

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM LETRAS  
NÍVEL DE MESTRADO EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

**DA APARÊNCIA DE CRÍTICA AO SILENCIAMENTO: *VEJA* E O DISCURSO  
SOBRE O FRACASSO EDUCACIONAL**

**CASCATEL – PR  
2009**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM LETRAS  
NÍVEL DE MESTRADO EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

**DA APARÊNCIA DE CRÍTICA AO SILENCIAMENTO: *VEJA* E O DISCURSO  
SOBRE O FRACASSO EDUCACIONAL**

**CASCATEL – PR  
2009**

**FRANCIELE LUZIA DE OLIVEIRA ORSATTO**

**DA APARÊNCIA DE CRÍTICA AO SILENCIAMENTO: VEJA E O DISCURSO  
SOBRE O FRACASSO EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade. Linha de Pesquisa: Interdiscurso, práticas culturais e ideologias.

**Orientador: Prof. Dr. João Carlos Cattelan**

**Cascavel – PR  
2009**

**DA APARÊNCIA DE CRÍTICA AO SILENCIAMENTO: VEJA E O DISCURSO  
SOBRE O FRACASSO EDUCACIONAL**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Letras, nível de mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, em 11 de dezembro de 2009.

---

Prof. Dr. Aparecida Feola Sella (UNIOESTE)  
Coordenador(a)

Apresentada à Comissão Examinadora, integrada pelos Professores:

---

Prof. Dr. Renata Maria Farcuri Coelho Marchezan (UNESP)  
Membro Efetivo

---

Prof. Dr. Alexandre Sebastião Ferrari Soares (UNIOESTE)  
Membro Efetivo

---

Prof. Dr. João Carlos Cattelan (UNIOESTE)  
Orientador

Cascavel, 11 de dezembro de 2009.

Agradeço a Deus por ter me dado forças para chegar até aqui.

Aos meus pais e familiares, pelo apoio e por acreditarem em mim.

A Luís Felipe Orsatto, uma pessoa especial que me apoia sempre.

Ao professor orientador João Carlos Cattelan, pela dedicação, disposição e orientação competente durante a realização deste trabalho.

Aos colegas do grupo de estudos em AD, que compartilharam saberes e dificuldades, tornando esta caminhada mais fácil e prazerosa.

## RESUMO

ORSATTO, Franciele Luzia de Oliveira. **Da aparência de crítica ao silenciamento: *Veja* e o discurso sobre o fracasso educacional.** 2009. 163 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2009.

Orientador: João Carlos Cattelan.

Defesa: 11/12/2009.

O presente trabalho visa analisar, com base na perspectiva teórica da corrente francesa da Análise de Discurso (AD), a representação do ensino brasileiro construída pela revista **Veja**, na seção *Ponto de Vista*. A revista foi escolhida como objeto de estudo por se tratar de uma publicação representativa no mercado editorial brasileiro e mundial: **Veja** é a revista mais lida no país e a quarta revista de informação mais vendida no mundo. Devido à posição privilegiada do semanário, o que é publicado na revista acaba se tornando um discurso autorizado, como se fosse envolvido por uma “aura” de veracidade. Por meio de textos informativos e opinativos, a revista não apenas diz como é o ensino e o professor brasileiro, mas também faz ser o que diz. Ao mesmo tempo em que trata de temas importantes para o país, como a educação, a revista se coloca no importante papel de formadora de opiniões, capaz de influenciar decisivamente para que a população tome atitudes. Com esse poder reafirmado a todo o momento, **Veja** torna-se capaz de construir representações e estereótipos, muitas vezes aceitos pelo público leitor, que vai “desarmado” ao texto. Para analisar de que forma esse processo ocorre, foram selecionados dois artigos de opinião que versam sobre o ensino brasileiro. O objetivo é investigar a produção de sentidos, relacionando o linguístico com sua exterioridade constitutiva para, então, verificar os estereótipos sustentados. O conceito de formação discursiva, aliado a conceitos como o de sujeito e ideologia, serão utilizados para fundamentar a análise, que se baseia principalmente nos estudos de Pêcheux (1997), Maingueneau (1993) e Orlandi (2001). Acredita-se que investigar a representação construída pela grande mídia a respeito de questões referentes ao ensino é o primeiro passo para repensar a imagem das instituições e os motivos que levam o meio jornalístico e a opinião pública a sustentarem essas imagens. Atentar para as lutas simbólicas travadas no meio jornalístico é uma forma de tentar entender o complexo jogo da interpretação e os reflexos da ideologia; é também uma ferramenta para entender melhor a organização das esferas sociais, das instituições, enfim, da materialidade e de sua relação com o simbólico.

