



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

VALÉRIA DI RAIMO

**O DISCURSO DA (DES)VALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA EM  
PROPAGANDAS INSTITUCIONAIS**

---

Londrina  
2018

VALÉRIA DI RAIMO

**O DISCURSO DA (DES)VALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA EM  
PROPAGANDAS INSTITUCIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemeri Passos  
Baltazar Machado

Londrina  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Valéria Di Raimo, Valéria.

O discurso da (des)valorização da docência em propagandas institucionais / Valéria Valéria Di Raimo. - Londrina, 2018.  
126 f. : il.

Orientador: Rosemeri Passos Baltazar Machado.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Análise do discurso - Tese. 2. Propaganda - Tese. 3. Ideologia - Tese. 4. Professores - Tese. I. Machado, Rosemeri Passos Baltazar. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

VALÉRIA DI RAIMO

**O DISCURSO DA (DES)VALORIZAÇÃO DA DOCÊNCIA EM  
PROPAGANDAS INSTITUCIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra Rosemeri Passos  
Baltazar Machado  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof. Dra. Isabel Cristina Cordeiro  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof. Dr. Givan José Ferreira dos Santos  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná –  
UTFPR

Londrina, 4 de maio de 2018.

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus e, também, aos que estão sempre comigo, Emerson e Tiago.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade de participar do programa PPGEL e pela capacitação em todos os momentos.

Em especial, agradeço à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rosemeri Passos Baltazar Machado, por toda a generosidade e carinho. Obrigada por tudo que fez por mim.

Também agradeço às professoras Esther Gomes de Oliveira e Isabel Cristina Cordeiro, bem como a todos os mestres do PPGEL.

Agradeço aos amigos que fiz na Universidade Estadual de Londrina e que hoje fazem parte da minha vida: Helena Cristina Lübke que, além da companhia nas manhãs de quinta, revisou os meus textos com muito carinho. Agradeço por sua amizade e ajuda sempre que precisei. Uma amiga muito querida. Talita Canônico e Silva, por todo o carinho, sabedoria, amizade e atenção. Uma grande companheira e amiga. Ana Carolina Bernandino, por momentos agradáveis durante trabalhos, apresentações, leituras e revisões de textos. Uma pessoa muito querida. Rafaeli Constantino V. Peres, por estar sempre presente e me fazer rir. Uma pessoa muito divertida e especial. Aldiremes Ferraz da Silva, por toda a disposição nas apresentações de trabalho e parceria, aprendi muito com você. Marjorie Ninoska Gomez Talavera, por toda amizade, aprendizado e conversas. Uma pessoa inspiradora.

Também agradeço a todos os colegas de disciplinas e à Universidade Estadual de Londrina.

Agradeço muito ao meu marido, Emerson, e ao meu filho, Tiago, por toda paciência e incentivo durante essa etapa e, também, à minha mãe e irmãs.

Agradeço, imensamente, à Banca Examinadora por todas as orientações, correções e sugestões.

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Paulo Freire

DI RAIMO, Valéria. **O discurso da (des)valorização da docência em propagandas institucionais**. 2018. 126f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2018.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar e explicitar o modo de produção de sentido a respeito da (des)valorização do professor em quatro propagandas institucionais, extraídas da *internet*, veiculadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo movimento social “Todos Pela Educação” (TPE). Para tanto, utilizaremos os pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa, pois essa é uma teoria que orienta os estudos para múltiplas possibilidades de leituras. Assim, embasaremos as análises em algumas noções teóricas, tais como Formação Discursiva (FD), Formação Ideológica (FI), Condições de Produção (CPs), Sujeito, Interdiscurso, Memória Discursiva, observando os deslizamentos de sentidos ao longo do discurso. Estudaremos o discurso, segundo Orlandi (2009), como efeito de sentidos entre os locutores, ou seja, como prática de linguagem. Desse modo, olharemos para a exterioridade, para os aspectos sócio-históricos e, conseqüentemente, para as relações entre língua, discurso e ideologia. Os nossos estudos estarão pautados nas considerações teóricas de autores como Michel Pêcheux, Eni Puccinelli Orlandi, Dominique Maingueneau, Patrick Charaudeau, Francine Mazière, Denise Maldidier, Helena H. Nagamine Brandão, entre outros. Também, embasaremos nosso trabalho em alguns conceitos advindos da Linguística Textual e da Semântica Argumentativa, pois os recursos linguísticos colaborarão com as discussões a respeito da (des)valorização docente. Ao analisarmos os discursos relacionados à educação, mais especificamente os que retratam a figura do professor, seremos despertados a uma reflexão em relação à educação que auxiliará as práticas futuras, como, por exemplo, novas posturas, tomadas de decisões, medidas políticas, entre outras. As Condições de Produção desses discursos refletem a insatisfação da sociedade em relação à educação no país, contrapondo-se a Formação Ideológica difundida pelas propagandas institucionais, enfatizando somente os pontos positivos da profissão docente.

**Palavras-chave:** Discurso. (Des)valorização docente. Propagandas institucionais. Deslizamentos de sentido. Ideologia.

DI RAIMO, Valéria. **The (de) valorizing discourse of teaching in institutional publicities**. 2018. 126p. Dissertation (Master Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2018.

## ABSTRACT

The aim of this work is to analyze and explain the approach to meaning construction in relation to the (de) valorization of the teacher in four institutional publicities gathered from the Internet, spread by the Ministry of Education (MEC) and by the social movement called “*Todos Pela Educação*” (TPE). To do so, we will use the theoretical Discourse Analysis assumptions of the French Line since this is a theory that guides studies to multiple possibilities of reading. Thus, our analyzes will be based on some theoretical notions, such as Discursive Formation (FD), Ideological Formation (FI), Production Conditions (CPs), Subject, Interdiscourse, Discursive Memory, leading us to observe the slips of meaning along discourses. We will study discourse, according to Orlandi (2009), as an effect of meaning among the speakers, meaning, as a language practice. In this way, we will look at the exteriority, the social and historical aspects and, consequently, the relations between language, discourse and ideology. Our studies will be based on the theoretical considerations of authors like Michel Pêcheux, Eni Puccinelli Orlandi, Dominique Maingueneau, Patrick Charaudeau, Francine Mazière, Denise Maldidier, Helena H. Nagamine Brandão, among others. Also, we will base our work on some concepts from Textual Linguistics and Argumentative Semantics since the linguistic resources will collaborate with the discussion about teachers’ (de) valorization. When we analyze the discourses related to education, more specifically those that mention the figure of the teacher, we will be awakened to a reflection regarding education that will aide future practices, such as new positions, decision making, policy measures, among others. The Production Conditions of these discourses reflect society's dissatisfaction with education in the country, opposing the Ideological Formation disseminated by the institutional publicities, emphasizing only the positive aspects of the teaching profession.

**Keywords:** Discourse. Teaching (de) valorization. Institutional publicity. Slips of meaning. Ideology.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> –Portal da internet: Seja um Professor.....	83
<b>Figura 2</b> –Portal TPE .....	86
<b>Figura 3</b> –Ranking da Educação .....	98

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	– Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância.....	83
-----------------	--	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Metas do movimento TPE .....	85
<b>Quadro 2</b> – Bandeiras do movimento TPE.....	85
<b>Quadro 3</b> – Atitudes do movimento TPE.....	85

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
AIE	Aparelhos Ideológicos de Estado
ARE	Aparelhos Repressores de Estado
CP	Condição de Produção
CPs	Condições de Produção
FD	Formação Discursiva
FDs	Formações Discursivas
FI	Formação Ideológica
FIs	Formações Ideológicas
MEC	Ministério da Educação e Cultura
TPE	Todos Pela Educação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
1.1	JUSTIFICATIVA.....	14
1.2	OBJETIVOS .....	16
1.2.1	Geral.....	16
1.2.2	Específicos .....	16
1.3	METODOLOGIA E SELEÇÃO DO CORPUS .....	17
<b>2</b>	<b>A ANÁLISE DO DISCURSO DE ORIENTAÇÃO FRANCESA</b> .....	20
2.1	O PERCURSO HISTÓRICO DA ANÁLISE DO DISCURSO.....	20
2.1.2	Michel Pêcheux e suas Contribuições à Análise do Discurso.....	23
2.2	ANÁLISE DO DISCURSO NO BRASIL.....	35
2.3	LINGUÍSTICA TEXTUAL E SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA .....	39
<b>3</b>	<b>PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA</b> .....	42
3.1	SUJEITO .....	42
3.2	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO.....	46
3.3	MEMÓRIA DISCURSIVA, INTERDISCURSIVIDADE .....	47
3.4	ESQUECIMENTO E SILÊNCIO .....	50
3.5	PARÁFRASE E POLISSEMIA.....	53
3.6	FORMAÇÃO DISCURSIVA .....	57
3.7	FORMAÇÃO IDEOLÓGICA .....	61
<b>4</b>	<b>A DOCÊNCIA NO BRASIL</b> .....	67
4.1	A (DES)VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	67
4.2	MEC E TPE .....	83
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DO CORPUS</b> .....	87
5.1	ANÁLISE DA PROPAGANDA MEC 1.....	87
5.2	ANÁLISE DA PROPAGANDA MEC 2.....	94
5.3	ANÁLISE PROPAGANDA UM BOM COMEÇO UM BOM PROFESSOR .....	99
5.4	ANÁLISE PROPAGANDA RÁDIO: TODOS PELA EDUCAÇÃO.....	105

<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES</b> .....	109
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	114
	<b>ANEXOS</b> .....	120
	ANEXO A – Lei No 11.738.....	121
	ANEXO B – Propaganda MEC 1 .....	122
	ANEXO C – Propaganda MEC 2 .....	123
	ANEXO D – Música: Um Bom Professor, Um Bom Começo .....	124
	ANEXO E – Propaganda de Rádio: Todos Pela Educação .....	125

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 JUSTIFICATIVA

Pensando o discurso como percurso, a palavra como movimento, a linguagem utilizada na prática, buscamos, neste trabalho de pesquisa, conforme Orlandi (2009, p. 15) sugere, “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”.

Podemos definir o discurso como um objeto histórico e ideológico, pois são as práticas sociais de linguagem em determinado momento histórico que dão origem ao discurso. Portanto, os discursos não são únicos e nem finitos, estão sempre em ressignificação.

Assim, a partir da opacidade da linguagem, procuramos compreender a produção de sentidos, já que, para Orlandi (2009, p. 17), “o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para sujeitos”.

A partir do gênero propaganda institucional, com um olhar analítico em quatro propagandas que abordam a temática da (des)valorização docente no Brasil, discutimos os efeitos de sentido associados à representação sócio-histórica e ideológica da figura do professor em nossa sociedade, contrapondo-se ao retrato que a mídia busca disseminar.

O gênero propaganda institucional é uma forma de publicidade que tem como objetivo propagar uma ideia que faz parte da ideologia de determinada instituição. Como exemplo, podemos pensar nas campanhas promovidas pelas instâncias governamentais do nosso país que buscam disseminar algum comportamento, ideia ou resolução, influenciando a opinião pública.

A publicidade tem seu foco para a divulgação, ou seja, ela busca tornar um determinado produto ou serviço conhecido do público; entretanto, quem vai influenciar, de fato, seja por meio do consumo, seja por meio da mudança de comportamento é a propaganda, é ela que vai exercer influência no processo de formação ideológica. As exigências, não só de mercado como também da própria sociedade, vêm aumentando de forma tão rápida que, cada vez mais, a propaganda se utiliza dos mais variados meios tecnológicos para conseguir cumprir com seus objetivos (MACHADO; CORDEIRO, 2013, p. 50).

No portal da *internet* intitulado *Seja um professor*, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), encontramos duas propagandas cujas transcrições estão nos anexos B e C. Do portal *Todos Pela Educação* (2017), uma organização sem fins lucrativos que tem como iniciativa mobilizar a sociedade em prol da educação básica de qualidade, extraímos duas propagandas, transcritas nos anexos D e E. Destacamos que as duas peças publicitárias veiculadas pelo MEC possuem o mesmo objetivo, ou seja, ambas buscam valorizar a carreira docente, a fim de atrair os mais jovens aos cursos de licenciatura. Já as propagandas veiculadas pelo TPE, além de valorizar o professor e colocar em suas mãos a responsabilidade do desenvolvimento do país (Música: *Um Bom Professor, Um Bom Começo* – anexo D), declara que a obrigação por uma educação de qualidade faz parte da ação conjunta de toda a sociedade (Propaganda de Rádio: *Todos pela Educação* – anexo E).

Embora saibamos que publicidade e propaganda possam ser tratadas como conceitos diferentes, ao longo do nosso trabalho, esses termos apareceram como sinônimos, bem como os termos *peça publicitária* e *filme publicitário*, pois o objetivo proposto é de estudar os discursos em sua materialidade, seus aspectos linguístico-discursivos e ideológicos.

Quando pensamos na figura do professor, partimos de representações já cristalizadas no nosso imaginário e, muitas vezes, marcadas pelos estereótipos, tais como: o professor é mal remunerado, desvalorizado, vive cansado, desmotivado etc. Porém, ao assistirmos às peças publicitárias escolhidas para o *corpus* dessa pesquisa, percebemos que há a tentativa de mostrar uma realidade diferente, com professores e alunos motivados e engajados no processo ensino-aprendizagem dentro das instituições de ensino público. Também observamos que os discursos remetem à valorização profissional, a fim de responsabilizar, direta ou indiretamente, o professor como um agente de transformação e desenvolvimento para o país.

Considerando que os debates acerca dos discursos relacionados à educação, mais especificamente aos que se referem à (des)valorização do professor, são significativos, procuramos, embasados nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de orientação francesa, não responder a perguntas, mas levantar questionamentos e hipóteses que possam contribuir para a reflexão de uma sociedade e de seus valores, principalmente, no que diz respeito à (des)valorização do professor.

Além da Análise do Discurso, utilizamos também as contribuições da Linguística Textual, embora nossa ênfase não esteja pautada somente nos elementos linguísticos, mas sim em aspectos extralinguísticos, acreditamos que esses recursos analisados colaboraram com as nossas reflexões a respeito da (des)valorização do professor.

Afinal, a Linguística Textual e a Semântica Argumentativa defendem que, dentro do texto, existem recursos argumentativos que são responsáveis por fazer com que o leitor/ouvinte consiga chegar a determinadas conclusões e, no que se refere ao gênero publicitário, que o interlocutor tenha o desejo de adquirir o produto que está sendo anunciado.

Assim, escolhemos discutir a respeito de alguns mecanismos argumentativos, como os dêiticos, os modalizadores, os intensificadores, os verbos no imperativo, os argumentos de autoridade e a seleção lexical. Dessa forma, ao elucidar tais recursos argumentativos, temos como finalidade mostrar que os aspectos textuais colaboram para a interação com o locutor, atraindo-o àquilo que está sendo anunciado ou exposto.

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Geral

Refletir a respeito de aspectos ideológicos relacionados ao gênero propaganda institucional em análise.

### 1.2.2 Específico

Analisar e explicitar o modo de produção de sentido a respeito da (des)valorização do professor em quatro propagandas institucionais, extraídas da *internet*, veiculadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo movimento social *Todos Pela Educação* (TPE), com base nos conceitos de Condições de Produção, Interdiscurso, Memória Discursiva, Sujeito, Formação Ideológica e Formação Discursiva nas propagandas sobre educação veiculadas pelo movimento social *Todos Pela Educação* (TPE) e pelo MEC.

### 1.3 METODOLOGIA E SELEÇÃO DO *CORPUS*

A metodologia desta pesquisa, de natureza qualitativa, parte de um levantamento bibliográfico, analítico e explicativo acerca dos pressupostos da AD de linha francesa, a fim de sustentar o referencial teórico desenvolvido. Podemos dizer que a epistemologia da pesquisa caracteriza-se por ser interpretativista, pois, na Análise do Discurso, além da interpretação há, também, o interesse em explicitar a produção de sentidos para e por sujeitos.

Este conjunto de trabalhos produz condições intelectuais propícias à abertura de um espaço para a existência de uma disciplina como a Análise de Discurso que teoriza a interpretação, isto é, que coloca a interpretação em questão. Nesse sentido, o estudo do discurso distingue-se da Hermenêutica. A Análise de Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A Análise de Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação (ORLANDI, 2009, p. 25-26).

A escolha das quatro propagandas foi baseada em seu conteúdo, ou seja, o retrato da (des)valorização do profissional da educação. As propagandas foram extraídas da *internet*, transcritas e analisadas com base no referencial teórico e nos objetivos formulados previamente.

Nos anexos B e C, encontramos as propagandas extraídas do portal da *internet* intitulado *Seja um professor*, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC). Nos anexos D e E, observamos as propagandas que foram retiradas do portal *Todos Pela Educação* (TPE).

Escolhemos essas propagandas devido aos questionamentos que afloraram ao assistir a cada uma delas. Embora a imagem do professor estivesse sendo valorizada, a inquietação em analisar e discutir os aspectos sócio-históricos e ideológicos que englobam as produções de sentido despertou a realização desta pesquisa. Como a sociedade percebe o professor? Quais as condições de produção para dizer isso e não outra coisa?

No primeiro capítulo, Introdução, explicitamos elementos essenciais da pesquisa, a justificativa de escolha do objeto de estudo e os objetivos pretendidos no trabalho.

No segundo capítulo da dissertação, traçamos um panorama histórico a respeito da teoria da Análise do Discurso (de orientação francesa), discutimos as contribuições de Michel Pêcheux para a AD e um breve histórico dessa teoria no Brasil e finalizamos com um relato histórico da Linguística Textual e da Semântica Argumentativa, pois também fizeram parte da fundamentação teórica deste trabalho.

Enfatizamos que, em nosso país, Eni Puccinelli Orlandi foi a grande responsável pela divulgação da Análise do Discurso; em 1970, ela trouxe para o Brasil a obra de Michel Pêcheux, a *Análise Automática do Discurso (AAD/69)*, e, a partir de então, mesmo sendo implantada em uma conjuntura política desfavorável devido à ditadura militar, a Análise do Discurso desenvolveu-se e espalhou-se pelo país.

No terceiro capítulo, explicitamos os principais conceitos da AD, tais como Formação Discursiva (FD), Formação Ideológica (FI), Condições de Produção (CPs), Sujeito, Silêncio, Interdiscurso, Memória Discursiva, Esquecimento, Paráfrase e Polissemia, com respaldo dos principais estudiosos da AD, que embasaram nossas análises.

No quarto capítulo, discutimos a docência no Brasil, porém enfatizamos os aspectos que refletem a (des)valorização do profissional docente. Utilizamos os documentos oficiais que fundamentam o debate sobre a educação: Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM); Diretrizes Curriculares do Estado (DCE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Paulo Freire também fez parte das discussões nesse capítulo, a partir da obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, entre outros autores que discutem a docência.

No final do capítulo, descrevemos o conteúdo de dois portais da *internet*: do Ministério da Educação, intitulado *Seja um professor*, e do *Todos Pela Educação*, nos quais as propagandas foram encontradas e dos quais foram obtidas.

No quinto capítulo, realizamos as análises das propagandas, tendo como respaldo teórico a Análise do Discurso de orientação francesa e alguns conceitos da Linguística Textual e da Semântica Argumentativa, tais como: os dêiticos, os modalizadores, os intensificadores, a seleção lexical, os verbos no imperativo e o argumento de autoridade, a fim de verificar como os efeitos de sentidos são constituídos entre os ditos e não ditos.

Após as análises, seguimos para o sexto e último capítulo, as Considerações, relatando algumas hipóteses e efeitos de sentidos que encontramos ao longo dos estudos, bem como reflexões e discussões em torno do aporte teórico.

## 2 A ANÁLISE DO DISCURSO DE ORIENTAÇÃO FRANCESA

### 2.1 O PERCURSO HISTÓRICO DA ANÁLISE DO DISCURSO

Inicialmente, apresentamos os estudos de Francine Mazière, mais especificamente, a obra intitulada *A Análise do Discurso: história e práticas*, de 2007, na qual a autora traça um panorama histórico do surgimento da AD. Há, também, o embasamento feito em estudos de outros autores, tanto das teorias linguísticas, como sociais e filosóficas, por exemplo: Patrick Charaudeau, Dominique Maingueneau, Michel Pêcheux, Eni Puccinelli Orlandi, Helena H. Nagamine Brandão, Denise Maldidier, entre outros.

O esboço histórico desenvolvido por Mazière (2007) parte da hipótese de que a AD ampliou-se a partir dos trabalhos do linguista americano Zellig Sabetai Harris, entre os anos de 1960 a 1970. O estruturalista Harris, em seu artigo “Análise do Discurso”, começou a pesquisar o texto com base no método distribucional, reduzindo o texto a uma frase longa, na tentativa de ultrapassar os limites da frase. A publicação do artigo de Harris, traduzido para o francês, no número 13 da revista *Langages*, introduz o termo *análise do discurso* nos estudos da linguagem.

Charaudeau e Maingueneau (2006, p. 43) também afirmam: “o próprio termo ‘análise do discurso’ vem de um artigo de Harris (1952), que a entendia como a extensão dos procedimentos distribucionais a unidades transfrásticas”. Porém, os autores declaram que a história da AD não é fácil de ser definida, pois não houve nenhum ato fundador, apenas a afinidade de correntes teóricas e o aprimoramento de estudos de textos já existentes.

Ainda sobre os trabalhos de Harris, Brandão (2004) considera que,

Embora a obra de Harris possa ser considerada o marco inicial da análise do discurso, ela se coloca ainda como simples extensão da lingüística imanente na medida em que transfere e aplica procedimentos de análise de unidades da língua aos enunciados e situa-se fora de qualquer reflexão sobre a significação e as considerações sócio-históricas de produção que vão distinguir e marcar posteriormente a análise do discurso (BRANDÃO, 2004, p. 14).

Orlandi (2009) explicita que, nos trabalhos do estruturalista Michael Alexander Kirkwood Halliday, o texto já era considerado uma unidade fundamental, porém, diferentemente da AD, apenas a parte descritiva era levada em

consideração, e não sua materialidade, com um sujeito sócio-histórico e interpelado pela ideologia. Para ela, os formalistas russos do século XX, anos 1920/30, já percebiam o texto como uma estrutura, porém seus interesses eram somente com o literário, pois buscavam uma lógica interna do texto, na tentativa de romper com a análise de conteúdo praticada até então, responsável por responder a questões que se localizavam no próprio texto.

Brandão (2004) afirma que os trabalhos de Émile Benveniste e Roman Jakobson sobre a enunciação estabeleceram a divisão da tendência da AD europeia e da americana, por meio de perspectivas teóricas distintas. O trabalho de Benveniste deu ênfase à posição sócio-histórica dos enunciadores, relacionando o locutor, seu enunciado e o mundo. Esse conceito tornou-se o foco central da AD.

De um lado, temos a AD de linha francesa, cujo objeto é o discurso inserido em um momento sócio-histórico que privilegia as condições de produção, estudando os signos a partir do marxismo, da psicanálise e da linguística; por outro, a perspectiva americana, que contempla a teoria do discurso como uma extensão da linguística, ou seja, frases e textos são elementos similares diferenciados apenas por suas variedades. Para Brandão (2004), o texto é observado de forma redutora, cujo aspecto mais importante é a organização dos elementos e os efeitos de sentido são somente trabalhados no interior do texto, não levando em conta sua exterioridade.

Para Charaudeau e Maingueneau (2006), a “Escola Francesa de AD” surgiu na metade dos anos 1960 na França, por meio do estudo de discursos políticos. Fundamentou-se como teoria de discurso influenciada pela psicanálise e pelo marxismo, sendo reconhecida como ciência após a publicação do artigo “Análise do Discurso”, do número 13 da revista *Langages*, e do livro *Análise automática do discurso*, de Michel Pêcheux.

O núcleo dessas pesquisas foi o estudo do discurso político conduzido por lingüistas e historiadores com uma metodologia que associava a lingüística estrutural a uma “teoria da ideologia”, simultaneamente inspirada na releitura da obra de Marx pelo filósofo Louis Althusser e na psicanálise de Lacan (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 202).

Mazière (2007) afirma que a “Escola Francesa de AD”, a partir da Universidade de Paris X - Nanterre, com Jean Dubois, entre os anos 1969 e 1971, determinou objetos de análise, estabeleceu métodos, ampliou os campos das disciplinas, dos questionamentos e dos lugares de produção etc.

A AD tem uma base interdisciplinar, com conceitos e métodos da linguística, porém o alicerce dessa teoria é a conexão entre a linguística, o marxismo e a psicanálise. Orlandi (2009) relata que, nos anos de 1960, a AD trouxe questionamentos que envolviam a Linguística, discutindo a opacidade da linguagem; o Marxismo, segundo a perspectiva da história e do social; e a Psicanálise, mostrando um sujeito afetado pela história e interpelado pela ideologia.

Mazière (2007) primeiramente relata as dificuldades da AD tanto nas ciências sociais quanto na linguística, pois foi questionada, atacada, tratada com indiferença ou como um complemento para as análises de texto, ou seja, uma análise de conteúdo. Mas, de acordo com a autora, a AD resistiu em consequência de alguns fatores assim descritos:

É essa tríplice relação com 1) o sujeito assujeitado, falado por seu discurso, diretamente provindo do “estruturalismo” de Foucault, Althusser e Lacan, 2) com a historicidade de todo enunciado singular, herdado de Foucault, e 3) com a materialidade das formas de língua que Saussure, Harris e Chomsky permitem estabelecer que constituiu a originalidade do que se chamou a AD francesa. São também essas três relações que estruturam, em diversos graus, a análise do discurso, mesmo que tenham ocorrido numerosos deslocamentos, e mesmo que a relação com a linguística como ciência possa ser discutida (MAZIÈRE, 2007, p. 10).

Segundo Brandão (2004), a linguagem não é mais estudada somente em seu sistema interno, mas sim a partir das formações ideológicas, o sujeito inserido em um contexto sócio-histórico. Portanto, os pressupostos teóricos da ideologia e do discurso influenciaram a AD francesa: não só os conceitos teóricos de Althusser, em relação à ideologia, motivaram os trabalhos desenvolvidos por Pêcheux, principalmente com o conceito de formação ideológica presente na obra intitulada *Aparelhos Ideológicos de Estado*, mas também as ideias de Foucault tornaram-se inspiração para que a noção de discurso fosse desenvolvida.

Orlandi (2009) explica que a AD está interessada no discurso e o define como algo que está em movimento, portanto o discurso é uma prática de linguagem que só faz sentido se for analisado por meio de uma relação entre sujeito, história e mundo.

Desse modo, diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc. Por outro lado, tampouco assentamos esse esquema na idéia de comunicação. A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores (ORLANDI, 2009, p. 21).

Porém, Orlandi (2012) relata que a AD praticada na França, atualmente, esvaziou-se de suas características fundadoras do século XX, início dos anos 1960, tais como: o político, o ideológico, o sujeito dividido e a linguagem relacionada à sua exterioridade.

### 2.1.2 Michel Pêcheux e suas Contribuições à Análise do Discurso

Um dos autores responsáveis pelo desenvolvimento de pressupostos teóricos que fortaleceram a AD ao longo da história foi Michel Pêcheux; portanto, reservaremos uma parte do trabalho para a descrição e discussão de algumas de suas principais obras e conceitos.

Michel Pêcheux (1938-1983) é considerado um dos personagens centrais da Análise do Discurso de linha francesa; ele estudou filosofia na Escola Normal Superior de Paris. Louis Althusser e Georges Canguilhem tornaram-se referências para que Pêcheux desenvolvesse sua reflexão sobre a história da epistemologia e a filosofia do conhecimento empírico, com o intuito de transformar a prática das ciências humanas e sociais. Segundo Maldidier (2003), Althusser colaborou com o pensamento e discussão política, levando Pêcheux a participar diretamente da política, e Canguilhem o orientou para a história das ciências e epistemologia. E, em 1966, ele começou a fazer parte do Departamento de Psicologia no CNRS (*Centre National de la Recherche Scientifique*). Pêcheux, como o fundador da AD, compreende que é no discurso que a produção dos efeitos de sentidos ocorre. Ele teoriza a manifestação da ideologia na linguagem, ou seja, não existe linguagem sem ideologia, porque o sujeito não pode ser separado dela (LABEURB, 2017).

Helsloot e Hak (2000) traçam um perfil histórico das contribuições de Michel Pêcheux à AD. Segundo os autores, a primeira obra de Michel Pêcheux,

intitulada *Analyse automatique du discours*, publicada em 1969, inaugura a primeira fase da AD. Nessa obra, o autor buscou revisar e reformular os princípios da teoria do discurso e também da análise do discurso, em uma época marcada pelo apogeu do estruturalismo, responsável por analisar a língua como uma estrutura formal por meio do rigor metodológico, excluindo o sujeito na tentativa de uma padronização da língua.

Os estudos do estruturalismo europeu foram introduzidos por Saussure. A concepção teórica língua (*langue*) e fala (*parole*), desenvolvida por ele, descreve a língua (*langue*) como um acervo linguístico coletivo e social, um sistema homogêneo e abstrato. Já a fala (*parole*) possui um caráter heterogêneo, variável, psíquico e individualizado. Desse modo, Mazière (2007) discute que a AD não pode ser uma mera tradução do conceito de fala de Saussure, uma vez que não podemos pensar no discurso como um objeto individual, mas sim como um lugar de efeitos de sentido e da manifestação de toda a fala individual.

