira, com bolsa UFBA (Edital PROPCI/UFBA 01/2018).

Nosso objetivo para este recorte é o de destacar a presença de alguns discursos no *corpus* de análise da pesquisa e questionar a pertinência do conceito de cronotopo para interpretação dos embates promovidos por tal presença. Para tanto, faremos um breve histórico da investiga-

ção, destacando aspectos da fundamentação teórica que a embasou; em seguida, tendo como critério de seleção os colegiados para os quais era oferecida uma disciplina específica, LET A09 – Oficina de Leitura e Produção de Textos, que também é cursada por discentes de Letras, mostraremos um pequeno recorte do *corpus* e algumas análises como as que foram empreendidas na fase 1 do projeto, quando percebemos que a presença de sentidos de tempo e lugar dos interlocutores afetava a percepção da antiga disciplina e as expectativas para a nova; em adição a tal seleção, mostraremos, também, algumas respostas dadas por estudantes veteranas/os que cursaram a disciplina LET044 – A Língua Portuguesa como Instrumento de comunicação, que não é oferecida a Letras; por fim, retomaremos uma discussão empreendida em sua fase 2, quando questionaremos se o conceito de cronotopo, sobre o qual discorreremos detalhadamente na última seção deste trabalho, seria produtivo para a interpretação de alguns dados.

2. BREVE HISTÓRICO DA PESQUISA: DIÁLOGOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA DISCIPLINA¹

O projeto de pesquisa *Leitura e Produção de Textos para Fins Específicos*: desafios para a construção de uma disciplina teve 36 meses de execução, com início em 2017.

A pesquisa propôs o acompanhamento da implementação de um novo componente curricular, Língua Portuguesa: Leitura e Produção de textos para Fins Específicos, que em 2019 recebeu o código LETF01. Destacamos que a criação da disciplina precede o início da pesquisa. Portanto, seu objetivo foi o de investigar as necessidades dos cursos implicados na alteração do componente, e não a proposta da disciplina em si, que foi uma ação departamental conjunta.

1 As informações desta seção foram, em parte, extraídas do relatório final da pesquisa, encaminhado, em novembro de 2020, à Coordenação Acadêmica de Pesquisa e Inovação (CAPI) do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Trata-se de documento apreciado por parecerista *ad hoc*, mas não publicado.

No início da investigação, o componente estava sob a responsabilidade do Setor de Texto do Departamento de Letras Vernáculas (DLV) do ILUFBA. Após uma reestruturação do Instituto, que extinguiu os departamentos, passou a estar alocado na Área de Texto, Discurso e Ensino.

A proposta da disciplina nasceu de discussões feitas pelo corpo docente do finado Departamento de Letras Vernáculas da UFBA, o qual, em 2014, constituiu uma Comissão para Unificação das Disciplinas de Texto. Tal comissão objetivava estudar possíveis incrementos na oferta das disciplinas de texto para os colegiados exteriores ao contexto do ILUFBA, conforme Quadro 1:

QUADRO 1 – Disciplinas implicadas na reformulação prevista pela Comissão

Colegiado	Disciplina anterior a LETF01	Obrigatória em semestre
Arquivologia	LET044 – A Língua Portuguesa como Instrumento de comunicação	II
Biblioteconomia e documentação	LET044	II
Ciências contábeis	LET044	IV
Design	LET042 – Língua Portuguesa I-A N-100 (51h) e LET043 – Língua Portuguesa II-A N-100 (51 h)	I e II
Estatística	LET A09 – Oficina de Leitura e Produção de Textos	IV
Gastronomia	LET044	I
Licenciatura em Ciências Naturais	LET044	I
Secretariado Executivo	LETE19 – Língua Portuguesa III	III
Serviço Social	LETA09	I
Sistemas da Informação	LETA09	IV

Fonte: Elaboração das autoras

A discussão anterior à proposta da pesquisa que deu origem a estas reflexões, portanto, surgiu, da prática docente e da constatação de que um público tão heterogêneo, como aquele atendido pelo corpo docente do ILUFBA nas diversas disciplinas de leitura e produção de textos, não pode ter as mesmas necessidades, expectativas e restrições em relação a um componente curricular que, em cada curso, surge num momento diverso do percurso acadêmico. Por exemplo, o grupo de estudantes do curso Ciências Contábeis – Noturno tem em sua matriz curricular a disciplina no sétimo semestre; estudantes do Bacharelado em Sistemas da Informação a cursam no quarto semestre, como pré-requisito para o Trabalho de conclusão de curso (TCC); já para Ciências Sociais e Gastronomia, a disciplina entra no “prato feito” dos calouros, ou seja, nas disciplinas de primeiro semestre. Para todos os cursos que tinham como obrigatória a disciplina LETA09, havia a possibilidade de as/os estudantes cursarem o componente em turmas constituídas majoritariamente por discentes de Letras, para quem essa disciplina é obrigatória em primeiro semestre. Com isso, as especificidades de cada área não podiam ser atendidas.

No programa da nova disciplina, aprovado em reunião do DLV em 06 de novembro de 2014, leem-se os seguintes objetivos:

1. Refletir criticamente sobre o fenômeno da variação linguística e suas implicações para as práticas de letramentos.
2. Apresentar a noção de texto como palco da interação social, histórica e ideológica entre sujeitos eticamente responsáveis.
3. Refletir sobre as atividades de leitura e escrita implicadas nos cursos de graduação a que a disciplina se destina e às atividades profissionais ligadas e esses cursos.
4. Discutir a questão da autoria e as formas de inserção de discursos alheios.
5. Enfatizar a leitura e a produção de textos pertencentes aos gêneros identificados como necessários ao fazer profissional e social dos alunos (DLV, 2014, p. 1).

A pesquisa justificou-se pela necessidade de, encerradas as atividades burocráticas da comissão, mapear as atividades de leitura e escrita ligadas aos diferentes cursos envolvidos no novo componente curricular e nas atividades profissionais a eles relacionadas, para que se pudesse cumprir o quinto objetivo proposto no programa da disciplina. Também se orientou pela importância de se fazer um levantamento das especificidades dos gêneros dos discursos que tais atividades acionam.

A criação de LETF01 partiu, como vimos, dos pressupostos de que as necessidades de discentes de outros cursos eram diferentes daquelas das turmas dos cursos de Letras e específicas para cada curso. Se pensarmos nas atividades de leitura e escrita do ponto de vista discursivo, de fato, as esferas de atividade em que sujeitos se inserem determinam não só os gêneros do discurso que serão importantes em sua formação, mas também as especificidades dos gêneros em cada área. Se há necessidades específicas, deveria ser possível construir com os sujeitos da pesquisa conhecimento sobre cada esfera de atividade que possa fomentar a atuação do grupo de docentes de Letras responsável por ministrar a disciplina.

O conceito de gêneros do discurso que embasou o projeto, como os demais aportes teóricos centrais da investigação, deriva de uma filosofia dialógica da linguagem, conforme se depreende da obra de Bakhtin e do Círculo (BAKHTIN, 2010, 2016a, 2016b; VOLÓCHINOV, 2017; MEDVIÉDEV, 2012).

Mais especificamente, a pesquisa centrou-se no que hoje se denomina Análise Dialógica do Discurso (ADD), ou seja, uma vertente que deriva do pensamento bakhtiniano e do Círculo, levando em conta que nosso objeto de estudo é a materialidade sónica da interação entre sujeitos, ao mesmo tempo singulares e marcados por contatos sociais, históricos e ideológicos. É uma linha de estudos discursivos que não foi proposta por Bakhtin (BRAIT, 2006), mas nasce da recepção de seu pensamento no Brasil (MAGALHÃES; KOGAWA, 2019).

A ADD, assim, não prescinde de uma reflexão filosófica bastante original sobre o sujeito, que é responsável por seus atos (atos éticos responsáveis), no sentido de ter responsabilidade, de responder a outrem e de gerar repostas. É um sujeito singular, sem alibi, mas, ao mesmo tempo, essa singularidade só se instaura na relação e diferença com o outro.

Deve-se levar em conta esse sujeito do ato ético quando se acionam categorias discursivas que emergem das obras de Bakhtin e dos demais pensadores que com ele atuaram.

Voltando ao conceito de gêneros do discurso, central no projeto de pesquisa, pensamos, portanto, para além dos aspectos “forma composicional, tema e estilo”, ressaltados por Bakhtin no ensaio homônimo ao conceito (BAKHTIN, 2016a). Levamos em consideração a irrepetibilidade dos atos éticos, a relação entre parceiros discursivos² e a necessidade de ouvir o público-alvo da disciplina que havia sido criada.

Sendo assim, o ensino acadêmico focado em gêneros do discurso que circulam em várias esferas da atividade humana, como o que é proposto em LETF01, exige de quem conduz os trabalhos não um conhecimento amplo e prévio sobre essas esferas, mas uma abertura à pesquisa, ao contato com textos e interlocutores das várias áreas implicadas no curso. Em suma, é impossível ministrar esse componente, de uma perspectiva dialógica, sem entender como é formado o grupo de discentes. Para isso, algumas questões norteadoras podem direcionar a forma como se atuará em cada turma: 1) A qual curso pertencem as pessoas daquela turma em particular? 2) Quais são as expectativas daquela turma em particular? 3) Qual a posição da disciplina na matriz curricular desse curso, ou, em outras palavras, o que cada curso espera que LETF01 ofereça?

A envergadura dessas questões corroborou a necessidade de propor a pesquisa em 2017, já que as/os docentes poderiam e podem mapear as respostas às questões 1 e 2 do parágrafo anterior a cada semestre, mas a questão 3 exige um diálogo que transcende a relação docente com cada

2 A esse respeito, ver mais no capítulo Bakhtin (SILVA, 2013).

turma específica. Durante o projeto, por isso, houve reuniões com vários colegiados afetados pela mudança da disciplina e envio de questionários aos grupos de docentes desses cursos. Para este artigo, no entanto, não detalharemos esse viés da investigação, pois nosso foco será a análise dialógica das repostas do grupo de discentes aos questionários e a reflexão, posterior ao encerramento do projeto, sobre a pertinência do conceito de cronotopo para o diálogo reflexivo com esse *corpus*.

O estudo de materialidades (textos) que, de fato, circulam em diferentes esferas é fundamental para que se acessem as especificidades de cada área. O caminho da pesquisa indicou necessidade de repensar a relação com o “sujeito de pesquisa” (o tradicional “objeto”) nas Ciências Humanas. Para ter respostas sobre as necessidades de cada área, foi necessário ouvir a voz de docentes e discentes dos cursos implicados na pesquisa. Isso foi feito por envio de questionários anônimos, via *Google Forms*³, que possibilitaram aos sujeitos pesquisados terem voz e vez na investigação, conforme indica Amorim (2001), que trata da temática da alteridade sob uma perspectiva dialógica.

Neste trabalho, como já exposto, temos como foco as perguntas enviadas às/aos discentes, que eram as seguintes:

1. Em que curso da UFBA estuda? (múltipla escolha, com os cursos implicados na troca de disciplinas)
2. Qual o turno de seu curso? (múltipla escolha – diurno ou noturno)
3. Em que semestre está atualmente? (múltipla escolha, com semestres de 1 a 8, mais a opção “dessemestralizado”)

– Caso esteja dessemestralizado, indique quantos semestres já cursou (reposta curta aberta)

3 Sobre o uso de questionários anônimos, que não acarretam a necessidade de apreciação do projeto pelo Comitê de ética, ver a resolução em <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

4. Além de estudar, você trabalha? (duas opções: sim ou não)
5. Você já fez uma disciplina de Letras obrigatória para seu curso (LETA09 OU LET044 OU LET042+LET043 OU LETE19)? (duas opções: sim ou não)
6. Você considera o conteúdo da disciplina articulado com as outras disciplinas do curso? (múltipla escolha, com sim ou não e “Não posso responder, não fiz a disciplina – se marcar esta opção, escreva ‘Não cursei’ na justificativa”)
- Justifique (pergunta aberta de resposta longa)
7. Você considera o conteúdo da disciplina relevante para as demandas de uma/um futura/o profissional de sua área? (múltipla escolha, com sim ou não e “Não posso responder, não fiz a disciplina – se marcar esta opção, escreva ‘Não cursei’ na justificativa”)
- Justifique (pergunta aberta de resposta longa)
8. Caso ainda não tenha cursado a disciplina de Letras obrigatória para seu curso, quais são as suas expectativas em relação a esse componente curricular (LET)? (pergunta aberta de resposta longa)

As perguntas possibilitaram o diálogo com os sujeitos investigados. Em linhas gerais, Amorim mostra que esse sujeito de pesquisa deve ser trazido aos textos científicos como “sujeito falante”, e não como “sujeito falado”. Se as questões fechadas dão pouco espaço ao outro de quem pesquisa, as perguntas abertas permitem que sua voz, de fato, tenha presença na investigação, que deve preservar a alteridade, e não focar no desejo da/do pesquisadora/pesquisador. Afirmo a autora:

A atividade de pesquisa torna-se [...] uma espécie de exílio deliberado, onde a tentativa é de ser hóspede e anfitrião ao

mesmo tempo. Num primeiro momento, poderíamos dizer que o pesquisador é aquele que é recebido e acolhido pelo outro. [...] Na verdade, o que queremos dizer é que o pesquisador pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e poder traduzi-la e transmiti-la (AMORIM, 2001, p. 26).

Para Amorim (2001), o trabalho de pesquisa ainda prevê um novo movimento: a volta do pesquisador a seu próprio “país” ou lugar. Essa volta, como indica Bakhtin ao refletir sobre a relação entre autor e personagem na atividade estética (BAKHTIN, 2003), não poderia ser a volta ao “mesmo lugar”, pois o contato com o outro nos modifica.

Outro aporte teórico incorporado à pesquisa origina-se das discussões sobre possíveis diálogos entre a Análise Dialógica e Análise Crítica do Discurso que os encontros do Grupo de Pesquisa Margens e Entrelinhas fomentam. Nesse sentido, Resende (2009) aponta para a importância de levar em conta a natureza epistemológica daquilo que analisamos e faz a distinção entre coleta e geração de dados:

Ir a campo e realizar interações especificamente organizadas para a pesquisa não é coletar algo que já esteja disponível na vida social, pois o que fazemos é criar situações, gerar espaços de interlocução e, muitas vezes, criar métodos para isso. [...] Essa distinção é epistemológica porque os dados gerados e os dados coletados nos permitem acesso a diferentes componentes ontológicos. Reconhecer a diferença entre os dois tipos de dados, entretanto, não implica uma objetivação dos dados coletados, pois mesmo esses são selecionados pelo/a pesquisador/a. Tampouco implica desconsiderar que mesmo as interações típicas do contexto pesquisado se construam no momento mesmo do evento discursivo em que ocorrem – a questão é que esse tipo de dado (coletado) nos possibilita estudar a estruturação dos eventos no contexto pesquisado, o desenrolar de uma atividade que ocorreria independentemente da pesquisa que se realiza (RESENDE, 2009, p. 58).

Assim, o pensamento de Resende (2009) mostra uma preocupação que seria, de qualquer maneira, inerente a uma pesquisa dialógica: como podemos apreender da obra do Círculo, sobretudo de escritos de Volóchinov (2017), há reflexos e refrações daquilo que podemos chamar de realidade em qualquer enunciado concreto, ou seja, num texto entendido em sua completude social, histórica e ideológica, num texto que incorpora as condições de produção, circulação e recepção como aspectos constituintes. E os questionários trouxeram marcas de vários embates relativos às necessidades dos cursos e às condições das disciplinas que foram substituídas por LETF01. Um desses embates diz respeito à identidade de autoras e autores – tão marcados pela prática de escrita no ensino médio –, no âmbito universitário, como veremos adiante.

3. ALGUMA COISA ESTÁ FORA DE ORDEM (OU EM TRANSIÇÃO): DE ONDE FALAM OS DISCENTES?

Na trajetória de sua iniciação científica, Ana Lúcia Goiana, tabulando as respostas abertas dos questionários enviados às/aos discentes, percebeu, a partir da análise da materialidade linguística, um discurso que circula entre docentes e discentes e que aponta para a escrita do ensino médio, como se o sentido da disciplina de texto fosse o de sanar lacunas oriundas do secundário. Por exemplo, uma/um das alunas ou alunos, ao ser questionada/o a respeito de suas expectativas com relação à disciplina, trouxe como resposta: “Rever conteúdo do ensino médio”.

Passamos, então, a nos questionar qual a implicação da percepção de que a disciplina estava calcada no ensino médio para a autoria do grupo de discentes, já que, na universidade, não se espera que estudantes apenas reproduzam conhecimentos adquiridos, mas que criem saberes, que se posicionem em relação aos temas e conceitos discutidos em seu percurso acadêmico.

Para a presente discussão, voltamos aos questionários discentes

e selecionamos algumas respostas que apontam para esse sentido, ampliando-o. Vejamos:

QUADRO 2 – Repostas selecionadas⁴

Pergunta	Você considera o conteúdo da disciplina relevante para as demandas de uma/um futura/o profissional de sua área?
Colegiado	Estatística
Posição da disciplina de texto na matriz curricular/ especificadas	Meio do curso/cursavam a antiga disciplina de calouros de Letras
Respostas selecionadas	<p>1. O conteúdo aplicado é irrelevante para a área da Estatística, pois ta voltado muito mais para artes/letras do que os relatórios/projetos necessários da área de exata.</p> <p>2. Que tenha conteúdo relevante de acordo com a turma de alunos de cada curso específico, não generalizando, pois tem assuntos e didáticas irrelevantes aos cursos de exatas. Já cursei LETA09, porém as aulas pareciam ser apenas para alunos de Letras e uma recapitulação do ensino fundamental/médio.</p> <p>3. Acharia interessante trazer o conteúdo da disciplina em outros contextos e temáticas, como artigos etc.</p>

Fonte: elaboração das autoras

Nessas repostas, observamos que as pessoas se posicionam, na reflexão sobre a disciplina, num ângulo dialógico de concordância com a proposta (à qual não haviam tido acesso) de reestruturação do componente. Em 1, o termo “irrelevante” vem associado à área da pessoa que respondeu, estatística; portanto, esse interlocutor mostra sua percepção, ainda que não traga termos técnicos, de que o letramento acadêmico não se faz sem a consideração das especificidades dos cursos. Cita, ainda, dois gêneros do discurso, “relatórios” e “projetos”, alinhando-se à perspectiva do próprio Bakhtin, para quem:

Falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm formas relativamente estáveis e

4 Não realizamos correção dos trechos das respostas nem indicaremos eventuais desvios da norma-padrão com (*sic*).

típicas de construção de conjunto. [...] A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados concretos [...]. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência juntas e estritamente vinculadas (BAKHTIN, 2016a, p. 38-39).

Assim, cobra-se da organização da disciplina exatamente isso: o letramento pelos gêneros. Portanto, a interlocução também com docentes dos outros cursos foi necessária para a construção da disciplina, pois falantes experientes nos gêneros em cada esfera puderam contribuir com a indicação de enunciados concretos de cada área⁵.

Entendemos, como Marinho, que “Os eventos de letramento que ocorrem nas salas de aula da universidade constituem matéria-prima importante para se compreender as práticas de letramento acadêmico” (MARINHO, 2010, p. 376). No entanto, também as práticas letradas no âmbito maior da universidade, a exemplo da participação em pesquisas como a que deu origem a estas reflexões, integram a formação da autoria na esfera. Assim, a ideia de letramentos foi basilar na construção da nova disciplina, mas também dialoga com as análises dos dados gerados (os questionários) para a investigação. Por isso, lemos cada resposta como um enunciado concreto, que tem em sua constituição o aspecto do autor criador. Daí deriva a possibilidade de conversar com esse outro tendo como categorias algumas noções que, em sua origem, foram pensadas para o texto literário, como é o caso do cronotopo. Retomaremos a questão mais adiante, mas adiantamos, com Machado (1995), uma definição do termo cronotopo, que, segundo a autora, foi por Bakhtin

[...] adaptado da teoria da relatividade de Einstein para designar a relação de interdependência entre as categorias de tempo e de espaço no romance. O tempo, ao se inscrever no espaço,

5 Os textos indicados por docentes dos outros cursos contribuíram para a construção da página da disciplina, disponível em <https://letf01.wordpress.com/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

torna-se não somente uma outra dimensão deste (o espaço), como também resgata o modo de ver o mundo de uma época e um autor. [...] (MACHADO, 1995, p. 309-310).

Voltando para as respostas destacadas no Quadro 2, a de número 2 traz um sentido negativo para a generalização do trabalho de escrita e produção de texto. Quando essa/esse interlocutora/interlocutor associa a relevância do conteúdo aos cursos específicos, faz ressaltar o embate entre Letras e “não Letras” que aparece na primeira resposta. Afirma, portanto, que sua posição, sua localização na esfera acadêmica e ética, ou seja, na vida, é fundamental para sua interação com textos.

A resposta 3 aponta mais uma vez para esse embate, e, como a 1, traz uma sugestão de gênero a ser trabalhado, o artigo. A/o autora/autor posiciona-se, portanto, como alguém que já circula na esfera acadêmica, não mais no ensino médio, e que tem noção de suas prescrições para as práticas letradas. Por se tratar de um curso com disciplina programada para o meio de sua matriz, percebemos que as/os autoras/es das respostas parecem estar mais adaptadas/os, em sua atividade de escrita, ao cronotopo do ensino superior, tendo em vista que este presume um conhecimento mais especializado, com especificidades para cada área de atuação, e gêneros dos discursos diversos que se adaptam à realidade acadêmica/profissional das/dos autoras/es. Após alguns semestres dentro de tal universo cronotópico, as/os estudantes são capazes de identificar as diversas necessidades que este ambiente exige, explora e trabalha, as quais são muito diversas daquelas do ensino médio.

Para outra pergunta, levando em conta colegiados em que a disciplina é oferecida no primeiro semestre, percebemos a circulação de termos que podem ser tomados não como palavras neutras, mas como signos ideológicos que remetem ao contexto do ensino médio. Lembramos, com Volóchinov, que quando se realiza “no processo da comunicação social, todo signo ideológico, inclusive o signo verbal, é determinado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social” (2017, p. 110). Ou

seja, para além do significado “dicionarizado”, o termo “ensino médio” carrega, em si, como signo ideológico, as próprias relações sociais: uma/um aluna/o, nessa fase da escolaridade, não tem a mesma autonomia que se espera de uma/um universitária/o. Sua relação com o conhecimento e com professoras e professores é regida por outras especificidades, diferentes daquelas do âmbito universitário. E, nesse sentido, a resposta 3 do quadro anterior traz um posicionamento do sujeito, traz sua voz dizendo “Não estou lá”.

Ouçamos a voz do grupo do primeiro semestre:

QUADRO 3 – respostas selecionadas

Pergunta	Caso ainda não tenha cursado a disciplina de Letras obrigatória para seu curso, quais são as suas expectativas em relação a esse componente curricular (LET)
Colegiado	Serviço Social
Posição da disciplina de texto na matriz curricular/ especificadas	Início do curso/cursavam a antiga disciplina de calouros de Letras
Respostas selecionadas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Espero que a disciplina traga um conhecimento mais aprofundado de língua portuguesa e redação. Haja vista, serem as maiores dificuldades de diversas pessoas 2. Que contribua para o aperfeiçoamento na produção de textos na vida acadêmica e profissional 3. Que ensine a escrever uma boa redação

Fonte: elaboração das autoras

Observamos, na resposta 2, um entendimento de que a esfera de atividade em que ocorre a interação com textos (leitura e produção) deve ser pensada, ou seja, a vida acadêmica e profissional. As outras duas respostas, no entanto, parecem trazer outros sentidos. Vejamos.

A resposta 1 aponta para uma expectativa de que a disciplina venha a sanar deficiências do ensino médio, e não da esfera acadêmica em que

de fato estão as/os alunas/os em questão. O termo “redação” é bastante presente no universo escolar, e a expectativa de que esse gênero circule também na universidade aponta para o lugar de transição entre uma esfera e outra, ou seja, não estamos diante de uma/um universitária/o habituado/a aos gêneros acadêmicos.

Por outro lado, na resposta 2 é possível perceber uma compreensão com relação aos textos específicos e comuns à vida acadêmica, embora a pessoa não tenha citado a necessidade do trabalho com gêneros discursivos específicos.

Na resposta 3, mais uma vez, observamos uma voz que solicita a resolução de questões concernentes ao ensino médio e o termo “redação” volta a aparecer. Ensinar a escrever uma boa redação deveria ser prerrogativa de docentes do ensino médio, haja vista que fazer a prova do ENEM é obrigatório para o ingresso no ensino superior e, nesse exame, a/o discente obrigatoriamente escreve uma redação de caráter eliminatório. Contudo, no âmbito acadêmico e profissional a circulação desse gênero “redação” é bastante restrita, confinando-se a alguns processos seletivos para colocação profissional. Podemos, ainda, inferir que essa expectativa, a de que as/os docentes da universidade ensinem “uma boa redação” instaura uma polêmica, indicando que isso não aconteceu no ensino médio.

Entendemos que, por se tratar de um curso no qual a disciplina de texto é ofertada logo no início, as relações das/os autoras/es com o ensino médio aqui se mostram muito mais presentes. Considerando que estas/estes ainda não ingressaram “a fundo” no ensino superior, é comum presumir que elas/es se aproximem daquilo que opera como o referencial mais próximo do ensino formal nas suas vidas (ensino médio), ao passo que o ambiente universitário é compreendido a partir das expectativas/ideias formadas em relação ao que já é conhecido previamente.

Essa pequena amostra da avaliação da antiga disciplina por quem já a havia cursado, e das expectativas de quem ainda a faria, traz sentidos

que se repetiram em todos os questionários: os grupos de calouras/os oscilam entre a expectativa de rever conteúdos e de começar a atuar em “outro nível de escrita”, enquanto grupos veteranos que já haviam passado pela antiga disciplina mostram, majoritariamente, um desconforto com o fato de ela parecer mais voltada a Letras e de ser ministrada como revisão do ensino médio.

Nesse sentido, destacamos também duas repostas de outro grupo veterano que trazem um tom bastante específico de reprovação ao que foi visto. Trata-se de um grupo de não calouras/os de Contábeis, que havia de cursado a antiga disciplina LET044.

Em uma delas, lemos que a disciplina propõe uma “produção de texto mais literário do que específico à área contábil” e que a experiência seria mais proveitosa “se fosse ensinado algo como escrever relatórios, notas explicativas ou o básico de um contrato social [...]”.

A segunda resposta selecionada traz uma polêmica mais aberta, pois afirma que o componente curricular é “simplesmente inútil” e que “não faz sentido uma pessoa que cursa Ciências contábeis criar contos de fada.”.

De fato, o programa de LET044 não previa o estudo de gêneros narrativos. Surpreende, pois, que uma/um docente tenha trabalhado contos de fadas com uma turma de Ciências Contábeis. Podemos supor que isso tenha acontecido pela influência de alguma outra disciplina que a/o docente estivesse ministrando no mesmo semestre, já que o grupo docente que ministra todos os componentes envolvidos no projeto é o mesmo. Embora não seja nosso objetivo aqui desenvolver a reflexão ou eventuais desdobramentos dessa constatação, pontuamos que a pesquisa também apontou para a necessidade de esse grupo docente afinar os critérios para a condução de diferentes componentes curriculares⁶.

6 Cabe ressaltar que a coordenação da disciplina LET F01, já implementada, tem acompanhado o trabalho das/dos docentes de todas as turmas e orientado quanto aos objetivos do componente.

4. CRONOTOPO OU TEMPO-ESPAÇO? DEFINIÇÕES OSCILANTES...

Na segunda etapa da pesquisa, concretizada no PIBIC por Raquel de Oliveira Meira, demos continuidade à análise iniciada por Ana Lúcia Goiana. Em perspectiva dialógica, entendemos que o avanço da pesquisa não se dá de maneira linear: uma nova pesquisadora, em um novo tempo, vem agregar à árvore da pesquisa novas ramificações, conectadas ao seu tronco e trazendo maior suporte para a elaboração da nova disciplina que viria a nascer.

A dissonância gerada pela reverberação em torno do ensino médio se mostrou cada vez mais potente. No movimento de constante leitura e análise dos questionários previamente mencionados neste trabalho, percebemos uma relação espaço-temporal bem marcante entre dois universos: o universo do ensino médio e aquele do ensino superior.

Em trabalho anterior (SILVA; MEIRA, 2020), o diálogo com um *corpus* da esfera artística (cinematográfica) havia apontado para o cronotopo como categoria basilar na construção de certos sentidos que circulavam na obra, os quais eram foco de nosso interesse. Talvez movidas pela experiência prévia, fomos mais uma vez interpeladas pelo conceito ao lidar com as respostas dos questionários. Como não estávamos dialogando com enunciados da esfera artística, porém, passamos a questionar a pertinência do conceito como categoria de análise/interpretação.

De fato, para Brandist, que analisa a obra de Bakhtin na cadeia discursiva de seus “antecessores soviéticos”, o conceito não é facilmente adaptável para contextos não literários. Ele reconhece que houve uma

transposição de certas categorias para facilitar análises da era moderna, mas a um tal grau de abstração que conceitos como carnaval e cronotopo perderam muito de sua força crítica em consequência de sua abertura para uma aplicação bastante arbitrária. Essas categorias precisam ser fundadas novamente e cuidadosamente circunscritas se quiserem ser postas à prova como instrumentos analíticos. Mas também é necessário reco-

nhecer que a transposição para a análise de fenômenos culturais dos tempos modernos exige uma consideração cuidadosa das formas institucionais produzidas e recebidas. Isso significa compreender as proposições sobre as quais as categorias de Bakhtin estão baseadas e, se desejamos utilizá-las em trabalhos sobre os fenômenos culturais modernos, ir além delas, revendo-as e desenvolvendo-as de acordo com as pré-condições sociais e econômicas desses fenômenos (BRANDIST, 2016, p. 37).

Assim, pensar na categoria como possível chave de análise/interpretação para nossa pesquisa exige que levemos em conta as relações sociais e os embates numa universidade pública federal do Brasil do séc. XXI, que acolhe, muitas vezes, pessoas que representam a primeira inserção de toda uma família nesse ambiente.

Alguns dados sobre esse tempo-espaço podem ser obtidos nos questionários socioeconômicos e culturais que as/os estudantes de graduação preenchem ao realizar o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE), a partir de determinação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES).

Ristof (2014), em trabalho que analisa o perfil socioeconômico da/o estudante de graduação do Brasil com bases nesses documentos, mostra, por exemplo que 43% dos pais de pessoas que cursam Medicina têm curso superior e que esse número cai muito quando se trata de cursos como História (10%) e Pedagogia (5%). Afirmo ainda o autor:

A comparação dos dados relativos aos três ciclos do Enade, no entanto, mostra que, ano após ano, ser filho de pai com escolaridade superior deixa de ser um requisito indispensável para o ingresso na educação superior. Em todos os cursos, sejam eles mais ou menos competitivos, há uma diminuição gradativa de filhos de pais com escolaridade superior, indicando que as classes populares, historicamente excluídas deste nível educacional, começam a ter oportunidades de acesso. [...]. De todo modo, é inescapável a conclusão de que as políticas de inclusão dos últimos anos estão trazendo ao campus legiões

de estudantes que representam a primeira geração da família a ter oportunidade de ser aluno de graduação (RISTOF, 2014, p. 740-741).

