

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fabíola Ponzoni Balzan

SEJA UM PROFESSOR!
A profissão e a publicidade em discurso

Porto Alegre
2015

Fabíola Ponzoni Balzan

SEJA UM PROFESSOR!

A profissão e a publicidade em discurso

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Regina Maria Varini Mutti

Linha de Pesquisa: Educação: Arte
Linguagem Tecnologia

Porto Alegre

2015

Fabíola Ponzoni Balzan

SEJA UM PROFESSOR!
A profissão e a publicidade em discurso

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 25 fev. 2015.

Profa. Dra. Regina Maria Varini Mutti - Orientadora

Profa. Dra. Analice Dutra Pillar - PPGEduc - UFRGS

Profa. Dra. Aracy Graça Ernst - UCPel

Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss - PPGEduc - UFRGS

Profa. Dra. Fabiele Stockmans De Nardi - UFPE

Mãe,

tenho muita saudade de nossos encontros. Em especial, daqueles quando me esperavas para saborearmos um café. O teu sempre fraco (*Santa Chiara*, como brincava o vô Marcos) e o meu sempre forte, mas ambos adoçados e quentes. Saboreávamos também a conversa e o capricho da mesa e dos doces. Hoje, chego à conclusão de que eras melhor analista de discurso e educadora do que eu. Então, para aliviar um pouco a dor da tua falta, me concentro no exemplo de coragem, de força e de amor que me deixaste e sigo reconstruindo meus caminhos.

Com muito amor, Fabíola.

AGRADECIMENTOS

Diz o poeta que “a vida é a arte do encontro!” Esta frase assume um sentido especial ao se referir aos encontros com a minha orientadora Profa. Dra. Regina Maria Varini Mutti. Agradeço por me acolher desde as aulas PEC, como aluna regular até as orientações individuais na sua casa na parte final do curso e por uma orientação abundante, segura, experiente, paciente, atenta, cuidadosa, delicada e competente sem esquecer-se do café com guloseimas. Ainda, por saber sempre atribuir um sentido privilegiado aos nossos encontros durante os seminários ofertados no PPGEDU, coordenando o nosso grupo nos processos de aprendizagem, de pesquisa, de leitura e de escrita.

À banca de qualificação do projeto de tese: Profa. Dra. Analice Dutra Pillar, Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss e Profa. Dra. Fabiele Stockmans de Nardi que, através da leitura e das considerações tecidas, promoveram, realmente, um sentido de qualificação a esta tese.

Às colegas de curso que, hoje, seguem caminhos diferentes, com saudades: Ângela Russo, Cláudia Landin Negreiros, Joelma Adriana Abrão Remião, Luize Sehn, Sandra Regina de Moura, Simone Silveira, Valéria Gobbi. Obrigada pela companhia e pelas intervenções que fizeram com que nosso grupo fosse produtivo, solidário e agradável. Nós soubemos construir um significado realmente bom para a palavra colega!

Aos meus colegas docentes de Pedagogia: Profa. Dra. Carmem Magela de Almeida Granada, Prof. Me. Celso Samir Guielcer De For, Profa. Ma. Cláudia da Silva Pacheco Crippa, Profa. Ma. Janaina Boniatti Bolson, Prof. Me. Júlio César Arrue dos Santos, Profa. Ma. Miriam Benedetti Narvaz, Profa. Esp. Rejane Maria Eccel Petereit, Prof. Esp. Saulo Rodrigo Bastos Velasco e Prof. Esp. Toni Marselo Olsen (muito especialmente pela ajuda com o conceito de agenciamento). Obrigada por me acolherem no grupo e por mostrarem-se dispostos e disponíveis às entrevistas, assumindo, prontamente, a condição de participantes da minha pesquisa. Também ao colega docente de Relações Internacionais Prof. Dr. José Luiz Silva Preiss pelo empréstimo dos livros sobre camuflagem, pelas gramáticas e pela paciência nas discussões sobre a experiência de escrever uma tese.

À amiga Profa. Dra. Fani Averbuh Tesseler por sempre me lembrar de que as mulheres também são capazes de atribuir sentidos aos seus quereres.

À amiga Profa. Dra. Luciane Todeschini Ferreira pelos sentidos que o teu modo de ler o meu texto produziu.

À estudante do curso de Pedagogia Paula Letícia Gaier (atualmente Pedagoga) pelas transcrições das entrevistas dos docentes.

Aos estudantes de curso de Pedagogia que participaram do processo de entrevistas e aos demais que desejaram boa sorte na finalização do curso. Obrigada pela acolhida da proposta, pela afetividade demonstrada e por acreditarem, como eu, que a valorização do professor poderá ter outros sentidos!

Ao Júlio César e à Anna Júlia: este agradecimento também tem um sentido de declaração de amor! Obrigada pela presença quando eu estava ausente, por estarem perto quando eu estava longe, pela paciência quando eu não a tinha mais, pelas recepções cheias de energia quando eu chegava cansada e pela coragem de seguir adiante quando eu acreditava que tudo estava no fim e sem sentido. Que o encontro da luz de nossos olhares continue sempre fazendo sentido!

O querer

*Eu queria querer-te amar o amor
Construir-nos dulcíssima prisão
Encontrar a mais justa adequação
Tudo métrica e rima e nunca dor
Mas a vida é real e é de viés
E vê só que cilada o amor me armou
Eu te quero (e não queres) como sou
Não te quero (e não queres) como és*

*Ah! Bruta flor do querer
Ah! Bruta flor, bruta flor*

*O querer e o estares sempre a fim
Do que em mim é em mim tão
desigual
Faz-me querer-te bem, querer-te mal
Bem a ti, mal ao querer assim
Infinidamente impessoal
E eu querendo querer-te sem ter fim
E, querendo-te, aprender o total
Do querer que há, e do que não há
em mim*

Caetano Veloso

RESUMO

Nesta tese problematizamos o tema da valorização do professor, tomando para análise discursiva dois vídeos relacionados à política pública do Ministério da Educação voltada à captação de novos professores e os pronunciamentos, diante desses vídeos, feitos pelos docentes e estudantes de um curso presencial de Pedagogia localizado na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul. O suporte teórico é a Análise de Discurso de origem francesa, iniciada por Michel Pêcheux e desenvolvida por outros autores. Propondo um diálogo com a área da Educação, buscou significar o professor e a profissão no contexto atual, com fundamentação em autores dessa área, considerando, também, as transformações contemporâneas determinadas pelas tecnologias de comunicação. Visando a dar sentido à pesquisa, constituída sobre o referencial dos estudos discursivos, destacamos a noção de entremeio e caracterizamos os discursos pedagógico, político e publicitário em função do problema de pesquisa. A pesquisa empírica compreendeu entrevistas semi-estruturadas com todos os docentes e alguns estudantes do curso, com o propósito de constituir o *corpus* empírico; desse material amplo foram extraídos os enunciados que constituíram o *corpus* analítico. A análise buscou mostrar efeitos de sentidos manifestados heterogeneamente, considerando a relação entre o intradiscorso e o interdiscorso, tendo em vista o entrecruzamento dos discursos pedagógico, político e publicitário tal como foi significado nos vídeos oficiais e pelos docentes e estudantes a partir de suas experiências históricas. Os efeitos de sentidos interpretados com base na análise das materialidades audiovisuais dos filmes apontam a posições idealizadas e estranhas à realidade dos contextos educacionais do país. Em relação à análise que enfoca os enunciados dos docentes sobre os vídeos foram evidenciadas duas posições discursivas: a) crítica e b) concordância aos sentidos da política pública enfocada. Referente a estas duas posições, a de crítica apareceu com mais ênfase, destacando-se os seguintes efeitos de sentidos: camuflagem e suas paráfrases, expressões de impacto, desqualificação do aluno e do curso, discriminação, dúvida sobre a identidade docente, questionamento filosófico ao poder do professor, desqualificação da eficiência da propaganda, poder do professor diminuído diante da tecnologia, questionamento da importância/valorização do professor e crítica ao professor como salvador da sociedade. Os efeitos de sentidos concernentes à posição de concordância são: elogio aos vídeos, afirmação de reconhecimento, prazer na escola, aproveitamento didático da propaganda e, em relação aos estudantes, a confirmação da escolha do curso de Pedagogia e da profissão de professor. Constata-se, ainda, que a valorização do professor não se restringe a perspectiva da política educacional manifestada nas peças, tratando-se de uma discussão que permanece em aberto a significações dos sujeitos.

Palavras-chave: Valorização da profissão professor. Docentes de Pedagogia. Políticas educacionais oficiais. Educação e Análise de Discurso. Formação de professores. Discurso político-pedagógico-publicitário.

BALZAN, F. P. ***Seja um professor!*** A profissão e a publicidade em discurso. 2015. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ABSTRACT

In this thesis, we problematize the theme of the teacher appreciation, taking to discursive analysis two videos related to the public policy of the Ministry of Education directed to attract new teachers and the statements, based on these videos made by teachers and students of a classroom pedagogy course located in the northeast of the state of Rio Grande do Sul. The theoretical support is the French origin of Discourse Analysis initiated by Michel Pêcheux and developed by other authors. Proposing a dialogue with the area of Education, searched signify the teacher and the profession in the current context, with state reasons in authors of this area, considering, also, the contemporary transformations determined by communication technologies. In order to make sense of research, built on the framework of discourse studies, we highlight the notion of middle-ground and characterized the pedagogical, the political and the advertising discourses according to the research problem. The empirical research included semi-structured interviews with all the teachers and some students of the course, in order to constitute the empirical *corpus*; from these vast material were extracted the statements that formed the analytical *corpus*. The analysis sought to show meaning effects, heterogeneously expressed, considering the relationship between the intradiscourse and the interdiscourse, in view of the intersection of the pedagogical, the political and the advertising discourses so as it was meant in the official videos and by the teachers and by the students historical experiences. The interpreted meaning effects, based on the analysis of the audiovisual materiality of the films, point to idealized and strange positions to the reality of the educational contexts of the country. On the analysis that focuses on the statements of the teachers about the videos were evidenced two discursive positions: a) criticism and b) concordance to the focused public policy senses. Referring to these two positions, the criticism appeared with more emphasis, highlighting the following meaning effects: camouflage and their paraphrases, impact expressions, disqualification of the student and the course, discrimination, doubt about the teacher identity, philosophical questioning to the power of the teacher, disqualification of the advertising effectiveness, decreased teacher power in comparison with the technology, the questioning of the teacher importance/appreciation and the criticism of the teacher as the savior of society. The meaning effects concerning to concordance position are: praise to the videos, recognition statement, didactic use of the advertisement, and, in relation to the students, the confirmation of the choice of the Faculty of Education and the teaching profession. It is verified, also, that the appreciation of the teacher is not restricted to the perspective of the educational policy expressed in the videos, treating itself of a discussion that remains opened to the significations of the subjects.

Keywords: Appreciation of the teaching profession. Pedagogy teachers. Official educational policies. Education and Discourse Analysis. Education of teachers. Political-pedagogical and advertising discourse.

BALZAN, F. P. ***Seja um professor!*** A profissão e a publicidade em discurso. 2015. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tela do portal Seja um Professor.....	27
Figura 2 - Fotografia - O chapéu de Clémentis usado por Gottwald	70
Figura 3 - Primeiro <i>frame</i> selecionado - "Valorização do Professor I"	107
Figura 4 - Segundo <i>frame</i> selecionado - "Valorização do Professor I"	107
Figura 5 - Terceiro <i>frame</i> selecionado - "Valorização do Professor I"	108
Figura 6 - Quarto <i>frame</i> selecionado - "Valorização do Professor I"	110
Figura 7 - Quinto <i>frame</i> selecionado - "Valorização do Professor I"	110
Figura 8 - Planos de filmagem.....	111
Figura 9 - Sexto <i>frame</i> selecionado - "Valorização do Professor I"	112
Figura 10 - Sétimo <i>frame</i> selecionado - "Valorização do Professor I"	112
Figura 11 - Oitavo <i>frame</i> selecionado - "Valorização do Professor I"	114
Figura 12 - Nono <i>frame</i> selecionado - "Valorização do Professor I"	114
Figura 13 - Décimo <i>frame</i> selecionado - "Valorização do Professor I"	115
Figura 14 - Décimo primeiro <i>frame</i> selecionado - "Valorização do Professor I"	115
Figura 15 - Décimo segundo <i>frame</i> selecionado - "Valorização do Professor I"	115
Figura 16 - Décimo terceiro <i>frame</i> selecionado - "Valorização do Professor I"	116
Figura 17 - Décimo quarto <i>frame</i> selecionado - "Valorização do Professor I"	117
Figura 18 - Primeiro <i>frame</i> selecionado - "Valorização do Professor II"	119
Figura 19 - Segundo <i>frame</i> selecionado - "Valorização do Professor II"	119
Figura 20 - Terceiro <i>frame</i> selecionado - "Valorização do Professor II"	120
Figura 21 - Quarto <i>frame</i> selecionado - "Valorização do Professor II"	120
Figura 22 - Quinto <i>frame</i> selecionado - "Valorização do Professor II"	120
Figura 23 - Sexto <i>frame</i> selecionado - "Valorização do Professor II"	121

Figura 24 - Sétimo <i>frame</i> selecionado - “Valorização do Professor II”	121
Figura 25 - Oitavo <i>frame</i> selecionado - “Valorização do Professor II”	121
Figura 26 - Nono <i>frame</i> selecionado - “Valorização do Professor II”	122
Figura 27 - Décimo <i>frame</i> selecionado - “Valorização do Professor II”	124
Figura 28 - Décimo primeiro <i>frame</i> selecionado - “Valorização do Professor II”	124
Figura 29 - Décimo segundo <i>frame</i> selecionado - “Valorização do Professor II”	125
Figura 30 - Décimo terceiro <i>frame</i> selecionado - “Valorização do Professor II”	125
Figura 31 - Décimo quarto <i>frame</i> selecionado - “Valorização do Professor II”	125
Figura 32 - Décimo quinto <i>frame</i> selecionado - “Valorização do Professor II”	126
Figura 33 - Décimo sexto <i>frame</i> selecionado - “Valorização do Professor II”	126
Figura 34 - Décimo sétimo <i>frame</i> selecionado - “Valorização do Professor II”	127
Figura 35 - Décimo oitavo <i>frame</i> selecionado - “Valorização do Professor II”	128
Figura 36 - Décimo nono <i>frame</i> selecionado - “Valorização do Professor II”	128
Figura 37 - Vigésimo <i>frame</i> selecionado - “Valorização do Professor II”	128
Figura 38 - Vigésimo primeiro <i>frame</i> selecionado - “Valorização do Professor II”	129
Figura 39 - Vigésimo segundo <i>frame</i> selecionado - “Valorização do Professor II”	131
Figura 40 - Vigésimo terceiro <i>frame</i> selecionado - “Valorização do Professor II”	131
Figura 41 - Vigésimo quarto <i>frame</i> selecionado - “Valorização do Professor II”	131
Figura 42 - Vigésimo quinto <i>frame</i> selecionado - “Valorização do Professor II”	132
Figura 43 - Vigésimo sexto <i>frame</i> selecionado - “Valorização do Professor II”	132
Figura 44 - Décimo <i>frame</i> selecionado - “Valorização do Professor I”	138
Figura 45 - Décimo primeiro <i>frame</i> selecionado - “Valorização do Professor I”	138
Figura 46 - Décimo segundo <i>frame</i> selecionado - “Valorização do Professor I”	141
Figura 47 - Vigésimo primeiro <i>frame</i> selecionado - “Valorização do Professor II”	141
Figura 48 - Vigésimo segundo <i>frame</i> selecionado - “Valorização do Professor II”	144

Figura 49 - Décimo oitavo <i>frame</i> selecionado - “Valorização do Professor II”	146
Figura 50 - Décimo terceiro <i>frame</i> selecionado - "Valorização do Professor I"	147
Figura 51 - Vigésimo quinto <i>frame</i> selecionado - “Valorização do Professor II”	148
Figura 52 - Esquema do efeito de sentido de paráfrases de camuflar	167
Figura 53 - Esquema sobre identidades dos professores	176
Figura 54 - Esquema da análise - efeitos de sentido.	203
Tabela 1 - Estado da Arte das pesquisas cujo título ou resumo apresentam a palavra valorização	34
Tabela 2 - Estado da Arte das pesquisas cujo título ou resumo apresentam a palavra valorização - segundo semestre 2014.....	35

SUMÁRIO

1	CULTIVANDO A ANÁLISE DE DISCURSO NO TERRENO DA EDUCAÇÃO: SENTIDOS INTRODUTÓRIOS	15
2	A FORMULAÇÃO DA PESQUISA	22
2.1	SITUANDO O DISCURSO EM ANÁLISE	22
2.2	JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	29
2.3	VERIFICAÇÃO DO ESTADO DA ARTE.....	32
2.4	AS DEFINIÇÕES DA PESQUISA.....	39
2.4.1	Área Temática.....	39
2.4.2	Objetivos e Questões Norteadoras.....	42
3	ESPECIFICAÇÕES TEÓRICAS	44
3.1	A ANÁLISE DE DISCURSO E O ENTREMEIO.....	45
3.2	AS NOÇÕES DE LÍNGUA E SUJEITO	54
3.3	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO	61
3.4	A POLÍTICA EDUCACIONAL NA TRANSFORMAÇÃO DO DISCURSO POLÍTICO	63
3.5	PROPAGANDA, ESTADO E LÍNGUA DE VENTO.....	68
3.6	O DISCURSO PUBLICITÁRIO	76
3.7	SLOGAN	85
3.8	O DISCURSO PEDAGÓGICO: A PROFISSÃO E O PROFESSOR HOJE ..	89
3.9	O PROFESSOR E O CURSO DE PEDAGOGIA.....	93
4	A ANÁLISE	102
4.1	O <i>CORPUS</i>	102
4.2	O TRAJETO DA ANÁLISE	105
4.2.1	O Professor e a Profissão Mostrados nos Vídeos.....	106
4.2.1.1	“Valorização do Professor I”	106
4.2.1.2	“Valorização do Professor II”	118
4.2.2	Imperativos à Escolha da Profissão de Professor	134
4.2.2.1	Trabalhe	137
4.2.2.2	Seja	141
4.2.2.3	Vamos	144
4.2.2.4	Venha Construir	145

4.2.3	Direcionamento das Ações dos Interlocutores	147
4.2.3.1	Consulte	147
4.2.3.2	Informe-se	148
4.3	VALORIZAÇÃO	149
4.4	AS PEÇAS PUBLICITÁRIAS NOS COMENTÁRIOS DOS PROFESSORES: EFEITOS DE SENTIDO.....	157
4.4.1	Posição de Crítica às Peças Publicitárias: Ressonâncias de Impacto	159
4.4.1.1	Efeito de Sentido: Camuflagem.....	160
4.4.1.2	Efeito de Sentido: Paráfrases de Camuflagem.....	166
4.4.1.3	Efeito de Sentido: Expressões de Impacto	169
4.4.1.4	Efeito de Sentido: Desqualificação do Aluno e do Curso	171
4.4.1.5	Efeito de Sentido: Discriminação.....	172
4.4.1.6	Efeito de Sentido: Dúvida Sobre a Identidade Docente.....	173
4.4.1.7	Efeito de Sentido: Questionamento Filosófico ao Poder do Professor	176
4.4.1.8	Efeito de Sentido: Desqualificação da Eficiência da Propaganda	178
4.4.1.9	Efeito de Sentido: Poder do Professor Diminuído Diante da Tecnologia...	179
4.4.1.10	Efeito de Sentido: Questionamento da Importância/Valorização do Professor	182
4.4.1.11	Efeito de Sentido: Crítica ao Professor Como Salvador da Sociedade	182
4.4.1.12	Efeito de Sentido: Falta de Reconhecimento	185
4.4.2	Posição de Concordância com os Sentidos Predominantes nas Peças Publicitárias.....	187
4.4.2.1	Efeito de Sentido: Elogio aos Vídeos	187
4.4.2.2	Efeito de Sentido: Falta de Reconhecimento	190
4.4.2.3	Efeito de Sentido: Prazer na Escola.....	194
4.4.2.4	Efeito de Sentido: Aproveitamento Didático da Propaganda.....	199
4.4.2.5	Estudantes: Efeito de Sentido de Confirmação da Escolha	201
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	204
	REFERÊNCIAS	213
	APÊNDICES	227
	APÊNDICE A – Roteiro para entrevista com os docentes do curso de Pedagogia.....	227
	APÊNDICE B – Carta convite.....	228
	APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	229

1 CULTIVANDO A ANÁLISE DE DISCURSO NO TERRENO DA EDUCAÇÃO: SENTIDOS INTRODUTÓRIOS

O trabalho do pesquisador deve ser assumido no desejo.

Roland Barthes¹

Assim me encontro na fase final do doutorado, nesta etapa (bruta e feliz, difícil e entusiasmante, desafiadora e cheia de possibilidades) de término da formulação do texto da tese, com tudo o que nessa escrita está implicado.

A história desta pesquisa inclui a história da minha formação. A minha história como sujeito-professora-pesquisadora está atrelada à história desta pesquisa e, então, considero esta relação de forma singular. E, para narrar tal história, é preciso que tenhamos alicerces firmes ao operarmos com a teoria e com os processos analíticos da Análise de Discurso de linha francesa fundada por Michel Pêcheux.

Dessa forma, a apropriação do referencial teórico-analítico, segundo Ernst-Pereira; Mutti (2011, p. 823), é

feita em meio a uma rede complexa de enunciados discursivos que devem fazer sentido ao sujeito que os emprega em sua pesquisa, supõe o trabalho de recriação de sentidos, sempre com diferença, manifestando-se no nível da formulação, pela escrita. [...] Desse modo, faz-se a afirmação de uma voz, com seu efeito de singularidade, que aponta ao coletivo que produz sentidos.

As condições nas quais esta pesquisa foi produzida me incluem e incluem, ainda, a presença marcante de outros sujeitos-professoras-pesquisadoras: a da minha orientadora e a do GPEAD (Grupo de Pesquisas em Educação e Análise de Discurso). Pois enunciar a pesquisa, de acordo com Ernst-Pereira; Mutti (2011, p. 822), “significa preservar a área retomada e, ao mesmo tempo, sua alteração; a identidade reconhecida nesse movimento, condição de sua inscrição na área, depende de participação na comunidade que pratica e ensina a pesquisa.”

Portanto, esta pesquisa de tese implicou um processo de dar sentidos aos

¹ BARTHES, R. Jovens pesquisadores. In: **O rumor da língua**. Trad. Leyla Perrone-Moysés. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 98-106.

referenciais teórico-analíticos das áreas nela compreendidas na posição de sujeito-pesquisadora, a qual inclui a função-autor (Orlandi, 2006). Assumimos a necessidade de ocuparmos posições de interpretação e, movimentando-nos por elas, miramos a produção da escrita da tese, guiadas pela emergência da autoria. Tendo em vista as condições de produção específicas da pesquisa e da escrita da tese, que apenas aparentemente são universais e eternas, compreendo que produzo (meus) sentidos no meu texto. E lidando com a incompletude, nessa textualização, compreendemos que alguns efeitos de sentidos se destacarão em detrimento de outros.

Operar com a língua, operar com as palavras é produzir sentidos, fazer com que os sentidos circulem. Tais sentidos regem e regulam nossos corações e nossas mentes, tanto em ambientes universitários quanto fora deles.

Em nota à edição brasileira do livro *Semântica e Discurso* de Michel Pêcheux (2009, p. 7), Orlandi escreveu sobre o que aprendeu com e através desse autor: “um modo de pensar a linguagem que me permitiu compreender que a reflexão não é nunca fria: lugar de emoção, de debate, de opressão, mas também de resistência.”

E o que faz e como faz o analista de discurso, pontualmente? “Pode retomar pressupostos da área em que se insere, a partir da utilização de elementos da teoria-análise, como uma ferramenta para responder à problemática de repensar a realidade vigente objetivada em sua pesquisa” (Ernst-Pereira; Mutti, 2011, p. 825). Então, passo ao percurso assinalado a fim de expor o meu querer: assumir o lugar ou, melhor, assumir uma posição discursiva de professora-pesquisadora, a partir da instância do doutorado, numa prática que faça sentido.

Mesmo antes de estudar *Análise de Discurso*, já sentia a necessidade de sentido(s) outro(s) para o ensinar, para o aprender, para o estudar e para o pesquisar. Refiro-me a uma relação (pensar-fazer) que está presente na minha caminhada como docente. Iniciei-a na escola de Primeiro Grau² da rede municipal de ensino e, após alguns meses, fui nomeada para a rede estadual a fim de atuar no Segundo Grau – Habilitação Magistério. Pouco depois, ainda no mesmo ano, recebi o convite para lecionar em um curso de Pedagogia e para ser a orientadora desse curso em um dos núcleos regionais no qual ele estava sediado na época. Minha

² A nomenclatura atual para Primeiro Grau e para Segundo Grau é Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente.

pós-graduação “Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa” estava recém-concluída.

Aquelas foram as primeiras incursões. Atualmente, atuo na docência e na gestão da Educação Básica e, ao mesmo tempo, na docência e na gestão do Ensino Superior sempre no curso de Licenciatura em Pedagogia. Venho conduzindo meus estudos para que se relacionem com minha atuação e embasem o que faço. Em alguns semestres letivos, lecionei em outros cursos de Licenciatura (Biologia, Geografia, História, Educação Física e Matemática) disciplinas da área pedagógica, conforme nomenclatura adotada.

Meu entendimento sobre pesquisa ampliou-se na pós-graduação. Considerava, anteriormente, que a pesquisa era somente uma atividade a ser executada por aqueles seres humanos mais brilhantes. Por seguidas vezes, essa visão estaria atrelada ao uso de jalecos, de tubos de ensaio, fórmulas, *softwares* em complexos e isolados laboratórios. O produto desse trabalho seria a geração de algo extraordinário, aplicável imediatamente e com a capacidade de transformar o mundo e o modo de nos relacionarmos com ele.

Hoje, a partir do enfoque da linguagem e do discurso, busco compreender o estranhamento e a alteridade na constituição dos sujeitos e dos discursos, de professores e de alunos, assim como do complexo processo de aprendizagem.

No mestrado em Comunicação e Semiótica, investiguei sobre habilidades comunicativas. Busquei conceituá-las, caracterizá-las, mapear as suas implicações na comunicação humana e pedagógica (BALZAN, 1999) e selecionei três habilidades comunicativas³ que apresentam relação intrínseca com os processos culturais latino-americanos.

Recorri aos pressupostos da semiótica peirceana e da teoria dialógica de Bakhtin. Apresentei uma descrição das séries culturais de nosso continente⁴ e, ao mesmo tempo, denunciei como a escola as despreza, tornando, portanto, o ensinar e o aprender postíços, uma vez que não estabelecem relações com o que está do lado de fora. Além disso, apontei implicações para o ensino e para a aprendizagem,

³ a) Repertório: capacidade de contínua substituição, vocabulário explosivo e multiforme; b) metalinguagem: remissão de textos a outros textos e c) relação da palavra com elementos sonoros, visuais, entonacionais, entre outros.

⁴ De acordo com Pinheiro (1995), podemos citar como exemplos: os alimentos, as frutas, o corpo-escritura (que traz para o campo da palavra o enovelamento mestiço e barroquizante do ritmo do tambor), traços entonacionais da oralidade, a luz, a paisagem, o humor, o lúdico, o erótico, o ritmo, a arquitetura labiríntica, a mestiçagem de formas e de cores, entre outras.

visto que os envolvidos não conseguem, dessa forma, vivenciar as habilidades comunicativas.

Por fim, ofereci, nessa pesquisa do mestrado, uma alternativa possível para experimentar as linguagens: a oportunidade de vivenciar, materialmente, uma educação semiótica. Romperam-se fios, na medida em que deixei de estudar e de pesquisar a área da educação com referenciais apenas intrínsecos. Por outro lado, criaram-se novos arremates, já que diferentes relações estabeleceram-se entre linhas teóricas, procedimentos, análises, leituras e escritas.

Já no doutorado, outros fios foram se tecendo. Das relações semióticas enredei-me para algumas que já se anunciavam e encontrei na Análise de Discurso novos tecidos para relacionar a Educação com discursos já ditos e com outros silenciados. Nesta tese de doutorado, na qual concretizei a experiência de pesquisar na interface entre a área da Educação e a disciplina Análise de Discurso, recorro a uma história apresentada na introdução do livro intitulado “O terceiro instruído”, de Michel Serres (s/d), que é muito cara pela identificação que suscita. Traço, em seguida, uma paráfrase dessa história.⁵

Foi assim que reagiu o Arlequim imperador, respondendo aos questionamentos daqueles que queriam saber sobre sua viagem de inspeção lunar: “- Em toda parte tudo é como aqui, tudo é idêntico ao que se pode ver no globo terrestre. Exceto a temperatura, a imensidão e a beleza” (SERRES, s. d., p. 11).

Sem demora, alguém da plateia, motivado pela desilusão e pelo desacordo, ousa perguntar se, além de afirmar que em toda parte tudo seria como o lugar em que estavam, queria fazê-los acreditar que o manto dele era feito de apenas uma peça, tanto à frente quanto atrás.

Instala-se o conflito: a vestimenta do rei anuncia o contrário do que ele afirma sobre a lua. Mescla colorida, composição desalinhada, retalhos, tiras, farrapos, tempos diferentes, contextos variados, mal alinhavados, justapostos, reunidos a seu bel-prazer, mosaico, colcha de retalhos sem intenção de harmonia, sem atenção aos detalhes, padrões distintos, complexa e estranha estética, outras vozes, outros textos e que, portanto, desautorizam o seu discurso.

Ora, nenhum lugar é como aqui, não há semelhanças entre as peças. Enfim,

⁵ Paráfrase baseada na introdução da seguinte obra: SERRES, M. **O terceiro instruído**. Coleção epistemologia e sociedade. Tradutor: Serafim Ferreira. Lisboa: Instituto Piaget. s. d.

todas as culturas são diferentes. Então o Imperador da Lua despe-se na esperança de lutar para poder provar sua convicção. E mais uma peça e mais outra. Mostra-se e, ao mesmo tempo, tenta em vão esconder-se, proteger-se. Na espessa camada de mantos, identificamos os muros de proteção. Veste-se e se despe.

Ao cair o último véu, o rei está nu! A pele é tatuada, matizada, estriada, ondulada. Não seria, então, mais um manto? Arlequim hermafrodita. Confusão de gêneros. Papéis, limites, fronteiras, mestiçagem. A própria carne misturada com sangue anuncia a semelhança com uma veste. O Imperador e o Pierrot, a criança e o adulto, o monstro e o normal, o certo e o errado, o bonito e o feio, o senhor e o escravo, o pobre e o rico, o vulgar e o louco, o homem e a mulher, o riso e o choro, as vestimentas e a nudez. Onde está a unidade, a forma única, a homogeneidade tão perseguida, tão desejada diante de elementos sempre tão conflitivos?

No palco, onde se encontrava o Arlequim, aparece uma massa branca. Como aconteceu? Como foi possível, já que havia tantas cores misturadas?! Como o nosso corpo! Durante as viagens, as partidas, o corpo mestiço assimila as diferenças, favorecendo, desse modo, muitas aprendizagens, pensamentos, invenções. Aprender e pesquisar implicam, necessariamente, sair, abandonar o ninho, abandonar a agradável sombra.

É preciso ter coragem, uma coragem discursiva com efeito de sentido de fartura e de múltiplo, assim como os mantos de Arlequim. Evidentemente, quando se parte, as proteções antigas faltam, mas há compensações. Aprender, pensar e inventar, tendo em vista as diferenças e a incompletude que nos constitui é, certamente, algumas das mais belas condições da experiência e pelas quais a vida vale ser vivida.

Eis aqui o outro manto que teci. Refiro-me à presente pesquisa de tese, na qual enfoco a intersecção dos discursos pedagógico, político/educacional e comunicacional/publicitário, manifestada em duas peças publicitárias que fazem parte de uma política pública do Governo Federal, divulgadas em canais abertos de TV, no rádio e na Internet. Esses comerciais, constituídos de linguagem verbal e não-verbal, me causaram impacto, suscitando questionamentos, na professora e pesquisadora que sou. A problematização a partir dos vídeos concretizou-se à medida que decidi propiciar que os docentes e, também, os estudantes de um curso presencial de Licenciatura em Pedagogia, onde atuo como docente e como coordenadora do curso desde o ano de 2010, pudessem se pronunciar a respeito

dos mesmos. Como fio da costura do manto encontra-se a Análise de Discurso na Educação.

A pesquisa assume o propósito de refletir sobre a posição do sujeito-professor como docente do Ensino Superior que forma professores para atuarem na Educação Básica. E, para tanto, visa a analisar, discursivamente, nos enunciados dos professores e de estudantes da Pedagogia, efeitos de sentidos referentes à valorização do professor na atualidade, confrontando posições.

Logo que assisti às peças, fiquei perplexa. Elas me causaram grande impacto. Percebi o objetivo maior da campanha publicitária: incentivar o ingresso nos cursos de licenciatura. As duas peças publicitárias destacam a profissão-professor, como sendo o professor o principal responsável pelo desenvolvimento socioeconômico das nações e pela formação de jovens curiosos, pensantes, alegres, enfim, cidadãos. Dispus-me a analisar discursivamente esses vídeos.

O enfoque analítico recaiu sobre duas perspectivas: uma se dirigiu aos vídeos apresentados, na sua materialidade discursiva e não-verbal; a outra dirigiu-se às materialidades verbais produzidas pelo sujeito-professor e pelo sujeito-estudante, resultantes das entrevistas sobre os vídeos assistidos e apreciados.

Vê-se logo a pertinência (no sentido de pertencer) da história dos mantos, selecionada e inserida nesta introdução. Aqui a relevância da metáfora do manto do Arlequim Imperador é escancarada, já que anuncia a presença dos variados mantos, ou melhor, de acordo com a Análise de Discurso, mantos que são tecidos de dizer na constituição dos sujeitos e de seus discursos.

Somos muitos, diversos, fragmentados, divididos, mutáveis, mestiços. Somos atravessados pelos discursos (mantos de Arlequim) consonantes e, em certa medida, sempre dissonantes, singulares.

Os sujeitos nunca cessam de tecer seus mantos, nunca chegarão ao último, nunca alcançarão uma totalidade, pois há entrecruzamentos marcando as constituições, há diversos elementos, ideológicos e inconscientes, em confronto. Processos, constantes transformações, mestiçagem.

Enfim, lanço o desafio de tocar nos fios desses mantos. Desafio, entendido aqui, no sentido do contrário de estar com, de seguir o(s) fio(s), de ser fiel, de confiar. Porém, não é possível tocar em todos os fios, principalmente por acreditar que nossa constituição é plural. Assim como o Rei que mesmo despido não está nu, há sempre outras vestes a serem consideradas.

No capítulo que segue (segundo capítulo), “A formulação da pesquisa”, apresento a ideia geral da pesquisa a fim de situar o discurso que será analisado. Assim, inicio o capítulo, como não poderia deixar de ser, com a verificação do estado da arte. O tema escolhido é justificado. Sigo com as definições da pesquisa: a área temática é delimitada, os objetivos e as questões norteadoras a serem alcançados são traçados, apontando à problematização da pesquisa.

O terceiro capítulo, intitulado “Especificações teóricas”, enfoca noções teóricas consideradas importantes para a análise proposta nesta tese: língua, sujeito e condições de produção. Apresento, ainda, os estudos feitos sobre os discursos que são analisados neste trabalho: o discurso político, o discurso publicitário e o discurso pedagógico. E a propaganda e a língua de vento em um dos seus redutos: o Estado. Para finalizar o capítulo, faço referência ao professor e ao curso de Pedagogia.

Posteriormente, a proposta do quarto capítulo recai sobre a análise. Aqui é apresentado o funcionamento discursivo das duas peças publicitárias analisadas nesta tese. Destaco a marca linguística do verbo, conjugado no modo imperativo, presente no intradiscorso dos vídeos. Em seguida, analisamos os comentários sobre as peças elaborados pelos docentes e estudantes do curso de Pedagogia que participaram desta pesquisa, destacando os efeitos de sentidos produzidos.

Este, então, é o percurso, assumido no desejo, como declarou Barthes (2004), por meio do qual buscamos constituir, teórica e analiticamente, sentidos para o discurso pedagógico, entrecruzado com o discurso publicitário e com o discurso político, objetivando cultivar a Análise de Discurso no terreno da Educação e procedermos a colheita de seus frutos e de suas flores, mesmo que sejam brutas, com vistas às futuras sementeiras.

2 A FORMULAÇÃO DA PESQUISA

2.1 SITUANDO O DISCURSO EM ANÁLISE

O lugar da pesquisa em educação é na proximidade e na distância com as práticas profissionais e com as decisões políticas. Julgo que devemos abandonar os velhos modelos de disseminação da pesquisa, substituindo-os por uma reflexão e apropriação críticas. E devemos abandonar as culturas da salvação, substituindo-as pelo esforço intelectual de compreender e de agir criticamente.

António Nóvoa⁶

Entendo que, após ter indicado a Análise de Discurso como referencial teórico-metodológico desta pesquisa, reconhecendo a heterogeneidade do sujeito e, portanto, do discurso, vou me constituindo sujeito-professora-pesquisadora, filiando-me às especificidades dos procedimentos analíticos da Análise de Discurso.

Em se tratando de Análise de Discurso, o objeto de análise é o discurso. Qual discurso? Neste momento tratamos de situar o discurso em análise, compreendendo desde já que estamos diante de um discurso de Estado que determina uma política educacional centrada no professor e sua profissão e, por isso, nos situamos no discurso pedagógico; e, sobretudo, cabe destacar, é no discurso publicitário que se materializa a política emanada do Ministério da Educação (MEC) a respeito do professor e da sua profissão.

Enuncio o percurso de produção desta pesquisa de tese desde quando, como telespectadora, assisti na televisão às referidas peças publicitárias divulgadas pelo MEC. Mais precisamente: essa divulgação ampla na mídia deu-se de 2009 até meados de junho de 2010.

A exibição dessas peças trouxe inquietações. Primeiro, o texto verbal; depois, a música, as imagens e, ainda, a relação de todos esses elementos verbais com os não-verbais. Percebi, já mais intrigada, curiosa e sensibilizada, que a veiculação ocorria na TV (sinal aberto), bem como no rádio, em diferentes horários

⁶ NÓVOA, A. **Pesquisa em Educação**. Porto Alegre, maio/ago. 2011. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-43, maio/ago. 2011. Entrevista concedida a Luís Armando Gandin, Gilberto Icle, Nalú Farenzena e Simone Moschen Rickes.

e, por repetidas vezes, ao longo da programação desses meios. A série de adjetivos da frase anterior retrata a implicação do sentir da pesquisadora e professora para a história da pesquisa desde o seu início.

Assistir a esses dois comerciais, como enfatizamos anteriormente, nada mais é do que nos colocarmos diante de um discurso constituído no campo da política. A esse respeito, cabe lembrar que a Análise de Discurso inclui o político em seu construto teórico, uma vez que pelo funcionamento do discurso busca investigar as formas através das quais as relações de força entre as posições confrontadas, representadas na língua, se tornam presentes no tecido social, manifestando-se desde as próprias interlocuções até as condições sócio-históricas mais amplas que as determinam.

Compreendemos, portanto, a inscrição das peças publicitárias tomadas para análise no discurso político de Estado e, na gestão da política governamental⁷, a cargo do MEC.

O discurso político ressoa como familiar à Análise de Discurso, conforme aponta a memória dos seus primeiros estudos. Cabe lembrar que Pêcheux, no prefácio à tese de Courtine⁸ intitulada “Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos”, afirma que a proposta da disciplina, desde suas origens na França, era “eleger como objeto de estudo os 'discursos políticos' (mais frequentemente os de esquerda) para auscultar suas especificidades, alianças e demarcações” (PÊCHEUX, 2009, p. 22-3), a fim de alcançar um novo modo de leitura, a partir de determinada legitimidade científica que garantisse à disciplina seu espaço de novo campo do saber.

Continuando, no referido prefácio, Pêcheux (2009, p. 22) anuncia a necessidade de deslocamentos em relação à abordagem indicada, como se pode constatar no questionamento a seguir:

Fazer análise do discurso não seria, de fato, pressupor uma falta (uma deficiência, carência ou paralisia) que afeta a prática 'natural' da leitura e da escrita políticas, a qual uma prótese teórico-técnica, mais ou menos sofisticada, pretenderia preencher?

O enunciador, no discurso político, intenciona persuadir ultrapassando “o

⁷ O partido político no Governo Federal (Partido dos Trabalhadores - PT) propôs parâmetros educacionais como metas a atingir em sua gestão. Mesmo assim, precisamos considerar que o interdiscurso das políticas educacionais é heterogêneo e múltiplo.

⁸ A tese de Courtine foi defendida em 1980 na Université de Paris X/Nanterre.

nível da convicção” e empenha-se em “atingir o nível da ação”, com o objetivo de levar o “público ouvinte a agir pelo voto” (CORACINI, 1991, p. 42-3). Por estar inserido em uma situação tensa e conflituosa, em disputa com outros políticos, o enunciador esforça-se por convencer o eleitor de que é o candidato mais indicado para ocupar o cargo público disputado.

Este discurso caracteriza-se pela tentativa de fixar sentidos defendendo uma posição. Necessita, portanto, impor sua verdade para que sobreviva. O discurso político explicita sua luta pelo poder.

O exercício do poder, ou a sua conquista, requer uma busca incessante pela sua legitimação. O instrumento clássico de justificação de regimes políticos, notadamente daqueles autoritários, é a ideologia, e sobre essa noção nos referiremos mais adiante.

Dito de outra forma, os discursos tendem a ganhar materialidade ao se traduzirem de palavras em ação de governo, em intervenção materializada. O discurso salvacionista e de eliminação da alteridade, pelo alto grau de intolerância com os discordantes, preocupado em passar uma suposta verdade, por meio de uma língua de madeira, não possuiria mais condições, no contexto atual, de manter-se, conforme Courtine (2006). O autor critica que a língua de madeira supõe que “o sujeito [...] recebe uma mensagem política como um lugar vazio, um ponto neutro, portanto passivo e caberia à mensagem preencher o lugar vazio” (COURTINE, 2006, p. 110). Nas palavras do autor

Essas concepções, herdeiras das teorias da comunicação dos anos 50 e dos pensamentos da propaganda política do período entre-guerras, são estritamente inadequadas, quando se trata de compreender as decodificações complexas e, de modo algum, passivas das ‘mensagens’ políticas transmitidas pelos canais modernos da comunicação áudio-visual (COURTINE, 2006, p. 110) [grifo do autor].

Isto pode ser dito, pois o advento das tecnologias, dentre as quais as televisivas, determina novos modos de subjetivação. Não há mais ênfase a uma verdade a ser transmitida racionalmente, na medida em que se está diante de uma sociedade do espetáculo, como destaca Courtine (2006), que privilegia a imagem e as sensações. Entretanto, isso ocorre de modo complexo e heterogêneo, coexistindo múltiplas manifestações. Portanto, é preciso afastar concepções e análises simplistas.

Zoppi-Fontana (2011) sustenta, referindo-se à atualidade, que há muitos trabalhos na área da Análise de Discurso que objetivam compreender os mecanismos de gestão da língua na política. Segundo a autora,

[...] tanto na crítica às práticas discursivas dos regimes totalitários (*línguas de madeira*) quanto nas análises incisivas do funcionamento da propaganda e marketing político nos regimes democráticos (*línguas de vento*), esses autores [Gadet e Pêcheux, 2004] alertam sobre os efeitos dessa 'profilaxia' e destas tentativas de controle e gestão da enunciação política, que, desconhecendo o equívoco constitutivo da língua, advogam a favor de uma enunciação sem falhas, colada ao mundo como uma sua cobertura transparente, e direcionada para um horizonte de clareza conceitual que garanta a comunicação perfeita (ZOPPI-FONTANA, 2011, p. 70) [grifos da autora].

O discurso político, tal como destaca a autora, embora tenda a ser tratado como controlável, sendo discurso não se dá em evidência, pois a língua, na qual se constitui, não reflete a realidade sem equívocos. Por isso, é preciso investigar os modos de funcionamento dos discursos, observando como eles fazem trabalhar os sentidos.

Assim ocorre no campo das políticas públicas educacionais. Com as peças publicitárias tomadas nesta pesquisa, estamos diante de um discurso político que se propõe a defender suas posições no que tange à educação. Como estas se manifestam heterogeneamente nas materialidades dessas peças, pretendemos mostrá-las nas análises, considerando que a educação é postulada dentro de uma política que, por sua vez, pertence a um contexto social da atualidade, o qual é perpassado pelas mídias, tornando-se mais complexo e multifacetado.

De acordo com Courtine (2003), os estilos de comunicação sofreram alterações radicais. Então, trata-se

menos de explicar ou de convencer do que de seduzir ou de arrebatá-lo: as formas didáticas da retórica política clássica, modeladas pela instituição escolar, são substituídas por formas novas, que submetem os conteúdos políticos às exigências das práticas de escrita e de leitura ao aparelho audiovisual de informação (COURTINE, 2003, p. 22-3).

Volto a falar sobre as peças publicitárias, indicando suas condições de aparecimento e apresentação.

Verifiquei que o *site* do MEC⁹ abrigou um portal intitulado "Seja um

⁹MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Disponível em: <<http://www.mec.br>> Acesso em: 12 abr. 2010.

professor”, que apresentava um *menu* composto por seis opções. Em cada uma delas, havia vários *links* que remetiam às seguintes páginas explicativas da política governamental para a Educação manifestada nos vídeos: “Como se tornar um professor?”; “Mercado de trabalho”; “Serviços ao professor”; “Curiosidades”; “Fale com a gente” e “Notícias.” Como indicado nos *links*, o *site* propunha-se a ser visitado pelos internautas, oferecendo as “Notícias” atualizadas e a possibilidade de contato: “Fale com a gente”.

Na parte inferior da tela, como se pode ver na figura número um a seguir, em destaque, proporcionado pelo uso de linhas horizontais nas cores verde e amarelo, pela presença da bandeira do Brasil em formato reduzido e pelo uso da palavra “Educação” e da sigla “MEC”, lia-se: “Seja um professor. Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos.”

Abaixo desse *slogan*, na parte central da tela, foram disponibilizadas aos internautas, até meados do mês de julho de 2010, as referidas peças publicitárias intituladas “Valorização do professor I” e “Valorização do professor II”, versando sobre o professor e a carreira do magistério. No rodapé, para arrematar o convite, ou para provocar um efeito estimulante ao ingresso na Licenciatura, estava registrado: “A profissão que pode mudar o mundo.”

Consultando o *site* do MEC diversas vezes e em momentos distintos, constatei que há uma reformulação constante do *site*. Este procedimento é comum em ambientes virtuais. Antes, os vídeos estavam disponibilizados na página principal. Após um certo período, eles foram deslocados para um *link* acessado a partir do *menu* principal. Atualmente, as peças estão acessíveis em um dos portais do MEC pelo seguinte endereço: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br>.

Depois de julho de 2010, as peças publicitárias foram excluídas do *site* e a emissão nos meios de comunicação de massa cessou. As peças voltaram à exibição somente no portal do MEC em 2011, porém em novo endereço¹⁰. A seguir, apresentamos a tela do referido portal.

¹⁰ <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br>> Acesso em: 5 jul. 2011.

Figura 1 - Tela do portal Seja um Professor



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 04 nov. 2014.

O portal mostra que as peças estão ligadas ao *site* do MEC. Lá se encontram diversos portais contendo muitos vídeos institucionais. Nem todos se referem à formação e à valorização do professor. Há outras ações focadas, por exemplo, no uso e na conservação do livro didático, no consumo da merenda escolar, na alfabetização de jovens e adultos, na prova Brasil, no Exame Nacional de Ensino Médio, no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), nas Olimpíadas de Matemática e Língua Portuguesa, no Programa Universidade para Todos (ProUni), entre outros.

Vinculam-se, desta forma, às políticas educacionais atuais bem mais amplas. Para exemplificar: políticas de avaliação de todos os níveis de ensino e em todo o território nacional, dinamizadas através também de provas, contendo questões de múltipla escolha e questões dissertativas aplicadas aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Ensino Superior.

As peças foram disponibilizadas na TV (sinal aberto) e no rádio e, logo após, foram disponibilizadas no portal do MEC. Notamos, então, que a facilitação do acesso às informações de variadas instituições caracteriza a época atual, provocando um efeito de sentido de transparência das políticas públicas e de acessibilidade a todos. No entanto, isto demanda que as pessoas tenham acesso às

máquinas, que saibam como utilizar esta ferramenta e, principalmente, que tenham habilidades e competências leitoras, uma vez que estamos diante de tecnologias de escrita.

Levei a gravação das peças publicitárias veiculadas na televisão para a apreciação de nosso grupo de pesquisa¹¹ em um de nossos encontros regulares, demonstrando minha intenção de operar com o material e me lancei na escrita do projeto de pesquisa. Era o olhar da professora-pesquisadora e analista de discurso que estava se constituindo numa interface coletiva. O interesse direcionava-se, portanto, ao discurso das peças publicitárias sobre o papel do professor e de todo o universo que aqueles poucos segundos suscitavam. Observei o entrecruzamento dos discursos pedagógico, político e comunicacional/publicitário, permeados ainda por vários outros.

Algumas questões começaram, então, a povoar nossos pensamentos. Podemos citar algumas: teriam as peças potencial para provocar reflexões? Por quê? Como os comerciais afetariam os professores de um curso presencial de Pedagogia? Que efeitos de sentido seriam produzidos? E quanto aos estudantes do curso de Pedagogia, seriam sensibilizados? Que efeitos de sentido seriam produzidos nos seus comentários sobre os vídeos?

Por meio destas questões, desenvolvi a problematização da pesquisa, supondo que os docentes, dotados de saberes instituídos ao longo de seus anos de docência, ao se pronunciarem sobre os vídeos assistidos, poderiam confrontar seus próprios saberes com aqueles emitidos pelas propagandas.

Depois da composição da problematização da pesquisa, construímos o roteiro de entrevista semi-estruturada¹². Em seguida, convidei todos os professores

¹¹ Linha de Pesquisa: Educação: Arte Linguagem Tecnologia. Área Temática: Educação e Estudos da Linguagem. Grupo de Pesquisas sobre Educação e Análise de Discurso – GPEAD/PPGEDU/UFRGS/CNPq.

¹² O roteiro de entrevista semi-estruturada foi assim elaborado: Você assistirá a dois vídeos e, logo após, será convidado a se pronunciar sobre o que lhe chamou atenção.

1) Imagine que esses vídeos foram feitos para as pessoas em geral – pessoas não ligadas diretamente à docência. O que pensa que as pessoas fariam sobre esses vídeos? O que pensa que chamaria atenção dessas pessoas que não são educadores como nós? Por quê?

2) Agora, imagine que esses vídeos fossem dirigidos somente ao público jovem que está concluindo o Ensino Médio e em breve se inscreverá no ENEM ou em um processo seletivo convencional (vestibular). O que acha que os jovens destacariam nesses vídeos? Por quê?

3) Por fim, imagine que esses vídeos foram produzidos para você, professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia, que tem a tarefa de formar o pedagogo generalista, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, preparando-o tanto para atuar na sala de aula de diferentes níveis (Fundamental e Médio) e modalidades como na gestão de escolas e de instituições de educação não formal e informal. Que aspectos, apresentados nos vídeos, seriam destacados por você? Por quê?

que lecionam no curso de Pedagogia (meus colegas) a se manifestarem. O aceite para participar da pesquisa foi externado sem exceções e, assim, elaboramos um cronograma para a realização de nove encontros, na sala da coordenação do curso, entre a pesquisadora e cada docente, compreendendo o total de professores que atuam no curso.

Nas considerações a seguir, busco justificar a relevância desta pesquisa em Educação.

2.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Ao retomarmos pressupostos da área da educação, olharmos sensivelmente para os enunciados dos professores de um curso presencial de Pedagogia de forma a interpretá-los discursivamente, construiremos o *corpus* da pesquisa, optarmos por procedimentos analíticos prescritos pela complexa rede teórica da Análise de Discurso, perguntamo-nos: vale a pena analisar discursos? E analisar discursos da área da educação neste país? E quanto a analisar discursos de professores neste país? E em relação a analisar discursos de professores de um curso de Pedagogia neste país?

Entendemos que esta tese se configura como uma tentativa de resposta a estas perguntas e está relacionada, ainda, a outra indagação com a qual nos identificamos. Esta, de quem tem uma caminhada mais longa em Análise de Discurso, de quem tem experiência na produção de pesquisas e de orientações acadêmicas e que, além do gosto em operar com a língua no seu uso pelos sujeitos, questiona:

Será que valeria a pena analisar discursos senão fosse para entrar em um debate que pensasse modos de viver com mais justiça e, sobretudo, de exercer o direito de inquietar-se, interrogar, participar?" (ERNST-PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 819),

Assim, esta tese originou-se de nossas inquietações, de nossas interrogações nos níveis pessoal e profissional. Originou-se, da mesma forma, do sentido de filiação à citação registrada no parágrafo anterior e sua realização privilegiou, como não poderia deixar de ser, a interpretação, o exercício de uma prática como analista de discurso intimamente relacionada ao cotidiano da

experiência profissional.

Revisitando a teoria abrimos, quem sabe, possibilidades de atribuímos significado nosso ao construto teórico da Análise de Discurso, ocupando lugar de leitoras deste e de analistas de discurso em função de nossa pesquisa. Quisemos assumir um efeito de sentido de leitoras que respeitam a produção de outros sentidos e que mostram possibilidades de leituras que seriam interessantes para nossos pares - os demais docentes.

Mais um sentido: um sentido de desafio para nós. Então, filiamo-nos a uma posição discursiva de tentar operar com o referido desafio. É com ela que, a partir de agora, nos ocupamos.

Uma boa pesquisa na área da educação, como afirma André (2007), é a que apresenta, em termos científicos, entre outros critérios, relevância social. Afirmamos isso porque o país ainda sofre, há tempo, com muitas e variadas desigualdades sociais de norte a sul.

A Educação, devido a sua complexidade, reclama ser enfocada em pesquisa. Inscrever esta pesquisa de doutorado na junção compreendida como Educação e Análise de Discurso configura-se, além de uma proposta ousada e entusiasmante, numa possibilidade de efetivar gestos de interpretação que vislumbrem sentidos outros para o discurso pedagógico, sempre perpassado por muitos discursos.

A partir dos dispositivos teórico-analíticos oferecidos pela Análise de Discurso, buscamos compreender os processos de naturalização de enunciados, atestando e criticando adesões a já ditos. Em seu trabalho analítico-discursivo, a Análise de Discurso, voltada à Educação, anseia compreender processos que intervêm na constituição da subjetividade dos professores e de seus processos formativos. Nesta pesquisa damos visibilidade e voz aos sujeitos-professores e estudantes do curso de Pedagogia que participaram dos diálogos conosco, na fase de constituição empírica do *corpus* no contexto acadêmico, e, especialmente, no emprego de seus enunciados na análise discursiva.

Destacamos uma característica que particulariza os docentes que lecionam no curso de Pedagogia: eles trabalham para formar estudantes que já são professores das redes de ensino. Esses sujeitos, duplamente, também são professores em escolas, bem como iniciaram suas carreiras em escolas de Educação Básica antes de assumirem a docência no Ensino Superior. Logo, há

condições para um movimento constante de realimentação estabelecido entre os aportes teóricos construídos com os estudantes ao longo do curso de licenciatura e o exercício da docência dos estudantes-professores.

Operar com as duas peças publicitárias selecionadas, que representa um discurso midiático de materialidade verbal e não-verbal, abrange os atravessamentos discursivos já referidos e outros que procuraremos evidenciar nas análises de efeitos de sentidos. Há, nesses vídeos, manifestações de posições discursivas sobre o professor relacionadas à política educacional as quais carregam um modo de conceber o sujeito contemporâneo. Esses professores são mostrados, nas imagens e dizeres verbais integrados na formulação dos vídeos, em uma práxis na qual o professor está associado ao “desenvolvimento das nações”. Compreende-se que a importância do professor e da profissão, tal com é apresentada, suscita questionamentos.