Orlandi (2012) relata que as condições de produção da obra *Analyse automatique du discours*, de Pêcheux, foram marcadas por crises político-ideológicas na URSS e na França, com o enfraquecimento do partido comunista e com as divisões da esquerda, que contribuíram para a multiplicidade de efeitos de sentidos e questionamentos que estruturaram a AD de Pêcheux. A autora retoma as ideias de Pêcheux:

M. Pêcheux permanece em uma reflexão de entremeio, entre a sociolinguística, a linguística, a pragmática e a teoria da enunciação, conservando, em torno do corte saussuriano, a possibilidade de pensar a singularidade do sujeito na língua assim como a articulação entre língua e ideologia (e inconsciente) abordando os pontos decisivos do materialismo histórico: a questão do Estado, da prática política e da psicanálise (ORLANDI, 2012, p. 15).

Para Malidier (2003), o livro *Analyse automatique du discours* manifestou-se de forma chocante na França, por apresentar uma nova perspectiva de texto, de leitura e de sentido. Além disso, apresentou uma outra perspectiva de olhar o sujeito, ou seja, o sujeito é, ao mesmo tempo, descentrado e assujeitado. Outro aspecto inovador foi a discussão em torno do discurso, entendido como um local onde podemos perceber a língua, a história e o sujeito entrelaçados. Assim, Pêcheux, após seu primeiro livro, tornou-se referência para outros autores.

Mazière (2007) relata a formação acadêmica de Pêcheux e como a linguística se manifesta atrelada a sua concepção de teoria:

Pêcheux é filósofo de formação. Ele não reivindica pertinência a uma ou outra dentre as disciplinas das ciências humanas; prefere encontrá-las nos nós das questões. Mas se mantém em um enfrentamento contínuo com a linguística como a disciplina nodal, que pode ou deve pensar a língua (MAZIÈRE, 2007, p. 48).

Segundo Malidier (2003), o projeto de Michel Pêcheux, uma tentativa de articular a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise, nasceu na França no início dos anos 1960, mas, em seu percurso, mudanças sociais e culturais ocorreram, principalmente a partir de 1975, marcando os traços históricos e pressupostos teóricos desenvolvidos no período da segunda fase da AD.

A segunda fase inicia-se em 1975 com o número 37 da revista *Langages*, coordenado por Pêcheux, e com o livro *Semântica e Discurso*, de Michel Pêcheux. Malidier (2003) reporta a ampliação, reflexão e o melhoramento da AAD 69<sup>1</sup> demonstrada em seu artigo intitulado “Atualizações e perspectivas a propósito da análise automática do discurso” e escrito juntamente com a linguista Catherine Fuchs.

A apropriação crítica das observações e objeções levantadas pela AAD69 vai de par com um singular amadurecimento da reflexão teórica desde 1971. O texto é, em um sentido, a reescrita de todos os textos precedentes; ele traz marcas de retornos reflexivos, de remanejamentos e de retificações, de atualizações ou de apreensões, os estigmas da inquietação (MALDIDIER, 2003, p. 38).

A AD75<sup>2</sup> redireciona o campo teórico, articulando três regiões de conhecimento: o materialismo histórico e também a teoria da ideologia, as formações sociais; a linguística, mecanismos sintáticos e processos de enunciação; a teoria do discurso, determinação dos processos semânticos. Outra característica marcante é o discurso, deslocando-se para a questão do sujeito e do sentido, aparecendo pela primeira vez o conceito de enunciação. As formações discursivas e as formações ideológicas são desenvolvidas por Pêcheux a partir da obra de Althusser intitulada *Aparelhos ideológicos do Estado* (MALDIDIER, 2003).

O livro *Semântica e Discurso (Les Vérités de la Palice)*, de Michel Pêcheux, foi publicado em maio de 1975. Essa obra é considerada o grande livro do autor por apresentar uma teoria mais desenvolvida, com um aprofundamento a respeito da noção de discurso ligado à teoria da ideologia. Alguns conceitos foram

<sup>1</sup> AAD/69 corresponde à obra de Michel Pêcheux intitulada *Analyse automatique du discours*, publicada em 1969.

<sup>2</sup> A Segunda fase da AD, conhecida também como AD75, iniciou-se após a obra de Michel Pêcheux, *Semântica e Discurso (Les Vérités de la Palice)*, em 1975.

melhorados pelo autor, outros ele abandonou, sempre refletindo de forma crítica e aberto às mudanças (MALDIDIÈRE, 2003).

Mazière (2007) refere-se ao sujeito da ideologia de Pêcheux, em sua obra, como sendo uma colaboração marxista de Althusser. Em relação ao sentido, a autora menciona o fato de que o indivíduo não é o responsável, mas o sentido é criado a partir das formações ideológicas do sujeito dentro de um processo sócio-histórico. “Mas o sentido é explicitável por um dispositivo que não é transparente nem às intenções nem às mensagens dos interlocutores” (MAZIÈRE, 2007, p. 63).

Pêcheux (2014) procura mostrar que a semântica necessita não somente da linguística, mas também da ciência das formações sociais. Ao criticar as evidências da semântica, propõe sua teoria opondo-se à ideia de transparência, de evidência, de óbvio, de estabilidade e de autonomia da linguagem. Para ele, a linguagem é opaca, a língua é social e está no centro da luta de classes.

Isso significa que nosso propósito aqui é o de questionar as *evidências fundadoras* da “Semântica”, tentando elaborar, na medida dos meios de que dispomos, as bases de uma teoria materialista. Nosso ponto de partida é duplo. Queremos mostrar que:

- 1) a *Semântica*, que se apresenta, como acabamos de ver, como uma “parte da Lingüística” – ao mesmo título que a Fonologia, a Morfologia e a Sintaxe – constitui, de fato, para a *Lingüística*, o ponto nodal das contradições que a atravessam e a organizam sob a forma de tendências, direções de pesquisa, “escolas lingüísticas” etc., as quais, em um mesmo movimento, *manifestam e encobrem* (tentam enterrar) essas contradições;
- 2) se a Semântica constitui para a Lingüística tal ponto nodal, é porque é nesse ponto, e mais freqüentemente sem reconhecê-lo, que a Lingüística tem a ver com a *Filosofia* (e, como veremos, com a *ciências das formações sociais* ou *materialismo histórico*) (PÊCHEUX, 2014, p. 18, grifos do autor).

Quanto à linguística, Pêcheux questionava a exterioridade, o que estava além dos limites das frases em relação àquilo que estava somente no interior do texto<sup>3</sup>/discurso<sup>4</sup>. Quanto às ciências sociais, ele criticava a transparência da linguagem, por meio do confronto do político e do modo como o sentido aparece na sociedade, estabelecendo todas as relações do sujeito com a linguagem, com o

<sup>3</sup> O texto, para Charaudeau e Maingueneau (2006), é uma unidade muito complexa que não está fechada em tipologia, bem como somente nas definições de coesão e coerência. Para Orlandi (2009), o texto é a unidade dada ao analista para que ele possa desempenhar sua análise.

<sup>4</sup> Segundo Orlandi (2009, p. 15), “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”.

simbólico. Para Pêcheux, a linguagem está sujeita à ambiguidade, opondo-se à ideia de linguagem autônoma do estruturalismo.

Pêcheux colabora com a teorização da análise do discurso, mostrando que a linguagem não existe sem a ideologia e muito menos o sujeito pode estar separado desta, pois a linguagem se materializa na ideologia e esta se manifesta na linguagem. Para ele, o discurso é efeito de sentidos entre locutores, um objeto sócio-histórico no qual a linguística está pressuposta, relacionando a linguagem à sua exterioridade. Ao mesmo tempo, é o local em que percebemos a ligação da língua com a ideologia.

Brandão (2004, p. 42) salienta: “os processos discursivos constituem a fonte da produção dos efeitos de sentido no discurso e a língua é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido”. Logo, os sentidos estão à deriva e necessitam do discurso para se constituírem, não de forma isolada, mas em relação às condições de produção, às formações ideológicas do sujeito e às suas formações discursivas. Assim sendo, podemos definir o discurso como um objeto, ao mesmo tempo, linguístico e sócio-histórico.

A evidência e a contradição produzem efeitos nos conceitos de Pêcheux que influenciam até hoje o modo de pensar em Análise de Discurso. As suas contribuições teóricas, a semântica em relação íntima com a filosofia e com as ciências humanas e sociais, juntamente com as questões da ideologia, da história e do sujeito, despertam uma nova reflexão e discussão dessa teoria do discurso. Uma visão materialista de analisar o texto.

Michel Pêcheux, no livro *Semântica e Discurso, uma crítica à afirmação do óbvio* (2014), através da desconstrução, conceitua sua própria teoria, fazendo-nos pensar e refletir sobre a visão materialista e suas contribuições para a semântica. Para ele, a semântica é o lugar para pensar em sociedade.

Ao colocar a palavra *evidência* em discussão, Pêcheux tem o interesse de desconstruí-la para construir suas ideias e bases para a semântica, partindo das contradições, das opacidades e do não óbvio.

Orlandi (2012) também discute a não transparência da língua, a sua opacidade.

Mas o que tem a mais nessa questão de anagramas, pensada discursivamente, é que coloca em pauta, faz intervir a relação entre ordem e materialidade. A ordem da língua, ou seja, a sua não transparência e sua autonomia relativa – sistema sujeito a falha que se inscreve na história para significar. Não é um sistema perfeito nem fechado. A abertura do simbólico em que eu tenho insistido ao longo de minhas reflexões. Que tanto diz respeito às diferentes linguagens com seus materiais significantes específicos como à incompletude (do sentido e do sujeito). Por isso a deriva, o deslizamento, o que escorrega. E vira outro (ORLANDI, 2012, p. 76-77).

Pêcheux coloca em questão as “evidências” da semântica, como a estabilidade dos sujeitos e do mundo, do sentido e das ciências sociais, da oposição Retórica/Lógica e da subjetividade do pensamento e do conhecimento, para que, a partir da reflexão, possa introduzir sua proposta de semântica, rompendo com todas essas afirmações evidentes.

O *processo* de comunicação e a relacionada situação-signo, isso é, a situação em que os objetos e processos materiais se tornam signos no processo social da semiose, têm-nos servido de base à análise das categorias semânticas signo e significação. Tal análise, porém, mostra que, para entender o processo de comunicação e também o que é signo e significação, é necessário fazer referência à linguagem por meio da qual nos comunicamos uns com os outros no plano social e dentro da qual objetos e processos materiais podem, sob circunstâncias definidas, funcionar como signos, isto é, adquirir significações definidas. Eis por que a linguagem e a fala são elevadas ao papel de categorias fundamentais, em todas as pesquisas semânticas. Além disso, o lingüista, o lógico, o psicólogo, o antropólogo, etc., todos eles se referem à linguagem e à fala (PÊCHEUX, 2014, p. 16-17, grifo do autor).

Ao criticar as evidências fundadoras da Semântica, produzidas pelo capitalismo e pela dominação do poder, Pêcheux apresenta a base da teoria materialista, comunista e marxista, unindo linguística e filosofia. O autor critica as evidências do formalismo, a evidência de que a língua é transparente, a evidência de que as palavras têm um sentido em si e de que o sujeito é sujeito e pronto. Pêcheux busca suspender e criticar o óbvio, pois, para ele, a linguagem é opaca, desestabilizada, ideológica e não dita.

Para Pêcheux (2014), as questões linguísticas precisam estar ligadas a uma análise materialista, dentro dos aparelhos ideológicos das relações econômicas e sociais, a partir do efeito dos vínculos de classes. Nesse materialismo proposto por Pêcheux, a língua está no centro da luta de classes e é através da linguagem que ele busca contribuir para a transformação social, não repetindo as mesmas contradições, mas lutando para transformar a sociedade.

A língua como estrutura autônoma, sem levar em consideração a história, a ideologia e os sujeitos, é uma imposição desigual e até mesmo desumana. Mazière (2007) enfatiza que não podemos negligenciar as formas gramaticais da língua, porém a autora comprova a opacidade da língua, pois, como ela mesma exemplifica, quando dizemos algo de uma maneira diferente, produzimos efeitos de sentido diferentes.

Portanto, mesmo não sendo possível negligenciar as formas gramaticais da língua e mesmo que a principal mensagem enviada pela AD aos historiadores, aos politólogos ou aos sociólogos é que a “língua não é transparente”, não é mero instrumento que serve para transmitir um sentido “já presente”, constituído anteriormente à discursivização, os analistas, não obstante, se debruçaram sobre o que se deve entender por *língua* (MAZIÈRE, 2007, p. 16, grifo do autor).

As bases da teoria materialista são comunistas e marxistas, de relações de classes, e Pêcheux questiona a contradição que se opõe à noção formalista-logicista, a língua ligada à história, à ideologia e aos sujeitos. Ao mesmo tempo, ele questiona as evidências fundadoras da semântica, produzidas pelo capitalismo e tenta elaborar as bases de uma teoria materialista, produzidas pelo comunismo/marxismo. Portanto, Pêcheux discute as questões de contradição àquilo que as classes dominantes e políticas queriam impor como linguagem e/ou semântica, tentando romper com a noção formalista imposta.

O materialismo coloca a língua no centro da luta de classes, na presença da filosofia e em contradição com a tendência formalista-logicista, que entende a língua como uma estrutura autônoma.

Pêcheux observa as contradições às evidências e propõe discussões não somente para se opor àquilo que é imposto, mas para promover uma transformação social e política, pois a língua é do povo e para o povo, um instrumento de comunicação democrático que busca a emancipação social, desvinculando-se de toda a dominação de poder imposta.

A terceira fase da AD inicia-se mais ou menos em torno dos anos 1980, mas não se sabe ao certo quanto ao seu final; alguns acreditam que encerrou-se em 1983 com a morte de Pêcheux, outros acreditam viver ainda esta fase. Maldidier (2003) descreve que, a partir do colóquio “Materialidades Discursivas”, em 1980, a teoria do discurso, que buscava uma unificação, amplia-se a outras disciplinas, buscando a pluralidade, a materialidade discursiva e uma nova forma de trabalhar.

Pêcheux estava ao lado de pesquisadores já conhecidos, como Françoise Gadet e Jean-Jacques Cortine, mas novos nomes como Bernard Conein, Jean-Marie Marandin e Jacqueline Authier-Revuz surgiram para auxiliá-lo nessa aventura discursiva.

A linguista Jacqueline Authier-Revuz colabora para o desenvolvimento do conceito de heterogeneidade do discurso, colocando em evidência as rupturas enunciativas, ou seja, “o surgimento de um discurso outro no próprio discurso” (MALDIDIÉ, 2003, p. 73). Portanto, nesse momento, o discurso é questionado a partir do conceito de heterogeneidade, pois no discurso de um sujeito aparece o outro.

A terceira fase foi marcada pela desconstrução de dogmas defendidos por Pêcheux e seus pesquisadores até então, por exemplo, as noções de Formações Discursivas (FD) e a de maquinaria discursiva estrutural.

A interrogação sobre o fechamento de uma formação discursiva faz surgir a expressão muito forte de “fronteira que se desloca” em função do jogo ideológico... Ela interdita qualquer interpretação fixista do conceito. Esta tentativa de reajuste conceptual não deve ter nenhum futuro. Estava próximo o tempo em que a *formação discursiva*, já suspeita, iria ser posta em questão (texto X). A introdução da noção de “memória discursiva” ao contrário me parece ter desempenhado um papel importante nas reconfigurações da análise de discurso (MALDIDIÉ, 2003, p. 76, grifo do autor).

O conceito de interdiscurso, ou interdiscursividade<sup>5</sup>, é desenvolvido durante essa fase, bem como o de memória discursiva, pois, conforme Orlandi (2009), ela é tratada como interdiscurso. Nas palavras de Orlandi (2009), temos a explanação da memória como parte integrante do interdiscurso:

Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2009, p. 31).

Mazière (2007) também relata, em sua obra, esse conceito de heterogeneidade de Authier-Revuz e todas as transformações e reformulações teóricas que ocorreram durante essa fase da AD. Quanto à discussão em relação à

---

<sup>5</sup> **Interdiscurso** – Conforme Charaudeau e Maingueneau (2006, p. 286), “Todo discurso é atravessado pela **interdiscursividade**, tem a propriedade de estar em relação multiforme com outros discursos, de entrar no **interdiscurso**”. Para Orlandi (2009, p. 31), “Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”.

FD, que foi uma contribuição de Foucault aos conceitos de Pêcheux, pensada de modo homogêneo e que agora é pensada por meio do conceito de intra e interdiscurso, Mazière (2007, p. 59) diz que ela é repensada a partir do coletivo, pois “não se diz a mesma coisa ao se dizer de outro modo”.

Portanto, temos que nenhum discurso é fechado em si mesmo e único, mas todo discurso possui atravessamentos de outros discursos, ou seja, a heterogeneidade é presente e constitutiva de todo e qualquer discurso.

Neste momento, o sujeito aparece essencialmente heterogêneo, clivado e dividido entre o consciente e o inconsciente. Em todas as fases da AD, a noção de sujeito se opõe à de indivíduo, uma vez que o sujeito não é totalmente consciente e dono do seu dizer.

Orlandi (2009) explicita, mais uma vez, o interdiscurso, a memória discursiva e, ao mesmo tempo, nos mostra a ilusão do sujeito de achar que tem o controle de tudo o que diz.

Como dissemos, o interdiscurso – a memória discursiva – sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos. É sobre essa memória, de que não detemos o controle, que nossos sentidos se constroem, dando-nos a impressão de sabermos do que estamos falando. Como sabemos, aí se forma a ilusão de que somos a origem do que dizemos. Resta acentuar o fato de que este apagamento é necessário para que o sujeito se estabeleça um lugar possível no movimento da identidade e dos sentidos: eles não retornam apenas, eles se projetam em outros sentidos, constituindo outras possibilidades dos sujeitos se subjetivarem (ORLANDI, 2009, p. 54).

Mussalim (2004) também menciona que a noção de sujeito, na perspectiva da terceira fase da AD, desloca-se para a concepção menos estruturalista, reafirmando no primado do interdiscurso o “sujeito essencialmente heterogêneo, clivado e dividido”.

Inserido nesta base conceitual, o sujeito da AD se movimenta entre esses dois pólos sem poder definir-se em momento algum como um sujeito inteiramente consciente do que diz. Nesse sentido, o “eu” perde a sua centralidade, deixando de ser senhor de si, já que o “outro”, o desconhecido, o inconsciente, passa a fazer parte de sua identidade. O sujeito é, então, um sujeito descentrado, que se define agora como sendo a relação entre o “eu” e o “outro”. O sujeito é constitutivamente heterogêneo, da mesma forma que o discurso o é (MUSSALIM, 2004, p. 134).

Mazière (2007) menciona que a nova AD possibilita uma parceria interdisciplinar, a partir de uma pluralidade e novos objetos estudados, porém reforça

o cuidado que se deve ter com essa abertura por meio de conceitos e métodos rigorosos. E, nas páginas finais de sua obra, Mazière (2007) diz que os pesquisadores mais jovens têm dado espaço à “transdisciplinaridade”, provando o dinamismo e os múltiplos lugares para fazer AD, descobrindo vários recursos e trocando experiências, abrindo espaço para fazer AD fora da França, por exemplo: América do Sul, Estados Unidos, Canadá, outros países da Europa, entre outros.

Atualmente, a AD se inscreve em uma renovação de amplitude internacional. Mas subsiste uma especificidade da AD francesa que justifica nossa restrição: ela nasceu, em uma conjuntura política precisa, da integração das contribuições filosóficas e linguísticas francesas dos anos 1960, antes de se virar para a gramática gerativa, o dialogismo, a comunicação; e se constituiu em torno da questão da linguagem, depois da língua e da história. Ela mantém até hoje seu embasamento no seio das ciências da linguagem, o que é excepcional. Por constituir uma matriz de invenções, de hipóteses e de experimentações no interior da linguística, ela continua a incomodar a disciplina como um todo ao oferecer resistência a determinadas indiferenças à língua que se desenvolvem hoje nas ciências humanas e sociais (MAZIÈRE, 2007, p. 116).

Alguns estudiosos descrevem apenas três fases da AD, mas em algumas bibliografias podemos encontrar descrições em relação à quarta fase. Esta fase é descrita como tudo o que estamos vivenciando na atualidade, com a língua colocada em prática, utilizada por sujeitos que, por meio do discurso, participam de forma dinâmica na sociedade em que vivem. Assim, o discurso torna-se uma ferramenta de atuação no mundo onde vivemos, pois a língua é voltada à sua exterioridade, e não apenas fechada aos seus recursos linguísticos.

A AD moderna ampliou-se e diversas áreas do conhecimento fazem pesquisas em AD para compreender melhor a organização da sociedade, pois a linguagem é uma ferramenta que confronta os pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento.

Mazière (2007, p. 102) afirma que a AD, devido a uma demanda das instituições políticas, da mídia, entre outras, colaborou para uma AD voltada à “intervenção social e abre a possibilidade de novos conhecimentos, ou até mesmo de invenções técnicas e conceituais entre campos demandantes e AD”.

Lima e Santos (2013) descrevem a quarta fase da AD como uma fase em que há a participação direta dos sujeitos por meio dos discursos, que são formas de atuação no mundo em que vivemos. Os sujeitos não são mais vistos a partir de um assujeitamento absoluto, mas em graus, dependendo das exigências da sociedade.

Os autores também afirmam que a prática discursiva são características de sujeitos que vivem em um coletivo dentro de uma sociedade, uma prática dos próprios sujeitos que atuam no mundo, transformando-o de forma positiva ou não, mas com a intenção de manter as instituições.

A AD tinha como finalidade ser instrumento de luta política, questionando a veracidade que está implícita nos discursos dos políticos oportunistas, como ferramenta de poder, de dominação, de quem se apropriava da palavra. No caso dos políticos, a finalidade é tornar-se um grupo em força hegemônica. A língua não é vista somente como um sistema abstrato, mas com pessoas se comunicando, debatendo, expressando suas opiniões, posicionando-se por meio do discurso. Por esse prisma, a produção de sentidos é parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (LIMA; SANTOS, 2013, p. 191).

Orlandi (2009) explicita os aspectos constitutivos da AD, enfatizando o objeto principal, que é o discurso, ou seja, a prática discursiva do sujeito. Temos em Orlandi (2009) uma ampla definição da AD e seu impacto nos estudos do discurso em diferentes áreas de atuação e nas pesquisas atuais.

A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (ORLANDI, 2009, p. 15).

A preocupação da AD não está somente em seu interior, nos aspectos linguísticos, mas em sua exterioridade, ou seja, ela amplia-se ao âmbito social, pois o discurso é um objeto sócio-histórico, compreendendo como a língua produz deslizamentos de sentido em um tempo e espaço.

Portanto, nas palavras de Mazière (2007), podemos compreender que os aspectos linguísticos não podem estar separados de toda a exterioridade e materialidade:

Ela não separa o enunciado nem de sua estrutura linguística, nem de suas condições de produção, de suas condições históricas e políticas, nem das interações subjetivas. Ela dá suas próprias regras de leitura, visando permitir uma interpretação (MAZIÈRE, 2007, p. 13).

Para Orlandi (2009), a AD não busca um sentido único e verdadeiro, ou seja, uma única interpretação, mas sim busca a compreensão das produções de sentidos, ampliando os limites da interpretação. Nessa perspectiva, os sujeitos, a

linguagem e os sentidos são constituídos a partir da língua, da história e da ideologia, portanto não são transparentes, e o sujeito não é dono do seu próprio dizer.

Lima e Santos (2013) descrevem que o sujeito, na AD, não é visto de forma individualizada, mas como um sujeito marcado pelo espaço social e inserido em um determinado momento histórico, atravessado por diferentes vozes que fazem dele um sujeito heterogêneo.

Atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, o sujeito só tem acesso a parte do que diz. Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos (ORLANDI, 2009, p. 48-49).

Brandão (2004, p. 54) declara que “a linguagem passa ser considerada o lugar da constituição da subjetividade” e, por constituir o sujeito, pode ser uma forma de representação do mundo. A mesma autora discute a noção do sujeito, uma vez que o sujeito está inserido em um contexto sócio-histórico, em um determinado tempo e lugar; é, portanto, um sujeito ideológico cujo discurso é um recorte de outros discursos. Assim, Brandão (2004) considera dois níveis de discurso, o nível intradiscursivo, ou seja, o sujeito modela seu discurso de acordo com o outro e o nível interdiscursivo em que o discurso de um determinado sujeito situa-se entre outros discursos já constituídos na história.

Brandão (2004) afirma que, para a AD, o sujeito se constrói a partir da sua relação com o outro, assim como a ideia de sentido que se constitui ao longo do discurso, uma vez que eles não são fixos, são definidos e redefinidos pela interpelação das formações discursivas e ideológicas na qual estão inseridos.

Orlandi (2012) relata as dificuldades da AD na atualidade em face das mudanças sócio-históricas a partir de uma perspectiva de um mundo globalizado e capitalista, conectado por meio da *internet*, que faz das informações um objeto de consumo. Porém, ao mesmo tempo em que a AD pode se perder nas generalizações e na falta de referenciais teórico-metodológicos, ela se torna uma importante ferramenta, se bem aplicada em relação aos pressupostos teóricos e metodológicos, para a transformação social no que se refere aos novos discursos que têm surgido nos dias de hoje.

## 2.2 ANÁLISE DO DISCURSO NO BRASIL

No Brasil, Eni Orlandi foi a grande responsável pela difusão e consolidação da AD. Docente do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP e em outras instituições, como a PUC e a USP, Orlandi afirma que foi na UNICAMP que a AD institucionalizou-se como disciplina e tornou-se objeto de pesquisa, concedendo bolsas de mestrado e doutorado. É evidente que, além de Orlandi, uma das principais estudiosas de Pêcheux, no Brasil, vários outros pesquisadores em AD se destacam.

A conjuntura sociopolítica em 1970, quando Eni Orlandi retornou ao Brasil trazendo o livro *AAD/69*, de Michel Pêcheux, e suas teorias em relação à AD, era diferente da conjuntura sociopolítica francesa, ou seja, o nosso país estava enfrentando o domínio da ditadura militar após o golpe de 1964 (ORLANDI, 2012). De acordo com Toledo (2004), na história do Brasil, o golpe militar ocorreu em 1964, acabando com o governo do presidente eleito João Goulart. Até 1985, com a eleição de Tancredo Neves, o país foi governado por um regime autoritário e nacionalista. Esse período foi chamado de ditadura e marcado por mudanças políticas, econômicas e sociais.

O golpe estancou um rico e amplo debate político, ideológico e cultural que se processava em órgãos governamentais, partidos políticos, associações de classe, entidades culturais, revistas especializadas (ou não), jornais etc. Assim, nos anos 60, conservadores, liberais, nacionalistas, socialistas e comunistas formulavam publicamente suas propostas e se mobilizavam politicamente em defesa de seus projetos sociais e econômicos (TOLEDO, 2004, p. 15).

Os professores e os alunos eram perseguidos pela ditadura militar e, muitas vezes, os intelectuais mais influentes eram exilados na Europa ou nos Estados Unidos. Eni Orlandi (2014) participou ativamente da vida política estudantil, primeiramente em Araraquara e, logo após, em São Paulo, sofrendo com a violência e a perseguição da ditadura. Em 1969, no governo de Médici, a censura e o autoritarismo ganharam força no país, impedindo as manifestações artísticas, intelectuais e sociais.

Porém, Orlandi (2012) diz ter aprendido com Pêcheux uma maneira de dizer o que se quer, falando de uma outra forma. Assim, ela descreve que, mesmo não havendo condições políticas favoráveis para começar a ministrar uma disciplina

intitulada *Análise do Discurso*, ela não deixou de trabalhar os conceitos da AD em seus cursos, apenas atribuía outros nomes às suas disciplinas.

Em relação às condições sociopolíticas favoráveis à implantação da AD no país, Orlandi (2012, p. 19) descreve:

Todas estas práticas são constituídas por discursividades: as do golpe e as da resistência que se desenvolvem ao mesmo tempo. São essas as condições, a conjuntura política em que irrompe a análise de discurso em sua sistematicidade. Tudo era favorável à sua instalação. A discursividade dominante suscitava a necessidade de desvirar os discursos, de mostrar outros sentidos. De aprender a ler outras palavras naquelas palavras. O que não podia ser dito fazia enorme pressão em nossos dizeres.

Em relação às teorias linguísticas da época, Orlandi (2012) diz que os estudos referentes ao formalismo americano de Chomsky e ao funcionalismo de Jakobson ganhavam força no Brasil, além do estudo do estruturalismo de Saussure já presente no país. A partir dos relatos de Orlandi, nos anos de 1960 a 1970, o estruturalismo era uma forma de resistência à ditadura, pois despertava a crítica à conjuntura sociopolítica predominante.

No Brasil, houve uma certa resistência dos linguistas em relação à AD de Pêcheux, que trabalhava a opacidade, o equívoco e a materialidade da língua com um sujeito afetado pela ideologia, surgindo, assim, uma linha que demarcava a diferença entre os pressupostos teóricos da AD europeia, linha francesa, da AD americana. Esses linguistas não conseguiam entender que o sentido deveria ser o ponto nodal em que a linguística tem uma relação com as ciências sociais e com a filosofia, proposta desenvolvida por Pêcheux, ampliando a análise para além do plano linguístico (ORLANDI, 2012).

Orlandi (2012) relata os pontos de divergências entre a AD e a linguística, saindo do positivismo da estrutura para uma posição materialista.