É evidente que a etapa da vida das pessoas é diferente no ensino médio e no ensino fundamental, e que o espaço dessas duas esferas não é o mesmo. A depender da condição socioeconômica e cultural das famílias das/os estudantes, o universo do curso superior é alheio a seu contexto familiar, o que faz com que sua própria inserção na universidade lhe imponha grandes desafios. Para os escopos desta discussão, interessamos a seguinte questão: esse tempo-espaço empírico, da vida, com todas as demandas relativas a um sujeito cultural, histórico e ideológico, sem, porém, perder sua singularidade dialógica, pode ser entendido como uma categoria, o cronotopo, que constitui os enunciados produzidos pelos sujeitos como autores da escrita acadêmica?

Sigamos na busca de respostas, então, para a pergunta que nos guia nesta reflexão, conforme expusemos na introdução deste capítulo: o conceito de cronotopo poderia ser operante para a interpretação de nossos dados, partindo de um *corpus* construído na interação com os questionários que fizeram parte da revitalização das disciplinas de texto oferecidas pelo ILUFBA?

O termo cronotopo é apresentado por Bakhtin (2018a) em seu ensaio “As formas do tempo e do cronotopo no romance”⁷, escrito entre 1937 e 1939, mas revisto e organizado para publicação pelo pensador russo apenas em 1973⁸.

Bakhtin inicia o ensaio com uma definição do conceito circunscrita à arte literária: “Chamaremos de cronotopo (que significa ‘tempo-espaço’) a interligação essencial das relações de espaço e tempo como formas artisticamente assimiladas na literatura” (BAKHTIN, 2018a, p. 11).

7 Quando mencionarmos o título do ensaio e não especificamente uma de uma das edições onde é possível encontrá-lo, optamos por não utilizar formas de destaque tipográfico.

8 A esse respeito, ver a Nota à edição brasileira em BAKHTIN, M. *Teoria do Romance II*. As formas do tempo e do cronotopo. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

Em seguida, o próprio autor indica que o termo circula nas ciências exatas, tendo sua base na teoria da relatividade, e que, em seu trabalho, ele é transferido “quase como uma metáfora” (BAKHTIN, 2018a, p. 11) para os estudos artístico-literários, sem deixar de asseverar sua pertinência em outros campos da cultura. Portanto, e obviamente, vislumbramos um Bakhtin dialógico, um pensador que estabelece relações profundas de construção de ideias entre as diversas atividades humanas. É importante pontuar esse dialogismo na própria origem dessa categoria, porque a recepção das ideias de Bakhtin, como vimos, proporciona uma expansão da circulação de conceitos para análises que transcendem a esfera da literatura e das artes⁹.

Tal ensaio está visceralmente ligado a outros textos do pensador russo, como os trabalhos sobre os gêneros do discurso, os estudos da obra de Dostoiévski e, sobretudo, sua pesquisa sobre François Rabelais e seu contexto. No entanto, nas obras que consolidam esses estudos (BAKHTIN, 1996, 2016a, 2016b, 2010), o termo cronotopo não se materializa como termo empregado no texto, mesmo que haja a discussão relativa ao espaço-tempo, como podemos verificar numa observação sobre vários textos de Dostoiévski, em discussão sobre a carnavalização na obra daquele autor:

Os acontecimentos *no limiar ou na praça pública* que Dostoiévski retrata, com seu profundo sentido interno, e heróis como Raskólnikov, Míchkin, Stavróguin, e Ivan Karamázov não poderiam ser revelados no tempo biográfico e histórico comum. Aliás, a própria polifonia como ocorrência da interação de consciências isônomas e interiormente inacabadas requer outra concepção artística de tempo e de espaço, uma concepção “não euclidiana”, segundo expressão do próprio Dostoiévski (BAKHTIN, 2010, p. 203, grifos do autor).

9 O termo aparece, ainda, no escrito Fragmentos dos anos 1970-1971 (BAKHTIN, 2017).

Vemos, portanto, o próprio Bakhtin pondo em diálogo os conceitos de polifonia e de tempo-espço, lançando o desafio da autoria criativa para seus leitores, porque a palavra bakhtiniana entra em relação dialógica com a própria palavra bakhtiniana e lança desafios para recepção ativa do outro. Ler as reflexões sobre Rabelais com a consciência das formulações de Bakhtin sobre o cronotopo, em outros escritos seus, faz com que se tenha um novo olhar sobre a obra. Como as obras literárias, os escritos de Bakhtin ganham sentidos, plenamente, no “grande tempo” (BAKHTIN, 2003, p. 364).

Se o autor mostra que o cronotopo é uma categoria que condensa o tempo-espço conforme foram assimilados pela literatura, ele mesmo nos dá pistas de que o tempo-espço do autor e do leitor (autor-contemplador) concorrem para a construção dessa noção. Em rascunho que veio à luz para o público brasileiro apenas em 2018¹⁰, lemos reflexões que ora nos fazem entender que há um cronotopo do autor, do leitor, da vida, ora nos levam a entender que Bakhtin considera essa categoria extraliterária como tempo-espço.

Como exemplos da primeira postura, temos:

Em nosso trabalho, falamos do cronotopo do universo representado no romance, dos acontecimentos representados, mas ainda há o cronotopo representador do autor de dentro do qual o autor contempla e o cronotopo do ouvinte ou leitor, os cronotopos do acontecimento e da audição-leitura. [...]

[...]

Assim, auscultamos com bastante precisão o cronotopo do cantor e do ouvinte na ramificação dos antigos cantos épicos ou o cronotopo da narração nos contos maravilhosos, em alguns gêneros da lírica (na lírica antiga), etc. Esse cronotopo está fora do mundo representado, mas integra a obra (BAKHTIN, 2018b, p. 238-239).

10 Trata-se de rascunhos de Bakhtin para o trabalho *A teoria do romance*, encontrados em seus arquivos e publicados nas versões reunidas de sua obra em russo, um grande projeto liderado por Serguei Botcharov, finalizado em 2012, que resultou na publicação revista de grande parte da obra de Bakhtin na Rússia. As recentes traduções de sua obra para o português derivam dos volumes desse projeto.

Por outro lado, o autor pontua o seguinte:

O jogo do tempo (e dos cronotopos) no interior do universo representável: começar pelo fim ou pelo meio, antecipação (especialmente original em Faulkner), retorno. É um jogo do narrador ou do autor, sem violar o tempo objetivo do cronotopo representável. É necessário distinguir o tempo arquitetônico (o cronotopo) e o tempo composicional na narração ou da representação [...] (BAKHTIN, 2018b, p. 241).

O que ganha evidência no início destes rascunhos de Bakhtin, na verdade, já estava nas observações finais de seu ensaio “As formas do tempo e do cronotopo” (2018):

No âmbito de uma única obra e nos limites da criação de um autor, observamos uma infinidade de cronotopos e relações recíprocas e complexas entre eles [...]. Os cronotopos podem incorporar-se uns aos outros, coexistir, entrelaçar-se, permutar-se, confrontar-se, contrapor-se ou encontrar-se em inter-relações mais complexas. [...]. O caráter geral dessas inter-relações é dialógico (no sentido amplo do termo). [...] Ele (esse diálogo) integra o **universo do autor** e do intérprete, e o dos ouvintes e leitores. **E esses universos também são cronotópicos** (BAKHTIN, 2018a, p. 229, grifos nossos).

Portanto, é o próprio Bakhtin que nos convida a pensar nos universos de nossas/os autoras/es como cronotópicos. Podemos fazer isso fora da literatura?

No posfácio da mais recente tradução do ensaio “As formas do tempo e do cronotopo no romance”, Paulo Bezerra, pesquisador, professor, tradutor e um dos mais importantes estudiosos brasileiros da obra de Bakhtin, dedica uma seção ao cronotopo “além da literatura”. De fato, ele dialoga com críticos russos e pontua que hoje “o conceito de cronotopo vem sendo empregado na Rússia, destacando-se seu emprego bastante

eficaz em filosofia, teoria da história, sociologia, antropologia e filologia, assim como na arte dramática” (BEZERRA, 2018, p. 264).

A partir dessa reflexão, ampliamos as lentes pelas quais dialogamos com nossa pesquisa anterior¹¹, em que analisamos os questionários. Assumimos nosso cronotopo de autoras ao escrever este trabalho: por um lado, agora permitimo-nos pensar que o ensino médio e a universidade são cronotopos, ou seja, espaço-tempos que compõem, como aspecto estético constituinte, os enunciados produzidos por nossos sujeitos de pesquisa; por outro, não deixamos de atentar às oscilações do conceito nas reflexões de Bakhtin.

Assim, concluímos que a categoria do cronotopo contribui para o diálogo com nosso *corpus*, pois aponta para um tempo-espaço das/os autoras/es das respostas dos questionários, que está longe de ser neutro, e gera sentidos em sua escrita. No entanto, atentamos para o fato de que acionar essa categoria exige que se explicito o seguinte: não estamos acionando pessoas empíricas em nossas análises, ou seja, não podemos dizer que esta ou este estudante “vive” no cronotopo da universidade. A categoria ganha validade quando dialogamos com enunciados concretos, e, portanto, com o cronotopo do autor como constituinte do todo axiológico desses enunciados.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro*. Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na idade média e no renascimento*. O contexto de François Rabelais. 3. ed. Tradução indireta de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1996.

11 Chamamos de “pesquisa anterior” a já mencionada *Leitura e Produção de Textos para Fins Específicos*: a construção de uma disciplina, que se encerrou em 2020. Como já explicamos, foi essa pesquisa que gerou os questionários analisados no âmbito do PIBIC, e, dessas análises, derivam nossos questionamentos atuais sobre a pertinência do uso do conceito cronotopo para enunciados não literários.

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 3-192.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética do Dostoiévski*. 5. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Forense, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016a. p. 11-69.

BAKHTIN, Mikhail. Diálogo I. In: BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016b. p. 113-124.

BAKHTIN, Mikhail. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance II*. As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018a. p. 11-236.

BAKHTIN, Mikhail. Folhas esparsas para “As formas do tempo”. In: BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance II*. As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018b. p. 238-247.

BEZERRA, Paulo. Posfácio. In: BAKHTIN, Mikhail. *Teoria do romance II*. As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018. p. 249-264.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-32.

BRANDIST, Craig. A virada histórica de Bakhtin e seus antecedentes soviéticos. *Bakhtiniana*. Revista de Estudos do Discurso. São Paulo, v. 11, n. 1, p. 18-41, jan./abr. 2016.

DLV. Departamento de Letras Vernáculas do ILUFBA. *LET F01 – Língua Portuguesa: Leitura e Produção de textos para Fins Específicos*. Programa de disciplina. Mimeo. Salvador, 2014.

MACHADO, Irene de Araújo. *O romance e a voz: a prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin*. Rio de Janeiro: Imago Ed.; São Paulo: FAPESP, 1995.

MAGALHÃES, Anderson Salvaterra; KOGAWA, João. *Pensadores da análise do discurso: uma introdução*. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-385, 2010.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. *O método formal nos estudos literários*. Introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

RESENDE, Viviane. *Análise do discurso crítica e realismo crítico*. Implicações Interdisciplinares. Campinas: Pontes Editores, 2009.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do *campus* brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação* (UNICAMP), v. 19, p. 723-747, 2014.

SILVA, Adriana Pucci Penteadó de Faria e. Bakhtin. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Estudos do Discurso*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 45-69.

SILVA, Adriana Pucci Penteadó de Faria e; MEIRA, Raquel de Oliveira. Identidades e expressões de gênero em Mãe só há uma: reflexões dialógicas. In: CARVALHO, Dannel; BRITO, Dorothy. *Gênero e Língua(gem): formas e usos*. Salvador: Edufba, 2020. p. 205-234. VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ANÁLISE CRÍTICA DISCURSIVA DA REPRESENTAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) NO JORNAL *CORREIO* NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19

Cleiton Gaudêncio Vieira dos Santos
(Mestrando em Língua e Cultura/UFBA)

1. INTRODUÇÃO

Atualmente 432¹ escolas públicas são geridas pela Prefeitura de Salvador, oferecendo os seguintes níveis de ensino²: Educação Infantil³ (26.460 alunos e 3.912 docentes), Ensino Fundamental⁴ (108.642 alunos e 4.220 docentes) e Educação de Jovens e Adultos – EJA⁵ (16.651 alunos e 911 docentes). Essas escolas foram bastante impactadas, pois a pandemia de uma doença respiratória, que foi denominada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como covid-19, e a necessidade de proteger os indivíduos que compõem o corpo escolar desse flagelo, estimulou mudanças nesse gerenciamento, implicando na suspensão de aulas presenciais a partir do dia 18 de março de 2020.

1 Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/educacao-em-numeros/>. Acesso em: 3 set. 2021.

2 Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/niveis-de-ensino/>. Acesso em: 3 set. 2021.

3 É oferecida em creches e pré-escolas e atende crianças de 0 a 5 anos.

4 Tem duração mínima de nove anos e divide-se em Anos Iniciais (5 anos) e Anos Finais (4 anos).

5 Modalidade de ensino destinada a pessoas com 15 anos ou mais que não teve acesso ou interrompeu estudos antes de concluir a Educação Básica.

No princípio dessa medida, havia uma expectativa dos(as) profissionais da educação (não apenas docentes) para o surgimento de vacinas ou medicações que pudessem controlar os danos dessa enfermidade para então ocorrer um retorno seguro das aulas presenciais. Esse desejo se cumpriu parcialmente no dia 27 de abril de 2021⁶ em Salvador, pois apesar de a categoria começar a ser vacinada, apenas trabalhadores(as) com mais de 40 anos de idade podiam receber a primeira dose da vacinação para covid-19; com isso, todos(as) profissionais com idade inferior e estudantes continuaram expostos aos riscos de contrair essa doença e também de terem complicações severas de saúde. Ressalta-se ainda que até mesmo a dose inicial não era garantia de proteção à doença, sendo esperada uma dose de reforço da vacina com o intuito de aumentar tal proteção. Apesar dessa insegurança, em Salvador, a prefeitura decidiu retomar as aulas, de forma semipresencial, no dia 3 de maio de 2021⁷, gerando um embate com os(as) professores(as), porque ambos(as), vacinados(as) e não-vacinados(as), estavam sendo convocados(as) para trabalharem em um ambiente sem sequer terem garantias de segurança.

Infelizmente, esse movimento de convocação ao trabalho sem segurança foi notado e incentivado não apenas pela Prefeitura de Salvador, como também por representantes de outros municípios e estados brasileiros e ainda pelo próprio atual presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, quando afirmou que “a política de fechar tudo e ficar em casa não deu certo. O povo brasileiro é forte, não tem medo do perigo. Sabemos quem são os vulneráveis: os mais idosos e os com comorbidade. O resto tem que trabalhar”⁸.

6 Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/04/26/prefeitura-de-salvador-vacina-todos-os-trabalhadores-da-educacao-com-mais-de-40-anos-na-terca-feira-confira.ghtml>. Acesso em: 13 mar. 2022.

7 Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/08/23/professores-voltam-as-salas-e-aulas-semipresenciais-da-rede-municipal-de-salvador-sao-retomadas.ghtml>. Acesso em: 2 set. 2021.

8 Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2021/01/29/interna_politica,1233271/bolsonaro-volta-a-condenar-o-isolamento-social-por-cao-da-covid-19.shtml. Acesso em: 13 mar. 2022.

Pouco tempo após a retomada, no dia 13 de maio de 2021, foi realizada uma reunião do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia (APLB), na qual os(as) profissionais decidiram entrar em estado de greve e continuar as aulas de forma remota, pois apenas parte da categoria, juntamente com outros(as) profissionais da educação, estava completamente imunizada. Logo, considerando essas informações, apenas no dia 2 agosto de 2021⁹, houve acordo entre a Prefeitura de Salvador e a APLB-BA, em que ficou definido que entre os dias 9 e 20 de agosto de 2021 os(as) professores(as) estariam nas escolas cumprindo as jornadas de trabalho e elaborando o planejamento pedagógico, definido o dia 23 deste mesmo mês como data oficial para retorno total da categoria, a partir de atividades de ensino semipresencial, pois o esquema de imunização (duas doses) dos(as) profissionais da educação teve início em maio de 2021 e foi concluído apenas no final de julho 2021.

No mês de dezembro de 2019 em Wuhan, na China, foi registrado o primeiro caso de covid-19 e em 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional, no dia 11 de março de 2020, como pandemia. No Brasil, o primeiro caso da doença foi registrado em 26 de fevereiro de 2020. Dados atualizados em 26 de janeiro de 2022, apontam que 24.535.884 casos da doença foram confirmados, sendo 624.413 óbitos no Brasil, de acordo com o Portal do covid-19¹⁰. Logo, ponderando sobre a mortalidade da doença no mundo, que já se aproximava de 6 milhões¹¹ quando da escrita deste artigo, sendo ao todo 5.735.179 (cinco milhões setecentos e trinta e cinco mil e cento e setenta e nove) de pessoas vitimadas pela doença em todo mundo, levando em conta o ensino em salas de aula presenciais e a infraestrutura¹² destas escolas que neste cenário passaram por diversas mudanças, tendo espaços ampliados, ressignifica-

9 Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/08/02/prefeitura-de-salvador-e-sindicato-fecham-acordo-para-volta-dos-professores-as-salas-nas-escolas-municipais.ghtml>. Acesso em: 2 set. 2021.

10 Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 2 set. 2021.

11 Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 2 set. 2021.

12 Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/escolas/>. Acesso em: 3 set. 2021.

dos ou ainda considerados impróprios, sem adequada ventilação ou sem possibilidade de controle de distanciamento social, nota-se que existem muitos riscos envolvidos em oferecer aulas presencialmente.

Portanto, considerando as estatísticas apresentadas e que a pandemia de covid-19 ainda não se encerrou, suscitou-se nesta pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, o interesse em realizar uma análise crítica discursiva da representação dos(as) professores(as) no jornal *Correio* a partir da categoria de análise Interdiscursividade, tendo como recorte os meses de maio e agosto de 2021, marcados por dois anúncios da prefeitura de volta às aulas durante a pandemia de covid-19. Nela segue-se um alinhamento teórico a partir dos Estudos Críticos do Discurso (ECD), desenvolvidos por Ramalho e Resende (2011), Van Dijk (2008), Wodak (2004), Chouliaraki e Fairclough (1999), do estudo das representações sociais de Moscovici (2007), da construção de uma representação negativa para o professor e para a escola pública pela mídia por Figueiredo e Bonini (2017) e dos estudos sobre ideologia de Thompson (2011).

A composição do *corpus* foi feita a partir da busca pelas expressões “aulas Salvador” e “professor”, no *site* do jornal em questão, em textos publicados nos meses mencionados acima; disto procedeu-se um recorte de matérias e alguns procedimentos de exclusão que serão abordados mais adiante, totalizando 16 matérias selecionadas. Deste modo, investigamos se o jornal *Correio* contribuiu, através de mecanismos discursivos, para uma representação negativa do(a) professor(a), a partir da interdiscursividade dada pelo embate entre a Prefeitura de Salvador e seus professores em contexto de pandemia.

Ao considerarmos a profissão de professor(a) no Brasil, observamos que ela é pouco prestigiada, apesar de sua importância, comparada a outras profissões. Apesar da existência de pesquisas nacionais que fazem tal discussão, como confirmação deste desprestígio, segundo critérios estatísticos, temos o relatório Global Teacher Status 2018, elaborado pela

Varkey Foundation¹³ (2018), que a partir de uma pesquisa quantitativa, também já realizada no ano 2013, analisou diversas variáveis que indicam desprestígio, apresentando uma atualização do seu último estudo global, apontando que o país figura como o pior classificado entre os 35 países analisados, o que justifica considerarmos se a representação dos(as) professores(as) neste jornal tem potencial para contribuir com o desprestígio da profissão neste país. Além disso, dada a repercussão dos anúncios em Salvador e sucedida a greve dos(as) profissionais da educação, nota-se a relevância deste estudo para o enfrentamento a esse problema como também pela possibilidade de desenvolvimento dos Estudos Críticos Discursivos.

2. ESTUDO CRÍTICO DO DISCURSO

Esta pesquisa baseia-se nos Estudos Críticos do Discurso, portanto é necessária uma breve apresentação do seu foco de estudo, bem como dos conceitos que nortearão o desenvolvimento de nossa reflexão. Segundo Ramalho e Resende (2011, p. 20), além da abordagem interdisciplinar, “as principais continuidades observadas entre as diferentes vertentes de ECD são seu posicionamento explícito, isto é, seu engajamento social, e a utilização de análises sistemáticas de textos como método de pesquisa”, deste modo, esses estudos se direcionam à defesa de um grupo minoritarizado, em desvantagem de poder, por isso justifica-se o engajamento social, sendo que esse movimento é realizado com todo rigor científico.

O caráter interdisciplinar desta abordagem deve-se à variedade de saberes apresentados pelo pesquisador, que busca não apenas na Linguística, mas também na Psicologia, Sociologia, História e outras áreas de estudo, informações que ofereçam legitimidade para a pesquisa. Já o posicionamento explícito deve-se ao comprometimento em “oferecer suporte científico para questionamentos de problemas sociais relaciona-

13 Disponível em: <https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf>. Acesso em: 2 set. 2021.

dos a poder e justiça” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 12). Vejamos agora alguns conceitos centrais para os ECD e que serão utilizados em nossa pesquisa.

O conceito de discurso pode ser entendido sob dois sentidos: o primeiro, entendido como um “substantivo abstrato, significando linguagem e outros tipos de semioses como elementos da vida social” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 27). O segundo, é o de discurso como “um substantivo mais concreto, significando modos particulares de representar parte do mundo” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 27). Ao se considerar diálogos entre pais e filhos, conversas entre os funcionários(as) de uma empresa durante o desjejum, e o relato de uma pessoa a um médico em uma consulta, têm-se exemplos de um sentido mais abstrato para a conceituação de discurso. No entanto, levando-se em conta um sentido de discurso mais concreto, é possível destacar o discurso religioso protestante, discurso midiático hegemônico, discurso neoliberal, discurso feminista, etc. E o discurso, além disso, é uma das partes irredutíveis das práticas sociais, que podem ser entendidas como “modos habituais, vinculados a tempos e lugares particulares, em que as pessoas aplicam recursos (materiais ou simbólicos) para agirem juntas no mundo” (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 21, tradução nossa).

Tomando como base discurso como um substantivo mais concreto, que remete a um modo próprio de interação com o mundo, é possível considerar que discursos ao serem disseminados nas práticas sociais, podem contribuir para relações assimétricas de poder, por constituírem – e serem constituídos a partir de determinadas ideologias. De acordo com Wodak (2004, p. 235), “para a ACD, a ideologia é vista como um importante aspecto da criação e manutenção de relações desiguais de poder”. Podemos citar duas concepções do conceito de ideologia, conforme divisão proposta por Thompson (2011): As concepções *neutras* que “caracterizam fenômenos como ideologia, ou ideológicos, sem implicar que esses fenômenos sejam, necessariamente, enganadores e ilusórios, ou ligados com os interesses de algum grupo em particular” (THOMPSON,

2011, p. 72) e as *negativas*, “que implicam que o fenômeno caracterizado como ideologia – ou como ideológico – é enganador, ilusório ou parcial. São hegemônicas” (THOMPSON, 2011, p. 73). Thompson (2011, p. 96) formula uma concepção alternativa para o conceito de ideologia, denominada concepção crítica, pois “ela não procura eliminar o sentido negativo que o termo ‘ideologia’ adquiriu no curso de sua história; antes, retém esse sentido e elabora-o de uma maneira particular”. Ainda segundo o autor, “o uso de um conceito crítico de ideologia é um instrumental crítico, pois chama nossa atenção para a gama de fenômenos sociais que podem ser – e que muitas vezes o são, no curso da vida cotidiana – objetos de crítica e interligados num conflito” (THOMPSON, 2011, p. 96).

Logo, considerando a existência de relações assimétricas de poder e que discursos são modos particulares de representar o mundo, então é possível, através de uma relação entre ideologia e discurso, considerar a possibilidade da manutenção de uma posição de poder, não apenas pelo sentido negativo de discursos como enganadores e ilusórios como também pela própria criticidade referente a um fenômeno social. Por isso utilizaremos esta última concepção de ideologia, a crítica, pois neste contexto de pesquisa, analisamos o interdiscurso presente no embate entre Prefeitura de Salvador e professores(as), de modo que, pressupondo haver interesses específicos de cada um destes grupos neste fenômeno, eles são colocados como objetos de crítica. É fato que há relações em que há assimetria de poder, como a de discente-professor, mas que segundo a perspectiva que utilizamos, não necessariamente são ideológicas, por nem sempre haver um sentido negativo conforme apresentado acima.

Ademais, ao tratar sobre essas assimetrias, Thompson (2011) afirma que o estabelecimento e sustentação dessas relações de poder e dominação deve-se à produção de sentido mobilizada por formas simbólicas (ações, falas, imagens e textos). Também, de acordo com Thompson (2011), existem 5 modos gerais de operação da ideologia: 1. Legitimação (relações de dominação são representadas como legítimas); 2. Dissimulação (relações de dominação são ocultadas, negadas ou obscurecidas); 3. Uni-

ficação (construção simbólica de identidade coletiva); 4. Fragmentação (segmentação de indivíduos ou grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante); 5. Reificação (retratação de uma situação transitória como permanente e natural). Portanto, compreender o funcionamento das ideologias é algo bastante relevante, pois contribui com o processo de análise dos objetos em conflito.

A partir do uso e da compreensão dos efeitos sociais dessas formas simbólicas, grupos hegemônicos se mantêm no poder através do tempo. Em conformidade, para van Dijk (2008, p. 50), “as elites simbólicas que controlam o estilo e o conteúdo do discurso midiático e educacional também são as que detêm o controle parcial, na sociedade, sobre os modos de exercer influência e, portanto, sobre a reprodução ideológica”. Portanto, através dessas perspectivas, nota-se que os discursos são manipuláveis, de modo que servem a interesses específicos daqueles(as) que os produzem. Além disso, refletindo sobre a abrangência de discursos midiáticos, como aqueles produzidos pelo jornal *Correio* ou ainda dos educacionais, como os da SMED – Secretaria Municipal de Educação de Salvador, é possível considerar que eles possuem potencial para alcançar muitas pessoas, principalmente quando somam forças.

Deste modo, tais discursos (midiáticos e educacionais) em contrapartida com os dos(as) professores(as) são passíveis de análise do aspecto ideológico, sob a visão crítica da ideologia. Logo, ao considerar que, nessas relações, os(as) professores(as) encontram-se em uma relação assimétrica de poder, tendo em vista um pressuposto básico dos ECD este estudo também se posiciona explicitamente a favor de um grupo minoritário, o dos(as) professores(as), um que apesar de ter grande importância social, se encontra na parte inferior de uma relação desigual de poder (hegemonia), devido ao desprestígio da profissão em relação a outras, estando na última posição entre 35 países, a partir dos critérios avaliados conforme o relatório da Varkey Foundation 2018. Tal desprestígio interfere diretamente na vida destes(as) profissionais, tanto

no aspecto familiar quanto financeiro. Tendo em vista, geralmente, a baixa remuneração e a distribuição de carga horária de professores(as) da educação básica no Brasil, observa-se a desvalorização de um dos pilares da educação em nosso país.

Sendo assim, defende-se aqui a concepção crítica de ideologia, tal como foi proposta por Thompson (2011), com o intuito de tratar diligentemente a análise de cada texto, pois do mesmo modo como uma pessoa observa detalhes de algo mais atenciosamente quando alguém a alerta sobre esta necessidade, de igual forma, ao considerarmos que um fenômeno pode ser ilusório, nos atentamos com mais cuidado para a produção de sentidos mobilizados por formas simbólicas. O que se relaciona com uma visão funcionalista da linguagem que vê o texto como portador de traços de ações individuais e sociais, que apontam para a origem, ou seja, o(a) autor(a) (RAMALHO; RESENDE, 2011). Além do mais, estes são indicativos de relações sociais que podem carregar diferenças de poder entre as pessoas envolvidas, tomando como base suas crenças, valores e histórias.

Em harmonia com esta perspectiva, Fairclough (2003) afirma que os textos compreendidos como elementos de eventos sociais têm poderosos efeitos causais sobre o mundo material, através da construção de significado, ou seja, eles podem trazer mudanças. De acordo com sua abordagem, “a maioria dos textos além de ter efeitos causais de longo prazo, também podem efetuar mudanças em nosso conhecimento (nós podemos aprender coisas deles), nossas crenças, nossas atitudes, valores e assim por diante” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 9, tradução nossa). Um exemplo que o autor utiliza para representar uma argumentação que poderia ser usada por alguém para representar os efeitos tardios de um texto, é o de “alguém que devido a uma exposição prolongada a publicidade e outros textos comerciais tem sua identidade moldada como ‘consumidora’, ou então até mesmo sua identidade de gênero” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 9, tradução nossa).

Destaca-se nessa perspectiva que textos são poderosos e neles são encontrados traços de discursos, veiculando-os, logo, esses discursos também são poderosos. Um texto, apesar de poder ter um(a) único(a) autor(a), é elaborado por múltiplas pessoas. Essa elaboração é complexa e realiza-se em diferentes épocas, visto que um texto é também um ambiente que contém traços de diferentes discursos e ideologias, formados ao longo do tempo. Por conseguinte, devido à sua composição, os textos costumam ser espaços de luta e por haver luta, há poder. Portanto, assim como as lutas pelo poder e pelo controle, interessam aos Estudos Críticos do Discurso, também os processos envolvidos na criação de um texto, sobretudo a intertextualidade e a recontextualização de discursos que competem entre si, atraem sua atenção (WODAK, 2004, p. 237).

Para representar o mundo, o ser humano utiliza uma linguagem que torna possível a organização de seus pensamentos, fazendo uso de códigos que são representações do espaço a sua volta. Esses códigos seguem um sistema que está condicionado tanto por suas próprias representações, quanto pela sua cultura, portanto, um indivíduo fica limitado às convenções que são feitas sobre eles (MOSCOVICI, 2007).

Dessa forma, a maneira como somos representados(as) pode influenciar o modo como nos enxergamos, principalmente quando se assume que o discurso do outro, que nos representa, é o discurso verdadeiro, o que poderia levar a um questionamento sobre a própria identidade. Ou ainda, é coerente a possibilidade de que professores(as), em contato com os vários discursos que os(as) representam, assumirem ou duvidarem que são aquilo que o discurso define. Dadas as relações de poder aí existentes, é possível relacionar as representações com o que apresenta Stuart Hall (2005, p. 38) ao afirmar que

A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo 'imaginário' ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre 'em processo', sempre 'sendo formada'.

Esta identidade é moldada por uma variedade de perspectivas de mundo, ou seja, de posições ideológicas.

Moscovici (2007, p. 40) enfatiza que “todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações”, deste modo é possível considerar que em toda interação docente-aluno, docente-docente, docente-escola, docente-sociedade há representações. Logo, uma categoria de análise pertinente à pesquisa é a Interdiscursividade, pois, de acordo com Ramalho e Resende

A interdiscursividade é, em princípio, uma categoria representacional, ligada a maneiras particulares de representar aspectos do mundo. Discursos particulares associam-se a campos sociais, interesses e projetos particulares, por isso podemos relacionar discursos particulares a determinadas práticas (2011, p. 142).

Diferentemente da Intertextualidade, que são as vozes específicas articuladas ou não nos textos e a maneira como são articuladas, a Interdiscursividade, conforme destacam Ramalho e Resende (2011, p. 142), tem sua atenção voltada para “os discursos articulados ou não nos textos, bem como as maneiras como são articulados e mesclados com outros discursos”. Além disso, elas também destacam que “embora a interdiscursividade envolva hibridizações não só de discursos, mas também de gêneros e estilos, frequentemente pela análise da interdiscursividade, investigamos discursos articulados em textos e suas conexões com lutas hegemônicas mais amplas” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 142).