Além disso, a realização desta pesquisa configura-se como uma oportunidade para estabelecer interlocuções com outros colegas, para enunciar de/para dentro da profissão a respeito da valorização do professor e do magistério. Geralmente, não é tranquilo olhar para nós mesmos, porém necessário e importante porque é uma incursão direcionada aos (meus e de muitos outros colegas) sentimentos em turbulência na profissão que exercemos e cuja valorização desejamos.

A valorização dos professores já é dada como algo óbvio, indiscutível. Afinal, todos os profissionais passam pelas mãos de muitos professores, ou seja, constroem suas aprendizagens sob a coordenação de instituições escolares ou, mais especificamente, seguindo procedimentos didático-pedagógicos eleitos e dinamizados por professores.

Perguntamos, então, o que teriam professores e estudantes de um curso de Pedagogia a dizer sobre essa óbvia importância do professor mostrada nos vídeos. Seria, igualmente, óbvia para eles? Em que sentido e, por conseguinte, que efeitos de sentido seriam produzidos sobre a valorização do professor e do magistério? O que poderia ser destacado por eles após assistirem aos comerciais? Por quê? Filiar-se-iam às mesmas posições discursivas enunciadas pelas propagandas? Justificariam tais filiações?

Após aprovação do projeto de tese pela banca de qualificação, passei à continuidade da pesquisa. A dimensão da escrita, com suas reescritas, testemunha

o refinamento do pensar teórico e analítico, passando pelo exercício de obter maior clareza quanto ao objeto da pesquisa, uma construção em movimento. É nesse sentido que foram estabelecidas as definições da pesquisa, destacadas no item específico na escrita desta tese. Mas, para isso, tivemos que passar pela verificação do estado da arte.

2.3 VERIFICAÇÃO DO ESTADO DA ARTE

Ao iniciar a formulação da pesquisa, uma das ações adotadas, de imediato, foi na direção de verificar o estado da arte. Assim, o processo de formulação da pesquisa passou por um estudo anterior através do qual foi possível constatar pesquisas já concluídas sobre Análise de Discurso e Educação e, pontualmente, sobre a valorização do professor.

Negreiros (2013) nos traz um alerta ao escrever, na sua tese, que investigar o que já foi pesquisado por outros estudiosos é recomendado por Nóvoa (2011b). A crítica do citado autor aponta para a falta de preocupação, via de regra, nas pesquisas em educação, em conhecer o que outros já pesquisaram. Diz o autor:

Na maioria das disciplinas seria impensável, e inaceitável, que alguém abordasse um assunto sem ter feito previamente o estado da arte. Em educação, parece que, por vezes, a nossa sede de originalidade nos leva a um exercício de desconhecimento dos colegas e pesquisadores que, antes de nós, trabalharam determinados temas. Se não conseguirmos ultrapassar esta incapacidade, reforçando a comunidade científica inter-pares, dificilmente conseguiremos que a pesquisa em educação se torne credível (NÓVOA, 2011b, p. 540).

Adotamos, como critério para a realização desta importante etapa, dois cenários: o primeiro foi o contexto próximo, ou seja, as pesquisas de tese e as dissertações de mestrado já concluídas e pertencentes à área temática da linha de pesquisa deste Programa de Pós-Graduação em Educação, onde se ancora este trabalho de doutorado. O segundo foi de âmbito mais largo: acessamos pesquisas (teses e dissertações) concluídas em nível nacional através do portal da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES).¹³

Ao revisitarmos as pesquisas realizadas por colegas pertencentes a nossa

¹³ Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior <<http://www.capes.gov.br>>.

linha de pesquisa¹⁴, verificamos que há muitos trabalhos já realizados sobre os discursos concernentes ao professor¹⁵. Os citados trabalhos dialogam com esta tese, uma vez que dão a palavra aos professores, convidam o professor para que fale sobre a sua profissão e, conseqüentemente, sobre si mesmo. E, ainda, destaca-se como uma característica em comum a todos esses trabalhos o emprego do referencial teórico-analítico da Análise de Discurso, que foi significado de acordo com as peculiaridades de cada estudo feito. O emprego do referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso é profícuo para tal objetivo ao possibilitar a interpretação, a operação com os sentidos anunciados pelos professores e com seus efeitos. Observamos, nessas pesquisas realizadas, que os discursos dos sujeitos-professores foram enfocados sob ângulos variados e em contextos diversos. Outro trabalho consultado, desenvolvido na área de Educação e Artes Visuais, desta mesma linha de pesquisa, investigou a utilização de vídeos digitais nos processos educativos¹⁶, porém utilizou aportes teóricos e metodológicos diferentes dos desta tese.

Após a consulta a CAPES, cujo portal permite acesso e consultas através do

¹⁴ Linha de Pesquisa: Educação: Arte Linguagem Tecnologia; Área Temática: Educação e Estudos da Linguagem; Grupo de Pesquisas sobre Educação e Análise de Discurso GPEAD/PPGEDU/UFRGS/CNPq.

¹⁵ a) Dóris Maria Luzzardi Fiss. Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual. Ano de obtenção: 1998. Mestrado.

b) Marleni Nascimento Matte. A informática na escola como acontecimento: que sentidos estão sendo produzidos? Ano de Obtenção: 2000. Mestrado.

c) Maria Fátima Castilho Da pedagogia à escola: sentidos sobre profissão professora. Ano de Obtenção: 2002. Mestrado.

d) Dóris Maria Luzzardi Fiss. Territórios Incertos: os processos de subjetivação das professoras da rede pública estadual. Ano de obtenção: 2003. Doutorado.

e) Sueli Souza dos Santos. Linguagem e subjetividade do cego na escolaridade Inclusiva. Ano de obtenção: 2007. Doutorado.

f) Lourenço Eugénio Cossa. Línguas Nacionais no Sistema Nacional de Educação para o Desenvolvimento em Moçambique. Ano de Obtenção: 2007. Mestrado.

g) Rita Catalina Aquino Caregnato. A questão ético-moral na formação de enfermeiros e médicos: efeitos dos sentidos nos discursos docentes. Ano de obtenção: 2008. Doutorado.

h) Joelma Adriana Abrão Remião. Escola e Pesquisa: Sentidos de um encontro possível. Ano de Obtenção: 2009. Mestrado.

i) Cristinne Leus Tomé. "Eu não sou professor, não": a presença do professor na cidade de Cláudia entre 1978 e 1988. Ano de Obtenção: 2009. Doutorado.

j) Sita Mara Lopes Sant'Anna. Os sentidos nas perguntas dos professores da Educação de Jovens e Adultos. Ano de Obtenção: 2009. Doutorado.

k) Cláudia Landin Negreiros. Sentidos sobre o ensino de Língua Portuguesa nas escolas estaduais em Barra do Bugres-MT: a prática docente em discurso. Ano de Obtenção: 2013. Doutorado.

¹⁶ POZZI, M. D. F. **Apreensão de sentidos em vídeos contemporâneos**: contribuições teórico-metodológicas da semiótica à leitura de recursos de aprendizagem audiovisuais. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2013.

link “Banco de teses” de pesquisas defendidas a partir do ano de 1987¹⁷, selecionamos as pesquisas nas quais a palavra valorização estava presente nos títulos e nos resumos. Para a apresentação dos resultados obtidos, construímos uma tabela a fim de expor o que foi disponibilizado pelo citado serviço da CAPES. Foram encontradas quatro pesquisas, quais sejam:

Tabela 1 - Estado da Arte das pesquisas cujo título ou resumo apresentam a palavra valorização

Instituição	Ano base	Nível	Título	Autor
1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO	2008	Doutorado	<i>Entre a proposta e o pretexto da qualidade do ensino: uma leitura sobre os liames da valorização docente a partir do FUNDEF</i>	Géssica Priscila Ramos
2 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO	2000	Doutorado	<i>Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação pública básica</i>	João Antonio Cabral de Monlevade
3 UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA – EDUCAÇÃO	2009	Mestrado	<i>Valorização do Magistério: Repercussões, impasses e perspectivas</i>	Antonia do Desterro Gomes
4 UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA - EDUCAÇÃO ESCOLAR	2003	Mestrado	<i>O outro lado da valorização no FUNDEF</i>	Géssica Priscila Ramos

Fonte: Portal CAPES. Acesso de 15/05/2012 a 20/05/2012.

Organização: BALZAN, Fabiola Ponzoni; 2012.

Especificamente, em relação à expressão “valorização do professor”, presente nos títulos e resumos das pesquisas disponibilizadas pelo portal CAPES, observamos que o sentido destacado pelos pesquisadores refere-se ao valor monetário, ou seja, ao salário recebido pelo professor (remuneração). O título de

¹⁷ O portal da CAPES, desde 25 de fevereiro de 2014, está disponibilizando apenas dissertações e teses defendidas nos anos 2011 e 2012.

algumas das citadas pesquisas (1 e 4) contempla o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação¹⁸ (FUNDEB), cuja atuação se efetiva através da distribuição dos recursos destinados à Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). A remuneração dos professores da Educação Básica faz parte, entre outras, das ações desse fundo.

Em nova consulta ao site da CAPES, no segundo semestre de 2014, encontramos seis pesquisas em cujos títulos ou resumos a expressão valorização do professor aparece. Optamos por tal procedimento, já que o último acesso realizado fora feito há dois anos. De posse de novas informações, organizamos a tabela a seguir, a fim de visualizarmos os resultados obtidos.

Tabela 2 - Estado da Arte das pesquisas cujo título ou resumo apresentam a palavra valorização - segundo semestre 2014

Instituição	Ano base	Nível	Título	Autor
1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - EDUCAÇÃO	2011	Mestrado	<i>Valorização do trabalho do professor: para além da remuneração</i>	Andrea Cristina Berlatto
2 PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – EDUCAÇÃO	2011	Doutorado	<i>Profissionalização do magistério na Educação Básica: análise da valorização profissional do professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental</i>	Maria Do Carmo Custodio
3 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – EDUCAÇÃO	2012	Mestrado	<i>O piso salarial nacional: a valorização do professor na Constituição de 1988</i>	Flavio Henrique Rodrigues Carneiro

¹⁸ Fundo de natureza contábil e de âmbito estadual formado, quase na totalidade, por recursos provenientes de impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios vinculados à educação por força do disposto na Constituição Federal. Foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253 em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que vigorou de 1998 a 2006.

4 UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – PSICOLOGIA SOCIAL	2012	Mestrado	<i>O imaginário na (des)valorização do professor de Educação Física</i>	Eduviges Camilo de Oliveira Figueiredo
5 UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - EDUCAÇÃO	2012	Doutorado	<i>Financiamento da educação: do FUNDEF ao FUNDEB - repercussões da política de fundos na valorização docente da rede estadual de ensino do Pará - 1996 a 2009</i>	Fabricio Aarao Freire Carvalho
6 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – LINGÜÍSTICA APLICADA	2012	Doutorado	<i>Produção de material didático como espaço de formação continuada e valorização dos professores - análise do programa de desenvolvimento educacional do estado do Paraná - 2007/2008</i>	Claudiomiro Vieira da Silva

Fonte: Portal CAPES. Acesso de 15/08/2014 a 20/08/2014.

Organização: BALZAN, Fabiola Ponzoni; 2014.

Embora todas as pesquisas selecionadas se relacionem, de alguma forma, com a pesquisa proposta nesta tese, destacamos, a seguir, as que não se referem apenas às questões de remuneração dos professores.

Ao lermos a pesquisa 1 (pertencente à linha de pesquisa: Educação e Trabalho), observamos a ótica do materialismo histórico, baseada nos estudos de Lukács, Heller, Mészáros, entre outros, sobre a natureza e especificidades da valorização do trabalho docente com a análise ontológica das categorias trabalho e valor, bem como a compreensão de suas especificidades na sociedade capitalista e nos aspectos referentes à docência na educação escolar. Percebemos que o sentido para a valorização do professor é tratado como valorização do trabalho que se dá no contexto da crise estrutural do sistema do capital, expondo algumas características desta crise e como se relaciona com a valorização do trabalho docente. A autora justifica o sentido eleito, uma vez que a natureza do trabalho do professor deve estar voltada para a formação humana, para a efetivação de um processo educativo que abrange a transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente. Essa pesquisa, então, discute como as práticas capitalistas de realização de valor econômico acabam por determinar os valores culturais presentes na atual

sociedade, já que assume outras finalidades e, por muitas vezes, o caráter humanizador desfalece para emergir como elemento de degradação.

A pesquisa 2 (linha de pesquisa: Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares) é uma investigação de natureza qualitativa, com caráter descritivo-exploratório, tendo como princípios a epistemologia dialética freireana. De acordo com a autora, as políticas de valorização do magistério, nos aspectos que se referem à formação e à carreira estão, historicamente, entrelaçadas à problemática da qualidade do ensino público. No que diz respeito ao magistério como profissão, segundo a pesquisadora, percebe-se uma fratura entre os que possuem ou não um conhecimento reconhecido socialmente e, nesse sentido, o magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ainda não é reconhecido como profissão pela sociedade e pelos governos em suas políticas de formação profissional e carreira.

Pertencente à área História, Imaginário Social, Cultura, a pesquisa 4 discute a imagem do professor e, em especial, a do professor de Educação Física. Relaciona e apresenta questões referentes ao imaginário social acerca do professor de Educação Física e o modo como se vê enquanto profissional na área de Educação. Segundo o autor, a imagem do professor era remetida a algo transcendental, alguém que exerce o ofício entre Deus e os homens; outras vezes, a imagem do professor estava diretamente ligada a uma nobre missão ou sacerdócio. Com o tempo, as representações do professor começam a sofrer profundas alterações. A atividade do magistério, enquanto atividade sagrada, transforma-se dando lugar a uma nova representação, a de que o professor é mais um trabalhador. Assim, provoca um deslocamento de sua imagem sagrada para uma imagem profana, de cotidiano, mais uma mão-de-obra. Considerando este contexto, a questão que orienta o referido trabalho é: qual a imagem que o professor de Educação Física faz de si?

A pesquisa 6 (linha de pesquisa: Linguagens e Educação Linguística) reflete sobre as contribuições da produção de material didático para a formação continuada e a valorização dos professores de Língua Portuguesa, uma das ações do Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. De acordo com o autor, as reflexões partiram da ideia de que a formação continuada dos professores seria mais significativa se houvesse a possibilidade de colocá-los como agentes - por meio do estudo, pesquisa e produção de material didático - de

sua própria formação. Os professores estariam, de acordo com o autor, não só recepcionando conhecimentos produzidos por instâncias acadêmicas e governamentais, mas produzindo conhecimentos à medida que relacionassem seus saberes da experiência com os saberes teóricos sobre ensino e aprendizagem e os saberes específicos de sua disciplina, além de estarem exercitando aspectos didáticos para a implementação das teorias na prática escolar. A partir de tal problematização, a referida pesquisa discute os conceitos de transposição didática, didatização e modelização didática para entendermos como o professor, ao produzir materiais didáticos, poderia (re)organizar e (re)significar seus saberes: os para ensinar e os a ensinar (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009) e, assim, fortalecer, discursivamente, seus instrumentos de trabalho. Com base nessa fundamentação, e situada na perspectiva transdisciplinar da Linguística Aplicada, também lança mão dos conceitos bakhtinianos de “apreciação valorativa, vozes, ideologia, gênero” para analisar, discursivamente, o *corpus* de pesquisa, a fim de conhecer a contribuição da atividade de produção de material didático para a formação e valorização dos professores-produtores.

Em síntese, nas pesquisas citadas na tabela 2, os enfoques foram: a remuneração, o plano de carreira e a formação continuada. Notamos, então, que esses três aspectos, que concernem ao professor e sua profissão, não são tratados nas peças publicitárias que integram a nossa pesquisa, uma vez que, conforme observamos no enfoque analítico, estas não especificam aos destinatários diretamente as questões práticas e cotidianas da profissão.

Vale incluir, ainda, neste espaço destinado ao estado da arte, um capítulo de livro, de autoria de Evangelista e Triches (2014, p. 47-82) que adquire pertinência a esta tese.

Na décima edição da ANPED Sul¹⁹ encontramos, no lançamento de livros do evento, a obra “O que revelam os slogans na política educacional”, organizada por Evangelista (2014). Justificamos a pertinência do livro porque um dos capítulos trata sobre o *slogan* “Seja um professor”, retirado das peças publicitárias analisadas nesta tese. Neste texto afirma-se que os bordões obscurecem suas intenções, seja no que

¹⁹ A décima edição da Reunião Científica promovida pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação foi realizada de 26 a 29 de outubro de 2014 no Campus I da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Teve como tema: A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências; o evento foi organizado pelos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Sul.

se refere à educação, à escola ou à formação de professores. Nas palavras das autoras, lemos a crítica ao *slogan* destacado, uma vez que

Sua aparente singeleza quer convencer-nos de que o desenvolvimento econômico do país supõe e impõe a adesão do professor ao projeto histórico burguês contemporâneo. [...] as palavras que estão antes e depois deste *slogan*, que fazem parte das reformas educacionais iniciadas desde os anos de 1990, no Brasil e intensificadas na última década (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 48).

Mais adiante, as autoras criticam que a formação dos professores é, ao mesmo tempo, um problema e uma solução. Assim, “o discurso que responsabiliza os docentes pela solução de problemas relativos à pobreza, sob o signo do empoderamento, expõe a desqualificação operada contra ele” (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 55).

Como consequência disso, as autoras apontam para “[...] o descrédito da formação e do profissional atual, indicado como ultrapassado frente às demandas do prometido e inevitável ‘novo’ mundo” (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 55).

O referido artigo contribui parcialmente para as nossas reflexões, porém acentuamos a diferença entre o caminho analítico selecionado pelas autoras e o desta tese.

Ao encerrarmos a investigação sobre o estado da arte, tendo em vista conhecer as pesquisas já realizadas sobre o tema da valorização do professor, é possível constatar que esse procedimento nos favoreceu, no desenvolvimento desta pesquisa, nos sentidos de: a) informação e atualização sobre estudos, a partir da temática “valorização professor”; b) compreensão e questionamento de análises já realizadas por outros sujeitos-pesquisadores e c) contextualização, dentro da história das pesquisas, da contribuição deste trabalho, sua singularidade e suas condições de ampliar as discussões trazendo uma contribuição para a área educacional.

Cumprida essa etapa, avançamos em direção às definições necessárias à continuidade da efetivação do trabalho de pesquisa ao formularmos a subseção área temática, objetivos e questões norteadoras.

2.4 AS DEFINIÇÕES DA PESQUISA

2.4.1 Área Temática

Buscando retomar todo o processo compreendido na construção do objeto de pesquisa para efetivar uma síntese, a área temática dessa tese foi formulada como segue:

Efeitos de sentidos sobre a valorização do professor e da profissão, manifestados pelos docentes e estudantes de um curso presencial de Pedagogia em seus comentários sobre duas peças publicitárias televisivas emanadas do Ministério da Educação.

A partir da área temática, destacamos que o estudo situa na análise discursiva o modo como o MEC, nos vídeos publicitários, significa o professor, com base na sua política de valorização desse profissional e, sobretudo, mostra os sentidos produzidos pelos docentes e estudantes de Pedagogia diante destes vídeos, confrontando posições sobre o professor e a profissão.

As peças publicitárias emanadas do MEC, caracterizando o entrecruzamento do discurso político-pedagógico-publicitário, supõem um contexto formulado pelas mudanças condizentes com a época atual no que se refere às tecnologias de comunicação. Mesmo que o Brasil apresente grande diversidade quanto à possibilidade de usufruí-las, a televisão é uma das mais difundidas.

Encontramos fundamentação discursiva a respeito da perspectiva de mutações atuais do discurso político em Courtine (2006, p. 84). O autor afirma que

[...] as políticas do texto chegam finalmente a seu fim: a epístola do texto político protegida em um corpo da doutrina foi profanada. E o texto político foi trabalhado por partes no interior de novas práticas de escrita e leitura: produziu e recebeu novas formas, diálogos, entrevistas, holofotes de televisão, videoclipes políticos. Lêem-se menos frequentemente as páginas impressas de um jornal ou livro do que se ouve ou se vê em uma tela. De agora em diante, o discurso político não pode ser dissociado da produção e recepção das imagens da mesma maneira que o discurso do homem político não poderia mais se separar de sua imagem. O modelo do porta-voz político mudou profundamente os modos de subjetivação, regulados por novas práticas.

Como consequência desta mutação, o autor aponta implicações para as práticas de análises dos discursos, uma vez que

A mensagem política não é mais unicamente linguística, mas uma colagem de imagens e uma performatividade do discurso, que deixou de ser prioritariamente verbal. Essa é a razão pela qual para compreendermos e analisarmos essas mensagens complexas – e também para sermos capazes de lê-las e saber como resistir a elas – de agora em diante é insuficiente se referir somente a métodos de análise linguística. A mutação dos modos de comunicação política exige a renovação de uma semiologia da mensagem política que permitirá sua apreensão global (COURTINE, 2006, p. 85).

Embora nossa pesquisa não enfoque só e diretamente o discurso político, acreditamos que as ponderações de Courtine nos servirão, na medida em que buscarmos uma transposição viável à política educacional e sua implementação.

Conforme indica a área temática, o estudo destaca todos os docentes e alguns estudantes (que sugeriram possibilidade de sua própria participação) de um curso presencial de Pedagogia de uma instituição privada situada na região nordeste do estado do Rio Grande do Sul, configurando efeitos de sentidos sobre as peças publicitárias. Esses docentes atuam na formação de professores, formação aqui entendida, de acordo com a Análise de Discurso, como subjetivação, como processo de identificações vinculadas à profissionalização visada no curso. Compreende-se que os professores de Pedagogia sejam afetados pelas peças publicitárias do MEC.

A dimensão analítica nesta pesquisa de tese toma como ponto de partida as materialidades discursivas constituídas de linguagem não-verbal e verbal dos vídeos publicitários imagéticos, em composição com as materialidades verbais referentes aos pronunciamentos dos docentes e estudantes sobre os vídeos.

Na área da educação, não é difícil constatarmos a falta de políticas educacionais sérias e distanciadas de modismos. Antes da promulgação da última LDB/96, a exigência da formação universitária, apesar de ser debatida e desejada, não era obrigatória para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, porque se considerava que o curso Normal formaria de modo adequado as professoras para este nível de ensino. Esta conjuntura mudou e, atualmente, os cursos de Magistério Ensino Médio estão com as suas salas de aula esvaziadas como as licenciaturas, caracterizando certa falta de interesse pela profissão. Em muitas escolas esta habilitação do Ensino Médio não é mais oferecida aos estudantes. De certo modo, as peças publicitárias se encaixam neste vazio, fazendo o chamamento: “Seja um professor!”, dentro da meta de “valorização” deste profissional.

2.4.2 Objetivos e Questões Norteadoras

Em consonância com a área temática da pesquisa anteriormente apresentada, os objetivos se encontram assim formulados:

- a) refletir sobre a subjetividade contemporânea, tendo em vista o enfoque do discurso político-pedagógico-publicitário veiculado na televisão que se propõe a ampliar o contingente de candidatos a ser professor;
- b) aprofundar estudos teórico-analíticos na perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa, considerando as posições de sujeito sobre professor e a profissão manifestadas heterogeneamente nas peças publicitárias televisivas e nos pronunciamentos dos professores e dos estudantes de um curso de Licenciatura em Pedagogia;
- c) promover reflexões voltadas à produção de novos sentidos sobre o professor, o pedagogo e a formação no curso de Pedagogia;
- d) contribuir para os estudos discursivos que compreendem as materialidades verbais e não-verbais na sociedade contemporânea, por meio da análise dos vídeos publicitários televisivos vinculados à política ministerial de valorização do professor, bem como dos discursos verbais dos docentes e estudantes de Pedagogia.

As questões que guiam essa pesquisa foram formuladas em consonância com os objetivos descritos anteriormente, a saber:

- a) De que modo contribuir, a partir da análise discursiva, para subsidiar reflexões sobre a valorização do professor, na perspectiva da formação de professores a partir do Ensino Superior, tendo em vista a especificidade da formação objetivada pelo curso de Licenciatura em Pedagogia?
- b) Como, a partir do aprofundamento de estudos sob a perspectiva da

Análise de Discurso, interrogar o enunciado discursivo “valorização do professor”, que é retomado pelos professores e pelos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia em seus comentários sobre as peças publicitárias assistidas?

- c) Que efeitos de sentidos são produzidos pelos professores e pelos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia em seus pronunciamentos a respeito do enunciado “valorização do professor”, destacado nas peças ministeriais de divulgação?
- d) De que modo contribuir, por meio de estudos discursivos, para a análise de materialidades verbais e não-verbais das peças publicitárias televisivas vinculadas à política ministerial de valorização do professor e dos discursos verbais dos docentes e estudantes de Pedagogia?

A seguir, apresentamos as especificações teóricas da pesquisa.

3 ESPECIFICAÇÕES TEÓRICAS

- *Estudas uma “disciplina de entremeio”!*²⁰

Este foi um dos primeiros contatos que tive com a Análise de Discurso. Percebi, então, que esta noção, de disciplina de entremeio, seria de fundamental importância, porém me perguntava qual poderia ser o seu sentido. Elencarei, a seguir, sentidos os quais acreditava serem os pertinentes a essa disciplina no início de meus estudos, a fim de apresentar um pouco do caminho percorrido no doutorado e, conseqüentemente, parte da narração da constituição da pesquisa no que se refere a minha filiação ao construto teórico da Análise de Discurso.

Como à Análise de Discurso, à área da educação, igualmente, a noção de entremeio é cara. Quando usamos as palavras aprender e ensinar, notamos que há entre elas muitos e variados sentidos. Transmitir, construir, reconstruir, reproduzir, pesquisar, transformar, exercitar, repetir, revisar, fixar são apenas alguns deles e ilustram a frase anterior. Tais opções são retiradas de extratos epistêmicos diferentes e, até, opostos (FERNÁNDEZ, 2001). O sujeito aprendente e o sujeito ensinante sempre se posicionam em diversos *entres*. Entre as ignorâncias e os saberes, por exemplo. Porém, esses lugares não são fixos. Ao contrário, são lugares de re(construção) e remetem invariavelmente à transição, ao movimento, ao crescimento, ao avanço, à evolução e, assim, infinitamente, num movimento similar ao dos seres vivos; sinônimos de pensamento, inteligência, mente, crescimento, aprendizagem e vida (SANTAELLA, 1995). A cada novo acesso à conjugação dos referidos verbos transitivos ensinar e aprender há possibilidades de ressignificação.

Houssaye (2004) destaca a palavra entremeio no contexto da Pedagogia e do pedagogo. O citado autor coloca o pedagogo justamente nesse lugar (no entremeio) ao defini-lo e ao definir a sua profissão. Segundo o autor:

Se a **pedagogia** é a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativas pela mesma pessoa, em uma mesma pessoa, o pedagogo é antes de mais nada um prático-teórico da ação educativa. O Pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir de sua própria ação. É nessa produção específica da relação teoria-prática em educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a pedagogia (HOUSSAYE, 2004, p.10) [grifo do autor].

²⁰ Orlandi na apresentação da obra de Michel Pêcheux (2008, p. 7) O discurso: estrutura ou acontecimento (ver referências bibliográficas).

No parágrafo seguinte, o autor define mais pontualmente o profissional e posiciona-o entre a teoria e a prática. Assim,

Por definição, o pedagogo não pode ser um puro e simples prático nem um puro e simples teórico. Ele fica entre os dois, **ele é o entremeio**. A relação deve ser permanente e irredutível ao mesmo tempo, pois o fosso entre a teoria e a prática não pode senão subsistir [...]. É essa fenda que permite a produção pedagógica. [...] Só será considerado pedagogo aquele que fizer surgir um *plus* na e pela articulação teoria-prática em educação. Esse é o caldeirão da fabricação pedagógica (HOUSSAYE, 2004, p.10) [grifo nosso].

De acordo com o autor, então, o pedagogo e a Pedagogia são e devem permanecer no entremeio. O profissional dessa área deve, dessa forma, saber operar entre dois elementos essenciais para a sua profissão: a teoria e a prática. Igualmente deve saber balanceá-los durante suas atividades para que nenhum dos dois elementos citados se sobreponha ao outro. O pedagogo, conseqüentemente, tem a tarefa de localizar-se, de colocar-se no meio, entre os meios. Assim, os sentidos para o entremeio indicam ligação, conexão, intermediação, ponte, ligação.

Enfim, depois de créditos cursados, do ensaio de algumas análises tuteladas pela minha orientadora, aprendi outros sentidos para a expressão “disciplina de entremeio” para além dos apresentados anteriormente e com os quais me sentia confortavelmente familiarizada devido a minha história pessoal, a meus estudos da área da educação, principalmente escolar, e a minhas experiências profissionais.

Deixo claro, portanto, que para a Análise de Discurso o sentido dessa palavra, que designa a noção teórica entremeio, não coincide exatamente com os sentidos anunciados, apresentando especificidades que o singularizam. Então, para compor o sentido para esta noção, na perspectiva do referencial discursivo apropriado nesta pesquisa de tese, passamos para a próxima subseção.

3.1 A ANÁLISE DE DISCURSO E O ENTREMEIO

A Análise de Discurso é concebida por Orlandi (2005) como uma disciplina de entremeio. É a própria autora que opera com este destaque e, em função da sua importância e de sua singularidade no construto teórico da Análise de Discurso, este tópico torna-se alvo de nossa reflexão.

Inaugura, portanto, um novo olhar, uma nova forma de conhecimento: posição de compreender a Análise de Discurso como entremeio, desconstruindo

campos de saber já constituídos e propondo tensão entre o consolidado e o novo ao tecer proposições de questionamentos.

Em outra obra, Orlandi (2005, p. 20) assim se posiciona a respeito da constituição de entremeio da disciplina Análise de Discurso

[...] se a Análise de Discurso é herdeira de três regiões de conhecimento – Psicanálise, Linguística, Marxismo – não é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise.

O sentido apresentado por Orlandi é o de atravessamento, que irrompendo fronteiras produz um novo recorte de disciplina, constituindo um novo objeto que vai determinar outra forma de conhecimento disciplinar.

Ainda, esclarecem Piovezani e Sargentini (2011, p. 16) caracterizando a Análise de Discurso:

A articulação entre a linguística e a psicanálise, sob a égide do materialismo histórico, ocasionou a emergência de um domínio teórico em que a língua, o sujeito, a história e o sentido são concebidos no interior de relações sociais em que saberes e poderes não se dissociam no processo discursivo.

Alerta Orlandi que, ao trabalhar com Análise de Discurso, devemos assumir uma postura epistêmica cuidadosa, a fim de

sempre e permanentemente [...] nos colocar na posição de **entremeio** e discutir as contradições que esta posição produz, as metáforas de que a ciência lança mão para se compreender e para compreender e que constitui o seu contexto como obra científica (ORLANDI, 2012, p. 49) [grifo nosso].

Além disso, ao levar às últimas consequências a noção de entremeio, a autora citada afirma que “**não estamos fixados em lugar algum**, ou seja, estamos suspensos, no plural, no movimento, na polissemia” (ORLANDI, 2012, p. 53) [grifo nosso].

Ainda, Orlandi, em nota de rodapé, esclarece que o entremeio não é pensado mais somente em relação às disciplinas ou à descrição/interpretação. “O exercício do **entremeio** recai, agora, sobre o próprio processo de significação e dos procedimentos analíticos” (ORLANDI, 2012, p. 53) [grifo nosso].

A partir de agora, retomamos a fundação e o desenvolvimento da disciplina

concebida como entremeio. Desde a sua fundação, a Análise de Discurso mostra-se interessada em manter a característica de operar no entremeio das áreas do conhecimento já citadas.

Orlandi (1994) sustenta que é, justamente, a natureza e o estatuto da relação entre os campos do saber que dão singularidade à forma de conhecimento da Análise de Discurso. Desse modo, a citada autora afirma que a Análise de Discurso

[...] não é apenas aplicação linguística sobre as Ciências Sociais ou vice-versa. A Análise de Discurso produz realmente outra forma de conhecimento, com seu objeto próprio, que é o discurso. Este, por sua vez, se apresenta como o lugar específico em que podemos observar a relação entre linguagem e ideologia (ORLANDI, 1994, p. 53).

A relação da Análise de Discurso com as outras disciplinas é esclarecida por Orlandi (1994), já que não podemos nos referir ao termo “aplicação”, mas a transformação das práticas dessas disciplinas. A autora explica que

É uma relação entre teoria, objeto e prática científica, em que o discurso entra como um campo de questões posto para essas disciplinas. E esse campo de questões acarreta deslocamentos em relação à compreensão do que seja história, sujeito, linguagem e ideologia (ORLANDI, 1994, p. 55).

Assim, depois destas citações que auxiliam na compreensão da noção de entremeio, a Análise de Discurso aponta para uma nova organização, novos recortes, novas configurações das formas de conhecer. Voltaremos, na sequência, nossa atenção à fundação da disciplina para contextualizarmos a sua composição que trata da linguagem em seu funcionamento (ORLANDI, 1994, p. 52).

Precisamos, aqui, realizar um exercício de deslocamento no tempo e no espaço, com o intuito de cumprirmos com o proposto: França no final dos anos de 1960. Há uma especial conjuntura a ser levada em consideração, segundo Maldidier (2011), já que favorecedora de novas relações no sentido de promover um pensamento transversal: estruturalismo em evidência, marxismo althusseriano promovendo agitações para os defensores da ortodoxia, aulas de epistemologia pensadas a partir de Bachelard e Canguilhem, a relação da política com os intelectuais parece estreitar-se. Condições propícias, portanto, para emergir uma nova disciplina que passa a se chamar Análise do Discurso pelo movimento de dois expoentes: o linguista Dubois (Universidade de Nanterre) e o filósofo Michel

Pêcheux num Laboratório de Psicologia Social (CNRS).

O livro de Pêcheux *Analyse automatique du discours* caracteriza a aventura teórica do discurso²¹, conforme a citada autora. Isso se deve à conclusão das reflexões epistemológicas desenvolvidas junto a Canguilhem e Althusser e foi o princípio da Análise de Discurso como disciplina.

Pêcheux (2010) colocou-se na posição de analista de discurso para penetrar no entremeio da sua própria teoria, ou seja, como analista de discurso de seu próprio discurso teórico. Desse modo, analisou alterações, em seu construto teórico, designadas como AD1, AD2 e AD3.

Para abordar a primeira época (AD1), apresentamos Thomas Herbert e a máquina discursiva (texto fundador da proposta de Análise do Discurso): pseudônimo utilizado por Pêcheux em textos publicados anteriormente e cujo conteúdo já anunciava um esboço do entremeio e o nome que atribui à análise automática do discurso, respectivamente. Foi a primeira realização desse estudo, objetivando processar a descrição dos discursos de forma não subjetiva, já que automática e informatizada.

Não podemos deixar de ressaltar que aí residia, justamente, a resposta a uma das críticas de Pêcheux à noção de sujeito psicológico, à linguagem como instrumento e à análise de conteúdo.

O objetivo de Pêcheux, de acordo com Henry (2010, p. 13) na AD1 era o de

Fornecer às ciências sociais um instrumento *científico* de que elas tinham necessidade, um instrumento que seria a contrapartida de uma abertura teórica em seu campo. Isto quer dizer que, para Pêcheux:

1. O estado das ciências sociais era um tanto pré-científico;
2. O estabelecimento de uma ciência necessita de instrumentos.

Para o filósofo, toda ciência é a ciência da ideologia com a qual rompe. O objeto de uma ciência não é um objeto empírico, mas construído. Portanto, é um trabalho de elaboração teórico-conceitual. Em outras palavras, são as condições nas quais uma ciência estabelece seu objeto. O momento posterior consiste em explorar o discurso de uma ciência de seu próprio interior, a fim de testar sua consistência e

²¹ Destacamos que aventura e coragem são duas palavras que se aproximam ao tratarmos da construção (e de sua reconstrução, como é o caso da Análise de Discurso) de uma disciplina científica como foi o *constructo* teórico da Análise de Discurso pecheuxtiana. Assim, o texto da nota à edição brasileira da obra de Pêcheux (2009) *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, foi escrito por Orlandi (p. 7) com o seguinte título: Uma questão de coragem: a coragem da questão.

necessidades.

O que poderia ser forte e coerente para sustentar uma crítica a essas concepções? Somente um novo instrumento científico e não uma crítica de caráter filosófico, rejeitada anteriormente pelos especialistas das Ciências Sociais. O dispositivo de análise vai se configurando – ponto de destaque dessa etapa. Inicia o trabalho a articular os três continentes: a Linguística, o Materialismo histórico e a Psicanálise, buscando um lugar de entremeio.

Segundo Henry (2010, p. 12) a ambição de Pêcheux sempre foi a de

Abrir uma fissura teórica e científica no campo das ciências sociais [...]. Ele afirmava, no momento da publicação de *A análise automática do discurso*, que ali se encontrava seu objetivo profissional principal. Nesta tentativa, ele queria se apoiar sobre o que lhe parecia já ter estimulado uma reviravolta na problemática dominante das ciências sociais: o materialismo histórico tal como Louis Althusser o havia renovado a partir de sua releitura de Marx; a psicanálise, tal como a reformulou Jacques Lacan, através de seu ‘retorno a Freud’, bem como certos aspectos do grande movimento chamado, não sem ambiguidades, de estruturalismo [grifos do autor].

Gostaríamos de enfatizar o quanto foi frutífera essa proposta de articulação que propiciou um enfoque singular de estudo: o discurso como estabelecimento de muitas relações através dele. Desse modo, a teoria do discurso constituiu-se como um acontecimento que supõe um movimento permanente entre a teoria e o dispositivo.

Como efeito dessa articulação teórica ressaltada na primeira obra, trazemos a importância da ruptura em relação à concepção de língua como transparente. Pêcheux rompe com as concepções da teoria da informação, objetivando guiar seu aparato teórico e metodológico sobre as condições históricas e sociais de produção do discurso, concebendo a ideologia como constitutiva desse processo. Há uma recusa em tratar a linguagem como dominante nas Ciências Humanas e Sociais. O que, então, é recusado é a concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

Henry (2010, p. 26), mais uma vez, esclarece: “É justamente por romper com a concepção instrumental tradicional da linguagem que Pêcheux fez intervir o discurso e tentou elaborar teórica, conceitual e empiricamente uma concepção original sobre este.”

Pêcheux preocupa-se, nessa fase, com a relação entre discurso e prática política. Aliado a isso, a ideologia se mostraria por perto, perpassando a anunciada

relação. O autor atesta, dessa forma, a estreita conexão estabelecida com Althusser. A partir daí, Pêcheux (2009) introduz a noção de sujeito enquanto efeito ideológico elementar. As implicações da relação entre sujeito da linguagem e sujeito da ideologia, iniciada aqui, seguem por toda a sua obra, mesmo passando por reformulações.

Tem-se, então, uma proposta de operacionalizar o dispositivo de análise e a primeira versão das noções teóricas fundamentadas na relação entre discurso, sujeito e ideologia.

A teoria do discurso vai tomando forma na medida em que a prática da análise vai, ela mesma, questionando o que estava construído. É o próprio dispositivo de análise que aponta para a revisão das noções teóricas. Portanto, a desconstrução dos métodos de análise da AD1 possibilitou a “visualização das relações ‘*entre*’ as formações discursivas” (MUTTI, 2005, p. 281) [grifo da autora].

Num segundo momento, na obra *Les Verités de la Palice* de 1975, traduzida e publicada no Brasil em 1988 (primeira edição) sob o título “Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio”²², Pêcheux concebe a linguagem como uma prática que se relaciona a outras práticas. Esse é um de seus livros mais densos do ponto de vista teórico, no qual aprofunda a teoria, direcionando-a para o interior da linguística e, mais pontualmente, da Semântica, do Marxismo e da Psicanálise. Tal movimento provoca um rompimento na concepção de linguagem, vista como instrumento de comunicação mantida pelo estruturalismo. O citado autor postulou sobre o assujeitamento do sujeito, explicou sobre o funcionamento da ideologia, formações imaginárias, formação discursiva. Nessa época, formulou os conceitos mais amplos, dentre os quais ressaltamos “formação discursiva” e “ideologia”.

A densidade anunciada no parágrafo anterior talvez possa ser compreendida como olhar voltado para o interior da própria teoria. Uma noção teórica é introduzida: formação discursiva, aproximando dessa forma Pêcheux e Foucault. Inicialmente, tal noção é ligada à de regularidade. Assim, temos aproximações entre os dois autores:

- a) a noção de discurso como prática e
- b) a análise não tendo o poder de desvendar a universalidade do sentido.

Considerar as relações entre as formações discursivas significa questionar o próprio conceito de formação discursiva. No entanto, questioná-lo não significa abrir

²² Nesta tese é utilizada a quarta edição publicada em 2009, conforme consta nas referências bibliográficas.

mão dele, mas reconhecê-lo eficiente tanto para a visualização de uma “certa rede de sentidos em cuja complexidade heterogênea o analista identifica uma regularidade” quanto como base para o “cruzamento que faz parte da produção de sentidos” (MUTTI, 2005, p. 282).

Pêcheux (2009) promove uma atualização, de acordo com as reflexões recentes sobre linguística e teoria do discurso. Além disso, define o quadro epistemológico geral, ou seja, a articulação entre o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso, atravessado pela subjetividade de cunho psicanalítico. A proposta desta época focaliza a questão da leitura na sua ligação com o sujeito.

Concebe Pêcheux (2010) que não há evidência, não há transparência do sentido. O autor chama a atenção para o fato de que a formação discursiva não constitui um espaço fechado, já que atravessada por elementos constituídos no interdiscurso, a partir dos pré-construídos e dos discursos transversos. Como podemos perceber, a noção de formação discursiva é produtiva, no construto teórico da Análise de Discurso, porque contribui para o entendimento da contradição dentro da própria formação discursiva.

Mais tarde Courtine (2009) aprofunda a noção ao apresentar o enunciado dividido na análise discursiva praticada. Esta nova noção permite compreender o caráter heterogêneo de uma formação discursiva e o funcionamento da contradição.

Pêcheux lança sementes do que mais adiante tornar-se-á central em suas pesquisas: “a reinscrição, sempre dissimulada, no intradiscurso, dos elementos de interdiscurso, ou seja, a presença de um ‘não dito’ atravessa o ‘dito’ sem que haja uma fronteira identificável [...]” (MALDIDIER, 2011, p. 53).

Na citada obra, Pêcheux (2009) volta a pensar sobre o sujeito, o assujeitamento e a ideologia. Vai delineando, dessa forma, os fundamentos de uma teoria materialista do discurso. Apresenta a contradição como intrínseca a todo modo de produção, tendo por base a divisão de classes. Consequentemente, a reprodução/transformação faz parte de um mesmo processo o qual atravessa o modo de produção. O autor dedica parte do capítulo II (Da Filosofia da linguagem à teoria do discurso) à ideologia, já que concebe os fundamentos de uma teoria materialista do discurso.

O livro *Les Verités de la Palice* faz com que a Filosofia se aproxime da Linguística e da Semântica. Neste espaço de entremeio, Pêcheux já operava

mirando construir a teia por onde se ligariam os fios da linguística, da história, do sujeito e da ideologia, da ciência e da política. Um novo olhar sobre a Semântica. Assim, toma corpo o conceito de interdiscurso, embora já venha em construção desde o início. Tal noção teórica reorganiza e aprofunda as noções já estabelecidas até então.

Realizado na Universidade Paris X, no início da década de 1980, o evento *Colloque Matérialités Discursives*, traça marcos de construção-reconstrução da Análise de Discurso, pois reuniu historiadores, linguistas e analistas, refletindo sobre a língua, a história e o inconsciente. A partir desse encontro, a inscrição da heterogeneidade se dá no lugar da contradição marxista (MALDIDIÉ, 2011).

Tal revisão suscita um papel importante para a leitura e isto já estava sendo gestado anteriormente, afinal como ler um texto sempre preocupou Pêcheux.

O prefácio da obra de Courtine (2009) sobre o discurso comunista aos cristãos foi escrito por Pêcheux com o seguinte título: “O estranho espelho da Análise do Discurso”. Aqui Pêcheux opera com a metáfora do espelho. Expõe o dispositivo analítico e o discurso político (objeto privilegiado da Análise do Discurso) numa relação em espelho. Vale destacar esta obra em função do que ela engendra: sair do discurso doutrinário para se colocar na agitação dos outros discursos mais anônimos e conversacionais.

Em relação ao uso da preposição *da* ou combinação *do*, Mutti (2005) esclarece sobre a precaução em não as tratar como sinônimas. Refere-se ao artigo escrito por Pêcheux, originalmente em 1983, intitulado “Análise de discurso: três épocas”.

O efeito de resguardo identitário está bem presente desde o título do artigo, cuja formulação se inicia com a própria designação: *Analyse de Discours*. Na tradução para o português, salienta-se o artigo definido *a*, fazendo parte da expressão definida: A Análise de Discurso. Observa-se que o emprego do artigo definido ajuda a conferir unicidade identitária ao objeto construído. Observa-se, não obstante, uma alteração significativa: o emprego da preposição ‘de’, em substituição à combinação *do*, assinalando a passagem da Análise do Discurso para Análise de Discurso. Fica apontada a mudança da univocidade para a plurivocidade do enfoque da disciplina (MUTTI, 2005, p. 283).

Enfim, Análise de Discurso é uma disciplina de entremeio porque, segundo Martins e Silva (2005, p. 287) é uma disciplina que

[...] se faz na contradição da relação entre as outras disciplinas. E como tal é sua escrita. Tanto no que se refere à produção teórica, quanto à formulação da análise e seus resultados, a escrita da Análise de Discurso se mostra como uma escrita de entremeio. Trata-se de uma disciplina que não acumula teoricamente, mas reinscreve suas questões a cada movimento das práticas analíticas, o que significa dizer compreender a teoria na sua relação com a análise.

Ainda, a autora volta a comentar sobre a escrita da Análise de Discurso relacionando-a à noção de entremeio. Afirma que esta escrita “que se beneficia das contradições entre filosofia, linguística e ciências humanas e sociais se constitui nas relações do campo das disciplinas de linguagem, convivendo com a incompletude, a dispersão e o esquecimento” (MARTINS E SILVA, 2005, p. 287).

Mesmo passando por reformulações, o construto teórico da Análise de Discurso continuou operando com a anunciada característica.

No terceiro momento (AD3), Pêcheux apresenta uma “ênfase teórica na heterogeneidade”, com muitos “pontos de interrogação” quanto aos procedimentos de análise. A ampliação das possibilidades de pesquisa complexificam a disciplina tanto quanto alargam seu horizonte na contemporaneidade. Desta forma, o vínculo entre os dispositivos teóricos e os procedimentos analíticos é destacado. O comprometimento das noções teóricas com os procedimentos analíticos deve contemplar “feixes de traços interdiscursivos que se cruzam, se conjugam e se dissociam, se inscrevendo através de uma língua, não somente por ela, mas também nela” (MUTTI, 2005, p. 282). Assim, é possível identificar as “falhas na língua e os equívocos do sujeito” (MUTTI, 2005, p. 282), evidenciando, no espaço entre a própria formação discursiva, a conjunção entre uma rede de questões, o espaço de interlocução e o espaço da memória.

Nas palavras do autor lemos os questionamentos em relação ao trabalho realizado: “[...] interrogação-negação-desconstrução das noções postas em jogo na Análise de Discurso, mostrar alguns fragmentos de construções novas” (PÊCHEUX, 2011, p. 311).

Em “O discurso: estrutura ou acontecimento”, um de seus últimos textos, publicado em 1983, Pêcheux (2008) afirma que uma formação discursiva não é homogênea, pois os saberes que nela circulam sofrem uma dinamização no uso da língua, penetrando em outra formação discursiva e, conseqüentemente, com outro sentido.

Na citada obra, o autor enfatiza o conceito de interpretação, se apegando à

Psicanálise para trabalhar a deriva do sentido. Trabalha, assim, com a importância da língua.

Uma questão emerge ao se referir à própria constituição da AD3: diversos e divergentes sentidos poderiam diluir o impacto da proposta fundadora da Análise de Discurso? “A inquietação do discurso” (MALDIDIER apud MUTTI, 2005, p. 282), instaurada pelas reconstruções em todo o percurso da terceira época, desencadeia a dúvida, a incerteza e a incompletude.

Notamos, então, a produção de um sentido de diversidade que autoriza o discurso do cotidiano, validando-o para análises. Em outras palavras, as práticas sociais passam a ser consideradas práticas da linguagem, já que envolvem os sujeitos historicamente determinados, tendo como tarefa significar-se e significar os sentidos do outro.

Encerrando a escrita deste item, ressalto que a opção pelo estudo da Análise de Discurso, numa perspectiva histórica, vem ao encontro da necessidade que senti de dar sentido ao quadro teórico por meio da noção que, desde o início dos estudos da Análise de Discurso, me chamou atenção: entremeio. Esta noção, a qual busquei dar sentido, foi o fator que me instigou a retomar a história da disciplina, buscando a produção de um sentido de caráter pessoal.

3.2 AS NOÇÕES DE LÍNGUA E SUJEITO

A Análise de Discurso assume uma postura epistemológica que aponta à existência da língua não como puro sistema (o programa de um órgão mental!), mas como um real específico, que forma o espaço contraditório do desdobramento das discursividades (PÊCHEUX, 2011, p. 101).

Concebe a língua como não homogênea, não sistêmica, tampouco transparente. É a materialidade específica do discurso. O analista de discurso preocupa-se mais em perguntar como o texto em análise significa, concebido em sua materialidade, e menos em o que este texto em análise pode significar. Não é preciso, então, desvendar o que está do outro lado do texto. Mas é necessário a compreensão da língua fazendo sentido, das práticas de linguagem, das pessoas falando. Enfim, é necessário compreender a língua como constitutiva da vida das pessoas, na qual são interpeladas como sujeitos.

Tendo em vista esta concepção, a língua é condição para que o discurso

aconteça. Compreende-se a língua não só como estrutura, mas, principalmente, como acontecimento no discurso como propôs Pêcheux (2008). Por quê? Quando os sujeitos se pronunciam na sua existência usam a língua e, neste movimento, ela se reformula pelos sujeitos, seus usuários.

No artigo “Uma relação fundamental com a língua”, Gadet (2011) fala, como anunciado no título, sobre a importância dada à problemática da língua pela Análise de Discurso²³.

De acordo com esta disciplina, então, operar com a língua é operar com a falta, é conceber que o todo da língua não pode ser dito. A Análise de Discurso admite que sempre faltarão palavras para que o sujeito se expresse, uma vez que há o impossível a dizer. Vê-se, logo, que Pêcheux afastou o conceito de língua enquanto estrutura, próprio da concepção predominante na ciência linguística. Em seus estudos sobre a língua, Ferreira (1999) considera-a enquanto sistema, porém destacando que se trata de um sistema aberto.

Buscando aprofundar a noção de língua como ciência, propomos um breve enfoque de Saussure (2006), fundador da Linguística Moderna, que postulou a língua como ciência²⁴, pois é a partir das reflexões propostas por esse autor que Pêcheux, ao teorizar sobre discurso, repensou questões relacionadas à língua.

Desenvolveu ideias sobre teoria geral da linguagem e dos sistemas sígnicos. Defendendo um projeto semiológico, mostrou que a Linguística se relacionava de forma dupla com a nova Ciência: de um lado, leis da Semiologia seriam aplicáveis à Linguística e, por outro, as leis da Linguística guiarão a ciência dos signos. Portanto, percebemos um papel importante exercido pela Linguística na Semiologia e a abertura de um caminho científico.

Apresento, a seguir, uma citação de Saussure que será questionada pela Análise de Discurso:

A língua é um sistema de signos que exprimem ideias, e é comparável, por isso, à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às

²³ Afirma, ainda, que o linguista se confronta com o discurso sob três formas: além da frase; enunciação e determinação de tipos de discurso. Segue a autora afirmando que tanto para o linguista quanto para o analista de discurso a reflexão sobre a relação destas três formas entre si é de fundamental importância.

²⁴ Somente em 1916, o *Curso de Linguística Geral* de Ferdinand de Saussure foi publicado, postumamente, tendo como fonte manuscritos dos alunos de seus cursos. No Brasil, a publicação se deu em 1969.

formas de polidez, aos sinais militares, etc., etc. Ela é apenas o principal desses sistemas (SAUSSURE, 2006, p. 24).

Saussure apresenta sua concepção de língua, enumerando-a entre outros sistemas sígnicos. A língua, nessa concepção, é estática, já que a promove como sistema ou código e como um fenômeno social. Notamos a preocupação com a definição de traços que distinguiriam a língua de outros sistemas sígnicos. A língua é o objeto de estudo da Linguística. A fala, em oposição à língua, não o é, uma vez que é somente na língua que se torna possível, segundo o autor, analisar seus elementos constituintes sistematizados.

Motivado pelo objetivo de analisar a natureza do signo linguístico em distinção ao não linguístico, Saussure elaborou um modelo sígnico, a saber, o modelo signo bilateral. Folha de papel! Foi assim que Saussure se referiu ao signo linguístico. De um lado o pensamento e, de outro, o som. As dicotomias saussurianas se estendem ainda a *Langue* e *parole*, língua e fala. Conceito e imagem acústica. Significado e significante são postulados como entidades mentais. Assumi, desse modo, o ponto de vista estrutural.

A operação dos sujeitos com a língua é, então, desconsiderada. De sua teoria do signo podemos destacar outro aspecto: a arbitrariedade do signo linguístico. É do próprio Saussure (2006, p. 81) a definição de arbitrário:

O laço que une o significante ao significado é arbitrário ou, então, visto que entendemos por signo o total resultante da associação de um significante com um significado, podemos dizer mais simplesmente: o signo linguístico é arbitrário. Assim, a ideia de “mar” não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons m-a-r que lhe serve de significante; poderia ser representada igualmente bem por outra sequência, não importa qual [...]

Não obstante, a importância de Saussure se dá na fundação de um espaço e de um tempo para a reflexão sobre as especificidades da língua, do olhar voltado para o interno, para o que é próprio da língua, como destaca Ferreira (1999, p. 126), comentando a tomada de posição epistêmica de Saussure: “[...] o mestre fundador da Ciência da Linguagem, ao defender suas teses, coloca-se na direção oposta à linguística de sua época, preocupada sobretudo com a linguística externa.”

Na relação do sujeito com a língua proposta por Saussure, Ferreira destaca implicações desta relação com a Análise de Discurso, explicando que:

Ao encarar a língua como sistema, Saussure produz um efeito de desconstrução do sujeito psicológico, livre e consciente que reinava na reflexão das ciências humanas nascentes, ao fim do século 19. Com isso ganha destaque a tese de que o homem não é senhor da língua, muito cara à AD (FERREIRA, 1999, p. 127).

Traçando um percurso que vai de Saussure a Pêcheux, passando por Chomsky, Ferreira propõe reavaliar a metáfora espacial (dentro/fora), concluindo que

O campo da AD vai se determinar predominantemente pelos espaços discursivos do segundo grupo, mas buscando também construir as interpretações lá onde os dois espaços se interpenetrem e onde surge a possibilidade de trabalhar com as ambiguidades e com o equívoco, enquanto fatos estruturalmente constitutivos (FERREIRA, 1999, p. 135).

Depois deste pertinente esclarecimento sobre o uso da metáfora dentro/fora, seguindo com as observações sustentadas por Pêcheux ao reler Saussure, destacamos a conclusão a qual chegou Pêcheux (2009, p. 56):

Saussure deixou aberta uma porta pela qual se infiltraram o formalismo e o subjetivismo; essa porta aberta é a concepção saussuriana de que a ideia só poderia ser, em todo seu alcance, subjetiva, individual.

O corte epistemológico promovido por Saussure entre as noções de língua e fala é, pois, questionado pela Análise de Discurso. Conforme Pêcheux (2009, p. 56):

[...] no par língua/fala, o termo 'fala' reage sobre o termo 'língua' sobrecarregando sua sistematicidade própria (fonológica, morfológica e sintática) com a suposta sistematicidade extralinguística do pensamento como reflexo ou visão da 'realidade' [grifos do autor].