Este sempre foi o lugar da ruptura e da polêmica no Brasil: o da materialidade da língua, do sujeito, da história, do sentido, afetados pela relação do inconsciente com a ideologia. Entre o empírico e o abstrato, coloca-se, com a análise de discurso, o lugar do material. Não a evidência, nem a transparência: o material concreto (ORLANDI, 2012, p. 22-23).

Em sua obra intitulada *A Análise do Discurso: história e práticas*, Mazière (2007) relata que, após a morte de Pêcheux e a dissolução dos grupos de estudos fora da França, mais especificamente no Brasil, a AD ainda continua seguindo os

pressupostos teóricos deixados por Pêcheux, bem como suas referências e práticas teóricas.

Fora da França, particularmente na América Latina, no México e na Argentina, mas especialmente no Brasil, a análise do discurso é uma referência privilegiada. Mesmo que o termo “escola” seja abusivo, como o demonstram as diversificadas problemáticas que serão expostas neste capítulo e no seguinte, sua dispersão não gerou o fim das referências teóricas, e as práticas ainda se inspiram nelas (MAZIÈRE, 2007, p. 30).

Mazière (2007) explicita que, a partir dos trabalhos de Eni Orlandi, a questão do sujeito interpelado pela ideologia e pelo inconsciente foi mais explorada. A autora também enfatiza o conhecimento teórico dos grupos de estudo, pois os textos considerados fundamentais a respeito de AD foram traduzidos, aliados a uma prática da AD por meio de *corpora* diversificados.

Orlandi (2012) traça um panorama da conjuntura atual da AD no Brasil. A autora diz que não estamos vivendo mais em um contexto de Guerra Fria com o discurso de esquerda marcado pelo comunismo e marxismo, mas vivemos em um contexto de globalização, por meio do discurso neoliberal, com a ilusão de um só mundo, conectado por meio da *internet*. Mas esse contexto cria, na realidade, uma competição desleal e alimenta a segregação. Assim, surgem os discursos que propõem discussões como: respeito às diferenças, assistencialismo, impunidade, consumismo, entre outros. Porém, nessa esfera de globalização, temos o conhecimento como um amontoado de informações, tornando-se um objeto de consumo, ou seja, o conhecimento torna-se uma mercadoria e um instrumento de poder e força.

Orlandi (2012) descreve o efeito da ideologia capitalista em relação às informações disponíveis.

Faz parte desse processo a ilusão de que a relação com o interdiscurso não está em funcionamento. O que se acentua em visibilidade é a intertextualidade: adiciona-se este texto mais aquele mais aquele e se tem um (hiper) macrotexto. Lugar da quantidade de informação. E da rarefação da reflexão. Consequência de um modo particular de relacionar estrutura e acontecimento (ORLANDI, 2012, p. 25).

Orlandi (2012) discute a generalização da AD na atualidade, produto de um pensamento neoliberal globalizado, perdendo suas filiações teóricas e relacionando qualquer interpretação como AD. Nesse sentido, esvaziam-se as

noções como opacidade da língua, sujeito interpelado pela ideologia e do próprio sentido de discurso. De acordo com a autora, a AD, filiada aos conceitos de Michel Pêcheux, contribuiu para a transformação nos estudos da linguagem, mesmo afetada pelas generalizações teóricas atuais.

Depois da análise de discurso, nenhuma ciência se pensa sem pensar o discurso. Essa é a força desse objeto discurso e do que pode fazer uma boa teoria (M. Pêcheux). E, com seus desenvolvimentos, a análise de discurso avança, o conceito discurso e os tipos de análise produzem uma mudança do lugar e alcance da análise de discurso no campo das ciências (ORLANDI, 2012, p. 40).

Orlandi (2012, p. 48) considera o momento atual como uma virada na AD, não um momento de reformulações teóricas, mas um momento para novas indagações: “Não é o objeto que é novo, é o que podemos dizer através do tipo de análise, sobre nosso objeto”. A autora enfatiza o fato de estarmos envolvidos na polissemia, no movimento, no plural e no entremeio; para ela “O entremeio não é pensado mais somente em relação às disciplinas, ou a relação descrição/interpretação. O exercício do entremeio recai agora sobre o próprio processo de significação e dos procedimentos analíticos” (ORLANDI, 2012, p. 53).

Orlandi (2012) diz que é a rede metafórica responsável por nos fazer entender o contexto científico, porém mesmo que esses empréstimos metafóricos estejam ligados ao marxismo, à linguística e à psicanálise, as questões e o contexto atuais os deslocaram.

Assim, para Orlandi (2012) novos desafios são lançados em relação à AD, para que ela não se perca em meio às generalizações, desprezando o materialismo, a opacidade, o equívoco, entre outros.

Por isso, acentuo a importância de repormos nossas questões ao materialismo (o que significa falar em materialismo hoje?), ao neocapitalismo (do lado da conjuntura histórico-política), e questionarmos o funcionalismo, a pragmática, as teorias da comunicação e mídia (no campo teórico). Nossas metáforas de trabalho são as de rede, de entremeio, de em meio a, pluralidade sem origem assinalável. Nossos conceitos são os de discurso, de interdiscurso, forma de assujeitamento, materialidade discursiva, língua como real do espaço, contraditório da discursividade, tipo de análise (ORLANDI, 2012, p. 53).

A AD, anteriormente criticada pela linguística, tinha como seu objeto de estudo os discursos voltados ao político; nos dias de hoje, temos uma diversidade de discursos que são de interesse dos analistas de discurso no Brasil, com diferentes

temáticas e diferentes tipos de discurso. Desse modo, a AD brasileira mantém os pressupostos teóricos, ampliando suas análises e garantindo prestígio internacional.

### 2.3 LINGUÍSTICA TEXTUAL E SEMÂNTICA ARGUMENTATIVA

Faremos um breve relato histórico da Linguística Textual e da Semântica Argumentativa, pois utilizaremos em nossas análises alguns dos conceitos abordados por essas duas perspectivas teóricas.

O discurso publicitário, que é o objeto de estudo desse trabalho, utiliza-se dos recursos argumentativos advindos da Linguística Textual e da Semântica Argumentativa. Esses recursos são definidos como mecanismos responsáveis, dentro do texto, por fazer com que o leitor/ouvinte chegue às conclusões determinadas, ou seja, no caso do texto publicitário, segundo as referidas teorias, que o interlocutor tenha o desejo de adquirir o produto anunciado.

Bentes (2001) atesta que os estudos do texto, em posição contrária à Linguística Estrutural, não se limitam à frase, mas procuram levar em conta o sujeito e a situação da comunicação, pois a utilidade da língua não é só informar, e sim interagir. Os estudiosos identificaram que alguns fenômenos não poderiam ser compreendidos somente por meio dos conceitos teóricos embasados pela sintaxe e semântica, mas que eles precisariam recorrer ao texto e, conseqüentemente, ao seu contexto. Dessa forma, a língua passa a ser estudada em sua prática, com uma visão que se difere da Linguística Estrutural proposta por Saussure e da Linguística Gerativa de Chomsky.

A mesma autora relata que a Linguística Textual passou por três momentos, iniciando com a análise transfrástica, depois foi a vez da elaboração das gramáticas textuais e, finalmente, a concepção da teoria do texto, ou seja, o estudo do texto como um processo em situação de comunicação.

Nesse terceiro momento, adquire particular importância o tratamento dos textos no seu contexto pragmático, isto é, o âmbito da investigação se estende do texto ao contexto, este último entendido, de modo geral, como o conjunto de condições externas da produção, recepção e interpretação dos textos (BENTES, 2001, p. 251).

Vilela e Koch (2001) afirmam que a linguística do texto/discurso rompe com o modo de estudar a língua fora do seu contexto, assim os limites da palavra e da frase são ultrapassados, fazendo sentido como interação humana. Os autores

atestam que a Linguística Textual surgiu nos anos de 1960, na Europa, preocupada em descrever os fenômenos sintático-semânticos dos enunciados, ou seja, ainda baseada no nível frasal. Nos anos de 1980, a Linguística Textual focou seus estudos na coesão e coerência, já como fenômenos construídos na interação. A língua falada, a tipologia textual e os gêneros textuais, nestes últimos anos, tornaram-se objetos de pesquisa na área.

As mudanças ocorridas em relação às concepções de língua (não mais vista como um sistema virtual, mas como um sistema atual, em uso efetivo em contextos comunicativos), às concepções de textos (não mais visto como um produto, mas como um processo), e em relação aos objetivos a serem alcançados (a análise e explicação da unidade texto em funcionamento ao invés da análise e explicação da unidade texto formal, abstrata), fizeram com que se passasse a compreender a Linguística de Texto como uma disciplina essencialmente interdisciplinar, em função das diferentes perspectivas que abrange os interesses que a movem (BENTES, 2001, p. 252).

É da Linguística Textual que surge a Semântica Argumentativa com o objetivo de explicitar os efeitos de sentido advindos das relações semânticas existentes no texto. Assim, Oliveira (2004), em seu *artigo Argumentação: da Idade Média ao século XX*, apresenta um percurso histórico dos estudos relacionados à argumentação, impulsionados por Aristóteles no século V a.C. Segundo a autora, esses estudos percorreram um longo caminho até o surgimento da Semântica Argumentativa.

A autora relata que a Retórica sobreviveu aos desafios ao longo do tempo e, na atualidade, seu objeto é resgatado pela Estilística, pela Análise do Discurso e pela Linguística, mesmo em perspectivas diversas.

A Semântica Argumentativa, na visão de Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombe, tem como objetivo revelar os mecanismos argumentativos que dão sentido ao texto em uma situação discursiva, com a preocupação de estabelecer a relação entre o locutor e o ouvinte.

Na Semântica Argumentativa, o sentido de um enunciado direciona a continuidade do discurso, as palavras são colocadas para o destinatário com determinados valores, intrínsecos àquela situação enunciativa e, principalmente, em relação com outros enunciados, contribuindo para o entendimento do texto, através de encadeamentos argumentativos, que resultam na compreensão final do enunciado pelo destinatário (OLIVEIRA, 2004, p. 124).

Segundo Oliveira (2004), em nosso país, foi Carlos Vogt, na década de 1980, que iniciou os estudos na área da Semântica Argumentativa, seguido por outros estudiosos importantes, como Ingedore G. Villaça Koch, Eduardo Guimarães, entre outros. Nesse momento, as pesquisas na área da semântica estavam preocupadas com questões pragmáticas da linguagem.

O relacionamento homem/mundo está vinculado ao uso da linguagem, caracterizando a atividade comunicativa com uma das principais atividades do ser humano e privilegiando a língua como um instrumento social que, para ser usada em sua plenitude e fazer jus a esse papel social, recorre a determinados procedimentos que são estudados pela Semântica Argumentativa (OLIVEIRA, 2004, p. 128).

A Semântica Argumentativa contribui para o entendimento da língua como fator social, e os procedimentos e recursos linguísticos direcionam o sentido do texto.

### 3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA

#### 3.1 SUJEITO

Para a AD, não existe a pessoa humana, o indivíduo em si, mas sim o sujeito enunciador. O sujeito é social, constitui-se sócio-historicamente sempre a partir do outro, ou seja, a partir daquilo que ele não é, sendo marcado ideologicamente dentro de uma esfera sócio-histórica.

Charaudeau e Maingueneau (2006) relatam que a noção de sujeito de discurso é importante para que se possa compreender o estatuto, o lugar e a posição desse sujeito falante, relacionando seus saberes, crenças e posicionamentos no momento da situação de comunicação, pois suas competências vão além dos aspectos linguísticos. Para esses autores, o sujeito do discurso possui diversas características.

Ele é polifônico, uma vez que é portador de várias vozes enunciativas (polifonia\*). Ele é dividido, pois carrega consigo vários tipos de saberes, dos quais uns são conscientes, outros são não-conscientes, outros ainda, inconscientes. Enfim, ele se desdobra na medida em que é levado a desempenhar alternativamente dois papéis de bases diferentes: papel de sujeito que produz um ato de linguagem e o coloca em cena, imaginando como poderia ser a reação de seu interlocutor, e papel do sujeito que recebe e deve interpretar um ato de linguagem em função do que ele pensa a respeito do sujeito que produziu esse ato (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 458).

Por outro lado, Charaudeau e Maingueneau (2006, p. 458) observam que o sujeito do discurso é, ao mesmo tempo, sobredeterminado, devido “ao condicionamento de ordens diversas”, mas livre para fazer suas escolhas no momento do discurso. Desse modo, o sujeito é constrangido, pois precisa se comportar discursivamente de uma forma distinta em um dado momento e situação, mas, ao mesmo tempo, individualiza-se, utilizando suas próprias estratégias.

Da mesma maneira, Pêcheux (2014) determina o sujeito do discurso como aquele que é responsável por seus atos em cada prática discursiva, determinado a partir das formações ideológicas, porque ele é sobredeterminado por pré-construídos ideológicos que impõem a realidade e o sentido como algo universal.

Dissemos mais acima que “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes (em sujeitos de *seu* discurso) por formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. Especificamos também que a “interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina” (PÊCHEUX, 2014, p. 198, grifo do autor).

Pêcheux (2014) também relata que o sujeito é constituído na sua relação com o sentido representado no interdiscurso. Portanto, o autor (2014, p. 199) afirma: “o interdiscurso determina a formação discursiva com a qual o sujeito, em seu discurso, se identifica, sendo que o sujeito sofre cegamente essa determinação, isto é, ele realiza seus efeitos ‘em plena liberdade’”.

Orlandi (2009) confronta a relação do sujeito com a ideologia na tentativa de nos mostrar que não há sujeito sem ideologia. Ao interpretarmos algo, o sentido só será atribuído se a ideologia fizer parte dele. Assim, a autora descreve: “Podemos começar por dizer que a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (ORLANDI, 2009, p. 46).

Portanto, mais uma vez, a autora (2009, p. 47) afirma que “não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia”. Os sujeitos são afetados pela língua, pelo sócio-histórico e sua exterioridade, a fim de possibilitar os deslizamentos de sentido, pois interpretar não é decodificar, mas sim um trabalho a partir da “memória institucionalizada (o arquivo)” e da “memória constitutiva (o interdiscurso)”.

Brandão (2004) afirma que, em função de uma nova forma de compreensão da língua que parte para a demonstração, desprendendo-se da representação do real e partindo para a subjetividade, o sujeito adquire uma posição de destaque, porque a linguagem passa a ser considerada um lugar para a subjetividade, assim o mundo pode ser representado por meio da linguagem e do sujeito.

A obra *Análise do discurso: história e práticas*, de Francine Mazière, busca mostrar um pouco do sujeito representado pela AD, cuja influência foi do marxismo, a partir dos trabalhos de Althusser, representado por um sujeito ideológico. Em seguida, um sujeito que se dispersa no conceito das “formações discursivas” inspirado por Foucault. E, com a colaboração da linguística, da história e da psicanálise, temos um sujeito que foi inscrito na história e resgatado do “psicologismo”. A autora enfatiza o sujeito da AD como um “lugar de sujeito”, que só

pode ser apreendido a partir daquilo que o analista busca interpretar e do seu posicionamento referente à língua.

Desse modo, Mazière (2007) explicita o papel do sujeito-leitor, baseado nas reflexões de Pêcheux acerca do sujeito da AD.

Em síntese, o sujeito-leitor faz o sentido na história, por meio do trabalho da memória, a incessante retomada do já-dito, o encontro do “impensado de seu pensamento”. O indivíduo não está na fonte do sentido. E o sentido não aparece na conclusão das estatísticas. Mas o sentido é explicitável por um dispositivo que não é transparente nem às intenções, nem às mensagens dos interlocutores (MAZIÈRE, 2007, p. 63).

O sujeito é afetado pela língua e pela história; a fim de produzir sentidos, sua posição ou lugar em determinando espaço produz derivas de sentido. Quando um sujeito diz algo inscrito em uma determinada formação discursiva, o que ele diz e o efeito que provoca são marcados por essa posição do sujeito. Além disso, os sentidos não cessam, ou seja, há deslizamentos de sentidos para cada interlocutor (ORLANDI, 2009, p. 49-50).

Embora o sujeito acredite ser livre e dono do seu dizer, sua produção discursiva apresenta outros dizeres, afinal, a partir de um discurso preexistente, o sujeito faz uso dele de acordo com as regras já estabelecidas e, ao mesmo tempo, é atravessado por outros discursos.

Discutindo a noção de sujeito baseada nas perspectivas relatadas por Brandão (2004), temos um sujeito essencialmente histórico e ideológico, cujo dizer é determinado sócio-historicamente por um tempo e lugar, projetando o seu discurso a partir do discurso do outro. Temos, então, a noção de heterogeneidade, ou seja, os espaços discursivos são divididos, descartando a concepção de um sujeito único, homogêneo e de uma linguagem transparente.

Para a análise do discurso, é essa concepção de sujeito – que vai perdendo a polaridade centrada ora no *eu* ora no *tu* e se enriquecendo com uma relação dinâmica entre identidade e alteridade – que vai ocupar o centro de suas preocupações atuais. Para ela, o centro da relação não está nem no *eu* nem no *tu*, mas no espaço discursivo criado entre ambos. O sujeito só constrói sua identidade na interação com o outro (BRANDÃO, 2004, p. 76).

Por conseguinte, o sujeito e o sentido não são fixos, constituem-se no decorrer do discurso. Temos, além disso, a descentralização do sujeito, conforme explica Brandão (2004, p. 78): “A ideia do descentramento do sujeito, de um sujeito

que, embora fundamental, porque não existe discurso sem sujeito, perde sua centralidade ao passar a integrar o funcionamento dos enunciados”.

Os discursos são heterogêneos e são ligados ao sujeito, por isso, dentro de um discurso, identificamos diversos posicionamentos (vozes) assumidos pelo sujeito, que produzem diferentes efeitos de sentido. No livro *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*, de Jacqueline Authier-Revuz, o conceito de heterogeneidade é discutido, dividindo-se em heterogeneidade mostrada e constitutiva<sup>6</sup>. Assim, temos elementos linguísticos que nos mostram a presença do outro no discurso de forma explícita, por exemplo, a presença do outro nos discursos indiretos a partir das palavras do locutor, que traduzem a fala do outro e nos discursos diretos, com as palavras explícitas do outro presentes no discurso do locutor, por meio de citações diretas etc. A autora relata outras formas mais complexas de heterogeneidade mostrada presentes nos discursos.

No caso do (ou, sem dúvida, “dos”) *discurso(s) indireto(s) livre(s)*, da ironia, da antífrase, da imitação, da alusão, da reminiscência, do estereótipo ... , formas discursivas que me parecem poder ser ligadas à estrutura enunciativa da conotação autonímica, a presença do outro, em compensação, não é explicitada por marcas unívocas na frase: a “menção” que duplica “o uso” que é feito das palavras *só é dada a reconhecer, a interpretar, a partir de índices recuperáveis no discurso em função de seu exterior* (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 17-18).

Muitas vezes, a presença do Outro no discurso não aparece de forma explícita, marcada por elementos linguísticos detectáveis ao longo do discurso, mas sim por meio de sua relação com a exterioridade. A autora acredita que essa brincadeira com o outro, de forma não revelada, e até mesmo implícita, acontece em alguns discursos, por exemplo, no discurso irônico. Nesse sentido, o que o torna realmente irônico são as marcas não reveladas do outro de modo explícito, mas que podem ser apreendidas em seu exterior.

---

<sup>6</sup> Heterogeneidade mostrada – “No fio do discurso que, real e materialmente, um locutor *único* produz, um certo número de formas, lingüisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, inscrevem, em sua linearidade, *o outro*” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 12) Heterogeneidade constitutiva – “[...] uma *ancoragem*, necessária, no *exterior* do linguístico: e isso, não somente para as formas que parecem oscilar facilmente devido às modalidades incertas de seu resgate, mas, fundamentalmente, para as formas mais explícitas, mais intencionais, mais delimitadas da presença do outro no discurso” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 22).

### 3.2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

As condições de produção (doravante CPs) determinam o dizer e vão além do texto, uma perspectiva que envolve todo o contexto exterior do discurso, tudo aquilo que acontece no entorno do momento do processo de enunciação. Tanto o contexto sócio-histórico e ideológico que compreende os sujeitos e a situação quanto a memória discursiva (o já-dito em outro lugar) fazem parte das CPs.

As CPs explicitadas por Charaudeau e Maingueneau (2006, p. 114), baseadas nas concepções inscritas na Escola Francesa de AD, são definidas como “um dispositivo em que as situações objetivas do locutor e de seu interlocutor são desdobradas em representações imaginárias dos lugares que um atribui ao outro”. As relações sociais de uma determinada formação social, a partir de um sujeito inserido na história cujas relações de força são demonstradas pela assimetria de poder entre suas relações estão presentes nas práticas discursivas.

As relações entre os lugares não constituem comportamentos individuais, não remetem nem à *parole* saussuriana nem à psicologia, mas dependem da estrutura das formações sociais e decorrem das relações de classe, tais como descritas pelo materialismo histórico [...] É certo que um sujeito falante é sempre parcialmente sobredeterminado pelos saberes, crenças e valores que circulam no grupo social ao qual pertence ou ao qual se refere, mas ele é igualmente sobredeterminado pelos dispositivos de comunicação nos quais se insere para falar e que lhe impõem certos lugares, certos papéis e comportamentos (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 114-115).

Orlandi (2012) afirma que não podemos excluir o sujeito e a situação, uma vez que o texto e suas CPs estão interligados e, portanto, todo o processo de produção de sentidos constitui-se nessa perspectiva. Porém, a materialidade é levada em consideração, ou seja, olhar o texto em busca da sua opacidade e das suas falhas, pois nessa materialidade encontramos os deslizamentos de sentidos.

A autora (2009) ainda pontua alguns fatores que regulam as CPs nos discursos, tais como: **relações de sentido**, em que os sentidos se relacionam e apontam outros discursos e/ou dizeres; **mecanismo de antecipação**, que se dá quando, ao se colocar no lugar de seu interlocutor, o locutor faz previsões e, a partir do efeito de sentido que procura produzir em seu ouvinte, faz suas escolhas lexicais; e, por último, **relações de forças**, ou seja, a assimetria de poder, que se refere a quando a posição em que estamos constitui a maneira como falamos. A autora

também conceitua as CPs em um sentido estrito e um sentido amplo, ou seja, em um contexto imediato baseado nas circunstâncias da enunciação e em um contexto sócio-histórico, ideológico, respectivamente.

As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário. Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica. Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?) mas também da posição sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala?) (ORLANDI, 2009, p. 40).

O imaginário está presente nos discursos, fazendo com que as escolhas lexicais estejam baseadas nessas imagens projetadas e até mesmo na antecipação, ou seja, o locutor cria uma imagem de como o seu interlocutor o percebe e de como o interlocutor acredita que o locutor percebe o objeto do discurso, entre outras imagens. Com relação às formações imaginárias, podemos dizer que são projeções do lugar onde está o sujeito, sua posição no discurso em relação ao contexto sócio-histórico e à memória; o que faz significar o dizer é a posição que os sujeitos ocupam no discurso. É preciso levar em consideração a força que o imaginário tem na concepção daquilo que está sendo dito, uma vez que foi construído a partir do “confronto do simbólico com o político” (ORLANDI, 2009, p. 42).

### 3.3 MEMÓRIA DISCURSIVA, INTERDISCURSIVIDADE

Partindo da afirmação de Charaudeau e Maingueneau (2006, p. 325) de que “O discurso é também dominado pela *memória de outros discursos*”, procuraremos discutir o papel da memória e do interdiscurso nas CPs dos discursos. Dessa maneira, a memória está atrelada ao discurso, pois faz parte daquilo que uma vez já foi dito por alguém em outro lugar, portanto, como afirma Orlandi (2009), ela é tratada como interdiscurso.

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente (ORLANDI, 2009, p. 31).

Dessa forma, tudo que sabemos sobre determinado assunto foi dito em algum momento da história, em algum lugar por alguém e esses já-ditos influenciam

os efeitos de sentido produzidos no momento presente, pois fazem parte da história e da experiência de vida de um sujeito que, aparentemente esquecidos, ressurgem em dizeres proferidos de uma outra maneira, com palavras diferentes, e com posicionamentos ideológicos e sócio-históricos próprios diante de uma determinada situação.

Orlandi (2009, p. 33) discute a relação entre a memória e a atualidade, a fim de mostrar como o dizer é constituído. A memória está vinculada à constituição, que antecede a atualidade, ou seja, à capacidade de formular algo a ser dito. Assim, a autora também reflete sobre o interdiscurso como “todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”, ou seja, tudo que já foi dito uma vez faz parte das nossas formações ideológicas e, por ter sido esquecido, temos a sensação de algo novo e original.

Os sentidos são constituídos a partir daquilo que já foi dito em outro lugar, com o atravessamento de outras vozes no percurso sócio-histórico, significando a partir da língua inscrita na história. Uma vez entendido isso, podemos afirmar que as palavras não são propriedades particulares dos sujeitos, mas elas significam e ressignificam ao longo da história, fugindo do controle do próprio sujeito (ORLANDI, 2009).

Quanto ao conceito de interdiscurso, Charaudeau e Maingueneau (2006) assim definem:

**Interdiscurso** – Todo discurso é atravessado pela **interdiscursividade**, tem a propriedade de estar em relação multiforme com outros discursos, de entrar no **interdiscurso**. Este último está para o *discurso* como o *intertexto* está para o *texto*.

**Em um sentido restritivo**, o “interdiscurso” é também um espaço discursivo, *um conjunto de discursos* (de um mesmo campo discursivo ou de campos distintos) que mantêm relações de delimitação recíproca uns com os outros (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 286, grifos dos autores).

Pêcheux relaciona o sujeito interpelado pela ideologia como algo que está dentro das formações ideológicas manifestadas nos interdiscursos, uma vez que o sujeito baseia sua própria realidade àquilo que uma vez já foi experimentado, dito e/ou vivido. Para explicitar o conceito de interdiscurso, Pêcheux (2014), afirma que

[...] esse “todo complexo com dominante” das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas.

Diremos, nessas condições, que o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que “algo fala” (*ça parle*) sempre “antes, em outro lugar e independentemente”, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas (PÊCHEUX, 2014, p. 149).

Já Maingueneau considera a noção de discurso de Pêcheux um tanto vaga. Discutiremos suas propostas em relação ao primado do interdiscurso e, também, a substituição sugerida por ele ao termo *interdiscurso* por *Tríade* (universo discursivo, campo discursivo, espaço discursivo), extraída de sua obra *A gênese dos discursos*.

Maingueneau nasceu na França, em 1950, estudou linguística e, atualmente, é professor na Universidade de Paris IV – Sorbonne, trabalhando principalmente no campo da Análise do Discurso. Desde a década de 1970, seus trabalhos privilegiam a enunciação tanto na linguística quanto na análise do discurso. Maingueneau tem como base os trabalhos de Foucault, porém não descarta a materialidade linguística. Ele considera o discurso em todos os aspectos do texto, fundado em sua materialidade efetiva. De acordo com sua visão, o discurso é uma interação entre discursos, ou seja, um discurso possui relação com outro discurso.

O autor revela que a presença do Outro em um discurso é marcada de duas maneiras: por meio da heterogeneidade mostrada (marcas claramente visíveis no texto) e da heterogeneidade constitutiva (marcas não visíveis no texto), conceitos desenvolvidos por Authier-Revuz e já apresentados anteriormente.

Ao detalhar a tese do primado do interdiscurso, uma perspectiva associada a uma heterogeneidade constitutiva, como algo que precede o discurso, anterior e constitutivo, e como um espaço de trocas entre vários discursos de um mesmo campo que valoriza a heterogeneidade, propõe a substituição do termo *interdiscurso* pela *Tríade universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo*.

Para Maingueneau (2008, p. 33), o universo discursivo é descrito como “o conjunto de formações discursivas de todos os tipos que interagem numa conjuntura dada”. Pode ser compreendido como um conjunto finito, que muitas vezes não pode

ser percebido em sua globalidade e considerado pelo analista apenas uma extensão máxima, um ponto de partida para seu estudo, por exemplo, discurso político, discurso jurídico, entre outros.

O campo discursivo é definido como “um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo” (MAINGUENEAU, 2008, p. 34); aliás, é no interior dos campos discursivos que se constituem os discursos, por exemplo, campo linguístico, campo filosófico, etc. Ressaltamos que, mesmo em espaços discursivos, temos a definição de “subconjuntos de formações discursivas que o analista, diante de seu propósito, julga relevante pôr em relação” (MAINGUENEAU, 2008, p. 35).

Assim, o Outro não deve ser pensado como uma espécie de “invólucro” do discurso, ele mesmo considerado como o invólucro de citações tomadas em seu fechamento. No espaço discursivo, o Outro não é nem um fragmento localizável, uma citação, nem uma entidade externa; não é necessário que ele seja localizável por alguma ruptura visível da compacidade do discurso. Ele se encontra na raiz de um Mesmo sempre já descentrado em relação a si próprio, que não é em momento algum passível de ser considerado sob a figura de uma plenitude autônoma. Ele é aquele que faz sistematicamente falta a um discurso e lhe permite encerrar-se em um todo. É aquela parte de sentido que foi necessário o discurso sacrificar para constituir a própria identidade (MAINGUENEAU, 2008, p. 36-37).

Portanto, podemos considerar que há sempre a presença do Outro nos discursos, mesmo quando não marcado linguisticamente.