Quando há o cuidado de selecionar palavras específicas para compor um discurso, espera-se um efeito no interlocutor que satisfaça as intenções do(a) locutor(a), logo, trata-se de uma atividade consciente, além de possibilitar o estabelecimento de uma relação de dominação. Esses procedimentos cognitivos, realizados pelo(a) interlocutor(a), são registrados nos textos e, por isso, há neles traços que remetem a importantes características sociodiscursivas (RAMALHO; RESENDE, 2011).

Levando em conta que nesta pesquisa objetiva-se investigar a representação dos(as) professores(as), vê-se que as escolhas sociossemânticas presentes no discurso do jornal *Correio* poderão apontar para a sua ideologia, sendo assim decidimos utilizar a Interdiscursividade a partir da análise da seleção lexical. Tanto quem produz o texto quanto quem o publica, assumem e revelam uma posição ideológica na sociedade. Além disso, conforme Gramsci (1999, p. 103), “a compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real”. Nem sempre um indivíduo compreende qual a sua posição na sociedade ou consegue ter tal compreensão sobre si mesmo, visto que para alcançá-la ou visualizá-la, é importante a existência e confronto com uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, ou seja, de pensamentos contrários aos que já são estabelecidos e normatizados através de operações ideológicas.

Para van Dijk,

De forma semelhante, as elites do poder também possuem acesso a manobras para controlar a dissidência e a resistência, entre as quais realizar processos de seleção na contratação de pessoal e na decisão sobre pagar patrocínios, impondo formas mais ou menos confesas de censura, recorrendo a campanhas de difamação e a outros mecanismos para silenciar os “radicais” e os seus meios de comunicação (2008, p. 51).

Daí a importância de se analisar tais discursos, pois conhecendo-os é possível compreender como agem e como enfraquecê-los. Se considerarmos a força da mídia hegemônica em comparação à da categoria docente, não há margem para dúvidas sobre a forma abusiva como o(a) professor(a) é retratado(a) nesse contexto. Ressalte-se ainda que, em geral, o(a) professor(a) não tem voz no discurso midiático hegemônico, ainda que muitas vezes as temáticas em torno da educação sejam re-

correntes. De acordo com Venturini (2012), a mídia ancora-se “muitas vezes, no senso comum, na opinião de quem se vale de experiências pessoais ou de julgamentos sem valor científico de qualquer ordem”. O(a) professor(a) é um(a) profissional desvalorizado(a), ainda que seja fundamental para a formação social pois contribui para a formação de opiniões (VENTURINI, 2012).

A mídia tem importante papel na construção de ideologias, de pontos de vista, em função da sua ampla inserção diretamente no cotidiano de seus leitores e/ou espectadores. E não é diferente no que se refere à (des)construção da imagem do(a) professor(a). De acordo com Figueiredo e Bonini (2017), a mídia hegemônica, em geral, ressalta os aspectos negativos em relação ao docente e à educação, principalmente a pública, focando, por exemplo, na precariedade e na violência, além de responsabilizar o(a) professor(a) pela baixa qualidade do ensino. Ao desconsiderar a participação social, coletiva e histórica, a mídia contribui para a (re)produção de uma imagem negativa que tem como consequência o desestímulo à carreira docente entre os(as) estudantes aspirantes a uma vaga no ensino superior. Esse cenário, acaba por desvalorizar a imagem do(a) professor(a), o que repercute no imaginário popular, contribuindo para uma representação negativa desse profissional no senso comum.

Essa representação do(a) professor(a) no contexto midiático é discursivamente construída, já que é por meio do discurso que se veiculam ideologias. Conforme aponta van Dijk (2008, p. 73), “por meio do uso seletivo de fontes de informação, rotinas jornalísticas consagradas e seleção de assuntos para as histórias, a mídia jornalística decide quais atores serão representados na arena pública, o que será dito a respeito deles e, em especial, como será dito”. De fato, determinadas escolhas linguísticas pressupõem determinados discursos, e essas escolhas contribuem para compor a visão social sobre determinado evento, pessoa ou fenômeno.

Finalmente, os Estudos Críticos do Discurso constituem aparato teórico-metodológico pertinente ao desenvolvimento desse estudo,

já que tem como um de seus fundamentos a investigação crítica sobre questões sociais e como tais questões são representadas discursivamente como também possibilita o fortalecimento dos estudos discursivos críticos.

3. ANÁLISE CRÍTICA DISCURSIVA DA REPRESENTAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS)

Esta é uma pesquisa qualitativa de natureza aplicada. Para a análise crítica discursiva da representação dos(as) professores(as) no jornal *online Correio*, a composição do *corpus* foi feita a partir da busca pelas expressões “aulas Salvador” e “professor” no buscador do *site*, visando os textos publicados entre os meses de maio a agosto de 2021. Posteriormente, tomamos como critérios de exclusão a eliminação de notícias que não possuíam relação com a retomada de aulas em Salvador, que se referiam às escolas particulares ou que eram relacionadas exclusivamente às escolas estaduais, como também aquelas que não traziam o termo “professor” em seu conteúdo.

Após esses critérios, foram encontradas 16 notícias conforme o Quadro 1. O *corpus* foi composto por textos de cada uma dessas notícias. Ademais, devido às limitações de análises das matérias integralmente, procedemos à seleção de excertos segundo os mesmos critérios de exclusão anteriores, acrescentando-se a preocupação em manter a fidelidade discursiva e o uso de “[...]” como sinal para indicar supressões de parte do texto transcrito devido aos critérios de exclusão e também por haver mais de um excerto possível em uma mesma matéria.

QUADRO 1 – MANCHETES

Nº	MANCHETES	DATA
1	Seu filho volta para a escola? Guia com 30 questões para ajudar os pais na decisão	01/05/2021
2	Tudo o que você precisa saber sobre a volta às aulas em Salvador nesta segunda (3)	03/05/2021
3	Volta às aulas: reunião entre Prefeitura e sindicato termina sem acordo	05/05/2021
4	Salvador: Prefeitura e APLB anunciam volta às aulas presenciais para o dia 23 de agosto	02/08/2021
5	Prefeitura de Salvador empossa 114 novos professores concursados	05/08/2021
6	Menos de 40% dos alunos compareceram às aulas em Salvador	25/08/2021
7	Como ajudar seu filho a se concentrar nas aulas online?	01/05/2021
8	Como a bagunça no ano letivo impacta a entrada de jovens nas universidades e no mercado de trabalho	09/05/2021
9	Só 15% dos professores e 2% dos alunos voltaram às aulas na rede pública, diz Bruno	17/05/2021
10	Sindicato dos professores 'pode estar cometendo erro histórico', diz Bruno	28/05/2021
11	'Se os professores não voltarem, serão 4 anos perdidos', diz Bruno Reis	01/05/2021
12	Rede Municipal: 50 das 433 escolas não receberam alunos, diz Smed	04/05/2021
13	Após reunião, professores da rede municipal de Salvador decidem pelo estado de greve	13/05/2021
14	Agora, não! Sem imunização completa, nada de salas de aula	20/05/2021
15	Coronavírus? – Presente! Escolas registram 60 casos de covid desde a reabertura	29/05/2021
16	Justiça determina que todos os trabalhadores da educação de Salvador sejam vacinados	04/05/2021

Fonte: Elaboração do autor

A seguir apresentaremos e analisaremos alguns desses textos, a partir da Interdiscursividade, que é uma categoria representacional, ligada a maneiras particulares de representar aspectos do mundo. Para isso, a análise será constituída pela seleção lexical, desse modo, investigamos discursos articulados nos textos e suas conexões com lutas hegemônicas mais amplas.

Os textos abaixo têm em comum a presença de um discurso que atribui a professores(as) ações danosas às crianças:

1. Ao fazer o anúncio de retomada das atividades presenciais, o prefeito de Salvador, Bruno Reis, argumentou que a decisão foi tomada com base nos atuais números epidemiológicos da cidade, que, segundo ele, demonstram controle local da pandemia. Outra justificativa está no avanço da vacinação de grupos prioritários. “Não podemos comprometer três anos letivos das crianças da nossa cidade”, defendeu. Por outro lado, a professora do curso de Medicina da Universidade Federal da Bahia (Ufba), pesquisadora da Fiocruz e da Rede Covida, Viviane Boaventura, destaca que esse processo de retomada é bem complexo. “Essas escolas precisam ter os recursos e assistência para adotar e implementar ações efetivas para conter a disseminação do vírus”, analisa. (01/05/2021)

O prefeito Bruno Reis, ao decidir retomar as atividades escolares presenciais, mesmo sem a vacinação completa de todos os(as) profissionais da educação, justifica sua atitude através de números epidemiológicos da cidade, que não garantem a segurança de tais profissionais, além de recorrer à citação de um prejuízo, o comprometimento de três anos letivos das crianças da cidade. Porém, apesar de se implicar na responsabilidade de um possível prejuízo, visto que sua fala está no plural, “não podemos”, o movimento por ele realizado, não é de unidade, é contrário ao de um outro grupo, os(as) professores(as), que decidiram não retomar aulas presenciais. Neste sentido, constrói-se um discurso de que o prefeito quer evitar o prejuízo e os(as) professores(as), não.

2. “O fechamento das escolas apresenta um sério risco à educação, proteção e bem estar das crianças, além de agravar ainda mais as desigualdades em nossa cidade. Quero conclamar a todos os professores, pais e mães para esse retorno às aulas para termos condições de garantir o presente e futuro das crianças. Do contrário, poderemos comprometer três anos letivos”, pediu o prefeito Bruno Reis (DEM), na sexta-feira (30), ao divulgar os protocolos. (03/05/2021)

Mais uma vez o prefeito de Salvador, Bruno Reis, assume uma posição de alertar civis sobre um risco iminente à educação como também ao bem-estar das crianças, por conta da posição dos(as) professores(as) em relação à retomada das aulas presenciais na rede em Salvador. No entanto, há algo novo em seu posicionamento, a acusação de que o fechamento das escolas permite “agravar ainda mais as desigualdades em nossa cidade”. De acordo com tal raciocínio, constrói-se uma representação do(a) professor(a) como um(a) dos(as) agentes dos riscos enumerados, uma ameaça social, até mesmo para as crianças.

3. Bruno Reis novamente apelou para que os professores voltassem às salas de aula. “Além de imunizar toda a comunidade escolar, temos protocolos rigorosos em todas as nossas unidades e os números da pandemia estão estáveis. Se esses números voltarem a crescer, eu serei o primeiro a voltar atrás e fechar novamente. Mas precisamos dar esse passo, precisamos avançar.”, afirma o prefeito. [...]”¹⁴ O Secretário Municipal de Educação, Marcelo Oliveira, fez um apelo para que o sindicato não politize o assunto. “As crianças precisam estar no centro de nossas discussões e decisões. Estamos comprometendo três anos letivos e as consequências para o futuro dessa geração são incalculáveis. Não podemos cometer esse erro, essas crianças não podem pagar um preço tão alto. Não é justo com as nossas crianças!”, concluiu. (05/05/2021)

Há um apelo de Reis em “precisamos avançar” que contrasta com uma imagem de algo que está estagnado ou recuado, o que pelo contexto se apresenta como a posição ocupada pelos(as) professores(as), que se mantêm firmes na decisão de não iniciarem aulas presenciais sem que antes recebam a segunda dose da vacina de covid-19. Já Oliveira reforça o discurso de proteção às crianças, indicando que as consequências são incalculáveis e que não se trata de algo justo. Deste modo, os(as) professores(as) são novamente posicionados(as) como uma ameaça às crianças.

14 Utilizei “[...]” como sinal para indicar supressões de parte do texto transcrito.

A representação negativa dos(as) professores(as) se dá através do aspecto da ética profissional. Segundo Thompson (2011, p. 76) “o estabelecimento e a sustentação das relações de poder e dominação deve-se a produção de sentido mobilizada por formas simbólicas (ações, falas, imagens e textos)”, desta maneira, é perceptível o sentido discursivo assumido, em que a conduta dos(as) professores(as) é julgada negativamente.

4. “Temos pela frente o imenso desafio de recuperar esse tempo perdido por nossas crianças, pois, não apenas houve perda do tempo de aprendizado como também nos conteúdos que elas haviam conquistado de anos anteriores. O desafio é imenso para fazer essa recomposição”, disse o prefeito Bruno Reis. [...] Para o titular da Smed, Marcelo Oliveira, com o retorno das aulas, o professor terá uma melhor avaliação do desempenho dos alunos. “O professor vai poder acompanhar o desempenho delas. Todo o conteúdo que não foi dado durante mais de um ano e meio de escola sem aula será complementado com o ensino remoto, que permanece através da televisão”, disse. (02/08/2021)

Ao usar e reutilizar o superlativo absoluto “imenso” para intensificar a qualidade do desafio descrito no trecho acima, é realizado um movimento por Reis que também altera a amplitude dos danos às crianças, de modo que estes sejam vistos como maiores, o que afeta diretamente a representação dos(as) professores(as). Também são usadas as expressões “tempo perdido” e “perda de tempo”, que de igual modo reforçam a ideia de prejuízo, através da subtração de algo valioso (tempo).

Deste modo, novamente professores(as) são representados(as) como responsáveis por um prejuízo educacional às crianças. Além disso, ao não serem consideradas outras estruturas e técnicas de ensino, que não a do ensino presencial por professores(as), juntamente com novas tecnologias aplicadas à educação, tais profissionais são situados(as) em uma posição ímpar, como únicos(as) facilitadores(as) da aprendizagem, assumindo neste discurso, por conseguinte, toda responsabilidade pelo efeito da pandemia nas crianças.

Ademais, é argumentado que, com o retorno das aulas, o(a) professor(a) vai poder acompanhar o desempenho das crianças, como se este(a) já não estivesse realizando tal acompanhamento, mesmo que de forma remota, o que acaba fortalecendo uma imagem do(a) professor(a) que não cumpre suas funções durante a pandemia.

5. Seu substituto Bruno Reis (DEM) esteve na cerimônia e falou da importância desse reforço no quadro municipal de educação nesse momento da pandemia de covid-19. “Cheguem com energia para transformar as vidas das nossas crianças, para recuperar o atraso gerado pelo período sem aulas presenciais”, pediu o gestor aos novos servidores. [...] “A ansiedade era grande. Muitos de vocês estavam aguardando esse dia, pois não foi fácil chegar até aqui. A luta para passar num concurso público não é fácil e vocês já eram para estar atuando desde 2020, mas infelizmente veio a pandemia. Em abril de 2021, quando anunciamos o retorno das aulas presenciais, realizamos a convocação dos concursados. Desde então, mantemos um diálogo permanente com a APLB, nos reunimos, avaliamos o cenário e, sem pressões, intimidações ou ameaças, acordamos o retorno das aulas”, declarou Reis. (05/08/2021)

Neste texto, Bruno Reis falsamente¹⁵ alega que não houve pressões, nem intimidações ou ameaças para que professores(as) retornassem ao modelo de aulas presenciais. Três meses antes da publicação do texto comentado acima, há exatamente uma ameaça de suspensão de remuneração realizada pela prefeitura, através do secretário de educação Oliveira, a qual expressa “podemos, por exemplo, suspender a remuneração, se não houver justificativa médica de que você não está indo trabalhar”¹⁶. Portanto, a partir disso, é possível considerar que, mesmo em meio a um risco de contaminação, alguns(mas) professores(as) decidiram retomar aulas presenciais por medo de terem seus salários suspensos.

Ao negar o uso de apelos envolvendo crianças para pressionar professores(as) a arriscarem saúde, mesmo fazendo exatamente isto,

15 Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/rede-municipal-50-das-433-escolas-nao-receberam-alunos-diz-smed/>. Acesso em: 2 set. 2021.

16 *Idem* nota 15.

ao mencionar novamente “atraso” e a “transformação das crianças”, se percebe o que Thompson (2011) apresenta sobre o funcionamento das ideologias, visto que foi feito uso da dissimulação para sustentar e manter poder, através das negações mencionadas acima. Isso está de acordo com a afirmação de van Dijk (2008, p. 50), segundo a qual “as elites simbólicas que controlam o estilo e o conteúdo do discurso midiático e educacional também são as que detêm o controle parcial, na sociedade, sobre os modos de exercer influência e, portanto, sobre a reprodução ideológica”. Logo, através desta atuação no jornal *Correio*, a prefeitura é coerente, realizando a manutenção dessa ideologia.

Além disso, para suavizar a situação de risco estabelecida pela pandemia, é utilizado o eufemismo observado nas expressões “cheguem com energia” e também em “A ansiedade era grande. Muitos de vocês estavam aguardando esse dia”, pois os termos “energia” e “ansiedade”, indicativos da motivação de cada sujeito, no contexto em questão (retorno das aulas presenciais), conferem aos(as) docentes um energético e ansioso interesse em dar aulas presenciais, apesar dos riscos, que são suavizados justamente pelo modo como são encarados, como se não fossem uma ameaça. Ademais, ressalta-se que não partiu dos(as) docentes a afirmação dessa energia e ansiedade, mas de Reis, que não os(as) representa. Também é dada uma ordem, através do verbo “cheguem”, no modo imperativo, para recuperar o atraso, que em textos anteriores foi atribuído aos(as) professores(as) que já estavam atuantes.

6. “Nesses primeiros dias tivemos entre 35% e 40% de presença dos alunos. Para os primeiros dias atendeu a nossa expectativa. Acredito que terá uma adesão maior nos próximos dias e tenho tentado sensibilizar os pais para que tenhamos o engajamento total de toda a comunidade, ou seja, pais, alunos, professores, e outros colaboradores das escolas”, contou. Ele disse que algumas pessoas estão mais temerosas por conta da variante Delta, mas garantiu que o ambiente escolar é um local seguro. Cerca de 80% dos 6 mil

professores marcaram presença. “Temos que recuperar o tempo perdido. É um ano e meio parado, muito tempo e que vai comprometer muito o desempenho e o futuro das crianças”, disse. (25/08/2021)

Desta vez, nota-se a utilização de um quantificador em “muito tempo” que juntamente com a utilização do advérbio de intensidade em “comprometer muito”, expressam a intensificação do prejuízo de comprometimento do futuro das crianças, que também tem sido construído ao longo de outros textos.

Um outro ponto a se destacar é a afirmação de que o ambiente escolar é um local seguro. Tal visão contrasta com a dos(as) professores(as). É relevante destacar que este texto foi publicado após o retorno oficial dos(as) professores(as), depois da reivindicação de vacinação completa da categoria, executada por ordem judicial¹⁷, justamente devido à insegurança de exercício profissional no ambiente escolar durante a pandemia de covid-19. Nota-se que desta vez a Prefeitura de Salvador, devido à baixa adesão de estudantes às aulas presenciais, justifica e apela também aos pais, estudantes e outros colaboradores das escolas, através do mesmo argumento que já foi direcionado exclusivamente aos(as) professores(as).

Diferentemente das notícias anteriores que trazem como característica marcante o discurso de danos às crianças, a seguir, poderemos observar uma ênfase na postura docente através de um discurso que os(as) apresenta como despreparados(as) e que necessitam de instrução:

7. Se por um lado, os professores precisam trazer recursos mais atraentes e próximos da realidade das crianças, cabe aos pais estabelecer uma rotina e um ambiente confortável, sem dispersores para captar a atenção dos pequenos. [...] Diversifique. “Os conteúdos devem ser apresentados em blocos menores. Evite aulas longas ou monótonas e recursos audiovisuais pouco atraentes”, complementa Alessandro Marimpietri. (01/05/2021)

17 Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/justica-determina-que-todos-os-trabalhadores-da-educacao-de-salvador-sejam-vacinados/>. Acesso em: 2 set. 2021.

Nesse texto há uma crítica aos recursos apresentados por professores(as) em salas de aulas, ou seja, critica-se a didática, já que, segundo a visão do autor do texto, os recursos precisam ser mais atraentes e próximos da realidade das crianças. Ademais são apresentadas sugestões para a correção deste problema. Portanto, aqui é possível notar que os(as) professores(as) são vistos(as) de forma negativa, como profissionais despreparados(as) que necessitam de instrução; entretanto, a responsabilidade por essa capacitação recai unicamente sobre eles(as), ao invés de ser apresentada uma responsabilidade institucional, principalmente levando em conta que uma situação atípica (pandemia da covid-19), modificou o modo de ensino, do presencial para o remoto, modificando também as competências básicas para uma melhor adequação e qualidade dessas aulas, ou seja, tal situação propiciou uma necessidade de capacitação dos(as) professores(as), não apenas de responsabilidade individual.

O autor da crítica é Alessandro Marimpietri, psicólogo¹⁸, especialista em Teoria Psicanalítica, doutorando em Ciências da Educação pela Universidad Nacional de Cuyo – Argentina, professor de Psicologia na Universidade Salvador (UNIFACS), porém sem nenhuma experiência como docente no Ensino Básico.

8. A pandemia deu uma bagunçada na dinâmica escolar e trouxe consequências nefastas para as perspectivas de vida de muitos jovens. Desânimo, falta de hábito de usar a internet para estudar, dificuldades financeiras com desemprego recorde, ausência de treino de parte dos professores para ministrar aulas virtuais, acesso precário a equipamentos e rede, um ano sem aulas e ainda um Enem com a maior taxa de abstenção da história. O quanto essa sequência de fatores pode determinar o futuro de alunos de escola pública? Qual será o impacto disso na entrada de pessoas de baixa renda nas universidades e no mercado de trabalho? (09/05/2021)

Neste texto, mais uma vez, destaca-se uma crítica à metodologia dos(as) professores(as) na ministração de aulas virtuais, mas não de forma

18 Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3028621012321951>. Acesso em: 28 jan. 2022.

generalizada, já que, de acordo com a autora do texto, há “ausência de treino de parte dos professores”. Este trecho específico, porém, evidencia que a responsabilidade não é só dos(as) professores(as), ou seja, aqui o próprio jornal demonstra que está acima da capacidade deles(as) assumirem essa responsabilidade sozinhos(as), pois cita o acesso precário a equipamentos eletrônicos e rede de internet, juntamente com um cenário econômico desfavorável. Apesar de não haver referência aos(as) estudantes como crianças, utiliza-se o discurso de proteção de seus futuros.

A autora da crítica é Hilza Cordeiro, graduada em Comunicação Social¹⁹ com habilitação em Jornalismo e repórter do jornal *Correio*, também sem nenhuma experiência como docente no Ensino Básico.

Agora, vamos refletir sobre um outro aspecto: comparações entre os(as) professores(as) da rede privada e da rede pública.

9. “A rede privada voltou, praticamente, toda. Tiveram escolas que fizeram nesses primeiros 15 dias testes, os alunos foram em dias alternados, e essa semana já teve aula todos os dias. Então, na rede privada a adesão é de praticamente 100%. Infelizmente, na rede pública só 15% dos professores apareceram para lecionar, e 1.8% dos alunos foram às escolas”, afirmou o prefeito. (17/05/2021)

Aqui há uma comparação entre escolas públicas e privadas, de modo que são utilizadas estatísticas para a variável taxa de adesão, que, segundo o trecho destacado, na rede privada foi de “praticamente 100%”, sem menção sobre a que público se refere esse índice, se estudantes ou professores(as). Ainda assim, posteriormente é apresentada uma taxa de adesão de 15% referindo-se a professores(as) da rede pública, logo, nota-se um tratamento diferenciado do contexto público se comparado ao privado, além de que essa afirmação permite uma ampla possibilidade da porcentagem, como um valor de 88% ou até mesmo 99,99%.

19 Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2992093769219000>. Acesso em: 28 jan. 2022.

Essa comparação, além de ser realizada sem transparência, direciona os(as) professores(as) da rede pública para o centro de uma discussão em que o autor exprime sua opinião, considerando este um dado infeliz, através do advérbio de modo “infelizmente”. Também não é dada uma oportunidade de justificativa aos(às) profissionais da rede pública, através de um espaço de fala, nem são discutidas as diferenças entre essas redes (privada e pública), de modo a refletir sobre tais taxas. Deste modo, a apresentação deste dado, sem uma discussão, sugere pouco compromisso dos(as) professores(as) da rede pública com a educação através da lógica de pensamento que considera a ausência docente motivada pela falta de interesse pela questão da educação. Esse movimento realizado pelo autor do texto, juntamente com seu posicionamento explícito, tem potencial para levantar um julgamento negativo sobre os(as) professores(as) da rede pública.

10. O prefeito Bruno Reis afirmou nesta sexta-feira (28) que a volta às aulas semipresenciais na rede privada de Salvador foi “um sucesso”, mas lamentou a situação na rede pública. Ele criticou o posicionamento do APLB Sindicato, que representa os professores, afirmando que eles “podem estar cometendo um erro histórico”. [...] A conversa continua, afirmou o prefeito. “Continuo em diálogo permanente com a APLB. Acho que eles podem estar cometendo um erro histórico, mas o futuro dirá. Eu não carregaria essa culpa porque tenho a convicção de que tomei a decisão acertada”, crê. Ele acrescentou ainda que não teria problema em determinar a suspensão das aulas presenciais novamente. “Se amanhã ou depois nós tivermos aumento no número de casos, a chegada de novas variantes, e o risco de ter um colapso na saúde eu serei o primeiro a determinar a suspensão das aulas como de outras atividades. Mas, hoje, ainda mais depois da vacinação de 100% dos trabalhadores da educação, depois de 21 dias de imunizados, eu acho que não faz mais sentido não voltar às aulas”, disse. (28/05/2021)

Nota-se que é apresentada uma avaliação, realizada por Bruno Reis, do retorno às aulas semipresenciais nas redes de ensino privada e pública. Nela a rede privada é avaliada positivamente, sobretudo pelo uso

do termo “sucesso”, enquanto a rede pública é avaliada negativamente, o que se concretiza no texto pelo termo “lamentou”. No primeiro caso, apesar de ser utilizado um substantivo “sucesso” ao invés de um adjetivo, devido ao sentido produzido pela palavra, que indica um acontecimento favorável ou ainda uma consequência positiva, tal termo acaba qualificando a avaliação como boa/positiva. Semelhantemente, no segundo caso também não é utilizado um adjetivo, mas um verbo, “lamentou”, que significa expressar-se através de lamentações ou chorar, mas que devido ao sentido acionado nesse discurso, qualifica a avaliação da rede pública como ruim/negativa.

É necessário destacar que os riscos de contaminação em escolas da rede privada se diferem dos da rede pública, pois essas redes possuem diferentes características. Tal contraste pode ser percebido a partir da estrutura escolar, o que inclui ventilação de espaços e quantidade de salas de aula, por exemplo, ou até mesmo através de outras especificidades, como capacidade de lotação, quantidade de colaboradores e plano de contingência para enfrentamento do novo coronavírus.

Apesar de terem se passado vinte e um dias após a imunização de professores(as) para covid-19, conforme apontou Reis, neste texto, o prefeito de Salvador não mencionou que se tratou de um período após aplicação da primeira dose, não da segunda, conforme reivindicação da categoria. Logo, visto que uma única dose não garante total proteção, acatar o pedido dele implicaria em aceitar se sujeitar a um risco de vida, além de que a suspensão de aulas não repararia o prejuízo causado em um indivíduo contaminado após exposição ao vírus em uma escola.

Finalmente, ocorre que, novamente, há uma crítica e também culpabilização dos(as) professores(as), de modo a considerar que eles(as) “podem estar cometendo um erro histórico”, juntamente com uma atitude do prefeito de se eximir de sua responsabilidade, juntamente com a prefeitura, nos efeitos das aulas, o que fica evidente na declaração: “eu não carregaria essa culpa”.

A partir deste momento, examinaremos notícias que mais explicitamente constroem uma representação negativa dos(as) professores(as), como veremos a seguir:

11. “A gente espera que os professores voltem. Fazemos um apelo para que eles possam voltar. Uma coisa é a posição do sindicato, outra coisa é a posição dos professores. Peço, por amor à causa da educação, que eles possam retornar”, afirmou Bruno Reis. “Conto com o apoio e participação dos professores para gente voltar de forma segura, tranquila, com distanciamento, com metade da capacidade das escolas. Com todos esses critérios, protocolos, temos condições de oferecer uma volta segura. Como sempre, colocando a vida em primeiro lugar”, emendou. [...] Esperar mais dois meses para o retorno das aulas presenciais não seria viável, segundo ele. “Não faz sentido. Se a gente esperar 90 dias, vamos comprometer quatro anos letivos. Todas as capitais do Brasil já retornaram. Fiz questão de vacinar todos os trabalhadores da educação acima de 40 anos. Faltam, na nossa rede, apenas 3.270. É hora de voltar”, ponderou o prefeito. (01/05/2021)

Nesse texto, que expressou a opinião do atual prefeito da cidade de Salvador, observamos inicialmente uma expectativa de retorno dos(as) professores(as) às aulas presenciais justificada pelo “amor à causa da educação”. Essa expectativa é apresentada como se fosse não apenas do prefeito, devido ao uso das expressões “a gente” e “fazemos”. Além disso, os(as) professores(as) são responsabilizados(as) pelo período em que os(as) estudantes estiveram sem aulas, sendo retratados(as) como se não tivessem amor à causa da educação. A reivindicação dos(as) professores(as) de aguardarem 90 dias para que todos estivessem vacinados é vista como sem sentido.

12. A presença abaixo do esperado tem relação com a mobilização dos professores, que decidiram não comparecer às aulas presenciais. O secretário Marcelo Oliveira informou que apenas nove escolas não abriram nesta segunda-feira, 03, porque ainda têm de passar por reformas estruturais. Segundo ele, 30% dos 7.800 professores da rede aderiram à paralisação em

Salvador. “Isso mostra que eles não querem voltar às aulas, mas a escola vai continuar aberta recepcionando os alunos”, garante. [...] No entanto, Oliveira espera que esse impasse seja resolvido nos próximos dias. “As escolas estão preparadas, com toda a equipe a postos, os pais estão começando a frequentar e, em mais dois ou três dias, a gente espera regularizar esses números, com os alunos indo às escolas. Passado esse primeiro momento, os professores vão perceber que a presença deles em sala de aula é imprescindível e a vocação e o compromisso pela educação vai falar mais forte”, acredita. [...] O secretário afirma ainda que seria impraticável voltar às aulas somente após a aplicação da segunda dose da vacina, porque comprometeria mais um ano letivo. [...] Além disso, o secretário diz que o ensino remoto, por si só, não se sustenta, pois o ensino presencial é o mais adequado para o aprendizado do aluno. Os professores que não compareceram hoje [ontem, segunda-feira, 03] poderão sofrer medidas administrativas. “Como qualquer outro funcionário, eles têm deveres. Podemos, por exemplo, suspender a remuneração, se não houver justificativa médica de que você não está indo trabalhar. (04/05/2021)

Neste outro texto, o secretário Oliveira responsabiliza os(as) professores(as) pela baixa frequência de estudantes nas escolas municipais de Salvador. Como também afirma, baseando-se nos números, que os(as) professores(as) não querem voltar às aulas. Disso constrói-se um discurso que apresenta os(as) professores(as) como contrários(as) ao retorno das aulas, ao invés de contrários(as) a um retorno sem segurança. Posteriormente, ele conclui que os(as) professores(as) “vão perceber que a presença deles em sala de aula é imprescindível e a vocação e o compromisso pela educação vai falar mais forte”, logo, se tal percepção é situada em um momento futuro, então é dito que, no presente, os(as) professores(as) não percebem que a presença deles em sala de aula é imprescindível como também a vocação e o compromisso pela educação “não falam mais forte”.