Na reflexão realizada em "Semântica e Discurso", Pêcheux (2009, p. 221) mostrou:

[...] que a noção saussuriana de fala constituía justamente 'o mais fraco elo' do dispositivo científico estabelecido sob a forma do conceito de *língua*: a *fala* não é de modo algum o conceito de um elemento contraditório dialeticamente ligado ao conceito de língua, e todas as acrobacias teóricas nada poderão mudar nesse particular; a *fala* saussuriana é, bem ao contrário, o autêntico tipo de anticonceito, um puro excipiente ideológico que vem "completar", por sua evidência, o conceito de língua, portanto, um tapaburaco, um remendo que oculta a 'lacuna' pela definição científica da língua como sistematicidade em funcionamento [grifos do autor].

O conceito de discurso é, pois, forjado a partir de uma crítica do corte

fundador saussuriano, propondo um deslocamento da dicotomia língua/fala para língua/discurso, sem separação entre língua e fala.

Todos esses questionamentos, propostos por Pêcheux sobre a língua, nos direcionam para o entendimento de que a literalidade dos sentidos e o dizer transparente não têm mais sustentação.

Ferreira (1999) aponta que a metáfora que apresenta o estudo do dentro da língua e do fora da língua (aspectos internos e externos da língua) é uma inquietação, para os analistas de discurso, que vem de longe. Cada teórico de diferentes teorias do estudo da linguagem embasa sua concepção de língua, tida com hierarquia indevida para a Análise de Discurso, entre oposições (centro/periferia, gramatical/agramatical, plano gramatical/plano hipergramatical, entre outras).

Afirma, a autora, que o Estruturalismo deixou cair no esquecimento, excluindo de seu repertório, uma noção cara para a Análise de Discurso: o sujeito. Era preciso que assim fosse, já que esse elemento, para os adeptos do paradigma estruturalista, poderia dificultar, atrapalhar, impedir o entendimento da noção de científico atrelada a uma concepção de língua padrão.

Para resgatá-lo, a Análise de Discurso traça uma estratégia particular, distante da noção de sujeito empírico, indivíduo: busca-o, parcialmente:

- a) na ideologia – sujeito assujeitado, interpelado pela ideologia, constituído materialmente pela/na linguagem e
- b) na psicanálise – sujeito descentrado, inconsciente.

Henry (1992, pág. 188) afirma: “O sujeito é sempre e ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação”. O sujeito do discurso não é somente o sujeito marxista-althusseriano. Não é apenas o sujeito inconsciente freudo-laciano e, para a Análise de Discurso, não poderá ser efetuada a adição desses dois campos teóricos. Onde está, então, a anunciada particularidade? Está, justamente, na operação que o sujeito faz com/na língua, através da materialidade linguística (intradiscurso), para fazer emergir a memória do dizer (interdiscurso).

De acordo com Milner (1987), Lacan define o inconsciente como uma estrutura semelhante à linguagem, e o processo de constituição do sujeito vincula-se a três registros: imaginário, simbólico e real. Lacan parte da Linguística para mostrar

que há supremacia do significante em relação ao significado.

Indizível: o real do discurso. Ponto em que não se encontram palavras para dizer, não se alcançam palavras para dizer, as palavras faltam. Nem sempre a experimentação concreta da vida pode ser passível de simbolização. No entanto, aparecem na materialidade linguística equívocos, lapsos e *nonsense*.

Assim, o sujeito é constituído por uma estrutura que suporta a falta, já que os registros do simbólico e do real sustentam o real da falta. A Psicanálise leva em conta, justamente, o que a Linguística e a lógica desconsideraram: o real. Constitui-se na relação que o sujeito dinamiza com a sua palavra e isso inclui o real. Chemama (1995, p. 183) afirma que o real é concebido como “o que é expulso da realidade pela intervenção do simbólico”. Chama-se o simbólico. Tem-se, como implicação necessária, o sentido. Sujeito e sentido, simultaneamente, constituem-se.

O sujeito está assujeitado aos significantes de seu desejo inconsciente, estruturado como linguagem. Ele só tem acesso a si mesmo através do simbólico, via linguagem. É o trecho intervalar entre dois significantes, porém nenhum deles é suficiente para representar o sujeito²⁵. Assim, nasce a falta – causa do desejo. Nas palavras de Pêcheux (2009, p. 277):

É nesse ponto preciso que o platonismo falta radicalmente o inconsciente, isto é, a causa que determina o sujeito exatamente onde o efeito de interpelação o captura: o que falta é essa causa, na medida em que ela se ‘manifesta’ incessantemente e sob mil formas (o lapso, o ato falho etc.) no próprio sujeito, pois os traços inconscientes do significante não são jamais ‘apagados’ ou ‘esquecidos’, mas trabalham, sem se deslocar, na pulsação *sentido/non-sens* do sujeito dividido [grifos do autor].

Há condições para dizer: esquecer e apagar. Esta é a função do interdiscurso relacionado às formações discursivas. Desta forma, compreendemos que o sentido e o sujeito são produzidos na história. São determinados, mas ignoram este processo. E, assim, não há controle da produção de sentidos.

A determinação do significante faz com que o sujeito se separe de seu próprio discurso. A presença da linguagem reforça a divisão do sujeito. Logo, o sujeito é efeito da linguagem.

Althusser (1985, p. 45) relê o conceito de sujeito, de modo a destacar que este é constituído por suas condições históricas. Assim,

²⁵ O enfoque atribuído ao referencial psicanalítico será feito de modo breve.

O sujeito é interpelado como sujeito (livre) para que se submeta livremente às ordens do sujeito, portanto, para que aceite (livremente) sua sujeição e, portanto, para que se 'cumpra por si mesmo' os gestos e atos de sua sujeição. Só existem sujeitos para e através da sujeição.

Pêcheux afirmou, em sua obra, que o sujeito é, constitutivamente, atravessado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia, retomando Althusser, tendo em vista estabelecer a noção de formação discursiva. “Os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeito do seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhe são correspondentes” (PÊCHEUX, 2010, p. 161).

Para a Análise de Discurso, o sujeito não é origem de seu dizer determinado, completo e suficiente e nem sujeito empírico. Há um espaço onde a subjetividade aparece juntamente com a alteridade. Esse espaço chama-se real e é onde se instalam limites cuja presença faz com que a linguagem tropece, se equivoque. Tendo em vista a concepção de sujeito cindido e a concepção de discurso como efeito de sentido, as marcas que indicam a perda do controle do sentido pelo sujeito são significativas para o analista de discurso. O equívoco é uma dessas marcas e mostra a existência do real e de um sujeito afetado pelo inconsciente e pelo real através da linguagem. Já a Linguística procura deixar de lado o equívoco, uma vez que entende a construção do real como um todo consistente, representável por regras.

De acordo com essa disciplina, o discurso, entendido como efeito, aponta para uma concepção de linguagem como prática simbólica que se constitui através do significante. O simbólico, organizado como linguagem, se relaciona ao significante e ao histórico, na constituição do sujeito.

Pêcheux (2009) encontrou no pressuposto “o sujeito só pode se colocar no universo da fala” a possibilidade de relação com a Psicanálise. Uma porta para conceber o sujeito separado do subjetivismo das Ciências Sociais (sujeito que controla sua própria existência), já que a Psicanálise é dinamizada pela linguagem.

A Análise de Discurso, ao considerar o inconsciente e a ideologia atuantes na constituição do sujeito e do sentido, reposicionou o sujeito psicológico.

Enfim, para ser sujeito, atendendo aos pressupostos teóricos da Análise de Discurso, há duas condições:

- a) assujeitar-se, relacionar-se com o simbólico ao filiar-se a uma formação

discursiva e, ao mesmo tempo,

b) ser falho, dividido pelo simbólico, atravessado pelas determinações inconscientes.

Mas como, assim mesmo, o sujeito é um produtor de sentidos e estes não são fixos?

Orlandi (2001) colabora com a composição da resposta ao afirmar que a cada formulação feita pelo sujeito os sentidos tomam corpo. E,

Por ser um ser simbólico, o homem constituindo-se em sujeito pela e na linguagem, que se inscreve na história para significar, tem seu corpo atado ao corpo dos sentidos. Sujeito e sentido constituindo-se ao mesmo tempo tem sua corporalidade articulada no encontro da materialidade da língua com a materialidade da história (ORLANDI, 2001, p. 9).

Assim, ao se pronunciar, o sujeito faz balançar a rede de sentidos. Então, é pela enunciação que o sentido vai se dinamizar, mantendo ou não sua regularidade. O sentido se materializa quando o sujeito toma a palavra, fazendo seu pronunciamento. Em relação ao sentido novo, ele surge de um sentido já existente, que é retomado pelo sujeito no seu pronunciamento.

3.3 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO

A noção de Condições de Produção (CP) do discurso foi desenvolvida por Courtine (2009) que, em sua Tese²⁶, apresenta esta noção, relacionando-a a três áreas do conhecimento: a) a análise de conteúdo, cujo objeto era a análise das Condições de Produção de textos; 2) a sociolinguística, no papel de uma origem indireta das CP, sendo as variáveis sociolinguísticas responsáveis pelas CP do discurso; 3) a *Discourse Analysis*, de Harris, apontando a uma origem implícita, pois o nome CP não é mencionado na obra, apenas o termo “situação”. Destaca o caráter espontâneo ou involuntário dessa noção em Harris, justificado pelo fato de que “[...] a representação do exterior do objeto linguístico inscreve-se ‘espontaneamente’ na caracterização psicossocial de uma situação de comunicação” (COURTINE, 2009, p. 47), afirmando, por fim, que o caráter de origem direta é atribuído à psicologia social na formação da noção de condições de produção.

²⁶ Defendida em 1980 sob o título de Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos.

A referida noção abarca o esquema informacional da comunicação postulado por Jakobson (MALDIDIÉ, 2003). Mas que essas condições, ao serem relacionadas ao discurso, passam a se referir a tudo o que faz com que um discurso seja um objeto histórico e social.

Em Courtine (2009), esta noção é desdobrada em dois momentos de definição, os quais se dividem em dois conjuntos: a) os empíricos e b) os teóricos. No primeiro conjunto, as condições de produção do discurso se confundem com a definição empírica de uma situação de enunciação. O segundo se refere à noção de formação discursiva, apoiando-se nos estudos de Foucault (1969). Desta forma, a definição empírica de condições de produção se faz sob os planos histórico, psicossociológico e linguístico, caracterizando um conteúdo heterogêneo e instável ao mesmo tempo (COURTINE, 2009).

A primeira definição empírica de condições de produção foi sistematizada por Pêcheux em 1969, na obra “Por uma Análise Automática do Discurso”. O autor define-a como: “[...] lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares cujo feixe de traços objetivos a sociologia pode descrever” (PÊCHEUX, 2010, p. 81).

No texto de 1973²⁷, o autor apresenta uma sistematização, a respeito das variações de entendimento, ligada ao emprego da noção de condições de produção ao definir discurso a partir de três enfoques distintos. No primeiro, podemos ver a ocorrência do sintagma, ligada à definição de discurso como uma sequência variável em tamanho, “[...] geralmente superior à frase, referida às condições que determinam a produção dessa sequência em relação a outros discursos, sendo essas condições propriedades ligadas ao lugar daquele que fala e àquele que o discurso visa [...]” (PÊCHEUX, 2011b, p. 214).

Segue, então, o referido autor expondo os usos que o termo produção pode apresentar: o primeiro está no campo de linguistas ou psicolinguistas, ao utilizarem o termo para falar da produção de uma frase ou expressão. Pertencendo ao campo das ciências econômicas, o segundo refere-se a um produto, a uma produção de um produto econômico, modo de produção. O último faz referência a Althusser por grande parte de seu uso, “[...] mas não somente por ele.”, se encontra na relação à

²⁷ PÊCHEUX, Michel. A aplicação dos conceitos da Linguística para a melhoria das técnicas de análise de conteúdo. Publicado em Ethnies, 1973, Paris, pp. 101-18. Edição brasileira: **Análise de Discurso – Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi**. Campinas, Editora Pontes, 2011.

“produção de um efeito” (PÊCHEUX, 2011b, p. 215). Afirma que é por essa perspectiva que empreenderá suas considerações, ou seja, à “[...] produção remetendo a efeito e condições pelas quais esse efeito é produzido ou não produzido” (PÊCHEUX, 2011b, p. 215).

Ao sustentar que os processos discursivos apresentam duas vias (o estudo das variações específicas ligadas aos processos de produção particulares considerados sobre o “fundo invariante” da língua e o estudo da ligação entre as circunstâncias de um discurso e seu processo de produção), Pêcheux exemplifica as condições de produção de um discurso político. Então diferencia: o discurso para Saussure (que estaria na ordem da fala) do discurso de um sociólogo (que estaria na ordem do lugar, no interior de determinada formação social). Entretanto, para Pêcheux, “[...] um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção* dadas [...]” (PÊCHEUX, 2010, p. 75) [grifos do autor].

De acordo com Orlandi (2005) essas condições se caracterizam por apresentar um sujeito que está inserido em uma situação, compreendendo, fundamentalmente, na noção de condições de produção, os sujeitos e a situação. Lembremos, ainda, aqui, a noção de memória, em função de esta ser constitutiva destas condições.

Buscando uma síntese, entendemos que devemos considerar, como condições de produção do discurso, além do contexto imediato no qual é produzido o discurso, o contexto amplo. O primeiro deles se refere ao local, aos sujeitos, ao momento e ao suporte no qual se inscreve o discurso. Depois, são contemplados os “[...] elementos que derivam da forma de nossa sociedade, com suas Instituições [...]” (ORLANDI, 2005, p. 31), e a história que afeta os sujeitos em suas posições políticas.

Após operarmos com a noção de condições de produção, passamos a discussão da política educacional.

3.4 A POLÍTICA EDUCACIONAL NA TRANSFORMAÇÃO DO DISCURSO POLÍTICO

Políticas são construídas dentro e ao redor de discursos específicos [...]. Discursos sobre o que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem

pode falar, quando, onde e com que autoridade.

Ball e Maguire²⁸

Antes de registrarmos considerações de cunho teórico, vale ressaltar que é comum as pessoas comentarem, em situações cotidianas, sobre políticas públicas e, entre elas, as educacionais. Não nos referimos apenas aos vários casos de improbidade administrativa que diariamente são noticiados pela mídia, mas as ações do Estado para resolver o que ele mesmo considera como problema.

E este interesse não se dá por acaso, tampouco por serem as pessoas ousadas ao se referirem a um campo cujo domínio não possuem, mas, justamente, por vivenciarem as implicações da emissão ou não de políticas públicas pelo Estado brasileiro tripartido. Então, o ditado popular ganha mais um ponto (como é próprio a este gênero): também de política todo mundo entende um pouco, uma vez que a política pública atinge (ou deveria atingir) os cidadãos no território nacional. E, se não atingi-los, continuará sendo alvo de atenção de todos em função da discriminação, da injustiça e do sofrimento provocados por não coincidirem com as práticas da vida das pessoas.

Tendo em vista as considerações registradas até aqui, Muller (2010) afirma que não é tarefa simples a identificação de uma política pública e que a literatura existente sobre o tema apresenta composições gerais. Porém, nesta tese, podemos considerar que a valorização do professor através da emissão de peças publicitárias incentivando o ingresso na carreira faz parte de uma política educacional emanada do MEC.

O referido autor cita Mény e Thoening por apresentarem cinco critérios para a definição de uma política pública. São eles: a) medidas concretas que as sustentam e as definem; b) decisões e ações, que designam recursos, tomadas de forma autoritária ou não; c) marco geral de ação; d) destinação a um ou a mais públicos; e) definição de metas e de objetivos guiados por valores e normas.

Boneti (2011, p. 18), ao operar com a definição de políticas públicas, sustenta que são

²⁸ BALL, S; MAGUIRE, M. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estado Unidos e o trabalho dos professores. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. SP: Cortez, 2011.

[...] o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil.

Esta afirmação provoca outro sentido para o conceito de política pública ao alargar o olhar dos cidadãos que não mais ficará restrito ao âmbito governamental, das ações do Estado. É preciso olhar para as forças dos diferentes grupos que compõem a sociedade, já que exercem seus poderes nas diferentes etapas de construção de uma política pública. Este contexto se configurou, principalmente, com o processo de industrialização, das formas de comercialização e da divisão social do trabalho, até então não vivenciados. Estas características da sociedade colaboram para a construção de outras visões do Estado e de suas responsabilidades. A mediação entre a ação do Estado e a sociedade é, geralmente, do legislativo que processa e arbitra reivindicações.

Em sua tese de doutorado, Roseli Batista de Jesus (2014) afirma que a finalidade da análise de políticas públicas é observar a efetividade e a eficiência do Estado em ação, ou seja, se o Estado está produzindo ou deixando de produzir soluções para os problemas vivenciados pela população. Embora suscite conflitos e disputas através dos denominados jogos de interesses, esses são aspectos que compõem a política pública. Assim, no caso brasileiro, temos um agrupamento em função de suas abrangências: políticas públicas são compostas por políticas sociais e, entre estas, estão as políticas educacionais ao lado de outras como: previdência social, assistência social, saúde, cultura, habitação, saneamento básico, por exemplo.

A valorização do professor, vinculada a uma política de formação de professores está moldada, inclusive, por influências internacionais. Para Beech (2009), os sistemas de ensino da América Latina foram sempre - e ainda são - influenciados pelos sistemas de outros países.

A globalização influencia a elaboração e a implementação de políticas educacionais, como afirma Santos (2002). Sacristán (2008) assinala que a globalização está na vida das pessoas, afetando-as. A educação não se dinamiza de forma isolada a este processo, mas, ao contrário, a escola é receptiva à globalização (PACHECO, 2007).

Contudo, a política educacional tem apresentado diferenças relacionadas à

política e à economia em âmbitos mais próximos. Desta forma, percebemos a influência também do âmbito nacional através, principalmente, da Constituição Federal, da última LDB EN/96 e dos textos legais derivados e da produção acadêmica nacional. No âmbito local, há referências aos acontecimentos que se concentram no estado do RS.

Precisamos compreender que refletir sobre a influência ou a determinação de documentos internacionais e/ou nacionais, textos, discursos, pesquisas, livros, artigos, dissertações, teses, *sites*, entre outros, implica, necessariamente, refletir sobre os motivos da formulação de políticas educacionais pelos gestores educacionais brasileiros e sobre a relação intrínseca dos três âmbitos destacados nos parágrafos anteriores.

Hypolito (2010) analisa as políticas educacionais brasileiras no contexto da globalização e do neoliberalismo, uma vez que têm orientado as ações do Estado em relação à Educação como forma de regulação. O autor sustenta que

O Estado intervém, nesse processo, como agente regulador das políticas educativas de modo enfático e centralizado, muito embora o discurso do Estado mínimo e descentralizador. Como exemplo muito significativo dessa intervenção, pode-se destacar as políticas de formação de professores que, no Brasil, podem se expressar por uma ação decisiva do Estado (HYPOLITO, 2010, p. 1337).

O autor acrescenta, ainda, que estas políticas produzem implicações importantes para a área da educação e, mais especificamente, para a formação de professores. Para exemplificar, cita, entre outros: a) as diretrizes curriculares das licenciaturas e da Pedagogia com um caráter pragmatista, apontando mais para um saber-fazer do que para uma formação reflexiva; b) as definições em torno das agências formadoras de professores; c) os incentivos para modalidades menos ortodoxas de formação e d) a avaliação educacional criando parâmetros para a avaliação docente externa (HYPOLITO, 2010, p. 1337).

A partir do enfoque da Análise de Discurso, analisar uma política educacional é operar com textos e discursos. Textos porque as políticas educacionais são representações simbólicas tecidas nas teias da linguagem, respondendo a uma tipologia textual, objetivando caracterizar o gênero (texto de caráter de lei). E são discursos, em função do silenciamento de algumas vozes em relação à audição de outras, dos limites entre o dizível e o não-dizível (MAINARDES

et al, 2011). Atentar para isto é o papel do analista de discurso.

Zoppi-Fontana (2011) comenta sobre as línguas da política. Questiona, em seu texto, se haveria uma língua própria utilizada com exclusividade para os assuntos tratados no reduto do Estado. Mostra como o Estado exerce controle sobre a língua

[...] fixando-lhe limites, usos, adequações; surge uma língua administrativa, técnica, objetiva, que se apresenta como colada ao real, do qual seria mero reflexo. Criam-se as *línguas de madeira*, que funcionam sob a ilusão de uma total coincidência entre o visível, o dizível e o pensável, como efeito de pressão estabilizadora da administração, do saber técnico e da gestão simbólica sobre o movimento metafórico da língua (ZOPPI-FONTANA, 2011, p. 71) [grifo da autora].

A partir das críticas dirigidas às práticas discursivas dos regimes totalitários e das análises do funcionamento das propagandas das democracias, a autora sustenta que

[...] as línguas da 'propaganda burguesa', do *marketing* político, do espetáculo da política, do personalismo; a língua política perde seu alicerce ético em um dizer verdadeiro (ou que se pretenda como tal): o objetivo é um *fazer* (fazer crer e fazer fazer), multiplicam-se as *línguas de vento e de espuma*, cujo fim é a persuasão, a sedução. A língua da política, assim como a da propaganda, mostra-se como um 'mentir verdadeiro', o espaço da mentira deliberada, de uma 'dupla linguagem', de um 'pensamento duplo', uma língua justificada pelos seus fins. A língua é trabalhada nas suas modalidades enunciativas, no tom e no gosto, nas formas coloquiais, num simulacro de conversação, onde a fala e seus sujeitos interceptam a relação com o real (ZOPPI-FONTANA, 2011, p. 71) [grifos da autora].

A citada autora denuncia que a língua política sofre a perda de sua sustentação ética num dizer verdadeiro diante da língua da propaganda, que dá espaço para a mentira, por meio das línguas de vento e de espuma, que visam a seduzir e persuadir. Entretanto, a autora converge seu olhar para a política partidária que atua na República de uma forma mais ampla do que o foco de nossa pesquisa.

Em relação a esta pesquisa, podemos pensar que a língua da política educacional agregada ao discurso publicitário, especialmente, opera transformações na realidade, diante do objetivo de tornar atrativa a profissão de professor.

A política educacional é interpretada de acordo com os sujeitos que dela farão uso, em alguma medida, por estarem a ela relacionados. Assim, os docentes de um curso de Pedagogia, os estudantes e a própria pesquisadora se pronunciam de acordo com o que é permitido pronunciar tendo em vista suas funções

profissionais e o contexto no qual estão inseridos.

Na sequência, apresentaremos a relação entre a propaganda e um dos redutos da língua de vento: o Estado.

3.5 PROPAGANDA, ESTADO E LÍNGUA DE VENTO

*Propaganda é a arte de anestesiar as resistências,
de absorver as revoltas no consenso e de fazer
abortar as revoluções.*

Michel Pêcheux²⁹

Determinado, o comandante do regime de Vichy sob controle alemão, militar Phillipe Pétain, herói de Verdun, em 1940, havia sido apoiado por uma burguesia que poderia escolher entre:

- a) um inimigo exterior (a burguesia estava fascinada pelo regime de ordem social) e
- b) uma democracia no interior (onde a esquerda encontrava apoio).

Não houve dúvida sobre a opção a ser selecionada! Convencer a população francesa de que o Marechal havia marcado a única alternativa que salvaria a Pátria do complô judeu-bolchevique era o objetivo do Estado francês e, para fazê-lo com sucesso, a propaganda tornou-se muito mais do que um negócio militar. Ela passou, então, a ser tratada com prioridade.

Estou parafraseando um artigo de Pêcheux (ORLANDI, 2011) intitulado “Foi ‘propaganda’ mesmo o que você disse?”³⁰ A preocupação central do referido artigo é com o político e com a propaganda direcionada para a política. Orlandi (2011, p. 11), escrevendo sobre ler Pêcheux, registrou: [...] “ele pensa politicamente. O político – e mesmo a política – não lhe vem por acréscimo. É constitutivo de seu pensamento.”

Pêcheux afirmou, nesse artigo (originalmente apresentado no *Colloque texte et institution, Montréal*, outubro de 1979) que a intensificação das propagandas governamentais estava amplamente difundida tanto na esfera capitalista quanto na socialista. Nesse contexto, a expressão “guerra ideológica” caracteriza as diversas

²⁹ PÊCHEUX, M. Foi “propaganda” mesmo o que você disse? In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Temas selecionados. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011a, p. 73-92.

³⁰ Publicado em 2011, no livro intitulado *Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Temas selecionados*, organizado e traduzido (inédito) por Eni Puccinelli Orlandi.

operações midiáticas desenvolvidas pela burguesia multinacional contra a resistência a sua política.

Portanto, expõe o referido autor que a propaganda é de fundamental importância no contexto militar, uma vez que ela é “desde Napoleão, um negócio estratégico, um elemento indispensável no prosseguimento das operações militares contra o inimigo exterior” (PÊCHEUX, 2011a, p. 73).

Tendo em vista essa situação, segundo o autor, as práticas militantes de luta ideológica se dividiam em: militante-professor ou militante páraquedista, cujo discurso pode ser apresentado assim:

Não repetiremos jamais em demasia: é importante camaradas a Psicologia! É muito importante, na luta de classes, para ser capaz de responder no terreno da propaganda. Levar em conta o que as pessoas tem na cabeça. Saber como se endereçar a elas, saber tocá-las, quebrar os refrões, encontrar o novo. Saber comunicar. Se ajustar às pessoas, para melhor ajustá-las, por todos os meios, para melhor mirar, nós também, o alvo de suas cabeças. Não hesitemos: vamos à psicologia, base científica da propaganda! Vamos aos especialistas da propaganda! (PÊCHEUX, 2011a, p. 74).

A citação aponta a importância da Psicologia para a obtenção de uma comunicação mais eficiente, ou seja, que as pessoas obedeçam, concordem, evitando-se, desta forma, resistência ao que será imposto a elas. Seria um modo de ludibriar as pessoas com o aval de uma Ciência.

O artigo de Pêcheux, referido anteriormente, ajuda a pensar, sobre as peças publicitárias veiculadas pelo MEC em filme, pelo viés teórico da Análise de Discurso. A efetivação da análise, nesta tese, coloca o desafio da materialidade discursiva mista a ser analisada.

Atentando para o quadro teórico da Análise de Discurso e a proposta dessa pesquisa de tese, buscamos trazer um enfoque de teorização sobre o discurso na materialidade não-verbal. Especificamente, a partir da análise de uma fotografia e de sua manipulação anos mais tarde, Courtine (1989) inaugura a noção de memória discursiva no construto teórico dessa disciplina. Comentamos brevemente o artigo do referido autor a seguir.

Courtine (1989) lembra, já no primeiro parágrafo de seu texto, que Milan Kundera inicia seu livro intitulado “O livro do riso e do esquecimento” com uma história. No frio de 1948, na cidade de Praga, o líder comunista Klement Gottwald discursa, em uma sacada, para a multidão que toma a praça. O dirigente e seus

camaradas estavam a postos e, entre eles, Clémentis que, gentilmente, cede seu chapéu de pele para Gottwald. O departamento de propaganda distribuiu muitas fotos do evento. Mais tarde, Clémentis foi condenado por traição e executado. Depois disso, a fotografia foi manipulada, isto é, o traidor fora excluído.

Figura 2 - Fotografia - O chapéu de Clémentis usado por Gottwald



Fonte: Disponível em: <http://instants.webif.net/2009_05_01_archive.html> Acesso em: 10 set. 2014.

Esta fotografia suscita um efeito de sentido de presença, mesmo que ele se dê através do seu contrário, ou seja, pela ausência. Recalcado ou apagado da memória histórica por forças políticas, o chapéu na cabeça do dirigente comunista declara a presença, embora apagada, do camarada que não está mais na foto. Na materialidade não-verbal, o documento fotográfico foi produzido na ordem do discurso (Courtine, 1989).

Em outra obra, Courtine (2006, p. 96), explica:

[...] o discurso é reiteração, lembrança, reprodução, repetição na ordem de uma memória plena ou saturada; mas, ela é também vazio, vácuo, inconsistência, repetição na ordem de uma memória lacunar: **uma política do esquecimento**. Esses dois processos estão ligados: no eterno retorno de enunciados idênticos, é preciso frequentemente ouvir o incessante fechamento dos 'furos de memória', uma repetição que vem se produzir sobre o próprio lugar de uma causa que se cala ou que se ignora. Esse aspecto nos leva a pensar no mecanismo psíquico do recalçamento: o recalçamento é uma ausência que deixa traços. E num caso como no outro, ocorre que o que foi recalçado possa ressurgir inopinadamente: o chapéu de Clémentis se deslocou sobre a cabeça de Gottwald, mas é Stalin que a história, desde então, fez usar o chapéu [grifos do autor].

Lembrança, esquecimento e história têm, portanto, um tratamento singular pela Análise de Discurso. Depois da citação do episódio de Clémentis, continuamos explorando a noção de memória.

Outro texto que chamaremos é o de Davallon (2010), cujo título indaga sobre a relação da imagem com a memória: “A imagem, uma arte de memória?”. A questão proposta pelo autor, no referido texto, aponta para a possibilidade de pensarmos que a memória, concebida como fato social, poderia comportar uma dimensão semiótica e simbólica.

Dessa forma, retornando à fotografia manipulada, podemos pensar que se a história vai fazer com que seja Gottwald quem use o chapéu, a memória não vai deixar esquecer que quem o usava antes da manipulação da fotografia não era o líder comunista, mas Clémentis.

No *corpus* desta tese, de linguagem mista no que se refere às peças publicitárias e de linguagem verbal sobre a linguagem mista no que se refere aos docentes e aos estudantes, a noção de memória discursiva adquire papel peculiar. Entendemos a memória como lacunar, despedaçada, fragmentada, reconstituída, que se efetiva na e pela língua. Os traços materiais não se apagam, ou melhor, ficam latentes e, assim, podem retornar a qualquer momento. Essa é a resistência. Percebe-se a falta, a incompletude que nos constitui e que nos move.

A noção de memória se associa à noção de interdiscurso, uma vez que para ser passível de interpretação o discurso não-verbal necessita referir-se a sentidos já-lá, ou seja, a sentidos naturalizados e que já circulem. Indursky (2011) esclarece como o discurso não-verbal é uma materialidade que pode produzir resignificações, reescrituras, deslizamentos de sentidos. Para a autora,

[...] a imagem, como qualquer outra discursividade, mobiliza saberes que produzem efeito de evidência à luz das formações discursivas que lhe dão sentido. Com isso, entendo que a imagem é uma das possíveis materialidades através das quais o ideológico pode se manifestar. Dessa forma, pode-se dizer que, assim como não há sentido *a priori* para um discurso verbal, também não o há para um discurso imagético. Seu sentido decorre da formação discursiva em que sua produção se inscreve, da rede discursiva de formulações em que se abriga, no âmbito de uma formação discursiva, e a partir da qual ela é produzida e passa a fazer sentido (INDURSKY, 2011, p. 188).

A autora destaca a importância da interpretação do discurso imagético, já que as pessoas não a fazem de modo natural nem, utilizando a mesma expressão

selecionada pela autora, *a priori*.

Pêcheux (2008) nos deixou uma pista para o enfoque analítico de materialidades mistas quando escreveu sobre a materialidade absolutamente particular do enunciado coletivo *On a gagné*, que surgiu na mídia televisiva por ocasião da vitória do presidente François Mitterrand na França em 1981:

Ela não tem nem o conteúdo nem a forma nem a estrutura enunciativa de uma palavra de ordem de uma manifestação ou de um comício político. On a gagné (Ganhamos), cantado com um ritmo e uma melodia determinados (on-a-gagné/dó-dó-sol-dó) [...] (PÊCHEUX, 2008, p. 21).

Além disso, atualmente, já dispomos de trabalhos publicados ancorados na Análise de Discurso que manifestam uma diversidade de materialidades discursivas. Considera-se que a Análise de Discurso se encontra em expansão, em se tratando da análise de corpus de natureza não-verbal. Novas configurações, exigências, características da sociedade atual são objeto de análise de analistas de discurso atentos e sensíveis a outras diferentes materialidades discursivas habitantes do complexo tecido social contemporâneo.

Orlandi (2012), no artigo intitulado “Análise de Discurso e contemporaneidade científica”, esclarece que há um equívoco teórico ao enunciar objetos teóricos novos para a Análise de Discurso, uma vez que a compreensão equivocada centra-se em diferenciar objeto teórico (o discurso concebido como Pêcheux (2010) afirmou: efeito de sentido entre locutores) de objeto de análise (muitos e de natureza variada). Em uma passagem mais adiante, no mesmo artigo, Orlandi (2012, p. 47) afirma que “não se abandona simplesmente a relação com a língua quando se trabalha com a materialidade discursiva da imagem, da pintura, etc”. A autora vale-se do termo “virada” para fazer uma crítica a essa moda ao falar sobre o avanço teórico e metodológico da Análise de Discurso. Como um dos elementos característicos elenca (2012, p. 48): “não é o objeto que é novo, é o que podemos dizer através do tipo de análise sobre nosso objeto”.

Orlandi (2007), em estudos sobre o silêncio, afirmou que os mecanismos de análise que apreendem o verbal através do não-verbal apontam para um efeito ideológico de apagamento o qual se produz entre os diferentes sistemas significantes, sustentando a reducionista concepção de linguagem como transmissão de informações. Isso tem duas implicações:

- a) estabelecer uma relação biunívoca entre um objeto determinado (verbal ou não-verbal) e o seu sentido e
- b) trabalhar não com a materialidade significativa de cada linguagem em si mesma, mas com a tradução do não-verbal em verbal, mascarando as diferenças, a especificidade de cada uma das formas da linguagem.

Os estudos sobre as formas do silêncio contribuem tanto à compreensão da materialidade do não-verbal quanto à ampliação do objeto da Análise de Discurso, ao apontar caminhos para se descrever e entender o não-verbal.

Retomando o artigo de Pêcheux, outra personagem citada é Tchakhotin, cujo itinerário é traçado devido à sua obstinação política e científica. Destacou-se por ter formulado a bio-psicologia da propaganda, aproximando, para tanto, Taylor, Pavlov e Freud. Assevera que a referida formulação continua presente em pautas políticas atuais: as pessoas são seres influenciáveis, cujos cérebros apresentam grande capacidade plástica. Quais seriam as possíveis implicações do trabalho de Tchakhotin? Pêcheux (2011a) apresenta-as em três teses. Indico-as, abaixo:

1. Há duas principais pulsões que constituem os humanos:

- a) pulsão alimentar, econômica, lógica e
- b) pulsão afetiva, agressiva, combativa.

Tchakhotin estava convicto de que marxistas superestimavam a primeira pulsão em detrimento da segunda. Lênin, tido como grande psicólogo, soube reconhecer a importância da segunda, ao transformar em entusiasmo revolucionário as forças de morte contidas nessa pulsão. Essas mesmas forças foram, habilmente, usadas a favor de Hitler.

2. O processo objetivo das pulsões citadas acima pode ser controlado, instrumentalizado e disponibilizado a serviço de qualquer política. As técnicas de propaganda são como armas. Tal metáfora traz consigo o sentido de neutralidade operatória dos instrumentos usados no confronto entre os campos.

3. Essa guerra metafórica determina o destino de muitas pessoas de acordo com a estratégia de uma campanha de propaganda. Aqueles que dominam as armas da propaganda miram no alvo. Alvo, aqui, entendido, evidentemente, como as cabeças das pessoas.

Para finalizar a apresentação das três teses, Pêcheux (2011a, p. 79) afirma:

As três teses que acabo de expor, que incidem sobre a partilha eterna do

racional e do irracional no indivíduo humano, a neutralidade operatória das técnicas de propaganda, a disjunção entre a propaganda dos estados-maiores e a “massa” como objeto desta propaganda, não são independentes: eles formam um corpo teórico-político profundamente instalado nas evidências de nosso tempo. Parece-me urgente fazer de tudo para desalojá-lo mesmo que seja em vão esperar, um dia, acabar realmente com o que nos é tão estranhamente familiar.

Pêcheux interpreta historicamente as teses de Tchakhotin, concebendo como sintoma o debate psicológico entre o cognitivo (a educação, as luzes, a verdade) e o afetivo (as emoções, o teatro, a mística).

Apresenta, o autor, uma proposta de trabalho: é preciso fazer história e não Psicologia, a fim de interrogar práticas contraditórias instituídas no centro do desenvolvimento capitalista. Mais história do que revisar técnicas psicológicas da propaganda. Ainda, sustenta que o modo de produção capitalista (MPC) seguiu duas formas históricas concorrentes:

- a) a via americana: o produtor independente torna-se progressivamente comerciante e capitalista e
- b) a via prussiana: a exploração feudal se transforma, lentamente, em exploração capitalista.

Pêcheux segue, em seu artigo, analisando as duas vias do MPC. Diz o autor que a primeira delineia-se a partir de uma configuração democrata burguesa social, cujas bases estão na ideologia jurídica do contrato livre e igual. Leis de mercado. Mola essencial da divisão de classes entre trabalhadores livres e proprietários da livre empresa. Nesse contexto, o passado não importa mais. O MPC determina formas de assujeitamento necessárias e, ao mesmo tempo, se reinventa.

Já a segunda via, contrariamente à primeira, configurou-se a partir do interior das estruturas feudais procurando implodi-las. O MPC procura, habilmente, tirar proveito das antigas formas de assujeitamento para redirecioná-las a seu proveito. A máquina do desenvolvimento do Estado feudal-monárquico será reprogramada para tornar-se uma ferramenta a favor do MPC.

A seguir, Pêcheux esclarece a diferença entre as duas vias.

É claro que esta diferença entre as duas vias correspondem, em cada formação social, à denominação de uma tendência e não a uma estrita tipologia: o caso da Alemanha é significativo desse ponto de vista, se considerarmos o confronto entre a tendência luterana (sustentando a preeminência do Estado e se apoiando sobre ele) e a do indivíduo calvinista (PÊCHEUX, 2011a, p. 81).

Pêcheux aprofunda a sua análise apontando consequências sobre as próprias formas de assujeitamento político e ideológico das pessoas: a dominação da ideologia jurídica (primeira via) revela implicações em seu funcionamento material. Exemplos: ligação entre aparelho político e aparelho escolar. A segunda via, diz o autor, alimenta-se de outras formas de assujeitamento a partir das quais a centralização monárquica, o aparelho militar e a ideologia religiosa impõem suas determinações à educação e ao exercício do direito.

Assim, a história dos séculos XIX e XX resume, de acordo com Pêcheux, essa luta interna entre as duas vias do Capitalismo e revisita, concomitantemente, as diversas condições de luta do movimento operário, tendo em vista o desenvolvimento capitalista.

É nesse espaço duplo que se formaram as condições de exercício das propagandas políticas através de uma longa série de tentativas de emprestar, tomar a palavra, desviar, virar, desnaturar as bases práticas do adversário de classe, segundo um princípio que não parou de ecoar historicamente entre a burguesia e o proletariado e que se enuncia assim: Se isso funciona tão bem para eles, por que não funcionaria para nós? (PÊCHEUX, 2011a, p. 82).

Direcionando-se para o fim do artigo, Pêcheux (2011a, p. 91) escreveu:

Para concluir: o que temos de reaprender na prática é que a luta de classes não é simétrica e que a contra-identificação estratégica ao adversário é um engano, particularmente nas condições novas do capitalismo do tipo 'americano'. O Estado capitalista moderno passou a ser mestre na arte de agir à distância sobre as massas. É esta toda a arte da propaganda e esta arte (arma) não poderia virar-se, como tal, a serviço do proletariado e das massas. Isto constitui, parece-me, o princípio da resposta à segunda tese de Tchakothin e também aos teóricos da 'guerra ideológica' [grifos do autor].

Pensando sobre propaganda nas mídias (implicada nesta tese), recorro a Haroche (2008, p. 212) para abordar o efeito das mídias atualmente

[...] encorajar e desenvolver uma cultura dos sentidos e sensações, por intermédio de estímulos, e em controlar a alternância entre a capacidade de atenção e de desatenção. Em virtude de seu tipo de funcionamento, as mídias provocam e incrementam a desatenção de cada um – a ausência de reflexão, a superficialidade – assegurando-se e aproveitando-se dela em imagens, informações, espetáculos, acontecimentos e solicitações visuais e auditivas que não requerem reflexão. Esta é passível de exprimir críticas, resistências, recusas, mas necessita de tempo. Em outras palavras, as dificuldades de perceber tem a ver com a sensação contínua e a ausência de limites e de referências sólidas e duráveis.

Numa sociedade caracterizada pela fluidez (imprevisibilidade desorientadora das estruturas e instituições sociais), de que forma evoluem as maneiras de sentir, em que os modos de funcionamento sensorial (olho, ouvido, principalmente) penetram o espaço interior de cada um? Esse é o questionamento de outro autor que adquire pertinência nesta tese. Refiro-me a Bauman (2000). Para dialogar com o autor citado, chamo Haroche (2008, p. 214):

Por intermédio das telas e de um prolongamento da ideia de si mesmo, as mídias tornam possíveis experiências que, produzidas pela constância de sensações destituídas progressivamente de significados, tornam-se um dado imediato, fazendo com que nos defrontemos com novas experiências de vida e pensamento, e também com questões que dizem respeito aos modos de funcionamento sensoriais elementares.

Entendemos que a autora aponta para a crescente função dos fluxos visuais e auditivos explorados pela mídia como determinante para a transformação dos mecanismos sensoriais. E mais, um dos maiores problemas atuais é a atenção e sua relação com o social, o urbano, o psíquico e o industrial saturado de experiências sensoriais. Em poucas palavras, a autora relaciona as mutações tecnológicas à atrofia sensorial.

Buscamos em Pêcheux um fundamento da publicidade, tendo em vista uma vinculação estreita com a Análise de Discurso. Continuaremos, com esta tarefa, na próxima seção a qual enfocará o discurso publicitário.

3.6 O DISCURSO PUBLICITÁRIO

*Desde que existem complicações políticas, isto é,
desde o início do mundo, a propaganda
desempenha seu papel.*

Sant'Anna; Rocha Júnior; Garcia³¹

Iniciando nossas considerações sobre o discurso publicitário, trazemos esclarecimentos sobre as concepções dos termos propaganda e publicidade. De forma a distingui-los, Sant'Anna, Rocha Júnior e Garcia (2010, p. 59) sustentam que

³¹ SANT'ANNA, A; JÚNIOR, I. R.; GARCIA, L. F. D. **Propaganda: teoria, técnica e prática**. 8ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

Embora usados como sinônimos, os vocábulos publicidade e propaganda não significam rigorosamente a mesma coisa. Publicidade deriva de público (do latim *publicus*) e designa a qualidade do que é público. Significa o ato de vulgarizar, de tornar público um fato, uma ideia, enquanto propaganda é definida como a propagação de princípios e teorias.

Em seguida, os citados autores apresentam um contexto histórico do termo propaganda. Novamente, fazem uso da etimologia, o que colabora com o processo de construção do conceito. Os autores sustentam que a palavra propaganda

[...] foi traduzida pelo Papa Clemente VII, em 1597 – quando fundou a Congregação da Propaganda, com o fito de propagar a fé católica pelo mundo – como derivação do latim *propagare*, que significa reproduzir por meio de mergulhia, ou seja, enterrar o rebento de uma planta no solo. *Propagare*, por sua vez, deriva de *pangere*, que quer dizer enterrar, mergulhar, plantar. Seria, então, a propagação de doutrinas religiosas ou princípios políticos de algum partido (SANT’ANNA; ROCHA JÚNIOR; GARCIA, 2010, p. 59).

Porém, notamos atualmente que não há mais uma separação rígida entre os dois vocábulos. No sentido de criar opiniões, ambos confundem-se. Contudo, distingue-se a propaganda da publicidade porque a primeira visa a objetivos políticos e não comerciais (objetivo da segunda), apontando a crenças que modificam as convicções dos consumidores. Por fim, eles evoluem paralela e contemporaneamente, parecendo estabelecer uma simbiose.³²

Depois desta breve exposição das definições dos termos, marcando suas especificidades, e dos apontamentos de seus entrelaçamentos atuais, seguimos traçando caracterizações sobre o discurso publicitário.

A emissão pelo MEC de peças publicitárias para divulgar uma política educacional que objetiva promover o ingresso de estudantes nos cursos de licenciatura não parece comum. Poder-se-ia afirmar que foi uma das primeiras campanhas, entre nós, dirigidas a sensibilizar e a arregimentar candidatos à profissão por meio do destaque ao valor da profissão e do professor, numa perspectiva extensiva também aos demais telespectadores.

Portanto, com base na Análise de Discurso, cogitamos que o aparecimento destas peças publicitárias na televisão, divulgando a todos o enunciado “Seja um professor”, dando a conhecer amplamente a política de valorização do professor

³² Nesta Tese, os termos vídeos, comerciais, peças publicitárias e propagandas são tratados como sinônimos.

adotada pelo MEC, tornou-se um acontecimento discursivo, conforme Pêcheux (2008). Desse modo, os enunciados “Valorização do professor” e “Seja um professor”, com a exposição dos vídeos, dispõem-se a receber os sentidos dados pelos telespectadores. E estes, como sujeitos, produzem sentidos que variam. Sendo os sentidos variáveis, entende-se, também, desse modo, que a posição do MEC privilegia alguns sentidos sobre a valorização do professor na contemporaneidade em detrimento de outros, mas de qualquer modo exerce influência nas memórias sobre o professor e sua profissão.

Reconhecidamente, a publicidade brasileira é uma das melhores do mundo. A criatividade apresentada nos comerciais, aliada ao progresso industrial e social, garante este merecido título (SANT’ANNA; ROCHA JÚNIOR; GARCIA, 2010). Por seguidas vezes nos deparamos com depoimentos informais de telespectadores que afirmam que é melhor assistir aos comerciais do que aos programas das grades de programação dos canais de TV, tanto de sinal aberto quanto dos pagos. Embora estes enunciados remetam a uma abordagem não acadêmica, corroboram com a citação dos autores registrada no parágrafo anterior.

No entanto, é preciso que entendamos o verbo “vender”, aqui, num sentido abrangente, largo, para além dos sentidos pejorativos tradicionais associados a ele como, por exemplo, o de lucro certo e fácil, o de ganância, o de ilusão, o de enganar o comprador, entre outros. Ilustraremos com um exemplo: ao informar aos pais ou aos responsáveis por adolescentes e jovens sobre o perigo de dirigir após a ingestão de bebidas alcoólicas, “vende” a ideia de preservar a vida, de promover a vida - apreciada, inquestionavelmente, supõe-se, por todos.

Consideramos, portanto, que as peças publicitárias “Valorização do professor I” e “Valorização do professor II” “vendem” a ideia de que o professor é importante e o fazem de forma a informar e a emocionar o telespectador. O modo como esse objetivo é efetivamente atingido, ou não, apresenta variações, à interpretação dos sujeitos.

Em relação às peças publicitárias, tal discurso materializa-se numa linguagem que se volta sempre para o futuro. Quanto à orientação argumentativa que o caracteriza, destaca-se que aquilo que escapa com as palavras, que não dizem tudo, é resgatado pelas imagens que, por sua vez, possuem a capacidade de promover sentidos em outras direções. As palavras empregadas, os enunciados verbais, não obstante, servem para organizar e sintetizar o valor argumentativo do

texto de linguagem mista, mas não funcionam sozinhas, fundem-se às linguagens não-verbais, caracterizando uma manifestação sincrética de produção de sentidos.

Tal como o compreendemos nesta tese, tendo em vista o referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso, o discurso publicitário é determinado pelo político e se encontra inserido no jurídico que concerne a uma formação social capitalista. E, deste modo, é movimentado pelos sujeitos. Compreende-se, pois, uma subjetividade contemporânea relacionada ao discurso publicitário, que decorre de uma política educacional. Interroga-se: do ponto de vista do destinatário, que subjetividade é esta que está sendo cogitada como passível de ser atingida por esta forma de apelo publicitário dirigido à escolha da sua profissão de professor? E, mais amplamente: como somos e como agimos hoje? Que sujeito-candidato a professor supõe-se que seria capturado pelas peças publicitárias?

E, ainda, do ponto de vista do emissor, que se constitui como sujeito que produz sentidos, discursivamente, sob condições sócio-históricas, cabe indagar a respeito da conjuntura que gerou a produção de vídeos publicitários como estes para atrair candidatos a ser professor.

Ponderamos que os sujeitos da contemporaneidade caracterizam-se por duas capacidades relacionadas intimamente: consumir e ler imagens. Trata-se de um sujeito determinando, então, por poder comprar as mercadorias anunciadas e por poder ler imagens disponibilizadas nos comerciais. De acordo com a Análise de Discurso, podemos afirmar que estamos diante de uma outra forma de gestão dos sujeitos, isto é, novos modos de assujeitamento. E, ressaltamos ainda, que o discurso publicitário alimenta, com magia e sonho, consumidores que desejam e querem ser seduzidos (BAUMAN, 1999a), tendo em vista a promessa de um mundo e uma vida melhores.

O exame das peças publicitárias permite observar um complexo de interlocuções entre sujeitos, que podem ser sintetizadas em três: o MEC numa ponta, na posição de enunciador, emissor de sua política educacional; na outra extremidade, o público-alvo, destinatário; e na mediação, o publicitário que tornou materializado o discurso do MEC ao produzir as peças. Essas múltiplas interlocuções dão-se entre sujeitos situados em lugares sociais diferenciados, sofrendo determinações sócio-históricas.

Como pesquisadora, me constituí entre os destinatários, interlocutora da política ministerial mediada pelo discurso publicitário disponibilizado na televisão e

no *site*. E, no desenvolvimento da pesquisa, os sujeitos-docentes e os sujeitos-estudantes tornaram-se interlocutores dessa política ao assistirem às peças; e também se tornaram meus interlocutores em relação a esta pesquisa, ao tecerem seus comentários.

Essas interlocuções todas são perpassadas por formações imaginárias. Nessa análise, não poderemos perder de vista que é do MEC - que de outro lugar: o de gestor da política de ensino - a responsabilidade pela encomenda das duas peças publicitárias. Foi por este caminho que se dirigiu à sociedade ampla em busca de novos professores, a fim de sensibilizar possíveis candidatos à profissão. Essa estratégia ministerial discursivamente comporta formações imaginárias diversas que poderíamos identificar.

A mediação representada pelo discurso publicitário apresenta características que lhe são peculiares, quanto às condições sob as quais ocorrem. Quando os sujeitos se pronunciam, produzindo sentidos, as escolhas feitas não são aleatórias, embora possam ser inconscientes. São decorrentes das condições em que este discurso é realizado. Desta forma, quando nos dirigimos ao nosso interlocutor, nosso pronunciamento se organiza a partir de várias antecipações. Por exemplo: dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe que sejam suas opiniões, do grau de intimidade que se tem, da posição hierárquica ocupada em relação ao interlocutor e vice-versa.

Pêcheux (2010) elaborou, partindo do esquema informacional de Jakobson, a noção de formação imaginária, questionando, pois, esse esquema que se fundamenta na concepção de transmissão de mensagens, para afirmar a sua teoria: os discursos são produzidos pelos sujeitos, de acordo com a noção de discurso como efeito de sentido entre interlocutores.

A noção de formação imaginária se refere ao contexto mais imediato de um discurso, compreendendo os lugares determinados na estrutura de uma formação social. O autor afirmou que

[...] 'no interior da esfera da produção econômica', por exemplo, no lugar de patrão (diretor, chefe de empresa, etc.), de funcionário de repartição, de contramestre, de operário, que estas posições estavam marcadas por 'propriedades diferenciais determináveis' (PÉCHEUX, 2010, p.81) [grifos do autor].

Nessas posições, “[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série

de formações imaginárias” (PÊCHEUX, 2010, p. 81). Designam, portanto, o lugar que os interlocutores se atribuem, atribuem a cada um, atribuem ao outro e, ainda, a imagem que eles fazem do contexto no qual estão inseridos.

Para ele, todo processo discursivo pressupõe a existência de relações imaginárias. O autor (PÊCHEUX, 2010, p. 82) as designou da seguinte maneira:

IA (A): Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A. Questão: Quem sou eu para lhe falar assim. IA (B): Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A. Questão: Quem é ele para que eu lhe fale assim? IB (B): Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B. Questão: Quem sou eu para que ele me fale assim? IB (A): Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B. Questão: Quem é ele para que me fale assim?

Orlandi (2005, p. 40) sustenta que “[...] na relação discursiva são as imagens que constituem as diferentes posições”, uma vez que “[...] as identidades resultam desses processos de identificação, em que o imaginário tem sua eficácia.” Podemos entender estas relações como o modo através do qual a posição dos sujeitos do discurso intervém nas condições de produção do discurso.

O destaque à noção de formação imaginária deu-se porque esta noção mostrou-se profícua à análise que buscamos efetivar. Assim, em relação a esta pesquisa de tese, podemos perguntar, por exemplo, a respeito do sujeito-emissor: quem é o MEC para falar sobre o professor para a sociedade em geral? Quem é o MEC para falar sobre a tarefa cotidiana dos professores através da voz dos publicitários? Quem são os publicitários para falarem sobre o professor e sua profissão aos jovens que escolhem a profissão e, em geral, ao público brasileiro? E, ainda: quem é a pesquisadora para perguntar aos docentes de um curso de Pedagogia sobre a valorização do professor? Quem sou eu, professor, estudante para responder a estas questões sobre as peças assistidas? Essas seriam algumas das questões que não esgotam outras possíveis.

Trazemos, em seguida, a colaboração de Arroyo (2008, p. 193), porque propõe uma reflexão sobre a imagem que a sociedade faz do professor e a imagem que o próprio professor faz de si mesmo, articulando-a com a história da educação. Nas palavras do autor:

A imagem pobre que a sociedade tem do magistério, tem como base o próprio papel empobrecido de professores(as) que desempenhamos, e a própria visão e prática empobrecida da educação primária, elementar, preparatória, que herdamos desde a construção do sistema público de

instrução do Império. [...] Pouco adianta lutar por salários, por reconhecimento social se continuamos vendo-nos a nós mesmos e sendo vistos como treinadores da juventude para concursos, provas e vestibulares. Nós mesmos rebaixamos a esse nível a imagem social, como esperar que seja socialmente valorizada?

Coracini (2003, p. 207) reflete sobre a produção das imagens idealizadas do professor ao questionar e propor a resposta:

Como foram construídas essas imagens? Certamente, por um desejo inconsciente de encontrar um lugar (quase) perfeito, mas também por experiência dos outros mais do que por sua própria experiência; pela interpretação dos outros, pelas representações veiculadas pela mídia, não resta a menor dúvida [...]

Por fim, as formações imaginárias fazem parte de todo discurso definido como efeito de sentido entre interlocutores; trata-se de uma noção bem presente na formulação desta pesquisa e no desenvolvimento das análises.

Tendo em vista aprofundar as reflexões sobre discurso publicitário, continuamos na busca e na explicitação de suas caracterizações.

Dieguez (2006, p. 86) sustenta que a publicidade

[...] é, talvez, um dos discursos que mais fascina o olhar. Ágil e sedutora, ela atua na subjetividade de maneira contundente, sempre pronta para capturar quem a ela não consiga ficar alheio.

A sua eficácia, de acordo com a autora, centra-se justamente “na combinação de elementos persuasivos. Permanentemente mutante, a publicidade adere ao contexto através de um processo de codificação que utiliza as referências do momento” (2006, p. 86).

O discurso publicitário é gerado através de um simulacro social, de acordo com Deleuze (2000). O real é fabricado e a narrativa do comercial constrói práticas sociais e culturais como formas linguísticas do cotidiano, utilizando-se, para isso, do senso comum. Bourdieu (2001) afirma que o discurso publicitário é uma forma de dominação simbólica a serviço da ideologia do consumo.