Palavras-chave: Análise de discurso, revista **Veja**, ensino brasileiro, discurso midiático.

## ABSTRACT

ORSATTO, Franciele Luzia de Oliveira. **Da aparência de crítica ao silenciamento: *Veja* e o discurso sobre o fracasso educacional.** 2009. 163 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2009.

Orientador: João Carlos Cattelan.

Defesa: 11/12/2009.

The present work aims to analyze, based on the French Discourse Analysis approach, the representation of Brazilian education constructed by **Veja** magazine, in the section called *Ponto de Vista*. **Veja** was chosen because it is a representative magazine in the Brazilian, as well as in the world publishing market: **Veja** is the most read magazine in the country and the fourth information magazine most sold in the world. Due to the magazine's privileged position, what is published becomes an authorized discourse, as if it were involved by a veracity "aura". Through informative and opinion texts, the magazine doesn't express how Brazilian education and teachers are, but it makes it happen. While **Veja** talks about relevant topics related to the country, like education, the magazine puts itself in the important place as an opinion former, able to significantly influence the people to adopt an attitude. With this power reaffirmed all the time, **Veja** is capable of constructing representations and stereotypes, which, many times, are accepted by the readers, who read the text "disarmed". To analyze the way this process occurs, two opinion texts that talk about Brazilian education were chosen. The purpose is to investigate the effects of meaning, relating the language with its exteriority, and based on that, to verify the stereotypes that are supported. The concept of discursive formation, combined with concepts of subject and ideology are going to be used in the analysis, which is based on studies of Pêcheux (1997), Maingueneau (1993) and Orlandi (2001). To investigate the representation constructed by the mass media about educational issues is the first step to think about education's images and the reasons that lead Journalism and public opinion to support these images. To focus on the symbolic fights that happen on the journalist method is a way to try to understand the complex interpretation word game and ideology reflexes; it is also a tool to better understand the organization of social structures, of institutions and, finally, of the supplies and its relation with the symbolic.

Key-words: Discourse Analysis, **Veja** magazine, Brazilian education, mediatic discourse.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>1. DOS SOFISTAS A PÊCHEUX: O PERCURSO TEÓRICO DA ANÁLISE DE DISCURSO .....</b>	<b>6</b>
1.1 AD: ANAMNESE DE SUAS ORIGENS .....	6
1.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: À PROCURA DA TERCEIRA MARGEM DO RIO.....	16
1.3 CONSTITUIÇÃO DA AD: UMA HISTÓRIA DE QUESTIONAMENTOS E RUPTURAS .....	25
1.4 AS TRÊS FASES DA TEORIA .....	34
1.5 DISCURSO: O CONCEITO FUNDAMENTAL .....	51
<b>2. ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DO TRABALHO .....</b>	<b>61</b>
<b>3. COMPROMETIMENTO COM A EDUCAÇÃO: APENAS UM SIMULACRO .....</b>	<b>68</b>
3.1 DESATANDO OS NÓS: O QUE O DISCURSO REVELA, AFINAL.....	100
3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O COMPORTAMENTO DISCURSIVO DA FD ...	104
<b>4 NÃO HÁ ESCAPATÓRIA: O BRASILEIRO É MESMO MANÉ.....</b>	<b>111</b>
4.1 MANÉ OU BODE EXPIATÓRIO? .....	136
4.2 A FD DA VEJA E A DETERMINAÇÃO DO <i>QUE</i> (E <i>COMO</i> ) É DITO.....	141
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>152</b>