Tal afirmação é feita sem a presença de uma voz deste grupo (docentes), o que acaba por fortalecer uma representação enviesada destes(as) profissionais, além de não ser explicitado o objeto de comparação em

“fala mais forte”, abrindo margem para diversas interpretações para o que representa tal objeto, como por exemplo, egoísmo, descaso etc. Apesar disso, percebe-se que a vontade de proteger a própria vida “fala mais forte” nos(as) docentes, ou seja, há uma recusa de retorno às aulas presenciais como iniciativa de preservação da saúde docente. Ademais é dito que é algo impraticável voltar às aulas somente após a aplicação da segunda dose da vacina, deste modo surge uma representação negativa dos(as) professores(as), como um grupo que busca o que é impraticável, que não quer voltar às aulas, que possui pouca vocação e compromisso com a educação e que é designado como responsável pelo comprometimento de mais um ano letivo.

Também, diferentemente do texto de nº 5 (05/08/2021), em que Bruno Reis alega que não houve pressões, nem intimidações ou ameaças para que professores(as) retornassem ao modelo de aulas presenciais, aqui nota-se um registro exato dessa ameaça, ao considerarem suspender a remuneração dos(as) docentes.

Adiante, diferentemente do que tem sido apresentado, desta vez veremos textos em que há a presença da voz de algum(a) professor(a) opinando sobre o pressionamento da Prefeitura para o retorno de aulas presenciais:

13. O coordenador geral da entidade, Rui Oliveira, diz que a decisão conta com apoio de profissionais de educação de quase todos os 417 municípios. “Foi uma reunião extremamente proveitosa que mostrou que estamos unidos por um pleito que não é corporativista, é um pleito pela vida das famílias dos estudantes e de todos os envolvidos no processo educacional. Expressamos nossa solidariedade aos trabalhadores da rede privada e nosso apoio aos profissionais do Reda que estão sendo pressionados a retomarem as aulas presenciais. Repudiamos enfaticamente, também, o assédio moral que pais e mães de alunos da rede municipal têm sofrido para levarem seus filhos às escolas”, afirmou o coordenador-geral. (13/05/2021)

O texto em questão destaca uma fala do coordenador geral da APLB, Rui Oliveira, também professor, que denunciou a pressão para professores(as) retomarem aulas presenciais, apresentando uma defesa para a sua categoria (docentes). É importante ressaltar que a APLB Sindicato se situa na linha de frente do embate entre a Prefeitura de Salvador e os(as) professores(as) da rede municipal de ensino, pois é para esse sindicato que a prefeitura dirige suas críticas e busca acordo. Deste modo, a fala de Oliveira representa a exposição da avaliação de um professor sobre esse assunto.

14. A queda de braço é dura, mas também conta com Cristina Souto. Formada em História, pela Ufba, há 19 anos, desde então, ensina em renomadas escolas particulares de Salvador e isso é parte da conversa. Na outra parte, há a atuação sindical que a levou à Diretoria Executiva do Sinpro (Sindicato dos Professores do Estado da Bahia), desde 2011. Há 14 meses, vive a saudade tanto das salas de aula cheias de adolescentes quanto das mesas de bar divididas com amigos. Mas é isso: agora, não dá. De repente, professores/as passaram a ser chamados de “preguiçosos/as”, porque “não querem” retomar as aulas presenciais. Você pode me contar um pouco da sua rotina? – O discurso de luta contra o trabalho presencial antes da nossa completa imunização tem sido manipulado por alguns segmentos da sociedade. A acusação de que não estamos trabalhando, além de mentirosa, é extremamente desrespeitosa com essa categoria, principalmente com as mulheres, e em especial com as mães, que não é o meu caso. Eu dou aula todos os dias das 7h às 12h30, só então vou dar conta de almoço e quando acabo as funções domésticas já estou no meio da tarde correndo para atender as demandas do Sinpro, que aumentaram muito diante da situação. (20/05/2021)

Esse texto, diferentemente dos seus antecessores, apresenta a voz de uma professora, Cristina Souto, atuante na Diretoria Executiva do Sinpro (Sindicato dos Professores do Estado da Bahia), que, através de uma entrevista, teve um espaço e oportunidade para defender sua categoria, destacando que trabalha todos os dias e que o discurso dos(as) professores(as), referente ao trabalho presencial antes da completa imu-

nização da categoria, estaria sendo manipulado por alguns segmentos da sociedade.

No texto a seguir também há um posicionamento a favor da mesma pauta defendida pela categoria docente, contudo, é realizado por outro profissional, que não atua na Educação Básica:

15. A escola sozinha não dá conta, como defende o líder de Políticas Educacionais do Movimento Todos pela Educação, Gabriel Corrêa. “O efeito do fechamento das escolas é brutal para os estudantes, mas há situações em que tudo tem que fechar, inclusive, as escolas. É reconhecer que se for preciso fechar, vai fechar até que se possa abrir com segurança novamente”, considera. Para Corrêa, o momento é o de diagnosticar quais as lacunas de aprendizagem que a pandemia está deixando nos alunos, além de acolhê-los emocionalmente. “Que qualquer reabertura seja feita de forma segura e não a qualquer custo. Ou seja, não é discutir ‘se as escolas retornam’, mas o ‘como essas escolas podem retornar’”, completa. (29/05/2021)

Gabriel Corrêa, graduado²⁰ em Economia (USP), mestre em Economia (USP) e doutorando em Administração Pública e Governo na Fundação Getúlio Vargas, mesmo não sendo professor da Educação Básica, reconhece e apoia a reivindicação desta categoria profissional: reabertura das escolas com segurança. Acrescenta, ainda, que “há situações em que tudo tem que fechar, inclusive, as escolas”, contrariando o posicionamento da Prefeitura que defende reabrir mesmo sem que a segurança seja suficiente.

Por último, será analisado um texto em que se nota uma mudança no discurso da Prefeitura de Salvador, no que se refere à vacinação dos(as) trabalhadores(as) da educação, que antes abrangia apenas maiores de 40 anos e que depois de ordem judicial se pôs como favorável à vacinação de todos(as):

20 Disponível em: <https://br.linkedin.com/in/gabrielbcorrea>. Acesso em: 27 jan. 2022.

16. *A partir desta terça-feira (4), todos os trabalhadores da educação devem ser vacinados em Salvador. Esta foi a decisão do juiz Ruy Eduardo de Almeida Britto [que] acatou o pedido feito pelo Instituto de Gestão Pública (IBGP), publicada nessa segunda-feira (3). Todos devem ser contemplados em um prazo de 48 horas. “Decisão judicial não se questiona, se cumpre. Nós vamos cumprir de imediato e começar hoje mesmo a vacinação. Salvador vai ser a primeira cidade no Brasil a vacinar todos os trabalhadores da educação”, afirma o prefeito Bruno Reis. [...] “A gente precisava dar esse passo. O cenário permite isso, estamos com os índices de ocupação de leitos de UTI estabilizados. Salvador vem se destacando em todos os rankings de vacinação do país e agora vamos vacinar 100% dos trabalhadores da educação. Isso reforça o nosso compromisso com a vida e com a educação”, destaca Bruno Reis. (04/05/2021)*

Após decisão judicial, percebe-se que o discurso do prefeito Bruno Reis se modifica, pois antes ele se posicionava contra a vacinação completa (o que inclui vacinação de indivíduos com idade inferior a 40 anos) dos(as) trabalhadores(as) da educação, além de realizar diversas críticas ao ato. Também se percebe que apesar de ser uma atitude tomada a partir de obrigação judicial²¹, é feita uma construção que estabelece o ato da vacinação como algo que parte do “compromisso com a vida e com a educação” que a prefeitura possui, considerando que esse compromisso com a vida não estava presente anteriormente quando o único objetivo era a volta às aulas presenciais.

Neste sentido, podemos considerar que diante de um julgamento (um evento geralmente realizado em um tribunal em que duas ou mais partes apresentam defesas que são colocadas sob o julgamento de um juiz), percebemos o embate entre a Prefeitura de Salvador e os(as) professores(as) da rede municipal de ensino, partes, que antes mesmo da data do julgamento realizado pelo juiz Ruy Eduardo, já estavam sendo julgadas em um tribunal, ou seja um espaço, que neste caso foi o próprio jornal *Correio*, onde ocorreu o que Thompson (2011) chama de frag-

21 *Idem* nota 17.

mentação, pois nesse embate, o grupo visto como ameaça foi o dos(as) professores(as), cuja prefeitura, através de seus representantes, promoveu, deste modo, o expurgo do outro. Tais julgamentos foram manifestados em várias notícias, sem direito à defesa, pela parte dos(as) professores(as), exceto após pronunciamento dos(as) professores(as) que representaram sindicatos da categoria (APLB e Sinpro), Rui Oliveira e Cristina Souto. Logo, esses movimentos discursivos estão em conformidade com o que apontou Moscovici (2007, p. 40) ao enfatizar que “todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações”. Também foi feito uso da dissimulação para sustentar e manter essa relação de poder (THOMPSON, 2011).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados deste estudo, percebemos mecanismos ideológicos que favorecem a construção de uma representação negativa dos(as) professores(as). Consequentemente ocorre a manutenção de uma hegemonia, em que a prefeitura ocupa posição de maior prestígio nesse embate com os(as) professores(as).

Tais resultados indicaram que a representação negativa destes(as) profissionais foi elaborada a partir de julgamentos negativos, sumariamente unilaterais. Tais ações foram realizadas em sua maioria por representantes da Prefeitura de Salvador, como Bruno Reis (prefeito) e Marcelo Oliveira (secretário de educação). Porém, através da ordem do juiz Ruy Eduardo, que decretou que todos os(as) trabalhadores(as) da educação fossem vacinados em Salvador, notamos que o discurso do prefeito se modificou, posicionando-se temporariamente a favor da vacinação da categoria, de forma integral, pois antes ficavam de fora do esquema vacinal, pessoas com idade inferior a 40 anos. Além disso, Reis também se opôs à espera pela segunda dose da vacinação, quando disse que não faria sentido os(as) docentes esperarem mais 90 dias (período necessário para aplicação de nova dose) para reto-

marem aulas presenciais. Também percebemos que o prefeito mentiu sobre pressões, intimidações ou ameaças para que professores(as) retornassem ao modelo de aulas presenciais/semipresenciais, além de confrontá-los(as) ao afirmar que o ambiente escolar seria seguro, mesmo antes de concluída a segunda etapa de vacinação de professores da rede municipal contra a covid-19.

Nos textos é notável como professores(as) são alvos de diversas críticas, incluindo aí a crítica da didática e até mesmo dos recursos usados por eles(as), realizadas por indivíduos que nunca tiveram experiência como docentes do Ensino Básico. Notamos, também, que os(as) professores(as) foram apresentados(as) como uma ameaça às crianças e, ainda, responsabilizados pelo agravamento das desigualdades na cidade, por representantes políticos da Prefeitura de Salvador, enquanto esta se estabeleceu como uma protetora de infantes.

Além disso, a comparação injusta entre os(as) professores(as) da rede privada e da rede pública de ensino (instituições diferentes em vários sentidos), contribuiu para o fortalecimento do discurso de culpabilização dos(as) professores(as) pelos prejuízos no processo educativo dos estudantes da rede pública de ensino, durante a pandemia.

Os textos analisados apontam também para a persistência de um discurso neoliberal e capitalista que apela para uma noção de perda de tempo dos(as) estudantes com a ausência de aulas presenciais (ainda que estivessem sendo mantidas de forma *on-line*) e para o “avanço” no que diz respeito à produtividade, mesmo que não haja segurança à vida tanto de estudantes quanto de todas as pessoas envolvidas no ambiente escolar, incluindo os(as) professores(as). Além disso, partindo dessa lógica, é possível considerar que o êxito da prefeitura no retorno das aulas presenciais implica também em um outro estímulo, o do retorno de outras atividades de trabalho, ou seja, reabertura de atividades econômicas que foram paralisadas ou modificadas a partir do surgimento da pandemia de covid-19, gerando receita, conforme também objetivam esses discursos.

Ademais, a voz dos(as) professores(as), em comparação com a dos(as) representantes da prefeitura, não é apresentada na mesma proporção, a frequência é diferente e há pouca representatividade. Após a seleção de notícias a partir dos critérios de exclusão, foram identificadas apenas duas ocorrências em que algum(a) professor(a), que representa a Educação Básica, se posicionou sobre o retorno das aulas presenciais, no recorte temporal considerado para este trabalho. Neste sentido, eles(as) praticamente não têm voz, quando considerados(as), nesse discurso neoliberal, como os(as) grandes responsáveis pelos problemas retratados no escopo de nossa análise.

Almejamos que esse estudo possa somar contribuições para o campo dos Estudos Críticos do Discurso, a partir das reflexões aqui tecidas sobre a representação da professora e do professor, em discursos midiáticos, considerando o contexto pandêmico da covid-19 e as restrições socioeducacionais no âmbito da SMED-Salvador. Com isto, visamos provocar uma crítica no que se refere às relações assimétricas de poder, evidenciadas pela Interdiscursividade, na noção de desprestígio que se observa sobre a profissão docente. Também consideramos que há muitas outras possibilidades de análise desse *corpus* e que elas também têm potencial para agregar valor às discussões que aqui foram realizadas, daí a importância de novos estudos, de modo que sejam alcançadas novas informações.

REFERÊNCIAS

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburg: Edinburg University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. London; New York: Routledge, 2003.

FIGUEIREDO, Débora Carvalho; BONINI, Adair. Recontextualização e sedimentação do discurso e da prática social: como a mídia constrói uma representação negativa para o professor e para a escola pública. *D.E.L.T.A.*, v. 33, n. 3, p. 759-786, 2017.

GRAMSCI, Antonio Sebastiano Francesco. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 1, 1999.

HALL, Stuart McPhail. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Touro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

THOMPSON, John Brookshire. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VAN DIJK, Teun Adrianus. *Discurso e Poder*. São Paulo: Contexto, 2008. 281 p.

VENTURINI, Maria Cleci. O sujeito porta-voz é sempre um nós em construção? *Alfa*, v. 56, n. 1, p. 293-308, 2012.

WODAK, Ruth. *Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos*. *Linguagem em (Dis)curso*. LemD, 2004.

ETHOS DISCURSIVO EM ANOTAÇÕES PESSOAIS DE BOLSISTAS DO PIBID LETRAS

Tatielle Gomes Rodrigues
(doutoranda do PPGLinC do ILUFBA)

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores é fundamental para o avanço da educação, principalmente porque o processo educativo é constante e não linear, se considerarmos o seu contexto histórico-cultural. No contexto da educação formal, a escola é um lugar de troca de aprendizagens, e é importante que os docentes estejam preparados para que essa troca seja possível. Considerando que a formação docente é um dos fatores primordiais para o aprimoramento da educação, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) surge com o intuito de contribuir para com a formação inicial de licenciandos, através de bolsas de iniciação à docência ofertadas durante a graduação.

O PIBID propõe a formação inicial integrada à prática em sala de aula ainda com estudantes de licenciaturas, associando a teoria da graduação com a prática das escolas públicas. Para o desenvolvimento dessa formação docente, o programa conta com subprojetos específicos de cada área de atuação da licenciatura. Visando estudar esse processo formativo do PIBID, este trabalho¹ busca analisar os *ethé* projetados por bolsistas

1 Este capítulo é um recorte da dissertação defendida em 2021, intitulada “A projeção do *ethos* na iniciação à docência: proposta de análise da imagem do professor em formação no PIBID-

de iniciação à docência durante a formação no PIBID. Para recorte do trabalho, a pesquisa abarcou o subprojeto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), regido pelo Edital nº 07/2018, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com o intuito de investigar os *ethé*, buscamos analisar um dos gêneros discursivos mais recorrentes nas produções escritas dos bolsistas para compor o *corpus* deste trabalho, as anotações pessoais, em que foram coletados 13 textos referentes a esse gênero. Para tanto, essa pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal da Bahia, na qual contamos com a colaboração de 5 bolsistas do PIBID Letras da UFBA, que disponibilizaram seus materiais para desenvolvimento da análise.

No aporte teórico, utilizamos como base a Análise do Discurso (AD) e revisitamos alguns autores que contribuíram com os estudos do *ethos* na AD, como os estudos de Maingueneau (2005, 2008, 2008a, 2013, 2015), e na Argumentação, como Amossy (2005). No viés da AD, consideramos aqui o sujeito enunciador não como um sujeito individual, único responsável por suas falas, mas como um enunciador que recebe influências do discurso do outro a todo tempo e que é influenciado pelas ideias que fazem parte do seu contexto histórico.

Os textos produzidos pelos bolsistas possibilitaram investigar a projeção do *ethos* de futuro docente a partir de seus discursos ao longo da formação. As representações reveladas na pesquisa contribuíram para analisar os modos de interpretar a figura docente por parte dos licenciandos, bem como a forma como eles se projetam nos textos com públicos específicos, como é o caso das anotações pessoais. A percepção de cada bolsista será pautada na sua identidade e na imagem que projetam, isso contribui para que esses bolsistas tenham visões diferentes acerca das escolhas teóricas e metodológicas dos professores.

O objetivo deste trabalho é identificar, na análise do *corpus*, as possíveis regularidades que remetam ao *ethos* de futuros docentes, es-

Letras da UFBA”, orientada pela professora Dra. Daniele de Oliveira, através do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia.

pecificamente do futuro professor em formação. Não há como afirmar com fidedignidade a realidade dos bolsistas enquanto futuros docentes. No entanto, trata-se de analisar o perfil dos licenciandos de acordo com os dados revelados no discurso, evidenciando assim as marcas que caracterizam os *ethé* desses bolsistas durante a formação. É importante analisar as representações acerca da figura docente traçadas no discurso, como o bolsista apresenta a si e aos outros em seu discurso e como ele projeta o ambiente escolar a sua volta, partindo das cenas que envolvem o contexto do discurso. Os dizeres dos licenciandos acerca do que eles expressam de si, ou a respeito do que eles afirmam que fazem ou não fazem, contribuem para evidenciar o estilo de professor que almejam ser.

A fim de atingir os objetivos que traçamos, dividimos este capítulo em algumas seções. Inicialmente, abordamos o processo de formação docente do PIBID; posteriormente as concepções de *ethos*, AD e os gêneros discursivos; e, em seguida apresentamos os procedimentos metodológicos e a análise realizada com o material coletado. Por fim, discorreremos sobre as considerações finais da pesquisa.

2. PIBID E FORMAÇÃO DOCENTE

O papel do professor em sala de aula sofreu mudanças significativas ao longo da história da educação, sendo muitas as discussões acerca da profissão docente, principalmente em relação à construção de sua formação. A docência é construída ainda na formação inicial, caracterizando-se como um dos momentos mais importantes para a atuação profissional.

Atualmente, no Brasil, a formação docente é realizada por instituições de ensino superior que, através dos cursos de licenciaturas, visam formar os profissionais para atuarem na educação básica. Gatti (2010), em seus estudos, aponta a necessidade da formação de docentes a partir da prática pedagógica. Para a autora, “a formação de profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em

seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias” (GATTI, 2010, p. 1375). Assim, essa associação dos conhecimentos teóricos com a prática pedagógica contribui significativamente para a formação profissional dos professores.

No que concerne à formação profissional inicial, Soczek (2011, p. 62) afirma que “um dos marcos na história de vida dos professores são os anos iniciais de seu trabalho, quando se constitui, para muitos, uma ‘ruptura’ entre o tempo de formação superior e a preparação para o trabalho e, efetivamente, o exercício da práxis docente”. Para o autor, os anos iniciais da carreira docente são os mais difíceis e, por isso, a prática docente, ainda na formação inicial desses profissionais, contribui para que alguns bloqueios (SOCZEK, 2011), sejam resolvidos, pois este é o momento de aprender na prática e de aplicar a teoria estudada. A prática docente não se limita apenas ao conteúdo abordado em sala de aula, mas compreende toda a diversidade que atinge e completa o espaço escolar. Por isso, o contato dos licenciandos com a prática docente é fundamental para que eles possam conhecer a realidade da escola, bem como refletir e buscar soluções para os problemas encontrados na educação.

Para atender algumas demandas acerca da formação docente foi criado, em 2007, o PIBID, cuja principal atividade refere-se à atuação prática dos licenciandos, proporcionando uma relação entre o ensino e a pesquisa. O PIBID é um projeto de nível nacional, desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a proposta de atender às exigências legais no incentivo à formação docente no Brasil, especificamente através da Lei nº 11.502 (BRASIL, 2007)². Nesse ano, a CAPES passou a fomentar a formação docente para a educação básica. A fim de contemplar a atribuição recebida, a CAPES criou o PIBID, programa inicialmente voltado apenas para universidades federais. Depois o programa foi expandido para as demais universidades públicas, e, posteriormente, para as universidades particulares que

2 Essa lei modifica as competências e a estrutura organizacional da CAPES e autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa para participantes de programas de formação docente.

atendessem aos critérios estabelecidos. Com isso, o projeto foi ganhando força com o passar dos anos e continua vigente até o momento.

O PIBID foi proposto em 2007, com o intuito de atender à Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, no que tange à formação de professores da educação básica, bem como ao exposto no 5º parágrafo, do art. 62 da LDB nº 9.394/1996. O programa é resultado de uma proposta da CAPES para incentivar as instituições de ensino superior a promoverem a inserção de estudantes de licenciaturas em formação inicial na docência. O PIBID possibilita que estudantes de licenciaturas possam ter contato direto com a prática docente, de modo que essa possa prepará-los para a futura profissão, através da parceria das instituições de ensino superior com as escolas da rede pública de ensino. A partir do Edital nº 7/2018 a CAPES estabeleceu como requisito de participação que o estudante deve estar regularmente matriculado na primeira metade do curso de licenciatura, limitando assim o acesso de estudantes ao programa.

Para a realização deste trabalho, foi selecionado o subprojeto de Letras do PIBID/UFBA. Ao analisar tal subprojeto, observou-se que suas perspectivas de trabalho corroboram com o exposto pela CAPES, visando contribuir tanto com a formação inicial dos bolsistas de ID quanto com a visão crítica dos participantes, através de leituras e produções textuais, como é exposto nos objetivos:

O objetivo central do subprojeto Letras Língua Portuguesa consiste em contribuições teóricas, metodológicas e pedagógicas no processo de formação inicial de futuros professores da língua materna, visando do (*sic*) aprimoramento e atualizações das práticas e estratégias de ensino da língua portuguesa, sob uma perspectiva crítico-funcional, com ênfase para a leitura e produção textual (UFBA, 2018a, p. 1).

Dentro desse viés, considera-se a importância da reflexão docente a partir da noção de discurso como prática social, uma vez que esse propósito, com base no subprojeto, “revela-se essencial para as inter-

venções pedagógicas no seio de um sistema institucional afetado por dissimetrias de diferentes naturezas, como desvelam-se os espaços educacionais públicos de nossa rede básica de educação” (UFBA, 2018a, p. 2). No subprojeto, é ressaltada a importância da formação docente baseada nas práticas e responsabilidades do profissional em exercício. Assim, busca-se contribuir com “uma formação identitária profissional de futuros professores e professoras melhor responsiva às demandas educacionais atuais e às articulações funcionais entre teoria e prática cabíveis ao melhoramento das práticas de leitura e produções textuais no ensino da língua portuguesa” (UFBA, 2018a, p. 2).

Diante do cenário da formação docente em que se instala o PIBID, ao propor a atuação prática dos bolsistas, o programa também constrói, ao mesmo tempo em que idealiza, uma imagem desses estudantes para com a formação docente, uma vez que estabelece critérios a serem seguidos pelos participantes, por meio de editais publicados. Deste modo, para o desenvolvimento da análise, esta pesquisa utiliza-se do conceito de *ethos*, imagem de si construída pelos bolsistas de ID que participaram do subprojeto de Letras Vernáculas do PIBID-UFBA de 2018 a 2019. Assim, para melhor apresentar os aspectos que envolvem a análise, propõe-se, na próxima seção, uma reflexão teórica acerca dos conceitos de *ethos* e de gêneros discursivos utilizados nesta pesquisa.

3. O *ETHOS* NA ANÁLISE DO DISCURSO E SUA RELAÇÃO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Para dar início à discussão sobre o *ethos*, partimos do entendimento de que todo discurso, seja ele oral ou escrito, remete a uma imagem do enunciador³, aquele que profere o discurso. A imagem que o enunciador faz de si no discurso consiste na projeção do *ethos*. As discussões de

3 Nesta pesquisa, utilizamos o termo *enunciador*, conforme sugerido por Maingueneau (2013), para remeter à instância discursiva produtora, ou seja, àquele que profere o discurso e projeta seu *ethos* nele. No entanto, vários são os termos utilizados por outros autores para se referir ao mesmo conceito, como *orador* utilizado por Meyer (2007) e Reboul (2004) e *locutor* por Amossy (2005) e Ducrot (1987).

Ruth Amossy (2005, p. 9) contribuem para essa afirmação, quando ela propõe que “todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si”. Desta forma, todo discurso confere a imagem do seu enunciador, ou ao que está atrelado a esse, pois um jeito, um modo de pensar e maneiras, tudo isso se constitui um *ethos*.

De acordo com Amossy (2005), o locutor (ou enunciador) não precisa fazer um autorretrato de si, explicitando suas qualidades, para que o interlocutor⁴ convença-se, pois, o enunciador efetua em seu discurso uma imagem de si, mesmo sem a intenção consciente de fazê-lo. Essa imagem que o enunciador projeta em seu discurso, mediante o contexto em que está inserido, será considerada neste estudo como *ethos*, no entanto, esse não se restringe apenas ao discurso e ao enunciador, mas refere-se também à cena enunciativa⁵ que, segundo Maingueneau (2008a), contribui para a projeção do *ethos*.

Os estudos sobre *ethos* passaram por vários percursos e definições ao longo do tempo. De acordo com as palavras de Meyer (2007), o *ethos* consiste na dimensão do orador, como aquele que deve ser capaz de responder às perguntas que suscitam debate, sendo o *ethos* a autoridade do discurso daquele que fala. Nesse sentido, o *ethos* parte desta dimensão que o orador institui de autoridade no discurso. Na concepção de Reboul (2004), “*éthos* é o caráter que o orador deve assumir para inspirar confiança no auditório, pois sejam quais forem seus argumentos lógicos, eles nada obtêm sem essa confiança”, desta forma, esse *ethos* proposto por Reboul tem a função de garantir, por parte do orador, a confiança de seu auditório, dando credibilidade para o discurso proferido pelo orador.

4 Utilizamos o termo *interlocutor* para as instâncias que se colocam como interlocutoras em uma prática discursiva, ou seja, ao público que o discurso se destina. Acompanhamos o uso seguido por nosso referencial teórico, Maingueneau (2013), que também considera como *coenunciador*, embora outros autores utilizem de outros termos como *enunciatório*, *auditório*, *alocutário*, *destinatário* para referir à mesma definição. Os termos recorrentes na Retórica são *locutor* e *receptor*, na Análise do Discurso utiliza-se *enunciador* e *coenunciador*.

5 Refere-se ao contexto que desenvolve o discurso, ou seja, o espaço e o lugar da enunciação.

A noção de *ethos*, nos estudos de Aristóteles, não era construída de forma individual, mas fazia parte de uma tríade, que contém *ethos*, *logos* e *pathos*. É importante ressaltar que, do ponto de vista aristotélico, o *ethos* (que corresponde à figura do orador) atua, juntamente com o *logos* (a razão explicitada através da linguagem, do discurso), para acionar o *pathos* (as emoções e paixões suscitadas pelo auditório). Essas três categorias são figuras essenciais para a persuasão, no entanto, de acordo com a retórica de Aristóteles (2005, 1356a), “o carácter é o principal meio de persuasão”. Nesse caso, o caráter citado por Aristóteles refere-se à figura do orador, pois o caráter e a moral são essenciais para a composição do *ethos*, que é considerado pelo autor como a figura (quase que) mais importante no discurso.

No campo da Análise do Discurso, o termo *ethos* passou a ser utilizado nos trabalhos de Dominique Maingueneau desde 1984, quando o autor propõe uma teoria dentro do quadro do discurso. Para Amossy (2005, p. 16), “a elaboração dessa noção como construção de uma imagem de si no discurso é desenvolvida nos trabalhos de Pragmática e de Análise do Discurso de Dominique Maingueneau”. O próprio Maingueneau afirma:

Assim, fui levado a trabalhar a noção de *ethos* em direções que ultrapassam bastante o quadro da argumentação: em particular, estudando sua incidência em textos escritos e em textos que não apresentam nenhuma sequencialidade de tipo argumentativo, para retomar os termos de Adam, e que também não se inscrevem necessariamente em situações de argumentação. Além da persuasão por argumentos, a noção de *ethos* permite, de fato, refletir sobre o processo mais geral da adesão de sujeitos a uma certa posição discursiva (MAINGUENEAU, 2005, p. 69).

Diante dessas palavras, nota-se que a noção de *ethos* vai além da imagem de si passada do enunciador para o auditório, pois para o autor, o *ethos* não é somente dito, mas principalmente mostrado, uma vez que o enunciador se mostra através de atitudes, do contexto, da cena enunciativa e, por fim, através da concretização de seu discurso. Deste modo, “em

termos mais pragmáticos, dir-se-ia que o *ethos* desdobra-se no registro do ‘mostrado’ e, eventualmente, no do ‘dito’. Sua eficácia decorre do fato de que envolve de alguma forma a enunciação sem ser explicitado no enunciado” (MAINGUENEAU, 2005, p. 70).

Conforme as noções de *ethos* na AD, Maingueneau utiliza o termo *enunciador* para referir-se àquele que profere o discurso, enquanto na argumentação, utiliza-se *orador* ou *locutor*, a depender da concepção teórica utilizada. Para referir-se ao termo *auditório*, como é utilizado na teoria da argumentação, Maingueneau introduz o termo *coenunciador*, acreditando que o público (ouvinte ou leitor) também contribui para a enunciação e, conseqüentemente, para a cena enunciativa, fazendo-se assim, parte da enunciação, portanto, coenunciador.

Para Maingueneau (2005), não existe um *ethos* preestabelecido, mas construído no âmbito da atividade discursiva, o que pode caracterizar o orador como sendo uma coisa ou outra, dependendo da cena enunciativa em que o enunciador estiver inserido, construindo assim, uma imagem de si através da cena que engloba o discurso. Segundo Maingueneau, a cena de enunciação, que implica na construção do *ethos*, é composta por três conjunturas, que o autor denomina de *cena englobante*, *cena genérica* e *cenografia*, afirmando que:

A “cena de enunciação” integra de fato três cenas, que proponho chamar de “*cena englobante*”, “*cena genérica*” e “*cenografia*”. A cena englobante corresponde ao tipo de discurso; ela confere ao discurso seu estatuto pragmático: literário, religioso, filosófico... A cena genérica é a do contrato associado a um gênero, a uma “instituição discursiva”: o editorial, o sermão, o guia turístico, a visita médica... Quanto à cenografia, ela não é imposta pelo gênero, ela é construída pelo próprio texto: um sermão pode ser enunciado por meio de uma cenografia professoral, profética etc. (MAINGUENEAU, 2005, p. 75).

Conforme aponta o autor, a cena englobante configura-se ao caráter do discurso que está sendo proferido, ou seja, a que tipo de discurso remete o enunciado. Além disso, tanto os gêneros discursivos quanto os conteúdos desenvolvidos pelo discurso validam (ou não) o *ethos* proposto pelo enunciador, pois “como se vê, enunciar não é somente expressar ideias, é também tentar construir e legitimar o quadro de sua enunciação” (MAINGUENEAU, 2013, p. 103), garantindo, dessa forma, a efetivação do discurso empreendido.