E, assim, Dieguez (2006, p. 87), a fim de explicar o conceito de discurso publicitário, lança mão da metáfora “viga de sustentação” do sistema capitalista. No jogo da sedução é preciso saber identificar quais são as carências em vigência na sociedade para que o discurso publicitário atue sobre elas, pois, desta forma, o

receptor poderá fazer um investimento através de seu olhar.

Quanto mais agravada a crise na sociedade, maior será a emissão de discursos publicitários. “A proliferação também é uma forma de ‘controle social’, já que alivia as tensões, desfaz resistências e direciona a um objeto concreto, que dependa apenas das individualidades aderirem (ou não)” (DIEGUEZ, 2006, p. 102).

Ficamos, portanto, com a impressão de que o discurso publicitário cria necessidades para as pessoas, objetivando que elas consumam para que se saciem. Mas, ao contrário, ele não cria necessidades

apenas transfere o que existe para um objeto, vinculando os dois. Ele ‘oferece respostas’ no sentido de que ele não cria a sede, mas vincula a noção de ‘sede’ a uma Coca-cola, por exemplo, ou a uma cerveja. Assim ele orienta o olhar para o objeto que procura salientar, criando uma ‘necessidade derivada’, uma ‘solução’ condicionada – e atraente, por poupar esforços mentais do receptor (DIEGUEZ, 2006, p. 89).

Dieguez (2006) se refere aos comerciais de TV e este meio de veiculação nos interessa em função das peças publicitárias “Valorização do Professor I” e “Valorização do Professor II” analisadas nesta tese, já que foram exibidas neste meio.

Para a captação do olhar do receptor, talvez possamos apontar a TV como o veículo mais adequado para este fim. Geralmente, as campanhas publicitárias são lançadas, primeiramente, na TV. Após, há o lançamento nos outros meios, objetivando reforçar e manter o interesse dos telespectadores. Este, da mesma forma, foi o percurso trilhado pelas peças em análise nesta tese, as quais apareceram depois no rádio e no *site* do MEC. Vale destacar que a repetição de peças publicitárias por longos períodos é inviável na TV, em função do alto custo dos tempos e dos espaços destinados aos comerciais.

Sant’Anna, Rocha Júnior e Garcia (2010, p. 163) comentam sobre a dificuldade de se fazer um comercial com a duração de trinta segundos:

Você nem pode imaginar quanto tempo e quanto trabalho foram necessários para que o telespectador se comovesse diante da TV nesse tempo tão curto. Mas não pense você que, quando o telespectador se comove na sua poltrona diante da TV, ele está sendo o primeiro a ter sua emoção sacudida. Antes de o comercial ir ao ar, ele foi testado muitas vezes. Primeiro, pelo dono do produto anunciado. O próprio pessoal da agência fez outros testes, porque o anúncio de TV não pode brincar em serviço, em virtude, dos seus altos custos, quer de produção, quer de veiculação.

Outra característica do discurso publicitário é que, de modo geral, ele é conciso em relação:

- a) aos signos verbais e, evidentemente,
- b) ao reduzido tempo e espaço de veiculação.

Como consequência desta condensação, Dieguez (2006, p. 96) aponta que há semelhança com uma narrativa, porém ela é “lacunosa (repleta de ‘vazios’), de modo que o receptor venha a projetar a sua memória/experiência sobre aquilo que é narrado, produzindo, com isso, a identidade.” Assim, o discurso publicitário não é neutro, uma vez que envolverá o público operando guiado pela interatividade, intencionando gerar empatia. Este discurso vai infiltrando valores sutilmente no imaginário do receptor de tal modo que ele os incorporará para si. É comum verificarmos, portanto, a lembrança de comerciais que facilitaram o processo de espelhamento, porque provocam a cumplicidade do telespectador, envolvendo-o.

Em relação às materialidades pelas quais o discurso publicitário se manifesta, é possível dizer que estas se caracterizam pela grande capacidade de se remeter a outros textos, permitindo ao telespectador/leitor/ouvinte estabelecer relações simultaneamente, produzindo sentidos. Embora o texto publicitário possa escapar das generalizações que os circunscrevam a uma única forma de apresentação, podemos dizer que ele possui ambiguidades abundantes e isto permite que cada telespectador determine o sentido que melhor lhe couber. É comum o uso de chistes, a fim de provocar efeitos de sentidos de uso criativo da língua e de deslocamento do receptor de seu papel passivo a partir dos imprevistos que, geralmente, são engraçados. Mas ser engraçado não é uma regra geral. Não podemos deixar de mencionar que todos estes elementos associados visam a produzir um efeito de sentido de aceitação por parte do telespectador.

Vídeos publicitários caracterizam-se pelo trabalho com várias linguagens (verbais, musicais, gestuais, entre outras) ao mesmo tempo, com o propósito de produzir um todo de significação. Verifica-se, portanto, uma tendência de linguagens híbridas ou mestiças para a linguagem audiovisual recente. Assim, os cenários, a iluminação, o acústico (música, ruídos, vozes, narração), o figurino, as tomadas de câmera, entre outros, constroem um todo de significação. Além disso, a qualidade de ser híbrida também pode assumir outro sentido. Machado (1997) afirma que o vídeo opera com códigos diferentes, importações de outros meios de expressão (por exemplo: teatro, rádio, cinema, computação gráfica, ...) e, ao (re)processar essas

formas de expressão, atribui-lhes novos sentidos, sintetizando muitas e distintas contribuições.

Outro elemento que queremos destacar é o *slogan*, já que é capaz de concentrar a força do discurso publicitário. Além disso, pode carregar a síntese da campanha publicitária. De acordo com Dieguez (2006), a origem etimológica da palavra *slogan* é grito de guerra. Afirma a autora que apesar de se compor, geralmente, de três a cinco palavras, os *slogans* não significam nada, por serem óbvios. Por outro lado, é nisto que reside sua eficácia. Cabe, então, ao receptor atribuir sentido ao que é apenas sugerido ou evocado. Para exemplificar podemos citar os conhecidos e amplamente difundidos *slogans*: “Se é Bayer é bom”, “A gente se liga em você”, “Feito para você”, “Amo muito tudo isso”, entre outros e, assim, igualmente, o slogan em análise nesta tese, “Seja um professor”, que inclusive empresta sua eficácia e seu poder de síntese para o título da presente tese. A escolha não é aleatória; ao contrário, o *slogan* condensa a proposta das peças publicitárias que refletem a campanha encomendada pelo MEC, apontando para a política educacional, objeto de reflexão nesta tese.

Ao buscarmos subsídios na Análise de Discurso para o enfoque analítico do *slogan* nesta pesquisa de tese, encontramos uma análise realizada por Orlandi (2012), centrada num *slogan*, vinculado a uma política emanada do Governo Federal. A seguir, nos dedicaremos a sua elucidação.

3.7 SLOGAN

O slogan é a assinatura da propaganda.

Sant’Anna, A; Júnior, I. R.; Garcia, L. F. D³³

Orlandi (2012b) tomou para análise o *slogan* do Governo Federal: “País rico é país sem pobreza”, propondo a seguinte questão: poderia ele ser uma tautologia ou um embuste semântico-discursivo?

A autora inicia sua análise refletindo sobre o uso no *slogan* da palavra país, remetendo às condições de produção do discurso. Sustenta que essa palavra é “[...]”

³³ SANT’ANNA, A; JÚNIOR, I. R.; GARCIA, L. F. D. **Propaganda**: teoria, técnica e prática. 8ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

de difícil circunscrição em seus processos de significação” em função de sua abrangência remetendo às condições de produção (ORLANDI, 2012b, p. 132). De país desliza para a palavra presidente; fazendo referência à posição-sujeito-presidente, afirmando ser esta posição constituída histórico-politicamente, tendo com base de significação a República e o Positivismo. Assim, temos uma posição já significada: a dos fortes sobre os fracos, a da ordem para se obter o progresso. Pergunta como romper com esta memória institucionalizada e afirma que das reflexões sobre esta pergunta derivam consequências para o estudo deste *slogan*.

Em relação à análise e aos gestos de interpretação, a autora pretende esclarecer com que palavras fala o referido *slogan*. Para tanto, descreve a propaganda sobre educação na qual se situa o *slogan*:

Aparece a jovem subindo a escada do progresso da educação e a promessa de que vamos alcançar o pico do desenvolvimento educacional daqui a alguns anos. A forma como se apresenta (a escada com seus degraus e a projeção em uma parede, o que evoca uma escala ascendente) nos leva a significar estatisticamente. E esse é o melhor argumento, como sabemos, para não significar mais nada. Está provado estatisticamente que melhoramos. [...] Ponto. Agora é só continuar a subir (ORLANDI, 2012b, p. 134).

Vale abirmos espaço para escutarmos a voz de outro autor sobre o vínculo entre a escolarização e o progresso, o emprego, uma vida melhor. Afirma o autor que

A repetida vinculação entre escolarização-progresso faz parte de um discurso repetitivo, cansativo, de uma ideologia que usa a escola como caminho certo para o futuro. ‘Educação, garantia de futuro, quem estuda vai em frente.’ Uma ideologia que as propagandas de colégios ‘de qualidade’ exploram, que as elites sempre alardearam para justificar sua riqueza, seus bens e seu prestígio e poder frente às massas pobres desempregadas (ARROYO, 2008, p. 239) [grifos do autor].

Orlandi segue a análise sustentando que quem fala é a língua de Estado. Em suas palavras,

A política do performativo: não é informação, é propaganda e o gesto se substitui à prática, a língua se passa pelo real e o dizível, ou o significado pela imagem, e o existente coincidem sem falha. É a *Língua de Estado* falando (ORLANDI, 2012b, p. 134) [grifos da autora].

Orlandi observa que o *slogan* apresenta-se de uma forma declarativa

afirmativa. Aponta a um dos princípios da Análise de Discurso para a realização da análise, que é o de que o sentido se dá em relação a. Assim, ao longo do processo de significação, “vemos se formarem famílias parafrásticas onde se inscreveria a questão da educação: País rico é **país rico**, **país educado** é país sem pobreza, **país educado** é país rico, **país rico** é país educado” (ORLANDI, 2012b, p. 135) [grifos da autora].

Sobre *slogan* (ou lema), Sant’Anna, Rocha Júnior, Garcia (2010, p. 180) definem-o da seguinte maneira: “sentença ou máxima que expressa uma qualidade, uma vantagem do produto ou uma norma de ação do anunciante ou do produto para servir de guia ao consumidor. [...] ideia com força de vendas.”

Em relação à qualidade de um *slogan*, os mesmos autores afirmam:

um bom slogan deve consistir de uma frase curta, concisa e eufônica e ser simples, claro, apropriado e distinto, com um toque de originalidade, se possível.[...] No passado, para facilitar a memorização, eram utilizados elementos poéticos, particularmente as rimas. Hoje, a maior parte deles preconiza aspectos da missão da empresa e da proposta de valor ao consumidor (SANT’ANNA; ROCHA JÚNIOR; GARCIA, 2010, p. 180).

Ao comentar sobre seu próprio procedimento de análise, Orlandi cita Pêcheux (2009) a respeito da noção de processo discursivo, ou seja, “sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc. que funcionam entre elementos linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada” (ORLANDI, 2012b, p. 135).

Continuando com a análise, aponta o pré-construído, suas paráfrases e o engano ao afirmar que

[...] pelo efeito de pré-construído podemos dizer que ‘Há países ricos com pobres’ porque ‘sem pobreza’ e ‘com pobres’ não são sinônimos, ressaltando que o pré-construído é ‘deve ser rico’. Principalmente se pensamos o país na conjuntura capitalista. E, na verdade, é este último o enunciado a ser evitado, a não ser lembrado, quando se diz ‘País rico é país sem pobreza’ (e não ‘sem pobres’). Esta é a armadilha, o lugar do engano [...] (ORLANDI, 2012b, p. 136-7).

Portanto, o *slogan* do Governo Federal faz uma eleição, direcionando o sentido que relega sujeitos a um plano inferior, não dizendo que “País rico é país sem pobres”, mas “País rico é país sem pobreza” (ORLANDI, 2012b, p. 137). Destaca a autora que esta deriva ou deslizamento é sintomática, uma vez que

provoca um efeito da língua sobre a língua e o *logo*, em análise, fala mais do que deveria.

Há outra maneira de fazer o jogo da deriva, indica Orlandi, demonstrando a questão da educação, uma vez que a alfabetização pode ser trazida no processo discursivo: “País rico é **país educado** passando a País rico é **país sem analfabetos**” (ORLANDI, 2012b, p. 137) [grifos da autora].

A formulação inicial do *logo* se associa, de acordo com Orlandi (2012b, p. 140), ao que “Pêcheux chama de posição sociologista”. Neste sentido, a questão da alfabetização seria concebida apenas como um ajuste nas estatísticas oficiais a ser corrigido e não uma ruptura da estrutura social brasileira.

Aproximando-se do final da análise, a autora expõe o *logo* do Governo Federal na articulação estrutura/acontecimento como sujeito a equívoco e mantenedor do sentido estacionado. Aponta, ainda, para concepções de país rico e de país educado. Na voz da autora,

O que fica por significar é a própria educação. Apresenta-se a Educação e o *logo* arregimenta sentidos para ela, sem enunciá-la, o que tem a ver com a forma material do *logo*, que funciona como um dizer geral (*slogan*) que abarca outras situações enunciativas da propaganda do governo federal, e que ele assina embaixo (ou no fim). Sabemos, assim, que um país rico é um país rico. Mas não sabemos o que é um país educado (ORLANDI, 2012b, p. 140).

Segundo Orlandi (2012b), um dos efeitos de falar a Língua de Estado na propaganda é a individualização dos sujeitos afetados por ela. Para concluir o artigo, enfatiza

[...] o efeito de pré-construído se consuma e mais uma vez o que se evita falar é sobre o povo, é sobre o pobre, porque estes sim são lugares de litígio, de mobilização social, do não estabilizado, daquilo que, sujeito a equívoco, seria uma possibilidade real de ruptura da estrutura, da divisão social. Que é sempre adiada (ORLANDI, 2012b, p. 142).

A autora destaca, portanto, a resistência (o não querer) em se falar justamente sobre o que é preciso, para que se possa, desta forma, evocar outros sentidos.

Passaremos, em seguida, ao registro de reflexões sobre o discurso pedagógico.

3.8 O DISCURSO PEDAGÓGICO: A PROFISSÃO E O PROFESSOR HOJE

Agora, parece voltar o reconhecimento unânime de que o papel do professor é fundamental.

António Nóvoa³⁴

O destaque atribuído ao professor nas duas peças publicitárias analisadas nesta tese aponta ao discurso pedagógico. Por isto, se torna importante discuti-lo nesta subdivisão destinada à teorização da pesquisa.

Sobre discurso pedagógico (DP) Orlandi (1996) afirma que, se partíssemos da suposição da distinção de discursos atentando para seus funcionamentos, há possibilidade da apresentação de três tipos de discurso: o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário. Considera que o discurso pedagógico se insere entre os discursos do tipo autoritário, uma vez que

No discurso autoritário, o referente está 'ausente', oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na *polissemia constituída* (o exagero é a ordem no sentido em que se diz 'isso é uma ordem', em que o sujeito passa a instrumento de comando). Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem (ORLANDI, 1996, p.15-16) [grifo da autora].

Mais adiante, no mesmo capítulo (1996, p. 23), declara que a escola é a sede do DP. E faz a análise:

É o fato de estar vinculado à escola, isto é, a uma instituição, que faz do DP aquilo que ele é, mostrando-o em sua função: **um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para o qual tende.** É esse o domínio de sua circularidade. Circularidade da qual vemos a possibilidade de rompimento através da *crítica* [grifo nosso].

Tradicionalmente, os papéis de alunos e de professores estão fixados na escola: o primeiro não sabe e, portanto, aprende, e o segundo, por sua vez, sabe e ensina. O espaço que há entre estas duas imagens (a do aluno e a do professor) é preenchido pela ideologia (ORLANDI, 1996).

³⁴ NÓVOA, A. **Pesquisa em Educação**. Porto Alegre, maio/ago. 2011. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-43, maio/ago. 2011a. Entrevista concedida a Luís Armando Gandin, Gilberto Icle, Nalú Farenzena e Simone Moschen Rickes.

Tendo em vista esta descrição fixa de posições discursivas (própria do discurso de tendência autoritária), percebe-se como consequência nefasta para o processo educacional, neste jogo ideológico, “as imagens que o aluno vai fazer de si mesmo, do seu interlocutor e do objeto de conhecimento vão estar dominadas pela imagem que ele *deve* fazer do lugar do professor” (ORLANDI, 1996, p. 31) [grifo da autora].

Orlandi (2001) sustenta que o enfoque da subjetividade, discursivamente, permite compreender como a língua acontece nos humanos. Podemos, aqui, pensar junto à autora e, talvez, continuar a sua afirmação ao perguntarmos como o discurso pedagógico, o político e o publicitário acontece no/pelos professores.

Seguiremos, agora, do ponto de vista da educação e de seus autores.

A educação, principalmente a escolar, é um fenômeno complexo porque histórico, resultante de um trabalho dos humanos diante dos contextos na qual está inserida. Retrata e/ou transforma a sociedade de acordo com os interesses a que atende, conscientemente ou não. Portanto, relaciona-se ao processo civilizatório dos humanos respondendo aos problemas da sociedade. E quais seriam estes problemas hoje, estes desafios num país da América Latina marcado, ainda, por enormes diferenças?

Para que façamos a composição de uma resposta a esta instigante e difícil questão, iniciamos por uma revisão histórica. Nóvoa (2011a, p. 534) indica o caminho:

Nos anos 70, foi o tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar, controlar. Depois, nos anos 80, vieram as grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo. Nos anos 90, dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão. Recentemente, as tecnologias digitais, nas suas diversas formas, têm merecido a atenção de todos.

Atualmente, há um contexto composto por três grupos que, segundo Nóvoa (2011a), tornou-se dominante. Alerta o autor que não há referência, nesta composição, apenas às palavras, mas às práticas e às políticas. O primeiro grupo refere-se aos investigadores da área da formação de professores, das ciências da educação e das didáticas, redes institucionais e grupos de trabalho diversos. Composto por especialistas, o segundo grupo atua na consultoria ou participa das

grandes organizações internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo. O último grupo é formado pela conhecida expressão “indústria do ensino”, promotora de uma vasta oferta de recursos educacionais, inclusive tecnológicos.

Não há dúvidas sobre a importância do trabalho destes grupos em relação ao desenvolvimento da educação, mas Nóvoa (2011a) sustenta que aí reside um paradoxo e importa, nesta tese, assinalá-lo: tais grupos acabam por contribuir com a desvalorização do professor. A explicação desta afirmação contundente é do próprio autor:

[...] acabaram por ocupar um espaço de trabalho e de reflexão que deveria ser ocupado pelos próprios professores. Nestas três esferas de acção produziu-se uma inflação discursiva sobre os professores. Mas os professores não foram os autores desses discursos e, num certo sentido, viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos. Devemos ter consciência deste problema se queremos compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos que parecem tão óbvios e consensuais (NÓVOA, 2011a, p. 534-5).

Diante deste quadro paradoxal, é preciso a emissão de políticas educacionais que valorizem os professores e a sua profissão e que não transformem o magistério numa profissão “dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela *indústria do ensino*” (NÓVOA, 2011a, p. 535) [grifo do autor].

Então, pontualmente, quem é este profissional que precisa assumir sua própria profissão, olhá-la de frente, por dentro e de perto? Ora, poderíamos responder, simplesmente, que é aquele que cumpre com os requisitos para a sua formação, assim como qualquer outro profissional das mais variadas áreas. Entretanto, se olharmos mais atentamente, veremos algumas especificidades da profissão, especialmente em relação à formação de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para começar, a formação destes professores no Brasil pode ser feita em duas instituições distintas e em graus diferentes: na habilitação magistério do Ensino Médio e no Ensino Superior através dos cursos de licenciatura. E, ainda, citamos os professores que não apresentam formação, mas lecionam em função da escassez de profissionais devidamente habilitados na região onde residem.

De acordo com Contreras (2002, p. 63) a formação dos docentes

não surge como um processo e controle interno estabelecido pelo próprio grupo, mas como um controle estabelecido pelo Estado. [...] O resultado é que os professores ocupam uma posição subordinada na comunidade discursiva da educação. Seu papel em relação ao conhecimento profissional representado pelas disciplinas acadêmicas é o de consumidores, não de criadores.

Consumidor? Criador? Reprodutor? Transformador? Sujeito? Há, portanto, uma falta de clareza nesta definição. Indefinição. Quem é o professor, hoje?

Antes de a formação ser estatizada, a profissão associava-se aos moldes religiosos, mesmo sendo exercida por leigos. Por isso, as expressões tão amplamente difundidas quanto criticadas: sacerdócio e vocação. Depois, a imposição, na estatização, de instituições mediadoras da regulamentação docente não foi capaz de levar adiante a construção de uma codificação deontológica da profissão, como têm outras profissões atualmente. Por consequência, os docentes configuram-se, no máximo, em funcionários. Em outras palavras, esta falta de autonomia dos docentes balança o alicerce do conceito de profissão. Assim, os autores afirmam que só é possível falar de um processo de profissionalização (NÓVOA apud LÜDKE; BOING, 2004).

Pêcheux (2009) afirma que a subjetividade, entendida nesta tese como o modo de ser sujeito, é a inter-relação dos conceitos de identificação (filiação a uma formação discursiva), contra-identificação (oposição na mesma formação discursiva) e desidentificação (contradição, deslizamento e construção de outra formação discursiva). A qual(is) formação(ões) discursiva(s) o professor se filia? Por quê? Àquela proposta pelas peças publicitárias em análise nesta tese? Àquela que critica as peças? Lembramos que, de acordo com a Análise de Discurso, as palavras mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva para outra. Então, “o que pode e deve ser dito” sobre o professor, no Brasil, hoje, por peças publicitárias encomendadas pelo Governo Federal através do Ministério da Educação?

Para compormos uma possível resposta a esta questão, podemos dizer que: “Tratar da identidade docente é estar atento para a política de representação que institui os discursos veiculados por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do Estado” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 47). Segundo os autores, apesar de todas as representações sobre o ser professor que circulam, “[...] as identidades docentes não se reduzem ao que os discursos oficiais dizem que elas são” (p. 47).

Em relação à identidade dentro do magistério, Lüdke; Boing (2004, p. 1168) afirmam que a mesma

sempre sofreu as injunções decorrentes de uma certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos professores do ensino elementar, a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la.

Logo após a caracterização do discurso pedagógico como autoritário, Orlandi volta-se ao encaminhamento de uma posição de crítica para, desta forma, torná-lo um discurso polêmico. Enfatiza que o papel do professor passaria a ser o de “construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como ‘sujeito’. [...] É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro” (ORLANDI, 1996, p. 32) [grifo da autora].

E quanto à posição do estudante? Ele teria um novo papel a desempenhar ou não? É a própria autora que responde afirmativamente a essa pergunta ao sustentar que uma maneira seria “a capacidade do aluno de se constituir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar de ouvinte” (ORLANDI, 1996, p. 33).

Acreditamos, deste modo, numa busca conjunta, tanto por professores quanto por estudantes, de sentidos mais interessantes e prazerosos para todos os envolvidos no processo educativo. Portanto, o papel do professor sempre será importante porque, supõe-se, que este saiba conduzir aos conhecimentos já disponíveis e saiba, também, socializá-los para que, então, todos os acessem, exercendo, para isso, sua dimensão interpretativa.

Para completarmos o capítulo, seguimos com a exibição das discussões sobre o professor e o curso de Pedagogia.

3.9 O PROFESSOR E O CURSO DE PEDAGOGIA

“[...] o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa,

mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”

*Tardif e Raymond*³⁵

Tendo em vista que nossa análise compreende a profissão professor na perspectiva dos docentes de um curso de Pedagogia, buscamos situar este curso de licenciatura dando atenção, ainda que breve, à história recente desta licenciatura.

Destacamos, de imediato, a formação visada pelo referido curso que, como explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia³⁶ (DCN/2006), deve atender ao objetivo de formar estudantes para atuarem em ambientes educativos escolares e não-escolares. Notamos que a referida designação ao campo de atuação do pedagogo é ampla. E esta amplitude da formação do pedagogo pretendida poderá produzir um efeito de sentido de superficialidade e até de indefinição. Enquanto que a formação do pedagogo anterior às DCN/2006 (Resolução CNE/CP nº 1/2006) dirigia-se ao tradicional papel no sentido de privilegiar os ambientes formais, ou seja, a escola e o processo de ensino-aprendizagem escolar, a perspectiva de atuar em ambientes educativos não-escolares ainda não é clara e está em aberto. Essa diretriz apresenta a direção atual do sentido do curso de Pedagogia, licenciatura.

Porém, trata-se de um curso que busca sua identidade há bastante tempo. E, nesta caminhada, há um marco legal, além das DCN/2006, que gostaríamos de destacar sucintamente, já que ele ilustra o quanto tal percurso é intrincado. Apesar de o Conselho Nacional de Educação (CNE) discutir, com Universidades e suas Faculdades de Educação e com docentes sobre a formação dos professores prevista na LDB EN/96, especialmente os dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre as diretrizes de formação dos professores, esta ação teve um outro desfecho.

Referimo-nos ao Decreto 3276/99³⁷, sancionado pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (Ministro da Educação: Paulo Renato Souza), criando duas novas figuras para a formação de professores no âmbito

³⁵ TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 209, vol. 73, Dezembro/2000.

³⁶ Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.*

³⁷ Decreto Nº 3276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

educacional: a) os Institutos Superiores de Educação e b) os Cursos Normais Superiores. O conflito com a instituição Faculdade de Educação, responsável por oferecer e dinamizar o Curso de Pedagogia, foi inevitável.

A seguir, apresentamos a transcrição do artigo 3º, parágrafo 2º do citado Decreto, onde se lê sobre a formação do professor:

Art. 3º A organização curricular dos cursos deverá permitir ao graduando opções que favoreçam a escolha da etapa da educação básica para a qual se habilitará e a complementação de estudos que viabilize sua habilitação para outra etapa da educação básica.

[...]

§ 2º A formação em nível superior de professores para atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á **exclusivamente** em cursos normais superiores [grifo nosso].

A palavra "exclusivamente" trouxe implicações para os cursos de Pedagogia e do Magistério do Ensino Médio. Muitos debates foram gerados a partir deste ato, tendo em vista a discussão da identidade do curso de Pedagogia diante desta nova determinação legal.

Nas palavras de Campos (2009, p. 60), o conflito com os cursos de Pedagogia se deu porque a eles

restavam a formação do Técnico em Educação através do bacharelado em pedagogia, na graduação ou na pós-graduação, a formação das habilitações, considerando a definição de uma base comum nacional. [...] a docência como especificidade dos pedagogos, no ensino e na formação da criança pequena, não foi reconhecida, o que representa uma explícita negação de uma conquista [...].

Pouco tempo depois da promulgação do decreto, em função da polêmica e das indefinições geradas, nova redação foi dada ao artigo citado anteriormente através da emissão de outro documento: o Decreto 3554/2000³⁸. Este teve o propósito de fazer uma substituição, qual seja: trocar a palavra “exclusivamente” pela palavra “preferencialmente”, como podemos observar na seguinte citação:

Art. 1º O § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, passa a vigorar com a seguinte redação:
[...]

³⁸ Decreto Nº 3554 de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

"§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, **preferencialmente**, em cursos normais superiores." (NR)

Campos (2009, p. 58), ao comentar sobre a emissão destes decretos, sustenta que há

[...] uma tensão histórica, fruto dos embates na defesa de projetos distintos fundamentados numa concepção diferenciada de educação e sociedade. Assim, temos permanentemente conflito entre o governo e o movimento docente marcado pela suspeita e desconfiança de ambos os lados.

E, então, após a promulgação de textos legais e as discussões lideradas pelas Universidades, quem deve formar o professor? Talvez, por que não deveríamos, preferencialmente, apostar que a formação deva se dar no curso de Pedagogia?

Depois de revisar parte dos caminhos nada tranquilos por onde passou o curso de Pedagogia, na busca da construção de sua identidade mais recentemente, nossa atenção volta-se, a partir de agora, ao início do curso.

Fruto da modernidade, a Pedagogia e toda a base de seu discurso teórico estão ligadas à Reforma, ao Iluminismo, à Revolução Francesa, à industrialização e a princípios, como a educabilidade e a emancipação humanas, pela razão (LIBÂNIO, 2010). Porém, desde que os humanos entenderam que há necessidade de cuidar das crianças e de inseri-las num contexto social, a Pedagogia existe.

Não é por acaso que Comenius³⁹ (2006) é considerado o fundador da Pedagogia moderna (embora se refira à Pedagogia de modo geral e não apenas ao curso de Pedagogia), afirmando o que seria o postulado a partir do Iluminismo: tudo pode ser ensinado a todos.

O curso de Pedagogia foi instituído no Brasil em 1939 e os egressos recebiam o diploma de bacharéis, sendo denominados técnicos em educação (PIMENTA, 2001). A oferta do curso estava vinculada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Em 1960, o curso passa a formar bacharéis e licenciados. O pedagogo é, então, um professor para as disciplinas dos cursos do ginásio e do normal. O plano de execução curricular do curso era formado

³⁹ Embora a edição da obra citada apresente o ano de 2006, julgamos oportuno informar que o referido autor viveu entre os anos de 1592 e 1670, conforme registro na citada obra.

por disciplinas das ciências da educação, das didáticas e de administração escolar. Somente no final da década, em 1969, foi abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura e instituída a formação do especialista em administração escolar, supervisão pedagógica e orientação educacional.

No final dos anos 70, toma força o movimento que pensa sobre a redefinição do curso de Pedagogia ao abordar a identidade do curso e do profissional pedagogo. Paralelamente a isso, houve a instituição dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país, impulsionando, desta forma, a realização de pesquisas em educação. Concomitantemente, foi constituída a ANPED (Associação Nacional de Estudantes de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação), a Associação Nacional de Educação (ANDE) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), objetivando produzir e difundir pesquisas na área da Educação (PIMENTA, 2001). A escola e os sistemas de ensino tornam-se objetos das pesquisas, concebidos pelos pesquisadores da época como fenômeno social no interior do capitalismo brasileiro.

Pimenta (2001) destaca o papel importante atribuído por ela às editoras: Cortez/Associados, Loyola e Fundação Carlos Chagas (Revista Cadernos de Pesquisa).

Na década seguinte (1980), consolidou-se o movimento iniciado anteriormente. Depois de algumas opções de nomes, o movimento Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) foi o escolhido, realizando encontros e discussões, estendidos inclusive para as outras licenciaturas.

Libâneo (2001) aponta duas implicações para o curso de Pedagogia e para os pedagogos atualmente:

- a) as práticas educativas na sociedade atualmente são muito diversas e
- b) as práticas educativas que se configuram como intencionais são traduzidas como ações pedagógicas.

Para o autor (2001) na década de 90 “a sociedade foi se tornando cada vez mais ‘pedagógica’, enquanto a quantidade e a qualidade profissional dos pedagogos foram diminuindo.” Nas palavras do autor podemos ler a crítica ao curso, já que

O movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores preocupou-se mais com o ‘curso’ e menos com as bases teóricas da Pedagogia. A ênfase na formação do docente reduziu o peso da formação pedagógica teórica mais aprofundada. Por sua vez, os pedagogos que participaram desse movimento ou cederam ao discurso ora sociologizante, ora psicologizante ou sua participação foi tão pequena seu discurso teórico

quase foi silenciado. Hoje nossas Faculdades de Educação estão repletas de filósofos, sociólogos e psicólogos da educação e esvaziadas de pedagogos mesmo porque eles raramente se reconhecem como pedagogos (LIBÂNEO, 2001, p. 130).

Após tecer críticas ao curso de Pedagogia e aos pedagogos por não se posicionarem frente aos processos de sua própria formação e, ainda, permitirem que outros profissionais ocupem seu lugar até porque está esvaziado, o autor sublinha a importância dos fundamentos pedagógicos objetivando não reduzir o ensino a sua dimensão técnica, desprezando, desta forma, outras dimensões como a valorativa.

Houssaye (2004) discute a dicotomia professores e pedagogos. Destaca o autor que pedagogos e professores têm razões por não gostarem uns dos outros em função, basicamente, de suas formações e atribui um nome a esta disputa: mal-entendido - por não compreenderem a importância da formação pedagógica e da Pedagogia. Em relação a este mal-entendido, o autor afirma que

Não basta lamentá-lo, é preciso ainda vencê-lo e combatê-lo. E, portanto, compreendê-lo em primeiro lugar. Porém compreender também não basta. Compreender permite engajar-se, engajar-se em situar, respeitar e promover a pedagogia. Enfim, engajar-se em manifestar a favor dos pedagogos, sem se contentar em manter o mal-entendido que a isola e desacredita, sem se contentar com o fracasso da formação, sem se contentar em renovar as imagens de sua negação, sem se contentar em afogar a pedagogia em uma definição generalizadora (HOUSSAYE, 2004, p. 43).

Meirieu (2002, p. 117) se pronunciou sobre as críticas recebidas pela Pedagogia e afirma que elas são

[...] em grande parte, fruto da incompreensão do estatuto específico do discurso pedagógico enquanto expressão das contradições constitutivas do projeto educativo. E, muitas vezes, o pedagogo busca em vão reduzir essas contradições pela 'astúcia'... antes de resolver assumi-las.

Uma alternativa para solucionar este mal-entendido, talvez possa ser, segundo Meirieu (2002, p. 116)

[...] que se deixe de considerar o discurso pedagógico como um conjunto de propostas teóricas que constitui um sistema. A não ser que se veja nele a expressão de contradições que é preciso assumir para compreender verdadeiramente o que se trama quando um indivíduo assume o projeto insano de educar um outro.

Outra alternativa, apontada por Arroyo (2008), centra-se no olhar do professor para a infância negada e roubada das crianças. Enfatiza o autor que a infância e a adolescência são mais do que gerações. Elas evocam um sentido de formadores para os pedagogos e para os professores de modo geral. Ao renovarem nossas crenças, apesar da crise ética em que vivemos, a infância e a adolescência nos incentivam a seguir com o nosso velho ofício, ou seja, atestam que esse ofício ainda faz sentido.

Especificamente em relação a esta tese, os sujeitos-alunos de Pedagogia (que já atuam como docentes, na sua maioria), por meio desse curso, obterão a habilitação para exercer a docência na Educação Básica: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto anos), nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 (DCN/2006)⁴⁰. O pedagogo se forma sem prescrição de uma ou mais habilitações, podendo atuar em sala de aula ou em outros espaços educativos formais ou não-formais.

O curso de Pedagogia, citado nessa tese, é o único curso na modalidade Licenciatura oferecido pela Instituição de Ensino Superior (IES) onde se desenvolveu a pesquisa. Os demais cursos ofertados pertencem ou ao grupo dos Tecnólogos ou ao grupo dos Bacharéis. Logo, a Licenciatura é um curso isolado. Provavelmente, a oferta dessa licenciatura se deve à demanda de titular os professores que já estão atuando no sistema municipal (cuja expansão é progressiva, principalmente na periferia urbana, atendendo à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental das redes públicas e privada).

Na atualidade, atende a recente vinda de migrantes africanos, em especial senegaleses e ganeses, e haitianos (América Central) que desejam estudar e/ou precisam matricular seus filhos na escola da nova Pátria à procura de integração. Como demanda imediata, o município deve atentar para o oferecimento de cursos que promovam o aprendizado do idioma (Língua Portuguesa) por parte dos migrantes e para a necessidade de programas públicos de educação na modalidade educação de jovens e de adultos (EJA), propiciando inserção na comunidade de

⁴⁰ Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006. Institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*.

forma mais efetiva. As demandas elencadas se associam às justificativas consagradas da oferta do curso de Pedagogia.

A região nordeste do estado configura-se como um polo educacional crescente. Sustenta e ilustra tal afirmação o número de IES instaladas em Caxias do Sul: são mais de vinte e cinco presenciais ou na modalidade EAD (Educação a Distância), sendo uma comunitária e as outras, privadas.

De acordo com o *site* da Prefeitura Municipal⁴¹, na rede municipal, o Ensino Fundamental é oferecido em 86 escolas. Atualmente, mais de 3.000 professores atendem cerca de 40.000 alunos, divididos entre a Educação Infantil (escolas conveniadas ao município), Pré-escola, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em relação ao número de professores da rede, o referido *site* informa que são 3.016 matrículas de professores na ativa em escolas da zona urbana e rural, sendo que 167 têm magistério, 1090 licenciatura, 1640 especialização, 84 mestrado e 1 doutorado. A rede estadual de ensino conta com 53 escolas e a rede particular 28. Ao todo, são 167 escolas no município de Caxias do Sul.

Tradicionalmente, o curso de Pedagogia liga-se, fortemente, ao ensino de crianças e para crianças. A pedagogia, literalmente, tem o significado de condução de crianças (GHIRALDELLI, 2006). De acordo com o autor, na Grécia Antiga era a incumbência do escravo (*paidagogo*) a condução de crianças aos locais de estudo – a escola, seja a *didascaléia* (ensino das primeiras letras), seja o *gymnasion* (cultivo do corpo). Lá deveriam receber instrução de preceptores. O escravo pedagogo era o condutor de crianças. A sua atividade era levar o jovem (menino filho de cidadãos gregos) até o local do conhecimento, mas não, necessariamente, instruí-lo. Esta seria, então, a atividade do preceptor.

Em seguida, o autor destaca que, após a dominação romana sobre a Grécia, os escravos eram os próprios gregos. Desta forma, os escravos tinham uma cultura superior à de seus dominadores. O escravo pedagogo continuou a ser condutor de crianças e assumiu, por sua condição cultural, as funções de preceptor.

Logo, a Pedagogia tem, desde sua origem etimológica, o sentido de conduzir as pessoas ao conhecimento e, até hoje, se vincula às questões didáticas e metodológicas, continuando a manter esse sentido.

⁴¹ Prefeitura de Caxias do Sul. Disponível em: < <http://www.caxias.rs.gov.br> > Acesso em: 26 ago. 2014.

Já Libâneo (2001) afirma que Pedagogia é o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação sendo que a complexificação da sociedade, assim como a diversificação das atividades educativas, afetam a Pedagogia, ou seja, está havendo um alargamento da abrangência pedagógica de vários agentes educativos formais, informais e não-formais.

Após a emissão das DCN/2006, houve uma expansão do perfil do egresso do curso de Pedagogia: o diplomado deverá estar apto a “trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na **promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo**” (Art. 5º, Inciso IV) [grifo nosso].

Está claro, nesse dispositivo legal, que o pedagogo não atuará somente com crianças, mas com sujeitos aprendentes, independente da faixa etária, dentro e fora dos ambientes escolares. Não obstante, constata-se que, na realidade, o contingente maior de egressos se encontra atuando em escolas, assim como já lecionavam em escolas durante a graduação (Licenciatura), como referido. Todos os docentes do curso de Pedagogia lecionam ou são gestores de escolas de Ensino Fundamental e Médio das redes de ensino.

Nos dois comerciais analisados pela pesquisadora, docentes e estudantes, entretanto, não há referências diretas ao pedagogo. As peças publicitárias dirigem-se a professores de modo geral. Na primeira peça, aparecem jovens em diferentes ambientes, tanto externos (pátio) quanto internos (sala de aula e laboratório), representando alunos dos anos mais adiantados da escolarização. Na segunda, as crianças estão presentes na parte final da peça, sentadas na escadaria da escola, aguardando, ordeiramente disciplinados, o convite e a condução da professora para a incursão ao prédio escolar (para a condução ao saber - lembrando a origem etimológica da palavra pedagogo).

Estas considerações serão ampliadas no próximo capítulo, destinado às análises dos pronunciamentos dos sujeitos desta pesquisa.

4 A ANÁLISE

4.1 O CORPUS

Na perspectiva da Análise de Discurso, entendemos como *corpus*

um sistema diversificado, estratificado, disjunto, laminado, internamente contraditório e não um reservatório homogêneo de informações ou uma justaposição de homogeneidades contrastadas. Em suma, um corpus de arquivo textual não é um banco de dados (PÊCHEUX, 2011b, p. 165).

Baronas (2008) comenta que há, segundo Courtine (2007, p. 125), basicamente, “duas possibilidades de tratamento de *corpora*”. Em seguida, Baronas complementa:

É possível trabalhar com *corpus* de base experimental, ou seja, com questionários dirigidos a um interlocutor em uma situação específica, por exemplo, ou com *corpus* de base arquivística, isto é, um conjunto de textos institucionais, tal qual mobilizados pelos historiadores (BARONAS, 2008, p. 183).

Consideramos que esta pesquisa de tese contém um *corpus* de base experimental, uma vez que a proposta foi a de operar com enunciados dos professores e estudantes. Constitui o *corpus* o conjunto do material obtido nas entrevistas. Ele representa os pronunciamentos dos docentes, do referido curso de Pedagogia, sobre os vídeos publicitários - cujo tema-título é a valorização do professor - emitidos pelo MEC.

Entendemos que as referidas peças publicitárias estão contidas no *corpus* analítico desta pesquisa.

Após a transcrição das entrevistas dos professores (*corpus* empírico), passamos à seleção dos enunciados que foram utilizados nas análises (*corpus* discursivo). Procurando organizá-los, ao longo das análises, todos receberam numeração logo após a indicação da letra E (enunciado) e o registro se deu através do itálico, do espaçamento simples entre as linhas e da ausência de recuo indicativo de parágrafo. Tal procedimento intencionou diferenciar os enunciados dos professores e dos estudantes das citações diretas, além de destacá-los no texto da tese.

A realização das sessões de entrevistas com os professores trouxe

repercussões no contexto do curso de Pedagogia, despertando interesse dos estudantes em assistir aos vídeos e comentá-los. Esse fato favoreceu a decisão de estender a atividade a alguns estudantes do curso. Assim, integraram o *corpus*, numa perspectiva de complementação, os enunciados de dez estudantes desse curso de Pedagogia que se manifestaram a partir do mesmo instrumento destinado aos professores.

Compreendemos que as peças analisadas discursivamente, considerando sua constituição verbal e não-verbal como materialidades significantes distintas, concorrem na composição da narrativa sobre a valorização do professor pelos docentes.

Baronas (2008, p. 183) continua seus comentários no sentido de esclarecer sobre especificidades da relação dos dispositivos analíticos em Análise de Discurso e estabelecimento de *corpora*. Acentua que é preciso que o analista de discurso perceba “que os *corpora* em Análise de Discurso não são dados *a priori*. A questão de pesquisa é que determina a maneira como os *corpora* serão montados”.

Em relação à delimitação do *corpus*, Orlandi (2005) alerta que não há critérios empíricos a serem observados, mas teóricos. Esclarece, ainda, sobre a natureza da linguagem – o que nos interessa nesta tese devido às características do *corpus*. A autora (2005, p. 62) afirma que “a Análise de Discurso interessa-se por práticas discursivas de diferentes naturezas: imagens, som, letras, etc.”. Na página seguinte, mostra a relação da construção do *corpus* com a análise. Em suas palavras: “decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir acerca de propriedades discursivas” (2005, p. 63).

Assim, entendemos que o suporte do discurso pode variar, mas a materialidade é a preocupação do analista de discurso, é o que será analisada. Indursky (2011, p. 187) afirma que a Análise de Discurso “possui em seu dispositivo teórico um conjunto de noções [...] imprescindíveis para analisar diferentes textualidades, sejam elas verbais ou não-verbais.”

Um discurso, para se constituir, necessita de uma materialidade que lhe dê suporte, e essa pode ser diversificada. Ou seja: não se trata de definir um tipo específico de materialidade, mas de entender que algum tipo de materialidade deve existir através da qual se torne possível chegar ao discurso do qual é apenas um suporte (INDURSKY, 2011, p. 187).

A respeito do caminho analítico, a partir de Pêcheux (2010), a ênfase

metodológica se deu na relação entre intradiscurso (sequências linguístico-discursivas formuladas na cadeia horizontal do dizer) e interdiscurso (dimensão não linear do dizer, memórias que atravessam verticalmente todo discurso). O autor sustenta a passagem entre a materialidade linguística e o discurso; o intradiscurso refere-se à linearidade do dizer, à expressão, já amplamente difundida, fio do discurso.

Maldidier (2011) aponta para uma relação nodal: o intradiscurso com o interdiscurso e, ainda, necessariamente, chama outra noção para que acompanhe a operação do intradiscurso com o interdiscurso – o pré-construído:

Eu gostaria de acentuar aqui o que em minha leitura retrospectiva considerei o ponto nodal do sistema, o conceito de interdiscurso em sua relação com o pré-construído, elaborado com Paul Henry, e com o intradiscurso. Esses três conceitos constituem em minha opinião a base decisiva da teoria do discurso (MALDIDIER, 2011, p. 50-1).

O interdiscurso, materializado no intradiscurso, remete à não-linearidade do dizer, às teias, aos emaranhados das formações discursivas. Aponta ao real e à exterioridade, uma vez que os sentidos são determinados historicamente. Memória constitutiva, memória discursiva. Nela, ou os sentidos se estabilizam ou se movimentam. E, para ser um ou o outro, de que depende? Ora, do analista de discurso, ao tecer seu gesto de interpretação cuja produção se dá a partir de sua posição.

Orlandi (2005, p. 80) esclarece sobre o interdiscurso, afirmando que ele

significa justamente a relação do discurso com uma multiplicidade de discursos, ou seja, ele é um conjunto não discernível, não representável de discursos que sustentam a possibilidade mesma do dizer, sua memória. Representa assim a alteridade por excelência (o Outro), a historicidade.

Pelos gestos de interpretação ensejados nestas análises, buscamos atribuir sentidos e, de forma especial, mostrar a opacidade dos pronunciamentos, interrogar enunciados e apontar que os sentidos sempre podem ser outros.

Para a efetivação das análises discursivas de recortes extraídos do *corpus*, procedemos ao estranhamento no intradiscurso de sentidos naturalizados e, conseqüentemente, ao estabelecimento de relações interdiscursivas. Esse movimento resultou em diversos efeitos de sentidos.

A citada autora nos traz referências às possibilidades de análises ao afirmar

que

num retorno contínuo do objeto de análise para a teoria, num movimento constante de descrição e interpretação, o analista tece as intrincadas relações do discurso, da língua, do sujeito, dos sentidos, articulando ideologia e inconsciente (ORLANDI, 2005, p. 80).

Retomando a natureza do *corpus* desta pesquisa, numa perspectiva de especificação, entendemos que todas as respostas obtidas através das entrevistas realizadas para essa tese constituem o *corpus* empírico da pesquisa. Fazem parte do *corpus* empírico: as entrevistas dos docentes e dos estudantes do curso de Pedagogia e as peças publicitárias. O *corpus* discursivo para a análise de discurso será constituído não por tudo o que foi dito pelos professores e pelas estudantes, mas de recortes selecionados, ou seja, o *corpus* no qual incide a análise compreende o encontro das marcas linguísticas – que podem ser lexicais (palavras), sintáticas, pontuações ou outras, a partir das quais se pretende mostrar o funcionamento do discurso, indicando efeitos de sentidos. Esse *corpus* representa o que os professores e os estudantes disseram, isto é, manifestações verbais sobre materialidades de linguagem mista. O que está em análise é um discurso sobre outro: é o que dizem os professores e os estudantes sobre os discursos manifestados nas peças, produzindo sentidos via interpretação.

4.2 O TRAJETO DA ANÁLISE

Tendo em vista sistematizar a análise, buscamos cumprir com o seguinte movimento analítico: em primeiro lugar, apontamos para a apresentação dos enunciados verbais ou imagéticos. Logo após, procedemos à descrição dos mesmos e, por fim, operamos com as interpretações, indicando efeitos de sentidos. Exibiremos *frames* capturados das duas peças publicitárias emanadas do MEC. Para a captura deles, nas duas peças publicitárias, observamos, em primeiro lugar, o texto verbal escrito presente nas legendas. Além disso, atentamos para as imagens, procurando capturá-las sem que houvesse repetição, já que isso não contribuiria para o enriquecimento da análise.

Esta análise intenciona mostrar efeitos de sentidos sobre professor e profissão manifestos nestas peças publicitárias. Somos colocados diante de um

discurso publicitário vinculado a um discurso político que representa uma política educacional voltada aos telespectadores em geral, dentre os quais se encontram possíveis candidatos à profissão. É uma política que pretende divulgar a profissão e o profissional professor.

Evidentemente, esta análise, embora apresentada previamente àquelas feita pelos professores e estudantes entrevistados, não pretende funcionar como imposição de um modelo a ser seguido nas análises dos referidos comentários. Nem seria possível haver uma coincidência, pois o trabalho analítico, nesta tese, ocorreu em momentos distintos, porém interpenetrados, partindo de um momento inicial exploratório, seguido de aprofundamentos diversos em relação aos enfoques discursivos, de cuja apresentação nos ocuparemos a seguir.

Destacaremos, nesta análise, alguns elementos destas peças publicitárias, embora sem pretender exaustividade; consideramos que, na análise dos enunciados dos professores e estudantes, poderá haver retorno de alguns elementos aqui enfocados.

Antes de iniciar a mostra das peças publicitárias selecionadas para esta tese, um esclarecimento sobre uma noção teórica que usaremos: a noção gesto de interpretação. Ela será utilizada conforme Orlandi (2005, p. 25) a partir de Pêcheux

[...] 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.

Nesse texto, a noção gesto de interpretação será utilizada observando sempre a concepção explicitada na citação acima.

4.2.1 O Professor e a Profissão Mostrados nos Vídeos

4.2.1.1 “Valorização do Professor I”

De acordo com informações divulgadas pela agência Link Comunicação, Toni Venturini foi o diretor da peça videofonográfica cuja duração é de 30 segundos. A data de registro apresentada na tela, antes da exibição do trabalho, durante 8

segundos, é 7 de agosto de 2009. Detalhando a análise, tomamos os seguintes *frames*:

Figura 3 - Primeiro *frame* selecionado - "Valorização do Professor I"



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

No primeiro *frame* (Figura 3) estudantes jovens, carregando materiais escolares, deslocam-se pelo ambiente escolar. Mostram-se sorridentes - e isto se repete ao longo da peça. A música de fundo é a execução de frases musicais coesas, executadas por uma guitarra acompanhada pela bateria. A narração do texto verbal é a de uma voz grave masculina.

O efeito de sentido suscitado é o de alegria na escola. Os sorridentes estudantes e professores comprovam, através de seus sorrisos, que o ambiente escolar é agradável. Afinal, quem não gostaria de estar perto dos professores ou, conforme esta peça, das “pessoas mais interessantes do mundo” (Figuras 13 e 14)?

Figura 4 - Segundo *frame* selecionado - "Valorização do Professor I"



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

A Figura 4 mostra pessoas em um laboratório, explorando materiais, realizando experiências com materiais químicos. A cor do líquido depositado no recipiente usado contrasta com a cor clara predominante no ambiente. Três pessoas estão presentes na cena, mas não é possível nomearmos quem é o professor e quem são os estudantes. Mostram-se, neste *frame*, atenciosos com o processo da experiência. Desta forma, um dos efeitos de sentidos que podemos destacar é o de que a escola brasileira está equipada com outros ambientes educativos e que proporciona vivências interessantes não só na sala de aula. Portanto, há outros locais, dentro da escola, que são atraentes como o laboratório de Química.

Figura 5 - Terceiro *frame* selecionado - "Valorização do Professor I"



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Na Figura 5, a criação de uma realidade descontraída e feliz, no espaço externo da escola, parece relacionada à “Dança das cadeiras”, brincadeira conhecida que os estudantes vivenciam, na qual se prevê que, ao não atingir o proposto, a pessoa se retire, ou seja, se errou não brinca mais, será excluída do grupo. Surge, então, o seguinte estranhamento: por que a seleção, na peça, dessa brincadeira excludente, se as ações do próprio MEC, atualmente, apontam para políticas públicas inclusivas nos diferentes níveis e modalidades de ensino? Instala-se a contradição.

Bauman (1999b) nos ajuda a entender o que acontece na chamada modernidade. Afirma que

O mundo é ambivalente, embora seus colonizadores e governantes não

gostem que seja assim e tentem a torto e a direito fazê-lo passar por um mundo não ambivalente. As certezas não passam de hipóteses, as histórias não passam de construções, as verdades são apenas estações temporárias numa estrada que sempre leva adiante, mas nunca acaba (BAUMAN, 1999b, p. 189).

Assim, num país com um número vergonhoso de excluídos em várias frentes, a brincadeira citada pode ser apontada como cruel ao deixar de fora (excluir) quem foi desatento ou demorou a agir. Como é possível a diversão se um colega foi excluído do grupo? Será que só é possível entendermos esta brincadeira com a eliminação de concorrentes? Neste sentido, Bauman sustenta que

A gentileza pode ser o oposto da crueldade. Ambas são, no entanto, sentimentos dos interessados e envolvidos, atitudes de pessoa preocupadas — de pessoas que não apenas olham, mas vêem e que se preocupam com o que viram. As alternativas da gentileza e da crueldade servem, ambas, ao compromisso com o Outro; permanecem deste lado da ligação mútua. Fora desse compromisso, com o ‘outro do compromisso’, o outro tanto da gentileza quanto da crueldade, está a atitude de insensibilidade alimentada pela indiferença, uma espécie de tolerância que para seu objeto parece mais uma sentença de morte que uma esperança de liberdade. É fácil para a tolerância pós-moderna degenerar em egoísmo dos ricos e talentosos (BAUMAN, 1999b, p. 273).

Após as reflexões do autor, podemos perguntar, então: como a escola tem operado com estas contradições? Em que medida a escola suporta conviver com estas contradições tão próprias, pertencentes à época em que vivemos?

Em relação às legendas das Figuras 4 e 5 (“Onde você trabalha, as pessoas sempre te dão as opiniões mais honestas?”), podemos questionar: o que é uma opinião honesta? Quem emite opiniões, atualmente? Quem emite opiniões honestas, atualmente? Por que houve a escolha deste adjetivo (honesto)? A quem esta pergunta se refere, ao declarar “Onde você trabalha?” E se o estudante não trabalha, há o desejo de que quando trabalhar seja da forma anunciada na peça? Talvez pudéssemos nos referir ao que a mídia divulga incessantemente e que, segundo a peça, os professores teriam o papel de desmascarar honestamente, em benefício da autonomia de pensamento de seus estudantes. Os professores teriam o papel de despertar os estudantes para que não sejam enganados.

Figura 6 - Quarto *frame* selecionado - "Valorização do Professor I"



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Figura 7 - Quinto *frame* selecionado - "Valorização do Professor I"



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Nas Figuras 6 e 7 a professora aparece, em *close-up*, provavelmente questionando, desafiando os estudantes a pensarem e a responderem sobre algum conteúdo. Isso se relaciona com o que está registrado nas legendas ("Fazem perguntas que ninguém pensaria fazer?"). Veste uma roupa de cor branca, porém não conseguimos afirmar se usa um jaleco em função da escolha de tomada de câmera. Parece-nos, então, que o papel do professor, segundo a peça, é o de fazer com que os estudantes pensem, tornando, desta maneira, a aula mais interessante.

Em todos os *frames* selecionados, as personagens aparecem de perto, ocupando, desta forma, quase toda a tela e minimizando a possibilidade do cenário aparecer. A exceção é das Figuras 16 e 17 que mostram o prédio escolar de longe.