### 3.4 ESQUECIMENTO E SILÊNCIO

A fim de refletirmos a respeito dos esquecimentos, baseamo-nos em Pêcheux (2014):

É nesse reconhecimento que o sujeito se “esquece” das determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa – entendamos que, sendo “sempre-já” sujeito, ele “sempre-já” se esqueceu das determinações que o constituem como tal. Isso explica o caráter não fortuito, mas absolutamente necessário, da dupla forma (“empírica” e “especulativa”, na terminologia de Th. Herbert) do assujeitamento ideológico, que permite compreender o *pré-construído*, tal como o redefinimos, remete simultaneamente “àquilo que todo mundo sabe”, isto é, aos conteúdos de pensamento do “sujeito universal” suporte da identificação e àquilo que todo mundo, em uma “situação” dada, pode ser e entender, sob a forma das evidências do “contexto situacional” (PÊCHEUX, 2014, p. 158-159, grifos do autor).

Os pressupostos teóricos de Pêcheux são contrários às teorias que estão embasadas em características linguísticas da enunciação as quais atribuem ao sujeito o papel de detentor dos sentidos. A materialidade linguística não pode ser dissociada da sintaxe, porém ela precisa ser analisada a partir da “teoria dos dois esquecimentos”, que surgiu em um artigo na revista *Langages*, número 37, transferida da obra *Semântica e Discurso*, de Michel Pêcheux. Malidier (2003, p. 42) explicita o termo *esquecimento* como algo que “tenta pensar a ilusão constitutiva do efeito sujeito, isto é, a ilusão para o sujeito em estar na fonte do sentido”.

Duas formas distintas de esquecimento são apresentadas por Pêcheux (2014) em seu livro *Semântica e Discurso*; o esquecimento número 1, denominado de esquecimento ideológico (inconsciente), ou seja, a ilusão de que estamos produzindo aquele sentido.

Por outro lado, apelamos para a noção de “sistema inconsciente” para caracterizar um outro “esquecimento”, o *esquecimento nº 1*, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o *esquecimento nº 1* remetia, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que – como vimos – esse exterior determina a formação discursiva em questão (PÊCHEUX, 2014, p. 162, grifos do autor).

Malidier (2003, p. 42) enfatiza o esquecimento número 1, em sua obra, como “o sujeito ‘esquece’, ou em outras palavras, recalca que o sentido se forma em um processo que lhe é exterior: a zona do ‘esquecimento número 1’ é, por definição, inacessível ao sujeito”.

Já o esquecimento número 2 é compreendido como a forma como escolhemos um modo de dizer e não outro, mais específico à ordem da enunciação, fazendo-nos ter a ilusão de que não haveria outra maneira de dizer aquilo que estamos dizendo. Malidier (2003, p. 42) descreve esse esquecimento como “a zona em que o sujeito enunciador se move, em que ele constitui seu enunciado, colocando as fronteiras entre o ‘dito’ e o rejeitado, o ‘não-dito’”. Para Pêcheux (2014), o esquecimento número 2 está diretamente ligado à formação discursiva.

Concordamos em chamar *esquecimento nº 2* ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e seqüências que nela se encontram em relação de paráfrase – *um enunciado, forma ou seqüência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada* (PÊCHEUX, 2014, p. 161, grifos do autor).

A teoria dos “dois esquecimentos” tem um embasamento na teoria de Jacques Lacan. A relação do inconsciente está atrelada ao esquecimento 1 e o de pré-consciente ligado ao esquecimento 2. Pensando na teoria lacaniana do outro vs. o Outro, Maldidier (2003, p. 43) diz que o outro (vogal minúscula) seria a “identificação imaginária” que está relacionada mais especificamente ao esquecimento número 2 e o Outro (vogal maiúscula) seria o “processo de interpelação-assujeitamento do sujeito”, relacionada ao esquecimento número 1.

Orlandi (2009) afirma que os sujeitos são inseridos nos discursos, pois eles estão em processo, assim não são os sujeitos que dão início aos discursos, mas são afetados por eles. Portanto, o esquecimento faz parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos, pois ao esquecerem aquilo que já foi dito retomam as palavras tendo a ilusão de que essas palavras e sentidos são novos e foram produzidos por eles mesmos enquanto sujeitos.

O silêncio é, também, um assunto discutido pela AD em suas análises e observações, porém não como algo negativo, mas sim como uma expressão de sentidos, significando dentro dos discursos de forma histórica e ideológica. Nossas reflexões terão como base a obra *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos* (ORLANDI, 2007).

Orlandi (2007) afirma que o silêncio significa, assim como as palavras, já que a linguagem é incompleta, é sujeita a falhas e à opacidade; assim, ao dizer algo, podemos não dizer; por outro lado, muitas vezes, quando nos calamos, nosso silêncio pode expressar mais sentidos que a nossa própria fala. Então, precisamos compreender o silêncio em sua materialidade, com o seu teor de significação.

É assim que podemos compreender o silêncio fundador como o não-dito que é história e que, dada a necessária relação do sentido com o imaginário, é também função da relação (necessária) entre língua e ideologia. O silêncio trabalha então essa necessidade (ORLANDI, 2007, p. 23).

Ser obrigado a falar algo que não queremos ou não falar o que queremos explica o termo *silenciamento* ou *política do silêncio*, atribuído por Orlandi (2007).

Em face dessa sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência). E tem todo um campo fértil para ser observado: na relação entre índios e brancos, na fala sobre reforma agrária, nos discursos sobre a mulher, só para citar alguns terrenos já explorados por mim (ORLANDI, 2007, p. 29).

As duas categorias de silêncio propostas por Orlandi (2007) são: “o silêncio fundante” e “a política do silêncio (o silenciamento)”. Ela define o silêncio fundante como algo inerente ao processo de significação, já que, para a constituição do sentido, temos que levar em consideração o lugar e a posição do sujeito; o silenciamento, explicitado pela autora, faz parte de algo que uma pessoa diz, sem manifestar “outros” sentidos, mas, muitas vezes, esses sentidos não ditos podem ser, perfeitamente, apreendidos.

Há, pois, uma declinação política da significação que resulta no silenciamento como forma não de calar mas de fazer dizer “uma” coisa, para não deixar dizer “outras”. Ou seja, o silêncio recorta o dizer. Essa é sua dimensão política.

Essa dimensão política do silêncio está, no entanto, assentada sobre o fato de que o silêncio faz parte de todo processo de significação (dimensão fundante do silêncio) (ORLANDI, 2007, p. 53).

Observamos, em muitos discursos, os silenciamentos devido às aspirações políticas ou aos eventos sócio-históricos de alguma época; isso é corroborado por Orlandi (2007, p. 53) ao declarar que “dizer e silenciar andam juntos”.

### 3.5 PARÁFRASE E POLISSEMIA

Descreveremos o papel da paráfrase e da polissemia nos discursos, pois elas fazem parte do processo de funcionamento da linguagem.

Quando pensamos discursivamente a linguagem, é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente. Daí considerarmos que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco (ORLANDI, 2009, p. 36).

Maingueneau (1997, p. 95), em sua obra *Novas Tendências em Análise do Discurso*, revela que a paráfrase sempre foi objeto de estudo para AD, porque, “em uma formação discursiva, o sentido é apreendido pelo deslizamento de uma fórmula à outra, no interior de classes de equivalência”. Parafrasear é posicionar-se de forma exterior ao seu discurso, pois essas reformulações têm como objetivo

superar as barreiras provenientes da comunicação, considerando a compreensão e a relação com seus interlocutores. O autor também enfatiza que nenhuma paráfrase é neutra, porque a escolha tem a ver com o efeito argumentativo que se pretende atingir em um determinado momento sócio-histórico.

Esta imagem de um falante que constrói estratégias para vencer obstáculos não é pertinente para a AD, a qual articula a parafraseação às coerções de uma formação discursiva e não à confrontação psicológica de dois indivíduos. A parafraseação aparece em AD como uma tentativa para controlar em pontos nevrálgicos a polissemia aberta pela língua e pelo interdiscurso. Fingindo dizer diferentemente a “mesma coisa” para restituir uma equivalência preexistente, a paráfrase abre, na realidade, o bem-estar que pretende absorver, ela define uma rede de desvios cuja figura desenha a identidade de uma formação discursiva (MAINGUENEAU, 1997, p. 96).

A paráfrase e a polissemia estão dentro de um jogo entre o mesmo e o diferente, ou seja, os sujeitos e sentidos se significam a partir daquilo que dizem dentro do discurso, retomando palavras já proferidas, mas muitas vezes com deslizamentos de sentido diferentes devido aos equívocos, falhas e lacunas da língua. Corroboramos Orlandi (2009, p. 37) ao afirmar que “a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo nem o discurso, já estão prontos e acabados”.

Charaudeau e Maingueneau (2006) refletem a respeito da paráfrase como uma relação de proporção entre enunciados que podem ou não ser a reconsideração do outro, e também apontam as evidências da heterogeneidade dentro dos discursos. A paráfrase, segundo a visão dos autores, aproxima os elementos a partir de uma continuidade semântica.

A **paráfrase** é uma relação de equivalência entre dois enunciados, um deles podendo ser ou não a reformulação do outro. A equivalência se exprime em termos de co-referência, e mesmo de anáfora. Ela pode ser *semântica* e articular-se na presença conjunta, nas duas expressões, de um nó semântico comum e de semantismos diferenciais (“o presidente da República”/ “o chefe de Estado”; “ele acreditou que...”/ “ele imaginou que...”). Por esta razão, a paráfrase não poderia provir da sinonímia, na medida em que ela convida à deformabilidade do sentido em discurso (FUCHS, 1982, 1990). A paráfrase pode igualmente apoiar-se em uma *contigüidade formal* entre os enunciados: relação entre passiva e ativa; estrutura elíptica vs desenvolvida; jogo sobre modalizações (“é necessário que eu...”/ “eu devo...”; “é interessante”/ “é ótimo”) etc. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 366).

Orlandi (2009, p. 38) observa a diferença entre o que significa criatividade e produtividade. Ao criarmos algo, estamos produzindo ou reproduzindo algo já existente; dessa forma, podemos dizer que é um processo de paráfrase, uma retomada. Já a criatividade é um processo de ruptura, produzindo sentidos diferentes que afetam os sujeitos e sentidos. Nessa relação entre paráfrase e polissemia, busca-se compreender a relação do “político” com o “linguístico” ao integrar os sujeitos e sentidos. Portanto, o sentido de uma determinada palavra remete a uma repetição, o que chamamos de paráfrase, mas ao mesmo tempo temos a deriva de sentidos que faz parte do momento sócio-histórico atual.

Remetendo ao código lingüístico e/ou ao saber que ela presume, a paráfrase coloca aquele que a ela recorre em posição de enunciador “autorizado”, capaz de dominar os signos. Enquanto o enunciador comum contenta-se em dizer, aquele que pode lembrar o que as palavras significam e retornar ao fundamento se apresenta como o que tem acesso, ultrapassando as armadilhas e as imperfeições da linguagem, a este lugar onde o discurso reencontraria a própria coisa (MAINGUENEAU, 1997, p. 97).

A obra *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade*, organizada por Diana Luz Pessoa de Barros e José Luiz Fiorin, reflete acerca das contribuições do teórico russo Mikhail Bakhtin aos estudos da linguagem. A partir do conceito de dialogismo, descrito por Fiorin (2011, p. 29) como a sua principal preocupação, “o outro perpassa, atravessa, condiciona o discurso do eu”. Os discursos são provenientes de outros discursos e vozes.

Em seu ensaio, Fiorin (2011, p. 30) traz à tona o conceito de intertextualidade, explicitando a diferença entre intertextualidade e interdiscursividade, ou seja, um está relacionado ao plano textual e o outro ao discursivo, respectivamente. “A intertextualidade é o processo de incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo”. O autor também enfatiza que podemos encontrá-la na citação, atestando ou substituindo o sentido de algo, na alusão, reproduzindo as estruturas sintáticas, e/ou na estilização, que reproduz algum estilo.

Fiorin (2011, p. 32) ainda explicita o conceito de interdiscursividade como “o processo em que se incorporam percursos temáticos e/ou percursos figurativos, temas e/ou figuras de um discurso em outro” e, portanto, manifestado na citação e na alusão. Assim, um texto reflete outros textos e as vozes ecoam.

Diana Luz Pessoa de Barros também discute os conceitos de dialogismo e polifonia de Bakhtin, enfatizando a enunciação. Ela afirma que Bakhtin, a partir da sua concepção de enunciado, ao definir texto como “matéria lingüística” e “contexto enunciativo”, chega perto de como o compreendemos atualmente.

O texto é considerado hoje tanto como objeto de significação, ou seja, como um “tecido” organizado e estruturado, quanto como objeto de comunicação, ou melhor, objeto de uma cultura, cujo sentido depende, em suma, do contexto sociohistórico. Conciliam-se, nessa concepção de texto ou na idéia de enunciado de Bakhtin, abordagens externas e internas da linguagem. O texto-enunciado recupera estatuto pleno de objeto discursivo, social e histórico (BARROS, 2011, p. 1).

Ainda de acordo com Barros (2011, p. 2), há dois aspectos do dialogismo que, para Bakhtin, são “a condição do sentido do discurso”. Bakhtin reforça que, para compreendermos o dialogismo interacional organizado pelo enunciador e enunciatário, devemos atribuir ao sujeito vozes sociais, tornando-o histórico e ideológico e perceber a interação entre o “eu e o outro” no discurso, isto é, de outras vozes que colaboram para a construção do sentido. Já no dialogismo intertextual notamos as muitas vozes de textos que se cruzam e dialogam entre si.

Em outras palavras, o diálogo é condição da linguagem e do discurso, mas há textos polifônicos e monofônicos, segundo as estratégias discursivas acionadas. No primeiro caso, o dos textos polifônicos, as vozes se mostram; no segundo, o dos monofônicos, elas se ocultam sob a aparência de uma única voz. Monofonia e polifonia de um discurso são, dessa forma, efeitos de sentido decorrentes de procedimentos discursivos que se utilizam em textos, por definição, dialógicos. Os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado e uma voz, apenas, faz-se ouvir (BARROS, 2011, p. 6).

Os discursos são atravessados por outras vozes, que se tornam significativas para a constituição dos sentidos, portanto nenhum discurso tem uma autoria única e original, porque, como já vimos e discutimos, as palavras já foram ditas em outro lugar e por outras pessoas; assim, as vozes do “outro” manifestam-se também em nossos discursos, dialogando entre si e significando-se, pois a natureza da linguagem é dialógica e interacional.

### 3.6 FORMAÇÃO DISCURSIVA

Uma vez que o conceito de Formação Discursiva (FD) é ainda uma questão polêmica, não entraremos no mérito dessa questão, mas a comentaremos apenas, brevemente, como mais um conceito da AD. Para o item a ser descrito, as reflexões estarão pautadas em alguns autores, como Helena Hatsue Nagamine Brandão, Patrick Charaudeau, José Luiz Fiorin, Michel Foucault, Dominique Maingueneau, Michel Pêcheux e Eni Pulcinelli Orlandi.

O filósofo e historiador francês Michel Foucault estabeleceu o conceito de FD, que foi posteriormente revisado por Pêcheux no âmbito da AD.

No Dicionário de Análise do Discurso, de Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau (2006, p. 241), temos não somente uma breve descrição do conceito a partir da perspectiva teórica de Michel Foucault e Michel Pêcheux, como também as divergências e as reavaliações, a partir de 1970, por Pêcheux e outros pesquisadores. Para Foucault, a noção de FD não está atrelada às questões de luta de classe e de ideologia inspiradas no marxismo, mas sim às relações entre dizeres e fazeres, porém Pêcheux, ao apropriar-se do conceito de FD, reformula esse conceito para utilizar na AD, com base nas teses althusserianas de interpelação do sujeito pela ideologia, relacionando a FD com a ideologia e a luta de classes.

**Foucault**, falando, em *Arqueologia do saber*, de “formação discursiva”, procurava contornar as unidades tradicionais como “teoria”, “ideologia”, “ciência”, para designar conjuntos de enunciados que podem ser associados a um mesmo sistema de regras, historicamente determinadas.

**É com Pêcheux** que essa noção é acolhida na análise do discurso. No quadro teórico do marxismo althusseriano, ele propunha que toda “formação social”, caracterizável por uma certa relação entre as classes sociais, implica a existência de “*posições* políticas e ideológicas, que não são feitas de indivíduos, mas que se organizam em *formações* que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação”. Essas formações ideológicas incluem “uma ou várias *formações discursivas* interligadas, que determinam o *que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 241, grifos do autor).

Por FD, compreendemos que são regras capazes de orientar a produção e recepção dos efeitos de sentido entre os interlocutores, ou seja, os sujeitos assumem diferentes posicionamentos a partir do lugar em que se encontram nos

discursos e eles são atravessados por uma ideologia. Podemos comparar a uma lei que determina o dizer de um sujeito, regulando o que ele pode e deve dizer e, também, o que ele não pode e não deve dizer em determinadas condições de produção.

Orlandi (2009, p. 42-43), ao dizer que “As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam”, descreve de maneira sucinta o conceito de FD. Portanto, os sentidos não estão preestabelecidos, mas em deslizamentos conforme as posições ideológicas inseridas no processo sócio-histórico. Aliás, os sentidos são sempre marcados ideologicamente, pois as palavras não significam por si próprias.

Quando estamos inseridos em uma determinada posição discursiva, nossas palavras significam de uma maneira diferente, pois fazem parte da nossa posição sócio-histórica, no momento presente, que está atrelada a uma determinada formação ideológica. Desse modo, quando falo a partir da minha posição de estudante de pós-graduação em Estudos da Linguagem em uma Universidade Estadual do Norte do Paraná, os sentidos produzidos são diferentes daqueles produzidos, caso eu estivesse em outra posição, por exemplo, a de um professor da universidade ou de um aluno de graduação. Conforme Orlandi (2009, p. 43) explicita, “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”.

De acordo com Pêcheux (2014), o sentido de uma palavra não está nela mesma, mas ela significa a partir de suas posições ideológicas no processo sócio-histórico, fazendo com que os deslizamentos de sentidos se estabeleçam nessa relação com as FDs a partir de sujeitos interpelados pela ideologia. Portanto, Pêcheux (2014) afirma:

*Poderíamos resumir esta tese dizendo: as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas (no sentido definido mais acima) nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (PÊCHEUX, 2014, p. 146-147, grifos do autor).*

Brandão (2004) declara que é no discurso que as ideologias se manifestam; portanto, os dois conceitos tradicionais na AD – a FD e a FI – precisam ser considerados ao analisarmos essa relação. A autora explicita o conceito de FD como algo que permite ao sujeito, interpelado pela ideologia, em um momento sócio-histórico, decidir quanto à produção de sentido de uma determinada palavra, ou seja, em uma FD percebemos várias linguagens em uma mesma língua.

A referida autora acrescenta que a paráfrase e o pré-construído fazem parte do funcionamento do conceito de FD. Quando uma FD é formada por paráfrases, temos uma tentativa de “fechamento de suas fronteiras” por meio de suas reavaliações e seus resgates, diferindo da polissemia, que tem o papel de atribuir múltiplos sentidos que obscurecem os limites das diferentes FDs. Já o pré-construído é algo que destaca uma “constituição anterior e exterior”, opondo-se àquilo que é mostrado no enunciado, ou seja, é uma antecipação do “objeto ideológico” feita pelo sujeito, como se ele já fizesse parte do discurso.

Assim, o pré-construído, entendido como “objeto ideológico, representação, realidade” é assimilado pelo enunciador no processo do seu assujeitamento ideológico quando se realiza a sua identificação, enquanto sujeito enunciador, com o Sujeito Universal da FD (BRANDÃO, 2004, p. 49).

Na obra intitulada *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*, Orlandi (2011), ao trabalhar com o discurso da História na escola, analisando livros didáticos da disciplina de História, mais especificamente os textos didáticos relacionados ao período de 1964 até os dias atuais, conclui que a FD atribui um direcionamento para as FIs, fazendo com que a produção de sentidos de um texto defina-se por meio da relação entre FD e FI. A FD está ligada às FIs; portanto, quando temos o discurso inserido em uma outra FD, percebemos os deslizamentos de sentido. Somos atravessados pela ideologia de acordo com a posição discursiva que ocupamos em uma situação dada.

A formação discursiva se constitui na remissão que podemos fazer de todo texto a uma formação ideológica, de tal forma que seu sentido (do texto) se define por essa relação. Isso quer dizer que, dependendo da inserção do texto em uma ou outra formação discursiva, pode-se observar uma variação de sentido, pois há diferenças nas relações distintas que cada formação discursiva mantém com a formação ideológica. Desse modo, a formação discursiva determina o que pode e o que deve ser dito a partir de uma certa região de formação social, a partir de um certo contexto sócio-histórico. Quer dizer, todo texto tem sua ideologia, e podemos determinar a relação do texto com a ideologia através da caracterização da formação discursiva da qual ele faz parte (ORLANDI, 2011, p. 73,74).

A mesma autora, a partir da afirmação de Pêcheux de que as FDs estão relacionadas às FIs derivando de condições de produção peculiares, enfatiza que os processos discursivos se realizam no sujeito; portanto, a intertextualidade deve ser levada em consideração por ser a conexão de um discurso com outros discursos, por meio das paráfrases, do dito com o não dito, entre outros. Assim, o fator sócio-histórico dos discursos, sua heterogeneidade e exterioridade fazem parte do processo discursivo presente nos discursos.

[...] o princípio dessas leituras consiste, como se sabe, em multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, como o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de “entender” a presença de não-ditos no interior do que é dito (PÉCHEUX, 2015, p. 44).

Em *Arqueologia do Saber*, escrito em 1969, Michel Foucault desenvolve o conceito de FD, a partir de questionamentos, ao se interessar por conhecer os domínios das Ciências, por exemplo, a gramática, a medicina, a economia política, etc. Foucault acredita que os discursos são dispersos, ou seja, não há nenhuma unidade de relação entre os elementos do discurso; conseqüentemente, a AD fica encarregada de descrever essa dispersão, buscando definir uma regularidade e formular regras que controlem a formação dos discursos.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva – evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e conseqüências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade”. Chamaremos de *regras de formação* as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva (FOUCAULT, 2008, p. 43, grifos do autor)

Para concluir, Fiorin (1998, p. 32) diz que a FI é a forma de uma determinada classe social compreender o mundo, ou seja, a sua “visão de mundo” e que ela se manifesta na linguagem. O autor também diz que a FD “é um conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de mundo”.

É com essa formação discursiva assimilada que o homem constrói seus discursos, que ele reage lingüisticamente aos acontecimentos. Por isso, o discurso é mais o lugar da reprodução que o da criação. Assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer (FIORIN, 1998, p. 32).

Assim como a ideologia é o reflexo das práticas e ideias das classes dominantes, os discursos também revelam essa dominação.

### 3.7 FORMAÇÃO IDEOLÓGICA

Para o item Formação Ideológica (FI) a ser desenvolvido, primeiramente discutiremos acerca das definições de ideologia, segundo as perspectivas de alguns teóricos, conforme encontramos no livro de Marilena Chauí, intitulado *O que é ideologia*, e também na obra de Helena H. Nagamine Brandão. Porém, enfatizaremos a perspectiva teórica de Marx e Althusser.

Ao iniciar seu livro *O que é ideologia*, Marilena Chauí (2012, p. 7) busca mostrar ao leitor a diferença entre ideário e ideologia, pois as pessoas, frequentemente, confundem ideologia com ideário, o qual, segundo a autora, seria um conjunto emaranhado de ideias. Já a ideologia é “um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, e esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política”.

Em outras palavras, uma teoria exprime, por meio de ideias, uma realidade social e histórica determinada, e o pensador pode ou não estar consciente disso. Quando sabe que suas ideias estão enraizadas na história, pode esperar que elas ajudem a compreender a realidade de onde surgiram. Quando, porém, não percebe a raiz histórica de suas ideias e imagina que elas serão verdadeiras para todos tempos e todos os lugares, corre o risco de estar, simplesmente, produzindo uma ideologia. De fato, um dos traços fundamentais da ideologia consiste, justamente, em tomar as ideias como independentes da realidade histórica e social, quando na verdade é essa realidade que torna compreensíveis as ideias elaboradas e a capacidade ou não que elas possuem para explicar a realidade que a provocou (CHAUÍ, 2012, p. 13-14)

Na AD, o lingüístico e o sócio-histórico fazem parte da constituição dos discursos; conseqüentemente, o conceito de ideologia torna-se fundamental. Dessa forma, Pêcheux é influenciado pela visão de ideologia de Althusser e pela ideia de discurso de Foucault.

O capitalismo surge trazendo consigo a concepção da valorização do trabalho e de dois tipos de indivíduos livres que se dividem entre o burguês, aquele que é proprietário de terra, e o assalariado, aquele que precisa trabalhar para sustentar a sua família e, conseqüentemente, é dependente daquele que possui as terras. A produção capitalista gera a mercadoria, que não é somente o objeto físico dessa produção, mas a força do trabalho representada pelo trabalhador, com valor agregado de uso e de troca. Para Marx, a concepção de ideias deve estar atrelada às condições sociais e históricas do indivíduo, uma vez que a ideologia é a separação dessas duas vertentes, pois, a partir das condições sociais, podemos entender o modo como os homens agem e pensam e, ao mesmo tempo, compreender o processo histórico.

A história é história do modo real como os homens reais produzem suas condições reais de existência. É história do modo como se reproduzem a si mesmos (pelo consumo direto ou imediato dos bens naturais e pela procriação), como produzem e reproduzem suas relações com a natureza (pelo trabalho), do modo como produzem e reproduzem suas relações sociais (pela divisão social do trabalho e pela forma da propriedade, que constituem as formas das relações de produção). É também história do modo como os homens interpretam todas essas relações, seja numa interpretação imaginária, como na ideologia, seja numa interpretação real, pelo conhecimento da história que produziu ou produz tais relações (CHAUÍ, 2012, p. 54-55).

A forma de alienação presente na vida humana faz com que a ideologia aconteça, ou seja, “as ideias serão tomadas como anteriores à práxis” (CHAUÍ, 2012, p. 73). Do mesmo modo, as ideias presentes em uma sociedade em determinada época são representadas pela classe dominante, cujo objetivo é fazer com que todos pensem da mesma maneira, segundo seu propósito e representação do real, dominando não só política, econômica e socialmente, mas também no âmbito das ideias.

A ideologia resulta da prática social, nasce da atividade social dos homens no momento em que estes representam para si mesmos essa atividade, e vimos que essa representação é sempre necessariamente invertida. O que ocorre, porém, é o seguinte processo: as diferentes classes sociais representam para si mesmas o seu modo de existência tal como é vivido diretamente por elas, de sorte que as representações ou ideias (todas invertidas) diferem segundo as classes e segundo as experiências que cada uma delas tem de sua existência nas relações de produção (CHAUÍ, 2012, p. 100-101).

Segundo Brandão (2004), o conceito de ideologia de Marx também traz consigo um sentido pejorativo e é sempre relacionado à concepção de dominação de classes. Para ele, a ideologia é uma forma de controle por parte da classe dominante, fazendo com que os dominados tenham a ilusão de que suas ideias são verdadeiras e fazem parte da realidade social, mas, ao contrário, essa ideologia é uma inversão da realidade, uma imposição daquilo que a classe dominante quer para os seus dominados.

O conceito de ideologia, na perspectiva teórica de Althusser, desenvolvido em seu livro *Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado*, discutido por Brandão (2004), também mantém uma relação com a visão de dominação de classes. Althusser afirma que a classe dominante, com o objetivo de se manter no poder, dominando e explorando seus dominados, criou instrumentos ideológicos e políticos de exploração. Dessa forma, o autor descreve como Aparelhos Repressores (ARE) o governo, a polícia, os tribunais, as prisões e outros órgãos do Estado, cujo papel é repressor e ideológico, e também como Aparelhos Ideológicos (AIE) as instituições representadas pela família, pela escola, pela igreja, entre outras, com o objetivo de forçar a classe dominada a seguir os padrões e imposições da classe dominante, através da repressão e ideologia imposta como uma verdade e uma realidade que faz parte da vida de todos.

Althusser demonstra que o ARE são representados pela força física para impor sua dominação, porém nos AIE predominam a hegemonia ideológica das classes dominantes. Temos, portanto, três hipóteses de ideologia: a ideologia representa o imaginário do indivíduo em relação às suas condições reais de existência; a ideologia existe porque é representada nos atos e práticas do indivíduo; e a ideologia interpela os sujeitos (BRANDÃO, 2004).

Só do ponto de vista das classes, isto é, da luta de classes, é que podemos dar conta das ideologias existentes numa formação social. Não só porque é a partir daí que podemos dar conta da realização da ideologia dominante nos AIE e das formas de luta de classe de que os AIE são alvo e local. Mas também e sobretudo, porque é a partir daí que podemos compreender donde provêm as ideologias que se realizam e afrontam nos AIE. Porque, se é verdade que os AIE representam a forma na qual a ideologia da classe dominante deve necessariamente realizar-se, e a forma com a qual a ideologia da classe dominada deve *necessariamente* medir-se e afrontar-se, as ideologias não «nascem» nos AIE, mas das classes sociais envolvidas na luta de classes: das suas condições de existência, das suas práticas, das suas experiências de luta, etc. (ALTHUSSER, 1980, p. 119-120).