## INTRODUÇÃO

A mídia possui um papel importante na sociedade. Por meio dos veículos de comunicação, é possível ter acesso aos mais variados campos do saber/poder e aos mais variados tipos de efeitos de sentido. Programas televisivos e radiofônicos, sites, jornais e revistas se propõem a colocar o homem em contato com aquilo que ele não pode presenciar. Porém, quando se fala da imprensa, é preciso lembrar que ela não se limita a transmitir informações. Juntamente com o que seriam  *fatos*, circulam opiniões, impressões, conceitos e julgamentos distantes de uma proposta de neutralidade. Dito de outra forma, circulam efeitos de sentido construídos no bojo de uma prática social.

Apesar de, muitas vezes, a mídia ser vista como manipuladora, como se estivesse “acima” das massas determinando seu pensamento, é preciso destacar que ela não possui todo esse poder, já que, dependendo do público para o qual se destina (e que o sustenta), ela não pode enfrentar seus valores deliberadamente. Por outro lado, a mídia também não pode ser vista como reflexo da sociedade, o que a eximiria de qualquer responsabilidade por aquilo que diz. Na verdade, a relação que se estabelece entre os veículos de comunicação e seus públicos, bem como a produção de sentidos, são mais complexas do que estes dois extremos descritos. De qualquer forma, a mídia produz discursos que, muitas vezes, tendem para a superficialidade e para a construção de estereótipos. Movidos por interesses financeiros, que são encobertos por supostos interesses pelo bem estar social, os veículos de comunicação constroem e sustentam imagens enviesadas.

Um dos temas que funcionam como alvo para estereotipagem é a educação. O ensino e o professor brasileiro, em especial as instituições públicas e os seus

profissionais, são apresentados pela mídia por meio de uma visão depreciativa. Para verificar de que maneira isso ocorre, este trabalho propõe investigar os efeitos de sentido construídos pela revista **Veja** a respeito do tema. O *corpus* da pesquisa é composto por dois artigos opinativos da seção *Ponto de Vista* da publicação. Parte-se da hipótese de que a revista e o autor dos textos, amparados por um *status* de legitimidade que os autoriza a fazer certas afirmações, criam e/ou reforçam determinadas representações. Deve-se destacar que o papel da **Veja** é representativo: trata-se da quarta revista de informação mais vendida no mundo, o que instiga a investigação a respeito do processo discursivo que se origina a partir do semanário.

Para fornecer as bases para a análise, tomou-se como perspectiva teórica a corrente francesa da Análise de Discurso (AD), à qual se filiam autores como Pêcheux (1993, 1997), Maingueneau (1993), Orlandi (2001) e Possenti (2005). Para esta posição teórica, o sentido escapa ao livre arbítrio do enunciador: ao proferir a palavra, o sujeito coloca em jogo algo que não lhe pertence e sobre o qual é impossível exercer algum domínio. Por mais que o sujeito/locutor “queira” dizer, não há garantia de que os efeitos de sentido ocasionados por suas palavras correspondam às suas “intenções”. Isso não significa, por outro lado, que os sentidos são construídos apenas a partir da livre interpretação do enunciatário. A chave para a produção do sentido não pode ser encontrada nem no enunciador nem no enunciatário; se há uma chave para a compreensão deste processo, ela deve ser buscada nas relações do que é dito – considerando-se os envolvidos nesse dizer – com a sua exterioridade. Assim, a AD fornece condições para compreender o processo complexo de construção de sentidos.