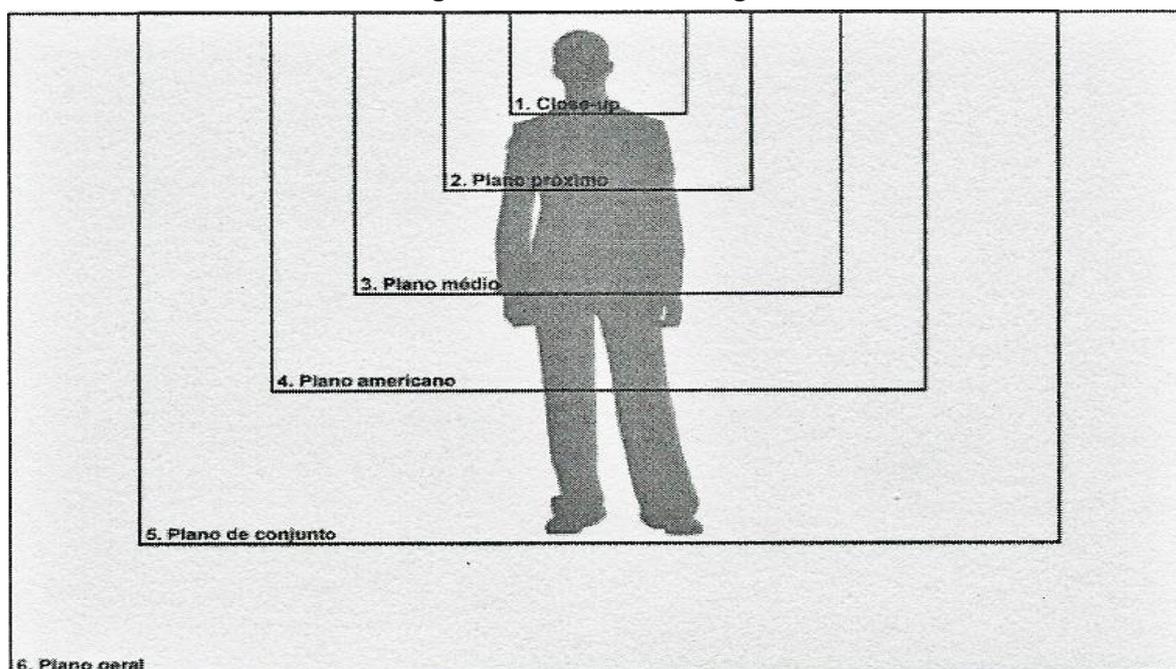
Que sentidos estas posições da câmera evocam? Volto-me, então, à análise

dos ângulos⁴² de câmera selecionados para a edição da peça em questão, já que são produtores de sentido.

A publicidade adota a linguagem cinematográfica, evitando certos posicionamentos de câmera e, conseqüentemente, privilegiando outros. A princípio, o critério de escolha desses posicionamentos é o tamanho do objeto. Quase sempre, e também aqui nesta análise, o objeto é uma pessoa. Então, adequados posicionamentos para o vídeo são aqueles em que as pessoas são filmadas “de perto” (cabeça e tórax), em *close-up* e plano próximo. Evita-se, portanto, as tomadas em plano geral, porque apresentam todos os elementos da cena.

Hernandes (2005, p. 40), ao demonstrar os planos de filmagem, toma por base o enquadramento da figura humana, como no esquema a seguir.

Figura 8 - Planos de filmagem



Fonte: HERNANDES, 2005, p. 240

Sant’Anna, Rocha Júnior e Garcia (2010) não recomendam o uso de grandes planos gerais e/ou cenas de multidões em função do tamanho pequeno da tela da TV. Sugerem primeiros planos em comerciais de TV.

Em relação à peça selecionada, as tomadas de câmera no plano de filmagem estão posicionadas, quase todas, em *close-up*; algumas poucas vezes em

⁴² De acordo com Mello (2003, p. 17) ângulo “é a posição da câmera cinematográfica durante a tomada”.

plano próximo e, somente no final da peça (dois últimos frames capturados: Figuras 16 e 17), em plano geral, atendendo a recomendação dos autores citados no parágrafo anterior. O *close-up* e o plano próximo guiam a visão do espectador, fazendo com que o cenário fique eliminado e com que as expressões faciais tornem-se nítidas, valorizando-as. De forma redundante, veem-se estudantes e professores felizes, sorridentes. O sorriso é abundante e toma conta da maioria dos *frames* selecionados.

A seleção dessas tomadas de câmera no plano da filmagem (*close-up* e plano próximo) remete a um sentido de intimidade. É preciso que o telespectador enxergue a profissão bem de perto para que se convença de que, ao optar por ela, fará a escolha certa. É preciso, igualmente, que a professora seja vista de perto e que ela fale para o telespectador de forma próxima. A escolha ficaria comprometida se o candidato à profissão não conhecesse de perto o que de bom poderá ser vivenciado no magistério, nos ambientes educativos escolares.

Figura 9 - Sexto *frame* selecionado - "Valorização do Professor I"



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Figura 10 - Sétimo *frame* selecionado - "Valorização do Professor I"



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Seguindo com a descrição desta peça, observamos a presença do trabalho de pequeno grupo (Figuras 9 e 10) para o uso de recursos: computador e microscópio. Novamente, a exibição de uma escola equipada com laboratórios de Informática e de Química. A personagem em pé (Figura 9) é a professora que circula pelo laboratório de Informática, auxiliando e orientando a execução das atividades propostas. A presença destes dois recursos não foi por acaso, são recursos que despertam interesse e que podem mostrar aos estudantes novas possibilidades de entender o mundo e como nos relacionamos com ele.

Evidentemente, a postura didático-pedagógica do professor determina que estes recursos sejam utilizados como ferramentas promotoras de aprendizagens significativas.

Porém, mais uma vez, apontamos a presença da contradição: antes a brincadeira que exclui e maltrata e, depois, a promoção do grupo que favorece o acolhimento e a integração!

Temos consciência de que favorecer a troca e a circulação de saberes, de afetos e de valores, intercambiá-los, enfim socializá-los, são ações visadas pelo trabalho de pequeno grupo. Proposta que não se afina com a brincadeira representada na Figura 5, gerando estranhamento. Não obstante, o fato do vídeo destacar uma brincadeira em grupo está dentro do propósito da imagem de uma escola onde é permitido brincar, desde que seja uma brincadeira controlável. Como deve mesmo ser uma escola nos dias de hoje? Como manter a disciplina? Como promover a interação entre os estudantes?

Nas legendas das Figuras 10 e 11 (“Você consegue debater com gente que realmente quer formar sua própria opinião?”) há um pressuposto anunciado previamente: o professor debate sobre acontecimentos, notícias atuais, pontos de vista com os estudantes para, realmente, formar a opinião deles. Questionamos a utilização da palavra “formar”, já que se dirige a uma Pedagogia Tradicional cuja intenção é a de moldar os estudantes, considerando-os, portanto, como se fossem argila, totalmente dispostos e disponíveis às manipulações de outra pessoa (o professor).

Figura 11 - Oitavo *frame* selecionado - "Valorização do Professor I"



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Logo após, os estudantes, em salas, assistem à aulas sentados em carteiras enfileiradas, usam o computador, manuseiam materiais de laboratório químico e reúnem-se com colegas para posar sorridentes para a câmera.

Figura 12 - Nono *frame* selecionado - "Valorização do Professor I"



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

As cores escolhidas para a peça são claras e a predominância é do branco. Tal hegemonia só é rompida por cores mais vibrantes, presentes apenas em detalhes, como nos líquidos dos materiais do laboratório químico. É possível, então, pensar sobre um efeito de sentido de leveza, de amplitude do ambiente escolar e das relações sociais ali estabelecidas.

Figura 13 - Décimo *frame* selecionado - "Valorização do Professor I"



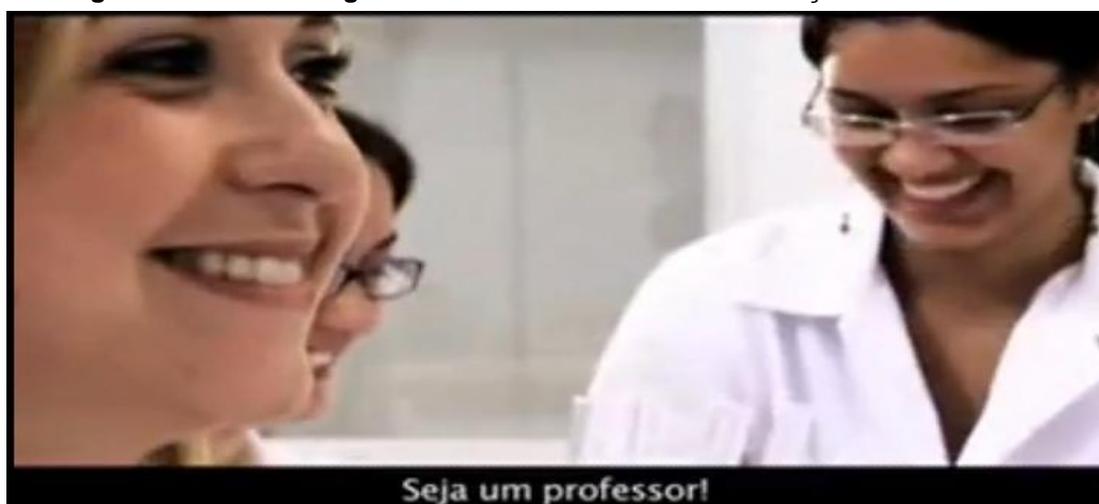
Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Figura 14 - Décimo primeiro *frame* selecionado - "Valorização do Professor I"



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Figura 15 - Décimo segundo *frame* selecionado - "Valorização do Professor I"



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

A peça publicitária se apoia sobre a ação do professor no trabalho, destacando a presença do professor junto aos seus pares (Figura 15) estudantes em contexto de sala de aula e laboratórios de ensino.

Deduzimos uma posição positiva do trabalho do professor e do contexto educacional, sugerindo alegria e realização. As imagens apontam para professores e estudantes entusiasmados e felizes por estarem no ambiente escolar.

Vale destacar, ainda, que, mostrar a educação escolar na televisão, pode provocar um efeito de sentido de torná-la popular, conhecida, familiar, ao alcance de todos, ao exibir tomadas dos aspectos bons no cotidiano escolar. A escola, o professor e a profissão fazem parte do mundo imagético, mas apenas por um viés: os aspectos bons da profissão.

Figura 16 - Décimo terceiro *frame* selecionado - "Valorização do Professor I"



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

A narração, neste momento (Figura 16), passa a ser a de uma voz feminina, finalizando a peça ao orientar os espectadores a informarem-se mais sobre a profissão no *site* do MEC. Se o magistério brasileiro, principalmente o dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é feminino isto precisa ser mantido neste chamamento. Delicadeza e leveza para persuadir: "Consulte o portal do MEC." Será que assim a ordem poderá ser mais tolerada ou disfarçada?

Figura 17 - Décimo quarto *frame* selecionado - "Valorização do Professor I"



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Nos dois últimos *frames* capturados (Figuras 16 e 17), além do plano geral, mostrando o pátio da escola e os estudantes, percebe-se que a luz ficou mais fraca e direcionada para o prédio escolar (lado esquerdo da tela), já que é lá que a transformação, através do trabalho do professor, pode acontecer. Vemos a circulação de alguns estudantes e outros sentados nos degraus da escadaria, ao fundo. Em primeiro plano, não há muita luz. Isso mostra os *frames* escuros, com pouca luminosidade. Porém, tal movimento merece reflexão: há um direcionamento do olhar do espectador, provocando um efeito de sentido de destaque para as siglas PDE (colorido), MEC (em letras de cor branca), para o selo do Governo Federal (colorido) e para o endereço eletrônico do MEC, projetados na parte central da tela.

Em outras palavras, a política educacional emanada do MEC está materializada nas peças por meio de algumas indicações visuais. Uma delas é a exposição do endereço eletrônico em tela plena e letras grandes no final da peça (www.mec.gov.br). É apresentada, ainda, a imagem do logotipo do Governo Federal onde está escrito "Brasil, um país de todos".

Depois da exibição dos *frames* capturados da peça "Valorização do Professor I", ainda temos outras considerações a serem discutidas. É interessante constatar que as vicissitudes da profissão não são mostradas (ou são silenciadas) e que as imagens caracterizam o professor e a profissão de modo parcial. A realidade criada nos vídeos não dá conta da realidade concreta da profissão. Não se trata de enumerar aspectos negativos da profissão, mas a peça não incide no trabalho cotidiano do professor nas escolas. Parece-nos, pois, que a imagem do professor

mostrada na peça é daquele que trabalha somente em sala de aula, dinamizando seqüências didáticas junto aos estudantes.

O MEC intenciona, através desta peça, estimular o ingresso nos cursos de licenciatura. Quer persuadir, seduzir, promover a venda, agregar valor ao professor e à profissão, bem ao modo da linguagem publicitária. Agregar valor num momento em que a profissão passa por uma crise de identidade agravada, inclusive, pelos baixos salários, pelo número exíguo de estudantes matriculados nas turmas de licenciatura e pelos frequentes atos violentos praticados nos ambientes escolares em que tanto professores quanto estudantes são agredidos verbal e/ou fisicamente.

Cavaco (1999) traça uma análise sobre a anunciada contradição presente no cotidiano da escola. Aponta para

As contradições que se jogam na escola atravessam a todos os níveis as relações interpessoais, geram desconforto e mal-estar, provocam desconfianças e autolimitações, mas mantêm-se ocultas nas rotinas da sala de aula ou na animação dos corredores e espaços de convívio: o caráter difuso dos seus efeitos, por vezes, é culpabilizante e não facilita a apropriação pelos professores de um outro conhecimento mais aprofundado da sua realidade profissional, dos mecanismos do seu funcionamento e das vias da sua transformação (CAVACO, 1999, p. 158).

Ao abordar a escola e as mutações sociais, a autora mostra a indeterminação e a relatividade atuais. É este quadro que temos que ter em mente para compreendemos o professor e a profissão através de uma perspectiva multifacetada, ultrapassando, desta forma, a concepção tradicional do professor centrado no ambiente restrito de sua sala de aula. Pelo contrário, queremos ver o professor em ação, inserido e ativo na sociedade de seu tempo e, para tanto, é preciso criar modos alternativos em que o professor possa efetivamente se apropriar da realidade profissional.

Em seguida passamos a analisar a peça “Valorização do Professor II”. Para isso, utilizaremos o mesmo movimento analítico descrito antes da análise da peça “Valorização do Professor I”.

4.2.1.2 “Valorização do Professor II”

A agência divulga que esta peça foi dirigida por Helvécio Ratton, com duração de 1 minuto e 15 segundos e classificada como videofonográfica. A data de

registro apresentada na tela, antes da exibição do trabalho durante 11 segundos, é 31 de agosto de 2009. Portanto, ela foi lançada 24 dias depois da peça “Valorização do Professor I”.

Nesta peça, inicialmente, há rápidas tomadas mostrando sete países através de belo efeito visual: Inglaterra, Finlândia, Alemanha, Coréia do Sul, Espanha, Holanda e França (nenhum deles localizado na América Latina). São mostradas ruas com trânsito de pedestres e de veículos e monumentos facilmente reconhecidos. Exemplo: relógio Big Ben, ônibus de cor vermelha de dois andares, entre outros ícones.

Figura 18 - Primeiro *frame* selecionado - “Valorização do Professor II”



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Figura 19 - Segundo *frame* selecionado - “Valorização do Professor II”



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Figura 20 - Terceiro *frame* selecionado - “Valorização do Professor II”



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Figura 21 - Quarto *frame* selecionado - “Valorização do Professor II”



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Figura 22 - Quinto *frame* selecionado - “Valorização do Professor II”



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Figura 23 - Sexto *frame* selecionado - “Valorização do Professor II”



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Figura 24 - Sétimo *frame* selecionado - “Valorização do Professor II”



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Figura 25 - Oitavo *frame* selecionado - “Valorização do Professor II”



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Figura 26 - Nono *frame* selecionado - “Valorização do Professor II”



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Outro ponto de destaque são as músicas de fundo. São trilhas instrumentais executadas, na primeira parte, por um sintetizador eletrônico. O efeito produzido é o de que a música seja apenas um acompanhamento discreto e que a principal mensagem seja a de que a educação pode mudar o mundo. No último depoimento, a trilha muda. É apresentada por instrumentos mais conhecidos, mais populares aqui no Brasil, promovendo efeitos de leveza e de pertencimento: flauta, violão e tamborim, cúmplices do samba-choro, conversam. Assim, o espectador se sente familiarizado, descontraído (“em casa”) e o tom formal e sério do início da peça é suavizado porque a professora está, agora, iniciando a sua *performance*.

A argumentação se organiza a partir de dois enunciados, um constituído de uma declaração positiva, contendo uma afirmação, e um enunciado interrogativo, em sequência: “Alguns países mostraram uma grande capacidade de se desenvolver social e economicamente nos últimos 30 anos. Nós perguntamos a pessoas desses países: Qual é, na sua opinião, o profissional responsável pelo desenvolvimento?”

A voz masculina narra quase todo o texto, enquanto é destinada à voz feminina apenas a leitura da referência ao MEC e ao *slogan* do Governo Federal, como feito na peça anteriormente apresentada e analisada.

Um dos efeitos de sentido provocados remetem à generalidade e à indefinição, principalmente, em relação ao uso dos termos: “alguns”, “mostraram”, “uma”, “nós”.

A partir do nosso gesto de interpretação, perguntamos: Quantos países? Os

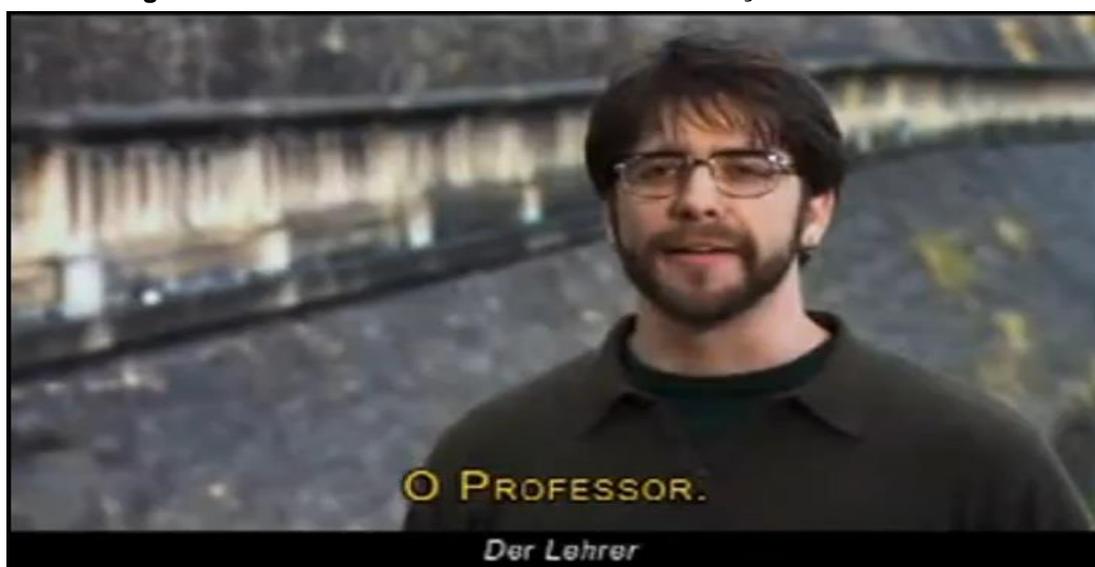
selecionados para a peça? É possível a seleção de mais algum? Mostram o desenvolvimento de que forma? Como e através de que instrumentos é determinada a capacidade de um país se desenvolver? Qual o contexto social, político e econômico dos últimos 30 anos em cada um desses países? Que outros profissionais poderiam ser igualmente responsáveis pelo desenvolvimento social e econômico dos países citados? Quem está autorizado, na peça, a perguntar? O “nós” se refere a quem? Quem pode responder a essas perguntas?

Observamos paisagens urbanas, do tipo cartão-postal, dos países retratados que fazem parte da argumentação desenvolvida nas peças publicitárias. Que efeitos de sentido suscitam essas imagens em cena? Um desses efeitos de sentido poderia ser o desencadeamento da vontade de estar lá, de conhecer outros países desenvolvidos? Como será que é a vida lá? Todos esses países parecem ter algo em comum. E, em sequência, aparecem as personagens relacionadas a esses belos países, que falam nas línguas desses lugares distantes. Como todos valorizam o professor e a educação, possuem este aspecto em comum enquanto países desenvolvidos. E o Brasil está junto: aqui se faz como nos melhores lugares do mundo, valoriza-se o professor e a educação. A globalização, no que tange à educação, inclui o Brasil... E ainda suscita relação com a política pública voltada à concessão de bolsas em países estrangeiros, o incremento ao estudo de línguas e de culturas de países desenvolvidos. Podemos perguntar: como será que é a escola lá? E os professores, como serão? E a formação de professores? Que tipo de incentivo é dado à docência nesses países? Vale lembrar que conhecemos, parcialmente, tal realidade através do estudo de obras de autores e da audição de palestras que proferem aqui à convite de Universidades. Referimo-nos a alguns deles citando-os nesta tese. Além disso, a emissão de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino Fundamental (BRASIL, 1997) organizou-se a partir de uma matriz espanhola.

Logo após, sete pessoas, pertencentes aos países anunciados anteriormente, são entrevistadas. Dentre elas, quatro são homens e três, mulheres. Responderão, de forma alternada (homem-mulher), a questão lida pelo narrador: “Qual é, na sua opinião, o profissional responsável pelo desenvolvimento?” Todos os entrevistados enunciam, sem hesitar: “O professor!” As pessoas aparecem mexendo a cabeça de cima para baixo, num gesto afirmativo, de concordância com o seu próprio dizer, em plano próximo e emoldurados por bonitas paisagens ao fundo.

Porém, observamos que o fundo não é nítido. Está, parece-nos, um pouco embaçado, difuso, já que não é possível dizer onde a personagem se encontra. Todas aparecem em ambiente externo e não há outros detalhes que possam desviar a atenção do telespectador da personagem que anuncia: “O professor”. Isto é o mais importante e deve, conseqüentemente, ser destacado na peça. Nenhum outro fator pode concorrer com a personagem porque ela fará o grande anúncio: a estrela é o professor.

Figura 27 - Décimo *frame* selecionado - “Valorização do Professor II”



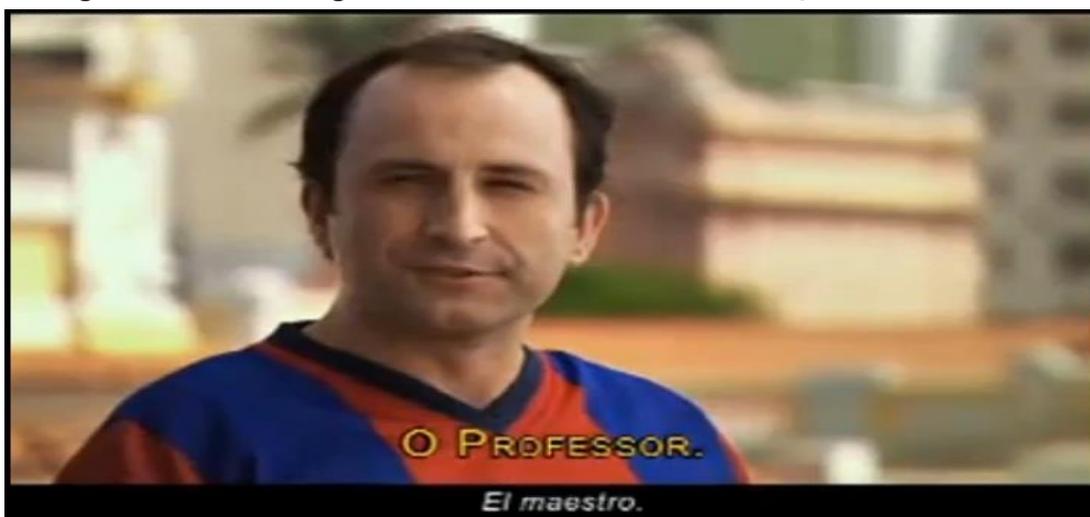
Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Figura 28 - Décimo primeiro *frame* selecionado - “Valorização do Professor II”



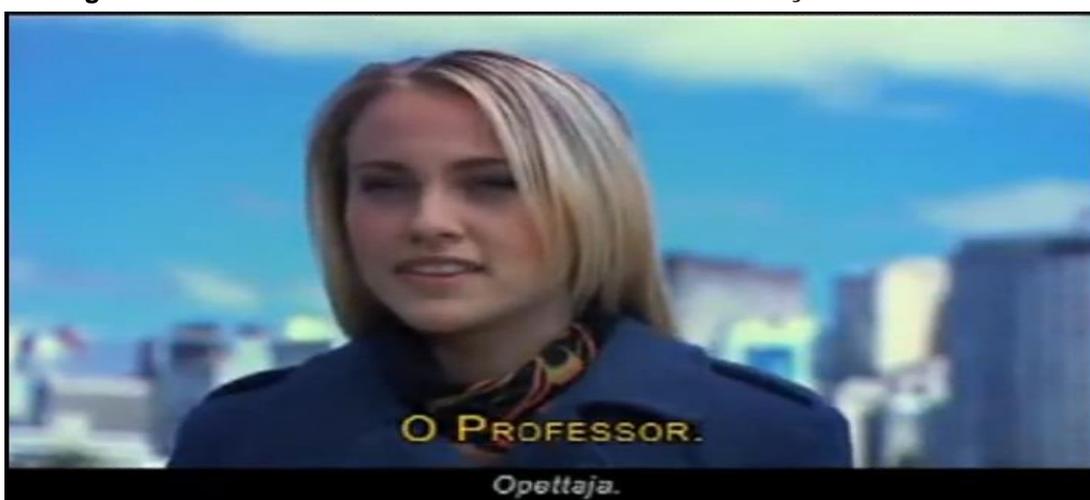
Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Figura 29 - Décimo segundo *frame* selecionado - “Valorização do Professor II”



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Figura 30 - Décimo terceiro *frame* selecionado - “Valorização do Professor II”



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Figura 31 - Décimo quarto *frame* selecionado - “Valorização do Professor II”



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Figura 32 - Décimo quinto *frame* selecionado - “Valorização do Professor II”



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Figura 33 - Décimo sexto *frame* selecionado - “Valorização do Professor II”



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Os efeitos de sentido produzidos são de certeza e de convicção do que está declarado. Esse é o texto verbal comum a todas as respostas e traduzido por legendas registradas na parte inferior do vídeo, para as diferentes línguas faladas nas metrópoles apresentadas no início da peça. A palavra professor, pronunciada em diferentes línguas de culturas prestigiadas economicamente, prende a atenção do telespectador. Moradores dessas grandes cidades, não ligados diretamente aos processos educativos formais, ou seja, não parecem ser professores, economicamente bem sucedidos, depõem, como vemos nas Figuras 27, 28, 29, 30, 31, 32 e 33, afirmando ser o professor o profissional responsável pelo sucesso, pelo

desenvolvimento das nações.

Figura 34 - Décimo sétimo *frame* selecionado - “Valorização do Professor II”



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Quando a professora aparece, podemos notar que a nitidez retorna à peça. Agora, tudo está claro novamente. O que emoldura a professora, evidentemente, é uma escola. Afinal, lugar de professor é na escola. O professor trabalha na escola, dentro da sala de aula, junto aos estudantes.

As tomadas de câmera no plano de filmagem estão posicionadas, em relação à professora, em plano próximo (Figuras 34, 35, 36, 37 e 38). Somente nos *frames* capturados no início da peça o plano é geral. O efeito de intimidade é gerado pelo *close-up* e pelo plano próximo. Nesta peça, a câmera privilegiou elementos gerais (paisagens) no início e, após, mostrou a estrela do comercial (a professora) bem próxima do espectador.

Na Figura 34 somente a professora aparece, mas, já na Figura 35, os estudantes, igualmente, compõem a cena.

Lembrando a origem etimológica da palavra aluno: o sem luz. O professor é o ser iluminado que passaria sua luz ao estudante. Tal referência remete-nos a uma postura tradicional da Educação: o professor está cheio de saber e transfere-o àquele que não o possui.

Figura 35 - Décimo oitavo *frame* selecionado - “Valorização do Professor II”



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Figura 36 - Décimo nono *frame* selecionado - “Valorização do Professor II”



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Figura 37 - Vigésimo *frame* selecionado - “Valorização do Professor II”



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Figura 38 - Vigésimo primeiro frame selecionado - “Valorização do Professor II”



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

A principal personagem aparece: a professora negra, jovem e esbelta caminha devagar (gingando), se dirigindo para a entrada da escola onde os seus estudantes a esperam e fala olhando para a câmera (para o espectador), gesticulando com o braço direito: “Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo e com oportunidades para todos. Seja um professor.” No braço esquerdo, carrega materiais (livros e cadernos) junto ao peito, remetendo a uma imagem tradicional do professor. Por que a professora não poderia aparecer carregando outros materiais? Embora os materiais impressos sejam muito utilizados nos ambientes escolares, porque não há referências aos aparelhos eletrônicos, em especial ao computador? A professora apareceria, então, carregando livros e cadernos e um *notebook*, por exemplo. Que efeitos de sentido a seleção dos materiais que desfilam junto ao corpo da professora na sua aparição na peça provocaria? Vale lembrar que o MEC mantém um programa, oriundo da Secretaria de Educação Básica, que prevê a tecnologia a serviço da Educação Básica.

Através da presença desta professora na peça publicitária, podemos perceber o reconhecimento da política educacional brasileira contrária ao preconceito racial e ao racismo perpetuado pelo sistema educacional. Esta aparição provoca um efeito de sentido de inclusão de uma população tradicionalmente deixada às margens do processo educativo escolar. Para ser professora, antes, é preciso formar-se professora. E, assim, há um entrelaçamento de políticas educacionais do Governo Federal, já que é possível notar que outras políticas educacionais recentes desfilam na peça junto à professora: as cotas para os candidatos afrodescendentes e a formação de professores. Além disso, valoriza a

mulher e as políticas públicas contra a discriminação e a violência à mulher (opressão de gênero) geradas pela Secretaria de Políticas para as Mulheres do Governo Federal.

Reconhecer estas pessoas requer a execução de políticas educacionais e de estratégias didático-pedagógicas de valorização da diversidade, para superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira nos diferentes níveis de ensino.

Embora nas respostas à questão da peça (Figuras 25 e 26: “Qual é na sua opinião o profissional responsável pelo desenvolvimento?”) o artigo e o substantivo estejam no gênero masculino (Figuras 27 a 33: “O professor.”), quem desfila é uma professora (mulher). Como ser diferente se o Ensino Fundamental e o Ensino Médio são exercidos muito mais por mulheres do que por homens? Ao olhar para a turma de estudantes que a espera (uniformizados e disciplinarmente sentados nos degraus que dão acesso a Escola), a professora diz: “Bom dia! Vamos lá!”

As crianças, em coro, respondem: “Bom dia! Vamos!” No momento em que o movimento das crianças inicia, a professora toca cuidadosamente duas delas como se fosse conduzi-las, pelo seu gesto físico, ao interior do prédio escolar - lá onde tudo vai acontecer, lá onde é possível a mudança, lá onde a transformação social será semeada, lá onde a escolarização provoca, necessariamente, o desenvolvimento social e econômico do país. Lembro, aqui, a etimologia da palavra pedagogo: aquele que guia ao conhecimento.

A narração, realizada por uma voz feminina, finaliza a peça, orientando espectadores a informarem-se mais sobre a profissão no *site* do MEC. O endereço eletrônico é projetado, ocupando toda a linha horizontal disponível. A imagem fica fora de foco porque o que tem que aparecer, nitidamente, não é mais a *performance* da professora e, sim, os ícones apresentados ao mesmo tempo na tela: PDE, MEC e o *slogan* “Brasil, um país de todos”. Mesmo assim, é possível continuar vendo a professora e os estudantes se dirigindo ao interior da escola, de costas para o telespectador, conforme Figuras 39 a 43.

A escada merece destaque por ser uma metáfora significativa e relacionar-se à proposta de ascensão social e econômica instigada pelas políticas educacionais do MEC. Subir os degraus da escada pode significar acessar condições econômicas diferentes das atuais, mas, para isso, é preciso que os estudantes curse uma licenciatura e tornem-se professores.

Figura 39 - Vigésimo segundo *frame* selecionado - “Valorização do Professor II”



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Figura 40 - Vigésimo terceiro *frame* selecionado - “Valorização do Professor II”



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Figura 41 - Vigésimo quarto *frame* selecionado - “Valorização do Professor II”



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Figura 42 - Vigésimo quinto *frame* selecionado - “Valorização do Professor II”



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Figura 43 - Vigésimo sexto *frame* selecionado - “Valorização do Professor II”



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Enfatizamos a ausência, nas peças, de professores em exercício na profissão e de professores formadores de professores (professores das licenciaturas) que, quando procurados pela mídia, teriam a devida legitimidade para se pronunciarem sobre questões relativas à educação. Nestas peças, parece-nos que a audição das vozes da sociedade, através dos pronunciamentos de pessoas que não exercem a docência, provocaria, conforme a posição de enunciador da peça, um efeito de sentido de valorização do professor e da profissão. Afinal, a sociedade está dizendo que o professor é importante; não são os colegas e/ou os especialistas da profissão que afirmam isso. Portanto, poderíamos questionar: se dito por outros profissionais, tem maior valor? Por quê? Tais depoimentos abrilhantariam o discurso oficial do encantamento, mas esconderiam a realidade da

rotina regulamentada e as precárias condições de trabalho que dificultam a convivência nos ambientes escolares?

Um papel que poderíamos ressaltar é o de receptor da matéria publicitária a quem ela se dirige. Trata-se de um destinatário amplo, difuso. Poder-se-ia ponderar que a propaganda é endereçada aos jovens que se encontram diante da escolha da profissão. Poderia ser, pois, o que vemos, nas imagens, são jovens professores, adolescentes. Entretanto, o tema “Valorização do Professor”, explicitado nos títulos das peças, sugere que todos, indistintamente, fazem parte de uma sociedade que deveria ser afetada pelas peças, que visam a mostrar esta política de valorizar o professor da qual está imbuído o Ministério da Educação.

O discurso político educacional está em transformação justamente por se relacionar ao discurso publicitário, operando com uma linguagem persuasiva, para cumprir com seus objetivos: emocionar e seduzir para convencer. Mais especificamente, em relação às peças, os resultados não podem ser medidos. Não podemos comprovar se os vídeos influenciaram ou não as pessoas, que foram expostas a estas exposições, nas suas decisões profissionais. Mesmo assim, buscamos saber se as peças foram acessadas pela Internet. No *site*⁴³ é possível obter esta informação: para a peça “Valorização do Professor I” (disponibilizada há 5 anos) estão registrados 26380 acessos; já para a “Valorização do Professor II” (disponibilizada há 4 anos), 5661. Tendo em vista as quantidades de acessos fornecidas pelo referido *site*, é possível perceber que a peça “Valorização do Professor I” (disponibilizada um ano antes da segunda peça) foi mais acessada do que a “Valorização do Professor II”. No *site* do MEC (outro espaço virtual onde as peças estão disponibilizadas) não é possível obtermos o número de acessos às peças.

As questões e as análises registradas são pertinentes aos pressupostos teóricos adotados para a realização desta tese. Contribuem para a produção de sentidos do viver corriqueiro de educadores e para a produção de sentidos sobre a valorização do professor e do magistério.

Na sequência das análises, nosso foco recairá sobre outro aspecto que nos chamou atenção: os verbos conjugados no modo imperativo. Passamos, então, a ele.

⁴³ **YouTube.** <<https://www.youtube.com.br>> Acesso em: 6 nov. 2014.

4.2.2 Imperativos à Escolha da Profissão de Professor

Na presente subseção, enfocaremos o intradiscurso de linguagem verbal que se encontra nas duas peças publicitárias, com destaque à marca linguística que identificamos para conduzir a análise: verbos no imperativo. Para tanto, seguem as transcrições da materialidade verbal retirada das duas peças publicitárias analisadas para, mais claramente, recuperarmos o que é enunciado por elas. Identificaremos cada enunciado com a letra (F) acompanhado da numeração correspondente à ordem de aparecimento, considerando as duas peças. Optamos por rerepresentar os *frames* nos quais a legenda mostra a referida marca linguística (verbo no modo imperativo), destacada para conduzir a análise. Ressalvamos, entretanto, que (F12) aparece como enunciado oral, não como legenda. Julgamos importante tal procedimento porque favorece a nossa interpretação, para a qual concorrem as imagens apresentadas nas peças. Os verbos destacados em negrito são os que estão no imperativo:

PEÇA 1

Valorização do Professor I

F1 *Onde você trabalha as pessoas sempre te dão as opiniões mais honestas?*

F2 *Fazem perguntas que ninguém pensaria fazer?*

F3 *Você consegue debater com gente que realmente quer formar sua própria opinião?*

F4 **Trabalhe** com as pessoas mais interessantes do mundo!

F5 **Seja** um professor!

F6 **Consulte** o portal do MEC! Ministério da Educação. Brasil, um país de todos.

PEÇA 2

Valorização do Professor II

F7 *Alguns países mostraram uma grande capacidade de se desenvolver social e economicamente nos últimos trinta anos.*

F8 *Nós perguntamos a pessoas desses países: qual é, na sua opinião, o profissional responsável pelo desenvolvimento?*

F9 *O professor.*

F10 **Venha construir** *um Brasil mais desenvolvido, mais justo e com oportunidades para todos.*

F11 **Seja** *um professor!*

F12 *Bom dia!* **Vamos** *lá!*

F13 **Informe-se** *no portal do MEC! Ministério da Educação. Brasil, um país de todos.*

Iniciando a análise, destacamos que os enunciados imperativos, contendo verbos no imperativo, ocorrem, no fio do discurso, após enunciados interrogativos ou declarativos, compondo o sentido da argumentação de cada peça publicitária. Como primeiro movimento analítico, passamos à descrição. Assim, refletimos sobre o conceito de verbo, mais propriamente o conceito de verbos no imperativo. Após o movimento descritivo, procedemos ao movimento interpretativo.

Apresentamos verbos e uma locução verbal colhidos do intradiscurso das peças publicitárias: a) trabalhar; b) vir e construir; c) ser e d) ir. Os verbos e a locução verbal foram usados no modo imperativo.

Em relação ao verbo, encontramos em Neves (2000, p. 25) a seguinte definição:

Os **verbos**, em geral, constituem os **predicados** das **orações**. Os **predicados** designam as propriedades ou relações que estão na base das **predicações** que se formam quando eles se constroem com os seus

argumentos (os **participantes** da relação predicativa) e com os demais elementos do enunciado [grifos da autora].

A autora (2000, p. 25) esclarece que a construção de uma oração “[...] requer, portanto, antes de mais nada, um **predicado**, representado basicamente pela categoria **verbo** ou, ainda, pela categoria **adjetivo** (construído com um **verbo de ligação**)” [grifos da autora].

Verbos apontam para ação, estado, mudança de estado, fenômeno da natureza, existência, desejo, conveniência. Enfim, verbo é a condição indispensável a todo discurso. Caso o verbo estivesse ausente, não haveria linguagem.

Cunha e Cintra (2007) afirmam que verbo é uma palavra variável que exprime o que se passa. De outro modo, é um acontecimento representado no tempo. Apresentam que verbo não tem uma função sintática que lhe seja privativa, uma vez que o substantivo e o adjetivo podem igualmente serem núcleos do predicado. No entanto, alertam os citados autores que, pela função obrigatória do predicado, os verbos se individualizam. Esta função é a única que desempenham na estrutura oracional.

O verbo está, segundo Foucault (1999, p. 130), “[...] na orla do discurso, na juntura entre aquilo que é dito e aquilo que se diz.” O referido autor afirma que não podemos reduzir o verbo àquilo que indica tempo (como Aristóteles), tampouco indicações para paixões e ações (como Scaliger) e para pessoas do verbo (pronomes), uma vez que outras palavras também são portadoras dessas significações.

Uma das variações do verbo é o modo. As outras flexões são: número, pessoa, tempo, aspecto e voz. Interessa-nos, nesse estudo, o modo imperativo cuja apresentação em Cunha e Cintra (2007) é a seguinte: tendo em vista a etimologia, a palavra imperativo (do latim *imperare*) significa comandar, ordenar, aconselhar, convidar, solicitar, suplicar. No entanto, os autores apontam que não é no sentido de ordem ou de comando que, na maioria dos casos, tal modo é utilizado. Em geral, o sentido é o de exortar o interlocutor a cumprir a ação indicada pelo verbo.

Sobre o emprego do modo imperativo, Terra e Nicola (2002) afirmam que o imperativo exprime uma atitude de ordem, solicitação, convite ou conselho, sendo empregado em orações absolutas, principais ou coordenadas. Pelo fato do falante sempre se dirigir a um interlocutor, esse modo verbal só possui as formas que admitem um interlocutor. O sentido é o de ordem, cuja principal função é levar o

consumidor à ação pretendida, provocando um efeito de sentido de proximidade. É usado para incitar à ação, uma vez que esta ainda não aconteceu e, caso venha a se realizar, será posteriormente ao enunciado. A ordem é/está clara e é, justamente, essa a sua finalidade.

O verbo no imperativo (F4, F5, F6, F10, F11, F12 e F13) ordena o que o telespectador tem que fazer, mas oferece argumentos para que faça conforme ordenado: inscrever-se numa Licenciatura. Há informações disponíveis garantindo que o enunciador (instituição MEC) dispõe de conhecimentos e de autoridade para fazê-lo. Além da autoridade legitimamente instituída que o enunciador MEC detém, ele se autoriza, no seu dizer, de mais um argumento de reforço: que nos países considerados desenvolvidos, a população citou o professor como o responsável pelo desenvolvimento social e econômico.

Assim, para que a ação seja efetivada com sucesso, a instrução é anunciada: (F6 **Consulte** o portal do MEC! e F13 **Informe-se** no portal do MEC!) para orientar o recebimento da mensagem pelo telespectador e para executá-la conforme o previsto.

Nesse estudo, cumprir a ação do verbo é matricular-se numa Licenciatura para ser um professor, já que esta profissão e este profissional são apresentados como muito importantes para o crescimento social e econômico do país, como declaram as peças publicitárias selecionadas.

Passamos, então, a analisar, preservando a ordem em que aparecem, cada um dos verbos que foram usados no modo imperativo nas peças publicitárias:

- a) Valorização do Professor I: trabalhe, seja, consulte e
- b) Valorização do Professor II: venha construir, vamos e informe-se.

Embora o verbo “ser” (seja) também apareça no comercial “Valorização do Professor II”, optamos por analisá-lo somente uma vez, evitando a repetição.

4.2.2.1 Trabalhe

Figura 44 - Décimo *frame* selecionado - "Valorização do Professor I"



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Figura 45 - Décimo primeiro *frame* selecionado - "Valorização do Professor I"



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Retomando: elegemos os verbos como marca linguística no discurso publicitário que faz parte da política educacional em análise, buscando efeitos de sentido. Atendendo aos procedimentos sugeridos por Pêcheux (2008), elegemos um percurso que compreende descrição/interpretação para operarmos com a marca linguística verbo, qual seja: enfocaremos a origem etimológica do verbo utilizando dicionário etimológico e, depois, as séries de acepções contidas no dicionário da Língua Portuguesa consultados, buscando, a seguir, efeitos de sentido. Assim, procederemos com todos os verbos destacados. Em comum, grifamos, desde o início, que todos os verbos estão no modo imperativo.

Embora os dicionários apontem para uma tentativa de, pretensamente,

universalizarem a constituição de sentidos, podemos afirmar que há indicação de saberes instituídos, buscando tornarem-se verdades coletivas. E, justamente, por promoverem essa busca pelo saber da coletividade, acionam a memória do dizer objetivando apanhar, no espaço discursivo, e, portanto, sócio-histórico e ideológico, os deslizamentos, as derivas de sentido.

A seguir, resgatamos o que pode significar as formas “trabalhar” e, então, “trabalhe”, como encontramos no fio do discurso, consultando autores.

Em relação ao verbo trabalhar, Cunha (1986, p. 779) apresenta: “Do lat. *tripāliāre* ‘torturar’, derivado de *tripālium* ‘instrumento de tortura composto de três paus’; da ideia inicial de ‘sofrer’, passou-se à de esforçar(-se), lutar, ‘pugnar’ e, por fim, ‘trabalhar’.” Ferreira (2009, p. 1970) nos oferece vinte e uma séries de acepções para esse verbo, das quais dez são pertinentes para nossa interpretação. Assim, temos: 1. “Aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim.” 2. “Atividade coordenada de caráter físico e/ou intelectual, necessária à realização de qualquer tarefa, serviço ou empreendimento.” 3. “Exercício dessa atividade como ocupação, ofício, profissão, etc.” 4. “Trabalho remunerado ou assalariado; serviço.” 7. “Maneira de trabalhar a matéria com manejo ou a utilização dos instrumentos de trabalho.” 8. “Esforço incomum; luta, faina, lida, lide.” 9. “Tarefa para ser cumprida, serviço.” 11. “Atividade que se destina ao cumprimento ou aprimoramento ou ao treinamento físico, artístico, intelectual, etc.” 14. “Tarefa, obrigação, responsabilidade.” 16. “*Econ.* Atividade humana, considerada como fator de produção.”

Ferreira (2009) nos lembra da expressão trabalho de Sísifo. Segundo a mitologia grega (CAMUS, 2008) Sísifo era rei de Corinto. Astuto, escapou de Tânatos – Deus da morte enviado por Zeus. Como castigo, foi levado por Hermes ao inferno onde o condenaram ao suplício de rolar uma rocha até o alto de um monte de onde ela despencava. O condenado deveria recomeçar incessantemente o trabalho. Desse modo, trabalho inútil e extenuante, pois, assim que concluído, recomeçaria. Martírio, inutilidade, tortura, trabalho sem sentido. Aqui vale a pergunta: o magistério se aproxima do significado da expressão trabalho de Sísifo?

Os professores são os próprios Sísifos carregando seus fardos (salários baixos, salas lotadas, violência escolar, carga horária alta,...) morro acima? Quem os auxiliaria na árdua tarefa? As peças publicitárias apontariam para um sentido de alívio na execução do trabalho docente? Qual o sentido da palavra alívio para quem

executa um trabalho sem sentido? Por que os professores se submetem à execução de trabalhos sem sentido? Quem poderia ter a capacidade de retirar este castigo impetrado por um Deus? De que forma poderia ser contestado? Quando a pena para o castigado poderia ser considerada suficiente e, portanto, o castigo suprimido? Ou: quando o magistério poderia ser considerado um trabalho com sentido para professores e estudantes? Através de que tipo de valorização? De que forma tal valorização poderia ser dinamizada?

Recuperando o intradiscurso F4 (*Trabalhe com as pessoas mais interessantes do mundo!*) da peça publicitária “Valorização do Professor I”, destacamos a regência verbal: trabalhe com. Neste caso, é muito mais do que uma simples demanda regencial do verbo. O sentido suscitado é o de unidade, conjunto, inclusão. Afinal, quem não gostaria de trabalhar com pessoas interessantes, inteligentes, que nos fazem pensar, que nos fazem ter opiniões fundamentadas. O espectador tem que fazer parte disso, não é possível que o espectador fique à margem de todas as benesses oferecidas pelo exercício da docência. Ser professor é ser parte de um grupo que tem o poder de mudar a condição social e econômica do país, de acordo com as duas peças publicitárias em análise. A quem, especificamente, se destinam as peças? Destinam-se ao público em geral, mas particularmente àqueles que farão uma escolha profissional adentrando a universidade e cursando uma Licenciatura, querendo formar-se professor. Se o candidato quer os benefícios anunciados pelos comerciais, precisaria ser um professor. E o primeiro passo para isso é filiar-se aos discursos propostos pelas campanhas publicitárias, inscrevendo-se numa licenciatura.

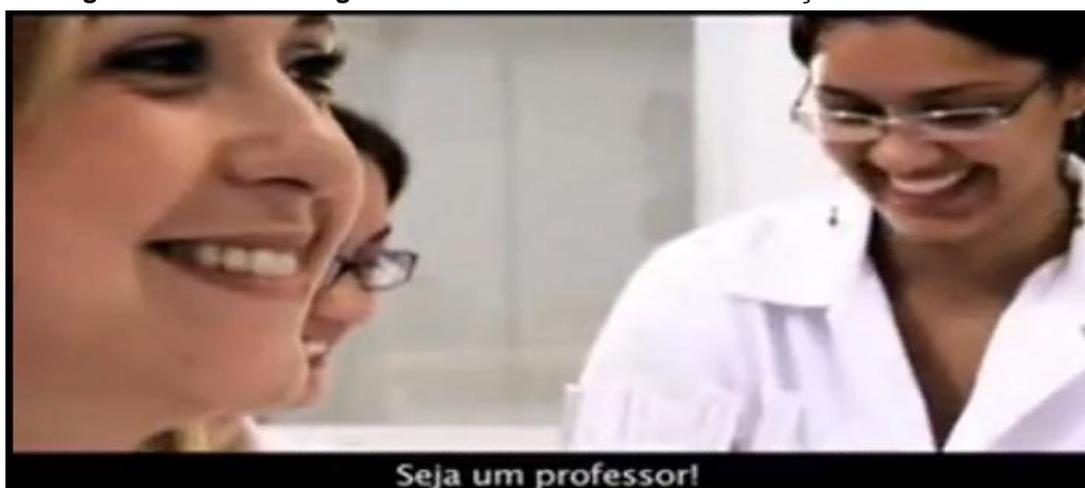
A esse respeito consideramos o ingresso via vestibular, mas, de acordo com a mesma política onde está inserida essa campanha, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁴⁴, que ampliou o contingente de interessados em ingressar no Ensino Superior, seria outra opção. Hoje os estudantes, desde o primeiro ano do Ensino

⁴⁴ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da Educação Básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. A partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no Ensino Superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do Enem para acesso ao ensino superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios. O Enem também é utilizado para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal, tais como o Programa Universidade para Todos – ProUni.

Médio e mesmo os egressos, estão habilitados a ingressar no Ensino Superior via ENEM. Sem focar as questões implicadas, a escolha profissional toca as pessoas antes do término do Ensino Médio.

4.2.2.2 Seja

Figura 46 - Décimo segundo *frame* selecionado - "Valorização do Professor I"



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Figura 47 - Vigésimo primeiro *frame* selecionado - "Valorização do Professor II"



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

O verbo "ser" no intradiscursos é citado com a mesma formulação nas duas peças - F5 ("Valorização do Professor I") e F11 ("Valorização do Professor II"): **Seja um professor!** Porém, notamos a diferença na pontuação final: na peça "Valorização do Professor I" foi utilizado o ponto de exclamação; na "Valorização do professor II", o ponto final.

Ao consultarmos o dicionário de etimologia de Cunha (1986, p. 716), obtivemos: “vb. ‘estar, ficar, existir, tornar-se’ XIII. Do It. *sedere* ‘estar sentado’ ‘assentar’, fundido com formas do lat. esse ‘ser; o lat. *sedere*, da ideia original de ‘estar sentado’, passou à de ‘estar’ e, daí, à de ‘ser’”.

Encontramos, no dicionário de Ferreira (2009, p. 1832), o léxico *ser* originado do latim (*sedere*, sentar-se). Há vinte e sete séries de acepções nesse verbete, das quais sete nos interessam para essa tese. São elas⁴⁵: 5. “Estar, ficar, tornar-se.” 6. “Causar, produzir.” 12. “Ter existência real, existir, haver.” 17. “Ter inclinação ou capacidade.” 18. “Ser próprio, digno.” 19. “Mostrar-se favorável ou simpático; ser partidário.” 26. “O que se põe como existente.”

No prefácio do livro de Pinheiro (1995), escrito por Santaella, há uma citação a Décio Pignatari dizendo que em determinada conferência, por volta de 1978, anunciou de forma humorada: “Se quiséssemos pensar como um oriental teríamos de pensar, durante cinco minutos, sem fazer uso do verbo *ser*. Impossível, pois em cada simples atributo que utilizamos, já está implícito o verbo *ser*” (1995, p. 6).

O poeta Carlos Drummond de Andrade nos deixou um poema intitulado “Verbo *ser*”. Nele, o sentido do verbo *ser* parece se dirigir às identidades a serem assumidas na vida de uma criança que pensa sobre seu futuro e sobre as condições para *ser*, questionando-se sobre o que é ou não necessário para tornar-se. Transcrevo, abaixo, o poema de uma edição recente (ANDRADE, 2012, p. 39).

VERBO SER Carlos Drummond de Andrade

Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor. Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
Repito: Ser, Ser, Ser.
Que vou ser quando crescer?
Sou obrigado a? Posso escolher?

⁴⁵ A numeração das acepções segue a ordem original apresentada no dicionário consultado. Foram selecionadas apenas as que contribuem para a análise do trabalho, por isso a numeração não obedece à sequência numérica. Este mesmo procedimento se repetirá em outras vezes que o dicionário será citado.

Não dá para entender. Não vou ser.
 Vou crescer assim mesmo.
 Sem ser Esquecer.

Para Foucault (1999, p. 131), todos os verbos se reduzem ao verbo ser. Assim,

A espécie inteira do verbo se reduz ao único que significa: *ser*. Todos os outros se servem secretamente dessa função única, mas a recobriram com determinações que a ocultam: acrescentaram-lhe atributos e, em vez de dizer 'eu sou cantante', diz-se 'eu canto'; acrescentaram-lhe indicações de tempo e, no lugar de se dizer 'outrora eu sou cantante', diz-se 'eu cantava'; enfim, certas línguas integraram aos verbos o próprio sujeito e é assim que os latinos não dizem *ego vivit*, mas *vivo*. Tudo isso não passa de depósito e sedimentação em torno e acima de uma função verbal absolutamente tênue, mas essencial [...]. A essência inteira da linguagem se concentra nessa palavra singular.

Destaca o autor, de modo brilhante, o verbo (ser) em relação aos demais verbos e que todos os outros verbos servem-se de sua função única. Voltamos, agora, às reflexões sobre a marca linguística verbo no imperativo.

Que efeitos de sentido o uso do imperativo pode provocar? Sem exclusividade, poderemos, no entanto, pensar em um sentido de afastamento, do enunciador estar afastado de seu interlocutor. O MEC, enunciador da publicidade, poderia estar afastado do professor? Assim, teremos: que seja você um professor, porque eu não seria; que seja você um professor, pois eu não quero ser; que seja você um professor, pois paga-se pouco pela profissão; que seja você um professor, já que não tenho capacidade para sê-lo; que seja você um professor, pois alguém tem que sê-lo; que seja você um professor, esta tarefa é sua e não posso ajudá-lo, entre outros.

Quem está afastado do professor? Podemos afirmar que é o próprio MEC, o enunciador. Por que chamar candidatos novos? Existe uma campanha maior derivada de uma política educacional pública. Tendo em vista a população ampla, é preciso que se encontrem novos professores, que as pessoas do povo queiram ser professores, desejem essa profissão. É preciso novos professores, porque há baixa procura pelas licenciaturas. Portanto, fica claro que a política educacional se valeu da publicidade, ou seja, de novos recursos para regimentar. Será que os caminhos tradicionais da definição profissional resistem a essas novas mudanças?

4.2.2.3 Vamos

Figura 48 - Vigésimo segundo frame selecionado - “Valorização do Professor II”



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Esse verbo encontra-se conjugado, como podemos observar na F12 (*Bom dia! **Vamos** lá!*). Cunha (1986, p. 445) apresenta o léxico ir da seguinte forma: “vb. ‘passar de um lugar para outro, partir, decorrer’ XII. Do lat. *ire*, ida sf. XIII. Do lat. *ita*, feminino de *itus*, part. pass. De *ire*.”

Ferreira (2006, p. 1130), ao operar com o vocábulo ir, nos mostra 49 séries de acepções. Transcreveremos, aqui, somente as que se relacionam com a nossa interpretação. Portanto, temos cinco acepções que, em nossa interpretação, relacionam-se com o sentido proposto pelo comercial “Valorização do Professor II” ao verbo em análise. São elas: 1. “Passar, mover-se ou deslocar-se de um lugar para outro, por movimento próprio, impulso imprimido, qualquer mecanismo, ou com auxílio de transporte ou veículo.” 12. “Ser levado ou transportado voluntária ou involuntariamente.” 14. “Proporcionar acesso; seguir (até algum lugar).” 19. “Levar, conduzir.” 25. “Dar princípio, começar, iniciar, encetar.”