A respeito de ideologia explicitada em Charaudeau e Maingueneau (2006, p. 267), na AD de linha francesa, entre os anos de 1960 e 1970, segundo a perspectiva teórica de Althusser, filósofo marxista, a ideologia “representa uma relação imaginária dos indivíduos com sua existência, que se concretiza materialmente em aparelhos e práticas”. Para Althusser, os sujeitos são interpelados pela ideologia, mesmo que de modo inconsciente. A partir de 1969, outros pensadores baseados nas propostas de Pêcheux elaboraram as teorias da AD, tais como conceitos de FD, pré-construído, interdiscurso, entre outros. Mais tarde, no final da década de 1970 e começo da década de 1980, outras noções e conceitos, por exemplo, a clivagem, o intradiscurso e a heterogeneidade, trazem questionamentos à configuração da FD e FI como um sistema fechado em si, propondo espaço para a contradição e imbricação.

Louis Althusser, em sua obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, a partir de uma concepção marxista, discute a ideologia embutida em nossa prática diária, pois toda a formação social é influenciada pelo modo de produção de quem domina. Portanto, a tese do autor de que “a ideologia interpela os indivíduos como sujeito” revela a ideologia como parte integrante do sujeito, que se desenvolve de modo simples e voluntário (ALTHUSSER, 1980, p. 93).

Portanto a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos. Como a ideologia é eterna, vamos suprimir a forma da temporalidade na qual representamos o funcionamento da ideologia e afirmar: a ideologia sempre-já interpelou os indivíduos como sujeitos, o que nos leva a precisar que os indivíduos são sempre-já interpelados pela ideologia como sujeitos, e nos conduz necessariamente a uma última proposição: os *indivíduos são sempre-já sujeitos*. Portanto, os indivíduos são «abstractos» relativamente aos sujeitos que sempre-já são (ALTHUSSER, 1980, p. 102).

Em trabalhos recentes de AD, o conceito de ideologia<sup>7</sup> não desapareceu, porém a discussão é menos frequente, pois hoje o analista tem a oportunidade de trabalhar com diferentes tipos de *corpus*, utilizando-se dos discursos midiáticos, dos discursos “comuns”, entre outros, sem estar preso somente aos discursos políticos.

Novamente, parafraseando Orlandi (2009), o sentido não é algo fixo, mas deriva-se a partir das posições ideológicas em torno do processo sócio-histórico em que são produzidas. Percebemos esses deslizamentos de acordo com a posição

---

<sup>7</sup> Segundo Charaudeau e Maingueneau (2006), a Análise Crítica do discurso de Van Dijk utiliza-se da noção de ideologia, militando por causas como o sexismo, o racismo, entre outros assuntos importantes na sociedade atual.

discursiva do sujeito, despertando determinada FI, uma vez que o sentido de qualquer palavra é determinado ideologicamente e o sujeito é interpelado pela ideologia, inscrevendo-o em uma determinada FD. A ideologia também está presente nas formas de interpretação, já que os sujeitos interpretam as coisas conforme sua FI, porém acreditam que os sentidos já estavam ali. “Este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (ORLANDI, 2009, p. 46).

Se pensamos a ideologia a partir da linguagem, e não sociologicamente, podemos compreendê-la de maneira diferente. Não a tratamos como visão de mundo, nem como ocultamento da realidade, mas como mecanismo estruturante do processo de significação. Pelo que pudemos expor, a ideologia se liga inextricavelmente à interpretação enquanto fato fundamental que atesta a relação da história com a língua, na medida em que esta significa. A conjunção língua/história também só pode se dar pelo funcionamento da ideologia. E é isto que podemos observar quando temos o objeto discurso como lugar específico em que se pode apreender o modo como a língua se materializa na ideologia e como esta se manifesta em seus efeitos na própria língua. Ao se propiciar a tomada em consideração do imaginário na relação do sujeito com a linguagem, dá-se um novo lugar à ideologia e compreende-se melhor como se constituem os sentidos, colocando-se na base da análise a forma material: acontecimento do significante em um sujeito afetado pelo real da história. Acontecimento que se realiza na/pela eficácia da ideologia (ORLANDI, 2009, p. 96).

Os sentidos não são transparentes e fixos, mas eles significam de acordo com as FIs que se relacionam no processo sócio-histórico em que as palavras e/ou expressões são produzidas.

No livro *Semântica e Discurso: uma crítica afirmação do óbvio*, Michel Pêcheux (2014) discute o conceito da interpelação do sujeito pela ideologia como uma norma que rege e identifica o sujeito. O autor exemplifica utilizando a figura do soldado francês que nunca recua e que nunca deve recuar, se ele realmente for um soldado de verdade. Para ele,

Desse modo, é a ideologia que, através do “hábito” e do “uso”, está designando, ao mesmo tempo, *o que é* e *o que deve ser*, e isso, às vezes, por meio de “desvios” lingüisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de “retomada de jogo”. É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem” aquilo que chamaremos de *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 2014, p. 146, grifos do autor).

Segundo Brandão (2004), a materialidade ideológica realiza-se no discurso, como algo que se encontra no exterior da língua. A respeito de FI, ela afirma que uma ou mais FDs, conectadas, compõem a FI; assim, de acordo com as palavras da autora, “Isso significa que os discursos são governados por formações ideológicas” (BRANDÃO, 2004, p. 47).

Na reprodução das relações de produção, uma das formas pela qual a instância ideológica funciona é a da “interpelação ou assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico”. Essa interpelação ideológica consiste em fazer com que cada indivíduo (sem que ele tome consciência disso, mas, ao contrário, tenha a impressão de que é senhor de sua própria vontade) seja levado a ocupar seu lugar em um dos grupos ou classes de uma determinada formação social. As classes sociais, assim constituídas, mantêm relações que são reproduzidas continuamente e garantidas materialmente pelo que Althusser denominou AIE. Realidades complexas, os AIE “colocam em jogo práticas associadas a lugares ou a relação de lugares que remetem à relação de classe”. Num determinado momento histórico e no interior mesmo desses aparelhos, as relações de classe podem caracterizar-se pelo afrontamento de posições políticas e ideológicas que se organizam de forma a entreter entre si relações de alianças, de antagonismos ou de dominação (BRANDÃO, 2004, p. 46-47).

A ideologia está ligada à própria concepção de realidade de um indivíduo; dessa forma, os modos de apreensão de sentidos e interpretação estão relacionados à ideologia. A maneira como o sujeito observa o mundo e o interpreta está interligada com aquilo que ideologicamente o constitui como sujeito.

O efeito ideológico elementar é a constituição do sujeito. Pela interpelação ideológica do indivíduo em sujeito inaugura-se a discursividade. Por seu lado, a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique produzindo o efeito da evidência do sentido (o sentido-lá) e a impressão do sujeito ser a origem do que diz. Efeitos que trabalham, ambos, a ilusão da transparência da linguagem. No entanto nem a linguagem, nem os sentidos, nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente (ORLANDI, 2009, p. 48).

## 4 A DOCÊNCIA NO BRASIL

### 4.1 A (DES)VALORIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Embora as campanhas publicitárias escolhidas para compor o *corpus* do trabalho expressem a valorização do professor e a importância desse profissional para o futuro e para o desenvolvimento do país, observamos, na realidade, uma distorção dessa imagem mostrada, principalmente, pela mídia.

Maroneze e Lara (2009) discutem as políticas educacionais do nosso país após 1990, implantadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, cujas perspectivas denominam-se neoliberais. O Estado assume sua função reguladora, e a sociedade compromete-se com a responsabilidade dos serviços. Portanto, temos a educação baseada em uma visão mercantilista, ou seja, ao mesmo tempo em que essas políticas procuram reduzir a pobreza e promover o desenvolvimento econômico e social, elas reduzem os investimentos aplicados à educação e implementam modelos de gestão mais flexíveis e descentralizados. Assim, as instituições teriam autonomia para administrar, assumindo a responsabilidade financeira; portanto, a ajuda da comunidade é essencial para que as escolas consigam todos os recursos necessários para as suas atividades. Por meio de um discurso de igualdade, essas políticas reforçam o controle da força de trabalho, elementos de uma ideologia burguesa e capitalista que investe em uma educação básica reduzida a conteúdos mínimos de exigência, por exemplo, ler, escrever e calcular, pois o objetivo central é a capacitação de trabalhadores para o mercado de trabalho. Percebemos esse discurso de promoção do profissional nos *slogans* das propagandas institucionais selecionadas como *corpus* para esse trabalho. A exemplo, temos: “Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos. Seja um professor!” e “Ministério da Educação. Brasil, um país de todos”.

As reformas que aconteceram no Brasil foram influenciadas pelas agências internacionais, a partir de medidas políticas para ajustes estruturais que diminuiram os investimentos em questões sociais e, dessa forma, o país ficou submetido à política econômica capitalista.

Com o suposto discurso de garantir a competitividade dos países em desenvolvimento, aliviando os níveis de pobreza, as agências influenciaram nas reformas econômicas, sociais e políticas desses países, ajustando-os à nova ordem do capital e acirrando ainda mais a dependência financeira em relação aos países centrais. No campo educacional, as reformas promoveram verdadeiro retrocesso na garantia dos direitos educacionais, com a adoção de medidas que priorizaram a retração dos investimentos nos sistemas públicos de ensino e a centralidade na educação básica, reduzida a conteúdos mínimos e com efeitos compensatórios para atender a qualificação e habilidades necessárias para o trabalho, sendo compatível com os valores que desconsideram o exercício do pensamento crítico (MARONEZE; LARA, 2009, p. 3291-3292).

Como falar em profissionais da educação motivados, se a realidade vivenciada por eles, tanto em sala de aula como pelos próprios governos, é tão diferente das imagens mostradas nas propagandas institucionais presentes nesse trabalho de pesquisa? Rodrigues e Saraiva (2014) constataram que a frustração e o estresse na vida dos professores são constantes, primordialmente devido às suas condições de trabalho, ou seja, esses profissionais trabalham em salas de aula superlotadas, com estrutura física e tecnológica precária, em torno de um currículo inflexível e com alunos indisciplinados. Os autores relatam que a crise educacional teve início nos anos de 1980, acentuando-se nos anos de 1990, com as políticas neoliberais. Conseqüentemente, os professores passaram a exercer várias funções dentro das instituições de ensino, pois a educação está, cada vez mais, submetida às condições do mercado, além do fato de esses profissionais serem avaliados, periodicamente, por meio de sistemas de controle de produtividade individual.

Não só a qualidade do trabalho docente está sendo prejudicada, mas também a vida pessoal e profissional, pois com uma demanda intensa de trabalho, refletida na sobrecarga de horas/aula, no tempo dedicado à preparação de aula e correção de atividades e/ou avaliações de alunos, o professor acaba levando muitos afazeres para desenvolver em sua residência, ou seja, não há tempo para o lazer, para o cuidado pessoal e familiar, entre outros. Com isso, a frustração e o desânimo também são frequentes, uma vez que as pressões externas (tanto de ordem pedagógica como financeira) fazem com que esse professor sinta-se desmotivado e desiludido.

A ampliação das escolas a todos sem o investimento adequado em recursos, estrutura física, formação e contratação de mais professores resulta, dentre outras coisas, em salas de aulas muito cheias e numa organização escolar não democrática, não preparada para receber e lidar com públicos variados. Torna-se difícil para o professor desenvolver um trabalho de qualidade com cerca de trinta alunos em sala. A quantidade de trabalhos e provas para corrigir também aumenta. Fazer com que todos eles se envolvam nas atividades planejadas, com disciplina e respeito também não é uma tarefa fácil (RODRIGUES; SARAIVA, 2014, p. 135).

Não é culpa dos professores a falta de motivação e até mesmo de produtividade em sala de aula, mas esse cenário é o reflexo do contexto sócio-histórico em que vivemos, das políticas públicas mercantilistas implementadas que não levam em consideração a valorização dos docentes, nem a estrutura física das instituições de ensino e nem o número adequado de alunos por sala, entre outras questões.

Oliveira (2011) discute que no fim do século XX, devido às crises capitalistas no mundo globalizado, o magistério passa a ser inserido nos modelos de qualidade empresarial e, conseqüentemente, esse valor econômico da educação torna-se prioritário como referência de ordem cultural e política nos países ao redor do mundo. Portanto, a formação do professor, incentivada pelas políticas educacionais, é mais uma maneira de ajustar esse profissional aos moldes do mercado capitalista, ou seja, titulações e informações, em um curto espaço de tempo, para que o professor possa competir no mercado de trabalho, conseguindo uma vaga de emprego ou uma promoção profissional. Assim, reduzir a formação do professor apenas a informações e conteúdos com aplicabilidade imediata, sem reflexão das complexidades do ensino-aprendizagem, é, também, mais uma forma de mercantilizar a educação. Para a autora, o professor acaba perdendo sua “identidade”, pois esse profissional serve apenas para desenvolver tarefas que a “sociedade do conhecimento” julga necessárias.

Em linhas gerais, o imperativo do novo projeto educativo de professores apresentado pelos organismos internacionais nos anos de 1990 visava assegurar o desenvolvimento de competências e estimular a flexibilidade no desenvolvimento da carreira profissional, relegando a um segundo plano a discussão teórica. A prioridade na construção de conhecimentos com base na experiência imediata favorecia a formação em serviço (OLIVEIRA, 2011, p. 2).

Freitas (2003) analisa iniciativas do governo Lula referentes à formação continuada de professores e à certificação, constatando que essas políticas seguem

o mesmo modelo do governo anterior, ou seja, estão submissas às agências internacionais de financiamento, portanto utilizam-se exames de certificação para controlar e regular o trabalho do professor, entre outros, possibilitando uma “desprofissionalização do magistério” (FREITAS, 2003, p. 1095). A autora relembra que os anos de 1960 e 1970 foram marcados pelo pensamento tecnicista, com uma forte reação a isso nos anos 1980, mas as mudanças só aconteceram nos anos de 1990, centralizando as habilidades e competências na sala de aula e na figura do professor.

No âmbito das políticas de formação de professores mudanças significativas foram implementadas, objetivando a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia da transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade (FREITAS, 2003, p. 1097).

Freitas (2003) também discute, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/94), as perspectivas contraditórias como flexibilização do trabalho docente, regulação etc. Porém, gostaríamos de enfatizar apenas algumas delas, por exemplo, a resolução nº 02/97, que permite formação pedagógica para qualquer bacharel, ou seja, permitindo que muitos profissionais façam da docência um trabalho “extra”. Outro item diz respeito ao aproveitamento de estudos que leva em consideração a prática, e não a formação teórica, e, também, à “regulamentação da certificação de professores como mecanismo de avaliação e premiação dos professores [...]”, beneficiando as individualidades de cada um, e não o trabalho como um todo que envolve toda a comunidade escolar (FREITAS, 2003, p. 1098-1099).

Guimarães (2001) reflete acerca do contexto da atualidade, em que, por um lado, percebe-se a crescente busca por escolarização, os avanços tecnológicos e científicos, os novos desafios educacionais, etc.; e, por outro, a falta de estrutura física das escolas, a perda de identidade do professor e tantos outros *déficits*.

Assim, o professor hoje é muito colocado em xeque principalmente pela sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época, com as novas tecnologias, com a avalanche de informações e suas conseqüências nas disposições de aprendizagem dos alunos, com as mudanças nas relações professor-aluno (sempre complexas e muitas vezes problemáticas, independentemente de tratar-se de país desenvolvido ou em desenvolvimento). Somem-se a isto as mudanças nas famílias, na sua dinâmica, que acabam trazendo outras responsabilidades para a escola e, especificamente, para o professor. Enfim, todo este quadro estabelece novas perspectivas para a profissionalidade e novas expectativas em relação ao desempenho do professor, em outras palavras, ampliam o âmbito da prática profissional do professor (GUIMARÃES, 2001, p. 102).

O referido autor defende a necessidade da formação de professor e destaca alguns aspectos que devem ser levados em consideração, como: a “compreensão da profissionalidade docente”, a “reflexão pedagógica” e a “identidade profissional do professor”. Resumidamente, a “compreensão da profissionalidade docente” são as competências, os saberes, os valores, entre outros, que fazem parte do exercício da profissão e que precisam estar associados à “reflexão pedagógica” e à ressignificação da “identidade profissional do professor”.

Outro aspecto importante, discutido por Casali e Santos (2011), é a questão da “feminização” da profissão docente em nosso país. Os autores traçam um panorama histórico a fim de compreender melhor o papel da mulher no magistério. Eles afirmam que, no século XIX, após a Independência, depois de um longo período excluída de seus direitos à educação, as leis começaram a garantir, gratuitamente, educação para todos, porém nem todas as mulheres tiveram acesso, privilegiando apenas as pertencentes à elite. As mulheres eram consideradas vocacionadas ao magistério, uma vez que a escola era vista como uma extensão do lar. Já no século XX, a mulher passa a ter a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da casa. Embora a mulher tenha direito à educação e ao trabalho, as imposições culturais, marcadas pela visão da mulher como mãe, esposa, dona de casa, ainda se fazem presentes, refletidas até mesmo na profissão docente.

Casali e Santos (2011, p. 65) afirmam, em relação ao magistério, que, “embora exercida no início pelo gênero oposto, aos poucos o número de mulheres, no Brasil especificamente, aumentava; atualmente, na carreira do magistério, predomina o gênero feminino”. A baixa remuneração afastou os homens da educação, um dos fatores discutidos pelos autores acima.

Bruschini e Amado (1988) discutem que a profissão docente era, portanto, uma escolha que estava relacionada à vocação feminina, pois, na sociedade da época, a ideologia predominante era a de que as crianças se sentiriam melhor com uma mulher, já que a tarefa de cuidar da casa, dos filhos, do marido e também de conservar os princípios morais era atribuída à mulher.

As autoras relatam que outro argumento utilizado, até mesmo pelas próprias mulheres, a fim de justificarem a escolha profissional, era de que a flexibilidade de horário no magistério era um fator que colaborava na escolha da profissão, pois elas poderiam conciliar trabalho com suas tarefas domésticas. A autora, a partir de dados numéricos da pesquisa realizada, esclarece que a maioria das professoras entrevistadas trabalha muito mais, com carga horária, muitas vezes, superior a 35 horas semanais, sem contar o tempo despendido na preparação das aulas, correção de provas e trabalhos. Outro aspecto importante é que muitas dessas professoras entrevistadas admitem que os salários recebidos fazem parte da única ou da principal fonte de sustento da casa.

Este fato reforça a necessidade de uma atuação conscientizadora junto às professoras. Ao se dar conta de que o magistério não é uma vocação ou um “chamado”, ao qual se atende por ser mulher; ao perceber que o magistério é uma profissão que exige sólida formação pedagógica, esforço, dedicação e competência e espírito de classe, mas à qual, em contrapartida, são devidas boas condições de trabalho e remuneração compatível, somente então a professora poderá agir como profissional, buscando o aprimoramento de sua formação, reivindicando melhores condições de trabalho, enfrentando a relação com os alunos com afeto, mas sem o disfarce do amor e pleiteando salários mais justos, através de sua participação em seu órgão de classe (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 11).

Carmagnani (2009) procura mostrar, em seu trabalho, o discurso produzido pela mídia em relação aos professores e à escola brasileira, permitindo-nos identificar como a mídia define o professor e, conseqüentemente, a visão da sociedade em geral com relação à imagem desse profissional. A autora, a partir da definição de Foucault sobre verdades, estabelece que a mídia é uma transmissora de verdades sobre a escola, mas também uma reguladora do poder do Estado.

Constatamos, pelas pesquisas que vimos desenvolvendo, que os discursos que circulam em nossa sociedade através da mídia não apenas impedem o sentimento de pertencimento desse professor à comunidade de professores da qual naturalmente faria parte, mas lhe impõem o silêncio, o controle, a exclusão pela inclusão. Em outras palavras, o professor é incluído para ser criticado, responsabilizado pelas mazelas da educação, e é excluído pelo discurso que o desqualifica e desmoraliza (CARMAGNANI, 2009, p. 500).

Carmagnani (2009) diz que o sujeito da educação construído pela mídia perdeu suas identificações anteriores e, atualmente, é mais uma máquina do mercado da educação que, a partir de aperfeiçoamentos, pode colaborar com o êxito do produto final e obter premiações pela eficiência nos serviços prestados. Esse mesmo sujeito precisa copiar modelos internacionais e/ou locais de excelência para aplicar em sala de aula. A autora procura mostrar que esses discursos midiáticos acabam excluindo o professor quando, na realidade, o que realmente precisa ser feito é a inclusão do docente nos debates acerca da educação que engloba os seus alunos e a sua escola, procurando o melhor para eles.

A seguir, refletiremos a respeito da valorização do professor a partir de documentos oficiais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/94), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 foi sancionada no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso e do Ministro da Educação, Paulo Renato, em 20 de dezembro de 1996. A LDB garante uma educação de qualidade para todos e, diferentemente das outras leis, incluiu a educação infantil, com creches e pré-escolas à primeira etapa da educação básica.

A LDB 9394/96, em seu artigo terceiro, declara que o ensino está pautado em alguns princípios, por exemplo, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Porém, somente no item VII, o documento se mostra preocupado com o docente, citando, nesse item, o termo *valorização do profissional da educação escolar*.

No artigo 67, encontramos um amparo legal aos direitos dos professores ao exercerem suas funções profissionais nas instituições de ensino.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Portanto, os direitos dos professores estão assegurados pela LDB 9394/96, por exemplo: a admissão por meio de concursos públicos, com um piso salarial referente a sua profissão. Além disso, os períodos de planejamento e estudos estão incluídos na carga horária, bem como a formação continuada.

Falar em valorização do professor é falar também em remuneração, na questão salarial, pois o empregado/funcionário é valorizado quando recebe mensalmente um salário digno; desse modo, observaremos o que a lei tem a dizer quanto à remuneração do professor. Em 16 de julho de 2008, a Lei nº 11.738 (ANEXO A) é sancionada, definindo o piso salarial profissional nacional para os professores da educação básica que fazem parte do ensino público no país (BRASIL, 2008).

No portal do MEC, na *internet*, encontramos mais informações a respeito do piso salarial profissional nacional. Em 26 de abril de 2012, a Resolução nº 7 “**define critérios de repasse de recursos do Fundeb para complementação do Piso Salarial Profissional Nacional**” (grifos do autor).

## **2) Decisão do STF sobre a validade da Lei do Piso**

No dia 27/02/2013, o Supremo Tribunal Federal decidiu que a Lei 11.738/2008, que regula o piso salarial nacional dos profissionais do magistério público da educação básica, passou a ter validade a partir de 27 de abril de 2011, quando o STF reconheceu sua constitucionalidade. A decisão tem efeito *erga omnes*, isto é, obriga a todos os entes federativos ao cumprimento da Lei (BRASIL, 2017<sup>a</sup>, grifos do autor).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram desenvolvidos como uma proposta para auxiliar os professores em suas práticas educativas, porém eles são flexíveis, ou seja, os professores podem elaborar suas aulas de acordo com seus critérios, levando em consideração os aspectos regionais. Esse documento

reconhece a responsabilidade e importância do profissional na formação do povo brasileiro, bem como a necessidade de investimento no desenvolvimento profissional, formação inicial dos professores, como uma maneira de fornecer condições de trabalho adequadas (BRASIL, 1997, p. 25).

Abaixo, uma observação do MEC quanto à valorização do profissional docente:

Tal proposta, no entanto, exige uma política educacional que contemple a formação inicial e continuada dos professores, uma decisiva revisão das condições salariais, além da organização de uma estrutura de apoio que favoreça o desenvolvimento do trabalho (acervo de livros e obras de referência, equipe técnica para supervisão, materiais didáticos, instalações adequadas para a realização de trabalho de qualidade), aspectos que, sem dúvida, implicam a valorização da atividade do professor (BRASIL, 1997, p. 30).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) admitem os problemas enfrentados pelos professores que trabalham nas instituições públicas do nosso país e relatam que essas questões têm afetado tanto as pessoas envolvidas, diretamente, com a educação, quanto à sociedade brasileira, pois o descrédito na educação espalhou-se de forma generalizada.

A discussão sobre a função da escola não pode ignorar as reais condições em que esta se encontra. A situação de precariedade vivida pelos educadores, expressa nos baixos salários, na falta de condições de trabalho, de metas a serem alcançadas, de prestígio social, na inércia de grande parte dos órgãos responsáveis por alterar esse quadro, provoca, na maioria das pessoas, um descrédito na transformação da situação. Essa desvalorização objetiva do magistério acaba por ser interiorizada, bloqueando as motivações. Outro fator de desmotivação dos profissionais da rede pública é a mudança de rumo da educação diante da orientação política de cada governante. Às vezes as transformações propostas reafirmam certas posições, às vezes outras. Esse movimento de vai e volta gera, para a maioria dos professores, um desânimo para se engajar nos projetos de trabalho propostos, mesmo que lhes pareçam interessantes, pois eles dificilmente terão continuidade (BRASIL, 1997, p. 35).

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) tenham sido elaborados há vinte anos, as discussões em torno dos problemas enfrentados pelos docentes continuam as mesmas. Mesmo com todo o desenvolvimento tecnológico produzido pela globalização, a educação em nosso país continua sendo um fator de descrédito e de preocupação, uma vez que questões como falta de motivação para ensinar e aprender, a quantidade elevada de alunos por sala, a sobrecarga de

horas/aula, a falta de estrutura física das instituições, a indisciplina dos alunos, a desvalorização salarial e pessoal do professor, dentre outros entraves, fazem com que o profissional da educação se sinta desmotivado em sua carreira.

Discutiremos a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua terceira versão, a qual complementa e revisa a segunda versão. A BNCC é uma proposta do MEC ao Conselho Nacional de Educação, com os direitos e com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica **conhecimentos e competências** que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a **construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva** (BRASIL, 2017b, p. 7, grifos do autor).

O documento coloca como primeira tarefa atribuída à União, uma vez que faz parte de suas obrigações, a regulamentação do ensino superior, a revisão da formação inicial e continuada dos professores, pois os professores são considerados os responsáveis pelo desempenho dos alunos e da escola. Porém, o documento está mais direcionado aos aspectos orientadores do currículo e às competências do desenvolvimento integral do aluno.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) foram elaboradas com o objetivo de dialogar com os professores e com a escola a respeito da prática docente. Eles servem como instrumentos de orientação, estimulando a reflexão. Logo no início do documento, observamos um item endereçado ao professor, chamado de “Carta ao professor”. Nessa parte, o documento cita o papel da escola como responsável pela introdução e pela democratização das oportunidades e, também, admite que a tarefa da Educação Básica vai além da vida escolar do aluno, pois colabora para o desenvolvimento do país e faz com que esse aluno se torne um cidadão.

Quanto aos benefícios aos professores, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) relatam que, em parceria com a Secretaria de Educação

Básica, mais livros têm sido publicados para apoiar a pesquisa científica e o trabalho pedagógico do docente e que a oferta de formação inicial e continuada, em parceria com as instituições de ensino superior, tem sido oferecida aos professores da rede pública.

É oportuno lembrar que os debates dos diferentes grupos manifestaram grandes preocupações com as bases materiais do trabalho docente. Certamente a situação funcional da equipe escolar, envolvendo jornada de trabalho, programas de desenvolvimento profissional e condições de organização do trabalho pedagógico, tem um peso significativo para o êxito do processo de ensino-aprendizagem.

Cabe à equipe docente analisar e selecionar os pontos que merecem aprofundamento. O documento apresentado tem por intenção primeira trazer referências e reflexões de ordem estrutural que possam, com base no estudo realizado, agregar elementos de apoio à sua proposta de trabalho (BRASIL, 2006, p. 9).

A preocupação central das OCEM é voltada, mais especificamente, ao Ensino Médio, pois essa etapa escolar precisa englobar tanto os aspectos referentes à organização do currículo, quanto o aprimoramento do aluno como ser humano, envolvendo o pensamento crítico, a formação ética, as competências para a inserção no mercado de trabalho e a continuidade aos estudos.

Como último documento oficial analisado, temos as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE). No *website* do Governo Estadual do Paraná, encontramos as diretrizes divididas por áreas do conhecimento, portanto nos pautaremos na análise das diretrizes destinadas à formação do professor, intitulada *Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal* e, também, nas páginas iniciais que fazem parte de quase todos os materiais disponíveis por área de conhecimento. Embora saibamos que o conteúdo dessas diretrizes esteja voltado à questão curricular, procuramos identificar algum endereçamento particular à figura do professor: questões como valorização profissional, reconhecimento pelo trabalho, entre outros. Dessa forma, utilizamos os textos iniciais de uma área do conhecimento, no caso, o de Ensino de Línguas Estrangeiras.

Na parte inicial do documento das DCE do Estado do Paraná, observamos os agradecimentos aos professores da Rede Municipal de Ensino que contribuíram para que as diretrizes fossem elaboradas, pois esses professores

participaram dos eventos promovidos pela Secretária de Estado da Educação, discutiram e deram seus pareceres a respeito das versões preliminares. Também, agradeceram os professores dos Núcleos Regionais de Educação e dos departamentos pedagógicos da SEED, pois foram eles que coordenaram as discussões.

A carta da Secretaria da Educação presente nas DCE diz que a escola pública vem sendo remodelada, contribuindo para a prática pedagógica. Essas discussões partem da crença de que o professor é um sujeito epistêmico e que a escola é o lugar ideal para as discussões dessas DCE. O Governo mostrou a negligência, até então, quanto à formação específica do professor e quanto ao esvaziamento das disciplinas de seus conteúdos de ensino, alterando o papel da escola.