No primeiro capítulo do trabalho, será apresentado um percurso teórico da AD. O capítulo é dividido em cinco seções, que visam a tratar dos principais conceitos da teoria. No item “AD: Anamnese de suas origens” faz-se um resgate da teoria

identificando raízes profundas, que possibilitam relacionar a AD francesa ao pensamento sofisticado. No item seguinte, “Concepções de linguagem: à procura da terceira margem do rio”, são abordadas as três concepções de linguagem que orientam os estudos linguísticos, com destaque para a concepção adotada pela AD. A seção “Constituição da AD: uma história de questionamentos e rupturas” trata das questões que a AD levantou e das rupturas que teve de efetuar para se constituir como disciplina, na década de 1960, com Pêcheux. Em “As três fases da teoria”, seus conceitos e reformulações ao longo de seu desenvolvimento são explorados. Por fim, em “Discurso: o conceito fundamental”, o foco da discussão é direcionado para o que é considerado o conceito norteador da disciplina.

No segundo capítulo, apresenta-se a organização metodológica do trabalho. Neste capítulo, são apresentados os objetivos da pesquisa, bem como se justifica a escolha do objeto de estudo e do tema. Também são explicitados os principais conceitos mobilizados, as hipóteses de trabalho e os procedimentos utilizados para as análises que seguem.

O terceiro capítulo é destinado à apresentação da análise realizada do artigo “Precisamos de uma crise”. O texto trata do fracasso da educação brasileira, que é comparada com a educação na Alemanha. O autor compara os dois países de maneira depreciativa, identificando o Brasil como inferior – não apenas em tratando de educação, como é possível inferir. Dados científicos, aparentemente neutros, são mobilizados para sustentar o ponto de vista defendido. Por meio de uma visão simplista e silenciadora, professores e pesquisadores da educação são apresentados como incompetentes. E, diante dos problemas educacionais brasileiros, a revista constrói uma imagem positiva de si, fazendo-se passar por comprometida e informada, capaz de “abrir os olhos” da população para o problema.

No capítulo seguinte, destinado à análise do artigo “O brasileiro da Nokia”, são apresentadas considerações que permitem identificar regularidades presentes na FD da **Veja**. Novamente, o brasileiro é inferiorizado perante o estrangeiro, sendo comparado com um finlandês. A educação do país, mais uma vez, é apresentada como fracassada, pois, segundo o que é defendido, não fornece condições ao trabalhador diplomado na graduação de se equiparar ao finlandês com um diploma de ensino médio. Porém, o cidadão não aparece como vítima desse sistema; ele é o vilão, um **mané** culpado pelo próprio fracasso.

Para adiantar algumas das conclusões, por meio das análises, é possível perceber que o discurso **Veja** é marcado pelo silenciamento: a revista simula-se comprometida com a educação, sustentando um suposto comprometimento com os interesses sociais. Para isso, a publicação critica diversas instâncias – pais, professores, pesquisadores e estudantes – e, mostrando-os de maneira pejorativa, os contrapõe à revista. Enquanto eles são apresentados como omissos, negligentes e ignorantes, a **Veja** visa construir uma imagem de si como conhecedora dos problemas educacionais e do que deve ser feito para que o ensino brasileiro melhore. Em seu discurso, **Veja** aciona dados questionáveis para se legitimar e silencia questões estruturais importantes, adotando um discurso marcado pela superficialidade. Porém, as entrelinhas revelam qual é o princípio que orienta sua produção discursiva: não o comprometimento com a educação ou com o bem estar social, mas os interesses financeiros.