Um dos princípios mais tradicionais do magistério refere-se à condução da professora. Ela busca os estudantes no pátio da escola e os conduz até a sala de aula. Os deslocamentos pelos ambientes internos da escola são realizados da mesma forma: a professora leva a turma para a biblioteca, para o refeitório, para a quadra esportiva, para o parque, para a porta da escola ao final do turno de aula. Conduz, igualmente, ao saber através da seleção e da dinamização de sequências

didáticas apropriadas para esse fim. A professora prepara o percurso e acompanha o estudante no seu caminhar pelo trajeto estabelecido. Pela execução destas tarefas ambos deveriam ser admirados e respeitados. A professora toma pela mão e leva para dentro da escola para que se inicie a transformação, pressupondo que seja fácil conduzir os estudantes, que todos eles estejam motivados a ir para dentro da escola e iniciarem a aula.

Nóvoa (2011a) aponta como o principal problema da Pedagogia conseguir ensinar aqueles que não querem aprender; esta é a missão mais nobre da Pedagogia. Como a universalização do ensino encontra-se difundida, atualmente, é preciso, então, refletir sobre o acesso ao conhecimento. O autor (2011a, p. 538) denuncia que “[...] não sabemos o que fazer com esta *massa* de alunos que não nos respeitam, para os quais a escola não tem nenhum sentido. Estamos perdidos...” [grifo do autor].

Para a denúncia realizada, o autor apresenta uma proposta, ao argumentar que

[...] só a pedagogia – uma pedagogia **conduzida** pelos professores – conseguirá reintroduzir sentido na escola e nas aprendizagens. Uma pedagogia que tome o trabalho docente como a sua referência primeira e que a partir dele procure responder à pergunta mais importante: o que fazer com as crianças que não querem aprender e para as quais a escola não tem qualquer sentido? (NÓVOA, 2011a, p. 538) [grifo nosso].

Nesta citação, o autor direciona nosso olhar à importância do trabalho docente ser conduzido, intencionalmente, para que os estudantes aprendam e atribuam sentidos bons a estas aprendizagens escolares.

A professora é, portanto, a estrela da escola e das peças publicitárias em análise. Vale lembrar a presença do interdiscurso no intradiscursos, através da relação estabelecida com a origem etimológica da palavra pedagogo (condutor de crianças, na Grécia antiga) e da palavra currículo (percurso, caminho).

4.2.2.4 Venha Construir

Figura 49 - Décimo oitavo *frame* selecionado - “Valorização do Professor II”



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

Mesmo operando com uma locução verbal F10 (***Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo e com oportunidades para todos.***), faremos o mesmo caminho já percorrido: enfocaremos a origem etimológica do verbo vir e do verbo construir que integram essa locução verbal e, depois, as séries de acepções contidas nos dicionários etimológico e da Língua Portuguesa consultados, buscando, a seguir, efeitos de sentido.

Cunha (1986, p. 823) mostra que o léxico vir origina-se “do latim venire vb. ‘transportar-se de um lugar (para aquele em que estamos)’.” Ferreira (2009, p. 2065) apresenta vinte e três séries de acepções. Dessas, quatro nos interessam para a análise. Elas são: 4. “Proceder, provir, resultar, advir.” 10. “Resultar, proceder, advir, provir.” 17. “Estar para acontecer ou para chegar.” 20. “Seguido de verbo no infinitivo, refere-se ao fim expresso por este.”

Para construir, Cunha (1986, p. 210) aponta: “Do lat. constructio-onis – construíR vb. ‘estruturar, edificar, fabricar’ XIV.” Ferreira (2009, p. 532) mostra seis séries de acepções para o vocábulo construir. Transcrevemos duas delas que se relacionam com o que analisamos nesse texto. 2. “Organizar, dispor, arquitetar.” 3. “Formar, conceber, elaborar.”

Passamos, então, a analisar os dois verbos juntos que estabelecem uma conjunção perifrástica na F10 (***Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo e com oportunidades para todos.***).

Conjunção perifrástica constituída por um verbo auxiliar. Neste enunciado é o verbo vir. Notamos que este verbo (vir) é largamente usado para este fim,

principalmente na oralidade, em usos mais coloquiais da língua.

O verbo *vir*, ao lado do verbo *construir*, desempenha papel de verbo único na frase, já que o segundo verbo (*construir*) é o verbo principal da frase. O verbo *construir* é o verbo mais relevante, pois o *vir* é o auxiliar para a ação principal (*construir um país*). Embora o verbo *vir* desempenhe uma função de auxiliar, o verbo aponta para um movimento: fazer o processo ser colocado em prática (fazer o país se desenvolver social e economicamente, ser um país justo, com oportunidades para todos). Quer promover uma ação conjunta, dita por alguém (o MEC?) que chama para juntos (o professor e o MEC ou o professor e os estudantes?) implantarem a ação. Assim, é possível afirmar: torne-se parte do projeto de construção de um país melhor sendo um professor. Aqui é suscitado um efeito de sentido de exortação e de marcação da política educacional do Ministério, onde a peça publicitária se insere.

4.2.3 Direcionamento das Ações dos Interlocutores

4.2.3.1 Consulte

Figura 50 - Décimo terceiro *frame* selecionado - "Valorização do Professor I"



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

O verbo “consultar” aparece na F6 (**Consulte** o portal do MEC! Ministério da Educação. *Brasil, um país de todos*) da peça “Valorização do Professor I”.

Cunha (1986, p. 210), em seu dicionário de etimologia, nos apresenta o vocábulo *consultar* da seguinte forma: “vb. ‘pedir conselho, opinião, parecer a’ XVI.”

Em Ferreira (2009, p. 533), o referido vocábulo tem oito acepções. As que se relacionam com o sentido do verbo no comercial são três: 2. “Procurar informar-se

de alguma coisa por meio de.” 3. “Sondar, examinar antes de decidir.” 5. “Pedir instrução, conselho, parecer.”

Em nossa análise, podemos pensar que um dos sentidos evocados pode ser o de deixar que o possível candidato ao curso de Licenciatura procure, utilizando para isso a sua autonomia, informações sobre o curso. Todas elas estão disponibilizadas no *site*, basta que tenha interesse em acessá-las. As peças mostram a importância do professor, o *site* oferece as informações necessárias. Ao candidato, cabe, então, fazer o acesso. Em outras palavras, faça você!

Em seguida, passamos aos verbos que são utilizados na peça publicitária Valorização do Professor II.

4.2.3.2 Informe-se

Figura 51 - Vigésimo quinto *frame* selecionado - “Valorização do Professor II”



Fonte: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 25 nov. 2010.

O verbo informar está presente na última frase da peça Valorização do Professor II (F13 *Informe-se no portal do MEC! Ministério da Educação. Brasil, um país de todos.*).

De acordo com dicionário etimológico⁴⁶, o vocábulo é apresentado da seguinte maneira: do Latim, de *informare*, "modelar, dar forma", de in mais *formare*, "formar". Daí surgiu a conotação de "formar uma idéia de algo", que passou depois a

⁴⁶ Cunha (1986) não apresenta o vocábulo em análise (informar). Por este motivo, optamos pelo acesso a um dicionário eletrônico do seguinte endereço: <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/informacao>> Acesso em: 5 set. 2014.

"descrever" e, mais tarde, se generalizou em "contar algo a alguém sobre alguma coisa".

Ferreira (2009, p. 1104) apresenta nove acepções para o verbo informar. Transcreveremos as sete que coincidem com o sentido privilegiado pelo comercial "Valorização do Professor II". 2. "Instruir, ensinar." 3. "Confirmar, corroborar, apoiar." 5. "Dar notícia ou informação a; avisar, cientificar." 6. "Comunicar, participar." 7. "Dar notícia ou informação; avisar, cientificar." 8. "Dar informações, notícias." 9. "Tomar ciência ou notícia; inteirar-se."

Voltado ao texto publicitário, este verbo dá indicações para que o candidato se movimente; atua sobre a ação do candidato. Tudo está disponível para que ele faça. Há uma condução para fazê-lo, pressupondo que no *site* encontre-se tudo, todas as informações necessárias e, conseqüentemente, a eliminação das dúvidas. É só acessar e somente o candidato, individualmente, poderá fazê-lo. O intradiscorso está canalizado (conduzido) para esta ação. O candidato terá, então, todos os meios para atingir o objetivo: ser um professor. A análise assemelha-se a do verbo "consultar", já que ambos evocam sentidos próximos.

4.3 VALORIZAÇÃO

O enfoque da valorização, destacado neste subitem, deve-se justamente à presença desta palavra no intradiscorso das peças publicitárias. As duas peças receberam como título esta palavra. Para distingui-las, foram acrescentados números romanos (I e II).

A palavra valorização, que aparece num lugar de destaque nas peças publicitárias, ou seja, nos títulos, foi destacada, igualmente, na problematização desta pesquisa. Torna-se uma pista linguística no que concerne à análise discursiva, que visa a mostrar efeitos de sentido a ela vinculados nas peças.

Iniciando o percurso analítico, trazemos o que diz Compagnon (1996, p. 106) a respeito dos títulos:

A função primeira do título é a de referência. Ele evoca todo um texto por um signo que o compreende, sem que este seja sobrecarregado de alguma outra propriedade. O enunciado do título, não como titular, mas simplesmente intitulado corresponde exclusivamente à citação do texto em sua extensão [...]

Para esclarecer a ligação do título com a obra, o autor (1996, p. 107) afirma que “Foi em Roma que um título ligou-se definitivamente à obra, sem que isso presumisse uma originalidade nem do título, nem da obra. O título romano particulariza a obra sem individualizar o autor, ele é um elemento de classificação.”

Ainda, Compagnon (1996, p. 106), apoiando-se no uso de metáforas (porta e troféu), reflete sobre o título e sobre o autor. Sustenta que

A porta de entrada de um livro é seu título, encimado com o nome do autor, como se fosse um troféu. Esse dispositivo parece natural, não se imagina um livro de outra forma. Trata-se, entretanto, de invenção recente. O título propriamente dito, específico e não-genérico, data do século XVI.

A expressão “valorização do professor” já foi bastante utilizada. Ela aparece nos discursos dos políticos, nos planos de carreira do magistério, nos pronunciamentos cotidianos de pessoas que exercem outras profissões, nas notícias veiculadas pela mídia. Parece-nos, por conseguinte, uma expressão desgastada pelo uso. Esta pesquisa poderá representar uma retomada da expressão para lhe atribuir outro sentido? Até que ponto poderemos lhe atribuir um outro sentido?

A que nos referimos quando empregamos o termo valorização? Quem atribui valor a alguém ou a alguma coisa? Quando e através de que se atribui valor a alguém ou a alguma coisa? O que é valor? O que não é valor? Com qual(is) valor(es) me comprometo? Como e através de que é possível reconhecer um valor? Como e através de que um profissional é valorizado? Quanto vale? Qual profissional tem mais valor? Qual profissional tem menos valor? Qual profissional não tem valor? Atualmente, qual é o valor do professor? Será aquele garantido pela LDB/96? E quanto ao presente nos planos de carreira do magistério?

Axiologia é o nome atribuído ao estudo da problemática sobre valores. De acordo com Japiassú e Marcondes (2008), *axios* (grego) significa digno de ser estimado e *logos*, ciência, teoria. Teoria de valores em geral, especialmente de valores morais. O termo axiologia designa a filosofia dos valores, fundada em Baden por W. Windelband (1863-1915).

Há vários sentidos para a palavra valor. Na consulta ao dicionário Ferreira (2009, p. 2033) é possível encontrar 14 acepções. Mais uma vez transcreveremos apenas as que nos interessam nesta análise. 1. “Qualidade de quem tem força; audácia, coragem, valentia, vigor.” 2. “Qualidade pela qual determinada pessoa ou

coisa é estimável em maior ou menor grau; mérito ou merecimento intrínseco, valia.”

8. “Estima, apreço.” 9. “Importância, consideração.” 13. “Caráter do que, de modo relativo (ou para um só ou para alguns) ou de modo absoluto (para todos), é tido ou deve ser tido como objeto de estima ou de desejo.”

Já para o termo valorização, Ferreira (2009, p. 2033) aponta duas acepções. Transcreveremos somente a primeira, já que a segunda refere-se à economia. 1. “Ato ou efeito de valorizar(-se).”

Interessa-nos retomar, nesta tese, a reflexão sobre a palavra “valor”, já que valorização é, conforme referência citada anteriormente, o ato de dar valor. Japiassú e Marcondes (2008, p. 275) definem valor da seguinte forma: “Literalmente, em seu sentido original, ‘valor’ significa coragem, bravura, o caráter do homem, daí por extensão significar aquilo que dá a algo um caráter positivo.” O autor apresenta quatro subdivisões para operar com a noção de valor. São elas: a) a filosofia; b) a ética; c) o juízo de valor e d) o valor de uso/valor de troca. Passamos, então, a explorar cada uma delas.

Em relação à noção filosófica de valor, está relacionada

por um lado àquilo que é bom, útil, positivo; e, por outro lado, à de prescrição, ou seja, à de algo que *deve* ser realizado. ‘Do ponto de vista ético, valores são os fundamentos da moral, das normas e regras que prescrevem a conduta correta’ (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 275) [grifo dos autores].

Logo depois, os autores nos trazem um alerta. Sustentam que a própria definição de valor varia de acordo com as doutrinas filosóficas, por isso é de difícil caracterização e sujeita a divergências quanto à sua definição. Para

[...] algumas concepções valor é tudo aquilo que traz a felicidade do homem. Alguns filósofos consideram também que os valores se caracterizam por relação aos fins que se pretendem obter, a partir dos quais algo se define como bom ou mau. Outros defendem a ideia de que algo é um valor em si mesmo. Discute-se assim se os valores podem ser definidos intrínseca ou extrinsecamente. Há ainda várias outras questões envolvidas na discussão filosófica sobre os valores, p. ex., se os valores são relativos ou absolutos, se são inerentes à natureza humana ou se são adquiridos etc. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 275).

Sobre juízo de valor, os autores afirmam que é o

juízo que estabelece uma avaliação qualitativa sobre algo, isto é, sobre a

moralidade de um ato, ou a qualidade estética de um objeto, ou ainda sobre a validade de um conhecimento ou teoria. Juízo que estabelece se algo deve ser objeto de elogio, recomendação ou censura (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2008, p. 275).

Por último, os autores tratam do valor de uso/valor de troca no sentido econômico. Para Japiassú e Marcondes,

O trabalho humano produz um valor de uso, ou seja, um objeto que possui uma utilidade determinada. No entanto, a divisão social do trabalho introduz a noção de valor de troca, já que alguém pode produzir algo que é de utilidade para outro, e com isso pode trocar o objeto produzido por outro objeto que é, por sua vez, de utilidade para ele (JAPIASSU; MARCONDES, 2008, p. 275).

Acreditamos que a Filosofia colabora para: a) a composição do conceito de valor e de valorização, pois enfatiza a profundidade dos termos e b) a nossa intenção de operarmos com uma transposição para a noção de valor e de valorização na política educacional analisada nesta tese.

A seguir, de forma adaptada, expomos parte do estudo de Lalande (1999) sobre o conceito de valor selecionado para embasar essa análise. Segundo o autor, valor pode se referir: a) à característica das coisas que consiste em serem mais ou menos estimadas ou desejadas por um sujeito ou, mais comumente, por um grupo de sujeitos determinados. Este é um significado subjetivo; b) à característica das coisas que consiste em merecer maior ou menor estima. Este é um significado objetivo; c) à característica das coisas que consiste em elas satisfazerem um certo fim. Trata-se do caráter objetivo/hipotético; d) à característica de coisas que consiste no fato de, em determinado grupo social e em determinado momento, serem trocadas por uma quantidade determinada de uma mercadoria tomada como unidade; e) ao preço que se estima, do ponto de vista normativo, deva ser pago por um determinado objeto ou serviço (justo valor) e f) à significação não só literal, mas efetiva e implícita que possuem uma palavra ou expressão.

Para Ruiz e Vallejos (2001, p. 20), a concepção de valor é assim definida:

El valor se ha definido de muchas maneras. [...] El valor es un modelo ideal de realización personal que intentamos, a lo largo de nuestra vida, plasmar en nuestra conducta, sin llegar a agotar nunca la realización del valor. El valor es como una creencia básica a través de la cual interpretamos el mundo, damos significado a los acontecimientos y a nuestra propia existencia. [...] Partimos de una concepción del valor como realidad dinámica, histórica, sumetida, portanto a câmbios en su manifestación y

jerarquización; que lo que ahora valoramos más, pase después, em las generaciones siguientes, a tener un valor secundario. [...] El valor, decimos, es estable y permanente, objetivo y universal, pero también dinámico e cambiante, relativo y subjetivo.

Os citados autores afirmam a dificuldade de definir e de caracterizar valores. Desta forma, destacam a contradição e, conseqüentemente, a complexidade desta noção.

A valorização do educador apresentada por Brito e Vasconcelos (2006, p. 192) está

[...] ligada ao conceito de educação como prioridade, é direito do professor e seu dever enquanto luta. Cabe a ele usar sua voz para denunciar à coletividade a incoerência entre o discurso de valorização e a ação de pouco investimento e destinação de verbas à educação. Desmascarar esse discurso demagógico e engajar-se na exigência de uma postura de coerência e decência da política educacional do país é missão do professor democrático que tem, como projeto de vida, a transformação do quadro atual em um mais justo para todos.

Nesta definição, os autores exibem o papel do professor como ativo, participante do seu próprio processo de valorização.

Freire (2001, p. 228) nos deixou sua concepção de valorização do educador. Ela pode ser ilustrada através da seguinte passagem:

É o respeito à dignidade do professor, de uma pessoa sem a qual a educação não é prioridade. Valorizo algo ou alguém na medida em que o considero fundamental em relação aos meus objetivos e sonhos [...] valorizar o professor, no meu caso, não é só uma obrigação ética. Se nós não valorizarmos os educadores, teremos poucas possibilidades de fazer deste, um país melhor. Agora, a valorização não pode ficar na teoria, não se trata apenas do discurso sobre a valorização, mas sim da prática deste discurso.

Freire, nesta citação, estabelece uma ligação entre a valorização do professor e o desenvolvimento do país, propondo-a não apenas como uma obrigação ética. Ele observa a necessidade de colocarmos em prática o que é dito.

Além dos citados autores, consideramos o dispositivo legal, tendo em vista a formulação desta tese. Então, para cumprir esse objetivo, mencionamos a LBD/96 para atender a essa importante interface, que faz parte das condições de produção do discurso pedagógico.

A última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB EN), Lei nº 9394/96 prevê a valorização do professor. Transcrevemos, abaixo, dois artigos.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VII – **valorização do profissional** da educação escolar;

[...]

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.

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. [grifos nossos].

Após a leitura desses artigos, notamos que a valorização dos profissionais da educação é entendida, neste documento legal, de forma ampla. Ela prevê desde o concurso para ingresso na carreira até as condições de trabalho. E também é compreendida como valorização profissional a possibilidade de assumir cargos de direção de escola e de coordenação e assessoramento pedagógicos. O salário ganha destaque em Inciso próprio (Inciso terceiro do artigo 67), quando é citado o piso salarial. Portanto, o professor teria assegurada sua valorização ao iniciar a carreira e ao longo dela, através de aperfeiçoamento e de condições adequadas para exercer suas atribuições didático-pedagógicas. Constata-se que, a partir de 1997, ano em que a LDB/96 passou a vigorar, muitas políticas educacionais voltadas à valorização do professor ganharam força. As peças publicitárias, tomadas nesta pesquisa, são um exemplo disso.

O enunciado “valorização do professor” implica problematizar a formação do professor quanto ao sentido que essa assume dentro desta política que se dirige à valorização. Afonso (2003) salienta, numa perspectiva crítica, que, após a promulgação da última LDB EN (Lei 9394/96), houve uma profusão de textos legais derivados sobre a formação de professores. Isso se deu, principalmente, porque a LDB/96 assumiu um perfil amplo e flexível. Considerava que as políticas

educacionais de formação de docentes faziam parte de uma esfera mais abrangente; tratavam-se de políticas públicas contemporâneas relacionadas ao panorama sociopolítico e econômico não só brasileiro, mas mundial. Desse modo, políticas públicas definem-se por um novo mapa socioeconômico mundial, impondo diretrizes de redefinição do papel do Estado, uso de tecnologias e globalização da economia. Como não poderia deixar de ser, outro modo de se conceber o trabalho e os trabalhadores, de modo geral, impõe-se. Aos professores, em particular, uma formação continuada. O professor não é mais um simples executor de tarefas aos moldes fordista/taylorista. Exige-se, agora, um profissional cooperativo, autônomo, criativo, comunicativo, competente linguisticamente, hábil no trabalho em equipes...! E, para atingir isso, quais as ações do Estado? O que é ofertado em relação às políticas educacionais públicas de formação de professores? Evidentemente, o modelo econômico descrito pressupõe que a responsabilidade de formação seja de cada um. Assim,

os indivíduos são convocados a serem responsáveis pelo seu destino, pela sua sobrevivência e pela sua segurança, gestores individuais das suas trajetórias sociais sem dependências nem planos predeterminados. No entanto, esta responsabilização ocorre de par com a eliminação das condições que a poderiam transformar em energia de realização pessoal. O indivíduo é chamado a ser o senhor de seu destino quando tudo parece estar fora de seu controle. A sua responsabilidade é a sua alienação; alienação que, ao contrário da alienação marxista, não resulta da exploração do trabalho assalariado, mas da ausência dela (AFONSO, 2003, p. 44).

Logo, evidencia-se que, nessa área, o sucesso de políticas públicas nem sempre é observado e as causas são complexas.

O enunciado “valorização do professor”, mais especificamente “pouca valorização do profissional”, chama a atenção numa reportagem na imprensa escrita (Zero Hora, 2012) sobre o último concurso do magistério estadual (RS).

De acordo com o jornal, cerca de 61 mil candidatos realizaram, em abril, a prova do processo seletivo para ocuparem 10 mil vagas. No dia 18 de maio a manchete de capa foi a seguinte: “Magistério - Recorde de reprovação força novo concurso. 92% dos professores não passaram nas provas, em novo alerta para a educação do RS.” O periódico aponta cinco razões para o anunciado fracasso: 1) pouco hábito de estudo; 2) pouca valorização do profissional; 3) formação fraca dos professores; 4) muito tempo sem concurso (o último concurso foi realizado em 2005)

e 5) nivelamento por cima. Três professores foram consultados pelo jornal para que essas razões fossem as selecionadas. Os especialistas, segundo a reportagem, pertencem ao quadro de professores das seguintes instituições: UFPE, FGV/SP e PUC/RS.

Para esse texto destacamos, entre as transcritas acima, a razão número dois. Esse diário de notícias sustenta que a valorização se dá através de um melhor salário inicial e um plano de carreira atraente. Aponta, ainda, para o abismo que há entre as notas de aprovados no vestibular dos cursos de Pedagogia, de Medicina ou de Direito, por exemplo. Portanto, pelo nosso gesto de interpretação, a reportagem destaca o salário baixo como causa da desvalorização. Acusa as instituições de formação inicial dos professores (Licenciaturas) de possuírem uma qualidade insuficiente, já que os licenciandos nem sequer respondem à provas objetivas. Por isso, de acordo com a matéria, os acadêmicos não conseguem superar as deficiências trazidas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (as origens do problema da educação, de acordo com o registrado pela editora da reportagem).

O número de candidatos aprovados é de 5,2 mil ou 7,5%, mas o jornal divulga essas informações em letras de tamanho bem menor do que as da manchete e na metade inferior da folha.

A reportagem demonstra o número total de aprovados, o número total de vagas e o percentual de aprovação, através de uma tabela na qual consta as 30 regiões onde estão situadas as sedes das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), enfatizando o número baixo de aprovações. Em primeiro lugar está a CRE de Santa Maria com 407 aprovados para 239 vagas, gerando uma ocupação de 170% das vagas disponíveis. Porto Alegre está em sexto lugar com 1070 aprovados, 1517 vagas e um percentual de ocupação de 70,5%. Caxias do Sul, em último lugar, conta com 243 aprovados para 770 vagas. O percentual de ocupação dessas vagas é de apenas 31,5%.

Retomando a reflexão sobre o sentido de valorização, notamos que está atrelado ao sentido de remuneração. O referido jornal expõe um quadro depreciativo do professor e da profissão, configurado como oposto aos sentidos disponibilizados no portal do MEC, através das peças publicitárias. São apresentados dados da realidade, pelo jornal, que parecem ser um consenso de que a profissão e o professor são poucos valorizados. Num enfoque regional, o que se constata é que há desvalorização. O diário de notícias, sem querer esgotar a problemática, mostra a

predominância do sentido de desvalorização no contexto gaúcho.

Depois da apresentação desse estudo sobre os sentidos de valorização, o que podemos concluir, voltando à posição discursiva sobre valorização do professor manifestado nas peças publicitárias? Os professores e os estudantes referir-se-ão à posição sobre valorização manifestada nas peças e buscarão produzir os seus sentidos sobre a valorização do professor e da profissão.

4.4 AS PEÇAS PUBLICITÁRIAS NOS COMENTÁRIOS DOS PROFESSORES: EFEITOS DE SENTIDO

É indiscutível que o professor é fundamental para o progresso de qualquer sociedade. Sob sua responsabilidade, formam-se vários profissionais, e, por este fato, a profissão de professor é muitas vezes apelidada de 'profissão das profissões'. Entretanto, só isto não basta para caracterizar sua dimensão. É preciso olhar para o professor com olhos de quem quer ver um país melhor.

Prova de Redação do Vestibular 2011 UFRGS⁴⁷

O discurso em análise é o discurso pedagógico, no qual está compreendida a posição de professor do Ensino Superior, da licenciatura em Pedagogia. Trata-se de uma posição que evidencia uma especificidade que é o desdobramento, inerente ao modo de constituição desse sujeito-professor, cuja função é mediar a constituição de outro sujeito-professor por meio do curso de formação inicial.

Os enunciados selecionados sobre os quais a análise recai, e que serão apresentados daqui em diante, representam pronunciamentos dos docentes de um curso presencial de Pedagogia de uma IES da região nordeste do estado do RS sobre as duas peças publicitárias emitidas pelo MEC e amplamente divulgadas entre os anos de 2009 e 2010. Após ter entrevistado todos os professores que lecionam no curso, obtivemos um universo de nove entrevistas, colhidas durante o ano letivo de 2011. Desse *corpus* empírico, formado pelo conjunto das transcrições das gravações das entrevistas, extraímos sequências discursivas de referência, formando, assim, o *corpus* discursivo.

A análise buscou mostrar efeitos de sentido a partir das marcas linguísticas

⁴⁷ Em consulta ao site da UFRGS (www.ufrgs.br), localizei a prova de redação do vestibular do ano de 2011 e a transcrevi por se relacionar ao tema das peças publicitárias em análise.

heterogêneas relacionadas ao funcionamento do discurso em análise.

Selecionamos, para este estudo, duas posições discursivas para análise, tendo em vista o *corpus* constituído pelos comentários dos professores e estudantes de Pedagogia sobre as peças publicitárias. São elas:

- a) posição de concordância com o sentido predominante enunciado nas peças e
- b) posição de crítica às peças.

No desenvolvimento das análises, efeitos de sentido serão apresentados de acordo com essas duas posições identificadas, tomadas como eixos propostos para sistematização das análises. Essas duas posições dialogam, não sendo consideradas, nesta tese, como posições rígidas. Assim, as posições de concordância ou as posições de crítica, assumidas pelos docentes e pelos estudantes diante dos comerciais assistidos, são tratadas como questão de predominância do efeito de sentido indicado.

De acordo com o referencial teórico da Análise de Discurso de origem francesa (PÊCHEUX, 2009), quando o sujeito-professor enuncia seu comentário, atualiza a memória discursiva da sua área profissional, a Pedagogia, que é heterogênea e aberta a outros sentidos. Explicitando mais: o sujeito-professor enunciador, quando se pronunciou sobre os comerciais, situando-se na perspectiva do discurso pedagógico, acessou a memória discursiva da área do conhecimento onde atua, qual seja, o ensino de Pedagogia, historicizando sentidos pré-construídos concernentes a essa área, ressignificando-a em seus enunciados. Ao produzir sentidos no uso da língua, o professor coloca-se como um sujeito interpretante. Conforme Pêcheux:

Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso (PÊCHEUX, 2009, p. 53).

Assim como o sujeito-professor é interpretante, também a posição de analista depende de interpretação. Ao assumirmos a posição de analista de discurso, buscamos os “pontos de deriva possíveis”, observando o fio do discurso para estabelecer relações interdiscursivas evidenciadas como efeitos de sentido.

Os enunciados tomados para análise, nesta pesquisa, foram tratados tendo

em vista efeitos de sentido. Para identificá-los, produzindo interpretação, buscamos marcas de heterogeneidade, interrogando os enunciados a partir do modo como se encontram formulados na linguagem, em um percurso que passa pelo estabelecimento de relações interdiscursivas.

A partir de agora, apresentaremos a posição discursiva que se refere à posição de crítica proferida pelos docentes às peças publicitárias “Valorização do Professor I” e “Valorização do Professor II”.

Contudo, antes de seguirmos, é necessário registrar uma observação organizacional a respeito do encaminhamento da análise: os enunciados (E) dos professores e dos estudantes transcritos para este texto estão registrados em itálico, sem o recuo indicativo de parágrafo e com espaçamento simples entre as linhas. Todas as formulações receberam numeração (exemplo: E1). Tal procedimento intenciona distinguir os enunciados das citações diretas.

4.4.1 Posição de Crítica às Peças Publicitárias: Ressonâncias de Impacto

O intradiscurso das propagandas apresenta elementos que garantem a coesão, no sentido de favorecer uma argumentação convincente, capaz de levar à aceitação dos comerciais pelas pessoas que os assistiram. Mesmo assim, eles podem ser questionados, à luz de posições divergentes. E foi isso o que ocorreu durante a pesquisa, nas entrevistas realizadas.

O conjunto de enunciados dos professores do curso de Pedagogia caracteriza a mesma posição: crítica aos comerciais. Por seguidas vezes, os docentes emitiram enunciados cujos efeitos de sentido são, efusivamente, contra as propagandas - e não são poucos.

Constatamos que foram recorrentes enunciados dos docentes do curso de Pedagogia reveladores de um efeito de sentido de aborrecimento, em relação às duas peças assistidas.

Consideramos, de antemão, que os publicitários responsáveis pela criação das peças analisadas apropriaram-se, competentemente, de um sentido que, talvez, a própria escola e os professores, independente do nível onde atuam, não souberam valorizar, não souberam cultivar em seu próprio terreno: a valorização do professor e do magistério. Os professores, em seus pronunciamentos, ao assumirem uma posição crítica, silenciaram sobre sentidos que apontam à beleza da profissão e à

satisfação sentida ao aprender e ao ensinar. Sentidos não obstante, tais como os manifestados nos enunciados analisados que serão apresentados mais adiante.

Que efeitos de sentido pode suscitar o entrecruzamento da publicidade com a realidade dos cursos de Pedagogia, tal como é percebida pelos profissionais? É preciso refletir mais sobre esse estranhamento: a maioria dos professores, em seus pronunciamentos, não se filiou ao enunciado “o professor é importante.” Renegaram, desprezaram, subestimaram, criticaram, deixaram de lado para que, assim, outra área (a publicidade) se filiasse ao sentido óbvio (“o professor é importante”), destacando-o nas peças publicitárias.

A seguir, apresentaremos os efeitos de sentido relacionados aos enunciados dos docentes que caracterizam a posição discursiva de crítica às peças publicitárias.

4.4.1.1 Efeito de Sentido: Camuflagem

E1 Quanto a mim, professor do Ensino Superior, eu penso que o comercial traz uma grande frustração no sentido de camuflar a verdadeira pessoa persona do professor através de uma perspectiva de tentar ganhar fundos, ganhar pessoas para poder preencher as Licenciaturas que estão esvaziadas. Num segundo momento, camuflar também o verdadeiro sentido do professor. Ele não é alguém que ensina a resolver problemas, mas é alguém que busca, permanece na errância, no caminho, no percorrer desse grande processo que se chama pensamento. Então, camufla também essa fase e camufla uma terceira fase que talvez seja, para mim, a mais contundente: o professor é especial não pela atividade que realiza, mas pela dignidade que constrói e isso não é a posição que dá, não é o diploma, mas é a própria atividade do ensino. Não tem a ver com esses estatutos institucionais.

No enunciado selecionado, o sujeito-professor manifesta sua frustração diante do comercial porque este vem camuflar a verdadeira *persona* do professor, ao buscar o objetivo de ganhar pessoas para preencher as licenciaturas esvaziadas. O enunciado, tanto em relação a alguns termos empregados (*persona*, *errância*) quanto à própria argumentação, mostra domínio de conhecimentos para manifestar a posição de refutação aos vídeos e afirmação de sua posição: o professor é especial pela dignidade que constrói na própria atividade de ensino e não como é apresentado nas peças. Para tanto, enumera o que as peças escondem: 1) a identidade do professor (*persona*); 2) o sentido da docência (percorrer o processo que se chama pensamento) e 3) a dignidade que constrói [...] na atividade de ensino.

As peças são tomadas no seu conjunto, ou seja, não há referência a nenhuma parte específica dos comerciais. O sujeito-professor assume uma posição de ensinar, mantendo a disposição de explicitar aos interlocutores a sua posição fundamentada em conhecimentos especializados. Exerce o pensamento em seu pronunciamento, o que aparece como um exemplo do que afirma como atributo do professor.

Em relação ao léxico camuflar destacado no enunciado, em Ferreira encontramos a seguinte definição: “Disfarçar sob falsas aparências. Escondido, oculto. Dissimulado” (2009, p. 380). Já em Cunha (1986, p. 145), em relação à etimologia da palavra camuflar temos: “Do francês *camouflage*, *camoufler*: dissimular, disfarçar.” Consideramos que estes sentidos permeiam o emprego da palavra camuflagem na formulação analisada; o efeito de sentido suscitado no enunciado é de que a profissão é mostrada nas peças publicitárias de forma enganosa, disfarçada, sob falsas aparências. De que a profissão está disfarçada? Por que o magistério precisaria de uma camuflagem para atrair candidatos?

Para além destes sentidos de camuflar, há outro sentido a ser considerado: a manifestação de um sentido militar. Esconder, disfarçar, alterar, distrair, dissimular, simular, mascarar condiz com um contexto de guerra. Apesar da lembrança imediata do uniforme nos tons verdes e terrosos, a camuflagem assume um sentido maior e mais largo do que o de estampa do tecido com o qual uniformes militares são confeccionados.

Concebida como um componente das operações táticas militares, a camuflagem é fundamental no combate ao inimigo, na preservação da vida dos soldados e na proteção ao aparato bélico (armas, viaturas, aviões, navios). Há uniformes camuflados especificamente para o ambiente onde a batalha poderá acontecer (deserto, montanha, urbano, selva ou floresta), tornando-os, desta forma, mais eficientes ao adequarem-se ao meio. É levada em conta a incidência ou não de luz, a presença de radares e sensores e, até, de satélites.

Militares participam de treinamentos nos quais aprendem, de forma minuciosa e prática, técnicas e procedimentos de camuflagem. Soldados precisam ver, porém não podem ser vistos. Como e com que tipo de material, por exemplo, pintar o rosto, o pescoço e as mãos para que o calor do corpo e o suor não sejam captados pelos radares e pelos sensores? De que forma estender a rede de metal para dissimular a presença de um carro de combate no território onde a batalha

acontece?

Buscamos outra definição de camuflagem relacionada ao sentido militar. Acessamos um dicionário da área militar - *The Dictionary of Military and Associated Terms* (1987, p. 2) e encontramos o termo definido como "the use of natural or artificial material on personnel, objects or tactical positions with the aim of confusing, misleading or evading the enemy."⁴⁸

De acordo com Newark, Newark, Borsarello (1996), um celebrado exemplo do uso precoce da palavra camuflagem foi deixado por Shakespeare no século XVII numa descrição de guerreiros medievais preparando a marcha para Macbeth em sua fortaleza Dunsinane (Macbeth, V. 4⁴⁹). Transcrevemos a passagem a seguir.

‘Let every soldier hew him down a bough
And bear’t before him; thereby shall we shadow
The numbers of our host and make discovery
Err in report of us’⁵⁰

Ann (2012, p. 1) afirma que a camuflagem no século XXI

is a subject and practice of military science, biological science, culture and society. All are contexts in which concealment and deception — the conceptual underpinnings of camouflage — find physical, visual and psychological expression.⁵¹

Em relação ao uniforme militar Ann (2012, p. 1) esclarece

is an indispensable element of military identity and its existence. We can hardly imagine military uniforms without a camouflage pattern. Historical review, however, shows that patterns were introduced as a part of the uniform only in 1914, when the French army tested military equipment with a colourful geometrical pattern, which was similar to the forms and colours of the environment and, consequently, had a camouflage effect. Before WW1, military uniforms were one-, two- or three-colour clothes, mostly black, white and red in colour (French and British Army).⁵²

⁴⁸ “O Dicionário de Termos Militares e Associados” [...] “o uso de material natural ou artificial em pessoas, objetos ou posições táticas com o intuito de confundir, enganar ou evadir o inimigo.” [tradução nossa]

⁴⁹ Tragédia do dramaturgo inglês William Shakespeare, sobre um regicídio e suas implicações. Acredita-se que tenha sido escrita entre 1603 e 1607.

⁵⁰ ‘Que cada soldado corte um galho/ E o carregue; assim nós esconderemos/ Os números de nosso anfitrião e o induziremos/ Ao erro no cômputo dos nossos.’ [tradução nossa]

⁵¹ “É um assunto e prática da ciência militar, da ciência biológica, da cultura e da sociedade. Todos são contextos nos quais a ocultação e a dissimulação - as bases conceituais da camuflagem - encontram expressão física, visual e psicológica.” [tradução nossa]

⁵² “É um elemento indispensável da identidade militar e da sua existência. Dificilmente podemos imaginar uniformes militares sem um padrão de camuflagem. Revisão histórica, no entanto, mostra que os padrões foram introduzidos como parte do uniforme apenas em 1914, quando o exército francês testou equipamento militar com um padrão geométrico colorido, semelhante com as formas e

Um pouco mais adiante, mas na mesma página, aponta à participação dos artistas na produção dos uniformes ao afirmar que “In the beginning, the design of camouflage patterns was in the hands of artists and designers, who, during the decades of the twentieth century, improved their work in strong collaboration with the army⁵³” (ANN, 2012, p. 1).

Se a camuflagem assume um sentido militar, como estabelece relação com as peças publicitárias analisadas nessa tese? Militar em relação a quê? Quem é o inimigo? O que ou quem as propagandas camuflam? De quem, pontualmente, os professores precisariam se proteger? Qual é a camuflagem que os professores criados para serem mostrados nos comerciais usam? E os alunos e demais pessoas que aparecem, como foram camuflados para passar as ideias pretendidas? E o emissor se disfarça? É preciso lembrar que o inimigo, estando camuflado, demanda a tarefa de reconhecê-lo, e isso, conseqüentemente, protegerá vidas e equipamentos para, quem sabe, assim, ganhar a batalha e a guerra. É o elemento surpresa que está sendo visado. Convém atacar o inimigo exatamente quando ele não espera esta ação e de forma igualmente inesperada. O sucesso da estratégia de guerra é chegar ao inimigo quando e de forma a surpreendê-lo e, assim, garantir a rendição e o encaminhamento para a vitória.

Uma provável resposta às perguntas propostas acima pode ser a posição sobre a publicidade assumida pelo sujeito: a de que esta funciona com o objetivo de enganar a quem está atraindo; que usa disfarces para prejudicar alguém. Há, então, a possibilidade de um sentido de perigo. Há um alerta disparado contra a mídia, a qual poderia ser classificada como altamente perigosa e danosa.

Encontramos um exagero nesta análise, em função da perspectiva da mídia em ganhar pessoas (candidatos aos cursos de licenciatura). Caso mostrasse o que o magistério não é, disfarçando-o, os candidatos se inscreveriam nas licenciaturas. A publicidade, para atender a uma política pública do Estado, estaria camuflando a realidade educacional brasileira. A emissão das peças publicitárias encomendadas pelo MEC não cumpriria com a sua função: convencer as pessoas a ingressarem

cores do ambiente e, conseqüentemente, produziu um efeito de camuflagem. Antes da Primeira Guerra Mundial, os uniformes militares eram roupas de uma, duas ou três cores, predominantemente pretas, brancas e vermelhas (Exércitos Francês e Britânico).” [tradução nossa]

⁵³ “No início, o projeto de padrões de camuflagem estava nas mãos de artistas e *designers*, os quais, durante as décadas do século XX, melhoraram seu trabalho em estreita colaboração com o exército.” [tradução nossa]

nos cursos de licenciatura, uma vez que as peças seriam enganosas, de acordo com os enunciados destacados para análise.

Entende-se a publicidade, assim, como se fosse uma inimiga. É má, mentirosa, engana as pessoas e deve ser combatida porque é uma inimiga dos professores. As peças publicitárias exibiriam meias verdades, mentiras. De um lado as peças publicitárias e, de outro, os professores. Estabelece-se a guerra. E estabelece-se outro efeito de sentido para camuflagem. Conseqüentemente, camuflar é mais do que afirma o dicionário.

Notamos que há uma exacerbação do sentido de engodo no emprego do termo camuflagem, caracterizando um jogo de palavras de impacto. Sabemos que o sentido de que a propaganda é mentirosa filia-se a um pré-construído, já que é corrente este sentido em nossa sociedade. Porém, é preciso considerar outras perspectivas:

A propaganda pode ser muitas coisas. A materialização do mal não é uma delas. [...] Não pode haver um arquivo da nossa época mais rico para os historiadores sociais e culturais do que a soma de meio século de propaganda (GARFIELD, 2006, p. 190).

De acordo com o citado autor, a história da propaganda televisiva “não é, de modo algum, apenas o acúmulo de décadas de um trabalho insosso. Não é uma mera galeria de pilantras irritantes. Também é um panteão de triunfos” (GARFIELD, 2006).

Na área da Antropologia encontramos outro autor que colabora com este texto, ao afirmar que a publicidade tem espaço para falar com a sociedade e, ao mesmo tempo, falar sobre esta sociedade (ROCHA, 1995). Ajuda-nos a refletir sobre a publicidade, salientando que

A função manifesta da publicidade é aquela de ‘vender um produto’, ‘aumentar o consumo’ e ‘abrir mercados’. Será que é tudo? Terá outros sentidos sua presença maciça no nosso cotidiano? [...] Mas, dentro da inquietação que procede e conduz a observação antropológica é possível propor a discussão destas questões (ROCHA, 1995, p. 26).

O autor chama a atenção para a exclusividade destas funções da publicidade, questionando-as. Aponta a diferença entre o consumo de anúncios (nesta tese consideramos como anúncio as peças publicitárias) e o consumo de produtos. Podemos pensar que

O que menos se consome num anúncio é o produto. Em cada anúncio 'vende-se' 'estilos de vida', 'sensações', 'emoções', 'visões de mundo', 'relações humanas', 'sistemas de classificação', 'hierarquias' em quantidades significativamente maiores do que geladeiras, roupas ou cigarros (ROCHA, 1995, p. 27).

Sant'Anna, Rocha Júnior e Garcia (2010, p. 46) escreveram, de forma veemente, sobre a relação da propaganda com o desenvolvimento do país.

A propaganda, que tem sido xingada, ameaçada, caluniada e bajulada, tem sido, também, a mola propulsora do desenvolvimento nacional. A pesquisa e a genialidade publicitária modernas substituíram o velho refrão 'o segredo é a alma do negócio' pelo conceito 'a propaganda é a alma do negócio' e, finalmente, pela temática mais real: propaganda vende, educa e estimula o progresso.

Os diferentes autores chamados apresentam afirmações consonantes em relação à importância do discurso publicitário. Fonte de informação sobre lançamentos e oferta de produtos e de serviços, bem como de campanhas que intentam preservar a vida, por exemplo, a propaganda tem ação benéfica nestes casos.

O enunciado em análise aponta, em seguida, à importância ao cotidiano da sala de aula, ao processo de aprendizagem na sua complexidade, citando a presença do erro (*errâncias*) como constitutiva do desenvolvimento das atividades docentes. Desmistifica, portanto, o papel do professor como aquele que domina a resposta certa, que sabe tudo. Aponta, no final do enunciado, que a obtenção de títulos acadêmicos e outras exigências institucionais para a docência no Ensino Superior brasileiro, por si só, não garantem a qualidade da ação didático-pedagógica e, portanto, não produzem a referida dignidade anunciada pelo professor.

Ao dizer (E1) *Não tem a ver com esses estatutos institucionais* dá a entender a fragilidade do diploma e das titulações acadêmicas. No entanto, há, aqui, nessa referência ao diploma e às titulações, a necessidade de pensarmos mais cuidadosamente sobre esse tema da formação acadêmica do docente de nível superior que compreende, inclusive, continuar estudando e obtendo títulos mais avançados. Cursar uma pós-graduação *Stricto sensu* deveria, evidentemente, qualificar a proposta didático-pedagógica do professor no que se refere à formação do pesquisador, ao seu preparo para aprender a pesquisar e para vivenciar o

ensino, a pesquisa e a extensão no ambiente acadêmico, junto aos estudantes e à comunidade.

O fato de que o professor não esteja valorizando a continuidade de estudos no nível de pós-graduação merece um olhar mais atento. O que isso pode significar? Parece um reforço ao sentido recorrente de que não basta, não é a ampliação dos estudos acadêmicos que qualifica, efetivamente, a ação do professor.

Demo (2011) toca nesta questão, considerando imprescindível que o professor continue se aprimorando e desenvolva pesquisa. Entende que a formação didático-pedagógica para a docência em sala de aula do nível superior envolve a pesquisa concebida como princípio científico e educativo.

Enfim, aponta Freire, o Ensino Superior tem que girar em torno de duas preocupações fundamentais das quais derivam outras, relacionadas todas ao ciclo dos conhecimentos, já que

[...] toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende (FREIRE, 1992, p. 192).

4.4.1.2 Efeito de Sentido: Paráfrases de Camuflagem

Nos enunciados transcritos a seguir se observa o efeito de sentido de paráfrases de camuflagem. Pêcheux (2009) afirma que o sistema de substituição (paráfrases, sinonímias, entre outros), funciona entre elementos linguísticos significantes em uma formação discursiva dada. A isso chamou de processo discursivo. Funcionando por substituições, por sinonímias, por associações e, procurando relacioná-las, é viável explorar possibilidades de efeitos de sentido.

Ainda, mais enunciados que se filiam ao efeito de sentido de paráfrases de camuflar são os seguintes:

E2 *Você se ilude com uma propaganda dessas.*

E3 *Realmente não mostra, mostra tudo bonitinho.*

E4 *Dentro dessa mídia mascarada.*

E5 *Não mostra o real, mostra uma parcela muito ínfima, eu diria quase que inexistente de uma realidade que não é verdade, de um grupo de jovens brincando, rindo, não sei o quê, mas não é real mesmo.*

E6 *E quando você cai dentro de uma sala de aula, você vê que aquilo que foi vendido é um produto enganoso. Aquilo que foi vendido não é, ou melhor, em parte é, mas é uma parte muito ínfima diante da realidade.*

E7 *O que eles mostram nos vídeos está fora da realidade.*

Ressaltamos que a paráfrase não é mera repetição. No funcionamento do pré-construído há deslizamentos, há falhas e as palavras deixam espaço para o surgimento de outro sentido. Representamos, esquematicamente, esse efeito de sentido da seguinte forma:

Figura 52 - Esquema do efeito de sentido de paráfrases de camuflar.



Organização: BALZAN, Fabíola Ponzoni. 2014.

Essas diferenças podem ser consideradas como sintomáticas e diferenciam-se dos efeitos de sentido no processo de significação (ORLANDI, 2012a). Destacamos: uma palavra por outra ou uma palavra puxa outra, ou seja, efeito de sentido de paráfrase. O que não se espera é o que aparece na língua. Outros efeitos de sentido. É a língua sobre a língua. A propaganda fala mais (significa mais) do que estava previsto, do que era desejado, do que foi intencionado, do que tinha que ser.

De acordo com Pêcheux (2010, p. 96)

chamaremos de efeito metafórico o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual para lembrar que esse deslizamento de sentido entre *x* e *y* é constitutivo do 'sentido' designado por *x* e *y*; esse efeito é característico dos sistemas linguísticos naturais, por oposição aos códigos e às línguas artificiais, em que o sentido é fixado de antemão [grifo do autor].

Assim, operamos com duas possibilidades. A primeira é a de usar uma palavra ou outra tendo em vista suas similitudes (sinonímia). A segunda, a substituição contextual de uma palavra por outra. Ao optarmos por uma ou outra possibilidade chega-se a um termo bastante distanciado do primeiro, mas que conserva, junto a esse primeiro termo, uma memória de sentido.

Embora a paráfrase enfatize o mesmo sentido que retorna, identificamos, nos novos enunciados (E2, E3, E4, E5, E6 e E7), sentidos que recorrem a ele. Utilizando noções discursivas, temos: o sentido não escapa da sua condição de deriva.

Nos enunciados (de E2 a E7) há deslizamentos do sentido de camuflar. Nas declarações do professor, as peças publicitárias seriam enganosas. Enganariam os estudantes para que não percebessem a triste e desanimadora realidade educacional brasileira e, em função disto, se candidatassem a profissão, aumentando, dessa forma, o número de inscritos nos cursos de licenciatura.

E o que os publicitários falam sobre mentir nos comerciais? No enunciado de um publicitário, há a predominância de um sentido contrário ao que é declarado pelos professores. Diz ele que “ninguém gosta de passar por mentiroso. Se você está no negócio e quer preservar a sua imagem e o respeito por si mesmo, convém levar em conta a possibilidade de não mentir” (GARFIELD, 2006, p. 164).

Além deste sentido de camuflagem e de seus deslizamentos, verificamos o emprego de várias outras expressões de impacto.

4.4.1.3 Efeito de Sentido: Expressões de Impacto

E8 Não necessariamente você precisa crescer economicamente para as pessoas serem felizes.

O sujeito-professor, ao comentar, instaura um sentido de impacto de forma diferente dos seguintes (E9 e E10): o impacto se dá, pela nossa interpretação, em relação às questões da economia ampla do país. Há uma análise mais geral e mais reflexiva e ela não se restringe às peças publicitárias como em E9 e E10.

E9 Essa propaganda é um horror! Aliás, as duas são! Coisa de marqueteiro!

E10 Por que o MEC quer tanto professor no Brasil e não mostra o Brasil? Não faz uma propaganda para estimular as pessoas a buscar, mudar ou incentivar a proposta de um Brasil melhor.

Assim como os docentes entrevistados manifestaram um uso enfático de palavras de impacto nos seus pronunciamentos sobre os comerciais, ocorre lembrar que em *performances* de sala de aula é próprio da profissão valer-se de uma oratória para chamar a atenção dos interlocutores – os estudantes. A posição tradicional do professor mostra o profissional que precisa da oratória para garantir que seja ouvido, para dar uma aula.

Por vezes, a profissão docente se filia ao sentido da teatralidade. Porém não no sentido da criação artística, ou seja, não no sentido de

um profissional que se coloca socialmente como um praticante de determinada linguagem da arte e que, por isso, é remunerado, de pensar no artista como alguém que produz arte nas múltiplas e infinitas possibilidades que essa produção pode assumir (ICLE, 2010, p. 225).

Não é este o sentido que destacamos nessa análise, pois não se alinha com o último efeito de sentido registrado (expressões de impacto E8, E9 e E10).

Os enunciados (E8 a E10) sugerem o sentido de que o professor poderia se tornar uma espécie de animador de plateia, para de captar e manter a atenção e o interesse – disputando, para isso, espaço e tempo com celulares, *tablets* e sendo testemunha da indiscreta espiada no relógio cometida pelos estudantes. Está contido nesta perspectiva o uso de piadas, frases e expressões chocantes devido ao

exagero (E9 *Essa propaganda é um horror! Aliás, as duas são!*), posturas inflexíveis e preconceitos (E9 *Coisa de marqueteiro!*).

Aqui o sentido desliza. É possível afirmar que o professor assume uma camuflagem, assume outro(s) papel(eis): ator ou atriz preocupados com seu desempenho numa linguagem dramática e com a presença de seus elementos constituintes: cenário, figurino, personagens, trama/drama, sonoplastia, iluminação, maquiagem, entre outros.

O professor, então, passaria a ser um animador, um cênico (às vezes, um cínico). Camuflado, assumindo um papel que não lhe cabe, pensa e age como se a alegria em sala de aula e o sucesso de sua disciplina dependesse, exclusivamente, de sua retórica e de seu desempenho cênico. Esquece-se de que cada estudante tem um papel ativo na (re)construção de suas próprias aprendizagens e das aprendizagens de todos os estudantes da turma.

Em relação ao E10 (*Por que o MEC quer tanto professor no Brasil e não mostra o Brasil? Não faz uma propaganda para estimular as pessoas a buscar, mudar ou incentivar a proposta de um Brasil melhor.*), podemos indagar: até que ponto as propagandas emitidas pelo MEC excluem a busca por um país melhor? Como é possível afirmar que a preocupação não é, justamente, esta? Pensar um país melhor, menos desigual, passa, evidentemente, pela valorização dos professores e de todos os demais profissionais e cidadãos. Mas não há um só sentido para valorização. Qual sentido de valorização que queremos assumir? Qual sentido teria efetivamente relevância para nossa profissão?

O professor interroga o MEC, pois sente a falta de propostas voltadas a um Brasil melhor. Ele não fala, por outro lado, sobre aquilo que o inquieta diretamente que poderia ser o descaso que o MEC tem quanto ao pouco incentivo à profissão ou as precárias condições de exercê-la. Há um desvio ao direcionar o pronunciamento para o Brasil, tratando as questões mais amplas que lhe afetam.

E11 *Nossa, mas o professor não tá com essa bola toda!*

Esta é mais uma formulação que mostra questionamento ao poder do professor. Produzida logo após assistir aos comerciais, o sujeito-professor utiliza uma gíria descontraída ao surpreender-se com o sentido que as peças publicitárias destacaram. A gíria pode suscitar análises. Num jogo, provavelmente de futebol - já

que utiliza o artefato bola, quem está com a bola é o jogador que pode decidir o próximo lance, que pode fazer um lançamento preciso para a finalização bem sucedida (resultado final: gol). Enfim, é quem pode (tem o poder mesmo que seja momentâneo, porque faz parte de um time) contribuir e deixar a sua marca. Poderíamos afirmar que é quem exerce a autoria. Quem é o autor do gol?

Portanto, perguntamos: o professor não pode instaurar uma interpretação singular? Historicizar um sentido? Podemos questionar, então, se práticas didático-pedagógicas podem manter sentidos estabilizados ou, ao contrário, favorecer a circulação por outras zonas de sentido promovendo autoria.

Quem (E11) *está com essa bola toda*, com a bola cheia, bola de basquete (esta última em função de suas dimensões comparadas às da bola de futebol) é a pessoa que tem poder, que está autorizada, inclusive discursivamente, a mandar, que obtém sucesso em suas atividades profissionais e cotidianas. Conseqüentemente, as análises referem-se ao sucesso, a aspectos bons da pessoa e de seus desempenhos pessoais e/ou profissionais.

4.4.1.4 Efeito de Sentido: Desqualificação do Aluno e do Curso

E12 *Eu tenho um discurso para o início de aula: eu sei que vocês não gostariam de estar aqui, não é por mim que vocês estão aqui. Tenho certeza absolutíssima disso. E nem estão aqui para aprender. Vocês estão aqui com o objetivo de buscar o canudo.*

E13 *A primeira propaganda falava: se você quer trocar informações, pensar, ... A pergunta que deveria fazer é: será que eles querem pensar, efetivamente? Será que os alunos querem pensar? Será que a massa quer pensar ou a massa quer ter a sua graduação para manter o seu emprego?*

Nestas formulações, o professor (des)qualifica o estudante que encontra na sala de aula da seguinte forma: falta-lhe querer aprender, falta-lhe desejo de aprender, falta-lhe entusiasmo, motivação para a vivência do processo, mas há sobra destes elementos para o produto (*canudo*). Assim, o estudante ficaria devendo ao professor. Estaria, então, desqualificado, faltaria qualificação. O estudante estaria em busca apenas de uma titulação, a fim de apresentá-la ao seu chefe imediato para que permaneça no emprego. O professor dispõe processo e produto como elementos contraditórios, conflitivos.