As DCE mostram-se flexíveis, ou seja, o professor poderá se adaptar à realidade de seus alunos em sala de aula, servindo apenas como orientação ao trabalho do professor.

A partir da proposta pedagógica curricular, o professor elaborará seu plano de trabalho docente, documento de autoria, vinculado à realidade e às necessidades de suas diferentes turmas e escolas de atuação. No plano, se explicitarão os conteúdos específicos a serem trabalhados nos bimestres, trimestres ou semestres letivos, bem como as especificações metodológicas que fundamentam a relação ensino/aprendizagem, além dos critérios e instrumentos que objetivam a avaliação no cotidiano escolar (PARANÁ, 2008, p. 26-27).

O conteúdo expresso nas *Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal*, faz parte de um trabalho coletivo dos professores da rede municipal de ensino que visa propor melhorias na prática pedagógica dos professores, pois eles acreditam que professores e alunos são os protagonistas na educação, e o currículo uma ferramenta indispensável ao professor, reunindo teoria e prática.

Essas ações curriculares enfatizam que o professor precisa ter uma formação teórico-metodológica para exercer seu trabalho com as crianças, não somente compreendendo o universo infantil, o desenvolvimento de cada faixa etária, mas também conhecendo a história de vida, contexto sociocultural das crianças que fazem parte da sua sala de aula. O professor também precisa ter domínio da

disciplina que ministrará e acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, avaliando de maneira formativa para contribuir com o desenvolvimento crítico e participativo dos alunos, que se tornarão os transformadores da sociedade.

Por fim, se avaliar nessa perspectiva, significa incorporar ao trabalho pedagógico, tendo por base a síntese ação-reflexão-ação, é imprescindível o acompanhamento permanente do professor quanto ao processo de aprendizagem dos alunos, a fim de garantir que as reflexões necessárias para a formação de sujeitos críticos, participativos, capazes de impulsionarem transformações na sociedade, sejam dinamizadas e potencializadas. Esse é o desafio que está colocado nas bases do documento orientador da prática pedagógica dos professores do curso de Formação de Docentes, normal em nível médio, a fim de possibilitar um processo de avaliação coerente com a ação educativa presente no Projeto Político Pedagógico. Trabalhar com o novo a partir do velho. Assim, podemos afirmar que a avaliação deve ser conscientemente articulada à concepção de mundo, de sociedade, de educação, de trabalho, de cultura e por fim, do ensino que queremos, permeando toda a prática pedagógica (PARANÁ, 2014, p. 91).

Porém, não encontramos, nas páginas analisadas, considerações a respeito dos direitos dos professores, das dificuldades enfrentadas por eles, nenhuma referência relacionada diretamente às suas preocupações e aos seus interesses, somente conteúdo relacionado ao currículo, às práticas teórico-metodológicas, entre outros. Percebemos que há preocupação, também, com os alunos e com os aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem.

Na obra *Português no ensino médio e formação do professor*, organizada por Clécio Bunzen e Márcia Mendonça, em 2006, verificamos, de modo geral, que o professor precisa estar em sintonia com as novas propostas de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas.

Discutiremos o assunto, a partir das reflexões do artigo de Mendonça (2006). Partindo do pressuposto de que o ensino da gramática é o objeto central das aulas de Língua Portuguesa, uma nova proposta chamada de Análise Linguística (AL) tem surgido, segundo a autora, como uma forma de superar os resultados insatisfatórios dos alunos nas habilidades de leitura e escrita e também de evidenciar que o ensino de gramática normativa possui “inconsistência teórica”. Contudo, pensando nos desafios do Ensino Médio, como a preparação para o vestibular e para o mercado de trabalho, sem deixar de lado a formação cidadã do aluno, e incluindo a visão da escola que expressa a “organização cumulativa de conteúdos”, não privilegiando a formação de usuários da língua capazes de utilizá-la

em contextos diversos, a Análise Linguística é uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção de textos, pois permite, a partir do texto, refletir sobre fenômenos textuais, discursivos e gramaticais.

Focaremos, porém, as discussões em questões relacionadas ao trabalho docente, aquelas direcionadas ao professor. Segundo a referida autora, a identidade do professor é fator determinante na questão de escolha de métodos, correntes teóricas, o que ensinar ou não ensinar, porém outras vozes, tanto as de dentro da escola quanto as de fora, influenciam o processo ensino-aprendizagem. Com essa diversidade de pensamentos e crenças, alguns professores aceitam as mudanças e outros não; alguns trabalham a partir do texto, outros ensinam somente a gramática normativa.

Creemos que, para fugir ao dogmatismo ou à mera intuição quanto ao papel da AL na escola, a formação docente deve respaldar-se numa clara concepção: a) do objeto de ensino das aulas de português – a linguagem; b) de seus objetivos centrais – a ampliação das experiências de letramento e o desenvolvimento de competências lingüístico-gramaticais, textuais e discursivas; c) do papel dos recursos gramaticais e das estratégias textuais e discursivas nesse processo (MEDONÇA, 2006, p. 224).

Como forma de superar esses conflitos, Mendonça (2006) acredita que a formação docente seria a saída e deve estar aliada às mudanças tanto pedagógicas quanto estruturais para dar suporte ao trabalho desse profissional. Toda mudança enfrenta resistências e obstáculos, porém é preciso saber o que se pretende alcançar com o ensino de AL em sala de aula, e, segundo a autora, essa transformação deve acontecer de modo gradual.

Paulo Freire, em sua obra intitulada *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, apresenta questionamentos relevantes referentes ao desenvolvimento do trabalho docente, uma vez que a reflexão a respeito da prática educativa precisa estar inserida no dia a dia de quem trabalha com educação. Freire salienta que “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2016, p. 24, grifos do autor). Ao mesmo tempo em que Freire propõe reflexões acerca de questões práticas, referindo-se às formas de ensinar, ele afirma que ensinar é também lutar “em defesa dos direitos dos educadores” (FREIRE, 2016, p. 65).

Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser (FREIRE, 2016, p. 65).

Motivados por Freire, mesmo em face de tanta resistência contra a educação pública em nosso país, não podemos, como educadores, parar de lutar e nos acomodar; podemos até desistir de continuar na profissão, mas, se decidirmos seguir em frente, devemos trabalhar com dedicação e zelo, pois a “resposta à ofensa à educação é a luta política, consciente, crítica e organizada contra os ofensores” (FREIRE, 2016, p. 66). Também, como diz o autor, precisamos lutar para conseguir o respeito da sociedade e dos poderes públicos, exercendo a atividade docente de forma efetiva e profissional, e não como mais uma renda extra.

São muitos os fatores responsáveis pela desmotivação docente, porém precisamos valorizar os profissionais da educação, pois eles colaboram para o desenvolvimento integral do aluno e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do nosso país.

Loureiro (2001) optou por refletir acerca da formação docente em relação à educação básica, mais especificamente ao Ensino Fundamental, pois a autora acredita que esta é, na maioria das vezes, a única formação básica que a maioria dos brasileiros tem acesso. Embora a autora retrate o contexto social econômico do sistema capitalista em que vivemos, em que acumulação é mais importante do que a pessoa humana, ela reconhece o trabalho de alguns educadores em lutar contra a visão mercantilista de educação.

Loureiro (2001) resume, em três itens, a desvalorização da educação básica e do corpo docente, como algo constituído historicamente no imaginário social, principalmente no que se refere ao ensino fundamental. O primeiro item destaca o papel da educação básica em formar o cidadão para o mercado de trabalho, porém, quando isso não acontece, a culpa da falta de empregos é da educação que não prepara mão de obra qualificada. O segundo aspecto seria a ideia de que, na educação básica, o professor não necessita de muito preparo, pois

o que precisa ser ensinado é apenas elementar, assim esse profissional não tem prestígio e reconhecimento. Por último, historicamente, a educação básica surgiu para disciplinar e preparar o povo para o trabalho.

A mesma autora relata propostas que buscam desconstituir aquilo que está no imaginário social, referentes à educação básica, observadas na luta em fazer da escola um lugar onde se preparam cidadãos críticos, não apenas com as disciplinas básicas, mas com o acesso às artes, aos valores e aos direitos humanos. Uma educação pública e de qualidade, a partir de uma escola que inclua os alunos, onde o trabalho coletivo aconteça, onde o projeto político-pedagógico seja desenvolvido em conjunto e que valorize seu professor. É importante entender que a formação docente precisa acontecer com uma força pujante dentro das universidades.

E como mediador o professor tem um outro papel importante, que é o de escolher e selecionar o que deve ser atualizado. E qual o critério para essa escolha? Considerando que grande parte da população brasileira frequenta somente a educação fundamental, esta seleção reveste-se de grande responsabilidade. Ela irá definir o que é básico e necessário para contribuir na formação desse sujeito autônomo e crítico ao qual se chama de cidadão.

Para concluir, podemos afirmar que formar professores é uma tarefa complexa e que medidas simplistas de aligeiramento e banalização só irão piorar uma situação que já é precária. Além disso, as condições de trabalho, os salários aviltantes e a falta de carreira docente interferem profundamente na formação desse profissional (LOUREIRO, 2001, p. 17-18).

Para fins ilustrativos, na tabela abaixo, selecionamos alguns dados do INEP de 2015, referentes ao número de matrículas em cursos de graduação presenciais e a distância, separados em: bacharel, licenciatura e tecnólogo e não aplicável<sup>8</sup>. Também, para melhor visualização, temos os dados do país, depois separados em público (federal, estadual e municipal) e privado.

---

<sup>8</sup> “Não aplicável”: Matrículas em Área Básica de Ingresso.

**Tabela 1 – Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância**

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Total Geral				
	Total	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo	Não aplicável
Brasil	8.027.297	5.516.151	1.471.930	1.010.142	29.074
Pública	1.952.145	1.195.020	578.997	149.209	28.919
Federal	1.214.635	800.417	323.295	68.862	22.061
Estadual	618.633	301.873	233.222	76.699	6.839
Municipal	118.877	92.730	22.480	3.648	19
Privada	6.075.152	4.321.131	892.933	860.933	155

Fonte: INEP (2016).

Como incentivo à formação continuada dos professores da Educação Básica que atuam na rede pública, o MEC, apoiado pela CAPES e pelas instituições de ensino superior (IES), oferece o PROEB<sup>9</sup> (Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica) com cursos *stricto sensu* para os professores.

Esses cursos podem ser presenciais ou a distância, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A CAPES concede bolsas de estudo e incentiva os cursos do programa. Os professores interessados podem acessar o *website* da CAPES para ter acesso à lista de cursos disponíveis em cada instituição de ensino.

Dentre os objetivos do programa, gostaríamos de destacar três, a saber: proporcionar a formação continuada aos professores no nível de pós-graduação *stricto sensu*; valorizar as experiências profissionais desses professores; e refletir a respeito da Educação Básica em nosso país, propondo mudanças e respostas às questões do cotidiano escolar.

#### 4.2 MEC E TPE

O Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), lançou, em 2009, campanhas publicitárias que mostravam a valorização da profissão docente e sua importância no desenvolvimento econômico e social do país, com o *slogan* “Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades

<sup>9</sup> Informação disponível em Brasil (2018).

para todos”. Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, era o Presidente do país naquela época e estava em seu segundo mandato presidencial.

Assim, foi criado um portal na *internet*: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/index.php> e também um canal no YouTube: <https://www.youtube.com/user/sejaumprofessor>. No portal *Seja Um Professor*, encontramos informações sobre a carreira docente e o mercado de trabalho e, também, curiosidades, serviços, notícias, depoimentos e os dois vídeos publicitários que foram selecionados para análise dessa pesquisa. O primeiro ícone desse portal chama-se “Como se tornar um professor?”; ao clicá-lo, temos acesso às descrições do perfil do profissional de educação; os requisitos para se tornar um professor; a formação acadêmica necessária; o processo de seleção; as principais licenciaturas e os programas de incentivo do Governo Federal. No ícone Mercado de Trabalho, podemos encontrar informações referentes às legislações; à carreira e à remuneração; onde esse profissional pode trabalhar; e, até mesmo, as oportunidades disponíveis na rede federal. Outro ícone disponível no *site* chama-se “Serviços ao Professor”; nele, o professor pode encontrar no item ferramentas de trabalho outros portais com materiais didáticos e trocas de experiências entre professores; concursos e prêmios; tecnologia e pesquisa e formação.

A figura a seguir mostra um pouco do conteúdo disponível no portal do MEC.

**Figura 1** – Portal da internet: Seja um Professor



Fonte: Brasil (2017c).

O vídeo musical “Um bom professor, um bom começo”, também selecionado para a análise, faz parte de uma campanha publicitária do portal *Todos Pela Educação*, de 12 de abril de 2011. Portanto, descreveremos o conteúdo desse portal.

*Todos Pela Educação* (TPE) é um movimento apartidário da sociedade civil, fundado em 2006, com intuito de chamar à ação o poder público, juntamente com a sociedade brasileira para as questões relacionadas à Educação Básica de qualidade e à garantia dos direitos das crianças e jovens do nosso país. O TPE acredita que todos os brasileiros têm a responsabilidade em ajudar o país a lutar por uma educação de qualidade. Desse modo, o movimento TPE estabeleceu metas, bandeiras e atitudes descritas em seu portal na *internet*, como apresentado a seguir.

#### **Quadro 1 – Metas do movimento TPE**

- |  |
|--|
| <p><b>Meta 1</b> Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola<br/> <b>Meta 2</b> Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos<br/> <b>Meta 3</b> Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano<br/> <b>Meta 4</b> Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos<br/> <b>Meta 5</b> Investimento em Educação ampliado e bem gerido</p> |
|--|

Fonte: O TPE (2017).

#### **Quadro 2 - Bandeiras do movimento TPE**

- |  |
|--|
| <p><b>Bandeira 1</b> Melhoria da formação e carreira do professor<br/> <b>Bandeira 2</b> Definição dos direitos de aprendizagem<br/> <b>Bandeira 3</b> Uso pedagógico das avaliações<br/> <b>Bandeira 4</b> Ampliação da oferta de Educação integral<br/> <b>Bandeira 5</b> Aperfeiçoamento da governança e gestão</p> |
|--|

Fonte: O TPE (2017).

#### **Quadro 3 – Atitudes do movimento TPE**

- |  |
|--|
| <p><b>Atitude 1</b> Valorizar os professores, a aprendizagem e o conhecimento<br/> <b>Atitude 2</b> Promover as habilidades importantes para a vida e para a escola<br/> <b>Atitude 3</b> Colocar a Educação escolar no dia a dia<br/> <b>Atitude 4</b> Apoiar o projeto de vida e o protagonismo dos alunos<br/> <b>Atitude 5</b> Ampliar o repertório cultural e esportivo das crianças e dos jovens</p> |
|--|

Fonte: O TPE (2017).

As principais ações que o TPE promove são: atenção às metas, elaborando um relatório bienal que analisa e mensura as ações desenvolvidas no país (Governo Federal, Estados e Municípios); pesquisa para promover diagnósticos e políticas públicas; encontros entre especialistas e jornalistas com o tema

educação; boletins, notícias TPE e Educação na Mídia; campanhas publicitárias, redes sociais e *site* institucional na *internet*, *kit* com material editorial gravado para radialistas que se comprometem com a educação, entre outras ações. O TPE dispõe de vários parceiros e mantenedores, como muitas empresas importantes do setor privado, que fazem parte desse movimento em favor de uma educação de qualidade para todos (O QUE FAZ O TPE, 2017).

Para ilustrar, mostramos a seguir a tela principal do portal da *internet* do TPE.

**Figura 2 – Portal TPE**

The image shows the homepage of the TPE (Todos pela Educação) website. At the top left is the logo with the text "TODOS PELA EDUCAÇÃO". To its right are three green buttons labeled "5 Metas", "5 Bandeiras", and "5 Atitudes". Further right is a search bar with the text "O que você procura?" and a "Buscar" button. Below the header is a horizontal navigation menu with links: "Quem somos", "Indicadores", "Participe", "Reportagens TPE", "Educação na mídia", "Sala de imprensa", "Projetos", "Biblioteca", and "Contato". The main content area features a large banner with a light beige background and a central message in brown text: "SE VOCÊ QUER MENOS VIOLÊNCIA, MENOS CORRUPÇÃO, MAIS SAÚDE, OPORTUNIDADES IGUAIS, VOCÊ QUER EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODOS." The banner is decorated with hand-drawn sketches of school supplies like pencils and a ruler on the left, and mathematical formulas and drawings of two children on the right. At the bottom, there is a footer with three sections: "Divulgações TPE" with a URL, "Educação na Mídia" with a date "21/08/2017", and the "Observatório do PNE" logo.

**Fonte:** Todos pela educação (2017).

## 5 ANÁLISE DO CORPUS

As análises estão embasadas nos respaldos teóricos da AD, por exemplo, Formação Discursiva (FD), Formação Ideológica (FI), Condições de Produção (CPs), Sujeito, Interdiscurso e/ou Memória Discursiva, a fim de analisarmos a produção de sentido e a real valorização ou não do professor, olhando para elementos extralinguísticos que nos permitem apreender os deslizamentos de sentido que envolvem os aspectos sócio-históricos e ideológicos presentes nos discursos.

A escolha das propagandas foi baseada em aspectos relacionados à valorização ou à desvalorização da figura docente frente à sociedade brasileira, já que o intuito da pesquisa é desvendar os deslizamentos de sentidos, a fim de proporcionar ao leitor uma reflexão mais crítica a respeito da educação e da real valorização do professor.

A seguir, analisaremos a primeira propaganda, retirada do portal da *internet* intitulado “Seja um professor”, do Ministério da Educação (MEC), cuja transcrição encontra-se no anexo B.

### 5.1 ANÁLISE DA PROPAGANDA MEC 1

Descrevendo as imagens do vídeo, acompanhadas de um fundo musical e de uma narração com voz masculina, temos jovens indo à escola satisfeitos e felizes. Logo após, vemos alunos em um laboratório realizando alguma experiência, seguido por uma imagem de alunos em uma sala de aula, rindo e conversando. Em outra cena, o foco é o rosto de uma garota que aparenta estar refletindo sobre algum assunto e, em seguida, algumas meninas sorridentes sentadas em frente a um computador. Mais uma vez, alunos motivados utilizam o laboratório, e um deles está utilizando o microscópio. A cena seguinte mostra uma sala de aula composta por adultos satisfeitos e, depois, novamente, focam o laboratório com mais produtos e recipientes e todos vestidos de jalecos brancos. Para finalizar, temos uma cena com quatro jovens uniformizados e ao fundo uma escola arborizada, limpa e grande. Logo em seguida, aparece uma sala de aula ou laboratório, evidenciando uma professora e seus alunos. Uma voz feminina narra o texto final, mostrando uma escola cheia de alunos, terminando com as seguintes informações: “Consulte o portal do MEC. [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Ministério da Educação. Brasil, um país de todos”.

Ao refletirmos a respeito das CPs presentes nessa propaganda, em um sentido estrito, conforme Orlandi (2009) explicita, temos o Brasil, um país em desenvolvimento. Porém, ao observarmos, em um sentido amplo, percebemos em nossa sociedade, a partir de 1990, devido às mudanças nas políticas educacionais, uma realidade de reconfiguração do espaço e da imagem do professor e, conseqüentemente, uma crescente desvalorização do profissional da educação. Ao mesmo tempo, precisamos analisar as CPs do Ministério da Educação para entender o conteúdo dessas propagandas de valorização docente, ou seja, o MEC busca, por meio de seu discurso, atrair profissionais para a docência, pois o número de pessoas interessadas nessa profissão tem diminuído ao longo dos anos. A memória discursiva que também faz parte das CPs, nessa propaganda, remete-nos aos interdiscursos, aos já ditos e não ditos em outro lugar e em algum momento, tais como os professores são formadores de opinião, são as pessoas mais honestas que conhecemos, são questionadores e são os profissionais mais interessantes, dotados de conhecimento, sabedoria e valorização.

Essa exterioridade, que chamamos de condições de produção, segundo a perspectiva que adotamos, deve incluir tanto fatores da situação imediata ou situação de enunciação (contexto de situação, no sentido estrito) como os fatores de contexto sócio-histórico, ideológico (que é o contexto de situação, no sentido lato). A distinção dessas duas espécies de contexto de situação – o *imediate*, ou de enunciação, e o *amplo* ou sócio-histórico, ideológico – está refletida nas diferentes formas com que se constituem as diversas tipologias (ORLANDI, 2011, p. 218).

De acordo com Pêcheux (2014), o sentido de uma palavra não está nela mesma; as palavras significam a partir de suas posições ideológicas no processo sócio-histórico, fazendo com que os deslizamentos de sentidos se estabeleçam nessa relação com as FDs, a partir de sujeitos interpelados pela ideologia. Portanto, conforme Pêcheux,

Isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas: retomando os termos que introduzimos acima e aplicando-os ao ponto específico da materialidade do discurso e do sentido, diremos que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes (PÉCHEUX, 2014, p. 147).

Os efeitos de sentido constituídos sócio-historicamente são interligados por uma FI presente em nossa sociedade, porém a propaganda analisada procura

mostrar, a partir da produção de sentido, uma realidade diferente da que vivemos atualmente, retratando uma profissão interessante, valorizada e dinâmica, com um ambiente de trabalho que proporciona a construção coletiva do conhecimento, baseada em trocas de experiências com outros profissionais, com oportunidades de crescimento profissional e intelectual, entre outros. Faz parte do gênero propaganda a persuasão dos interlocutores, e essa propaganda desperta apenas os aspectos positivos da profissão.

Segundo Machado e Cordeiro (2013), o objetivo da publicidade é fazer com que um produto ou serviço se torne conhecido, portanto, para conseguir o que lhe foi proposto, a empresa publicitária deverá dispor de muita criatividade, dinamismo, inovação e recursos tecnológicos.

Há, cada vez mais, no gênero publicitário, especialmente em peças publicitárias, a utilização de estratégias que associam o produto anunciado ao cotidiano da sociedade, ou seja, à forma como os indivíduos interagem; afinal, é esse o objetivo desse tipo de gênero: atender a alguma necessidade. Tal satisfação ocorre por meio de estratégias que veem na manipulação e na persuasão os meios para que o interlocutor enxergue e reconheça no discurso de determinada peça publicitária a sua própria ideologia (o sujeito se reconhece/forma a partir da enunciação do outro) (MACHADO; CORDEIRO, 2013, p. 51).

Assim, a partir do posicionamento assumido pelo MEC, órgão federal responsável pela educação em nosso país, percebemos que os deslizamentos de sentidos, na peça publicitária, são atravessados pela FI em torno do processo sócio-histórico em que são produzidos e determinados pela FD que constitui nossa sociedade.

Em outras palavras, o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso (e aqui reconhecemos a propriedade do conceito lacaniano de sujeito para AD), a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa (MUSSALIM, 2004, p. 110).

Observamos, nesse discurso, a presença de três perguntas dirigidas aos telespectadores: Onde você trabalha, as pessoas sempre te dão as opiniões mais honestas? Fazem perguntas que ninguém pensaria fazer? Você consegue debater com gente que realmente quer formar sua própria opinião? Percebemos nesses questionamentos que as palavras *opiniões*, *perguntas*, *debate*, *pessoas*, *gente* e *ninguém* produzem sentidos que remetem à carreira profissional mais interessante e colaborativa que uma pessoa almejaria ter. Assim, tornar-se um professor faz de

qualquer pessoa um profissional feliz e realizado, pois estaria acompanhado de colegas de trabalho que são honestos, interessantes e formadores de opinião. Se analisarmos a FI do MEC, temos uma tentativa de mostrar que a educação no país está se desenvolvendo, com altos investimentos e, conseqüentemente, a carreira docente é a melhor escolha profissional, pois os professores são motivados por um bom ambiente de trabalho, com outros profissionais que trabalham em conjunto, a fim de transformar o país por meio da educação, impactando a vida dos alunos.

Outro efeito de sentido apreendido a partir das imagens é o de alegria, contentamento e motivação, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores. Desse modo, verificamos que estudar em instituições públicas brasileiras é um privilégio e um motivo de muita alegria por parte dos alunos, como também ensinar nessas instituições é a melhor oportunidade que um docente poderia ter.

Algumas cenas dentro das escolas enfatizaram imagens de laboratórios equipados, supostamente, de química, exibindo experimentos, alunos com jalecos brancos realizando experiências, juntamente com outros colegas e supervisionados por um professor. Outra ênfase é para o laboratório de informática, mostrando aos telespectadores que nossas escolas estão informatizadas e que os alunos podem ter acesso à tecnologia. Portanto, os deslizamentos de sentido estão relacionados ao de inovação, de modernização, de desenvolvimento, ou seja, de escolas equipadas tecnologicamente.

Há muitos não ditos nessa peça publicitária e um silenciamento que grita em nossos ouvidos. Por exemplo, nesta frase: “**Onde você trabalha**, as pessoas sempre te dão as opiniões mais honestas?” As condições de trabalho dessa profissão não são mencionadas, tampouco o retrato real do local de trabalho que, muitas vezes, não oferece a mínima condição ao trabalhador. Porém, o silenciar e o não dizer afloram questionamentos que nos fazem refletir a respeito de seu ambiente de trabalho, de suas condições, de todos os benefícios e direitos que deveriam ser oferecidos àqueles que tanto merecem o respeito de toda a sociedade.

Verificamos, também, na frase, “Trabalhe com as pessoas mais interessantes do mundo. Seja um professor!”, que ao silenciar e/ou omitir as dificuldades encontradas pelos professores, no dia a dia, em sala de aula, bem como a falta de incentivos financeiros e de formação continuada, as vozes surgem trazendo à tona verdades que são realidades em nosso país. Ou seja, não

encontramos muitos professores motivados, felizes e realizados financeiramente, trabalhando em ambientes escolares modernos e equipados.

Orlandi (2007, p. 54), ao falar das formas do silêncio, relata, em especial, duas delas: o “silêncio fundante” e “a política do silêncio (o silenciamento)”. Nesse momento, sua segunda definição de silêncio é que melhor se aplica ao que temos discutido.

Quando atentamos para o silêncio, tematizando razões “constitutivas”, fazemos o percurso da relação silêncio/linguagem e estamos no domínio do silêncio fundante. Quando circulamos pelas razões políticas, trabalhamos a dimensão do silenciamento na “formulação” dos sentidos.

Os *slogans* “Brasil, um país de todos” e “Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos. Seja um professor!”, ambos desenvolvidos pelo MEC, remetem a um discurso de igualdade, com a tentativa de promover, por meio da educação, as mesmas oportunidades para todos os cidadãos do nosso país. A respeito do *slogan* “Brasil, um país de todos”, nós nos basearemos nas reflexões de Orlandi (2012). A autora discute que a mídia, por meio da propaganda, reproduz a chamada “política do performativo”, ou seja, uma política em que o dizer vale mais que o fazer.

O enunciado acima foi elaborado durante o mandato de Lula, tornando-se o *slogan* do governo em suas propagandas. A autora revela que esse tipo de enunciado remete ao orgulho de ser brasileiro, de ser um cidadão que vive nesse país, inscrevendo-se em uma FD constituinte do “sujeito brasileiro”.

O efeito de pré-construído aqui seria “O Brasil **não** é um país de todos”. Quando se significa por um efeito de sustentação que “ser um país de todos” é necessariamente parte do sentido de Brasil, nega-se o pré-construído de que o Brasil não é um Brasil de todos. O que fica mais claro se, ao invés de uma construção com aposto, tivéssemos uma asserção: “O Brasil é um país de todos” (ORLANDI, 2012, p. 124, grifos da autora).

Orlandi (2012) diz que, por ser o *slogan* um aposto, afirma-se que o Brasil é um país (realmente) de todos, embora não tenha sido mencionada a noção de Estado, nação ou povo, mas, como ela mesma diz, essa é a “Língua de Estado”. Dessa forma, o silenciamento de tais noções acontece por influência da ideologia capitalista neoliberal.

Como não é uma asserção mas uma construção com aposto, um efeito de sustentação, “*Brasil, um país de todos*” insinua-se contra um pré-construído e na medida em que é insinuado e não afirmado fica aberto ao equívoco, “introduz sub-repticiamente um novo pensamento”. Este equívoco se mostra no modo como faz funcionar “*todos*”. Esse “*todos*” é ambíguo. Somos todos nós brasileiros, que estamos aí evocados, ou todos em aberto? O equívoco está em que pensamos sermos nós, povo brasileiro, em nossa igualdade social (impossível) e na verdade somos apenas um todo indeterminado, parte do discurso da globalização. Sem ponto de real nem possível. Uma nova modalidade de performatividade, um outro apresentar-se da Língua de Vento, essa Língua de “Estado” submetida à ideologia da mundialização. Onde todos é cada um e ninguém (ORLANDI, 2012, p. 126-127).

A AD não despreza a instância linguística, porém não se baseia somente nela em suas análises. Assim, discutiremos alguns itens que reforçarão as nossas discussões com relação ao discurso ideológico veiculado pelas propagandas institucionais, tais como seleção lexical, modalizadores, argumento de autoridade, dêiticos, verbos no imperativo e intensificadores, conceitos que são abordados pela Linguística textual e pela Semântica Argumentativa.

Como forma de se dirigir ao seu leitor/interlocutor, com intuito de chamar a atenção e dialogar com ele, a propaganda utiliza-se do dêitico pessoal *Você*. Maingueneau (1997, p. 41) diz quem “na língua, a ‘dêixis’ define as coordenadas espaço-temporais implicadas em um ato de enunciação, ou seja, o conjunto de referências articuladas pelo triângulo EU □ □ TU – AQUI – AGORA”.