De acordo com o que aponta Maingueneau (2008, p. 15), “o *ethos* está crucialmente ligado ao ato de enunciação, mas não se pode ignorar que o público constrói também representações do *ethos* do enunciador *antes* mesmo que ele fale”. Deste modo, o autor classifica as representações do *ethos* como discursivo e pré-discursivo. O *ethos* discursivo desdobra-se e efetiva-se através do discurso, consiste também no *ethos* dito ou *ethos* mostrado, que se configura no momento do discurso. Já o *ethos* pré-discursivo configura-se no *ethos* que o enunciador remete antes mesmo de sua enunciação, levando também em consideração as impressões já construídas pelo público acerca do enunciador. No entanto, afirma Maingueneau (2008, p. 15-16), que “certamente existem tipos de discurso ou de circunstâncias para as quais não se espera que o destinatário disponha de representações prévias do *ethos* do locutor: assim é quando lemos um texto de um autor desconhecido”, nesse caso, essas representações serão realizadas através do próprio discurso, podendo contar também com seu gênero discursivo.

Em seus estudos, Maingueneau aponta algumas classificações de *ethos* para melhor entender a configuração da cena que engloba o enunciador e o destinatário, considerando que:

O *ethos* de um discurso resulta da interação de diversos fatores: *ethos* pré-discursivo, *ethos* discursivo (*ethos mostrado*), mas também os fragmentos do texto nos quais o enunciador evoca sua própria enunciação (*ethos dito*) – diretamente (“é um amigo que lhes fala”) ou indiretamente, por meio de metáforas ou

de alusões a outras cenas de fala, por exemplo. A distinção entre *ethos dito* e *mostrado* se inscreve nos extremos de uma linha contínua, uma vez que é impossível definir uma fronteira nítida entre o “dito” sugerido e o puramente “mostrado” pela enunciação. O *ethos efetivo*, construído por tal ou qual destinatário, resulta da interação dessas diversas instâncias (MAINGUENEAU, 2008, p. 18-19).

Para essa configuração de *ethos*, faz parte da interação o *ethos* pré-discursivo que, conforme explicitado anteriormente, remete às impressões acerca do enunciador antes de seu discurso. Já o *ethos* discursivo efetiva-se através do discurso, e pode ser caracterizado, conforme o autor, como *ethos* mostrado, ou seja, apresentado implicitamente no discurso oral ou escrito, de acordo com a cena de enunciação, e como *ethos* dito, através do próprio enunciado apresentado diretamente no discurso, ou indiretamente, através dos usos linguísticos e extralinguísticos.

No que se refere aos estudos do discurso, Orlandi (2015, p. 13) considera que “A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento”. Prosseguindo, a autora afirma que o “discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando” (2015, p. 13). Diante dessa concepção, pode-se entender que o discurso não se limita apenas ao texto, ele vai além do texto.

A AD busca analisar a ideologia que perpassa o discurso, através das informações acerca das condições de produção em que o discurso está instituído, como afirma Orlandi (2015). Para a autora (2015, p. 15), “diferentemente da análise de conteúdo, a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente”, assim, “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós” (ORLANDI, 2015, p. 18). Esses sentidos expostos por Orlandi

(2015) referem-se ao interdiscurso, ou seja, à memória discursiva que se caracteriza através dos dizeres, ditos e esquecidos na história, que perpassam nosso discurso. Para Orlandi (2015, p. 31), “o interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”, assim, para que um discurso faça sentido, é preciso que ele seja carregado de outros discursos, que também fizeram sentido na história.

Nas palavras de Maingueneau (2015, p. 81), “toda enunciação é habitada por outros discursos, por meio dos quais ela se constrói”. Além disso, toda análise do discurso possui um caráter crítico, como assegura Maingueneau (2015, p. 59): “Por sua própria forma de proceder, a análise do discurso tem uma força crítica”. Com isso, a pesquisa aqui empreendida admite a noção de discurso adotada pela AD por Maingueneau, considerando que “é por meio do discurso que se constrói a realidade social, e, portanto, todo empreendimento de conhecimento, inclusive os próprios estudos do discurso” (MAINGUENEAU, 2015, p. 179). Além disso, é importante destacar que todo discurso passa por um gênero discursivo, que caracteriza o enunciado conforme o seu contexto.

3.1 Gêneros discursivos

Como o foco principal deste trabalho está voltado para a análise do *ethos* a partir dos discursos dos bolsistas, que emerge por meio dos gêneros discursivos produzidos por eles no contexto do PIBID, é importante apresentar nossa visão acerca do conceito de gênero discursivo. De acordo com Bakhtin (1997), os gêneros discursivos podem ser enunciados orais ou escritos, que refletem a utilização da língua como uma atividade humana.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu

estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Os gêneros do discurso estão atrelados às atividades que envolvem a comunicação humana, uma vez que toda forma de comunicação acontece por meio de um gênero discursivo. Assim, há inúmeros gêneros. Como afirma Bakhtin:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Diante dessa variedade, Bakhtin (1997) reforça a ideia de gêneros do discurso para abranger também o texto oral, uma vez que, para ele, por muito tempo foram estudados apenas os gêneros literários, considerando assim a escrita, e deixando de lado a oralidade. Para Bakhtin (1997), toda forma de comunicação remete a um gênero, deste modo, não tem por que minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso, bem como a sua dificuldade em definir o gênero de um enunciado. Ele classifica os gêneros em primários e secundários, sendo os primários gêneros simples, utilizados em diálogos cotidianos, enquanto os secundários são os complexos, que necessitam de enunciados mais elaborados, comunicações mais planejadas.

Os gêneros do discurso são tão essenciais na comunicação quanto a língua, uma vez que orientam os processos de fala, contribuindo assim com a construção dos enunciados. Maingueneau (2008a, 2013) também segue a discussão acerca dos gêneros discursivos de acordo com a perspectiva de Bakhtin (1997). Para ele, a noção de gênero de discurso tem sido utilizada para descrever uma multiplicidade de enunciados produzidos na sociedade, assim, “todo texto pertence a uma categoria de discurso, a um gênero de discurso” (MAINGUENEAU, 2013, p. 65).

Maingueneau (2013, p. 68) afirma que “podemos dividir os gêneros de discurso tomando por invariante não um setor da atividade, mas um lugar institucional: o hospital, a escola, a empresa, a família, [...]”. Cada lugar institucional, conforme citado pelo autor, demanda gêneros de discurso que conferem com o contexto desse lugar, uma vez que os gêneros de discurso que circulam na universidade, por exemplo, são gêneros acadêmicos, diferentes dos que circulam na área da saúde etc. Além disso, o autor ainda diz que podemos tomar como critérios o estatuto dos parceiros do discurso, como os discursos de criança para adulto, de adulto para criança, entre crianças, entre mulheres, dentre outros.

Diante das várias discussões acerca dos gêneros e de suas nomenclaturas, propomos, neste trabalho, considerar o termo gênero de discurso ou gênero discursivo, utilizado tanto por Bakhtin (1997) quanto por Maingueneau (2008a, 2013). Consideramos importante a identificação dos gêneros de discursos para o desenvolvimento deste trabalho, pois eles também influenciam na cena enunciativa que, por sua vez, contribui para a construção da imagem do enunciador. Além disso, conforme aponta Maingueneau (2008a, p. 73), “a partir desse dado incontornável, muitas explorações do *ethos* são possíveis, em função do tipo e do gênero de discurso em questão [...]”. No caso deste trabalho, os tipos de discurso⁶ que predominam são os expositivos-argumentativos, no entanto, em alguns momentos outros tipos são acionados, como os descritivos e os narrativos. O *corpus* desta pesquisa é composto pelo gênero discursivo

6 Alguns autores, como Marcuschi (2000), optam pela expressão “tipos textuais”.

anotação pessoal, que circula no espaço acadêmico da universidade. A seguir apresentamos a metodologia utilizada nesta pesquisa e a análise das anotações pessoais dos bolsistas do PIBID/UFBA.

4. O *ETHOS* DISCURSIVO DOS BOLSISTAS DO PIBID-LETRAS

Buscamos neste trabalho realizar um estudo da linguagem sem dissociá-la do seu contexto social e histórico, a fim de compreender como o *ethos* é projetado por bolsistas de ID, durante a formação no PIBID. Para isso, foi preciso analisar o contexto em que os licenciandos estavam inseridos, participando de reuniões e palestras com o grupo, além de observações mais próximas dos bolsistas, tanto nos momentos formativos na universidade quanto nos encontros da escola.

A abordagem desta pesquisa caracteriza-se pela natureza qualitativa, de caráter exploratório, na qual seu *corpus* consiste nos textos do gênero discursivo de anotações pessoais produzidos por bolsistas de ID do PIBID do Instituto de Letras da UFBA. Contamos com a colaboração de 5 bolsistas de ID, que participavam do grupo de uma supervisora em uma única escola, o que facilitou para as visitas e as observações em sala de aula. A pesquisa foi desenvolvida a partir do levantamento bibliográfico de categorias teóricas, com base na Análise de Discurso, que permite analisar a projeção do *ethos* de acordo com os textos desenvolvidos pelos bolsistas, diante do programa e de sua formação profissional, partindo da perspectiva de *ethos* abarcada por Maingueneau (2005, 2008, 2008a, 2013). A pesquisa qualitativa é interpretativista, permitindo a observação e descrição dos fenômenos através da compreensão e interpretação dos dados. Assim, diante de nossa perspectiva, nosso intuito é identificar, interpretar e compreender os diversos fenômenos linguístico-discursivos, sociais e históricos que contribuem para a projeção dos *ethé* dos bolsistas de ID nos documentos analisados.

A quantidade de dados coletada variou de acordo com cada bolsista, pois deixamos a colaboração de forma livre, assim alguns entregaram

mais materiais que outros. Para fins de análise, codificamos os nomes dos cinco bolsistas como B1, B2, B3, B4 e B5, para preservar a identidade dos participantes da pesquisa. Diante do quantitativo de dados coletados, B1 disponibilizou 7 textos do gênero de anotações pessoais; B3 disponibilizou 4 textos com as anotações pessoais; B4 disponibilizou uma produção textual com 25 páginas de anotações pessoais; e B5 disponibilizou 1 texto com anotações pessoais. Somente B2 não disponibilizou nenhum texto do gênero de anotações pessoais.

4.1 A projeção do *ethos* dos bolsistas

A fim de examinar como é projetado o *ethos* de licenciandos em formação no PIBID, apresentamos nesta seção a análise dos dados a partir da produção textual de cada bolsista. Os critérios de análise aqui utilizados partiram da subjetividade expressa nos textos, na utilização da linguagem em primeira pessoa e na percepção dos bolsistas em relação ao processo formativo que estavam cursando. Todos esses itens foram analisados conforme a abordagem de *ethos* para a Análise do Discurso de Maingueneau (2005, 2008, 2008a, 2013, 2015). As anotações pessoais foram os gêneros que mais tiveram destaque na coleta de dados desta pesquisa, por isso o motivo da escolha desse gênero. Observou-se que os estudantes preocupavam em anotar as atividades realizadas e em pontuar suas opiniões em algumas situações, isso se deve, provavelmente, à obrigatoriedade de entrega do relatório e outros textos cobrados posteriormente pelo programa.

Nesta pesquisa, analisamos como os licenciandos em formação na área de Letras projetam a imagem de si, o *ethos*, nos discursos por eles produzidos. Ponderamos a relatividade das possíveis imagens projetadas, por isso, foram considerados os processos discursivos e os lugares de onde partem os discursos, o público e as estratégias linguísticas utilizadas nos enunciados que, conseqüentemente, contribuem para a projeção do *ethos*. Foram analisados os textos dos bolsistas de ID que, em sua maioria,

tenham como público-alvo o próprio bolsista, uma vez que seriam textos que ajudariam a elaborar outros textos, em outros gêneros, para cumprir as futuras solicitações do programa.

Considerando aqui o estudo do *ethos* dos bolsistas de ID, faz-se necessário retomar a importância da tríade composta pelo *ethos*, *logos* e *pathos*, principalmente no que tange à Análise do Discurso. O *ethos* destacado nesta pesquisa refere-se à imagem que é projetada pelo bolsista de ID, referente ao seu processo de formação docente. Enquanto isso, o *logos* refere-se ao discurso utilizado por esses bolsistas para projetar essa imagem de si; nesse caso, esses discursos são os textos escritos pelos bolsistas. O *pathos* identificado na pesquisa, ou seja, o público do discurso, são os próprios bolsistas de ID, quando se refere às anotações pessoais.

Para utilizar as concepções de *ethos* pré-discursivo, *ethos* discursivo, *ethos* dito e *ethos* mostrado acerca da imagem dos bolsistas de ID, também é importante analisar as cenas de enunciação que envolvem o discurso, sendo esse composto por três cenas, a saber: cena englobante, cena genérica e cenografia. É importante destacar novamente que a coleta de dados dessa pesquisa ocorreu de forma livre, em que a pesquisadora pediu aos bolsistas os textos elaborados por eles, relacionados à sua experiência no programa. A pesquisa pautou-se nesses textos para assim identificar a projeção do *ethos* desses bolsistas no processo de formação docente. Para fins de análise, codificamos os nomes dos cinco bolsistas como B1, B2, B3, B4 e B5, para preservar a identidade dos participantes da pesquisa. Utilizamos como critérios para selecionar o *corpus*, aqueles trechos que mais apresentaram informações sobre os bolsistas e a subjetividade presente no discurso, principalmente quando utilizaram o discurso em primeira pessoa para relatar suas percepções acerca da docência e de sua atuação nesse contexto. Assim, apresentamos nos tópicos posteriores as análises realizadas de acordo com a projeção dos *ethé* de cada bolsista.

4.1.1 *Ethos* do bolsista 1

Nos textos disponibilizados por B1 destacamos 7 excertos para analisar a projeção do *ethos* do bolsista no PIBID. Em relação à projeção desse *ethos*, entende-se que ele é “duplamente discursivo: pelo fato de acompanhar todo uso do discurso, mas também porque o interesse a ele dedicado varia em função das condições da enunciação” (MAINGUENEAU, 2020, p. 41), nesse caso, toda a cena enunciativa influencia no *ethos* do enunciador. Considerando a influência dos gêneros discursivos nas projeções de *ethé*, destacamos as anotações pessoais encontradas nos textos do B1.

Cada gênero discursivo carrega a cena enunciativa que lhe confere e, conseqüentemente, influencia na projeção do *ethos*, pois “estudar o *ethos* é, na realidade, estudar a enunciação em seu conjunto, mas sob certo ângulo” (MAINGUENEAU, 2020, p. 8), por isso, consideramos importante frisar as cenas que envolvem os discursos. Apreciando as premissas de Maingueneau (2008a) acerca das cenas de enunciação, notamos que a cena enunciativa que envolve as anotações pessoais parte de uma escrita particular, cujo autor e leitor referem-se à mesma pessoa, partindo de um mesmo lugar.

Verificamos que a cena enunciativa dos discursos dos bolsistas nas anotações pessoais remete à cena englobante do discurso acadêmico, cujos envolvidos encontram-se em momentos de formação, seja através de reuniões, palestras na escola e na universidade, além do registro da observação da prática docente em sala de aula, consagrando a escola como local de pesquisa, no intuito de desenvolver o fazer profissional. A cena genérica, por sua vez, refere-se às anotações pessoais realizadas pelo bolsista, por intermédio de suas observações do cotidiano escolar e das práticas docentes vivenciadas, configurando assim um apanhado de experiências que possam lhes servir posteriormente. Quanto à cenografia, essa se refere à escrita pessoal, momento em que o enunciador enuncia para si, partindo das observações realizadas no espaço-tempo de sua formação docente.

Ao analisar a projeção do *ethos* de um enunciador, é importante considerar também o seu *ethos* pré-discursivo, uma vez que esse se configura como a imagem do enunciador antes de sua enunciação. O *ethos* pré-discursivo apresentado por B1 refere-se ao *ethos* de um futuro profissional docente, que, assim como os demais bolsistas, busca experiência profissional através da formação docente. Além disso, vale ressaltar que, diante das conversas com a pesquisadora, pode-se considerar que em seus discursos, B1 também apresenta um *ethos* pré-discursivo de um futuro docente pesquisador e responsável, que se compromete com os anseios da educação.

Ao traçar um perfil de *ethos* pré-discursivo do B1, partimos das características do gênero do discurso para melhor mapear a projeção do *ethos* dos bolsistas, pois “o simples fato de um texto resultar de um tipo, de um gênero de discurso e de determinado posicionamento ideológico induz expectativas em termos de *ethos*” (MAINGUENEAU, 2020, p. 12). Assim, ao analisar as anotações pessoais, notamos que B1 pontua o que foi realizado na aula e acrescenta sua posição em relação à metodologia utilizada pela professora. Deste modo, selecionamos trechos em que ele se apresenta no texto, apontando sua opinião, ou participando do contexto ao utilizar sua escrita em primeira pessoa, como segue no fragmento:

*1. Proposta: Leitura coletiva. – Consiste em fazer a leitura em voz alta, de modo que todos, que se propusessem, pudessem ler uma parte do texto. A experiência com essa metodologia no meu ponto de vista, não foi eficaz: a leitura se tornou maçante (chata); apenas 3 pessoas se dispuseram para a realização da leitura; os ventiladores são muito barulhentos. [...] por se tratar de um clássico, o conto Rapunzel rendeu discussão, os alunos recorreram à leitura semiótica do conto em forma de filme (B1, TEXTO 7)*⁷.

⁷ Todos os trechos do *corpus* destacados para análise foram transcritos literalmente como os participantes da pesquisa escreveram, incluindo os equívocos, muitas vezes justificados pelo caráter pessoal de alguns dos gêneros analisados.

Nota-se, no excerto (1), que B1 apresenta sua visão acerca da aula da professora, e para isso, ele identifica e registra o que deu certo ou não na metodologia utilizada na aula, revelando um olhar crítico ao reiterar na anotação pessoal o que havia dito em conversa informal com a pesquisadora. Considerando que o *ethos* está “vinculado a um processo *iterativo* de influência de outros” (MAINGUENEAU, 2020, p. 13), o processo de prática docente influencia na revelação do *ethos* do bolsista, porque possibilita traçar seu papel enquanto futuro profissional docente. No excerto (1), B1 destaca os pontos positivos e negativos da aula observada, evidenciando o que foi aprendido por ele nessa observação da prática em sala de aula.

Algumas palavras nos chamaram atenção no texto, quando B1 apresenta seu ponto de vista, dizendo que a metodologia “não foi eficaz”. A palavra eficaz, segundo o *Dicionário On-line de Português* (2021, n.p.), traz a ideia de algo “que produz o efeito esperado”, assim, nesse sentido, B1 considera que a metodologia da professora não surtiu o resultado que estava esperando, embora ele aponte pontos positivos em relação à aula. O bolsista também fez uso de outros adjetivos para apontar os fatores negativos observados por ele, sinalizando que a leitura na aula foi “maçante” e “chata”. Embora sejam sinônimos, ele reforçou o termo “maçante” com o adjetivo “chata” indicado entre parênteses, para enfatizar como foi a experiência da aula. De acordo com o *Dicionário On-line de Português* (2021, n.p.), a palavra “maçante” significa algo “que causa aborrecimento; aborrecido, chato”. Diante dos termos utilizados por B1, nota-se que esse não ficou satisfeito com a metodologia utilizada pela professora para ministrar a aula, no entanto, ele também aponta alguns fatores que não contribuíram para isso, como por exemplo o barulho feito pelos ventiladores. Em outro momento, B1 realiza algumas anotações pontuais e, dentre elas, destacamos a seguinte:

2. Os comentários a respeito do texto geralmente concentram-se na estrutura paragrafal e na repetição excessiva de termos. Além destes a ortografia, a

referenciação do texto fonte e de citações, são chamadas a atenção (B1, TEXTO 9).

No excerto (2), nota-se que B1 sinaliza a utilização da gramática de uma forma negativa, utilizando o adjetivo “excessiva”, que remete à ideia de excesso, de algo que é demais, que é exagerado, e isso, no fragmento de B1, é apresentado como uma crítica aos comentários dos textos, que se basearam na estrutura gramatical. O *ethos* mostrado “é uma dimensão constitutiva de toda enunciação” (MAINGUENEAU, 2020, p. 12), assim, no fragmento (2), B1 apresenta um *ethos* mostrado de aderência ao funcionalismo da linguagem, entendendo que o ensino de Língua Portuguesa não deve basear-se somente em gramática, mas também no funcionamento da língua.

No texto 13, exposto no excerto (3), B1 apresenta sua visão sobre a aula que observou da supervisora. Além de mostrar sua perspectiva sobre a turma, o bolsista também discute acerca do que ele, enquanto professor em formação, considera sobre a oralidade, expondo assim o seu *ethos* dito, conforme exposto:

3. Observações gerais: A turma, no geral, consegue se concentrar na escuta. No entanto, no que diz respeito à exposição oral, sentem-se retraídos. Para mim o que mais prejudica é isto. Valorizo muito o ato da fala, conseqüentemente respeito à escuta. A sala de aula é um espaço de oportunidades, e as oportunidades precisam ser bem aproveitadas. As pessoas precisam exercitar o olho-no-olho, a performance da oralidade, aproveitar as oportunidades de falar em público (B1, TEXTO 13).

Diante das palavras de B1, no fragmento anterior, nota-se que ele projeta aqui um *ethos* dito no enunciado. Diante do que afirma Maingueneau (2005), ele apresenta no texto fragmentos em que o enunciador evoca sua própria enunciação, ao utilizar o pronome na primeira pessoa do singular para expressar sua opinião sobre a participação oral dos estudantes em sala de aula, considerando como fator essencial para

o aproveitamento das oportunidades do ato de fala. Nesse ponto, o bolsista afirma que valoriza a fala, e acrescenta que também respeita a escuta, características essas fundamentais para a profissão docente, que é permeada pela troca de aprendizagens entre o professor e o aluno. Deste modo, identificamos aqui um *ethos* de um futuro profissional docente que preza pelo momento de troca de aprendizagens em sala de aula. Além disso, o bolsista apresenta um *ethos* mostrado de um licenciando em formação atento à aprendizagem da turma, identificando o perfil dos alunos, bem como o que possivelmente tenha prejudicado o andamento da turma.

Em uma das reuniões do núcleo do subprojeto, B1 escreve algumas anotações acerca da utilização do material didático em sala de aula, atendo para a funcionalidade desse material, conforme observa-se a seguir:

4. Reunião de núcleo: Estamos lidando com as especificidades do subprojeto letras. Há que se levar em consideração que o material didático não se limita ao livro didático. O material didático precisa ser funcional. Nosso subprojeto é financiado com dinheiro público. Fazendo os cálculos das bolsas, teremos o valor de 14500. Considerando a quantidade de 28 bolsistas ID, 3 supervisores e 1 coordenador de área (B1, TEXTO 16).

No trecho anterior, é interessante destacar como B1 relata a diferença entre o livro didático e o material didático, acrescentando que o material didático vai além, pois esse “precisa ser funcional”. Nesse ponto, podemos questionar: o que é ser funcional para B1? O material didático precisa funcionar de que forma? Qual seria então a função desse material? Muitos são os questionamentos que poderíamos fazer acerca desse termo para o bolsista, uma vez que ao afirmar que o material didático precisa ser funcional, B1 deixa implícito que essa realidade não é recorrente. Além disso, o verbo “precisar”, utilizado nesse fragmento por B1, remete à ideia de uma necessidade que deve ser percebida, principalmente por se tratar do subprojeto de Língua Portuguesa. Continuando a anotação, B1 escreve sobre o valor que é investido no subprojeto, fato que o deixou

curioso, a ponto de fazer os cálculos para analisar o valor total, que “é financiado com dinheiro público”.

Continuando com as anotações de B1, no Texto 18 ele pontua uma atividade de escrita coletiva realizada pela professora da turma, e disserta que:

5. A proposta consiste em compor um texto: a turma, dividida em grupos fará a construção de uma parte do texto. No 8º B, 7 grupos foram formados, conseqüentemente 7 parágrafos. Acredito que uma das dificuldades encontradas foi a falta de comunicação com os outros parágrafos (B1, TEXTO 18, grifo do autor).

Diante das anotações do bolsista, é possível perceber que ele não aprovou a metodologia da atividade aplicada pela professora. Um exemplo disso corresponde ao verbo “foram” sublinhado no texto, bem como aos 7 grupos e 7 parágrafos enfatizados por ele no enunciado. Isso demonstra um olhar crítico, um professor em formação que reflete sobre a prática docente observada. Além disso, o bolsista também acrescenta sua observação, apontando a falta de comunicação entre os parágrafos produzidos, em que podemos associar aos mecanismos de coerência e coesão que devem ser acionados nos textos produzidos. Ao destacar esses fatores, B1 presume um possível resultado sobre a composição do texto, que é a falta de coerência entre seus parágrafos.

Em algumas anotações de B1 encontramos frases destacadas pelo bolsista, algumas com o nome dos autores, outras não. Um ponto que nos chama atenção é o assunto abordado nessas frases, como o exemplo do excerto (6):

6. “Da opressão que se espalha, tens repudio, mas não repudia a possibilidade de se tornar opressor” (B1, TEXTO 19, grifos do autor).

Nessa frase, o bolsista utiliza aspas, o que permite inferir que a frase não foi feita por ele, mas não indica a fonte do texto. Também podemos observar que B1 sublinha duas palavras no texto: “opressão” e “opressor”. Diante do contexto observado, é possível notar a projeção de um *ethos* que se preocupa com as lutas sociais, ao mesmo tempo em que faz uma crítica às posições de classes, podendo também entender como uma crítica à postura da professora-supervisora observada. Além disso, é importante observar que esse discurso dialoga com a obra *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire (1987), que sugere uma nova possibilidade para a educação, como uma forma de libertação dos oprimidos, educação que liberta os oprimidos, sem torná-los opressores.

Ainda nas anotações do Texto 19, B1 escreve um pequeno rascunho sobre algumas de suas considerações para o relatório semestral cobrado pelo programa, conforme apontava em seu título “Rascunho Relatório Semestral”. Nesse texto, B1 diz o seguinte:

7. Durante as jornadas pedagógicas, uma frase em destaque chamou atenção: “Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar”. A frase era parte da arrumação do espaço, esforço feito para receber com entusiasmo o ano letivo vindouro (B1, TEXTO 19).

Aqui o bolsista destaca a frase do escritor grego Esopo, considerando que todos podem tanto aprender quanto ensinar. Essa frase também faz referência ao papel do educador em mediar o conhecimento em sala de aula, pois ao mesmo tempo que ensina, também aprende com o processo educativo e com os estudantes. Além disso, ele afirma que a frase foi utilizada para receber “com entusiasmo o ano letivo vindouro”. Os adjetivos “entusiasmo” e “vindouro” nos chamam aqui a atenção, já que essas foram as palavras utilizadas pelo bolsista que, por sua vez, poderia estar esperando um ano animado e produtivo. Assim, nota-se que o bolsista apresenta um *ethos* esperançoso, tanto mostrado na frase que lhe chamou

atenção, quanto nos adjetivos utilizados por ele para descrever o espaço e a espera do ano letivo que se inicia.

Diante do que foi analisado, o *ethos* pré-discursivo de B1 foi confirmado em alguns momentos de sua enunciação, momentos em que o enunciador projeta um *ethos* de futuro profissional da área, competente para realizar suas atividades, e que se atenta para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, a exemplo das observações feitas acerca da metodologia utilizada pela professora regente em algumas aulas. Dessa forma, o *ethos* discursivo do bolsista acerca do ensino de Língua Portuguesa é de um profissional que está disposto a aprender e que acredita na funcionalidade dos estudos críticos da linguagem para trabalhar a realidade em sala de aula.

4.1.2 Ethos do bolsista 3

As anotações pessoais pertencem a um gênero de discurso que perpassa a escrita de muitos bolsistas. A imagem que prevalece antes do discurso de B3, como assegura Maingueneau (2020), refere-se ao *ethos* pré-discursivo da bolsista, que, de acordo com as observações realizadas, mostram um *ethos* de uma bolsista tímida, mas que gosta de estar em sala de aula e aparenta sentir-se bem com os alunos e com a professora supervisora. Diferentemente de alguns bolsistas, B3 disponibilizou apenas alguns materiais referentes às suas anotações pessoais, alegando que não tem muitos registros do PIBID.

Ao analisar o material de B3, constatamos que em partes de suas anotações pessoais, a bolsista segue um roteiro de observação, respondendo a algumas perguntas, como: “O que foi proposto? Para que? Como? Resultado? Observações Pontuais?”. Diante do que foi observado, esse roteiro prévio ajuda B3 a situar a observação em sala de aula, e contribui para a escrita dos textos obrigatórios, como o relatório.

Nas observações do dia 8 de outubro de 2018, B3 seguiu o roteiro citado anteriormente e, no final do texto, aponta sua reflexão sobre a aula, além de descrevê-la em vários momentos, como observamos a seguir:

1. Observação: 08/10/2018 – 1) O que foi proposto? Apresentar a proposta da campanha. Ampliar a capacidade de crítica argumentativa. Demonstrar linha de discussão a ser trabalhada. Campanha não se cale, fale. 2) Para que? Análise crítica do discurso imposto nas entrelinhas. Prevenir o que ocorre antes do suicídio. Trabalhar o discurso. 3) Como? Discussão/conversa em sala. Reflexão. 4) Resultado: Aplicação da campanha. Pensamento crítico em relação às cores utilizadas. 5) Obs. Pontuais: (Estar na sala de aula é mais que ser professor, é ser educador). #Campanha na escola é uma ideia maravilhosa (B3, TEXTO 1, p. 1).

No excerto anterior, B3 relata, através de frases pontuais, o que foi realizado naquela aula, sempre se atentando em responder às questões direcionadas para aquela observação. Ao responder sobre observações pontuais, a bolsista aparece mais na escrita, apresentando uma frase reflexiva, acompanhada de uma *hashtag* sobre a campanha discutida na aula, indicando sua posição favorável à realização da campanha, ao afirmar que foi “uma ideia maravilhosa”. Ainda nas observações pontuais, a bolsista apresenta-se mais livre para expor sua concepção acerca da aula e do seu processo de formação, embora ela apareça ainda de forma reservada. Quando B3 afirma que “estar na sala de aula é mais que ser professor, é ser educador”, ela aparentemente se refere tanto à professora responsável pela aula quanto a ela enquanto bolsista de iniciação à docência, que participa desse momento de aprendizagens, uma vez que ela também está em sala de aula. Nota-se aqui, que o substantivo “educador” é mais apreciado por B3, ao compará-lo com “professor”, fato que também remete ao discurso de Freire (1996) acerca da educação e do papel do docente como um educador. Deste modo, é visível a presença de um *ethos* discursivo de uma bolsista de ID que se considera educadora, ao fazer parte do momento de aprendizagens em sala de aula.

Nas anotações do Texto 2, B3 escreve sobre a campanha discutida no Texto 1, ainda usando a *hashtag*, sendo essa geralmente utilizada nas redes sociais para divulgar os termos associados a uma temática através de *hiperlinks*. A campanha intitulada “Não se cale, fale!”, referida pela bolsista, buscou tratar de assuntos para prevenir o suicídio, campanha à cuja realização a bolsista mostrou-se favorável, considerando a “ideia maravilhosa”, como afirmou no Texto 1. Ao continuar suas anotações, B3 parte para as observações, e, desta vez, ela apresenta os estudantes como foco desse processo de aprendizagem:

2. #Campanha: Não se cale, fale! Obs: Os alunos são protagonistas do conhecimento e o professor, o mediador (B3, TEXTO 2, p. 1).