Um dos objetivos do Ensino Superior brasileiro é, justamente, o que o professor destaca como “o *canudo*”, isto é, a emissão de certificação da conclusão de um curso de graduação é da competência da Instituição de Ensino Superior. O estudante, após cumprir com os créditos e outras atividades de caráter obrigatório, receberá o seu certificado de conclusão ou diploma. Entendemos que a certificação dos estudantes é legítima na formação acadêmica e que o resultado do processo de formação profissional, inicial ou continuada, seja feito através da emissão de um documento que comprove o término desta etapa. Assim, estudantes da graduação (e da pós-graduação), após cumprirem com as exigências acadêmicas, obtêm seus certificados ou diplomas, seus “canudos”.

Consequentemente, a falta (de qualificação) atinge, igualmente, o curso no qual o estudante está matriculado. Não há como promover e manter a qualidade de um curso superior se os estudantes não desejam aprender. Cabe perguntar, já que o efeito de estranhamento é percebido: vivenciar o processo estudantil no ambiente acadêmico não poderia qualificar os estudantes? A coordenação do curso de Pedagogia, juntamente com o seu Colegiado e com o Núcleo de Desenvolvimento Estruturante (NDE) do curso, não estaria apta a oferecer atividades que qualificariam a vida acadêmica e/ou profissional dos estudantes?

Parece-nos, então, que o professor tem que garantir seu lugar de poder (já que está sendo desacreditado pela sociedade) desde seu primeiro dia de aula, desde seu primeiro contato com os estudantes: no início da aula, como disse o professor entrevistado (E12). Característica do seu papel, não quer colocar em risco o poder que lhe concerne. Assustar, amedrontar, menosprezar os estudantes, explicitamente ou não, é próprio desse discurso. Desta forma, o professor intenciona, ilusoriamente, manter o seu poder para que possa passar o seu conhecimento durante todo o semestre letivo.

4.4.1.5 Efeito de Sentido: Discriminação

E14 *Ela (a propaganda) vai atingir justamente aqueles que nós gostaríamos que tivessem uma capacidade maior de pensar, que nós não gostaríamos de ter na graduação - que são os alunos que não pensam.*

E15 *Quem faz esse tipo de curso, geralmente, são pessoas de... populares, classe média baixa.*

E16 *Tem que ser colocado para as gurias que o trabalho como professor não é mais um trabalho visto como era uns bons anos atrás, importante socialmente, tinha um certo glamour, tinha um certo status. Hoje, não. Hoje, perdeu toda essa referência de status.*

Além do sentido de frases de efeito, as declarações E14 e E15 assumem um sentido de declaração que choca o leitor devido ao teor discriminatório. Os estudantes são distinguidos, de acordo com o professor, por não saberem pensar e por pertencerem à classe econômica menos favorecida. O curso de Pedagogia, no qual o professor leciona, oferece seu plano de execução curricular no turno da noite em função de a maioria de seus estudantes trabalharem durante o dia. O trabalho assalariado, que ocupa os turnos da manhã e da tarde dos estudantes, garante o pagamento das mensalidades do Ensino Superior cursado à noite.

Salientamos que este enunciado evidencia continuidade do E45 (*Daria para trabalhar dentro da minha área específica. Talvez não fosse tão interessante, mas é um momento de pausa para refletir sobre a ação do professor, não só a ação, mas sobre a importância do professor. Essa forma que eu trabalharia com elas de puxar, rever a propaganda e ver o estado social.*) que, conforme análise realizada, destaca a possibilidade de propor atividades para que os estudantes pensem sobre a importância do professor.

4.4.1.6 Efeito de Sentido: Dúvida Sobre a Identidade Docente

E17 *O que é um problema, porque eu acho que o grande problema de reconhecimento hoje é o professor se reconhecer como tal... a identidade docente. Quem sou eu mesmo? Professor? O que é ser professor? Essa é uma questão importante.*

Este enunciado indica que o sujeito-professor conduz o seu pronunciamento a partir da identificação de uma noção teórica: “identidade docente”, seguida do emprego de metalinguagem para explicá-la. Como se costuma esperar de um professor universitário, o sujeito mostra sua disposição para o pensamento crítico com fundamento teórico atualizado. Aponta “uma questão importante” para discutir o “problema de reconhecimento” do professor.

Busca explicar o que entende por identidade, ao dirigir seu enunciado para o professor se reconhecer como tal: o que é ser professor? Qual é o sentido presente

no conceito que cada professor tem de si mesmo e da sua profissão? Logo, faz referência à dimensão social a qual compõe a identidade profissional do professor sendo eixo de investigação importante da área. Reflete sobre o que a sociedade, hoje, está entendendo como pertinente a ser professor. Quando, pontualmente, é hoje (*O que é um problema, porque eu acho que o grande problema de reconhecimento hoje é o professor se reconhecer como tal... a identidade docente.*)?

A crítica manifestada se dirige ao senso comum demonstrado no tratamento da profissão e condiz ao lugar de professor que trabalha no Ensino Superior.

Em que sentido essa questão é importante como se afirma em E17 (*Essa é uma questão importante.*)? Falamos sobre identidade não como uma lista de características que podem modificar-se linearmente quando da inclusão ou da exclusão de algumas e que definem o pertencimento ou não de uma pessoa a um grupo. Concebemos identidade no sentido de processo identitário, complexo e heterogêneo, do qual é possível apenas capturar momentos de identificação.

Portanto, não existe em si mesma, são incessantemente reconstruídas através da diferença, nas relações com as outras pessoas e emergem apenas por alguns momentos pelas brechas da linguagem. Quando falamos sobre identidade constituída num curso de formação, não se está destacando a identificação a uma memória discursiva constituída coletivamente, um pré-construído? Essa memória funciona nas identificações do professor, embora não atuando como um bloco monolítico, mas heterogêneo e aberto a significações. Como se constitui as identidades do professor a partir do curso de Pedagogia?

No intradiscursos das peças aparece o *slogan* “Seja um professor” e esta frase nos faz questionar: como ser um professor? Muitas pessoas com características, vivências, formações diferentes, diversas são professores. Entendemos, nesta tese, que ser sujeito-professor corresponde a um modo de subjetivação singular. As representações que habitam o nosso imaginário são reveladoras da identidade dos professores, entendidas como um processo sem fim, sempre em movimento. Todas as representações se constroem a partir das experiências dos outros, dos que estão ao nosso redor, dos que nos levam a acreditar em algo e do contexto que determina o sujeito e seu inconsciente. Ainda, notamos os desejos recalçados, frustrações, identificações que nos ligam ou nos afastam ao que nos chama atenção, pois já está em nosso inconsciente, de certo modo, camuflando homogeneidades e unidades aparentes (CORACINI, 2003).

Refletir sobre essa heterogeneidade constitutiva dos sujeitos poderá tornar o processo de formação de professores mais interessante, já que facilita deslocamentos de posições rígidas e centralizadoras para que possam pensar e agir sentidos outros para a profissão.

Porém, as peças publicitárias em análise não exploram a referida noção teórica, centrando-se num profissional e numa profissão (quase) perfeitos.

De acordo com Nasio (1995), do ponto de vista psicanalítico, articulado com a Análise de Discurso aqui adotada, identificar pressupõe um movimento do exterior para o interior. Parte do outro em direção ao um, deixando no inconsciente recalques, marcas depositadas que jamais serão esquecidas. Se quisermos falar sobre identidade, é preciso tomá-la no plural e vê-la incompleta, sempre em movimento, processo que não cessa, constituído pelo discurso, pela linguagem (SILVA, 2000).

As representações que habitam o imaginário dos docentes, que se manifestaram através de entrevista semi-estruturada, revelam a identidade não como o conjunto de características, mas como um processo que se modifica o tempo todo e que constitui a complexidade do professor. O docente organiza seu discurso em função da imagem que faz de si mesmo, do outro e do objeto do qual fala, ou seja, das formações imaginárias (PÊCHEUX, 2009).

Acreditamos que refletir sobre a identidade dos professores e sobre a nossa própria identidade é uma oportunidade não só para posturas didático-pedagógicas desencadeadoras de produção de sequências didáticas mais desafiadoras para docentes e para estudantes, mas para vivenciar ambientes educativos nos quais o controle pelos sentidos não esteja centralizado no professor (CORACINI, 2003). Compreender isso poderá favorecer que as múltiplas vozes estimulem a disseminação de sentidos, abrindo espaço para estranhamentos próprios do processo de identificação. Refletir sobre o que nos constitui como professores pode provocar deslocamentos nas redes de sentido quase sempre conflituosas, já que ora são dissonantes, ora consonantes.

No enunciado (E17) foi destacado um eixo de estudo da área da Pedagogia, cujo conceito representa reflexão conceitual mais complexa e atualizada. Aponta ao que se espera de um docente do Ensino Superior estudioso, ciente dos referenciais atualizados da área, que se vale da noção teórica para questionar: até que ponto o comercial dá conta de apresentar o professor e sua função na sociedade atual (de

hoje) sem desconsiderar que haveria muitos modos de subjetivação do professor, diferentes identificações, não sendo uma noção homogênea. Apresenta o sentido de que a identidade seria apenas uma, mas compreendemos que são múltiplas as identidades docentes. Isto pode ser demonstrado, de forma esquemática, a seguir.

Figura 53 - Esquema sobre identidades dos professores.



Organização: BALZAN, Fabíola Ponzoni. 2014.

4.4.1.7 Efeito de Sentido: Questionamento Filosófico ao Poder do Professor

E18 Podemos usar um termo de Deleuze, um grande agenciamento onde as pessoas seriam convencidas a pensar que o professor seria o único capaz de transformar uma sociedade de corruptos, de ladrões, de bandidos em um paraíso meio parecido com a passagem Bíblica de Sodoma e Gomorra - não olhe para trás senão você vira sal.

Neste enunciado, mais uma vez, manifestam-se conhecimentos do repertório da área de formação do docente, por meio do uso de citação de um autor

e da explicação, mesmo que de modo breve, de um importante conceito explorado pelo referido autor: agenciamento⁵⁴. Demonstra-se a criticidade e a atualização acadêmica ao apontar um efeito de sentido de crítica ao poder, crítica à capacidade que o professor teria ao operar com os conhecimentos já sistematizados, promovendo, desta forma, a transformação da sociedade ruim em sociedade boa.

No enunciado E18, o uso de citações faz parte de uma estratégia a qual busca aprimorar a credibilidade e o conceito de cientificidade do enunciador (CORACINI, 1991). Abaixo, segue transcrição da citada autora que atenta para esta estratégia discursiva ao afirmar que

[...] seja para confirmar e reforçar as próprias opiniões ou resultados obtidos, seja para confrontar, se opor, mostrar as desvantagens do outro a favor de seu próprio ponto de vista, a intenção parece ser sempre a mesma: mostrar a importância e a pertinência da própria experiência, situá-la no conjunto de pesquisas da mesma área, enfim, conseguir a adesão do outro (leitor-cientista) à própria tese (CORACINI, 1991, p. 170).

Para arrematar, alerta

[...] o recurso à heterogeneidade mostrada faz parte do acervo de expectativas de destinatário [...] o que constitui, sem dúvida alguma, uma estratégia de conquista do outro-interlocutor pela impressão de objetividade e imparcialidade que tal recurso confere ao texto (CORACINI, 1991, p. 171).

Os adjetivos (*corruptos, ladrões, bandidos*) relacionados à composição da sociedade atual, corroboram o efeito de sentido de uso de expressões de impacto já encontrado em nossas análises. Consiste em uma generalização proveniente de sentimento de irritação, uma vez que nem todas as pessoas de nossa sociedade merecem estes adjetivos.

⁵⁴ A ideia de agenciamentos nos remete a arranjos e fluxos de ideias, enunciados, políticas, identidades e normatizações que, na relação de forças que compõem estes arranjos, produzem sentidos. Não se trata de uma organização hierarquizada, pois não é este princípio que confere sentido. Os agenciamentos implicam em quaisquer combinações ou ligações díspares, sem nenhum princípio centralizador, de enunciados, entre eles corpos, coisas, pessoas e instituições. Para Deleuze, a questão que se coloca é como os agenciamentos de enunciação podem conectar diferentes instâncias na produção do sentido. A própria subjetividade, segundo as proposições de Deleuze e Guattari (1976), é produzida por agenciamentos de enunciação. Nesta perspectiva, a subjetivação é uma das dimensões do processo de semiotização, pois a eficiência semiótica não está no indivíduo ou nos grupos, mas no processo de produção maquínica das subjetividades, um processo de produção em massa dos indivíduos. Mas a multiplicidade dos agenciamentos de subjetivação não pode ser totalizada no indivíduo, pois a subjetivação é fabricada e modelada no registro do social. É este jogo de sentido que confere a eficácia semiótica dos agenciamentos coletivos.

Destacamos o verbo *ser*, na segunda linha do enunciado em análise. Está conjugado no tempo (flexão de tempo, modo indicativo) verbal futuro do pretérito (*seriam – seria*). Esta condição, apontada e repetida, manifesta a capacidade de imaginar uma possibilidade diferente daquela atual. Demonstra o pensamento crítico do professor, sua capacidade de imaginar e de predizer a realidade. Na locução verbal (*seriam convencidos*) o verbo auxiliar (*ser*) tem a função de ampliar, de potencializar o significado do verbo principal.

4.4.1.8 Efeito de Sentido: Desqualificação da Eficiência da Propaganda

E19 *Será que é tão fácil assim atender a esse chamado do governo, da peça publicitária para ser professor, hoje? Eu não sei se é tão fácil...*

O advérbio “hoje” suscita uma divisão de tempo no sentido cronológico: hoje diferente de ontem. Quais *seriam*, portanto, os sentidos atribuídos pela sociedade ao professor e a sua atuação num tempo diferente do de hoje? A qual tempo, pontualmente, se refere? Há trinta anos atrás, como aparece no intradiscurso da peça publicitária? Transcrevemos, aqui, parte do intradiscurso da peça publicitária intitulada Valorização do Professor II: *Alguns países mostraram uma grande capacidade de se desenvolver social e economicamente nos últimos trinta anos. Nós perguntamos a pessoas destes países: Qual é, na sua opinião, o profissional responsável pelo desenvolvimento?*

E20 *Não sei se a propaganda faria esse convencimento. Acho que não dá para afirmar isso até porque eu acho que esse não é um meio. Observando a propaganda, em si, eu acho que pode talvez instigar um pouco para que ele (o vestibulando) pense o que é ser um professor. Porque eu não sei, por exemplo, se o jovem vai se enxergar nisso. Ou ele vai ver no sentido de valorizar mais o professor, o conhecimento que ele teve até então, porque ele vai ingressar agora no mercado.*

E21 *Então, eu não sei. A propaganda, em si, não sei se produz esse convencimento porque eu acho que tem outras coisas além disso. Talvez ela inicie algo. No mínimo, uma reflexão. Não sei até que ponto se possa dizer que seja isso.*

No mundo idealizado, ilusório da propaganda, há certa consistência enquanto artefato que funciona. Porém, no contraponto com a realidade escolar vivenciada pelos entrevistados, há muitas falhas apontadas. Há defasagens entre as

propagandas e a realidade na qual os docentes exercem a profissão. As peças publicitárias foram analisadas pelos docentes sempre em função da realidade.

Quando se enuncia (E20) *pode talvez instigar um pouco*, atenua-se o efeito do que falta na propaganda, já que entre a propaganda e a realidade que os professores conhecem têm muitos sentidos de explicações. Situam-se num terreno de dúvidas como evidenciado nos enunciados a seguir.

4.4.1.9 Efeito de Sentido: Poder do Professor Diminuído Diante da Tecnologia

E22 *Analisando só os vídeos também não me leva a nada, não me transmite nada de que: Ah, que legal, quero ser que nem... Não. Tanto para alguém que é leigo quanto para alguém que está estudando, os vídeos não vão me mostrar nada. Por quê? Não pelos vídeos, mas pelo fato de que eu já tenho na cultura enraizada essa questão.*

E23 *Não, isso não. Nesse sentido acho que ela (a propaganda) não funcionaria. Acho que ela deve ter sido... não sei quem a pensou se foram publicitários ou educadores, mas ela fala mais para educadores do que para o público em geral.*

Estas formulações são resultantes da pergunta da entrevista: O comercial convenceria o estudante do Ensino Médio a se inscrever numa Licenciatura? Ao responder negativamente a pergunta, o professor coloca em dúvida quem pensou a realização da propaganda, quem são os responsáveis: foram os publicitários ou os educadores? Que sentidos esta pergunta suscita?

Evidentemente, publicitários geram propagandas responsabilizando-se pela produção do material que, após aprovado, será veiculado no(s) meio(s) selecionado(s) conforme objetivos e exigências do cliente, característica do produto a ser anunciado e mediante pagamento pelo trabalho realizado.

O que não conseguimos saber é se houve ou não participação de professores na criação das peças publicitárias. Inferimos que houve participação de professores. Talvez não sejam professores ligados diretamente à sala de aula.

Caso o material publicitário fosse produzido com a participação de educadores, teria mais valor, mais crédito do que se gerado apenas por publicitários? Por quê? De que forma se daria a participação de professores na criação de peças publicitárias? Com o que, especificamente, professores poderiam contribuir? Quem sabe com uma concepção mais crítica do sistema educacional

brasileiro ou com a divulgação das precárias condições de trabalho ou com o pouco cuidado com as crianças e com os adultos em processo de letramento e de alfabetização? Estes elementos já não se encontram bastante difundidos, atualmente? Se a campanha publicitária fosse criada apenas por professores, não seria possível efeitos de sentido de crítica aos comerciais?

A quais educadores, pontualmente, nos referimos? Poderíamos nos referir aos educadores da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), mas poderíamos nos referir a outros educadores. Pensamos, justamente, nos professores das licenciaturas ou nos professores formadores de professores que lecionam nas universidades. Por que estes profissionais não foram chamados a enunciar nessas peças publicitárias?

Quem é chamado a comentar são pessoas não ligadas diretamente à educação escolar. São ex-alunos e que, provavelmente, acompanham filhos, parentes próximos ou conhecidos em suas atividades escolares. Por que o emissor da campanha publicitária autoriza a realização dos comerciais sem os pronunciamentos de quem intenciona valorizar? Por que o MEC torna explícita a personagem professora (esbelta, negra e mulher) somente na parte final da peça Valorização do Professor II? Mais uma vez perguntamos: que efeitos de sentido esta estranha ausência suscitaria?

A campanha intenciona criar um quadro mostrando que é a sociedade, em geral, quem fala. Os professores ficaram fora de um discurso especializado para poder contemplar a repercussão da profissão e do professor na sociedade. Os adultos que aparecem nas peças e que afirmam que o professor é importante não têm sua área profissional divulgada. Portanto, podemos notar que não há opinião especializada. Os publicitários optaram por falar sobre educação sem ouvir os professores, o que tradicionalmente é feito pela mídia. Quando há discussão sobre algum tema educacional, a mídia recorre, geralmente, aos professores para entrevistá-los.

Podemos identificar referências a outras políticas educacionais nas peças, como, por exemplo, a inclusão e as ações afirmativas. Isto evoca um efeito de sentido de profissão aberta a todos para receber de forma mais democrática, num tempo em que a universidade abriu cotas para afrodescendentes. Percebemos, então, que há atravessamentos de outros discursos. A imagem sugere que existe a possibilidade de todos ingressarem no Ensino Superior, pois ele encontra-se,

atualmente, acessível a todos os interessados. Circula o sentido de ascensão social. Mulheres negras que antes ocupavam funções que não exigiam formação, agora vislumbram a possibilidade de uma reversão no quadro. Assim, notamos que o discurso político está muito marcado na intenção de que a educação seja para todos. A professora tem que passar pela universidade, se formar para ascender socialmente.

Por fim, questionamos: que valorização de professores é esta que não valoriza os professores mais experientes, os formadores de professores e os que estão em exercício? Parece-nos que este pronunciamento não foi autorizado pelos docentes, deixando claro que é um discurso político.

E24 Se eu fosse um aluno não me convenceria ao que fazer porque teriam vários outros pontos que deveriam ser abordados, que eu pesquisaria como aluno para ver qual profissão seguir. Então, eu acho que ainda faltaria muita coisa para procurar.

Neste enunciado, está pressuposto que os estudantes pesquisam antes de escolher a profissão. Contudo, não revela as fontes nas quais é viável pesquisar sobre profissões.

A pesquisa, aqui, parece referir-se à coleta de informações gerais sobre os cursos de graduação. Os estudantes concluintes do Ensino Médio acessam *rankings* promovidos e divulgados pelo MEC para sustentar a sua escolha em critérios como as notas obtidas nas avaliações externas (Índice Geral de Cursos – IGC)? Acatam as sugestões de pais e/ou familiares para a escolha da profissão? Negociam com os pais/responsáveis a escolha do curso ou da IES federal (levando em conta a cidade na qual o curso é ofertado)? Aderem à exigência da empresa que oferece vantagens (pagamento de parte da mensalidade) pela escolha de determinado curso? Ou, simplesmente, observam a relação número de vagas X candidatos inscritos na última seleção, considerando a facilidade ou a dificuldade para a disputa de vagas?

Em relação ao convencimento dos vestibulandos para a escolha de uma licenciatura, o enunciado suscita o efeito de sentido de que as propagandas não mostram as mazelas da profissão, as dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos professores brasileiros, o que está implicado em (E24) *faltaria muita coisa para procurar*. Falta, esconde, omite, camufla.

4.4.1.10 Efeito de Sentido: Questionamento da Importância/Valorização do Professor

E25 Continua sendo uma classe menos valorizada, em nível de ganhar dinheiro. Se tu fores perguntar, todo mundo acha que é necessária, mas não se sabe muito por que caminhos se fazer essa valorização.

Nesta formulação, afirma-se que não há possibilidade do recebimento de altos salários para quem escolher a carreira da docência. Este sentido perpassa por toda a sociedade. É comum ouvirmos manifestações neste sentido em repetidas ocasiões e em contextos diversos. A impressão é a de que, pelo fato de gostar de dar aula, valeria a pena enfrentar qualquer situação, inclusive a desvalorização concebida em muitos sentidos, não apenas no aspecto salarial. Embora a questão salarial seja significativa, não impediria a permanência no magistério.

4.4.1.11 Efeito de Sentido: Crítica ao Professor Como Salvador da Sociedade

Nos enunciados abaixo, manifestam-se críticas ao pretensioso papel que o professor teria: o de alguém poderoso que, através de sua ação didático-pedagógica, transformaria o mundo e a maneira como as pessoas se relacionam com ele. A sociedade desigual e injusta passaria a ser igualitária e justa e o que é considerado ruim se transformaria em bom. Conforme afirma Arroyo (2008, p. 245): “Todo um imaginário redentor que domina a visão da escola, e que programas oficiais reproduzem.” Em outras palavras, o real da história: a realidade dos professores e do candidato não é representada nos vídeos.

E26 Na primeira questão colocada, eu acho que o público em geral teria uma dificuldade muito grande de conseguir entender o significado real da atividade docente. Analisaria isso como uma espécie de complexo de Jesus Cristo onde o professor seria um grande salvador, desenvolvedor de uma tecnologia ou inclusive alguém que pudesse transformar a realidade a partir de toques meio parecida com o mito do rei Midas que tudo o que tocava transformava em ouro e isso gerar uma falsa compreensão dessa atividade no sentido de mostrar que, por exemplo, conhecimento não é o professor quem transmite, o professor não é o receptáculo de toda essa compreensão, que ciência não é o professor quem desenvolve. Essas concepções falsas ou, como posso dizer, cotidianas que a gente tem normalmente e observa isso normalmente nas pessoas e, principalmente, acho que é uma grande manipulação.

Resultante da primeira questão da entrevista semi-estruturada, este

enunciado (Imagine que esse vídeo foi feito para as pessoas em geral – pessoas não ligadas diretamente à docência. O que pensas que as pessoas fariam sobre esse vídeo? O que pensas que chamaria atenção dessas pessoas que não são educadores como nós? Por quê?) mostra o uso, de modo abundante, de metáforas que se referem às formações discursivas religiosas (citação Bíblica, citação de nome de santo, descrição do mito do Rei Midas).

Faz afirmações de impacto, porém sem a devida explicação, deixando, desta forma, o interlocutor sem resposta. O enunciado carece de explicação mais detalhada para que o leitor possa acompanhar a argumentação onde se insere.

Podemos afirmar que o professor confunde-se com a figura do missionário que, apesar de herói, é um ser humano. Cristo subiu o Monte das Oliveiras e o professor caminha em direção da escola, enfrentando seu sofrimento. Caminha decidido, mas é humano e se sente desencorajado para enfrentar o descrédito, o questionamento e a desvalorização que o acomete.

Justamente porque é identificado, ao mesmo tempo, como herói e vítima, o professor é visto como sendo necessário e desnecessário. Tal contradição é apenas aparente, pois consideramos a heterogeneidade constitutiva do discurso e do sujeito (CORACINI, 2003).

E27 Os nossos alunos da Pedagogia também acham que vão ser aqueles São Francisco da vida, vão fazer a obra da salvação e não vão ganhar nada por isso. Esse mito do São Francisco de Assis da educação é bárbaro e nossos alunos estão impregnados dessa ideia.

Conduz a pensar, este enunciado, de modo geral, que os professores gostam do que fazem, gostam de estar em sala de aula com os estudantes, de planejar e de dinamizar as sequências didáticas. Isto está acima de qualquer recompensa financeira. É comum ouvirmos depoimentos de professores afirmando que o sorriso dos alunos faz tudo valer a pena, que encontrou com um ex-aluno e que ele se lembrou de uma aula lá da graduação, que, hoje, ele é um profissional bem sucedido, entre outros depoimentos cheios de emoção.

Em relação aos salários, os professores sabem que serão valores baixos, que os planos de carreira, fora algumas exceções, são precários e desrespeitosos com os profissionais, mas parece que eles não atribuem muita importância ao dinheiro. Vale lembrar que planos de carreira para o magistério são previstos na

última Constituição Federal. Parece que entendem que, ainda, neste país, não há plano para esta carreira e o que se encontra são documentos camuflados, ou seja, fazendo-se passar por planos de carreira. Percebemos que outros valores estão em jogo e que não se referem somente aos financeiros.

Entretanto, fazer o que gostam não isenta os professores de lutarem por condições e salários dignos para o exercício da profissão. Por que o magistério não pode tornar-se uma profissão com remuneração digna?

A revista Nova Escola, edição do mês de maio de 2014, cuja distribuição é gratuita em escolas públicas do território nacional, apresentou na seção “Carreira” uma reportagem, no mínimo, curiosa devido ao seu tema principal: profissionais não ligados ao magistério estariam deixando suas áreas de atuação pela vontade de lecionar. O título atribuído à reportagem foi: Um sim à docência. Chamou-nos atenção devido ao fato do tema da reportagem estar vinculado ao objetivo das peças publicitárias selecionadas para serem analisadas pelos docentes: atrair candidatos para a docência.

A base da reportagem são os dados do Censo da Educação Superior de 2013 que apontam ao já sabido e, em nossa análise, mola propulsora para a emissão das peças publicitárias em análise: as matrículas em carreiras ligadas ao magistério no país não evoluem no mesmo ritmo do que as dos demais cursos. O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) realizado em 2011 nos informa que a idade média de conclusão do curso de Pedagogia é de 33,4 anos.

O texto da reportagem apresenta razões variadas que levam profissionais à procura, muitas vezes adiada, da docência:

- a) condições econômicas desfavoráveis para ingresso no Ensino Superior;
- b) pessoas que, já no mercado de trabalho, quiseram mudar de área e enfrentar o preconceito que existe em relação às licenciaturas.

Embora entre os motivos citados não apareça a realização pessoal, a emoção de acompanhar as aprendizagens dos estudantes, a reportagem está permeada de expressões que indicam esse sentido. Destacamos as seguintes passagens: “Trabalho com o que gosto”; “Sonho de ser professora” e “Contribuo, de verdade, com a formação de muitas crianças”. Por fim, podemos mostrar que a busca da felicidade na profissão advém de um espelhamento: o sujeito se vê no outro e pelo outro. Mesmo quando buscamos ou ajudamos o outro a ser feliz (e este

é um dos papéis que os professores se atribuem) é a própria imagem que desejamos construir.

4.4.1.12 Efeito de Sentido: Falta de Reconhecimento

E28 Gostaria muito de estar sendo comparada que nem como nos países, daquelas falas serem colhidas ali na frente, aqui na nossa rua. Sonho com isso! Porque acho que no momento que a sociedade, os políticos, enfim todos que estão liderando se derem conta de que o país é desenvolvido porque tem educação, com certeza vai mudar todo esse quadro.

Acusa-se, neste enunciado, a falta de coincidência entre a realidade educacional brasileira e as peças publicitárias, especificamente em relação às diferenças chocantes observadas e anunciadas nas entrevistas e com as quais os docentes se sentiram indignados.

A realidade conhecida, a realidade da vida cotidiana dos professores entrevistados estaria muito longe do que foi visto nas peças, como analisado por Orlandi (2012b, p. 135) “país rico é país educado”. A autora faz a análise do *slogan* já amplamente divulgado na propaganda institucional (cuja função é a de atestar a presença do Governo Federal e do Ministério da Educação) “País rico é país sem pobreza”.

Pelo seu gesto de interpretação, este *slogan* é propaganda e “o gesto se substitui à prática, língua se passa pelo real e o dizível ou o significado pela imagem e o existente coincidem sem falha. É a língua de estado falando” (ORLANDI, 2012b, p. 134). Efeito da língua sobre a língua. No funcionamento da língua algo desliza e faz falha. Assim temos, como aponta a autora no parágrafo anterior: País rico é país sem pobres - País rico é país sem pobreza - País rico é país educado - País rico é país sem analfabetos.

E29 A gente sempre acha que um médico ou um advogado ou um engenheiro estudam mais do que um pedagogo, a gente sempre acha que, ah, eu tenho um ranço na escola quando falam que precisam encaminhar um aluno que não aprende para um profissional como se na escola, dentro da escola não tivessem profissionais... Esse é um discurso muito corrente dentro da escola: Ah, não. Essa criança precisa de um profissional prá entender. E o pedagogo, é o que mesmo? Não é um profissional, então vai prá casa!

No fio do discurso, caracteriza-se o jogo entre discurso direto e discurso

indireto como marcas linguísticas detectadas para análise (sublinhado). São mostrados enunciados do senso comum, relacionados à formação do pedagogo e ao exercício da profissão na escola com os quais não se concorda, acentuando a necessidade de mudança, quais sejam: o curso de Pedagogia não profissionaliza suficientemente, a sociedade cobra eficiência do professor e os próprios professores não têm conhecimento nem clareza sobre funções dos pedagogos nas escolas e fora delas.

O discurso direto aponta para o senso comum porque enunciados do senso comum são fortes na área da educação, circulam muito, já que estão arraigados. Porém, o enunciado recusa as posições do senso comum que relata.

Authier-Revuz (2004) apresenta o outro do discurso relatado. Um único locutor inscreve, na linearidade de seu discurso, o outro. Em relação ao outro, a autora expõe:

No discurso indireto, o locutor se comporta como tradutor: fazendo uso de suas próprias palavras, ele remete a um outro como fonte do “sentido” dos propósitos que ele relata. No discurso direto, são as próprias palavras do outro que ocupam o tempo – ou o espaço – claramente recortado da citação na frase; o locutor se apresenta como simples ‘porta-voz’. Sob essas duas diferentes modalidades, o locutor dá lugar explicitamente ao discurso de um outro em seu próprio discurso (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 12).

Várias vozes cobram a eficiência do pedagogo: vozes dos professores que enfrentam dificuldades em relação às aprendizagens dos estudantes, vozes da sociedade que acusam que os pedagogos não conduzem as aprendizagens com sucesso, vozes dos psicólogos que precisam lidar com problemas didático-pedagógicos, vozes dos professores que cursaram outras licenciaturas que não a Pedagogia e não têm clareza sobre a função do pedagogo, vozes dos estudantes que declaram que as aulas não são estimulantes.

Os efeitos de sentido produzidos nos enunciados dos docentes, como no exemplo apresentado (E29), remetem ao questionamento da posição política evidenciada nos dois vídeos que, apropriando-se dos recursos da publicidade, recorrem a um sentido exacerbado da idealização, da potência dos professores em relação à transformação social e econômica das nações. Caracteriza, dessa forma, o objetivo de sedução dos jovens a ingressarem na profissão.

Passamos, a seguir, às análises da outra posição discursiva selecionada, isto é, posição de concordância com os sentidos predominantes nas peças

publicitárias. Cabe destacar que os depoimentos que serão apresentados na próxima seção foram proferidos pelos mesmos sujeitos que se manifestaram na seção anterior (posição de crítica às peças publicitárias).

4.4.2 Posição de Concordância com os Sentidos Predominantes nas Peças Publicitárias

Trabalhamos com o que os professores disseram sobre as peças publicitárias. Reiteramos que se trata de enunciados dos docentes de um curso presencial de Pedagogia, produzidos sob condições de produção que abrangem a influência das matérias publicitárias. Estas, heterogeneamente, estão infiltradas no intradiscurso e suscitam efeitos de sentido.

4.4.2.1 Efeito de Sentido: Elogio aos Vídeos

Apesar de não contarmos com um conjunto muito numeroso de enunciados elogiosos, pois a predominância, como visto anteriormente, foi de críticas aos comerciais, a análise da manifestação de elogios torna-se interessante, porque desvela o sentir dos docentes diante do elogioso reconhecimento público da sua profissão. Destacamos os seguintes enunciados:

E30 Como professora eu vejo uma boa coisa. Por quê? Porque ele enfatiza trabalhar com mais pessoas, com pessoas inteligentes, com pessoas que propõem novas ideias. Então, como professora, a visão é muito boa.

E31 É bem interessante essa coisa das pessoas mais interessantes.

E32 As duas propagandas foram muito bem pensadas.

E33 De extrema qualidade, muito bom mesmo, encantador.

E34 Sensacionais as duas.

E35 O vídeo foi bem feito, comercialmente bem feito, didaticamente também.

E36 Isso o vídeo tem de muito bom: trazer a alegria através da docência.

E37 *O vídeo, para o professor, foi muito eficaz.*

E38 *Fantástico, porque ele trabalha com a autoestima, com o orgulho da profissão.*

Estes nove enunciados destacados surtem efeito de elogio dos docentes às peças publicitárias apreciadas, nas quais eles reconhecem o enaltecimento à profissão de professor. Tais elogios condizem à impressão positiva causada nos docentes pelas peças, como um todo ou em algum de seus aspectos. Representa uma coincidência, de alguma maneira, entre dois interlocutores distintos, mas que comungam o mesmo sentido a respeito da profissão de professor. À medida que as matérias mereceram o “de acordo” dos docentes e dos estudantes entrevistados, o que foi dito e visto apresenta-se como possível, mesmo que não propriamente no plano real, mas num imaginário compartilhado que se manifesta na materialidade dos enunciados verbais.

Constata-se, por meio desses enunciados, que as propagandas serviram de mote para que os docentes falassem bem da profissão, na sessão de entrevista, onde se abriu espaço autorizado para ouvir e falar a respeito das coisas boas do exercício cotidiano da docência. Aquela realidade inventada, construída na propaganda, deslizou para a especificidade da experiência docente no curso presencial de Pedagogia, lugar de onde o sujeito fala.

Nesses enunciados transcritos, portanto, os professores que lecionam no curso de Pedagogia destacaram que os comerciais os surpreenderam positivamente. O efeito de sentido de surpresa é explicado por certa descrença prévia do docente de que a publicidade se desenvolveria de modo a elogiar a profissão de professor e, assim, valorizá-la, o que se estende ao curso de formação inicial – licenciatura, no qual atuam. Liga-se a um inesperado sentido de valorização do professor e do magistério, contrapondo-se ao sentido recorrente de desvalorização que circula na sociedade.

A profissão estaria, para eles, muito fortemente relacionada a aspectos negativos, a aspectos passíveis de críticas. Consequentemente, elogios à profissão e ao professor não seriam esperados. O fato de que o emissor dos comerciais é o Governo Federal, mais especificamente, o MEC, desperta toda uma memória de contradições referentes à questão da valorização do magistério. Afinal, quem por anos tem se eximido de seu papel de mantenedor, como pode passar a valorizar o

professor e a sua profissão através de campanhas publicitárias?

Os aspectos explorados nos comerciais que causaram surpresa aos educadores relacionam-se a um tipo de resgate de saberes interdiscursivos que apontam para a importância do professor e da escola, apresentados nessas campanhas publicitárias, quais sejam: a escola pode educar as pessoas, os estudantes e os professores podem demonstrar alegria no ambiente escolar e a população, em geral, quando questionada, pode, sim, lembrar-se de citar e, logo, de valorizar o professor e o seu trabalho.

O destaque ao “lado bom” da profissão, a um imaginário que faz lembrar o esquecido, viável ou não, mostra-se reconhecido pelos docentes e pelos estudantes que são tocados pelas peças, tal como aparece na materialidade dos enunciados.

Em meio a uma profusão de críticas emitidas pela mídia, pelas universidades, cujo papel é a formação inicial de professores através dos cursos de licenciatura, e pela sociedade de um país que consegue ainda manter índices vergonhosos de fracasso escolar, os docentes congratulam-se ao reconhecer que outro universo (oposto) lhes foi apresentado através destas duas peças publicitárias.

Os enunciados, com sentido de elogio, mostram coincidência com a posição discursiva dos comerciais, como se os docentes que os assumiram fossem capturados pela propaganda, que assim conseguiu atingir o seu objetivo. A publicidade tem o poder de criar a ilusão de um mundo que lhe é próprio, de um mundo exclusivo cheio de maravilhas, já que garante que o produto adquirido mudará a vida do cliente. Embora os consumidores saibam que isto não acontecerá, são induzidos a acreditar no contrário. Toda habilidade da propaganda consiste em endossar interesses dos humanos. Portanto, é possível afirmar que “tal como no sonho, a propaganda contribui para fazer-nos viver outra vida” (SANT’ANNA; ROCHA JÚNIOR; GARCIA, 2010, p. 345).

Como foi assinalado em (E38) “*Fantástico, porque ele trabalha com a autoestima, com o orgulho da profissão.*”, o elogio torna-se um elemento da propaganda que merece ser analisado. As propagandas mostram uma “boa coisa” (E30), ou seja, preenchem algo que está faltando, um silêncio que esvazia, que tira sentido da profissão. Elas atuam neste espaço que está em branco, um espaço que reclama ocupação, dando um novo alento à profissão.

A falta de reconhecimento social do trabalho do professor está manifestada não só nas críticas, mas, igualmente, no silêncio a respeito da importância desse

profissional e de seu trabalho, na falta de reconhecimento da contribuição desse profissional à sociedade.

Uma das formas de trabalhar o não-dito na Análise de Discurso é, justamente, o silêncio (ORLANDI, 2007). A autora utiliza-se de metáforas para a explicação: respiração (da significação), recuo (necessário para que as pessoas possam significar), (silêncio como) horizonte. Afirma: silêncio fundador - índice de que o sentido pode ser outro. Em noções discursivas, o interdiscurso determina o intradiscurso.

Relacionando silêncio à falta, Ernst-Pereira e Mutti (2011, p. 829) esclarecem

A falta relacionada mais diretamente à ocultação de elementos do interdiscurso de uma dada formação discursiva que só poderão ser resgatados a partir do apelo aos exteriores da linguística, provoca um contingenciamento discursivo.

A falta reclamada pelos professores, em seus enunciados, clama pela presença. Faltam condições de trabalho, falta valorização, falta salário, falta menor carga horária semanal, falta estudo, falta leitura, falta escrita, falta troca de experiências bem sucedidas. Por fim, há muitas faltas. Os docentes falam sobre a dor de algo que falta, querem, desejam a presença, a fim de amenizar a dor provocada pela ausência. Esta também é a Bruta flor do querer⁵⁵!

4.4.2.2 Efeito de Sentido: Falta de Reconhecimento

E39 Mas o vídeo, para os professores da Pedagogia, com certeza, ele traz assim um quê de satisfação, uma espécie de alívio, acho que seria essa a palavra que eu estou procurando... alívio. Como se a gente se sentisse um pouco aliviado, alguém nos reconhece!

Endossando o referido mal-estar dos professores, o enunciado destaca: “alguém nos reconhece”. Este pronome substantivo, na formulação destacada, desempenha, gramaticalmente, a função de um sujeito simples. Neves (2000, p. 571) afirma que o pronome indefinido “alguém”, em uma de suas subdivisões, funciona como “não-marcado quanto a gênero e/ou número”. Há referência a uma pessoa qualquer, sem identificação. Discursivamente, o pronome indefinido “alguém”

⁵⁵ Título de música de Veloso (1988).

(E39: *Alguém nos reconhece!*) pode provocar um efeito de sentido de ironia. Cabe indagar: a quem, mesmo, esse “alguém” se refere?

Nesta formulação, o professor não nomeia explicitamente quem é o responsável pelo reconhecimento, mas é possível afirmar que a promoção da valorização é da instância governamental, através da emissão dos comerciais. Por isso, este efeito de sentido contém ambiguidade e, daí, percebemos o estranhamento.

O docente, ao enunciar “*acho que seria essa a palavra que eu estou procurando*”, aciona uma operação de busca pelas palavras mais certas, mais adequadas, enfim aquelas que carregassem a possibilidade da expressão do sentido mais verdadeiro de acordo com as expectativas do professor. Representa-se aqui a ilusão do sujeito ao se considerar autor ou origem de seu dizer. Authier-Revuz (1998) nomeou opacificação a isso, ou seja, fragmento auto-representado do dizer o qual pode indicar a não-coincidência entre as palavras e as coisas.

No entanto, os docentes, nesses enunciados, admitem que a emoção desencadeada pelos vídeos foi suficiente para que anunciassem uma outra falta, um outro silêncio mantido e reproduzido por eles mesmos: a emoção de ser professor, de reconhecer a importância da profissão, de vivenciar aprendizagens interessantes junto aos estudantes do curso de Pedagogia, a emoção de construir sequências didáticas criativas e de dinamizá-las junto aos estudantes.

E40 *Isso o vídeo tem de muito bom: trazer a alegria através da docência.*

Chamo, aqui, diante da aparição da palavra alegria, no enunciado “trazer a alegria através da docência”, um autor francês que não trata, pontualmente, sobre a valorização do professor, mas sobre esse outro aspecto possível de ser relacionado ao trabalho docente: a alegria. Referimo-nos a George Snyders. Vale lembrar que os estudantes e a professora, os quais aparecem nas peças publicitárias, demonstram estar felizes no ambiente escolar através de sorrisos e de manifestações de afeto.

Apesar de “a pesca ser escassa” como escreve Snyders (1993, p. 13), os raros exemplos fizeram com que esse autor quase desistisse da proposta de escrever um livro cujo título é, no mínimo, curioso: “Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários”. No prefácio da edição brasileira, (1993, p. 9) Paulo Freire emitiu a seguinte avaliação dessa obra: “ultrapassar o

ranço tradicionalista em que a alegria se afogava envergonhada de si mesma”. Em outra passagem do prefácio, afirma que “a alegria na escola não é só necessária, mas possível”. E, ainda, no parágrafo final: “não há esperança sem alegria”.

Assim, tais efeitos de sentido se distanciam de uma proposta piegas, alienada, romântica, descabida, ingênua, descontextualizada, acrítica, uma vez que favorece o pensar sobre aspectos da importância e, conseqüentemente, da valorização do professor assim como do magistério, inclusive da docência no Ensino Superior brasileiro. Constitui-se num tema de pesquisa cuja abordagem dificilmente se esgotará.

Ao enunciar: (E39) [...] *acho que seria essa a palavra que eu estou procurando*, o sujeito estabelece um corte, uma parada no seu pronunciamento para reformulá-lo, aprimorá-lo, selecionando a palavra mais adequada. Com base em Authier-Revuz (2011), essa opacificação do dizer, em que o enunciador faz uma parada sobre as palavras, demonstra, portanto, cuidado com o que enuncia e preocupa-se com o entendimento de seu interlocutor, inserido na ilusão de que tem controle sobre o que diz.

Como já anunciamos, a posição elogiosa aos comerciais carrega junto, heterogeneamente, a posição oposta, de crítica às peças publicitárias.

No enunciado a seguir, o professor coloca que embora o comercial falhe em relação à efetivação de uma crítica, pois defende que o programa deveria conter “criticidade”, ele o achou interessante, provocador.

E41 Não tem criticidade o programa. Mas o objetivo dele não é ser crítico. O objetivo dele é vender uma ideia. Nesse sentido eu também vendo. Mas achei interessante, achei provocador. É bem interessante essa coisa das pessoas mais interessantes do mundo. Chamou atenção.

Acentua-se, neste enunciado, o efeito de ilusão que a propaganda suscita, de transportar as pessoas para um lugar imaginário, de não ter compromisso direto com a realidade da profissão.

Destaca-se que, apesar de os comerciais não tecerem críticas à educação brasileira, há um desejo dele (do professor) de estar incluído no que tem de bom no comercial (*eu também vendo*), ou seja, a declaração da importância do professor. Em sua formulação, o sujeito-docente acessa a memória discursiva, reconhecendo o enunciado interdiscursivo “o professor é importante”, que passa a endossar. E, a

partir desse parâmetro, julga a propaganda, desconfiando que ela possa tocar na realidade do que é ser professor e, paradoxalmente, se regozija com os elogios às potencialidades da profissão. A propaganda conseguiu elevar a profissão, mesmo que a transportando ao plano das possibilidades, não bem das realidades concretas.

O efeito de sentido que a propaganda traz é o de ilusão. Há possibilidade de transportar o espectador para outro lugar, para um lugar imaginário. Os consumidores desejam ser seduzidos (BAUMAN, 1999a) e a publicidade os alimenta com a magia e com o sonho.

Virtualmente, mostra um mundo e uma vida melhores, respondendo, desta forma, aos anseios e às angústias dos humanos. A propaganda não se compromete com a realidade, em ser fiel ao que acontece, enfim, não opta por mostrar a não tão alegre realidade educacional brasileira.

A marca lexical interessante é resgatada, pelo professor, do intradiscurso da propaganda “Valorização do Professor I” (F4) *Trabalhe com as pessoas mais interessantes do mundo*.

Sobre palavras apreciativas, Cauduro (2011) esclarece o motivo pelo qual chama, em sua obra, Orecchioni (1980) para a fundamentação teórica sobre os adjetivos. Afirma Cauduro que apesar da citada fundamentação situar-se numa perspectiva enunciativa, inscrita num quadro comunicacional, este estudo é importante “por constatar a relatividade desses elementos linguísticos, os quais apontam à subjetividade no seu uso” (CAUDURO, 2011, p. 139).

Neves (2000) sustenta que, além dos adjetivos simples e dos perifrásticos (locuções adjetivas), existem outras categorias de palavras que podem funcionar como adjetivos: são os substantivos. Diz que os adjetivos podem funcionar como qualificadores ou subcategorizar. Cita tipos de adjetivos que identifica na Língua Portuguesa: simples e perifrásticos ou locuções adjetivas.

Assim, de acordo com a Análise de Discurso, se os sentidos não são colados às palavras, o sujeito, ao significar, se posiciona diante de um saber. Ao significar, se significa, filia-se a uma posição discursiva.

Os adjetivos qualificadores podem expressar valores semânticos de modalização e de avaliação psicológica, de modo que “exprimem propriedades que definem o substantivo na sua relação com o falante” (NEVES, 2000, p. 189).

Cabe, então, questionar a referida marca: as pessoas mais interessantes do mundo são interessantes para quem? São interessantes em que sentido? Seriam

elas interessantes para os estudantes? Para o desenvolvimento social e econômico do país? Enfim, o que é ser uma pessoa interessante? E, quanto a ser um profissional interessante: o que interessa? Para quem interessa? Por que interessa? Aprender é interessante? Aprende-se algo interessante na escola? O curso de Pedagogia é um curso interessante? Aprende-se algo interessante no curso de Pedagogia?

4.4.2.3 Efeito de Sentido: Prazer na Escola

E42 Então eu fico contente até de ver uma peça publicitária que chame as pessoas para serem professores, que convoque as pessoas e com ideias bem geniais. Estão mostrando ali uma ideia de escola onde o prazer, a troca de ideias, com ideias bem geniais onde uma cultura viva que ultrapasse os muros da escola está instalada. Então, penso que os elementos que mais me chamaram atenção são esses: a convocação, a proposta de uma escola que seja diferente da que temos aí e é viável.

O sujeito-professor, ao enunciar que fica *contente até de ver uma peça publicitária que chame as pessoas para serem professores*, utiliza um operador argumentativo (até) cuja função é introduzir enunciados pressupostos (NEVES, 2000). Conduz o ponto de vista do leitor a avaliar, propõe uma escala argumentativa ascendente (do mais fraco para o mais forte) de valor. É possível inferir: o sujeito sentia-se desmotivado, desvalorizado, triste ao perceber a pouca importância destinada ao magistério pelas instâncias governamentais e pela sociedade.

Agora, através das peças publicitárias *com ideias bem geniais*, ascende na escala de valor, sobe na sua escalada e enuncia: *eu fico contente até*.

Parece-nos que o sentido de *“ficar contente até”* é o de estar apenas meio descontente, meio desiludido com a situação, mas quando aparece uma peça publicitária que dê este estímulo, aquele que enuncia tem um certo alento, mesmo que seja pouco, fica meio contente. Utilizando a palavra *até* para relativizar o grau de seu próprio sentimento, mostra-se um efeito de sentido de prêmio de consolação.

Usualmente, a palavra *até* encontra-se classificada, em gramáticas, como preposição. Bechara (2003, p. 301) analisa *até* como parte de um grupo de preposições chamadas essenciais. De outro modo, são palavras que só aparecem na nossa língua como preposições. Mais adiante, o autor distingue *até* como preposição de *até* como denotador de inclusão.

Rosário (2007) aponta que a palavra *até* pode apresentar usos espaciais, temporais e mais nocionais (mais textuais). Consequentemente, segundo o autor, mais ligados ao discurso.

Deparar-se com o reconhecimento pelo outro de *algo no que eu acredito, quero e desejo* provoca inquietação, uma vez que mexe em sentimentos profundos ligados à profissão.

E43 Porque estamos tão acostumados a ver a escola com aqueles olhos viciados da queixa como discurso imobilizador da queixa, como eu digo, que a gente esquece de olhar esses espaços prazerosos dentro da escola – que é o que está sendo evidenciado ali na peça. Então ela se torna incômodo nesse sentido de que na verdade ela provoca a ver algo no que eu acredito, que eu quero e desejo.

Este enunciado (E43) mostra que o sujeito possui conhecimento a respeito do modo como a propaganda captura o destinatário, ao mesmo tempo em que ele próprio se sente capturado. Reconhece que a peça conseguiu mexer com suas motivações inconscientes, ligadas à profissão, ao dizer: *Ela provoca a ver algo no que eu acredito, que eu quero e desejo.*

Em (E43) ressalta-se o reconhecimento do funcionamento da propaganda. Ela age no sentido de provocar identificações.

E44 Então a peça para mim está funcionando melhor para professores justamente porque ela provoca, provoca o professor seja num sentido positivo, assim num sentido dele se identificar com aquele querer daquele desejo daquela escola daquela forma.

O sujeito-docente (E44) se identifica com o querer, com o desejo de a escola ser como aquela que é mostrada na propaganda, mas, ao mesmo tempo, fala do lugar de saber, a partir do qual mostra que sabe como funciona a publicidade; desse lugar avalia que a peça *está funcionando melhor para professores*, dentre os quais se inclui.

A veiculação da propaganda se deu na mídia ampla (canal aberto de TV, rádio e Internet). Segundo a interpretação do sujeito-docente, entre os espectadores, o alvo mais sensível seriam os professores. Nesse aspecto, somente os professores que estão vivendo a profissão (professores em exercício) seriam capazes de serem tocados e mudarem suas práticas didático-pedagógicas, no sentido de se

aproximarem desta escola e desta profissão idealizadas, tais quais mostradas nas peças.

O efeito de sentido provocado aqui pode ser apresentado como um efeito de sentido de identificação do professor com as propagandas, já que elas conseguem provocar, no professor, emoções ligadas à identificação. E esta identificação é de tal tipo que poderá se tornar uma identificação capaz de promover mudanças na prática didático-pedagógica do professor.

Parece que esses enunciados de elogio conseguiram falar pelos professores, dizer algo em que eles acreditam, querem e desejam. E pelas circunstâncias da realidade não podem manifestar. Encontram-se tolhidos em olhar os espaços prazerosos dentro da escola.

Esses sentidos foram produzidos do lugar de quem já é professor, não chegam a referir-se diretamente aos candidatos à profissão, àqueles que estão a escolher uma profissão, aos quais o enunciado “Seja um professor” se dirige.

O enunciado (E43) ao referir-se *aos olhos viciados da queixa, ao discurso imobilizador da queixa* traz ressonâncias ao artigo intitulado “O lugar da queixa no processo de aprendizagem”, de Alicia Fernandez, no qual se afirma que o lamento e a queixa cumprem a função de confirmar e de reproduzir um lugar de dependência (FERNANDEZ, 2009). De forma categórica, a autora sustenta: “a queixa cumpre a função de inibir a possibilidade de pensar” (FERNANDEZ, 2009, p. 242). Quando não há o que fazer, porque é mais cômodo não fazer ou não sabemos, ainda, o que fazer, queixa-se. É a isso a que o enunciado selecionado acima se refere.

Trazemos, aqui, pequena passagem do texto para ilustrar o funcionamento da queixa. Caso existisse

uma máquina inibitória do pensar, o lugar que ocuparia a queixa nesta máquina seria o do lubrificante que faria com que ela funcionasse melhor, sem ruído e, portanto, sem deixar de perceber a ausência de argumentos (FERNANDEZ, 2009, p. 242).

Queixas não se relacionam com produção de conhecimentos novos, aprendizagens e autorias. Somente estaremos autorizados a esquecer (ou a silenciar) de olhar para e/ou de promover espaços prazerosos dentro da escola, como diz o professor do curso de Pedagogia no enunciado anterior, quando a queixa preencher discursivamente espaços e tempos dos ambientes educativos, impedindo

pensamentos.

O sujeito-docente, retomando um saber ligado à literatura da área da educação, provoca um efeito de brilho no seu enunciado e um efeito de credibilidade ao seu dizer.

A queixa se vincula a um sentido de mal-estar. Fiss nos traz uma instigante afirmação (2008, p. 14): “O mal-estar constitui-se como um lugar extremamente paradoxal.” Tal afirmação comporta explicações mais detalhadas. Passemos, então, a repensar juntamente com a autora.

Alertamos, antes, que ainda encontramos analisando as posições de concordância com o sentido predominante enunciado nas propagandas. Entretanto, como discurremos anteriormente, as posições discursivas registradas nas alíneas “a” e “b”, no início deste capítulo, são interpenetráveis.

Na mesma página, em nota de rodapé, Fiss recorre a um trabalho seu anterior (1998, p. 20) (Dissertação de Mestrado) explicitando que

A situação de indignação que atinge o professor em seus valores, princípios e atitudes, levando-o a exercer atividades que têm por fim a disciplina dos alunos e a autodisciplina, a manutenção da ordem social, do *status* social e das relações políticas (FISS, 2008, p. 14).

Em seguida, dirigindo-se pontualmente à contradição anunciada, para mostrar outro sentido, expõe o mal-estar como “Condição de possibilidade de autoria, ou seja, dispositivo de transgressão das limitações impostas pela realidade docente, que vem acompanhada por sentimentos de abandono e desvalia” (FISS, 2008, p. 14).

Nestas passagens é possível, então, compreender o que a autora nos traz: o mal-estar como constitutivo do professor e de seu papel. O mal e o bem juntos carregando possibilidades de formação de docentes e da docência.