Antes que se apresentem as análises, faz-se necessário apresentar alguns alertas. O primeiro alerta se refere à menção de categorias textuais, como frase e parágrafo, que aparecem no decorrer do trabalho. Deve-se destacar que, embora se recorra a essas categorias, o objetivo é apenas facilitar, ao leitor, a localização do que está materializado linguisticamente; o foco, portanto, é outro: não se trata de analisar o texto,

mas sim o discurso. O texto é, para a análise proposta neste trabalho e para o que propõe a AD, ponto de partida. O segundo alerta diz respeito ao conceito de ideologia. Quanto a isso, deve-se esclarecer que a ideologia não faz é uma força “conspiratória” que leva o autor/a revista a dizer o que diz de má-fé e de maneira consciente, visando a falsear a realidade para beneficiar-se da alienação alheia. A ideologia é um conjunto de crenças que se materializa discursivamente e, funcionando como reprodutora das relações de produção, é fruto do processo de assujeitamento. Assim, o autor e a **Veja** dizem o que dizem não para manipular o leitor, mas porque acreditam nas crenças que veiculam.

Compreendendo a produção de sentidos a partir do embate de diversas forças que atuam sobre os sujeitos e que acabam por determinar as possibilidades de construção de efeitos de sentido, censurando outros, este estudo procura articular o que é dito com a exterioridade que o sustenta a respeito da educação brasileira. Espera-se, portanto, que a pesquisa contribua para promover uma visão um pouco mais crítica a respeito dos meios de comunicação e também para aprofundar a discussão sobre como os discursos circulam na sociedade. Acredita-se que o estudo destas relações permitirá confrontar os efeitos construídos pela sobre o professor e o ensino brasileiros, sem deixar de considerar que qualquer visão dessa realidade é filtrada pelas “lentes” da cultura e da ideologia – inclusive, a visão do próprio pesquisador sobre o objeto de estudo. Investigar os efeitos de sentido produzidos a respeito do ensino e do professor pode ser um primeiro passo para repensar a imagem desse profissional e das instituições junto ao meio jornalístico e a opinião pública que as sustentam.

## **1. DOS SOFISTAS A PÊCHEUX: O PERCURSO TEÓRICO DA ANÁLISE DE DISCURSO**

### **1.1 AD: ANAMNESE DE SUAS ORIGENS**

Embora o lugar comum, quando se fala no surgimento da Análise de Discurso – doravante AD – seja afirmar que a disciplina teve origem na década de 1960, na França, pode-se dizer que as raízes da AD são bem mais profundas. Sem negar a validade desta afirmação – pois é neste período, caracterizado pela efervescência científica de áreas como a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise, que a AD é delineada de maneira mais próxima ao que se conhece hoje, a busca de causas anteriores que culminaram na formação da disciplina pode trazer revelações valiosas. Em outras palavras, um olhar mais atento permite delinear uma outra gênese para a teoria.

Analisando o cerne do pensamento proposto pela AD, é possível observar que ela surge como uma reação ao idealismo. Mais especificamente, como uma reação a duas correntes idealistas, cuja origem pode ser encontrada na Grécia Antiga, com os filósofos Platão e Aristóteles. Cada um à sua maneira, Platão e Aristóteles são identificados como idealistas, por acreditarem que existe uma essência a qual cada palavra representaria. Para Platão, o mundo pode ser dividido em duas instâncias: o mundo das essências e o mundo das aparências. É no mundo das essências que se encontra a representação única, plena e perfeita de todas as coisas, enquanto o mundo das aparências é associado ao mundo concreto e sensível, com o qual o homem pode ter contato de maneira direta através da experiência. Para Aristóteles, a partir do mundo

concreto, o homem constrói categorias mentais, por meio de um processo de abstração. Assim, enquanto para Platão há um mundo das essências pré-existente, para Aristóteles a essência das coisas é atingida por meio do intelecto e da abstração.