No excerto (2), B3 projeta um *ethos* de mediadora, refletindo sobre a posição dos alunos enquanto “protagonistas” do conhecimento, ou seja, participantes principais do momento de aprendizagem, enquanto ela, futura docente, é a mediadora desse processo, referindo-se mais uma vez ao discurso de Freire (1996).

No trecho a seguir, B3 apresenta algumas temáticas de relevância social, que envolvem o filme *Estrelas além do tempo*⁸, exibido em sala de aula pela professora supervisora. Além de destacar os temas relevantes tratados no filme, a bolsista também expressa sua percepção acerca dessa atividade realizada em sala, como observamos a seguir:

3. *Estrelas além do tempo*: – Empoderamento feminino; – Avanço tecnológico → Avanço social; – Segregação racial; – Assédio moral; – Violência verbal; – Violência física. Observação: A utilização de filmes é muito importante para desenvolver o pensamento crítico do aluno para a vida e para a criação textual (B3, TEXTO 4, p. 1).

8 Lançado em 2 de fevereiro de 2017 nos cinemas, dirigido por Theodore Melfi.

Após pontuar os conteúdos do filme, B3 expressa a importância dessa atividade para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, tanto para a vida quanto para a criação textual, como aponta a bolsista. Napolitano (2003) enfatiza em seu livro “*Como usar o cinema na sala de aula*” as possibilidades do uso de recursos audiovisuais como ferramentas de ensino. Para o autor, a utilização de filmes em sala de aula pode contribuir num grande campo de atuação pedagógica, abrangendo vários sentidos do aluno, além de contribuir como uma atividade prazerosa para aprender. Segundo Napolitano (2003, p. 11), “trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte”. Assim, no excerto (3), B3 projeta um *ethos* de futura docente atenta às atividades que contribuem com o desenvolvimento crítico dos estudantes, mostrando-se favorável à utilização de filmes em sala de aula, como foi feito pela professora supervisora, e observado e destacado pelo bolsista.

Diante dos discursos de B3, vimos que um *ethos* pré-discursivo foi confirmado em seus textos, e outro não. Inicialmente, destacamos o *ethos* pré-discursivo de B3 como uma bolsista tímida, que pouco falava de si e de sua trajetória; no entanto, esse *ethos* não foi efetivado em seu discurso, uma vez que B3 não se apresenta como alguém que tenha timidez, pelo contrário, ela pontua pontos importantes na jornada do educador, e se coloca na posição ativa de futura docente em formação. Destacamos também outro *ethos* de B3 como uma bolsista que gosta de estar em sala de aula, do ambiente com os alunos e, diante do seu *ethos* discursivo, essa imagem foi efetivada, uma vez que a bolsista mostrou, nos quatro fragmentos aqui analisados, *ethé* direcionados para a futura profissão da bolsista. Assim, os *ethé* que prevaleceram nos discursos de B3 foram *ethos* de educadora, *ethos* de mediadora e *ethos* de futura docente atenta às atividades que contribuem para o desenvolvimento crítico dos alunos em sala de aula.

4.1.3 *Ethos* do bolsista 4

Os textos disponibilizados por B4 também fazem parte do gênero anotações pessoais. A bolsista faz suas anotações em um caderno, e destina uma parte específica para registros do PIBID. Nele, B4 faz muitas anotações aleatórias e desenhos em torno dos textos, e alguns deles nos chamaram atenção, uma vez que acreditamos que todas essas expressões contribuem para a projeção de um *ethos*. Inicialmente, identificamos B4 com um *ethos* pré-discursivo de uma bolsista amiga dos alunos, que se diverte com eles, de forma leve e descontraída, até mesmo nos momentos mais formais da aula. No Texto 1, B4 faz uma anotação sobre a observação em sala de aula, quando afirma:

1. Nem todo mundo (em outras salas) conseguiu trazer algo do cotidiano para a reflexão, a ideia agora na II e III unidade é trabalhar textos mais maduros utilizando temáticas para a construção dos mesmos (B4, TEXTO 1, p. 5).

Nesse excerto (1), B4 registra o que observou sobre as atividades desenvolvidas pela professora em sala de aula, cujos objetivos não foram alcançados como esperado, uma vez que os alunos não conseguiram levar algo do cotidiano para a reflexão, como propunha a atividade desenvolvida. Assim, ela escreve sobre a necessidade de trazer essa ideia para as unidades posteriores, indicando trabalhar com textos mais maduros. Nesse texto, B4 projeta um *ethos* de uma bolsista atenta à metodologia observada, podendo até constatar o que deu certo ou errado na mesma, além de registrar o que pode ser melhorado.

Em outro registro, B4 faz um comentário sobre a metodologia utilizada pela professora, acerca da leitura compartilhada, que, para ela, ficou “sem conectivos” e com um pouco de compartilhamento de informações, como na íntegra a seguir:

2. Leitura da construção da própria turma, tema: depressão. Sem conectivos e um pouco de compartilhamento de informações (B4, TEXTO 1, p. 5).

O comentário que B4 faz nesse trecho é semelhante ao comentário de B1 no excerto (5) quando ele escreve sobre a falta de comunicação entre parágrafos do texto escrito em conjunto pela turma. B4 também afirma essa mesma crítica, quando diz, após a leitura do texto da turma, que esse ficou “sem conectivos”. Assim, de acordo com as datas e com os conteúdos dos textos, percebe-se que ambos os bolsistas estavam tratando da mesma metodologia da professora.

Na página 7, ainda do Texto 1, a bolsista registra as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, e, diante delas, nota-se a relevância dada ao exercício de compreensão e leitura, quando escreve:

3. Exercício de compreensão – ampliar repertório de leitura, mas uma leitura para além do que está escrito [...]. Trazer na II unidade maturidade para que eles possam escrever mais (B4, TEXTO 1, p. 7).

Nesse excerto, B4 ainda insiste em levar para a próxima unidade textos com mais “maturidade” para os alunos. Nesse caso, para a bolsista, o termo maturidade refere-se à realidade dos estudantes, por se tratar de alunos de bairros periféricos, os textos voltados para crianças, ou mesmo sem “maturidade”, muitas vezes fogem da realidade deles. Assim, B4 projeta um *ethos* de bolsista observadora, mostrando-se atenta na busca dos melhores resultados.

No fragmento (4), a bolsista escreve no canto da página a seguinte frase:

4. Enxergo no outro aquilo que me falta alteridade... construir a identidade é se perceber no outro (B4, TEXTO 1, p. 8).

Nessa parte, B4 projeta um *ethos* de empatia, de uma bolsista que se constrói a partir do outro, se percebendo no outro, formando assim a sua identidade. Observou-se também que a bolsista faz um controle de faltas nas atividades do PIBID, registrando até mesmo seu atraso nos encontros. Nesse controle, ela anota sua participação nas aulas e nas reuniões. Outro ponto observado na escrita de B4 é que ela utiliza os espaços “vazios” ao redor da página para expressar seus sentimentos e pensamentos, mostrando até mesmo como está se sentindo fisicamente naquele momento, quando expressa em um quadrinho as seguintes palavras “enjoo” e “dor de estômago”, mostrando assim um *ethos* de uma bolsista expressiva, que se utiliza da escrita para demonstrar o que sente.

Na grande maioria do material de B4, observamos a presença de rabiscos de frases e desenhos ao redor de seus textos. Esses rabiscos revelam muito acerca da identidade de B4, apontando seus pensamentos e sentimentos no momento de escrita de cada texto. Ao longo de seus registros, ela faz desenhos de corações, flores, cifras de músicas, estrelas, sol, *emojis* alegres, *emojis* tristes (acompanhados da palavra: perseverança), nuvens e corações (acompanhados da frase: baseado em danos reais). Nessas expressões, a bolsista mostra, implicitamente, como está naquele momento da escrita, pois em alguns dias, apenas desenhos de corações ou apenas flores predominam no texto, revelando um *ethos* caracterizado pela sensibilidade. B4 não efetiva em seu discurso o *ethos* pré-discursivo de uma bolsista amiga, mas projeta *ethé* que a caracterizam como observadora, sensível, atenta à metodologia observada, além de revelar também seu *ethos* de empatia para com o outro.

4.1.4 Ethos do bolsista 5

A última análise dessa pesquisa consiste nos discursos de B5, e, diante do que foi observado no desenvolvimento deste trabalho, o bolsista projeta um *ethos* pré-discursivo de um bolsista que cumpre com seus compromissos da iniciação à docência. As anotações pessoais

de B5 consistem em relatos curtos acerca de sua percepção sobre as aulas observadas, no entanto, a descrição das aulas foi predominante na escrita do bolsista, que se inseriu de forma tímida nesse processo da sala de aula. Suas anotações partem de pontos e pautas tratadas nas reuniões, como uma forma de organizar sua escrita de acompanhamento do programa. No excerto (1), B5 projeta um *ethos* de um bolsista observador, que consegue identificar os objetivos das aulas da professora, quando afirma:

1. Foi desenvolvido discussão acerca do conto intitulado A menina que vendia fósforos, com o objetivo de estimular a reflexão crítica para a elaboração de um organograma, como atividade de fixação posterior a discussão (B5, TEXTO 2, p. 3).

B5 descreve o ocorrido na aula e aponta o objetivo proposto e, em alguns casos, destaca também se esse objetivo foi alcançado ou não. Este caráter observador de B5 perpassa por várias partes do seu discurso, identificando assim as possibilidades de variadas práticas docentes, como descrito no excerto (2):

2. O laboratório possui 3 máquinas em perfeitas condições de uso, podendo ser usadas posteriormente para o desenvolvimento dos projetos (B5, TEXTO 2, p. 3).

O bolsista explana sobre as máquinas que estão em condições de uso no laboratório e acrescenta o adjetivo “perfeitas”, a fim de indicar as condições das 3 máquinas, mostrando uma nova possibilidade para desenvolvimento de projetos, conforme observado por ele, evidenciando um *ethos* que compreende a importância da diversificação na metodologia por meio do trabalho com projetos. Além do laboratório de informática, B5 também observou a biblioteca, escrevendo que essa foi a “última estrutura para se frequentar”, pois todos eles, bolsistas de ID, visitaram a escola para conhecer sua estrutura física e pedagógica.

No excerto (3), B5 expressa seu posicionamento acerca da reunião para discutir o PPP da escola. Em suas anotações, ele relata que:

3. O P.A. da escola possui uma ótima proposta para o ano letivo. Mas acredito que possa existir uma interdisciplinaridade maior.

É necessário citar o PCN nas referências, pois ele é citado na apresentação e no decorrer do PPP.

Boa apresentação do histórico da escola.

Acerca do núcleo diversificado, vale a reflexão sobre o que é área de conhecimento (B5, TEXTO 2, p. 10).

O bolsista expõe seu posicionamento enquanto futuro professor, visando atender às instruções dos PCNs, pensando na interdisciplinaridade a ser trabalhada em sala de aula. B5 também se mostra atento às referências e ao que deve ser citado no Plano de Aula a ser elaborado por eles. Ele também relata sobre o histórico da escola no PPP, utilizando o adjetivo “boa” para referir-se à apresentação desse histórico no documento. Outro ponto destacado por B5 é acerca da “área de conhecimento”, considerando válida a reflexão sobre ela para tratar do núcleo diversificado presente na escola. Além disso, a divisão das disciplinas por áreas de conhecimento é uma prática utilizada para facilitar a compreensão dos saberes.

Em uma das observações, B5 faz alguns comentários acerca da correção do teste realizado pelos alunos e corrigido em sala de aula, e aponta as seguintes considerações:

4. Não há clareza em relação ao que seria um problema social (B5, TEXTO 2, p. 14).

5. Falta atenção à gramática (B5, TEXTO 2, p. 14).

Nos excertos (4) e (5), o bolsista expressa sua opinião a respeito da avaliação escrita aplicada pela supervisora na turma do 8º ano D. É interessante observar que B5 destaca alguns pontos a serem avaliados nos testes individuais aplicados pela professora, pontos esses demonstrados

por ele como relevantes para uma avaliação, no que tange ao problema social e à questão gramatical, revelando assim um *ethos* de futuro docente de Língua Portuguesa capaz de identificar o que deve ser avaliado em uma escrita da disciplina.

Na anotação do fragmento (6), B5 reflete sobre sua participação na jornada pedagógica da escola, considerando-a importante para sua formação, como aponta o excerto:

6. A minha participação na semana pedagógica foi muito importante para a minha formação enquanto futuro docente, pois pude ter um momento voltado para a interação entre os professores da instituição de ensino (B5, TEXTO 2, p. 16).

B5 projeta nesse trecho, o *ethos* dito de futuro docente que valoriza a interação entre os professores e que valoriza sua profissão, quando afirma, em primeira pessoa, a importância da sua participação na semana pedagógica para sua formação, destacando a interação com outros professores da instituição.

Em outro trecho, observam-se traços irônicos quando o bolsista questiona a si mesmo, em suas anotações pessoais, a respeito da quantidade de aulas para trabalhar com as poetisas que lhes foram sugeridas, projetando um *ethos* de um bolsista que demonstra conhecimento sobre o andamento da aula, a ponto de saber o tempo que se gasta para discutir e desenvolver determinadas atividades. Por isso, diante de suas perguntas, ele demonstra que esse tempo é insuficiente para “tanta” coisa, como observamos na íntegra a seguir:

*7. Pibid: Orientação sobre a SD
Trabalhar com 4 poetisas? Em duas aulas?
Partir da vertente do poema a partir da experiência deles com o livro
Palavra-chave: autorrepresentação
Expor os poemas deles na sala, com um papel branco e, a partir disso, eles
identificariam a tese do texto (D7) (B5, TEXTO 2, p. 26).*

Ao anotar a orientação recebida acerca da sequência didática, o bolsista mostra-se surpreso com a orientação da supervisão de trabalhar com quatro poetisas em apenas duas aulas, isso fica perceptível quando o bolsista registra esse fato através de perguntas. Ao continuar suas anotações, B5 explica sobre a atividade programada para esse momento, utilizando a autorrepresentação como a palavra-chave. Essa atividade tinha como objetivo trabalhar com poemas que abarcassem a realidade social dos alunos, e assim, eles iriam construir um poema partindo de sua vivência, sendo esses poemas como autorrepresentação dos alunos.

Vários *ethé* foram projetados nos discursos de B5, dentre eles o *ethos* de bolsista observador, de futuro docente de Língua Portuguesa, e o *ethos* dito de professor em formação e de futuro docente. Além disso, o *ethos* pré-discursivo de um bolsista que cumpre com seus compromissos da iniciação à docência, projetado para o bolsista, foi efetivado em seu discurso, tanto nos momentos que ele se coloca como bolsista observador, quanto no *ethos* dito de professor em formação, que se atenta para os trabalhos a serem executados em sua profissão.

Até aqui, foi possível observar que os *ethé* projetados pelos bolsistas ao longo dos discursos nas anotações pessoais realizadas durante a formação do PIBID refletem ao *ethos* de futuro docente, *ethos* de bolsista observador(a) e *ethos* de profissional responsável. Esse fato se deve, provavelmente, à obrigatoriedade da entrega de um relatório por período em que os bolsistas precisam expor suas concepções acerca do desenvolvimento da formação docente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, constatamos nesta investigação como os discursos dos bolsistas projetam a imagem deles enquanto futuros docentes, e como esses bolsistas avaliam a formação docente em que estavam inseridos naquele contexto. Deste modo, podemos concluir que o processo formativo e a prática docente do PIBID contribuiriam para a revelação dos

ethé dos bolsistas de ID, principalmente no que tange à caracterização de *ethos* observador e de futuro docente, visto que esses *ethé* foram comuns entre os bolsistas, principalmente pela cobrança do programa para que os estudantes observassem a metodologia dos professores enquanto futuros profissionais. Em relação à análise geral deste trabalho, identificamos que nos discursos informais, como é o caso do gênero anotações pessoais, os bolsistas apresentam críticas em relação à metodologia utilizada pela professora, isso se deve ao fato de que se trata de um gênero de discurso que o público-alvo é o próprio bolsista. A exemplo disso, podemos observar as críticas realizadas por B1, em suas anotações pessoais, acerca da metodologia da professora e da estrutura física das salas de aulas e da escola em geral.

Muitas são as pesquisas na área da Análise do Discurso que abarcam a noção de *ethos* nos estudos da educação. No entanto, ainda existe uma carência entre os estudos que articulem a noção de *ethos* do bolsista de ID ao contexto da formação docente do PIBID. Assim, acreditamos que nossa pesquisa traz contribuições para os estudos da área e para a comunidade escolar, uma vez que, ao traçar o *ethos* do bolsista de ID nos discursos das produções durante a formação docente, percebemos como o bolsista projeta a imagem de si e a imagem do outro nesse contexto de formação profissional da educação. Além disso, os *ethé* projetados pelos bolsistas possibilitam avaliar o PIBID enquanto programa de formação docente, através do impacto dessa formação na imagem que o estudante revela de si enquanto futuro professor.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de *ethos* à Análise do Discurso. In: AMOSSY, Ruth (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. Tradução Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu, Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005. p. 9-28.
- ARISTÓTELES. Retórica. In: MESQUITA, Antônio Pedro (org.). *Obras Completas de Aristóteles*. Tradução Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Imprensa Nacional – Casa da Moeda. Lisboa, 2005, Volume VIII, Tomo I, Livro I, p. 1354a-1377b.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. [1952-1953] In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.

BARREIROS, Gláucia Britto; GIANOTTO, Dulcinéia Ester Pagani. O diário de aula como instrumento de reflexão na formação inicial de professores de ciências biológicas. *Formação Docente* – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. 8, n. 15, p. 33-56, ago./dez. 2016.

BRASIL. *Lei nº 11.502*, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diário Oficial da União, Brasília, 12 jul. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.* Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. *Ethos*, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth. (org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. Tradução Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu, Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2005. p. 69-92.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (org.). *Ethos Discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-29.

MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da Enunciação*. Organização Sírio Possenti, Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Tradução Maria Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso e análise do discurso*. Tradução Sírio Possenti. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. *Variações sobre o ethos*. Tradução Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020.

MEYER, Michel. *A retórica*. Tradução Marly N. Peres. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

REBOUL, Olivier. *Introdução à Retórica*. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SOCZEK, Daniel. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 3, n. 5, p. 57-69, ago./dez. 2011.

UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Edital PIBID-UFBA n° 03/2018* – Seleção de Bolsistas de Iniciação à Docência, Salvador, 20 jun. 2018. Disponível em: <https://pibid.ufba.br/editais>. Acesso em: 15 abr. 2020.

UFBA – UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Subprojeto de Licenciatura em LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA*, Salvador, 2018a.

ECOS DE HOMOTRANSFOBIA: ANÁLISE DISCURSIVA DE
UM ARTIGO DE OPINIÃO SOBRE A POLÊMICA *O SUPERMAN*
BISSEXUAL

Marildo de Oliveira Lopes
(doutorando do PPGLinC do ILUFBA)

1. INTRODUÇÃO

A homotransfobia foi considerada crime em 2019 pelo Supremo Tribunal Federal (STF), que a equiparou ao crime de racismo, compreendendo que a discriminação por identidade de gênero e orientação sexual é uma ofensa aos direitos fundamentais do indivíduo (BRASIL, 2019). No entanto, existem grandes controvérsias em torno do conceito. Grande parte da população conservadora critica a decisão da Suprema Corte, utilizando como principal argumento o direito à liberdade de expressão, concebido por esse grupo como um direito irrestrito de dizer qualquer coisa que se pensa.

Em uma sociedade democrática, a liberdade de expressão é um direito fundamental que não pode ser banido simplesmente porque contraria concepções filosóficas e políticas divergentes. Contudo, não constitui um direito absoluto, isento de punição, especialmente quando ocorrem expressões de discriminação e preconceito contra grupos minoritários como, por exemplo, as populações afrodescendentes, indígenas, imigrantes, LGBTQIA+, etc. No Estado brasileiro, não se pode discriminar com base no direito à liberdade de expressão.

As redes sociais na internet intensificaram a comunicação entre os seres humanos, propiciando o alargamento de difusão cultural e rápida (re)produção discursiva. Nesse âmbito, embates discursivos são intensificados. A linguagem, que é dialógica por natureza (VOLÓCHINOV, 2017), ganhou uma potência inimaginável no terreno da internet.

Recentemente, uma polêmica foi amplamente divulgada nas redes sociais, após o atleta Maurício Luiz de Souza ter sido demitido do Minas Tênis Clube por ter postado, no *Instagram*, uma imagem do novo Super-Homem, Joe Kent¹, que assume sua bissexualidade. Na imagem, criticada pelo atleta, o personagem está beijando outro homem. Após a censura, os patrocinadores Fiat e Gerdau, repudiando a postagem de cunho homofóbico, pressionaram o Minas Tênis Clube, que acabou demitindo o voleibolista.

Esse fato suscitou posicionamentos contra e a favor do jogador. Enquanto muitas pessoas entendem que a postagem continha teor homofóbico, outras acreditam ter se tratado apenas de uma legítima opinião. Em apoio ao jogador Maurício, a ex-jogadora do vôlei brasileiro, articulista e comentarista política Ana Paula Henkel escreveu sobre esse acontecimento em um artigo intitulado “A guilhotina do bem”, na *Revista Oeste*², no qual conceptualiza a demissão do atleta em termos das execuções na guilhotina durante a Revolução Francesa.

Mesmo após a criminalização da homofobia, ela continua a ser (re) produzida em discursos do cotidiano, dentro e fora das redes sociais, que materializam visões heterossexistas e binárias sobre sexualidades e gêneros considerados *não inteligíveis e abjetos* (BUTLER, 2003, 2016). Os discursos nunca são neutros, mas sempre atravessados por ideologias diversas, e tecidos estrategicamente para atingir efeitos de sentido pretendidos.

1 O personagem é filho do Super-Homem Clark Kent, dos HQs da *DC Comics*.

2 <https://revistaeste.com/revista/edicao-84/a-guilhotina-do-bem/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Neste capítulo, tenho como objetivo analisar as estratégias discursivas utilizadas em um artigo de opinião sobre a polêmica envolvendo a demissão de Maurício Luiz de Souza do Minas Tênis Clube por ter censurado a nova versão do Super-Homem bissexual da *DC Comics* no *Instagram*, discutindo os atravessamentos ideológicos e algumas de suas ressonâncias dialógicas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de análise interpretativista, à luz dos Estudos Críticos do Discurso (EDC), abordagem interdisciplinar que se ocupa em investigar a (re)produção de abuso de poder nos discursos, posicionando-se explicitamente em favor de grupos minoritários. O estudo percorreu o seguinte caminho metodológico: pesquisa bibliográfica, coleta de dados, que consistiu no acesso ao *link* do endereço virtual do artigo, além de cópia e recorte do mesmo para fins de análise. Apresento, neste trabalho, 11 excertos, na ordem linear em que eles aparecem no artigo de opinião estudado.

Para embasar a análise dos dados, escrevi as seções teóricas intituladas: (1) Liberdade de expressão; (2) Gênero, sexualidade e homotransfobia; (3) Estudos Críticos do Discurso; para, então, trazer a seção de (4) Análise e, por fim, as Considerações Finais.

1. LIBERDADE DE EXPRESSÃO

Liberté, Egalité, Fraternité – lemas da Revolução Francesa (1789-1799), que ainda produzem ecos na atualidade. Essas palavras se mostram potentes desde o movimento que derrubou o sistema absolutista francês e influenciou a história de outras sociedades que defendem os mesmos princípios. A Contemporaneidade ganha significativamente com a Revolução Francesa, apesar de seus problemas de percurso.

Conde (2006) mostra a configuração política da França nessa época, na qual apenas o Rei, o Clero e a Nobreza usufruíam as riquezas do país, enquanto a maioria da população, pagante de impostos, era explorada e vivia em condições de pobreza, além de existir uma burguesia excluída da participação na vida política. De acordo com Vovelle (2012), ninguém

podia discordar do cenário político, sob pena de prisão na Bastilha. A Revolução foi suscitada pelos princípios do Iluminismo, pelo caos social na França, e por outros acontecimentos históricos no país e fora dele.

No seio da Revolução, houve uma divisão de dois grupos sociais: os girondinos (burgueses de direita) e os jacobinos, (pequena burguesia – um grupo de esquerda, apoiados pela população mais explorada). Esse último grupo era mais radical, chegando a matar na guilhotina o Rei Luiz XVI e sua esposa Maria Antonieta (que haviam traído a França, que se encontrava em guerra com a Áustria e a Prússia, países que temiam o avanço da Revolução). Esse período, chamado por vários historiadores como Reino do Terror (segunda fase da Revolução), teve os jacobinos no poder, sob a liderança de Maximilien François Marie Isidore de Robespierre, advogado e político francês com ideais republicanos que decidiu guilhotinar os inimigos da Revolução. Posteriormente, na última fase desse evento histórico, os jacobinos foram derrotados pelos girondinos. E, juntamente com outros, Robespierre foi executado na guilhotina.

Embora tenha havido um período de radicalismo, próprio das revoluções, Hobsbawm (2003) e Vovelle (2012) apontam aspectos positivos da Revolução Francesa. Entre eles, a criação da Constituição, maior participação da população na política, a criação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que serviu de Inspiração para a atual Declaração Universal dos Direitos Humanos. A Revolução traz consigo saldos positivos, com a mudança drástica no cenário político francês, antes desigual, caótico e ditador.

De acordo com Laurentiis e Thomazini (2020), a liberdade de expressão é a base da sociedade democrática. Os autores dizem que “ela traz em seu âmago as liberdades de manifestação do pensamento, imprensa, reunião e até mesmo a liberdade religiosa”. No entanto, embora seja um elemento indispensável no Estado Democrático de Direito, a liberdade de expressão é um tema controverso e complexo (LAURENTIIS; THOMAZINI, 2020, p. 2262). Para Freitas e Castro (2013), a ideia de

liberdade como um elemento necessário à dignidade da pessoa humana nasce a partir do século XVIII, momento histórico em que acontece um forte movimento em prol do Constitucionalismo, movimento que preza pela liberdade de expressão como elemento liberal importante, dentro da luta contra o absolutismo da monarquia e as imposições da Igreja Católica. Buscava-se promover os princípios da laicidade, liberdade de imprensa e ascensão da burguesia sedenta de poder político. Dois dos pilares dessa democracia liberal são: mínima intervenção do Estado e mais liberdade dos indivíduos – paradigmas que ansiavam “a proteção da autodeterminação individual quase absoluta” (FREITAS; CASTRO, p. 330). Os autores explicam que essa concepção de dignidade humana foi contestada por socialistas como Pierre Joseph Proudhon, Michael Bakunin, Karl Marx e Friederich Engels, pelo fato de não contemplar a realidade social de todos os indivíduos.

Nessa direção, os Estados contemporâneos passaram a ter como um de seus objetivos promover o exercício da liberdade individual não mais irrestrita, mas que promovesse o bem da coletividade. Assim, em contraposição aos princípios norteadores do *Estado liberal*, surge o *Estado social*, orientado pela noção ampliada de dignidade humana, que incorpora a ela outros princípios que vão além dos princípios liberais voltados para a liberdade de imprensa e liberdade religiosa. O Estado social, em tese, deveria intervir para promover a paz, a justiça, o combate às desigualdades etc. Assim, surgem novas demandas para a criação de políticas públicas de inclusão e proteção da dignidade de grupos minoritários, entre eles as minorias sexuais e étnicas. Logo, as bases ideológicas desse paradigma social são inconciliáveis com manifestações de discriminação, como é o caso dos discursos de ódio, que humilham e silenciam essas populações. Com essa pauta emancipatória dos grupos oprimidos, o Estado Social contemporâneo impõe restrições à liberdade de expressão (FREITAS; CASTRO, 2013).

No entanto, a questão ainda continua conflituosa. A liberdade de expressão é tutelada diferentemente, a depender do tipo de Estado. Os

Estados liberais – como é o caso dos Estados Unidos, tendem a não limitá-la, tolerando, muitas vezes, até mesmo os discursos de ódio, ancorados na Primeira Emenda da Constituição, como mostram decisões da Suprema Corte americana. Sob outro paradigma, os Estados sociais, cuja agenda prioriza a proteção aos grupos minoritários, compreendem que a liberdade de expressão é um direito *restrito*, não podendo ser utilizado para oprimir esses grupos (FREITAS; CASTRO, 2013). O Brasil, como veremos, é um exemplo de Estado que possui um ordenamento jurídico pautado na justiça social, na igualdade e na não discriminação e, por isso, as decisões dos tribunais tendem a se pautar no conceito de liberdade *não absoluta*, mas sempre condicionada ao bem da coletividade.

O Estado brasileiro enfrentou um tenebroso período da história, no qual imperou o boicote à expressão de pensamentos contrários a regimes vigentes autoritários. A liberdade, que havia sido cerceada na Monarquia e no Império, foi também censurada na história recente do Brasil, como foi o caso do Estado Novo, no qual os meios de comunicação foram censurados por Getúlio Vargas (1937-1945); e na Ditadura Militar (1964-1985), quando a censura radical se materializou na perseguição, tortura e assassinato daqueles que discordavam do governo. Esse silenciamento é comum em regimes ditatoriais. A liberdade dá passos largos a partir de 1988, no Brasil, quando é promulgada a Constituição Cidadã, que preconiza a liberdade de expressão como um dos direitos fundamentais necessários para o exercício da cidadania e para a garantia da dignidade da pessoa humana. Além da CF/88, como explicam Stroppa e Rothenberg (2015), o Brasil é signatário de tratados internacionais que visam garantir a liberdade de expressão, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, (ONU, 1948, art. 19), a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (OEA, 1969, art. 13) e o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (ONU, 1966, art. 19).

Segundo Stroppa e Rothenburg (2015), o ordenamento jurídico brasileiro não permite que a liberdade de expressão seja utilizada para justificar *discursos de ódio*, cuja definição é dada pelos autores:

[...] o discurso do ódio consiste na divulgação de mensagens que difundem e estimulam o ódio racial, a xenofobia, a homofobia e outras formas de ataques baseados na intolerância e que confrontam os limites éticos de convivência com o objetivo de justificar a privação de direitos, a exclusão social e até a eliminação física daqueles que são discriminados (STROPPA; ROTHENBURG, 2015, p. 458).

Freitas e Castro (2013, p. 344) corroboram essa definição de discurso de ódio, explicando que ele “desqualifica, humilha e inferioriza indivíduos e grupos sociais”, objetivando “propagar a discriminação desrespeitosa para com todo aquele que possa ser considerado ‘diferente’, quer em razão de sua etnia, sua opção sexual [*sic*]³, sua condição econômica ou seu gênero, para promover a sua exclusão social.” Ofender, insultar ou humilhar alguém por ser negro, imigrante, ou por fazer parte da população LGBTQIA+ não podem ser consideradas expressões legítimas de opinião, atitudes inofensivas ou comportamentos ingênuos. O pensar é livre, mas expressar pensamentos discriminatórios, mesmo quando direcionados a uma só pessoa, ofendem a honra de todo um grupo, pois se baseiam em características grupais e em elementos de pertencimento a uma determinada população minoritária (STROPPA; ROTHENBURG, 2015, p. 460).