Da mesma forma, podemos transportar este raciocínio para pensarmos a crítica e o elogio analisados nessa tese. Ora o predomínio do elogio e, logo, a indicação da crítica. Em outras vezes, a crítica arrebatadora domina o enunciado e, após, aparece o reconhecimento de que nos esquecemos de olhar para as coisas boas da docência e que devemos voltar a fazê-lo. Caso contrário, outras áreas (como a publicidade e a propaganda, por exemplo) poderão assumir este sentido e explorá-lo.

Um elemento imbricado no outro. Um elemento conversando com o outro. Um e outro. Um elemento favorecendo que o outro apareça e, por vezes, desapareça momentaneamente. Uma posição discursiva podendo anunciar a presença de outra posição discursiva oposta à anterior, mas, ao mesmo tempo, favorecida pela primeira.

Este caminho de interpretação considera a heterogeneidade como constitutiva dos sentidos e dos sujeitos, marcados ambos pela multiplicidade e pela alteridade. O discurso é sempre constituído por discursos outros, de já ditos, já que “sempre sob as palavras, ‘outras palavras’ são ditas” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 28). Assim, todo discurso é atravessado por outros discursos e pelos discursos do outro. Lugar, portanto, de alteridade. Sempre é dito mais do que é sabido e não se sabe totalmente o que se diz, pois um algo a mais da ordem do inconsciente e da determinação histórica e ideológica é sempre dito além da linearização (fio do discurso).

O dizer dos sujeitos, tendo em vista este pressuposto, não é visto em desvio, mas tomado em redes de memória, promovendo filiações identificadoras porque

Através das palavras, das imagens, das narrativas, dos discursos, [...] as ‘coisas a saber’ coexistem assim como objetos a propósito dos quais ninguém pode estar seguro de ‘saber do que se fala’, porque esses objetos estão inscritos em uma filiação e não são o produto de uma aprendizagem (PÉCHEUX, 2008, p. 55).

E, se há filiação a uma rede de sentidos, há garantido um espaço para rupturas entre o que é dito e o que não é dito (escondido, silenciado, não dito, camuflado, omitido). Nos gestos de interpretação⁵⁶, que aqui deixamos registrados, os sentidos não são considerados como únicos ou como definitivos. Há sempre pontos de deriva possíveis de serem elencados.

Coracini (1997, p. 40) afirma que todo dizer aponta para um outro que o constitui, uma vez que “postular a alteridade no discurso significa, ainda, considerar o esfacelamento do sujeito e a pluralidade descontrolada e desordenada de vozes na voz, aparentemente, única, de qualquer indivíduo.”

Tendo em vista as condições de produção dos dizeres dos docentes de um curso de Pedagogia, eles silenciaram sentidos que ressaltam aspectos bons da

⁵⁶ Nessa tese, utilizaremos a interpretação como um gesto, a partir de Orlandi (1996b, p. 18): “o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação como silêncio.”

profissão para que conseguissem se refugiar na realidade predominantemente ruim do magistério. Porém, estes sentidos silenciados se farão ouvir. Isto transforma esse discurso (que somente aparentemente é uniforme e coerente) em um conjunto disperso de sentidos, revelando a alteridade constitutiva do sujeito-professor que o produz. Nessa análise, posições discursivas predominantes se presentificam no dizer do professor e é por ele silenciada em detrimento de outra mais condizente com o modo como desejaria ser representado.

Ainda em relação ao enunciado (E43), a expressão *como eu digo* marca posição do sujeito-professor que endossa a sua posição contrária às queixas imobilizadoras, recorrentes nas escolas. Este emprego causa um efeito de sentido de que é ele mesmo que diz, que o sentido do qual se apropria, ao construir a sua posição, é dele mesmo. Na teoria da Análise de Discurso, Pêcheux (2009) nomeou “esquecimento número um” a isso, ou seja, quando o sujeito tem a ilusão de ser a origem de seu dizer. Retoma sentidos já existentes e, ao enunciar, é “[...] interpelado em sujeito falante (em sujeito de seu discurso)” (PÊCHEUX, 2009, p. 147). Dessa forma, o sujeito-professor fala a partir de um lugar no qual lhe é permitido dizer (e fazer) (PÊCHEUX, 2009).

4.4.2.4 Efeito de Sentido: Aproveitamento Didático da Propaganda

É recorrente que o professor extraia de suas experiências ideias para as suas aulas, selecionando o que poderia levar aos seus alunos. A experiência de assistir aos vídeos e de se pronunciar sobre eles pareceu adequada a essa prática. Assim, a propaganda poderia ser explorada em uma aula, como aparece no enunciado a seguir.

E45 Daria para trabalhar dentro da minha área específica. Talvez não fosse tão interessante, mas é um momento de pausa para refletir sobre a ação do professor, não só a ação, mas sobre a importância do professor. Essa forma que eu trabalharia com elas de puxar, rever a propaganda e ver o estado social.

Neste enunciado, o sujeito-docente manifesta querer promover reflexões junto aos estudantes do curso de Pedagogia com base no vídeo publicitário. Deseja incluir, no plano de desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia e, mais especificamente, na disciplina que leciona no curso, espaços e tempos (*pausa*, de

acordo com o sujeito) destinados a pensar sobre o papel do professor e do Estado. No repertório da área da Educação, o professor promoveria a didatização da propaganda. Dessa maneira, o vídeo serviu para que se teorizasse sobre a formação inicial de professores, com a intenção de politizar os estudantes do curso através da reflexão sobre os comerciais.

De acordo com Fernández et al (2010, p. 55), grande parte do sucesso das atividades em sala de aula está a cargo do professor e isso se confirma, nesse enunciado, na disposição do docente em levar o vídeo para a sala de aula para ser analisado junto aos estudantes, posicionando-se a favor do enfoque no ensino do que se passa no contexto atual. O autor, entretanto, contrário à improvisação, alerta os professores de que o uso do vídeo em sala de aula deve ser preparado com cuidado (planejamento da sequência didática, seleção do vídeo, promoção de momentos bons de integração pedagógica, entre outros), como qualquer material de apoio de que se lance mão. A mediação didático-pedagógica, como afirma Masetto (2007), é a característica fundamental para o uso tanto da tecnologia convencional como das assim chamadas novas tecnologias, visando à melhoria do processo de aprendizagem.

Assim, retomando E45 (*Daria para trabalhar dentro da minha área específica. Talvez não fosse tão interessante, mas é um momento de pausa para refletir sobre a ação do professor, não só a ação, mas sobre a importância do professor. Essa forma que eu trabalharia com elas de puxar, rever a propaganda e ver o estado social.*), constatamos o sentido discursivo de assumir a profissão: este é o papel do professor. Este é o olhar didático-pedagógico característico dos professores. Este é o filtro do professor: olha o que acontece no entorno e pensa sobre, convida os estudantes a pensarem sobre através de reflexões durante as aulas, relacionando-as à sua área de conhecimento, à formação de professores no contexto social. É um momento de pausa para refletir sobre a ação do professor e, sobretudo, sobre a importância do professor.

O sujeito-docente, propondo tomar as propagandas para serem trabalhadas em aula, defende a posição pedagógica de que cabe ao professor promover condições para ensinar seus estudantes a pensar, tendo em vista a realidade que os afeta, quando diz: *Essa forma que eu trabalharia com elas de puxar, rever a propaganda e ver o estado social.*

4.4.2.5 Estudantes: Efeito de Sentido de Confirmação da Escolha

Trazemos à análise, desta vez, a perspectiva das estudantes do curso de Pedagogia. Seus enunciados, destacados a seguir, se filiam à posição discursiva de concordância com o que é emitido pelos comerciais. Selecionamos os seguintes enunciados:

E46 É por tudo isso que eu escolhi essa profissão. Eu me sinto realizada nessa profissão e não saberia fazer outra coisa.

E47 Eu escolhi essa profissão porque acredito na pureza e na sinceridade. Claro que a gente sabe que nem todo mundo é essa coisa pura, rica, saudável. Mas tudo o que a gente puder proporcionar para as crianças mesmo que agora elas não saibam valorizar, não compreendam o real significado, vai servir para que, no futuro, elas sejam pessoas melhores.

Observamos que as duas declarações das estudantes do curso de Pedagogia referendam a escolha pelo curso já feita anteriormente, pois estão no quarto semestre, concluindo a primeira metade do curso. Conseqüentemente, não são mais influenciáveis, pois a opção pela licenciatura encontra-se aceita e não é apresentada como questionável.

Entretanto, no E47 (*Claro que a gente sabe que nem todo mundo é essa coisa pura, rica, saudável.*) é possível perceber que há um desvio no sentido, até então uniforme, de concordância com o sentido predominante dos comerciais. Como sujeito-estudante, explicita que sabe que não encontrará facilidades na sua vida profissional e que isto está claro, ou seja, é obvio que há problemas a serem enfrentados nessa profissão, mas que, mesmo ciente desta condição, vale a pena ser professora para ajudar as pessoas a evoluírem. Porém, não há especificação sobre quais são os problemas vivenciados na profissão. E ainda, a quem *todo mundo* se refere?

Destacamos os pronomes indefinidos “tudo” no E46 (*É por tudo isso que eu escolhi essa profissão.*) e E47 “todo” e “tudo” (*Claro que a gente sabe que nem todo mundo é essa coisa pura, rica, saudável. Mas tudo o que a gente puder proporcionar para as crianças mesmo que agora elas não saibam valorizar, não compreendam o real significado, vai servir para que, no futuro, elas sejam pessoas melhores.*). Eles se referem à terceira pessoa de modo vago e impreciso.

Neves (2000, p. 533) afirma que os pronomes indefinidos “são, em princípio, palavras **não-fóricas**, isto é, não constituem itens com função de instruir a busca de recuperação semântica na situação ou texto” [grifo da autora]. No parágrafo seguinte, a autora esclarece sobre diferenças entre indefinido e indeterminado: “Uma palavra **indefinida** não necessariamente é **indeterminada**, já que ser **indefinido** significa ser não-particularizado, não-restrito, e ser **indeterminado** significa ter uma extensão não-determinada ou não-fixa” [grifos da autora].

No E46 a estudante se filia ao sentido de elogio às peças publicitárias, mas *tudo* pode carregar o sentido oposto, pode incluir os aspectos ruins da profissão não explicitados. O pronome consegue ser tão abrangente que há espaço para o prazer em exercer a profissão e para as tristes necessidades que há décadas assolam a educação escolar brasileira. Afinal, é tudo isso! Pontualmente, não é possível saber a que a palavra *tudo* se refere.

No E47 (*Eu escolhi essa profissão porque acredito na pureza e na sinceridade.*), apesar de acreditar em valores atualmente difíceis de serem encontrados, a estudante anuncia estar ciente dessa extinção. Acredita que a sua ação didático-pedagógica poderá transformar as pessoas futuramente.

Por fim, retomando: as peças publicitárias atingiram seu alvo, pois os professores de um curso presencial de Pedagogia ressaltaram (com sentidos de concordância) a posição discursiva manifestada nas peças. As estudantes, nos enunciados trazidos à análise, se situaram nessa posição discursiva. Lembrando o que teorizou Pêcheux (2009, p. 197): “não há prática sem sujeito e, em particular, prática discursiva sem sujeito” e, complementando (p. 198):

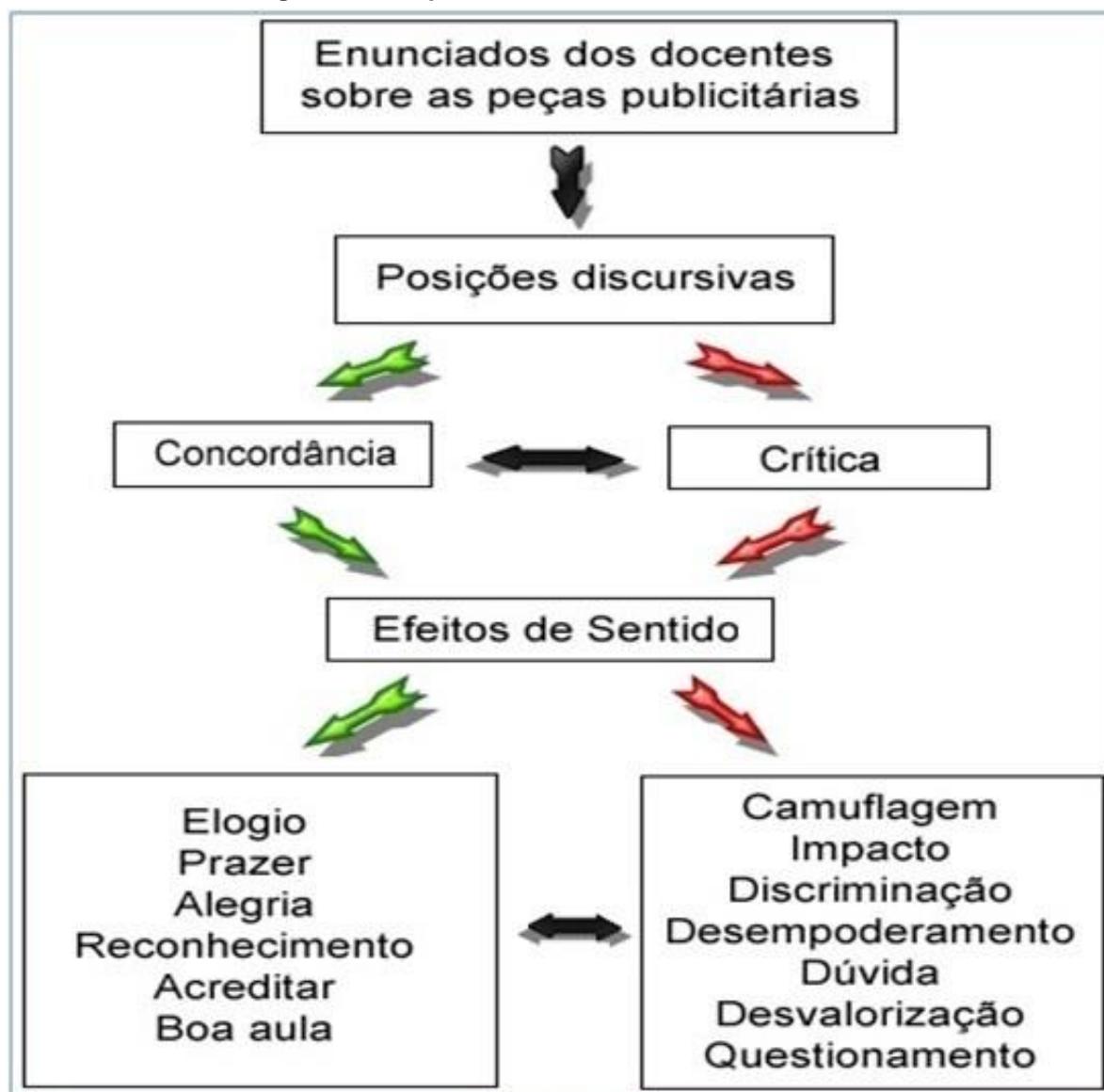
os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes (em sujeitos do seu discurso) por formações discursivas que representam, ‘na linguagem’ formações ideológicas que lhes são correspondentes.[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se realiza pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina”.

Assim, a tomada de posição do sujeito (docente e estudante do curso de Pedagogia)

realiza seu assujeitamento sob a forma do ‘livremente consentido’, discurso do ‘bom sujeito’. 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, realiza seus efeitos “em plena liberdade” (PÉCHEUX, 2009, p. 199).

Objetivando encerrar o capítulo, oferecemos uma representação esquemática do caminho selecionado para a condução das análises realizadas.

Figura 54 - Esquema da análise - efeitos de sentido.



Organização: BALZAN, Fabíola Ponzoni. 2014.

Podemos afirmar que foi possível cultivar a Análise de Discurso no terreno da Educação, afinal ele é, como vimos, fértil às análises discursivas. No movimento de análise discursiva realizado buscamos não suavizar as contradições, uma vez que poderão trazer contribuições para sentidos outros para o professor e a profissão. Na sequência, apresentaremos as considerações finais da tese.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não somos indiferentes às palavras e as palavras
não são indiferentes ao que significam.*

Eni Pucinelli Orlandi⁵⁷

Entendemos as considerações finais como tempos e espaços para olharmos o processo de pesquisa, de estudo e de escrita vivenciados. Evidentemente, são tempos e espaços para a apresentação das conclusões a que chegamos através da realização da pesquisa, produzindo, desta forma, um sentido de fim para a escrita da tese.

O processo de estudar e de pesquisar sobre o discurso pedagógico articulado ao discurso político e ao discurso publicitário, por meio da emissão e da exibição de duas peças publicitárias emanadas do MEC (“Valorização do Professor I” e “Valorização do Professor II”) no exíguo tempo da televisão (entre os intervalos dos programas da grade de programação de canais de sinal aberto), foi compreender o funcionamento do discurso sobre o professor e a profissão sob três ângulos: a) o da mídia publicitária (atuando em função da solicitação do MEC); b) o dos docentes e c) o dos estudantes.

Para atender a esta proposta de pesquisa, a área de conhecimento mobilizada foi a Educação, representada pela Faculdade de Educação (FACED), cujo Programa de Pós-Graduação (PPGEdu) contempla a linha Educação: Arte Linguagem Tecnologia e que tem, como área temática, Educação e Estudos da Linguagem - na qual nos inserimos.

Objetivando à problemática da pesquisa, pensando em compartilhar as peças publicitárias que tinham nos causado impacto com os colegas docentes do curso de Pedagogia, fomos constituindo algumas questões de pesquisa que, sistematizando, assim foram formuladas: que efeitos de sentido seriam produzidos pelos docentes de um curso presencial de Pedagogia, localizado na região nordeste do estado do RS, sobre as peças publicitárias intituladas “Valorização do Professor I”

⁵⁷ ORLANDI, E. P. **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido e Ideologia. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012a.

e “Valorização do Professor II”? Os comentários emitidos pelos professores se filiariam aos sentidos predominantes explorados nessas peças? Essas indagações foram a base para a construção de um questionário de entrevista semi-estruturado destinado, primeiramente, a todos os docentes e, em segunda etapa, a um grupo de estudantes da IES.

Então, os comentários dos estudantes também constituíram o *corpus* da pesquisa. Por intermédio do mesmo instrumento de entrevista semi-estruturada aplicado aos docentes, os estudantes que externaram interesse em participar da pesquisa foram entrevistados, somando-se, desta forma, seus comentários aos de todos os professores que lecionam no curso. Embora não prevista inicialmente, esta participação de estudantes, que concomitantemente aos estudos na licenciatura exercem a docência nas redes de ensino, contribuiu para o sentido de acolhimento da pesquisa no curso de Pedagogia.

Depois desta retomada de alguns aspectos da pesquisa, elencaremos, pontualmente, as nossas considerações.

Uma das considerações é a de que os processos da pesquisa e, em seguida, da escrita da tese, foram capazes de desencadear estudos teóricos, cumprindo com as etapas de formulação da pesquisa e, em função desta, significar a disciplina Análise de Discurso. Podemos afirmar que esses gestos de interpretação, concernentes à produção de sentidos, vinculados a essas etapas do processo de pesquisa, se configuram como as mais importantes desde o início do doutorado. Por outro lado, exigiram investimentos em relação à dedicação para o estudo e para a escrita e à idealização desafiadora de atribuir um significado mais pessoal à filiação ao referencial teórico-analítico.

Nesta pesquisa, os docentes, os estudantes e a pesquisadora são sujeitos interpretantes e, por isso, produziram seus sentidos, questionaram as peças publicitárias assistidas, emitindo seus comentários. Inclusive o enunciador das peças publicitárias se constitui como sujeito-interpretante que produz sentidos. Cabe ao analista de discurso, então, perceber que todo discurso está sujeito a falhas e, mais especificamente, que no discurso pedagógico também há algo que sempre falha e está aberto a outro sentido. Entretanto, o professor é colocado seguidamente como aquele que tem o dever de cumprir o imposto pelas instâncias superiores, no caso do curso de Pedagogia, as DCN/2006. Ao professor cabe a execução, de forma inquestionável, do que foi pensado pelos órgãos de gestão da Educação. E, no caso

das peças emanadas do MEC, a divulgação da profissão aos possíveis candidatos a nela ingressarem se fez sem dar a palavra aos professores em exercício.

No entanto, proporcionar aos docentes e aos estudantes (que são professores durante o dia e estudantes no turno da noite) que falassem sobre a valorização dos professores e da profissão, como fizemos nesta pesquisa, mostrou-se importante e, quanto a isso, destacamos que, ao se pronunciarem, fizeram balançar a rede de sentidos prontos, favorecendo a produção de sentidos outros, historicizados pelos sujeitos, sobre a valorização do professor e da profissão. Acreditamos que ao assumir seu lugar de enunciar, o professor pode dar sentido a sua profissão e também a si próprio, como professor. Nas posições discursivas representadas nas peças publicitárias e nos comentários dos docentes e dos estudantes, considerando-se que inconsciente e ideologia se manifestam, há rupturas, desvios, lacunas que, mesmo sendo pequenos, podem tornar-se espaço para ressignificações dos sentidos de valorização do professor e da profissão. No caso dos professores e estudantes, esse espaço foi forjado através da exposição do sujeito a seu próprio dizer, a partir da experiência de assistir às peças.

Podemos afirmar que as estudantes do curso de Pedagogia foram tocadas pelas peças, pois se filiaram, em seus comentários, às posições discursivas de concordância com os sentidos predominantes explorados. Alguns docentes entrevistados se filiaram à mesma posição discursiva, pelo menos em parte de seus comentários. Isto pode ser comprovado pelos pronunciamentos desses docentes e estudantes transcritos no capítulo destinado às análises e pelos efeitos de sentido evocados, quais sejam: elogio aos vídeos, afirmação de reconhecimento, prazer na escola, aproveitamento didático da propaganda e confirmação da escolha profissional.

Enfatizamos, como outra consideração, que este reconhecimento da importância do professor é evidenciado através de depoimentos, no interior das peças publicitárias, de pessoas/personagens que não exercem a docência. Dizendo de outro modo, são pessoas da sociedade e não professores em exercício ou especialistas na formação de professores que falam sobre o professor. O professor e a profissão passaram a ser mostrados e vistos na televisão inseridos num “comercial”. Que mudança é esta? Na posição de educadora e de analista de discurso não posso deixar de registrar a minha inquietação e perplexidade diante destas peças pela operação dos publicitários com o verbal e o não-verbal exibidos

em poucos segundos. Afinal, não é possível negar aí um índice do discurso autoritário, já que os professores, como profissionais, com experiência na profissão no contexto brasileiro, não foram chamados para falar numa divulgação oficial sobre a sua própria profissão.

Porém, as filiações aos sentidos de crítica às peças publicitárias foram mais numerosas e mais contundentes, devido, principalmente, aos impactos causados pelas peças nos depoimentos do corpo docente do curso de Pedagogia.

Chamou-nos atenção que a propaganda não faz referência às dificuldades enfrentadas pelos professores cotidianamente: salário baixo, carga horária alta, elevado número de alunos por turma, falta de recursos, planos de carreira que não preveem horas de estudo para o professor, entre outras deficiências. Mas não seria de se esperar, já que a propaganda não se caracteriza por informar como se dá a realidade. Ela opera noutra esfera para alcançar os seus objetivos. Não há como desconsiderar essa característica, mesmo que nos cause estranhamento o “esquecimento”, pelo enunciador, das fragilidades da profissão, no momento de divulgá-la aos possíveis candidatos. Porém, reconhecemos que em todas as profissões há problemas, dificuldades e desafios a serem enfrentados. Eles não podem ser encarados como empecilhos ao exercício e ao desenvolvimento da profissão, mas, ao contrário, são possibilidades para que, junto aos pares, sejam construídos outros sentidos.

Além disso, os professores, de acordo com as práticas de sua profissão, estão acostumados a lidar com argumentos, saberes, informações, abstrações, narrações. Também não é familiar à sociedade mais ampla que a profissão professor seja alvo de uma peça publicitária, cujos mecanismos de persuasão são perpassados de emoção, de beleza, de *glamour*, mas que camuflam a realidade da profissão. Portanto, essa persuasão não faz parte do repertório didático-pedagógico do professor nem das lutas do magistério.

É possível demonstrar estas afirmações pelos efeitos de sentido suscitados: camuflagem, paráfrases de camuflagem, expressões de impacto, desqualificação do aluno e do curso, discriminação, dúvida sobre a identidade docente, questionamento filosófico ao poder do professor, desqualificação da eficiência da propaganda, poder do professor diminuído diante da tecnologia, questionamento da importância/valorização do professor e crítica ao professor como salvador da sociedade.

A partir deste posicionamento, podemos pensar sobre algumas questões que se referem à posição de crítica às peças publicitárias assistidas e comentadas pelos docentes: quem se atreve a sugerir algum sentido a quem sabe o que faz, a quem domina o seu trabalho, a quem estudou para isso, a quem há anos leciona a mesma disciplina/o mesmo componente curricular/ano tendo em vista a mesma concepção de escola, de ensino e de aprendizagem, enfim a quem tem a ilusão de poder controlar os sentidos do que diz? A publicidade operou com um sentido criticado pelo magistério, utilizando-o de forma a emocionar os espectadores. E, nesse propósito, como em outro comercial de televisão qualquer, valeu-se, para fazê-lo, de apenas um minuto. Esse texto híbrido produzido, próprio da linguagem publicitária, é bem diferente da sala de aula... Talvez tenha sido este o motivo de tanta indignação às peças publicitárias.

Buscando um efeito de síntese das análises realizadas, enfatizamos que a opção pela separação dos depoimentos em duas posições discursivas (crítica e concordância) foi realizada em função dos procedimentos analíticos. Em muitos pronunciamentos dos docentes há predominância de uma das duas posições discursivas, mas não exclusividade de uma delas. A predominância da posição discursiva de concordância foi mais destacada pelos sujeitos-estudantes. Nesta tese, esta separação operou sem pretender restringir ou subestimar os efeitos das contradições. Portanto, podemos afirmar que a referida separação serviu para direcionar as análises focadas nos procedimentos analíticos eleitos.

O professor apareceu na mídia de uma maneira que até então não havia sido explorada. Esta afirmação configura-se, igualmente, como uma consideração desta pesquisa. Evidentemente, há notícias, quase que diárias, sobre a falta de professores nas escolas, sobre as precárias condições de trabalho nas quais tudo falta, sobre a violência a que estão submetidos cotidianamente os professores e as escolas, entre outros enfoques. Porém, peças publicitárias, objetivando passar uma imagem altamente positiva do professor numa perspectiva de que a profissão não é um sacerdócio, mas que é capaz de propiciar experiências de realização pessoal em outras direções, não são comuns. Este parece ser um propósito da política educacional representada nas duas peças.

Assim, um sentido sobre o professor e sobre a sua profissão foi exibido pela mídia. A profissão foi mostrada pelo MEC, através dos publicitários, de uma maneira diferente daquela que geralmente é apresentada no país pelos meios de

comunicação. E isto despertou emoção e indignação por parte dos sujeitos desta pesquisa.

Lemos na obra de Pêcheux (1994) que a presença determinante da tecnologia em nosso cotidiano carrega consigo a possibilidade de causar impactos de toda ordem, inclusive os não previstos. Dificilmente, os sujeitos ficarão longe dos efeitos das tecnologias de interação, em alguma medida, atualmente. A tecnologia digital está bem presente. O ensino, via de regra, mostra-se mais refratário, ainda hoje, ao uso das chamadas novas tecnologias. Talvez isso se deva ao fato dessas tecnologias serem tardiamente incorporadas aos processos educativos formais. Porém, há muitas e variadas propostas didático-pedagógicas que levam em conta usufruir das possibilidades educativas de tais ferramentas, inclusive o *site* do MEC oferece cursos à distância e inúmeros exemplos de planejamento de aulas disponibilizados pelos/para professores do país com uso de recursos tecnológicos. O fato do próprio MEC incorporar a TV, o rádio e a Internet na divulgação de suas políticas e ações, através dos publicitários e dos meios tecnológicos, tende a comprovar a nossa análise.

A valorização do professor não pode ser considerada uma política educacional nova, pois estamos acostumados a ressonâncias desse enunciado a cada campanha eleitoral. Entretanto, as análises permitiram ponderar que as peças publicitárias representam novos modos de estabelecer vínculos com os enunciatários, suscitando maneiras diversas de subjetivação, determinadas pela ação das tecnologias de comunicação na vida contemporânea. Não é apresentado, nessas peças, um professor real, mas uma construção idealizada de professor e da profissão. Essa profissão e esse professor seriam falsos, na perspectiva da realidade, mas, ao mesmo tempo, seriam, pelo menos um pouco, verdadeiros em nossos imaginários e em nossos quereres. A posição do MEC defende que é possível produzir novos sentidos a partir dessa imagem positiva e utópica sobre o professor e a profissão e apostou no poder da mídia publicitária para colocar em prática esse intento. Supõe-se que seria óbvio que o enunciador soubesse que essa profissão, tal como é mostrada, é diferente da realidade na maioria das escolas e que a aproximação à realidade exibida depende de mudanças políticas e econômicas, não somente educacionais.

Outra consideração possível de se associar às que já estão registradas aqui se refere à política da inclusão ampla que perpassa as peças analisadas, porque

antes do sujeito ser professor há um processo de formação deste profissional, isto é, para ser professor antes é preciso cursar o Ensino Médio ou a licenciatura (cursos de formação). Hoje em dia, o ENEM contribui para que o Ensino Superior seja alcançado. Notamos, então, que são políticas educacionais relacionadas à formação do professor. Em noções discursivas, nossas análises apontam para a interdiscursividade. Longe de detalharmos as ações governamentais, citamos: política de cotas das Universidades, Programa Ciência sem Fronteiras, oferta de cursos de línguas estrangeiras para pós-graduação no exterior, bolsa para pós-graduação *Stricto sensu*, entre outros. Muitos destes programas são ofertados aos estudantes de forma inédita na história da educação brasileira.

Observamos que esses vídeos tornam-se um pretexto para divulgar todo um conjunto de políticas emanadas do MEC e que serviriam como atrativos aos novos candidatos à profissão. Essas políticas fazem parte do sentido de valorização da profissão proposto como objetivo da gestão. O que se pode ponderar é que, para além dos aspectos positivos que possam representar estas iniciativas de gestão, paira a questão da imposição de uma política de gestão, da não autoria sempre subjacente. Como os professores poderiam não se indignar se eles não se sentem autores? A filiação dos professores a este discurso, originado em uma instância diretiva afastada, torna-se estranha e descontextualizada e não aconteceu ou aconteceu de forma parcial nesta pesquisa.

Diante disso, fica posta uma outra questão: como os professores podem sentir-se autores de suas práticas? Como o professor pode pensar, refletir sobre o que faz e sobre o que fez? O desafio está, parece-nos, justamente na produção de políticas educacionais em que o professor não seja despossuído do sentido de autoria nas práticas de sua profissão. Aí, o professor confere dignidade a sua profissão, pelas experiências que vivencia e pelos caminhos que recria. Percebemos, pela pesquisa e pelos depoimentos com os quais operamos nesta tese, que não há espaço para que ele seja autor de sua prática didático-pedagógica, não há espaço para a participação dos professores nas decisões. Pois o sentido da valorização do professor é dado pronto, sem a sua participação direta, como dizem as peças publicitárias. Há um efeito de sentido de desapropriação do professor relacionado à própria prática da profissão. Se o professor não pode pensar por si próprio, porque tem que obedecer às determinações vindas de um lugar que ele mesmo não reconhece, como poderá apropriar-se de suas práticas e sentir-se alvo

de valorização social e ele próprio valorizá-las? A liberdade para pensar sempre foi desejada e valorizada pelos professores nas suas práticas juntos aos estudantes em todos os níveis de ensino.

Considera-se que estas peças publicitárias são uma parte da valorização do professor e da profissão. Não podemos deixar de ressaltar que é meritório que o MEC tenha encomendado as peças, mas os comentários dos professores mostram que precisamos repensar esta iniciativa. Acredita-se que a valorização do professor não é algo como um bloco homogêneo a ser aplicado imediatamente para que dê resultados certos. Então, questionamos: que valorização é essa apresentada pelo MEC?

No nosso entendimento, a valorização, para além do que foi proposto pelas peças, exige que o professor tenha a possibilidade de pensar livremente, de produzir sentidos pelo seu trabalho com seus interlocutores. Ele mesmo precisa assumir a gestão da sua profissão, das suas práticas didático-pedagógicas, da sua carreira. Portanto, apenas uma proposta de valorização do professor, mesmo que bem feita do ponto de vista publicitário e encomendada pelo MEC, não será suficiente, tampouco adequada. É preciso, então, engajar o professor e produzir sentidos novos sobre a valorização dele e de sua profissão no contexto da Educação Básica e do Ensino Superior brasileiros.

Os docentes têm valores que são fruto das suas experiências. As suas vivências profissionais fazem com que defendam sua profissão e queiram que os novos professores tenham este sentimento de valorizá-la, extraíndo-a da realidade concreta e das práticas pedagógicas presenciais de contato humano na qual uma verdadeira escolha profissional pode ser feita. Peças publicitárias, mesmo que bem executadas, não substituem realidades complexas e experiências de contato com pares.

Ao nos dirigirmos para o fim da escrita da tese, registramos mais algumas considerações que julgamos pertinentes e interessantes para a discussão. Entre elas, a oportunidade de vivenciar o processo de entrevista com docentes e estudantes na sala da coordenação do curso de Pedagogia tornou-se uma possibilidade para que ambos pudessem se manifestar sobre a sua profissão. Dificilmente em uma reunião acadêmica ordinária tal oportunidade se repetiria, uma vez que, geralmente, não prevê tempos e espaços nos quais os próprios docentes falem sobre sua importância e sua profissão. Esta constatação vai ao encontro do

objetivo, em futuras pesquisas, de buscar caminhos para a prática de formação realizada no contexto acadêmico, com o envolvimento dos professores e dos estudantes em atividades de pesquisa, geralmente mais escassas no Ensino Superior brasileiro privado, salvo alguns centros de excelência.

Em função desta pesquisa desenvolver-se no curso de Pedagogia no qual leciono, o retorno do andamento da investigação e da escrita da tese foi várias vezes informalmente comentado através de questionamentos e conversas na própria IES. Mesmo assim, é meu desejo a solicitação de um espaço e um tempo mais formal, no primeiro semestre letivo de 2015, para que os sujeitos-professores e os sujeitos-estudantes recebam os resultados desta pesquisa.

Ao nos filiaros às especificações teóricas e analíticas da Análise de Discurso da linha francesa, compreendemos que não poderemos esgotar as análises de um *corpus*. Assim também aconteceu com esta tese: no recorte estabelecido não foi possível analisar todas as possibilidades disponíveis. Portanto, o *corpus* constituído para esta tese é passível de outras análises e, conseqüentemente, de outros sentidos. Como diz Veloso (1988) na epígrafe desta tese: não é possível “aprender o total”!

Esta consideração aponta, como não poderia deixar de ser, para os próximos projetos, para o que virá, para os próximos quereres. A valorização do professor e da profissão, nos pronunciamentos dos docentes e dos estudantes de um curso de Pedagogia, tomada como tema desta pesquisa no contexto brasileiro, não se esgota nesta tese.

As sementes da Análise de Discurso estão prontas para serem lançadas nos próximos cultivos no terreno da Educação. As metáforas citadas fazem referência aos futuros trabalhos e, como nos lembrou Barthes (2004), eles precisam ser assumidos no desejo para que, assim, façam sentido.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Estado, globalização e políticas educacionais**: elementos para uma agenda de investigação. Revista Brasileira de Educação. ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, n. 22, p. 35-46, Jan/Fev/Mar/Abr/2003.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANDRADE, C. D. de. **Menino Drummond**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, nº. 1, p. 119-31, set. 2007. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br>> Acesso em: 8 jul. 2014.

ANN, E. Camouflage and Surrealism. In: War, Literature and the Arts. Vol. 24, January 1, 2012, p. 1-25. Disponível em: <http://wlajournal.com/wlaarchive/24_1-2/Elias.pdf> Acesso em: 10 ago. 2014.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro/São Paulo, Ed. Forense Universitária: EDUSP, 1981.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 10ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

AUTHIER-REVUZ, J. "Hétérogénéité(s) énonciative(s)", Cadernos de Estudos Linguísticos, nº 19. Trad. J. W. Geraldi. Campinas: IEL, Unicamp, 1990.

_____. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1998.

_____. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. Paradas sobre as Palavras: a língua em prova na enunciação e na escrita. In: FISS, D. M. L.; MUTTI, R. M. V. (Orgs.). **Língua, Discurso e Sujeito na Educação**. (Seção Temática). Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, p. 651-79, set-dez. 2011.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

BALL, S; MAGUIRE, M. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: _____; MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALZAN, F. P. **Habilidades comunicativas: Pedagogia e Comunicação**. 1999. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

BARONAS, R. L.; POSSENTI, S. (Orgs.). Notas concisas sobre a possibilidade de um tratamento discursivo de manuscritos paranaenses setecentistas. In: **Contribuições de Dominique Maingueneau para a Análise do discurso do Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

BARTHES, R. Jovens pesquisadores. In: **O rumor da língua**. Trad. Leyla Perrone-Moysés. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 98-106.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999a.

_____. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999b.

_____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BEECH, J. A internacionalização das Políticas Educativas na América Latina. In: **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, v. 9, nº 2, p. 32-50, Jul/Dez 2009. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 20 set. 2012.

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2001.

BRASIL, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental - **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Decreto Nº 3276**, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto Nº 3554** de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio 2006.

BRITO, R. H. P. de; VASCONCELOS, M. L. M. C. **Conceitos de Educação em Paulo Freire**: glossário. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

CAMPOS, C. de M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CAMUS, A. **O mito de Sísifo**. Tradução de Ari Roitman e Paulina Watch. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

CAREGNATO, R. C. A. **A questão ético-moral na formação dos enfermeiros e dos médicos**: efeitos de sentidos nos discursos docentes. 2008. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CASTILHO, M. F. **Da pedagogia à escola: sentidos sobre profissão professora**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

CASTRO, M. H. G. **Premiar o mérito**. Entrevista concedida a Mônica Weinberg. Veja, ano 41, n. 6, São Paulo, p. 9-13, 13 fev. 2008.

CAUDURO, M. de L. F. **Escrita e ensino**: ecos do discurso pedagógico. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2ª Ed. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 155-91.

CHEMAMA, R. **Elementos Lacanianos para uma psicanálise no cotidiano**. Porto Alegre, RS: CMC Editora, 1995.

COMENIUS. **Didática magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COMPAGNON, A. **O trabalho da citação**. Tradução de Cleonice P. B. Mourão. Belo

Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

CONTRERAS J. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORACINI, M. J. “A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula.” **Revista Letras**, nº 14. UFSM, 1997, p. 39-63.

_____. **Um fazer persuasivo**: o discurso da ciência. São Paulo: Pontes, 1991.

_____. A celebração do outro. In: _____. (Org.). **Identidade e discurso**: (des) construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

COSSA, L. E. **Línguas Nacionais no Sistema Nacional de Educação para o Desenvolvimento em Moçambique**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

COURTINE, J. **Metamorfoses do discurso político**: as derivas da fala pública. Trad. Nilton Milanez e Carlos Piovezani Filho. São Carlos: Claraluz, 2006.

_____. Os deslizamentos do espetáculo político. In: GREGOLIN, M do R. (Org.). **Discurso e mídia**: a cultura do espetáculo. São Carlos: Claraluz, 2003.

_____. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Paulo: EduFSCar, 2009.

_____. O chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKI, F.; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). **Os múltiplos territórios da Análise de Discurso**. POA: Sagra-Luzato, 1989. p. 15-22.

CUNHA, A. G. da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. RJ: Nova Fronteira, 1986.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

DAVALLON, J. A imagem, uma arte de memória? In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória**. Tradução e introdução: José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 23-37.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O Anti-Édipo**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

DELEUZE, G. **Lógica do sentido**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000.

DEMO, P. **Pesquisa** – princípio científico e educativo. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Dictionary of Military and Associated Terms. Joint Chiefs of Staff Pub.1, The Joint Chiefs of Staff, Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1 June 1987.

DIEGUEZ, G. K. O discurso publicitário: desvendando a sedução. In: **Comum**. Rio de Janeiro. v. 12. nº 27, p. 86-108. Jul/Dez 2006.

ELIAS, A. **Camouflage and Surrealism**. WLA: an international journal of the humanities, 2012, 24, p. 1-25.

ERNST-PEREIRA, A; MUTTI, R. M. V. O analista de Discurso em Formação: apontamentos à prática analítica. In: FISS, D. M. L; MUTTI, R. M. V. (Orgs.). **Língua, Discurso e Sujeito na Educação**. (Seção Temática). Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, p. 817-33, set-dez. 2011.

EVANGELISTA, O. (Org.). **O que dizem os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

_____; TRICHES, J. Professor: a profissão que pode mudar o mundo? In: EVANGELISTA, O. (Org.). **O que dizem os slogans na política educacional**. 1ª ed. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2014, p. 47-82.

FERNANDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. O lugar da queixa no processo de aprendizagem. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (orgs). **Paixão de aprender**. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERNÁNDEZ, G. E. et al. **Publicidade e propaganda**: o vídeo nas aulas de língua estrangeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2010.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4ª ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FERREIRA, M. C. L. Saussure, Chomsky, Pêcheux: a metáfora geométrica do dentro/fora da língua. In: **Linguagem & Ensino**, Vol. 2, Nº 1, 1999, p. 123-37.

FISS, D. M. L. **Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual.** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

_____. **Territórios incertos:** os processos de subjetivação das professoras da rede pública estadual. 2003. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

_____. Identidades em processo: a construção heterogênea do sujeito-professor em análise. In: PEREIRA-ERNST, A; MUTTI, R. M. V. (Orgs.). **Práticas discursivas.** Pelotas, RS: EDUCAT, 2008. p. 13-53.

_____; MUTTI, R. M. V. (Orgs.). **Língua, Discurso e Sujeito na Educação.** (Seção Temática). Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 36, p. 633-944, set-dez. 2011.

FORMAÇÃO. In: HOUAISS. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2009, p. 1.372.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Ana Maria Araújo Freire (Org.). São Paulo: Editora Unesp, 2001.

GADET, F; HAK, T. (Orgs). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Bethania S. Mariani et al. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

_____. Uma relação fundamental com a língua. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (Orgs.). **Legados de Michel Pêcheux:** inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2011.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA J. S. As identidades docentes como fabricação da Docência. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GARFIELD, B. **Os 10 mandamentos da propaganda**: considerações mordazes do mais influente crítico mundial. São Paulo: Cultrix, 2006.

GHIRALDELLI JR, P. **O que é pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

HAROCHE, C. **A condição sensível**: formas e maneiras de sentir no Ocidente. RJ: Contra Capa, 2008.

HENRY, P. **A ferramenta imperfeita**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

_____. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F; HAK, T. (Orgs). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução: Bethania S. Mariani et al. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.

HERNANDES, N. Duelo: a publicidade da tartaruga da Brahma na copa do mundo. In: LOPES, I. C.; _____. (Orgs.). **Semiótica: objetos e práticas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 227-44.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Éds). **Savoirs en (trans)formation**: au Coeur des professions de l'enseignement et de la formation. Belgique: De boeck supérieur, 2009.

HOUSSAYE, J. et al. **Manifesto a favor dos pedagogos**. Tradução de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

JAPIASSÚ, H; MARCONDES, D. **Dicionário básico de Filosofia**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2008.

JESUS, R. B. de. **Orientações curriculares para a educação básica de Mato Grosso**: análise da política como texto e discurso. 2014. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

ICLE, G. Sete cenas duvidosas para uma pseudo-história crítica da formação em teatro. In: FISS, D. M. L. et al. **Identidades docentes I**: educação de jovens e adultos, linguagem e transversalidades. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p. 219-30.

INDURSKY, F. A representação do MST na mídia: discurso verbal e não-verbal. In: ZANDWAIS, A.; ROMÃO, L. M. S. (Orgs). **Leituras do político**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p. 173-200.

Informar. In: Dicionário eletrônico de etimologia.
<<http://www.dicionarioetimologico.com.br/informacao>> Acesso em: 5 set. 2014.

LALANDE, A. **Vocabulário técnico e crítico de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LIBÂNIO, J. C. Que destino os Educadores Darão à Pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. Educação e Sociedade. [online]. 2004, vol. 25, n. 89, p. 1159-80. ISSN 0101-7330.

MACHADO, A. Pré-cinemas e pós-cinemas. São Paulo: Papirus, 1997.

MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. SP: Cortez, 2011.

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

_____. A inquietude do discurso. Um trajeto na história da Análise do discurso: o trabalho de Michel Pêcheux. In: PIOVEZANI, C; SARGENTIN, V. (Orgs.). **Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2011.

MARTINS E SILVA, V. R. AD de todas as épocas. In: INDURSKY, F; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). **Michel Pêcheux e a análise de discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 287-302.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13ª ed. São Paulo: Papirus, 2007.

MATTE, M. N. **A informática na escola como acontecimento: que sentidos estão sendo produzidos?** 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELLO, J. G. **Dicionário Multimídia: Jornalismo, Publicidade e Informática**. São

Paulo: Arte & Ciência, 2003.

MILNER, J. C. L. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MULLER, P. **Las Políticas Públicas**. Tradutores: Jean-François e Carlos Salazar Vargas. 3ª ed. Colombia: Universidad Externado de Colombia, 2010.

MUTTI, R. M. V. O primado do outro sobre o mesmo... In: INDURSKY, F; FERREIRA, M. C. L. (Orgs.). **Michel Pêcheux e a análise de discurso: uma relação de nunca acabar**. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 281-6.

NASIO, J. D. **Lições sobre 7 conceitos cruciais da psicanálise**. RJ: Zahar, 1995.

NEGREIROS, C. L. **Sentidos sobre o ensino de Língua Portuguesa nas escolas estaduais em Barra do Bugres-MT: a prática docente em discurso**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2013. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

NEVES, M. H. de M. **Gramática de Usos do Português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NEWARK, T.; NEWARK, Q.; BORSARELLO, J. F. **Book of clamouflage**. Brassey's, USA, 1996.

NÓVOA, A. **Pesquisa em Educação**. Porto Alegre, maio/ago. 2011a. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-43, maio/ago. 2011a. Entrevista concedida a Luís Armando Gandin, Gilberto Icle, Nalú farenzena e Simone Moschen Rickes.

_____. **O regresso dos professores**. Pinhais: Editora Melo, 2011b.

ORLANDI, E. P. Discurso, imaginário social e conhecimento. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan/mar. 1994. p. 52-9.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 1996a.

_____. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. RJ: Vozes, 1996b.

_____. **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos**. São Paulo: Pontes, 2001.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 6ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2005.

_____. **Discurso e leitura**. 7ª ed. SP: Cortez, 2006.

_____. **As formas do silêncio** - no movimento do sentido. São Paulo: UNICAMP, 2007.

_____. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011.

_____. **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido e Ideologia. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012a.

_____. Uma tautologia ou um embuste semântico-discursivo: País rico é país sem pobreza? In: _____. **Discurso em Análise**: Sujeito, Sentido e Ideologia. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012b.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1994.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi et al. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

_____. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradução Bethania S. Mariani [et al.]. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010. p. 59-158.

_____. Foi “propaganda” mesmo o que você disse? In: ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011a, p. 73-92.

_____. A aplicação dos conceitos da Linguística para a melhoria das técnicas de análise de conteúdo. Publicado em *Ethnies*, 1973, Paris, p. 101-18. Edição brasileira. In: _____. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011b. p. 203-26.

PIMENTA, S. G. Panorama Atual da Didática no Quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: _____ (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PINHEIRO, A. **Aquém da identidade e da oposição**: formas na cultura mestiça. 2ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

PIOVEZANI, C; SARGENTIN, V. (Orgs.). **Legados de Michel Pêcheux**: inéditos em análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2011.

POSSENTI, S; BARONAS, R. L. (Orgs). Contribuições de **Dominique Maingueneau para a Análise de Discurso do Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

POZZI, M. D. F. **Apreensão de sentidos em vídeos contemporâneos**: contribuições teórico-metodológicas da semiótica à leitura de recursos de aprendizagem audiovisuais. 2013. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

REMIÃO, J. A. A. **Escola e pesquisa**: um encontro possível. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

REPROVAÇÃO em massa. Prova barra 92% dos professores. **Zero Hora**, Porto Alegre, 18 mai. 2012.

Revista Nova Escola. Carreira. Um sim à docência. Elisa Meirelles. P. 92, 93, 94,95. Maio 2014. Ano 29. N 272

ROCHA, E. P. G. **Magia e capitalismo**: um estudo antropológico da publicidade. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ROSÁRIO, I. da C. **Gramaticalização do até**: usos na linguagem padrão do séculos XIX e XX. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras), Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

RUIZ, O. P; VALLEJOS, R. M. **Los valores en la educación**. Barcelona: Ariel Educación, 2001.

SACRISTÁN, J. G. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade**: incerteza e desafios. São Paulo: Cortez, 2008.

SANT'ANNA, A; JÚNIOR, I. R.; GARCIA, L. F. D. **Propaganda: teoria, técnica e**

prática. 8ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SANT'ANNA, S. M. L. **Os sentidos nas perguntas dos professores da Educação de Jovens e Adultos**. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANTAELLA, L. **A teoria geral dos signos: semiose e autogeração**. São Paulo: Ática, 1995.

SANTOS, B. de S. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, S. S. dos. **Linguagem e Subjetividade do Cego na escolaridade Inclusiva**. 2007. Porto Alegre: UFRGS. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Trad. Chelini, A., Paes, J. P. & Blikstein, I. & Salum, I. N. São Paulo: Cultrix, 2006.

SERRES, M. **O terceiro instruído**. Coleção epistemologia e sociedade. Tradutor: Serafim Ferreira. Lisboa: Instituto Piaget, s. d.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). **Identidade e diferença**. SP: Vozes, 2000. p. 73-102.

SNYDERS, G. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Trad. Cátia A. P. da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 209, vol. 73, Dezembro/2000.

TERRA, E; NICOLA, J. D. **Gramática, literatura e produção de texto para o ensino médio: curso completo**. São Paulo: Scipione, 2002.

TOMÉ, C. L. **“EU NÃO SOU PROFESSOR, NÃO”**: a presença do professor na cidade de Cláudia entre 1978 e 1988. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VELOSO, C. **Totalmente demais**. Rio de Janeiro: Universal Music, 1988. O quereres, 2,54min.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Língua política: modos de dizer na/da prática. In: ZANDWAIS, A.; ROMÃO, L. M. S. (Orgs). **Leituras do político**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p. 65-82.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Disponível em: <<http://www.xanpedsul.faed.udesc.br>> Acesso em: 22 set. 2014.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>> Acesso em: 20 mai. 2012.

Dicionário Etimológico. Disponível em: <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/informacao>> Acesso em: 5 set. 2014.

Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enem>> Acesso em: 10 ago. 2010.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. FUNDEB. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>> Acesso em: 25 ago. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Disponível em: <<http://www.mec.br>> Acesso em: 12 abr. 2010.

O chapéu de Clémentis usado por Gottwald. Disponível em: <http://instants.webif.net/2009_05_01_archive.html> Acesso em: 10 set. 2014.

Prefeitura de Caxias do Sul. Disponível em: <<http://www.caxias.rs.gov.br>> Acesso em: 26 ago. 2014.

Seja um professor. Disponível em: <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br>> Acesso em: 5 jul. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista com os docentes do curso de Pedagogia

Você assistirá a um vídeo e, logo após, será convidado a se pronunciar sobre o que lhe chamou atenção.

Imagine que esse vídeo foi feito para as pessoas em geral – pessoas não ligadas diretamente à docência. O que pensa que as pessoas fariam sobre esse vídeo? O que pensa que chamaria atenção dessas pessoas que não são educadores como nós? Por quê?

Agora, imagine que esse vídeo fosse dirigido somente ao público jovem que está concluindo o Ensino Médio e em breve se inscreverá no ENEM ou em um processo seletivo convencional (vestibular). O que acha que os jovens destacariam nesse vídeo? Por quê?

Por fim, imagine que esse vídeo foi produzido para você, professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia, que tem a tarefa de formar o pedagogo generalista, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, preparando-o tanto para atuar na sala de aula de diferentes níveis (Fundamental e Médio) como na gestão de escolas e de instituições de educação não formal e informal. Que aspectos, apresentados no vídeo, seriam destacados por você? Por quê?

APÊNDICE B – Carta convite

Caxias do Sul, 30 de abril de 2011.

Carta convite

Prezado (a) colega professor (a),

Tenho o prazer de convidá-lo (a) a participar da pesquisa *Seja um professor: efeitos de sentidos nos enunciados dos docentes de um curso presencial de Pedagogia* a ser realizada durante o ano de 2011, a qual se refere à minha Tese de Doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU-UFRGS), na linha de pesquisa *Educação: Arte, Linguagem e Tecnologia*.

Essa pesquisa se vincula ao Grupo de Pesquisa *sobre Educação e Análise do Discurso GPEAD/PPGEDU/UFRGS/CNPq*, sob a coordenação da Prof^a Dr^a Regina Maria Varini Mutti (UFRGS), e pretende contribuir à área de formação de professores, enfocando para análise discursiva a posição do sujeito-professor como docente do Ensino Superior que (trans)forma professores para atuarem em ambientes educativos formais e não formais, a partir do curso de Pedagogia.

Desde já, conto com sua participação e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente.

Prof^a. Ma. Fabíola Ponzoni Balzan

ILM. SR.
PROF.
IES

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, o qual se apresenta em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável.

Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: Seja um professor: efeitos de sentidos nos enunciados dos docentes de um curso de Pedagogia.

Responsável pela pesquisa: Fabiola Ponzoni Balzan (UFRGS)

Endereço e telefone para contato: Rua Feijó Júnior, 1049 Bairro São Pelegrino - Caxias do Sul CEP 95034-160 Telefone: (54)3536-4404

Equipe de pesquisa: Fabiola Ponzoni Balzan (UFRGS)
Regina Maria Varini Mutti (UFRGS)

1. Descrição da pesquisa

Essa pesquisa visa a analisar, nos enunciados de professores de um curso presencial de Pedagogia, efeitos de sentidos sobre a valorização do professor e a refletir sobre a posição do professor como docente do Ensino Superior que (trans)forma professores para atuarem na Educação Básica. O referencial teórico-metodológico utilizado é o da Análise de Discurso da linha francesa tendo em vista a construção do objeto de pesquisa no campo da educação. Tal referencial busca o estranhamento de sentidos naturalizados pela linguagem. Guia a análise pelas marcas linguísticas. Tem como objetivo principal, analisar efeitos de sentidos sobre o enunciado “valorização do professor”, a partir dos pronunciamentos dos professores do curso presencial de Pedagogia após assistirem ao material publicitário emitido pelo sistema educacional oficial.

2. Procedimentos

Serão realizadas entrevistas gravadas a partir de roteiro semiestruturado. As gravações em áudio, todas devidamente autorizadas pelo(a) entrevistado(a), serão transcritas e mantidas sob a guarda dos pesquisadores e analisadas somente por estes, não sendo de modo algum exibidas ou divulgadas para outra finalidade.

3. Possíveis riscos e desconfortos

A pesquisa não oferece riscos e nem desconfortos.

4. Benefícios previstos

Esperamos que, de alguma forma, os resultados dessa pesquisa possam aprofundar estudos teórico-analíticos na perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa, tendo em vista produzir sentidos analíticos sobre a valorização do professor, considerando as posições de sujeito representadas heterogeneamente nas peças publicitárias e no discurso dos professores da licenciatura em Pedagogia.

A sua participação nessa pesquisa é voluntária, ou seja, você pode não querer participar e, ainda, durante a realização da mesma, poderá solicitar mais esclarecimentos sobre ela e terá liberdade de recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento de participação nessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer nenhuma penalidade.

Caxias do Sul, _____ de _____ de 2011.

Nome e assinatura do professor: _____

Nome e assinatura do responsável pela pesquisa: Fabiola Ponzoni Balzan