Na segunda metade da propaganda, os verbos imperativos se destacam, por exemplo: “**Trabalhe** com as pessoas mais interessantes do mundo. **Seja** um professor! **Consulte** o portal do MEC. *www.mec.gov.br*.” Dessa forma, o governo desvela seu poder opressor, chamando a população para que faça parte do quadro de docentes do ensino público brasileiro.

Outro aspecto importante é a presença do intensificador *mais*<sup>10</sup>, acentuando a carga semântica do adjetivo *honestas*.

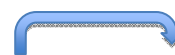


- [...] as pessoas sempre te dão as opiniões mais honestas?

<sup>10</sup> Oliveira e Azevedo (2005, p. 10) definem o *mais* como advérbio intensificador.

Oliveira e Azevedo (2005, p. 10) enfatizam que “o processo de intensificação é um recurso persuasivo que enfatiza a carga significativa de uma palavra, de uma expressão ou de um texto, evidenciando seu caráter emotivo-argumentativo”.

No próximo fragmento, ocorre a modalização por meio do advérbio de modo *realmente*, enfatizando e intensificando o verbo *querer*. Ou seja, essa *gente*, no caso, os professores do ensino público brasileiro, são capazes de *querer* formar, de verdade, os alunos que fazem parte das instituições educacionais do nosso país em cidadãos críticos. Os modalizadores têm como característica deixar transparecer o ponto de vista do locutor, de maneira lógica ou afetiva. Koch (2003, p. 136) define os *modalizadores epistêmicos* como aqueles “que assinalam o grau de comprometimento/engajamento do locutor com relação ao seu enunciado, o grau de certeza com relação aos fatos enunciados”.



- Você consegue debater com gente que realmente quer formar sua própria opinião?

A preocupação com a seleção lexical pode estar atrelada à necessidade de persuasão do interlocutor, no intuito de mostrar a beleza da docência no nosso país e, assim, justifica-se a escolha dos adjetivos *honestas* e *interessantes*; dos substantivos *opinião*, *opiniões*, *perguntas*, *pessoas* e dos verbos *querer*, *trabalhar* e *debater*. Citelli (1994, p. 69) afirma que

A busca dos efeitos argumentativos pode envolver uma conduta quanto à escolha das palavras, locuções e formas verbais. Optar por um termo em detrimento de outro é gesto menos arbitrário do que imaginamos e costuma significar o cruzamento dos planos estilísticos e ideológicos na direção dos discursos persuasivos.

O mesmo autor discute a presença do argumento de autoridade, muito comum nos textos publicitários, uma vez que reforça, por meio de uma pessoa figurativa, a venda de um produto ou a aceitação de um tema/argumento que está sendo proposto. “Existe, portanto, uma estratégia argumentativa calcada no pressuposto de que o chamamento de um especialista/autoridade – verdadeiro ou não – confere maior efeito de convencimento ao assunto em pauta” (CITELLI, 1994, p. 73). Portanto, ao utilizar uma mulher negra, professora do ensino básico, rodeada

de crianças, a aceitação do discurso proferido será potencializada, por ser a figura da professora um argumento de autoridade. Ao utilizar uma professora para chamar o interlocutor à carreira docente, reforça-se tanto o grau de convencimento quanto os aspectos ideológicos.

## 5.2 ANÁLISE DA PROPAGANDA MEC 2

A transcrição da segunda propaganda a ser analisada, também veiculada pelo MEC, encontra-se no anexo C. No vídeo, a propaganda institucional do MEC ressalta a preocupação da instituição federal em retratar diferentes países, possivelmente os mais desenvolvidos, mostrando aos telespectadores o apreço de cada um deles pelo professor.

Antes de começar a narração do texto, temos as imagens de alguns países, como Inglaterra, Finlândia e Alemanha e, quando a narração começa, as imagens da Coreia do Sul, Espanha, Holanda e França continuam sendo veiculadas. A narração constitui-se do seguinte texto: “Alguns países mostraram uma grande capacidade de se desenvolver social e economicamente nos últimos trinta anos. Nós perguntamos a pessoas desses países: Qual é, na sua opinião, o profissional responsável pelo desenvolvimento?” Em seguida, uma pessoa de cada país, responde em sua própria língua à pergunta feita pelo narrador. Notamos que foram escolhidas pessoas que representam o que temos em nosso imaginário como figuras típicas de cada um desses países, por exemplo, cor da pele, características físicas, entre outras.

Na cena seguinte, a imagem é de uma escola, no Brasil, com vários alunos uniformizados esperando a professora. Antes de caminhar em direção a seus alunos, uma professora jovem, negra, bem vestida e alegre, com alguns livros e pastas na mão, diz: “Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos. Seja um professor!” Depois, cumprimenta os alunos dizendo: “Bom diaaaa, turma!!!”, e os chama para a sala de aula: “Vamos lá?”. Os alunos também motivados e felizes respondem: “Vamossss!!!” e seguem para a sala.

As informações escritas em letras grandes na tela e também narradas finalizam a propaganda: “Informe-se no portal do MEC. [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). “Ministério da Educação. Brasil, um país de todos”.

Essa peça publicitária está, assim como a primeira, acompanhada do *slogan* “Brasil, um país de todos”. Conforme já discutido na análise anterior, com respaldo teórico de Orlandi (2012), o *slogan* “Brasil, um país de todos” remete ao efeito, provocado pela mídia, de mostrar à população que o nosso país é para todos, uma vez que todos podem ter as mesmas oportunidades, principalmente, por meio da educação.

Orlandi (2012) discute que a preocupação do governo em reforçar a autoestima da população, inserindo-o em posição de sujeito brasileiro, não é um discurso nacional, mas um discurso aos moldes neoliberais; por esse motivo, as noções de nação, de povo não são claras. Esse discurso tem como objetivo fazer com que as diferenças sociais existentes entre a população permaneçam esquecidas e que todas as pessoas se sintam incluídas no “todos” desse *slogan*.

Deslocamentos feitos na rede de memória do discurso de esquerda. Silencia-se como é do gosto da ideologia da mundialização o fato de que somos um Estado, uma Nação com suas especificidades, com seu povo, suas diferenças, como é próprio do capitalismo. Ao jeito do discurso neoliberal, mundializado, homogêneo, em que noções como democracia, cidadania não se calçam de determinações concreta (ORLANDI, 2012, p. 126).

O sujeito discursivo é marcado sócio-historicamente e, ao mesmo tempo, é interpelado pela ideologia. Embora o sujeito tenha a ilusão de ser a fonte do seu dizer, a partir dos esquecimentos ele colabora para a ressignificação dos já ditos. Portanto, dizer que o professor é importante, que ele é responsável pelo desenvolvimento de um país, não é algo novo, originado pelo sujeito dessa propaganda, mas sim um já dito cristalizado no imaginário de qualquer cidadão, seja ele brasileiro ou não.

Já observamos que o sujeito se constitui pelo “esquecimento” daquilo que o determina. Podemos agora precisar que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, descrita mais acima, enquanto “pré-construído” e “processo de sustentação”) que constituem, no discurso do sujeito, os *traços daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, 2014, p. 150).

As CPs, assim como na propaganda anterior, estão baseadas em um país em desenvolvimento cuja educação encontra-se insatisfatória há muitos anos. Esse problema afetou tanto a autoestima dos profissionais envolvidos com a educação

quanto da população em geral, ou seja, quando falamos em educação no Brasil, nossa memória leva-nos a pensar em profissionais mal remunerados, alunos desmotivados, salas de aula cheias, entre outros. Portanto, Mussalim (2004, p. 112) atesta que analistas de discurso consideram a relação dos discursos com as CP como determinante para a apreensão dos sentidos, pois os analistas do discurso procuram estabelecer uma relação “entre um discurso e suas condições de produção, ou seja, entre um discurso e as condições sociais e históricas que permitiram que ele fosse produzido e gerasse determinados efeitos de sentidos e não outros”.

A FI do brasileiro leva-o a acreditar que tudo que é de fora é melhor, ou seja, os outros países são melhores que o nosso, porém não qualquer país, mas sim os países ricos e desenvolvidos. Assim, pensando nessa FI, o MEC elaborou uma propaganda que engloba alguns países, supostamente, os desenvolvidos, para mostrar à população que esses países só são desenvolvidos porque valorizam a educação e a figura do professor.

Uma formação ideológica deve ser entendida como a visão de mundo de uma determinada classe social, isto é, um conjunto de representações, de idéias que revelam a compreensão que uma dada classe tem do mundo. Como não existem idéias fora dos quadros da linguagem, entendida no seu sentido amplo de instrumento de comunicação verbal ou não-verbal, essa visão de mundo não existe desvinculada da linguagem (FIORIN, 1998, p. 32).

Analisando os aspectos textuais, destaca-se a presença dos verbos no imperativo, principalmente, no começo da frase:

**Venha** construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos. **Seja** um professor! **Informe-se** no portal do MEC. *www.mec.gov.br*.

Os verbos no imperativo expressam a tentativa do Governo Federal em dar orientações, mais especificamente aos jovens que ainda não escolheram sua profissão ou que estão prestes a ingressar no mercado de trabalho. Dessa forma, o MEC busca direcionar esses jovens ao magistério, chamando-os a uma carreira que pode ajudar a desenvolver o país. Por meio de um pedido atraente, procura-se o direcionamento do outro, ou seja, fazer o outro fazer.

No excerto abaixo, grifamos o intensificador **mais**, a fim de refletir a respeito de seus aspectos linguístico-semânticos:

Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos.

Temos, duas vezes seguidas, o uso do intensificador *mais* antes dos adjetivos *desenvolvido* e *justo*. O intensificador *mais* potencializa a carga semântica dos adjetivos escolhidos, *desenvolvido* e *justo*. Portanto, apreendemos o sentido de que o Brasil é desenvolvido e justo, mas que, se o interlocutor da propaganda escolher a profissão de professor, será alguém que contribuirá para deixar o “país mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos”. Por outro lado, também é possível apreender o sentido de que a situação não é tão perfeita assim, de que o país não é tão desenvolvido e tão justo quanto deveria ser, e o professor poderia ser a pessoa responsável em ajudar na construção de um país melhor, “mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos”.

Oliveira e Azevedo (2005, p. 19) concluem que

A importância do processo de intensificação reside no fato de ser ele um dos procedimentos responsáveis pela argumentação de um texto, e tal processo permite ao interlocutor depreender o que está nas entrelinhas, no âmago do texto, uma vez que o recurso intensificador exacerba a condensação emocional de todo o fluir do texto.

Não podemos deixar de mencionar que, por meio da seleção lexical, não somente os aspectos estilísticos são contemplados, mas também os aspectos ideológicos e, dessa forma, há uma tentativa de persuadir o seu interlocutor. Selecionamos do texto as palavras: países, desenvolvimento, pessoas, profissional, professor, desenvolvido, justo, oportunidades.

Ao utilizar como exemplos os países desenvolvidos e uma representação social de cada país, o MEC busca, mais uma vez, a persuasão do ouvinte, a partir do que a Linguística Textual chama de argumento de autoridade. Não escolheram qualquer país, mas países que, sabemos, são mais desenvolvidos e se preocupam com a educação, aqueles que são bem avaliados e estão no topo do *ranking* da educação, por exemplo.

Abaixo, apresentamos uma ilustração desse *ranking* elaborado pela revista *Veja*, disponível em seu *website* em 2014.

**Figura 3 – Ranking da Educação**



Fonte: Fuentes (2014).

O discurso aqui apresentado busca a identificação do professor brasileiro a partir de um referencial estrangeiro, ou seja, o professor brasileiro é comparado ao professor que exerce a mesma função em países considerados desenvolvidos. Porém, esse discurso, que parece incluir nossos profissionais, acaba por excluí-los, porque não faz parte da realidade e da identidade nacional, porque são outros professores, outras estruturas e realidades, outro contexto sócio-histórico etc. Carmagnani (2009) expressa que as identidades são heterogêneas, construídas a partir da identificação com o Outro por meio da linguagem.

Adotando uma perspectiva psicanalítica, partimos da premissa de que nossa(s) identidade(s) vinculam-se irremediavelmente ao Outro que nos constitui enquanto sujeitos. Desse modo, a imagem que construímos sobre nós, isto é, nossa identidade, depende desse Outro a quem queremos atender e, ao mesmo tempo, situa-nos, permite-nos um sentimento de pertencimento, ou nos exclui de modos diversos, provocando identificações com relação ao que acreditamos ser, ou acreditamos que o Outro quer que sejamos ou, negativamente, ao que o Outro *não* acredita que sejamos, *não* permite que sejamos (CARMAGNANI, 2009, p. 499-500).

Evidencia-se o aspecto ideológico na propaganda do MEC, a presença de uma professora jovem e negra no centro da tela, chamando o interlocutor a construir um país mais desenvolvido e mais justo, com oportunidades para todas as pessoas, direcionando-o à carreira docente.

É neste jogo que se constitui o discurso. É aí que está estabelecido o sentido: nessas formações ideológicas, que tanto comportam a reprodução, a conservação, quanto a transformação, a mudança; nessas formações discursivas e suas manifestações que tanto poderão se orientar para um ou outro polo, que tanto poderão servir aos interesses de uma ou outra classe. No campo das formações ideológicas/formações discursivas se estabelecem, na verdade, as práticas da luta de classe (BACCEGA, 2007, p. 54).

Poderíamos questionar a presença de um professor, e não de uma professora, ou, quem sabe, uma professora branca e mais velha, etc. Mas, ao colocar uma mulher, juntamente com as crianças, retrata-se uma FI que destaca a presença feminina na educação, principalmente na educação básica. Outro aspecto ideológico é a questão racial, ou seja, todos podem fazer parte desse chamamento, e não somente podem ajudar a mudar o país, como também podem ter a chance de mudar a sua própria vida. Um país que já excluiu os negros no passado, procura incluí-los nesse discurso a partir da imagem projetada na propaganda.

### 5.3 ANÁLISE DA PROPAGANDA UM BOM PROFESSOR, UM BOM COMEÇO

A transcrição da propaganda que analisaremos a seguir encontra-se no anexo D. Essa propaganda é um vídeo com uma música intitulada *Um bom professor, um bom começo*, elaborado pelo site Todos Pela Educação (TPE).

O vídeo foi desenvolvido a partir de desenhos feitos na lousa com giz branco. A cena começa com a imagem de uma sala de aula, como se uma pessoa estivesse entrando e caminhando em direção ao quadro negro, que está todo escrito com giz. Logo após, a partir de fórmulas matemáticas, um menino foi desenhado com uma mochila e uma camiseta com letra A (maiúscula) escrita. Esse menino utiliza-se das fórmulas e números para construir uma bicicleta e, ao percorrer seu caminho, ele troca a bicicleta por um avião e, depois, por um trem. A frase *um bom professor* é escrita a partir da fumaça do trem durante o trajeto, até o menino deslizar por um estetoscópio e cair em outro plano, que logo o levanta, como se fosse um edifício, construído pelas letras que compõem a palavra *professor*. Em cima do edifício, o personagem pega uma “luneta” para observar a lua e, em seguida, decola em um foguete que o leva até lá. Porém, ao pensar em algo, ele utiliza-se do balão de pensamento para voltar à terra, como se fosse um paraquedas e, então, começa a cuidar das plantas e dos animais. Em seguida, o menino corre

até uma partitura de música, pulando nas notas musicais e deslizando em um gráfico, para, finalmente, cair em um projeto de arquitetura, que se transforma em uma escola, então ele entra na sala de aula correndo para abraçar uma professora. O vídeo encerra-se com o desenho de uma carinha feliz com a frase *um bom professor, um bom começo* e o endereço do *website* do TPE.

As CPs colaboram para apreensão dos efeitos de sentido em um discurso, pois a exterioridade, que engloba o sócio-histórico, o político e também o ideológico, constitui aspectos que não devem ser desprezados. As CPs desse vídeo são determinadas pela constituição de uma sala de aula típica da Educação básica no Brasil e pela representação docente, tradicionalmente, por meio da figura feminina.

Consequentemente, ao tratar-se da noção de exterioridade, temos novamente distinções: para a Pragmática, toma-se a língua + contexto, mas, para a Análise de Discurso, temos a língua e a sua exterioridade constitutiva, ou seja, não se trata do lugar social (empírico) mas da projeção, pelas formações imaginárias, deste lugar para uma posição no discurso, na práxis da forma sujeito histórica (no caso, a capitalista). E isto não é “contexto”, mas condições de produção (circunstância da enunciação e conjuntura sócio-histórica, político-ideológica) e interdiscurso (memória constitutiva), estruturado pelo esquecimento e não representável (ORLANDI, 2014, p. 94).

Tanto a letra da música quanto as imagens projetadas remetem a uma memória afetiva e nos faz lembrar dos primeiros professores que tivemos ao longo da nossa educação básica, principalmente, os docentes do primeiro e do segundo anos do ensino fundamental. As imagens do giz branco, do quadro negro, da disposição das carteiras escolares, da mesa do professor e a professora reforçam essa afetividade e proximidade entre professor e aluno.

Como já sabemos, em um discurso nada é novo, exceto a nossa sensação, porque achamos que, quando dizemos algo, estamos dizendo algo que nunca foi dito. Portanto, o discurso de exaltação do papel e da função do professor como o responsável por toda a trajetória cidadã e profissional do aluno não é algo novo, já foi manifestado em um outro lugar, em outro momento sócio-histórico. Porém, os sentidos que foram constituídos por meio daquilo que já foi dito e do atravessamento de outras vozes são, de certa forma, ressignificados e, assim, produzem sentidos para a sociedade atual.

A noção de memória discursiva, portanto, separa e elege dentre os elementos constituídos numa determinada contingência histórica, aquilo que, numa outra conjuntura dada, pode emergir e ser atualizado, rejeitando o que não deve ser trazido à tona. Exercendo, dessa forma, uma função ambígua na medida em que recupera o passado e, ao mesmo tempo, o elimina com os apagamentos que opera, a memória irrompe na atualidade do acontecimento, produzindo determinados efeitos a que já nos referimos (BRANDÃO, 2004, p. 99).

O interdiscurso, ou a memória discursiva, faz parte das condições de produção de um discurso, tornando-se relevante para a apreensão dos sentidos. Podemos dizer que o interdiscurso, algo que fala em um momento distinto e em outro lugar, relaciona-se à ideologia, à língua e à história e produz a opacidade no relacionamento do sujeito com o sentido.

Assim, toda formulação estaria colocada, de alguma forma, na intersecção de dois eixos: o “vertical”, do pré-construído, do *domínio da memória* e o “horizontal”, da linearidade do discurso, que oculta o primeiro eixo, já que o sujeito enunciador é produzido como se interiorizasse de forma ilusória o pré-construído que sua formação discursiva impõe. O “domínio de memória” representa o interdiscurso como *instância de construção de um discurso transverso* que regula, tanto o modo de doação dos objetos de que fala o discurso para um sujeito enunciador, quanto o modo de articulação destes objetos (MAINGUENEAU, 1997, p. 115).

Verificamos um emaranhado de vozes nesse discurso, como a voz do professor, como um mestre que ensina o aluno; a voz do aluno, o sujeito que recebe os conhecimentos transmitidos pelo professor dentro de uma sala de aula; a voz da sociedade que agradece pelas conquistas, mas, ao mesmo tempo, atribui à educação a responsabilidade de formar cidadãos preparados para o mercado de trabalho e para a vida.

As profissões não são mencionadas diretamente no texto, porém são representadas por instrumentos e objetos típicos de cada uma delas, por exemplo, ferrovia, cirurgia, tijolo, olaria, motor, partitura e arquitetura.

A mesma palavra poderá aparecer nos discursos dos mais variados campos e a predominância de um ou de outro desses aspectos, que operam no mesmo nível e não separadamente, vai depender não apenas do campo, mas também da formação ideológica a que está preso o discurso no qual ela se manifesta (BACCEGA, 2007, p. 49).

A FI é a de que o professor colabora com a formação do aluno para atuar em qualquer profissão. Porém, outra FI apreendida na propaganda 5.3 é a do professor como detentor do saber, como um formador de opinião, aquele que tem

sobre si a responsabilidade de formar o cidadão para a vida e para o mercado de trabalho, levando-nos a outra discussão relevante: a ideia dos estereótipos.

A ideologia só existe na prática social. Ela se constitui num sistema de valores, pleno de representações, de imagens – modo de ver o mundo, modo de ver a sociedade, modo que o homem vê a si e aos outros. Enfeixa os pontos de vista dos homens que vivem num determinado grupo, classe social ou nação. Tem o poder de “condicionar as atitudes dos homens” e levá-los a praticar (ou considerar que praticam) ações que eles consideram as mais adequadas para não se desviar desse sistema de valores. Mostra-se coerente e sistematizada, o que lhe garante sua força (BACCEGA, 2007, p. 34).

O conceito de estereótipo discutido por Amossy (2005), definido como um modelo de representação cultural cristalizado e pelo qual algo ou alguém é categorizado, reflete na maneira como sujeito se projeta no discurso, pois o locutor baseará seu discurso naquilo que ele acredita ser indispensável ao seu público.

Na perspectiva argumentativa, o estereótipo permite designar os modos de raciocínio próprios a um grupo e os conteúdos globais do setor da doxa na qual ele se situa. O locutor só pode representar seus locutores se os relacionar a uma categoria social, étnica, política ou outra. A concepção, correta ou errada, que faz do auditório, guia seu esforço para adaptar-se a ele (AMOSSY, 2005, p. 126).

Um dos estereótipos formulado pela sociedade em relação ao professor está relacionado, de modo geral, ao conhecimento, ou seja, o professor é aquele que sabe tudo e que precisa ensinar ao seu aluno todo o conteúdo necessário para a formação cidadã e profissional.

A estereotipagem, lembremos, é a operação que consiste em pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado. Assim, a comunidade avalia e percebe o indivíduo segundo um modelo pré-construído da categoria por ela difundida e no interior da qual ela o classifica (AMOSSY, 2005, p. 125-126).

Orlandi, em sua obra intitulada *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*, de 2011, discute a respeito do discurso pedagógico, definindo-o como um discurso autoritário. A autora elabora um esquema de como a comunicação acontece dentro desse discurso, ou seja, o professor (quem) ensina algo (referente) para o aluno (para quem) em uma instituição de ensino (onde).

O discurso pedagógico é autoritário pelo fato de não possuir interlocutores e, conforme Orlandi (2011, p. 16), “o sujeito passa a instrumento de comando”. A

imagem do professor é vista como o detentor do saber, e ensinar é inserir na cabeça do aluno toda a informação necessária, pois esse sujeito nada sabe. A informação, geralmente, encontra-se em um material didático, que não é utilizado como mediação, mas sim como reprodução automática. A escola, local em que esse processo acontece, é um aparelho regulador que dá sequências às hierarquias sociais.

Orlandi (2011, p. 35) acredita que questionar aquilo que está implícito no discurso autoritário é uma forma de mudança, ou seja, o professor pode dar espaço ao diálogo; o aluno, ao mesmo tempo, pode discordar e também torna-se autor; assim, a escola pode deixar de ser excludente. “De um lado, portanto, deve-se questionar os implícitos, os locutores, o conteúdo, a finalidade, o sentido dado ao ensino pelo DP<sup>11</sup> do poder e, de outro, fazer a mesma coisa com o discurso que nós reproduzimos internamente no trabalho pedagógico”. Em nossos dias, temos visto uma tentativa de mudar essa imagem do professor, do aluno, do referente e da escola por meio de novas propostas e perspectivas de ensino-aprendizagem.

Onde está a linguagem está a ideologia. Há confronto de sentidos, a significação não é imóvel e está no processo de interação locutor-receptor, no confronto de interesses sociais. Portanto, dizer não é apenas informar, nem comunicar, nem inculcar, é também reconhecer pelo afrontamento ideológico. Tomar a palavra é um ato dentro das relações de um grupo social (ORLANDI, 2011, p. 34).

O adjetivo *bom* aparece, repetidas vezes, antes do verbo substantivado *começo* e do substantivo *professor*. Porém, antes de discutirmos a utilização do adjetivo *bom*, de acordo com a Semântica Argumentativa, gostaríamos de, novamente, utilizar as contribuições de Carmagnani (2009) a respeito do *bom* professor a partir da visão midiática. Para a referida autora, nos cursos de atualização, ao invés de se discutirem questões relacionadas à falta de condições efetivas de trabalho e formação profissional, o que se constata é a da imagem negativa que o docente tem de si mesmo, apontando apenas seus fracassos e suas incapacidades. Por outro lado, ela relata que o discurso midiático tem se preocupado em construir um sujeito da educação diferente de sua concepção, ou seja, um professor que produza com qualidade, mesmo sem os investimentos necessários e que seja avaliado sob as regras do mercado, imitando modelos que não são nacionais, mas de países estrangeiros que se destacam no âmbito da educação.

---

<sup>11</sup> Orlandi (2011) utiliza a sigla DP para se referir a Discurso Pedagógico.

A seguir, uma reflexão a respeito do que é de fato ser um bom professor:

O bom profissional observa outras experiências e se apropria daquilo que o ajuda em seu contexto, a partir das próprias contingências. O “bom” professor não copia simplesmente; estabelece relações entre seu conhecimento de mundo e da disciplina específica na qual atua e o conhecimento de seu contexto. O “bom” professor questionaria o que de fato é “melhor” para sua escola, seus alunos. Nosso problema é que isso não tem sido feito (CARMAGNANI, 2009, p. 508).

Ainda que o apoio teórico do presente trabalho não seja a Semântica Argumentativa, acreditamos que, ao focar na utilização de certos recursos argumentativos, a sustentação de tal suporte faz-se importante.

O adjetivo *bom* aparece repetidas vezes no decorrer da música, por exemplo, no fragmento “Todo bom começo tem um bom professor” e, também, no trecho “um bom professor”. O objetivo desse recurso é dar qualidade ao substantivo *professor*, ou seja, não é um professor qualquer, mas sim “um bom professor” que pode dar um “bom começo” e preparar o aluno para a vida e para o mercado de trabalho, reforçando a FI da sociedade brasileira, que atribui ao professor a responsabilidade do desenvolvimento educacional do país.

A escolha das palavras e das expressões *base de toda conquista, fonte de sabedoria, descoberta, invenção, começo, professor, brilho, ferrovia, bisturi da cirurgia, tijolo, olaria, arranque do motor, sonho, ideia, nota de uma partitura, projeto de arquitetura, teoria, lição de vida e lição de amor* tem o intuito de aumentar o grau de convencimento do interlocutor, com relação ao tema proposto, a partir da carga semântica de cada palavra selecionada e seus valores ideológicos.

Como argumento de autoridade, notamos a presença dos instrumentos e dos objetos que representam algumas profissões, como: médico, engenheiro, pedreiro, mecânico, músico etc. Portanto, a influência das profissões traz uma maior aceitação daquilo que está sendo proferido.

O locutor pode assim contentar-se com uma simples alusão que conota um discurso dominante, prestigioso ou especializado. Essa forma de apelo à autoridade conhece *uma infinidade de variantes* (corresponde aos *topoi* dos discursos de autoridade): autoridade do especialista (professor, médico, mecânico...), que é digno de crédito/de obediência em função de uma competência reconhecida socialmente [...] (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 87).

A propaganda analisada dissemina um discurso de exaltação da profissão, com o atravessamento de diversas vozes, revelando a FI de que todo

professor é detentor do saber e responsável pelo desenvolvimento do país a partir da educação.

#### 5.4 ANÁLISE DA PROPAGANDA DE RÁDIO: TODOS PELA EDUCAÇÃO

A propaganda veiculada pelo *site* Todos Pela Educação (TPE) é um anúncio de rádio com música de Sergio Valente e PC Bernardes. Os artistas que gravaram a música o fizeram voluntariamente em homenagem aos 10 anos do TPE, com o apoio das rádios Nativa FM e Alpha FM e da mixagem Friends Áudio. A transcrição encontra-se no anexo E.

A crise que a educação brasileira enfrenta é algo que já está associado à visão que temos do nosso país, ou seja, nada muda, os anos passam e os problemas educacionais não são solucionados. Então, podemos dizer que as CPs dessa propaganda se constituem em torno de um país que, desde sempre, sofre com as dificuldades que englobam o âmbito educacional.

As palavras nada significam em si. Isoladas, só apontam para o que dizem, não para o que significam. Pois há as palavras e o que está implícito nas palavras, e o que está implícito nas palavras depende de outras palavras, das condições em que foram enunciadas, de sua enunciação. É na situação de enunciação que as palavras revelam os pensamentos, as opiniões e as estratégias daquele que as emite (CHARAUDEAU, 2016, p. 21).

Essa propaganda, diferente das demais analisadas, até então atribui à sociedade a responsabilidade em torno da educação. No fragmento a seguir, por exemplo, observamos a tentativa em fazer com que todos se sintam incumbidos em ajudar na transformação educacional do país: “Todos. É obrigação de todos. A tarefa está nas mãos de todos. Todo mundo convocado: governante, governado. Todos Pela Educação”. Como vimos nas análises anteriores, a responsabilidade de educar estava somente nas mãos dos professores e da escola e, muitas vezes, a culpa pelo fracasso estava atribuída à falta de bons professores, boas escolas etc. Mas, aqui, o chamamento é para todos, para que, de alguma maneira, todos participem desse processo de ensino e aprendizagem e que também a sociedade se mobilize para mudar a educação do nosso país.