Para fundamentar a ideia dos limites da liberdade de expressão, Freitas e Castro (2013, p. 349) dão o exemplo da Lei nº 7.716/89, a Lei do Racismo⁴ “que tipifica, em seu artigo 20, como condutas criminosas, a prática da discriminação que deprecia e desqualifica em razão da raça, cor, etnia, procedência nacional ou religião” (BRASIL, 1989). Destaco aqui que, em 2019, o Supremo Tribunal Federal equiparou homofobia ao crime de racismo, como detalho mais adiante. O ponto que devemos observar é que, no Brasil, para além da Constituição, existem leis infracons-

3 Embora os autores, nesta citação, utilizem o termo *opção sexual*, emprego, ao longo deste trabalho, o termo *orientação sexual*, por compreender que o desejo sexual não é uma escolha consciente do indivíduo.

4 Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 7 jan. 2022.

titucionais que proíbem discursos e comportamentos discriminatórios. Logo, a liberdade de expressão não pode ser tomada como a liberdade de dizer absolutamente tudo. Ao contrário, a liberdade de expressão é tutelada de forma restrita, devendo andar de mãos dadas com o ordenamento jurídico brasileiro que proíbe a discriminação, a humilhação de grupos minoritários – igualmente dignos de exercerem a cidadania. A liberdade de expressão não está hierarquicamente superior aos demais direitos fundamentais (FREITAS; CASTRO, 2013).

Uma das polêmicas que surgem é se os religiosos podem dizer tudo, mesmo que isso (re)produza preconceitos e discriminações, considerando que sua liberdade religiosa é garantida pela Constituição. Esse é um dos argumentos mais utilizados pelos religiosos, percebido, especialmente, em discursos de políticos religiosos da extrema Direita no Brasil, quando abordam questões de sexualidade e gênero. Refletindo sobre os limites dessa liberdade do culto religioso, Freitas e Castro (2013) ilustram os limites da liberdade religiosa, utilizando, como exemplo, a proibição de sacrifício de crianças em cultos religiosos. Sendo isso incompatível com as leis brasileiras, ultrapassa os limites da liberdade das religiões. Embora pareça uma ilustração exagerada, trago à tona um fato ocorrido no ano de 2021, na comunidade de Vila do Treme, em Bragança (PA), onde três crianças, resgatadas pela Polícia e pelo Conselho Tutelar, estavam sendo usadas por uma família em um ritual religioso que objetivava sacrificá-las sob a crença de que isso supostamente acabaria com a pandemia da covid-19⁵. Seria uma barbárie se a liberdade de culto fosse absoluta, irrestrita. No que tange aos discursos religiosos sobre a população LGBTQIA+, o STF decide, em 2019, o seguinte:

[...] **é assegurado o direito** de pregar e de divulgar, *livremente*, pela palavra, pela imagem **ou** por qualquer outro meio, o seu pensamento e de externar suas convicções **de acordo** com o que se contiver em seus livros e códigos sagrados, **bem assim o de ensinar** segundo sua orientação doutrinária e/ou teológica,

5 Fonte: <https://globoplay.globo.com/v/9443371/>. Acesso em: 15 nov. 2020.

podendo buscar e conquistar prosélitos e praticar **os atos** de culto e respectiva liturgia, **independentemente** do espaço, *público ou privado*, de sua atuação *individual ou coletiva*, desde que tais manifestações não configurem discurso de ódio, assim entendidas aquelas exteriorizações que incitem a discriminação, a hostilidade ou a violência contra pessoas em razão de sua orientação sexual ou de sua identidade de gênero (BRASIL, 2019, p. 7, destaques do autor).

Observa-se que o grande choque entre os religiosos cristãos fundamentalistas e os movimentos que defendem a diversidade sexual e de gênero é motivado pelas ideologias religiosas de matriz judaico-cristã, materializadas em discursos que evocam textos bíblicos sobre a criação de Adão e Eva e sobre a abominação e condenação divina dos homossexuais. Somando-se a isso, esses grupos religiosos, atualmente, ancoram-se em discursos da Biologia para tentar justificar o heterossexismo “cristão”, que abjeta outras existências. “A hegemonia moral do Cristianismo” é uma das razões para a (re)produção de discursos de ódio contra os homossexuais (CARVALHO; LIONÇO, 2018, p. 168).

Como apontam Foucault (1988) e Trevisan (2018), a história revela que o Ocidente cristão conservador sempre (re)produziu discursos que oprimem pessoas que subvertem as normas heterossexistas. Mas, na atualidade, com o advento da internet, esses discursos homotransfóbicos ganham maior visibilidade. Por terem potencializado a comunicação entre as pessoas, as redes sociais fizeram com que “os discursos do ódio que já existiam ganhassem visibilidade e atingissem muito mais pessoas e de uma maneira difícil de ser controlada” (STROPPA; ROTHENBURG, 2015, p. 457).

Dentro ou fora da internet, a liberdade de expressão não é, no Estado brasileiro, um *laissez-faire* discursivo, um direito sem fronteiras, uma prerrogativa para diminuir ou retirar a legitimidade de grupos sociais subalternizados. A liberdade deve conviver com outros direitos, como a igualdade, a não discriminação, a solidariedade, a justiça social e a

dignidade da pessoa humana. Nessa perspectiva, pessoas LGBTQIA+ não podem ser excluídas desses direitos por terem subvertido as normas impostas pela sociedade heterossexista. Na próxima seção, discuto questões relacionadas a isso.

2. GÊNERO, SEXUALIDADE E HOMOTRANSFOBIA

Ao abordar questões de gênero e sexualidade, não irei investir em refutações aos argumentos baseados nas ciências biológicas, área com importantes descobertas científicas, porém incapazes de explicar plenamente a complexidade dos seres vivos. Ao invés disso, tomo como premissa que todas as orientações sexuais e identidades de gênero são fatos da vida concreta, constituindo “um fenômeno fixo, trans-histórico e universal” (LOURO, 2001, p. 544). A não aceitação desse fato tem feito, desde muito tempo, com que diversas sociedades, destacando-se aqui as sociedades ocidentais, cometessem atrocidades contra as minorias sexuais e de gênero. Por outro lado, a história dessas populações sempre tem sido marcada, também, por resistências.

Na contemporaneidade, o movimento pela diversidade sexual e de gênero tem como marco histórico a revolta ocorrida em Nova York, nos Estados Unidos, em 28 de junho 1969, no bar *Stonewall Inn*, marcado pela violência policial contra seus frequentadores LGBTQIA+. Foram dias de enfrentamento dos dissidentes sexuais e de gênero à polícia. Isso repercutiu no mundo, suscitando outros movimentos de resistência em diversos países, entre eles o Brasil. Os anos 1970 e 1980 foram bastante representativos para o movimento brasileiro, destacando-se a criação do *Grupos Somos: Grupos de Afirmação Homossexual* (COLLING, 2018), do *Grupo Gay da Bahia*, entre outros, cuja atuação tem sido de suma importância para diversas conquistas da população LGBTQIA+.

A luta se intensifica com os Estudos *Queer*, perspectiva político-teórica que investiga questões de diversidade sexual e de gênero numa abordagem interseccional com outras questões como raça, etnia, classe,

entre outras. Essa perspectiva decorre da união dos movimentos sociais com os estudos gays, lésbicos e feministas e tem fomentado uma vasta produção científica na atualidade.

Nesse ínterim, destacam-se os Estudos de Judith Butler (2003, 2016). Para a filósofa, discursos positivistas sobre a sexualidade eram marcados somente por concepções limitadas do corpo humano, concebido como “positivo, discreto, mensurável e verificável”. Para questionar essa concepção meramente empírica do corpo, ela indaga:

E se o corpo for um campo de relações, sempre dependentes e interdependentes? E se o corpo estiver envelhecendo, vivendo, apaixonando-se, adoecendo, morrendo e morto? Como compreendemos essa dimensão temporal da vida corporificada se nos mantemos restringidas pela perspectiva positivista do corpo enquanto “fato material?” (BUTLER, 2016, p. 27, grifos da autora)

Defensora de que as sexualidades e os gêneros não são determinados somente pelas questões materiais do corpo, Butler (2016) nos ajuda a entender que foram os sistemas binários essencialistas que limitaram a compreensão nessa esfera. Vivemos em uma sociedade heterossexista cuja norma é que sejamos todos compulsoriamente heterossexuais. Embora a heterossexualidade seja legítima, não é a única forma de viver. A vida concreta dos seres humanos, como mostram diversas pesquisas, comprovam outras existências em toda a história da humanidade (FOUCAULT, 1988; TREVISAN, 2018).

Foucault (1988) nos mostra como o Ocidente europeu inventou a ideia de que a heterossexualidade seria a única saudável, legítima e boa para a sociedade. Tudo isso foi produto criado por meios de processos de subjetivação via discurso. Em relação ao Brasil, Trevisan (2018), após sérios estudos, apresenta a história da sexualidade no país desde a colonização até a atualidade, explicando-nos que as sexualidades e os gêneros divergentes das normas essencialistas sempre existiram, como

também sempre resistiram às concepções ocidentais, cristãs e binárias. As cosmovisões que rejeitam as minorias sexuais e de gênero são construtos sociais que surgiram no âmbito de relações de poder, materializadas em discursos que, de tanto se repetirem, atravessa-nos, subjetiva-nos, criando a ideia de que são naturais (BUTLER, 2003). Para a autora, a premissa de que existe uma linha “natural” e coerente entre sexo, gênero, desejo sexual e prática sexual é um mito. Mesmo assim, quem subverte essa visão “inteligível” da sexualidade, sofre duras penas, sendo considerado não digno ou menos digno de reconhecimento.

De acordo com Daniel Borrillo (2009), o termo homofobia surge nos Estados Unidos, em 1971 e passa a ser utilizado nos dicionários da Europa nos anos 1990. O autor apresenta a seguinte definição do termo:

A homofobia é a atitude de hostilidade para com os homossexuais. [...]. Embora seu primeiro elemento seja a rejeição irracional ou mesmo o ódio em relação a gays e lésbicas, a homofobia não pode ser reduzida a isso. Assim como a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, ela é uma manifestação arbitrária que consiste em qualificar o outro como contrário, inferior ou anormal. Devido a sua diferença, esse outro é posto fora do universo comum dos humanos (BORRILLO, 2009, p. 15).

A homotransfobia é uma realidade para pessoas, perversamente consideradas como sub-humanas, que a sentem na pele cotidianamente. Isso porque, de acordo com Borrillo (2009, p. 25), o heterossexismo estabelece uma “hierarquia das sexualidades, em que a heterossexualidade assume posição superior.”. Para o autor, as sexualidades desviantes da norma são concebidas “como incompletas, acidentais e perversas” e “como patológicas, criminosas, imorais e destruidoras da civilização”. Não desumanizando apenas os homossexuais, a homofobia oprime “todos os que não aderem à ordem clássica dos gêneros: travestis, transexuais, bissexuais, mulheres heterossexuais que têm personalidade forte, homens heterossexuais delicados ou que manifestam grande sensibilidade”

(BORRILLO, 2009, p. 18). Como explica o autor, a homofobia é materializada na linguagem – por meio de piadas, expressões pejorativas, insultos e injúrias, por exemplo, podendo também ser manifestada por meio de violência ou assassinato das pessoas que vivem sexualidades e gêneros dissidentes. O termo homofobia fez surgir outros termos mais específicos como lesbofobia, gayfobia, bifobia e transfobia. É relevante ressaltar que o STF utiliza o termo homotransfobia para se referir à discriminação contra essas minorias sexuais e de gênero.

A luta pela criminalização da homotransfobia atravessa uma longa história de luta, tendo como um de seus destaques o Projeto de Lei nº 122/2006, que, em seu Art. 2º, pretendia alterar o texto da Lei nº 7.716/89 (Lei do Racismo, que já mencionei anteriormente) com o objetivo de fazer vigorar a seguinte redação na ementa da referida lei: “Define os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião, procedência nacional, gênero, sexo, orientação sexual e identidade de gênero” (BRASIL, 2006). O referido PL não logrou sucesso, sendo arquivado em 2014.

Só no dia 13 de junho de 2019, o STF, alegando omissão do Parlamento em relação à matéria, decide, por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO) 26 e do Mandato de Injunção (MI) 4733, equiparar a homotransfobia ao crime de racismo, sob a interpretação que as discriminações contra a população LGBTQIA+ são atentados contra os direitos fundamentais dos indivíduos. Diz a ementa da ADO 26:

Até que sobrevenha lei emanada do Congresso Nacional **destinada a implementar** os mandados de criminalização **definidos nos incisos XLI e XLII** do art. 5º da Constituição da República, **as condutas homofóbicas e transfóbicas**, reais **ou** supostas, **que envolvem aversão odiosa à orientação sexual ou à identidade de gênero** de alguém, **por traduzirem** expressões de racismo, **compreendido este em sua dimensão social**, **ajustam-se**, por identidade de razão e mediante adequação

típica, aos preceitos primários de incriminação definidos na Lei nº 7.716, de 08/01/1989, constituindo, também, na hipótese de homicídio doloso, circunstância que o qualifica, por configurar motivo torpe (Código Penal, art. 121, § 2º, I, “in fine”) (BRASIL, 2019, p. 5, destaques do autor).

A ADO 26 é um marco na história brasileira e para a diversidade sexual e de gênero que visa:

Garantir aos integrantes *do grupo LGBTI+ a posse da cidadania plena e o integral respeito* tanto à sua condição quanto às suas escolhas pessoais **pode significar**, *nestes tempos em que as liberdades fundamentais das pessoas sofrem ataques por parte de mentes sombrias e retrógradas, a diferença essencial entre civilização e barbárie* (BRASIL, 2019, p. 6, destaques do autor).

O documento reafirma os princípios de convívio social harmonioso, de respeito à pessoa humana e às diferenças sexuais e de gênero. O documento proíbe que a expressão de pensamentos homotransfóbicos, mesmo embasados em convicções religiosas ou discursos religiosos, continuem a violentar as populações LGBTQIA+. Essa violência se materializa de forma física como também simbolicamente, nesse caso materializada em discursos homotransfóbicos. Por isso, apresento, na próxima seção, pressupostos teóricos sobre uma abordagem importante de investigação científica que se ocupa em investigar o atravessamento de questões socioideológicas na linguagem humana.

3. ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO

Inspirados na Escola de Frankfurt e na Linguística Crítica, os ECD constituem uma abordagem interdisciplinar que investiga a (re) produção discursiva do abuso de poder que oprime grupos minoritários e desrespeita os Direitos Humanos. De acordo com van Dijk (2018),

as elites simbólicas se valem dos discursos públicos para (re)produzir suas ideologias, influenciando mentes. Grupos hegemônicos lançam mão de diversas estratégias discursivas, visando construir sentidos que lhes favoreçam. De acordo com o autor, os discursos discriminatórios podem conter sutilezas e formas mais atenuadas de desrespeito aos grupos oprimidos.

Os discursos nunca são neutros. Para van Dijk (2018), existem interfaces entre três elementos: *discurso*, *cognição* e *sociedade*. Em relação ao primeiro elemento, compreende-se que podemos ter acesso aos sentidos veiculados nos diversos textos que circulam socialmente a partir da análise linguística e paralinguística num nível discursivo local: as construções oracionais, o léxico, as escolhas pronominais, as estruturas pragmáticas, fonológicas, sintáticas, estilísticas, retóricas etc., além de outras propriedades semióticas dos discursos. Estruturas ideologicamente atravessadas. O segundo elemento *cognição* é constituído por duas dimensões: cognição individual (os modelos mentais) e a cognição social (atitudes, crenças, objetivos, valores etc., socialmente compartilhados). O terceiro elemento, *sociedade*, refere-se às estruturas sociais mais globais, como, por exemplo, as instituições, os grupos sociais, os processos culturais e sociopolíticos, entre outros.

O analista crítico de discurso jamais se mostra neutro em seus estudos. Ao contrário disso, tem como ponto de partida a sua indignação com problemas sociais específicos que oprimem populações minoritárias, ocupando-se em compreender como essas opressões ou como as resistências são materializadas nos textos orais, escritos, sonoros, multimodais etc. A análise das interfaces discurso, cognição e sociedade pode ajudar a desvelar sentidos manifestos como também os opacos, escondidos, disfarçados. Os analistas críticos do discurso defendem princípios relacionados aos Direitos Humanos, como a dignidade da pessoa humana, a não discriminação, a solidariedade, a fraternidade, o combate à violência, a justiça social, entre outros.

O discurso possui dimensões pragmáticas (VAN DIJK, 2018). Além de ser uma ação no mundo e não meramente o proferimento de palavras (AUSTIN, 1990), o discurso é construído estrategicamente. Neste estudo, analiso algumas dessas estratégias como: escolha lexical, hipérboles, tentativa de legitimação e deslegitimação de outros discursos, vitimização, reversão, silenciamento, movimentos semânticos de negação, comparação, fatos de apoio aos sentidos arquitetados, ironia, metáforas, entre outras. Essas duas últimas são bastante recorrentes nos dados analisados e, por essa razão, explico-as com mais detalhes a seguir.

A ironia, segundo Machado (2014), é um fenômeno linguageiro curioso e complexo, carregado de sinuosidades que jamais serão captados completamente por nós. Na interação verbal, há atitudes mais positivas em relação ao humor do que em relação à ironia, pois “[...] o sujeito-que-ironiza é mais temido que querido por seus interlocutores que, por vezes, não hesitam em lhe colar a etiqueta de pessoa irônica com uma carga axiológica não-positiva” [*sic*] (MACHADO, 2014, p. 109). Para a autora, embora a ironia seja estigmatizada como negativa, ela não tece apenas sentidos maléficos. Ela é um modo indireto de dizer, com a qual o enunciador, evitando ser agressivo ou direto, prefere “enunciar algo por meio de uma não-verdade que o protegerá”, num “jogo lúdico, jogo de gato e rato – por vezes cruel – entre os sujeitos da comunicação” (MACHADO, 2014, p. 117). Na mesma direção, Alvarce (2009) afirma que, no processo enunciativo, a ironia funciona em duas direções: afirmar algo no nível do enunciado e negar outra coisa no nível da enunciação. Utiliza-se um significante utilizado para criar dois significados: um literal e outro figurado. A ironia pisa no terreno da ambiguidade, da implicitude e do embate discursivo. A autora destaca a natureza dialógica da ironia, tendo em vista que ela materializa sentidos que se chocam, “vozes contraditórias” que dialogam (ALAVARCE, 2009, p. 13). E Bergson (1983, s.p.) diz que a ironia é enunciar algo “que deveria ser fingindo-se acreditar ser precisamente o que é”. Para ele, humor e ironia são inversos. Enquanto o humor “gosta dos termos concretos, dos pormenores técnicos,

dos fatos rigorosos”, a ironia, de natureza retórica, chamada pelo autor de “eloquência sob pressão”, utiliza linguagem indireta, entrelaçando dois sistemas de pensamento.

Outra categoria fortemente observada no *corpus* analisado neste trabalho é a metáfora. Opto por explicá-la à luz da Semântica Cognitiva. Lakoff e Johnson (2002) nos ajudam a entender que a metáfora não se reduz à expressão linguística metafórica. Muito mais do que isso, a metáfora é figura de pensamento e ação. Na mesma linha de pensamento, Soriano-Salinas (2012) explica que a metáfora conceptual, fenômeno cognitivo, ocorre quando “um domínio semântico é representado conceitualmente em termos de outro”, existindo o domínio fonte – de onde se transferem a estrutura conceitual para o domínio alvo (SORIANO-SALINAS, 2012, p. 87, tradução minha)⁶. A transferência nunca é total. Na metáfora DEBATE É GUERRA, por exemplo, são transferidos do domínio fonte GUERRA apenas alguns elementos para o segundo DEBATE, como é o caso da estratégia, do embate, a existência do inimigo etc., enquanto outros elementos são atenuados ou apagados (como os elementos morte, sangue, armas etc.). A projeção metafórica é parcial. *Isso não é aquilo, mas isso é conceptualizado em termos daquilo*. Neste capítulo, não faço uma análise exaustiva nem detalhada de metáforas como geralmente fazem os pesquisadores da Semântica Cognitiva. Opto por mostrar a relação entre as metáforas identificadas e relacioná-las à tecitura discursiva.

Outra questão importante neste trabalho é a perspectiva dialógica do discurso. Para o Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017), a linguagem é dialógica por natureza. O dialogismo é um processo complexo, marcado pela interação entre um EU e um TU, nos quais os discursos sempre

6 La metáfora conceptual es un fenómeno de cognición en el que un área semántica o dominio se representa conceptualmente en términos de otro. Esto quiere decir que utilizamos nuestro conocimiento de un campo conceptual, por lo general concreto o cercano a la experiencia física, para estructurar otro campo que suele ser más abstracto. El primero se denomina dominio fuente, puesto que es el origen de la estructura conceptual que importamos. El segundo se denomina dominio meta o destino (SORIANO-SALINAS, 2012, p. 87).

dialogam com outros discursos já ditos e como também suscitam respostas em discursos futuros. Discursos nunca neutros, mas atravessados por ideologias. O conceito de ideologia para o Círculo quer dizer todos os índices de orientação/valoração social materializados na linguagem. Em van Dijk (2018), o conceito de ideologia (que utilizo neste estudo) significa cognição social: atitudes, opiniões, valores, normas, princípios, crenças, atitudes, sistemas de conhecimento, posturas, representações, objetivos etc., que são compartilhados sociocognitivamente por um grupo. As ideologias tanto são aprendidas como (re)produzidas pelos/nos discursos materializados nos diversos textos que circulam na sociedade.

Analisar discurso na perspectiva dos ECD significa investigar o que está em funcionamento nele: questões linguísticas e paralinguísticas, questões ideológicas, interacionais, pragmáticas, com o foco no estudo da (re)produção discursiva do abuso de poder por grupos sociais hegemônicos ou no estudo da resistência discursiva aos sentidos abusivos e opressores. Na próxima seção, utilizo a fundamentação teórica apresentada para analisar os dados.

4. ANÁLISE

Nesta seção, proponho-me analisar as estratégias discursivas utilizadas em um artigo de opinião⁷ sobre a polêmica envolvendo a demissão de Maurício Luiz de Souza do Minas Tênis Clube por ter censurado a nova versão do Super-Homem bissexual da *DC Comics* no *Instagram*, discutindo os atravessamentos ideológicos e algumas ressonâncias dialógicas. O título do artigo compõe o primeiro excerto, que apresento a seguir:

(01)

A guilhotina do bem

7 O artigo de opinião foi publicado na *Revista Oeste* no dia 31 de outubro e 2021, no link: <https://revistaoste.com/revista/edicao-84/a-guilhotina-do-bem/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

No excerto (01), o título do artigo de opinião investigado “A guilhotina do bem”, contém uma metáfora, manifestada por meio da palavra *guilhotina*. Ela nos remete à Revolução Francesa, que a utilizou para aplicar a pena de morte, por meio da decapitação, aos inimigos da Revolução. É um aparelho que arrepia, pelo seu tamanho e seu peso (aproximadamente 4 metros e 40 quilos, respectivamente)⁸. O artigo definido “A”, antes de *guilhotina*, faz referência a uma guilhotina específica. Como exploro ao longo da análise, “a guilhotina” que cortou a cabeça do atleta censurador do Super-Homem bissexual seria o movimento de resistência discursiva à censura. Consiste em um conjunto de práticas discursivas contrárias ao teor homofóbico da postagem: as reações discursivas, nas redes sociais e fora delas, das pessoas que defendem a diversidade sexual e de gênero, e que supostamente teriam pressionado o Minas Tênis Clube, que demitiu Maurício.

O título evoca a metáfora (conceptualização de uma coisa em termos de outra): MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA DISCURSIVA CONTRA A CESURA DO SUPER-HOMEM BI É GUILHOTINA. Do domínio-fonte GUILHOTINA, o elemento *capacidade de matar* foi suavizado para o elemento *capacidade de eliminar/cancelar*, na transferência para o domínio-alvo MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA DISCURSIVA CONTRA A CESURA DO SUPER-HOMEM BI. Essa metáfora é derivada da metáfora hierarquicamente maior identificada no *corpus*: O EMBATE DE PENSAMENTOS É GUERRA. A partir dela, outras metáforas (das quais falarei mais adiante), quase imperceptíveis, são construídas, mesmo que não conscientemente pela colunista. Fato é que a escolha lexical do título foi um ato deliberado para produzir um sentido específico: o movimento que não corroborou a censura é, na visão da articulista, o instrumento que *cancelou* o atleta.

A identificação dessas metáforas é um ponto de partida para minha análise, pois ela mantém relações dialógicas com um sistema conceptual,

8 <https://pt.wikipedia.org/wiki/Guilhotina#:~:text=A%20guilhotina%20foi%20um%20instrumento,de%20cerca%20de%2040%20kg>). Acesso em: 27 nov. 2021.

ou seja, um sistema de compreensão de mundo, chamado por van Dijk (2018) de *memória episódica*, a que contém os sistemas de conhecimento da “realidade” e que, no caso específico da articulista, enviesam ideologicamente⁹ seu olhar para o acontecimento histórico que inspira seu artigo. A metáfora tem esse funcionamento importante no discurso em questão.

Além disso, o título materializa a ironia de sua produtora, que lança em cena um jogo de palavras antagônicas: *guilhotina* (arma de matar) e *bem* (aquilo que é bom, ético, moral, virtuoso etc.¹⁰). Machado (2014, p. 109) diz: “Como o diabo que salta de uma caixa, ela [a ironia] pode surgir sem que esperemos em um enunciado provocador ou brincalhão (ainda que com ar inocente), em uma palavra, em um gesto ou em um olhar”. Das opções mencionadas pela autora, acredito que divertir os leitores não seja o objetivo da colunista. Bem longe disso. Seu intuito é provocá-los. *Provocar* como verbo bitransitivo, significando *incitar/estimular* alguém a fazer algo, e *provocar* também como verbo transitivo direto, significando *insultar/ofender* alguém. Compreendo que, referindo-me à primeira significação apontada, a articulista pretende estimular/incitar seus leitores a se indignarem com a demissão do atleta, estimulá-los a construírem uma visão negativa sobre o movimento discursivo que defendeu a diversidade sexual e de gênero. No segundo caso, partindo do pressuposto de que dizer é fazer (AUSTIN, 1990), a articulista acaba insultando e ofendendo pessoas que reagiram negativamente à censura ao novo personagem da *DC Comics*, motivadas pela premissa de que isso representa um desrespeito à coletividade LGBTQIA+. Pessoas que compreendem que a diversidade sexual e de gênero foi legitimamente representada pelo *cartoon*.

A autora do artigo não utiliza o significante “*a guilhotina do bem*” para dizer que o movimento de resistência à censura *cancela, mas é bom*. Ao contrário, é apontar um sentido que para ela é absurdo, ou seja, um movimento que “*guilhotina pessoas*” não pode ser do bem.

9 Utilizo o conceito de ideologia que abarca a sociocognição, ancorado em van Dijk (2018).

10 Fonte: <https://www.sinonimos.com.br/bem/>. Acesso em: 18 nov. 2021.

Embasado em Machado (2014), acredito ser menos agressivo dizer que o movimento “cancelador” do atleta é do bem (uma não verdade para a articulista), lançando mão, estrategicamente, da ironia, do que ir direto ao ponto e dizer que ele é do mal. Não que esse recurso produza sentidos menos agressivos, mas protege, em certa medida, a face do locutor. E, seguindo a linha de pensamento de Alvarce (2009), dizer “*A guilhotina do bem*” afirma, no nível do enunciado, uma virtude do movimento de resistência à censura, mas nega a mesma virtude no nível da enunciação, como veremos nessa análise. A adjetivação negativa do movimento é operacionalizada no terreno da implicitude, envolvendo um jogo argumentativo e retórico, que traz à tona vozes contraditórias que dialogam. É o que Bergson (1983, s.p.) explica como sendo o entrelaçamento de dois sistemas de pensamento. O sentido de bem e de mal não dialogam no título com o mesmo *status*. A adjetivação negativa, na voz da articulista, deseja impor-se hierarquicamente superior.

As marcas linguísticas, estrategicamente escolhidas, que evocam a metáfora de GUERRA são o fio condutor do artigo de opinião em análise. Passemos, então ao início do artigo de Henkel, no qual ela apresenta fatos ocorridos na Revolução Francesa.

(02)

Maximilien de Robespierre, o arquiteto do Reino do Terror da Revolução Francesa, encorajou a execução dos inimigos da revolução que prometeu liberdade, igualdade e fraternidade.

No excerto (02), a colunista, ao dizer “*Maximilien de Robespierre, o arquiteto do Reino do Terror da Revolução Francesa*”, revela que corrobora a visão de historiadores que (re)produzem visões negativas de Robespierre, jacobino (de esquerda), umas das figuras políticas mais importantes e polêmicas da Revolução Francesa. Chamado de *o incorruptível* por seus defensores, ele é, no entanto, visto por outros como um sanguinário, terrorista, tirano e ditador. Nas palavras “*revolução*

que prometeu liberdade, igualdade e fraternidade”, o verbo no passado *prometeu* sugere a interpretação de que se tratou não mais do que uma mera *promessa*. A articulista continua contando a história:

(03)

O rei Luís XVI, condenado à morte por alta traição e crimes contra o Estado, foi enviado à guilhotina. Sua esposa, Maria Antonieta, teve o mesmo destino nove meses depois. Após a execução do rei, a guerra com várias potências europeias e intensas divisões ideológicas conduziram a Revolução Francesa à sua fase mais violenta e turbulenta. Em junho de 1793, os jacobinos tomaram o controle da Convenção Nacional dos girondinos mais moderados e instituíram uma série de medidas radicais, incluindo o estabelecimento de um novo calendário e a erradicação do cristianismo. Aqui, foi desencadeado o sangrento Reino do Terror, um período de dez meses em que os inimigos suspeitos da revolução foram guilhotinados aos milhares.

No excerto (03), ao contar sobre a execução do Monarca Luiz XVI e de sua esposa e dos *milhares* de inimigos da Revolução Francesa, a autora do artigo tem por objetivo construir um argumento importante para seu projeto discursivo: quem discorda de determinadas ideologias, é eliminado. Essa estratégia discursiva, ao lançar mão de exemplificação histórica (embora a história tenha sempre sido um construto ideológico) se enquadra no que van Dijk (2018) chama de *fato de apoio*. São comuns na produção de coerência e consistência dos discursos. Sobre Robespierre, há correntes que defendem a incoerência na deslegitimação do espírito da Revolução Francesa baseada no radicalismo de sua segunda fase, na qual estiveram no controle político os jacobinos. Apesar dessa ponderação, o fato contado no artigo, por estar na historiografia mundial, dificulta refutações à visão negativa de Henkel. Além disso, a articulista visa criar também um teor de cientificidade naquilo que diz, estratégia que a ajudará a ganhar, no final, a adesão de sua tese sobre a postagem de Maurício e sobre sua demissão. No próximo excerto, a colunista continua mostrando sua visão sobre essa fase da Revolução Francesa, mas agora o relaciona com o evento atual em questão: o post censurador. Vejamos:

(04)

Eu não poderia deixar de visitar esse período bárbaro da história mundial e, guardadas as devidas proporções, abordar o assunto da semana envolvendo o jogador de vôlei Maurício Souza. Ele foi “cancelado” pela turma da tolerância e do amor por expor sua opinião sobre um desenho em quadrinhos.

No excerto (04), a estratégia é a comparação entre a execução dos inimigos da Revolução Francesa, descrita como “*período bárbaro da história mundial*” com movimento pela diversidade sexual e de gênero, que para ela provocou o *cancelamento* do atleta (sua demissão), após a postagem sobre o Super-homem bissexual. Essa me parece uma comparação inconsistente e incoerente. A fase radical da Revolução Francesa matou pessoas, mas a diversidade sexual não mata ninguém. Pelo contrário, é a intolerância, a homotransfobia que tem provocado o assassinato de tantas pessoas LGBTQIA+ no mundo inteiro, principalmente no Brasil, país que mais mata essa população. Nas palavras “*turma da tolerância*”, há ocorrência de ironia novamente, onde o dito resvala para um sentido outro. A articulista quer projetar o sentido de que “*a turma*”, o movimento composto por pessoas que defendem a diversidade sexual e de gênero se diz defensor da tolerância, mas o que ocorre é o contrário. No próximo excerto, é produzida uma adjetivação ainda mais negativa desse movimento.

(05)

O campeão olímpico teve o contrato rescindido unilateralmente pelo Minas Tênis Clube depois que os patrocinadores do time sofreram pressões dos atuais jacobinos virtuais que tentam de todas as maneiras tirar de circulação aqueles que não rezam a cartilha progressista da turba do *Beautiful People*. Em tempos em que questionar virou crime inafiançável, opinar contra o politicamente correto virou crime hediondo, com pena de prisão perpétua nos calabouços dos revolucionários de butique. E opinar, sem ofensas, foi o que Maurício fez.

No excerto (05) Henkel chama as pessoas que defenderam a diversidade sexual e de gênero na polêmica em pauta de “*jacobinos virtuais*”,

comparando-as com os integrantes da esquerda da Revolução Francesa. Essa comparação adjetiva o movimento LGBTQIA+ como radicais e violentos, composto por pessoas que, para ela, “*tentam de todas as maneiras tirar de circulação aqueles que não rezam a cartilha progressista da turba do Beautiful People*”. É construída aqui a ideia de que são pessoas ditadoras. A palavra *cartilha* remete à Educação/ensino e, no artigo, resvala para a significação dos princípios do movimento pela diversidade sexual e de gênero. Essa palavra me traz à mente o discurso muito recorrente na atualidade que (re)produz a falsa notícia sobre uma suposta doutrinação gay. Recentemente, os grupos da extrema direita difundiram que existe uma suposta “ideologia de gênero”, concebida como o ensino da homossexualidade e a destruição da heterossexualidade. Essa ideia foi amplamente veiculada juntamente com outras *fake news* tais como o “*Kit gay*”, por exemplo – já compreendido como uma calúnia contra o movimento LGBTQIA+ e os educadores que lutam por uma educação que respeite pessoas não heterossexuais. A escolha lexical *cartilha*, mesmo que não tenha objetivado criar esse sentido, faz alusão ao ataque a princípios que norteiam o respeito pela diversidade.

Outra escolha lexical da autora do artigo de opinião que cabe análise é a expressão em língua inglesa “*Beautiful people*”. Segundo o dicionário *Collins*, o verbete significa *pessoas ricas, dentro da moda, integrantes da alta sociedade internacional*¹¹. Essa significação é a utilizada na canção *Beautiful people*¹², gravada pelo cantor, compositor, produtor e ator britânico Ed Sheeran, com participação do cantor norte-americano Khalid. Na canção, *Beautiful people* faz referência às pessoas bonitas, que usam roupas de grife, usam carros de luxo, sentam-se nas primeiras fileiras dos desfiles de moda, bebem champanhe e ostentam bolos de dinheiro. Essas pessoas “*bonitas, que estão cercadas, porém sozinhas*”, são criticadas

11 De acordo com o dicionário *Collins*, *The beautiful people* quer dizer: *rich, fashionable people in international high society*. Fonte: <https://www.collinsdictionary.com/pt/dictionary/english/the-beautiful-people>. Acesso em: 21 nov. 2021.

12 Fonte: <https://www.lettras.mus.br/ed-sheeran/beautiful-people-feat-khalid/traducao.html>. Acesso em: 21 nov. 2021.

por um eu lírico que se nega a ser esse tipo de pessoa bonita “*Não é quem somos*” e “*Nós não somos bonitos*”¹³. Reproduz-se uma visão negativa dessa beleza fútil de uma camada materialista da sociedade.

Quando Henkel chama o movimento LGBTQIA+ de *Beautiful people*, ela se refere, ironicamente, à “beleza” dos politicamente corretos. Por vias indiretas, ela revela uma atitude negativa dos integrantes do movimento pela diversidade sexual e de gênero. Uma forma suavizada/abrandada (VAN DIJK, 2018) de tecer adjetivações negativas aos que lutam pela diversidade. A expressão “*revolucionários de boutique*” também entra no jogo irônico, para dizer *revolucionários moderninhos com retórica politicamente correta* e, possivelmente, *revolucionários fúteis*.

O excerto (05) também contém os dizeres: “*Em tempos em que questionar virou crime inafiançável, opinar contra o politicamente correto virou crime hediondo com pena de prisão perpétua nos calabouços dos revolucionários de boutique*”. Aqui, a articulista projeta uma hipérbole, quando utiliza as palavras *prisão perpétua* e *calabouço*, expressões exageradas de sentido não literal. Por meio dessa linguagem figurada, a articulista quer mostrar, de modo enfático, sua convicção de que a censura postada pelo voleibolista Maurício não configura um crime hediondo. A hipérbole não é uma ocorrência acidental. Ao contrário disso, é uma estratégia discursiva arquitetada meticulosamente, para criar um tom dramático e efeitos de sentido pela via do exagero. No final do excerto (05) ela reforça essa convicção, nas palavras “*E opinar, sem ofensas, foi o que Maurício fez*”, negando que o atleta tenha ofendido as pessoas com identidades de gênero e orientações sexuais considerados subversivos e ininteligíveis (BUTLER, 2003). No próximo excerto, bem mais longo que o anterior, a articulista realiza uma digressão, apresentando-nos dizeres “heroicos” anteriores do voleibolista, mas similares ao *post* responsável por sua demissão.

13 Fonte: <https://www.lettras.mus.br/ed-sheeran/beautiful-people-feat-khalid/traducao.html>. Acesso em: 21 nov. 2021.

(06)

Em seu Instagram pessoal, Maurício já havia criticado o uso da chamada “linguagem neutra”, mais uma página rasa da agenda de identidade de gênero que cancela sem dó nossa linda língua portuguesa. Nessa postagem, Maurício colocou na legenda: “*O céu é o limite se deixarmos! Está chegando a hora de os silenciosos gritarem*”. Na semana passada, alguns dias depois da repercussão do lançamento da história da DC Comics em que o filho do personagem Super-Homem se assume bissexual, o jogador postou: “*É só um desenho, não é nada demais. Vai nessa que vai ver onde vamos parar...*”. Mesmo sendo duramente criticado pelo terrível crime de opinião sobre um desenho – um de-se-nho, vale frisar –, Maurício voltou ao seu perfil e comentou mais um capítulo da agenda nefasta da esquerda radical: a exclusão de mulheres com a inclusão de homens biológicos em esportes femininos. Para isso, Maurício publicou uma foto de Gabrielle Ludwig, atleta transexual que faz parte de uma equipe feminina de basquete universitário. A foto, uma afronta às mulheres, já foi usada por mim em palestras sobre o assunto para mostrar – em claras e gritantes imagens – o absurdo que as mulheres estão sendo obrigadas a suportar caladas para não serem guilhotinadas. Homens biológicos, visivelmente formados com todos os resultados de anos de testosterona, competindo com meninas (destaques do pesquisador nas falas atribuídas ao atleta Maurício Souza).

No excerto (06), a apoiadora do atleta menciona postagens nas quais ele, abordando questões de gênero, destaca claramente sua posição desfavorável tanto à linguagem neutra quanto à inclusão de mulheres transsexuais no esporte feminino. Como se trata de um excerto longo, destaquei em itálico as falas atribuídas, pela própria articulista, a Maurício, de modo que consigamos separar o que foi dito por ele e o que foi dito por ela, que visivelmente corrobora as visões do atleta. Ela chama a linguagem neutra de “*mais uma página rasa da agenda de identidade de gênero*”, sugerindo que há outras páginas rasas. E diz que a linguagem não binária “*cancela a língua portuguesa*”, desconsiderando ou desconhecendo o fato de que a língua é viva, muda conforme o tempo e lugar e sempre atende às demandas da sociedade. É totalmente legítimo que a língua portuguesa conceda representatividade para os grupos que por ela

não têm sido historicamente, contemplados, como as pessoas de gêneros não binários. É uma questão discutida de modo sério por cientistas da Linguística atualmente e que cabe maiores considerações minhas em trabalhos futuros.

A articulista chama as mulheres trans de “*homens biológicos*”, fazendo referência ao discurso da Biologia, quando fala de homens que nasceram com o órgão genital masculino e que, ao longo de sua vida, descobrem-se mulheres. O fenômeno da transexualidade é bastante complexo e não pode ser explicado apenas com o discurso da Biologia, até porque não somos apenas seres biológicos. A complexidade do ser humano é inatingível plenamente pela Biologia. Além disso, é preciso dar legitimidade ao modo como um ser humano se enxerga e se sente. Isso é tão real e verdadeiro quanto a existência de uma árvore, uma planta ou uma célula. Chamar uma mulher que se vê e se sente mulher de homem é uma ofensa não apenas à atleta Gabrielle Ludwig, mas todas as mulheres transsexuais. Nas marcas linguísticas, é latente que, para além das falas mencionadas, atribuídas a Maurício, há falas nas quais a articulista acrescenta sua visão negativa de algumas questões caras ao movimento LBGTQIA+.

Além disso, novamente tratando da polêmica *O Superman Bissexual* no excerto (06), a articulista diz “[...] *sendo duramente criticado pelo terrível crime de opinião sobre um desenho – um de-se-nho, vale frisar [...]*”. Ela tenta reduzir um comentário de cunho homofóbico à mera opinião, utilizando, como estratégia, a fala de que se trata meramente de *um desenho*, dando ênfase disso quando faz a divisão silábica “*de-se-nho*” e quando diz “*vale frisar*”. Sua intenção é negar o teor homofóbico na postagem do atleta, baseada na ideia de que *é só um desenho e é só uma opinião*, nada mais sério do que isso.

No entanto, ao contrastar as falas da articulista no excerto (06) com a fala do atleta, percebo dois movimentos semânticos divergentes na projeção da seriedade do desenho. As palavras do atleta no *Instagram*,

abaixo da foto do *beijo bi*, dizem: “*É só um desenho, não é nada demais. Vai nessa que vai ver onde vamos parar...*”. O atleta NÃO quis dizer que é só um desenho. Ao contrário, mostra que há algo mais sério envolvido. Ao dizer “*vai nessa que vai ver onde vamos parar*” ele quer dizer que não se deve acreditar que se trata apenas de um desenho ou que aquilo não é nada demais. Ele rejeita essa hipótese na segunda parte, ao dizer “*Vai nessa que vai ver onde vamos parar*”, fazendo referência às consequências negativas que o lançamento de uma versão bissexual do Super-Homem pela *DC Comics* provocaria. O *post* do atleta ofende a coletividade LGBTQIA+ quando veicula a ideia de que a diversidade sexual e de gênero é uma ameaça social. Numa análise mais global do excerto (06) e do artigo de opinião analisado, não acredito que esses dois movimentos semânticos diferentes signifiquem um antagonismo ideológico dos dois amantes do vôlei nas questões de gênero e sexualidade. O que percebo é que a ex-integrante do vôlei brasileiro é estratégica ao realizar um movimento semântico de negação do preconceito concretamente materializado no *Instagram*.

Continuando a narração das postagens do colega atleta, a articulista conta, no excerto (07) as reações ocorridas após ele ter postado um comentário com a foto da atleta transexual Gabrielle Ludwig:

(07)

Diante de tamanha atrocidade protegida por essa política injusta e cruel com as mulheres, Maurício comentou: “*Se você achar algum homem nessa foto você é preconceituoso, transfóbico e homofóbico. Mais uma conquista do feminismo para as mulheres!*”. Não deu outra. Não foram apenas os jacobinos virtuais que chegaram aos montes à praça das redes sociais, as guilhotinas, compartilhadas por jornalistas e até atletas, formaram um corredor revolucionário “do bem”. Não bastava apenas silenciar o rapaz que pecou contra a agenda jacobina, era preciso mostrar às multidões o que acontece com os transgressores. É preciso tirar o sustento de um pai de família, encerrar a carreira de um atleta e destruir seu nome e sua reputação. Mas, claro, tudo em nome do amor ao próximo.

A estratégia discursiva mais utilizada no excerto (07) é a vitimização. A articulista, primeiramente, vitimiza as mulheres cisgêneras, quando diz que a inclusão de mulheres transexuais no esporte é uma “*atrocidade*”, escolha lexical que marca sua visão negativa sobre as políticas em favor da população trans, adjetivadas por ela como “*política injusta e cruel com as mulheres*”. Depois, ela também vitimiza Maurício que, após ter feito outras postagens de cunho homotransfóbico no *Instagram*, censura o Super-Homem e é demitido. As marcas linguísticas dessa vitimização são: “*É preciso tirar o sustento de um pai de família, encerrar a carreira de um atleta e destruir seu nome e sua reputação*”. Aparecem nessas palavras três bens jurídicos essenciais: condições de sustento, trabalho e reputação. Esses e tantos outros direitos têm sido, historicamente, negados a diversas pessoas LGBTQIA+ em razão de suas identidades. Logo, indiretamente, ocorre um processo de reversão, na qual o agressor se torna a vítima. Isso me inquieta, levando-me a fazer algumas perguntas retóricas: chamar uma atleta transexual de homem não seria uma ofensa à sua dignidade, ao seu nome e à sua honra? Seria legítimo tirar o trabalho e o sustento da atleta Gabrielle Ludwig em nome da moral e dos bons costumes? Seria a prostituição a única forma de trabalho possível para as mulheres travestis e transexuais, trabalho para o qual elas têm sido empurradas por falta de reconhecimento e por visões, atitudes e comportamentos homotransfóbicos? O discurso da articulista opera marcas de deslegitimação do reconhecimento, da dignidade e da oportunidade, nos esportes, para mulheres trans.

Ela também tenta deslegitimar as manifestações dos “*jacobinos virtuais*” na “*praça das redes sociais*”. A palavra *praça* nesse contexto faz alusão à democracia grega, na qual os cidadãos decidiam os assuntos da cidade na praça pública – a *ágora*, *lugar de reunião*, elemento essencial nos princípios constitucionais dos Estados gregos na Antiguidade. Ainda que não considerasse todos como cidadãos, a democracia era, para Aristóteles (2006), o regime político que melhor coadunava com o elemento que ele acreditava ser o objetivo da política: a felicidade. Na democracia

brasileira, é legítima a liberdade de expressão que visa a harmonia do convívio em sociedade. Negar esse direito às pessoas seria pintar um Brasil andando de ponta-cabeça, sem o espírito da Constituição Cidadã. As marcas linguísticas “*corredor do bem*” materializam novamente a ironia, resvalando para um sentido outro. A expressão entra, dialogicamente, na cadeia discursiva (BAKHTIN, 2003) de *corredor da morte*, termo que significa a parte de um presídio onde condenados à morte aguardam o resultado de apelações ou a execução. Existiu na Grã-Bretanha e ainda existe nos Estados Unidos. A articulista quer, indiretamente, produzir o sentido de *corredor do mal*, por ser concebido como cancelador de pessoas. Evoca-se a metáfora CANCELAMENTO É MORTE CAPITAL. E os defensores da diversidade seriam, metaforicamente, os EXECUTORES CAPITAIS. Nesse discurso, ocorre um silenciamento: o Brasil é um dos países que mais matam LGBTQIA+, de acordo com o Observatório de Mortes violentas LGBTI no Brasil¹⁴. São ideologias (cognições sociais) homotransfóbicas, (re)produzidas em discursos, que levam pessoas a cometerem esses crimes capitais. Pensando sob esse prisma, o discurso da colunista produz uma reversão quando troca a posição de quem, de fato, é cancelado, de acordo com as estatísticas.

A última observação em relação ao excerto (07) é a alusão ao discurso religioso nas palavras “*pecou contra*” e “*em nome do amor ao próximo*”. Escolhas lexicais que evocam a Bíblia Sagrada. O verbo *pecar*, que se refere à desobediência a uma norma, é frequentemente “utilizado no contexto religioso judaico-cristão, para descrever qualquer desobediência à vontade de Deus; em especial, qualquer desconsideração deliberada de leis divina”¹⁵. “*Em nome de*” se insere na cadeia discursiva *Em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo*, expressões da religião Católica, significando a Santíssima Trindade, e as palavras “*amor ao próximo*” resgata um texto bíblico¹⁶. Esse atravessamento ideológico religioso também ocorre nos próximos excertos:

14 <https://observatoriomortesviolentaslgbtbrasil.org/in%C3%ADcio>. Acesso em: 24 nov. 2021.

15 <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pecado>. Acesso em: 25 nov. 2021.

16 Na Bíblia, encontra-se em Mateus 22:39: “[...] Amarás o teu próximo como a ti mesmo”.

(08)

Seitas ideológicas cobram pedágio [...].

(09)

Mas não se enganem, esse cancelamento acompanhado de linchamento e perseguição faz parte de uma pandemia intelectual de proporções bíblicas.

As palavras “seita” e “pandemia [...] de proporções bíblicas”, nos excertos (08) e (09) respectivamente, evocam discursos de cunho religioso. Seitas são “grupos que professam doutrina, ideologia, sistema filosófico, religioso ou político divergentes da correspondente doutrina ou sistema dominantes”. A palavra possui um sentido negativo, por nomear um grupo altamente dominador, rígido, controlador¹⁷. Os grupos pró-diversidade sexual que criticaram Maurício seriam os integrantes das “*seitas ideológicas*”, ou seja, grupos que, por motivações ideológicas, não aceitam jamais o contraditório. Esta é uma adjetivação negativa sobre o movimento que supostamente puniu Maurício, cobrando “*pedágio*”, que, no caso concreto, seria a demissão de Maurício. As palavras “*pandemia [...] de proporções bíblicas*”, fazem alusão tanto às pragas do Egito como às pragas do Apocalipse, ambos castigos de Deus lançados contra os desobedientes pecadores. O pecador? Maurício. O pecado? Censurar a versão do Super-homem bissexual. O Deus Supremo? O movimento defensor da diversidade sexual e de gênero. A pandemia? A resistência discursiva à homotransfobia, resistência esta generalizada/disseminada mundialmente, uma potência inimaginável, difícil de ser combatida. Tudo isso dito metaforicamente. A palavra “*intelectual*”, no excerto (09) retira, obviamente, o teor de literalidade de *pandemia*, e imprime um sentido de *onda intelectual ou ideológica, de grandes proporções*, defensora da diversidade.

Sem conseguir esgotar o *corpus* de análise, pois há muito mais estratégias discursivas sobre as quais caberia discussão, apresento mais dois excertos bastante representativos na linha discursiva sobre o mo-

17 <https://pt.wikipedia.org/wiki/Seita>. Acesso em: 24 nov. 2021.

vimento pela diversidade sexual e de gênero arquitetada pela autora do artigo *A Guilhotina do Bem*.

(10)

Bem, praça cheia, guilhotina a postos, jacobinos babando por sangue.

No excerto (10), a articulista retoma seu pensamento metafórico e a comparação dos esquerdistas defensores dos LGBTQIA+ com os jacobinos da Revolução Francesa. Nas palavras “*babando por sangue*”, há duas hipérboles estratégicas que, enfática e dramaticamente, adjetivavam o movimento como violento. Ninguém está literalmente babando e não há sangue derramado pelos “jacobinos”. Estratégia, novamente, de deslegitimação dos que se opõem aos discursos homotransfóbicos. No final do artigo, sua autora diz:

(11)

A Revolução Francesa se tornou modelo para outras revoluções nos séculos seguintes, e, como ela, esse tipo revolução [*sic*] consome seus próprios filhos. O Comitê de Segurança foi levado ao seu fim vergonhoso tanto por aqueles que não achavam que Robespierre era radical o suficiente quanto pelos moderados que denunciaram a violência em primeiro lugar. No final, a guilhotina também foi seu destino.

No excerto (11), o último analisado neste trabalho, é apresentado o fato da execução de Robespierre, destino inevitável se “*esse tipo de revolução consome seus próprios filhos*”. Seria esse também o destino dos “jacobinos” contemporâneos que defendem a *revolução* sexual e de gênero? Pergunto-me se há ou não um tom intimidador no final do artigo. Fato é que a articulista expressa um posicionamento averso à Revolução Francesa, acontecimento que inspirou diversas constituições democráticas, que prezam pela liberdade de expressão, participação político-social dos diversos grupos sociais. Apesar dos radicalismos, que geralmente, fazem parte das revoluções, não se pode *guilhotinar*

os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade em nome do valeduto discursivo.

O artigo *A guilhotina do bem* é marcado por diversas estratégias discursivas: metáfora de guerra e de morte; vitimização de um atleta que desqualificou pessoas LGBTQIA+; reversão da posição agressor-agredido; comparação dos defensores da diversidade sexual e de gênero com os jacobinos radicais da Revolução Francesa; estratégias de minimização do teor homotransfóbico de postagens do atleta Maurício de Souza; movimentos semânticos de negação do preconceito; silenciamento sobre as violências contra os LGBTQIA+; utilização de fatos de apoio; escolhas lexicais como estratégias de adjetivação negativa dessa população e das pautas dos movimentos que a defendem; ironia que ataca de modo brando e perverso; hipérboles que tentam criar impacto e mais destaque aos sentidos projetados; alusão a discursos religiosos; estratégias de legitimação de sentidos heterossexistas e deslegitimação da diversidade; e equívoco sobre o sentido de liberdade de expressão no ordenamento jurídico brasileiro.

Os dados revelam que a tecitura discursiva da articulista (re)produz sentidos negativos sobre a diversidade sexual e de gênero e os movimentos que a defendem. Faz ecoar sentidos transfóbicos, pois tenta legitimar outros discursos (chancelados pela colunista) que atacam, humilham, desqualificam e desrespeitam os direitos da população LGBTQIA+.

De acordo com van Dijk (2018), utilizar o poder simbólico para oprimir grupos sociais marginalizados por grupos hegemônicos configura em *abuso de poder*. A autora do artigo investigado, ancorada em seu poder simbólico – derivado de sua participação em uma elite simbólica da mídia – abusa desse poder quando, por meio do seu artigo, (re)produz cognições sociais (ideologias) que tentam desumanizar pessoas LGBTQIA+. E essa (re)produção discursiva de abuso de poder, de acordo com os ECD, é ilegítima e deve ser combatida.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, objetivei, à luz dos ECD, analisar as estratégias discursivas utilizadas em um artigo de opinião sobre a polêmica Maurício Souza e a versão do Super-Homem bissexual, discutindo os atravessamentos ideológicos e algumas ressonâncias dialógicas. Elites simbólicas lançam mão de estratégias para construir discursos que são veiculados nos textos que circulam na sociedade. Os ECD se ocupam de investigar a (re)produção discursiva do abuso do poder social que oprime grupos minoritários. Para atingir meu objetivo, realizei um estudo qualitativo, de análise interpretativista.

As estratégias discursivas utilizadas pela articulista visam (re)produzir os sentidos arquitetados por ela. As marcas linguísticas, tanto de sua autora como as atribuídas a Maurício – chanceladas por ela – são atravessadas por ideologias (cognições sociais) de cunho heterossexista. O texto expressa (às vezes implicitamente) sentidos axiologicamente abjetadores da diversidade sexual e de gênero e, conseqüentemente, da coletividade LGBTQIA+.

Discursos como os (re)produzidos em *A guilhotina do bem* acabam influenciando modelos mentais e a cognição social de modo geral. As ideologias são aprendidas pelo discurso e este, por sua vez, influencia comportamentos. A barbárie cometida contra as populações LGBTQIA+ não surge do nada, mas de cosmovisões que fomentam o ódio por seres humanos concebidos como seres humanos de segunda categoria, ininteligíveis e menos dignos de reconhecimento, de dignidade, de felicidade.

Em meio a esse eco de homotransfobia (que não pode ser confundida como liberdade de expressão), percebe-se também ecos da resistência contra ela. A revolução insurgente por liberdade, igualdade e fraternidade ecoa de forma ainda mais audível na atualidade, apesar de visões retrógradas que tentam nos lançar de volta à escuridão intelectual, ao conservadorismo, ao falso moralismo ocidental, à cegueira espiritual, ao esvaziamento da solidariedade.

E essa é a minha esperança: que as vozes da resistência continuem fazendo muito barulho nas redes sociais e fora delas, e que ecoe consistentemente, até se materializar, cada vez mais, em políticas públicas no Estado brasileiro, em prol do respeito à dignidade e da efetivação dos direitos fundamentais de todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

ALAVARCE, Camila da Silva. *A ironia e suas refrações: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso*. São Paulo: Editora da Unesp, 2009.

ARISTÓTELES. *A política*. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer*. Tradução Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BERGSON, Henri. *O riso: ensaio sobre a significação do cômico*. Tradução Nathanael C. Caixeiro, Ph.D. em Filosofia, Universidade do Texas. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

BORRILLO, Daniel. A homofobia. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Debora (org.). *Homofobia e educação*. 1. ed. Letras Livres, 2009. v. 1, p. 1-15.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 28 nov. 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 7716*, de 5 de janeiro de 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 7 jan. 2022.

BRASIL. Senado Federal. *Projeto de Lei da Câmara nº 122*, de 15 de dezembro de 2006. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/79604>. Acesso em: 28 nov. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão 26*. Requerente: Partido Popular Socialista (PPS). Requerido: Congresso Nacional. Relator: Ministro Celso de Mello. 2019. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4515053>. Acesso em: 28 nov. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Mandado de Injunção nº 4733/DF*. Impetrante: Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais

(ABGLT). Impetrado: Congresso Nacional. Relator Min. Edson Fachin. Portal STF. Processos. 2012. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4239576>. Acesso em: 28 nov. 2021.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. Corpos que ainda importam. In: COLLING, Leandro (org.). *Dissidências sexuais e de gênero*. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 19-42.

CARVALHO, Karla Jordana de Moraes; LIONÇO, Tatiana. Pânico moral, homofobia e discurso de ódio em um blog na Internet. *Revista Periódicus*, v. 1, p. 163-183, 2018.

COLLING, Leandro. *Gênero e sexualidade na atualidade*. UFBA. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

CONDE, Gerardo Acerves. *História contemporânea*. 2. ed. Sobral: INTA, 2006.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREITAS, Riva Sobrado de; CASTRO, Matheus Felipe de. Liberdade de Expressão e Discurso do Ódio: um exame sobre as possíveis limitações à liberdade de expressão. *Sequência*, v. 34, p. 327-355, 2013.

HOBBSAWM, Eric John. *A era das revoluções: Europa 1789-1848*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da Vida Cotidiana*, Coordenação de tradução Mara Sophia Zanotto. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

LAURENTIIS, Lucas Catib de; THOMAZINI, Fernanda Alonso. Liberdade de expressão: teorias, fundamentos e análise de casos. *Revista Direito e Práxis*, v. 11, p. 2260-2301, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer – uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

MACHADO, Ida Lúcia. A ironia como estratégia comunicativa e argumentativa. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 9/1, p. 118-137, 2014.

SORIANO-SALINAS, Cristina. La metáfora conceptual. In: IBARRETXE-ANTUÑANO, Iraide; VALENZUELA, Javier. *Linguística Cognitiva*. Barcelona: Anthropos, 2012.

STROPPA, Tatiana; ROTHENBURG, Walter Claudius. Liberdade de expressão e discurso do ódio: o conflito discursivo nas redes sociais. *Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM*, v. 10, p. 450-468, 2015.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no paraíso: A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. 4. ed. rev., atual. e ampl. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e poder*. 2. ed., 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2018

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOVELLE, Michel. *A Revolução Francesa*. São Paulo: UNESP, 2012.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriana Pucci Penteadó de Faria e Silva

Atualmente em estágio pós-doutoral pelo LAEL da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é doutora em Linguística Aplicada pela mesma universidade e mestre em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Além de participar do *Margem e Entrelinhas*, é membro dos seguintes grupos de pesquisa: *Linguagem, Identidade e Memória* (CNPq/PUC-SP) e *Semiologia e Discurso* (CNPq/Unifesp).

Ana Lúcia de Souza Goiana

É doutoranda em Língua e Cultura na Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social pela Fundação Visconde Cairu (FVC) e graduada em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e em Língua Estrangeira-Inglês na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Cleiton Gaudêncio Vieira dos Santos

É mestrando em Língua e Cultura na Universidade Federal da Bahia (UFBA), graduado em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e graduado em Letras-Português pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL).

Daniele de Oliveira

Realizou pós-doutorados pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), pela Universidade de Brasília (UnB) e pela Universidad Pompeu Fabra (UPF). Tem doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas) e é graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Marildo de Oliveira Lopes

É doutorando em Letras: Língua e Cultura, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Graduou-se em Letras pela Universidade Ibirapuera (UNIB), em Pedagogia pela Faculdade Nossa Senhora de Lourdes (FSNL), em Filosofia pela Faculdade João Calvino (FJC) e em Artes Visuais pela Faculdade Mozarteum de São Paulo (FAMOSP).

Raquel de Oliveira Meira

É graduanda em Letras na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e graduada em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades pela na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Tatielle Gomes Rodrigues

É doutoranda em Letras: Língua e Cultura na Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB – *campus* XXIII).

A discussão sobre diferentes perspectivas de abordagem do discurso nos mostra não só suas divergências, mas também os pontos de convergência e diálogo, o que entendemos ser de fundamental importância para a compreensão de que as diferentes linhas não devem ser avaliadas comparativamente. Na realidade, cada uma delas atende a determinados objetivos de pesquisa e, principalmente, todas elas têm pontos positivos e negativos, todas elas têm seus pontos fortes e fracos. O que nossa experiência tem demonstrado é que os pontos de diálogo, notadamente entre a Análise Dialógica do Discurso e os Estudos Críticos do Discurso, são mais pertinentes e relevantes do que os pontos de divergência.

Certificado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq em agosto de 2017, o *Grupo Margens e Entrelinhas* (GME) vem promovendo discussões mensais entre seus membros, que também divulgam seus respectivos trabalhos em diversos eventos acadêmicos nacionais e internacionais e em periódicos especializados.

O GME conta com a estrutura e o apoio do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Além disso, discentes do grupo contam e contaram, em sua atuação na iniciação científica ou na pós-graduação, com bolsas da UFBA, da Fapesb e do CNPq. Nesse sentido, dar à luz este livro, neste momento de ataques às pesquisas em Ciências Humanas, é um ato de persistência, para que a memória não se liquefaça, e de resistência.



As autoras e os Autores

Tatielle Gomes Rodrigues

Raquel de Oliveira Meira

Mairildo de Oliveira Lopes

Daniele de Oliveira

Cleiton Gaudêncio Vieira dos Santos

Ana Lúcia de Souza Goiana

Adriana Pucci Penteadó de Faria e Silva

Daniele de Oliveira

Desenvolve pesquisa em Estudos Críticos do Discurso e atua no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Realizou estudos pós-doutorais no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGCEL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade de Brasília (UnB) e na Universidad Pompeu Fabra (UPF). É doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). É líder do grupo de pesquisa *Margens e Entrelinhas* (CNPq/UFBA).

Adriana Pucci Penteadó de Faria e Silva

Desenvolve pesquisas em Análise Dialógica do Discurso e atua no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal da Bahia como líder do Comitê local de Linguística, Letras e Artes. Atualmente em estágio pós-doutoral pelo LAEL da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é doutora em Linguística Aplicada pela mesma universidade e mestre em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Além de participar do *Margem e Entrelinhas*, é membro dos seguintes grupos de pesquisa: *Linguagem, Identidade e Memória* (CNPq/PUC-SP) e *Semiologia e Discurso* (CNPq/Unifesp).