Numa sociedade de classes, as práticas linguísticas estão plenas das relações de classe. Nesse sentido, podemos dizer que a história está na língua. Assim é que os signos verbais – palavras – terão sentidos diferentes, dependendo das classes sociais, das formações ideológicas em que se encontram (BACCEGA, 2007, p. 49-50).

Assim, a FI que se manifesta nesse discurso está baseada na necessidade de mudança, de fazer algo para ajudar o país a sair de uma vez por todas da crise educacional enfrentada. Segundo Baccega (2007, p. 51), “esses processos discursivos estão instituídos nas formações discursivas, que são a manifestação das formações ideológicas”. Portanto, dentro da FD revelada, percebemos um discurso de responsabilidade social, a ideologia de um povo que começa a querer dizer “não”, por meio do silêncio, para o comodismo e para a aceitação passiva de uma situação determinada.

Orlandi (2007, p. 58) assim define o silêncio: “O silêncio não é pois imediatamente visível e interpretável. É a historicidade inscrita no tecido textual que pode ‘devolvê-lo’, torná-lo apreensível, compreensível. Desse modo, o trabalho com o silêncio implica a consideração dessas suas características”.

Verificamos alguns silenciamentos no discurso, por exemplo, a visão distorcida de atribuir somente à escola e aos profissionais da educação o dever e a obrigação de educar, a falta de incentivos financeiros para promover uma educação de qualidade e a ausência de políticas públicas eficientes para resolver o problema. Embora não atribua culpados e não cite fracassos, além de distribuir um pouco da responsabilidade para cada um, convoca o governo a participar e a fazer sua parte.

O silêncio é assim a “respiração” (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito. O real da linguagem – o discreto, o um – encontra sua contraparte no silêncio. O silêncio como horizonte, como iminência do sentido, tal como expressamos no corpo de nosso trabalho, aponta-nos que o fora da linguagem não é o nada mas ainda sentido (ORLANDI, 2007, p. 13).

A presença de diversas vozes é marcante nessa propaganda, por exemplo, a voz do direito constitucional que diz que todos têm o direito à educação; a voz dos professores em busca de valorização profissional; do aluno, a partir da sua motivação em aprender; dos pais em parceria no processo ensino-aprendizagem; da escola como instituição que abriga esse processo; da sociedade, entre outras. Conforme Baccega (2007, p. 27), “A interdiscursividade implica o diálogo com os

outros discursos, ao mesmo tempo em que revela a especificidade do discurso construído nesse processo”. Assim, diversos discursos dialogam entre si, pois não há um discurso que não dependa de outros para instituir-se.

É preciso dizer que todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, por isso não se pode falar em um discurso mas em estado de um processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como resultando de processos discursivos sedimentados, institucionalizados. Finalmente, faz parte da estratégia discursiva prever, situar-se no lugar do ouvinte, antecipando representações, a partir do seu próprio lugar de locutor, o que regula a possibilidade de respostas, o escopo do discurso (ORLANDI, 2011, p. 26).

Nessa análise, gostaríamos de refletir a respeito de alguns conceitos baseados na Semântica Argumentativa, como o argumento de autoridade, o intensificador *mais*, o dêitico pessoal *nosso* e a seleção lexical.

O argumento de autoridade é utilizado na publicidade como uma forma de reforçar a aceitação de um argumento, dando veracidade a um determinado assunto. Os cantores famosos que, voluntariamente, participaram da gravação dessa música representam esse argumento de autoridade e, conseqüentemente, colaboram com o objetivo do Todos Pela Educação (TPE) em chamar a sociedade para juntos participarem da transformação da educação em nosso país.

**Em argumentação**, a aceitação de um ponto de vista ou de uma informação é fundada na autoridade se é reconhecida não pelo exame da conformidade do enunciado com as próprias coisas, mas em função **da fonte e do canal** pelos quais a informação foi recebida (autoridade epistêmica, “fazer acreditar”). **O argumento de autoridade** corresponde à substituição por uma prova periférica da prova ou do exame diretos, considerados inacessíveis ou impossíveis. Ele pode-se justificar por um princípio de economia ou de divisão do trabalho, ou por um efeito de posição (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2006, p. 86, grifos dos autores).

O intuito de escolherem cantores famosos para participarem da propaganda é o de tornar aceito aquilo que será transmitido, portanto torna-se um argumento de autoridade, ou seja, ao escolher uma pessoa famosa, a aceitação do assunto é mais eficiente, atingindo de forma significativa o público-alvo. Se observarmos as CPs desse discurso, notamos que há uma tentativa de mudar a situação educacional do país, a partir da mobilização de toda a sociedade, e esse tipo de argumento reforça a convocação.

Outra forma de chamar a atenção da sociedade é verificada a partir do dêitico pessoal *nosso* no trecho a seguir: “Nosso povo preparado. O Brasil mais respeitado. Esse é nosso recado: Todos pela educação.

No fragmento “O Brasil mais respeitado”, temos a presença do *mais* como um intensificador, ou seja, o advérbio *mais* foi utilizado para intensificar o adjetivo *respeitado*. Oliveira e Azevedo (2005) salientam que o discurso publicitário faz uso da intensificação, pois é um recurso argumentativo que acentua a carga semântica de uma palavra ou expressão. Um dos efeitos de sentido que podemos apreender com a intensificação do advérbio *mais*, antes do adjetivo *respeitado* é o de que o Brasil pode até ser um país respeitado, porém com os investimentos, com os avanços na educação e com a superação da crise educacional, ele será um país muito mais respeitado tanto pelos próprios cidadãos quanto pelos outros países.

A seleção lexical também é um recurso argumentativo, porque a escolha das palavras está sempre relacionada à persuasão, ao convencimento do outro a respeito de algo, porém os valores ideológicos estão sempre presentes. As palavras *cidadão, direito, futuro, oportunidade, civilização, obrigação, tarefa, todos, todo, mãos, sonhos, educação, governante, governado, professor, aluno, família e povo* foram escolhidas com o propósito persuasivo de mostrar a necessidade da participação de todos para mudar o cenário da educação no contexto atual.

Como sabemos, diferentemente das demais propagandas analisadas, essa propaganda remete a um discurso de responsabilidade social, condicionado pelas CPs, problemas educacionais que enfrentamos ao longo da história, apontando para uma FI que sugere mudanças de posturas em todos os segmentos da sociedade. A partir do diálogo com outros discursos, utilizando-se do recurso argumentativo chamado argumento de autoridade, a sociedade sente-se motivada a participar e a fazer sua parte em prol da educação.

## 6 CONSIDERAÇÕES

A perspectiva teórica escolhida para a fundamentação desse trabalho possibilitou uma análise do modo de produção de sentido a respeito da (des)valorização do professor a partir de quatro propagandas institucionais. Utilizando os conceitos da AD, como sujeito, CP, FI, FD, interdiscurso e/ou memória discursiva, discutimos várias questões que englobam a ideologia dominante no momento sócio-histórico em que vivemos.

A AD é uma teoria interdisciplinar que dialoga com outras áreas do conhecimento, mas que não despreza a linguística, estudando a linguagem a partir dos seus aspectos sócio-históricos e ideológicos. Assim, nosso olhar foi direcionado ao processo da enunciação, além dos limites do texto.

Analisamos os discursos propagandísticos e, segundo Possenti (2009, p .80), “o discurso deve ser concebido como uma prática e que, como tal, suas dimensões são mais amplas do que o que ‘significam’ os textos”. Assim, a perspectiva discursiva compreende os níveis linguísticos e extralinguísticos, porém em uma situação de prática de linguagem, no espaço em que os interlocutores interagem entre si.

A Linguística Textual e a Semântica Argumentativa auxiliaram no embasamento das análises e nas percepções de sentidos, pois, conforme BRANDÃO (2004), a AD é uma teoria social, porém ela não está desvinculada do linguístico.

Inscrevendo-se em um quadro que articula o linguístico com o social, a AD vê seu campo estender-se para outras áreas do conhecimento e assiste-se a uma verdadeira proliferação dos usos da expressão “análise do discurso”. A polissemia de que se investe o termo “discurso” nos mais diferentes esforços analíticos então empreendidos faz com que a AD se mova num terreno mais ou menos fluido (BRANDÃO, 2004, p. 16).

Patrick Charaudeau, em seu livro *A conquista da opinião pública: como o discurso manipula as escolhas políticas*, de 2016, revela que é mais fácil manipular as pessoas ao exaltar os valores que as identificam, pois elas são levadas a acreditar que os valores que fizeram parte do passado colaborarão para as mudanças que necessitam no futuro. Essa exaltação de valores é manifestada nas propagandas analisadas, já que a valorização excessiva do professor foi anunciada como uma forma de solucionar todos os problemas do nosso sistema educacional.

Exaltar o sentimento identitário é lembrar que o pertencimento é, ao mesmo tempo, uma natureza dada por filiação e um ato de reconhecimento voluntário. Fazer a apologia desses valores é lembrar que eles se inscrevem na história, numa tradição de luta em que se encontram os fundadores ou outros combatentes ilustres (daí o aspecto hagiográfico de alguns discursos, tanto à direita quanto à esquerda). Mostram-se os benefícios trazidos por tais valores no passado e fazem-se profecias de que são eles (esses valores) que trarão a solução a todos os males do povo (CHARAUDEAU, 2016, p. 114-115).

As propagandas veiculadas pelo MEC (Propaganda 5.1 e Propaganda 5.2) possuem a mesma temática, ou seja, procuram demonstrar a valorização do profissional da educação em nosso país. As CPs das propagandas analisadas correspondem à conjuntura de insatisfação em relação à educação no Brasil, afetada por mudanças que ocorreram nas políticas educacionais a partir dos anos de 1990 e que reconfiguraram a imagem do professor, além da baixa procura por cursos de licenciatura, que formam docentes para atuar nas instituições públicas e privadas.

Despertar a memória discursiva do interlocutor é um dos objetivos da publicidade, pois o interlocutor se identifica com o discurso proferido por meio da ideologia em que ele está inserido, facilitando a interação entre eles. Portanto, verificamos a estratégia de aguçar a nossa memória discursiva com o discurso de que o professor é muito importante para a sociedade, que ele é um exemplo a ser seguido, entre outros.

Um dos pontos ideológicos que o MEC transmite é o da profissão docente como uma carreira de prestígio e de valorização, enfatizando apenas os seus aspectos positivos. Portanto, dentro de sua FD, o MEC se posiciona difundindo a sua FI aos interlocutores.

Outros aspectos ideológicos disseminados são, por exemplo, a alegria por parte de professores e alunos em estudar e ensinar em escolas públicas brasileiras e o desenvolvimento tecnológico e social. Mas, por outro lado, os silenciamentos se manifestam, trazendo questões que não foram mencionadas nos discursos, como as condições de trabalhos, os aspectos salariais e a própria realidade profissional.

Presente nas duas propagandas, o *slogan* “Brasil, um país de todos” foi objeto de estudo de Eni P. Orlandi, registrado em seu livro *Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia*, de 2012, e assim, suas contribuições foram relevantes para as discussões nesse trabalho.

O enunciado “Brasil, um país de todos” foi criado no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva a fim de promover o orgulho em ser um cidadão brasileiro. Uma vez que o *slogan* foi constituído por um aposto, ele confronta a ideia do pré-construído de que o Brasil não é um país de todos, porém Orlandi (2012) afirma que o equívoco encontra-se em achar que o Brasil é um país de “todos”, em que “todos” nós somos vistos da mesma forma, em nossa igualdade, mas existe o apagamento de “todos” em sua literalidade a partir da ideologia neoliberal em que o termo *todos* pode ser generalizado.

Os fatores textuais também embasaram nossas discussões. O dêitico pessoal *você* foi utilizado como uma tentativa do locutor de se aproximar do seu ouvinte. Os verbos no imperativo expressaram o chamado do MEC à carreira docente. O intensificador *mais* acentuou a carga semântica do adjetivo *honestas*, pois havia o objetivo persuasivo em perpetuar a ideia de que o professor sempre tem as opiniões mais honestas. O modalizador *realmente* deu ênfase ao verbo *querer*, expressando o ponto de vista do locutor, o MEC. E o argumento de autoridade, na propaganda 5.1, foi exemplificado pela professora jovem e negra que chamou os alunos à sala de aula, reforçando também aspectos ideológicos.

Na propaganda 5.2, verificamos uma abordagem diferente, pois nesse discurso temos países estrangeiros evidenciados, ou seja, foram escolhidos países desenvolvidos cuja educação é vista como referência. Assim, o argumento de autoridade foi a utilização de países com alto nível de desenvolvimento educacional com o objetivo de persuadir o interlocutor.

Não é de hoje que o povo brasileiro está atrelado a uma FI que contempla as questões estrangeiras como melhores. O que esse discurso proferido demonstrou foi uma identidade docente que não lhe é própria, ou seja, uma identidade de países estrangeiros e desenvolvidos, fora da realidade nacional.

A seleção lexical, o uso do intensificador *mais* antes dos adjetivos *desenvolvidos* e *justos* e dos verbos no imperativo foram recursos linguísticos empregados em busca da persuasão.

O fator ideológico é marcante ao colocar uma mulher jovem e negra em destaque, pois remete ao interdiscurso da presença feminina no magistério e à questão racial em nosso país, onde os negros foram escravizados, marginalizados e excluídos.

Orlandi (2007) atribui o termo *silenciamento* ou *política do silêncio* como uma forma de deixar de falar algo, falando outra coisa, mas esse silêncio ou omissão reflete sentidos que podem ser perfeitamente apreendidos, tais como as condições de trabalho, a remuneração, as angústias e aspirações dos profissionais da educação, que não foram mencionadas nos discursos.

Na propaganda 5.3, não somente o discurso mas também as imagens projetadas são relevantes para a apreensão dos sentidos: uma sala de aula, uma professora e um aluno dão o toque especial ao cenário.

As CPs giram em torno de uma sala de aula típica do contexto educacional brasileiro, representada pela figura docente feminina. Dessa forma, o discurso desperta as lembranças do passado, tanto pela disposição da sala de aula e a representação da professora quanto pela afetividade professor e aluno, tão presente nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Identificamos uma FI que delega ao professor a responsabilidade em formar o aluno para atuar em qualquer profissão dentro do mercado de trabalho. A partir disso, com o respaldo teórico de Amossy (2005), discutimos o conceito de estereótipo atribuído ao professor, como aquele que sabe tudo, o único responsável pela formação integral do aluno.

Sob a perspectiva teórica de Orlandi (2011), refletimos a respeito do discurso pedagógico, considerado um discurso autoritário pelo fato de não possuir interlocutores, ou seja, dentro de uma instituição de ensino, o professor ensina o conteúdo aos alunos. Porém, Orlandi (2011) acredita que a mudança pode ocorrer a partir dos questionamentos e da abertura ao diálogo.

A Semântica Argumentativa colaborou para reforçar as análises, por exemplo, o adjetivo *bom* que qualifica o substantivo *professor* demonstra que não estamos falando de qualquer professor, mas apenas do “bom professor”. O argumento de autoridade, utilizado como um recurso argumentativo, acentua o poder de persuasão. E a seleção lexical, por meio da carga semântica das palavras escolhidas, expressa os valores ideológicos presentes no discurso.

Por fim, temos a análise da propaganda 5.4, que se destaca das demais devido à FI revelada. As CPs englobam a crise educacional que temos presenciado ao longo da história do nosso país, porém, nesse discurso, a responsabilidade é atribuída não somente às instituições escolares e aos professores, mas também à sociedade como um todo.

No discurso, a FI apresenta a necessidade de mudança dentro de uma FD de responsabilidade social, ou seja, todos os cidadãos precisam mobilizar-se para fazer a diferença em relação à educação em nosso país.

A interdiscursividade, ou seja, vários discursos dialogando entre si e que são representados por diversas vozes, ressignifica o discurso de responsabilidade social desenvolvida na propaganda do *site* Todos Pela Educação (TPE).

Alguns assuntos são silenciados, como a responsabilidade dada somente ao professor e às instituições educacionais, a falta de incentivo financeiro e a carência de políticas públicas. Assim, não há culpados ou responsáveis pela crise na educação do país, pois o que se pretende é distribuir entre todos a responsabilidade de transformação.

Os recursos argumentativos foram utilizados para enfatizar o convencimento. Dessa forma, os cantores famosos foram escolhidos como um argumento de autoridade para que os interlocutores tenham a certeza daquilo que está sendo dito. O advérbio *mais* colabora para intensificar a possibilidade de o Brasil ser um país mais respeitado a partir da transformação educacional. E a preocupação com a seleção lexical tem relação com fatores persuasivos e ideológicos.

Afirmamos, então, diante das análises desenvolvidas, que a possibilidade de reflexão sobre quem são os nossos profissionais da educação, suas inquietudes, seus anseios e sua verdadeira valorização é o que move e inspira esse trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença; Martins Fontes, 1980.
- AMOSSY, Ruth (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. Tradução de Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírío Possenti. São Paulo: Contexto, 2005.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a Transparência e a Opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Revisão técnica de tradução Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BACCEGA, Maria Aparecida. **Palavra e Discurso**: história e Literatura. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia e intertextualidade**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2011. p. 1-9.
- BENTES, Anna Christina. Lingüística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Orgs.) **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras. v. 1, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 245-287.
- BRANDÃO, Helena Hatsue Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/linha-do-tempo-2017-dezembro/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CAPES. **Mestrados Profissionais para Professores da Educação Básica – PROEB**. Brasília, 10 jan. 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/proeb>. Acesso em: 17 jan. 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Piso Salarial Profissional Nacional – Lei nº 11.738, de 16/7/2008**. Brasília, 2017a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores>>. Acesso em: 26 jul. 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. v. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Seja um professor**. Brasília: 2017c. Disponível em: <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, D.F.: DOU, 16 jul. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)>. Acesso em: 26 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, D.F.: DOU, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 5 jul. 2017.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1179>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. Linguagem de exclusão: o discurso da mídia sobre o professor e a escola. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 499-514, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v9n2/07.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

CASALI, Alípio Marcio Dias; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. A Mulher no Magistério: uma reconstrução histórica sobre a formação docente. In: OLIVEIRA, Diene Eire de M. Bortotti de; SANTOS, Adriana Regina de Jesus; REZENDE, Lucinea Aparecida de (Orgs.). **Formação de professores e ensino: aspectos teórico-metodológico**. Londrina: UEL, 2011. p. 53-71.

CHARAUDEAU, Patrick. **A conquista da opinião pública: como o discurso manipula as escolhas políticas**. Tradução de Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário da Análise do Discurso**. Coordenação da Tradução de Fabiana Komesu. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012 (Coleção Primeiros Passos, 13).

CITELLI, Adilson. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 1994.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Ideologia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. Polifonia Textual e Discursiva. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2011. p. 29-36.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação de educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a02v2485.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

FUENTES, André. Ranking da Educação. **Veja**, São Paulo: Abril, 30 abr. 2014. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/em-ranking-da-educacao-com-36-paises-brasil-fica-em-penultimo/>>. Acesso em: 19 set. 2017.

GUIMARÃES, Valter Soares. Ser professor atualmente: suscitando a discussão. In: LISITA, Verbena Moreira S. S.; PEIXOTO, Adão José (Orgs.). **Formação de professores: políticas e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 101-107.

HELSSLOOT, Niels; HAK, Tony. La Contribution de Michel Pêcheux à L'Analyse de Discours. **Langage et société**. v.1, n. 91, p. 5-33, 2000. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2000-1-page-5.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. 2015. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LABEURB. Laboratório de Estudos Urbanos. **Quem foi Michel Pêcheux**. – UNICAMP Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/home/lerArtigo.lab?id=48&cedu=1>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

LIMA, José R.; SANTOS, Ivanaldo O. O Discurso e as Transformações Sociais. **Revista de Ciências HUMANAS**, Florianópolis, v. 47, n. 2, p. 184-197, out. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacf/article/download/21784582.../27304>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

LOUREIRO, Walderês Nunes. Formação de professores: realidade e perspectivas. In: LISITA, Verbena Moreira S. S.; PEIXOTO, Adão José (Orgs.). **Formação de professores: políticas e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 11-18.

MACHADO, Rosemeri Passos Baltazar; CORDEIRO, Isabel Cristina. A metáfora no discurso propagandístico: entre a manipulação e a persuasão. In: OLIVEIRA, Esther Gomes de; CAMARGO, Hertz Wendel de (Orgs.). **Linguagem e Publicidade**. Londrina: Syntagma, 2013. p. 49-66.

MAINGUENEAU, Dominique. **A gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Tradução de Freda Indursky. 3. ed. Campinas: Pontes: Unicamp, 1997.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do Discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti; LARA, Ângela Mara de Barros. A Política Educacional Brasileira Pós 1990: Novas Configurações a Partir da Política Neoliberal de Estado. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, n. 9, 2009, Curitiba. **Anais...**Curitiba: PUCPR, 2009. p. 3279- 3293.

MAZIÈRE, Francine. **A Análise do discurso**: história e práticas. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2007.

MENDONÇA, Márcia. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: \_\_\_\_\_; BENTES, Anna Cristina (Orgs.) **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras. v. 2, 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 101-142.

O QUE FAZ O TPE. In: **Todos pela educação**. São Paulo, 2017. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-que-faz/?tid\\_lang=1](https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-que-faz/?tid_lang=1)>. Acesso em: 20 de fev. 2017.

O TPE. In: **Todos pela educação**. São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>>. Acesso em: 20 de fev. 2017.

OLIVEIRA, Cláudia Chueire de. A Ação Docente sob o Foco da Formação: uma discussão necessária. In: OLIVEIRA, Diene Eire de M. Bortotti de; SANTOS, Adriana Regina de Jesus; REZENDE, Lucinea Aparecida de (Orgs.). **Formação de professores e ensino**: aspectos teórico-metodológico. Londrina: UEL, 2011. p. 1-12.

OLIVEIRA, Esther Gomes de. Argumentação: da Idade Média ao século XX. **Signum**, v. 7, n. 2. Londrina, 2004. p. 109-131.

\_\_\_\_\_; AZEVEDO, Melissa Herrero de. Os mecanismos intensificadores no discurso publicitário. **Entretexto**, Londrina, v. 5, p. 09-20, jan./dez. 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6. ed. Campinas: Pontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ciência da Linguagem e Política**: anotações ao pé das letras. Campinas: Pontes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal**. Curitiba: SEED, 2014.

Disponível em:

<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/ppc\\_formacao\\_docentes\\_2014.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/ppc_formacao_docentes_2014.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria do Estado da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: SEED, 2008. Disponível em:

<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_lem.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2017.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 7. ed. Campinas: Pontes, 2015.

\_\_\_\_\_. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014.

POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola, 2009.

RODRIGUES, Neide Nunes; SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. As Reformas Educacionais e as Condições de Trabalho Docente: emoções vivenciadas por uma professora de Língua Inglesa em serviço. **SIGNUM**: Estudos Linguísticos, Londrina: UEL, v. 17, n. 2, p. 120-143, dez. 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. São Paulo, 2017. Disponível em:

<<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 20 de fev. 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Música 10 anos Todos Pela Educação**. Homenagem aos 10 anos do TPE. Música: Sérgio Valente e PC Bernardes. Gravação: diversos artistas. Formato: MP3. Tamanho: 1.1 Mb. Duração: 1'35". Brasília, 16 dez. 2016. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/participe/tpe-no-radio/1799/musica-10-anos-todos-pela-educacao/>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

TOLEDO, Caio Navarro de. 1964: o golpe contra as reformas e a democracia. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, p. 13-28, 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882004000100002>>. Acesso em: 20 set. 2017.

VILELA, Mario; KOCH, Ingedore Villaça. **Gramática da língua portuguesa**. Coimbra: Almedina, 2001.

YOUTUBE. **Seja um professor** – MEC. Vídeo. Duração: 29”. Áudio e legendas em português. Resolução 536 x 480. Formato: WMV. San Bruno, CA, EUA, 01 dez. 2009. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yL4Res1PFtl>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

YOUTUBE. **Campanha de Valorização do Professor** – MEC. Vídeo. Duração: 1’03”. Áudio e legendas em português. Resolução 541 x 480. San Bruno, CA, EUA, 15 nov. 2009b. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=i3f7DmCDfsk>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

YOUTUBE. **PROFESSOR MEC**. Vídeo. Duração: 0’59. Áudio em português. Sem legenda. Resolução 854 x 480. San Bruno, CA, EUA, 27 fev. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XnA3a7fcBVQ>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

**ANEXOS**

## ANEXO A

## Lei Nº11.738

**Lei Nº11.738**

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Esta Lei regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica a que se refere a *alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*.

Art. 2º O piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica será de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal, prevista no *art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais.

§ 2º Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional.

§ 3º Os vencimentos iniciais referentes às demais jornadas de trabalho serão, no mínimo, proporcionais ao valor mencionado no caput deste artigo.

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

§ 5º As disposições relativas ao piso salarial de que trata esta Lei serão aplicadas a todas as aposentadorias e pensões dos profissionais do magistério público da educação básica alcançadas pelo *art. 7º da Emenda Constitucional nº 41, de 19 de dezembro de 2003*, e pela *Emenda Constitucional nº 47, de 5 de julho de 2005*. (BRASIL, 2008).

ANEXO B  
Propaganda MEC 1

**Propaganda MEC 1**

Narrador: Onde você trabalha, as pessoas sempre te dão as opiniões mais honestas? Fazem perguntas que ninguém pensaria fazer? Você consegue debater com gente que realmente quer formar sua própria opinião?

Trabalhe com as pessoas mais interessantes do mundo. Seja um professor!

Consulte o portal do MEC. [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Ministério da Educação. Brasil, um país de todos (YOUTUBE, 2009a).

ANEXO C  
Propaganda MEC 2

**Propaganda MEC 2**

Narrador: Alguns países mostraram uma grande capacidade de se desenvolver social e economicamente nos últimos trinta anos. Nós perguntamos a pessoas desses países: “Qual é, na sua opinião, o profissional responsável pelo desenvolvimento?”

Entrevistado 1: Der Lehrer

Entrevistado 2: (oriental)

Entrevistado 3: El maestro

Entrevistado 4: Opettaja

Entrevistado 5: The teacher

Entrevistado 6: De leraar

Entrevistado 7: Le professeur

Professora: Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos. Seja um professor! Bom diaaaa, turma!!!

Alunos: Bom diaaaa!!!

Professora: Vamos lá?

Alunos: Vamossss!!!

Informe-se no portal do MEC. [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Ministério da Educação. Brasil um país de todos (YOUTUBE, 2009b).

## ANEXO D

## Música: Um Bom Professor, Um Bom Começo

**Música: Um Bom Professor, Um Bom Começo**

A base de toda conquista é o professor  
A fonte de sabedoria, o professor  
Em cada descoberta, cada invenção  
Todo bom começo tem um bom professor  
No brilho de uma ferrovia (um bom professor)  
No bisturi da cirurgia (um bom professor)  
No tijolo, na olaria, no arranque do motor  
Tudo que se cria tem um bom professor  
No sonho que se realiza (um bom professor)  
Cada nova ideia (tem um professor)  
O que se aprende, o que se ensina (um professor)  
Uma lição de vida, uma lição de amor  
Na nota de uma partitura, no projeto de arquitetura  
Em toda teoria, tudo que se inicia  
Todo bom começo tem um bom professor  
Tem um bom professor (YOUTUBE, 2013).

## ANEXO E

## Propaganda de Rádio: Todos Pela Educação

**Propaganda de Rádio: Todos Pela Educação**

Música de Sérgio Valente e PC Bernardes, gravada por diversos artistas com apoio Nativa FM e Alpha FM e mixagem Friends Áudio. Todo o trabalho foi feito voluntariamente em homenagem aos 10 anos do TPE.

Todos Pela Educação

**Todos** (coro)

**Todo cidadão (Todos)** (De Luka Vieira e Diego e coro)

**Tem esse direito (Todos)** (Day - coro)

**De um futuro de verdade**

**de ter oportunidade**

**isso é civilização** (Hugo e Thiago)

**Todos**

**É obrigação de todos** (Rodrigo Marim e coro)

**A tarefa tá na mão de Todos** (Edson e Hudson e coro)

**Todo mundo convocado:**

**governante, governado**

**Todos Pela Educação** (Gustavo Lima e Lara)

**Todos os sonhos** (Frederico)

**Em todas as mãos** (Ze Felipe)

**Todos fazendo** (Amado Batista)

**Todos Pela Educação** (Bruna Viola)

**Todos os sonhos** (Giliard e João Neto)

**Em todas as mãos** (Henrique)

**Todos fazendo** (Marília Mendonça)

**Todos Pela Educação** (João Neto e Coro)

**Tem que ter por todo lado** (Day)

**Professor valorizado** (Frederico)

**Quem aprende motivado** (De Luka Vieira)

**A família dando a mão** (Giliard)

**Nosso povo preparado** (Rodrigo Marim)

**O Brasil mais respeitado** (Sampa Crew)

**Esse é nosso recado:**

**Todos Pela Educação**

**Todos os sonhos**

**Em todas as mãos**

**Todos fazendo**

**Todos Pela Educação**

**Todos os sonhos**

**Em todas as mãos**

**Todos fazendo**

**Todos Pela Educação**

**Todos** (Frederico, Giliard, João Neto e coro) (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016)