Ao abordar as relações entre Linguística e Filosofia, Martins (2005) delinea três caminhos considerados como os mais influentes paradigmas para o entendimento da linguagem: realismo, mentalismo e pragmatismo. De maneira bastante simplificada e tendo em vista que esta divisão não é tão rígida, ao realismo, é possível associar o nome de Platão, enquanto ao mentalismo é possível associar Aristóteles; o pragmatismo, por sua vez, pode ser representado pelo pensamento sofístico. Cada uma dessas correntes oferece um ângulo para pensar a questão de como o sentido é construído. Para o realismo, a linguagem humana significa quando identifica parcelas da realidade; para o mentalismo, isso ocorre quando se representa acontecimentos mentais compartilhados entre falantes e ouvintes. Para o pragmatismo, corrente que foi por muito tempo menosprezada, a significação se constrói quando é vivenciada no fluxo das práticas e costumes de uma comunidade linguística, histórica e culturalmente determinada (MARTINS, 2005).

Durante muitos anos, duas destas correntes – o realismo e o mentalismo – foram altamente valorizadas, enquanto o pragmatismo foi encarado com resistência. Isso pode ser atribuído tanto ao fato de muitos dos escritos sofísticos não terem sobrevivido ao tempo, quanto ao olhar hostil que a cultura ocidental, inspirada pelas ideias platônicas e aristotélicas, lançou sobre esta corrente. Ademais, deve-se levar em conta que muito do pensamento sofístico foi trazido à tona pela voz de Platão, um de seus grandes adversários. Diante disto, não causa surpresa que o pensamento sofístico não tenha ocupado uma posição de destaque; no entanto, reexaminando estas ideias hoje, é

possível avaliar melhor as contribuições e a validade destes estudos que, embora estivessem à margem, não foram completamente descartados.

Como explica Martins (2005), o pensamento sofístico é identificado de maneira recorrente ao relativismo. Um pensamento que traduz esta posição é “o homem é a medida de todas as coisas”, cunhado por Protágoras. Esta afirmação aponta para a impossibilidade de que existam verdades permanentes e universalmente válidas, contrariamente ao que sugere o pensamento platônico e aristotélico. Para os sofistas, a linguagem não “diz” o real, ou seja, não o revela. O que, então, revelaria a linguagem? O que ela “diz”, para os sofistas, são as opiniões ou impressões dos homens, frutos de consensos formados social e culturalmente: “a linguagem não representa um real autônomo que previamente nos dá a conhecer. O que tomamos como ‘o real’ pode aqui então ser visto como apenas aquilo que se manifesta para nós como tal no *discurso*” (MARTINS, 2005, p. 452, grifo do autor).

Assim, o sentido, para os sofistas, não é algo imutável, da mesma forma como não são imutáveis as opiniões dos homens. A estabilidade do sentido, portanto, reside nos consensos que regulam o comportamento do homem em sociedade. Nessa perspectiva, em vez de apontar o real ou a essência transcendental das coisas, a linguagem tem o poder de instituir, de dizer como as coisas devem ser: ela não diz o que é, mas faz ser o que diz. Nesse sentido, Górgias, outro sofista de destaque, afirma que o discurso é um grande soberano, “que com o mais diminuto e inaparente corpo as mais divinas obras executa” (*apud* MARTINS, 2005, p. 453). Dessa forma, os sofistas reconhecem o poder do discurso e da linguagem, aspecto que não é abordado pelo mentalismo e pelo realismo, que enfatizam muito mais a linguagem enquanto instrumento de expressão do pensamento. A esse conceito, de que a linguagem tem a capacidade de instituir as coisas, é possível associar o pensamento foucaultiano que,



separado por muitos séculos dos sofistas, atualiza esta questão. O posicionamento de Foucault (2000), segundo o qual se deve conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, ou seja, como uma prática imposta, não só sintetiza a importância que o filósofo confere ao discurso na constituição, manutenção e/ou transformação da sociedade, como também alerta para os perigos do determinismo. Sem excluir a importância do mundo concreto para a formulação do discurso, Foucault (2000) aponta para o fato de que não é este mundo que o determina, de maneira mecânica e inescapável; o discurso também tem poder para atuar sobre as coisas – o que é ressaltado na obra **A ordem do discurso**: “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2000, p. 10).

O determinismo, aliás, também é criticado por Pêcheux (1997), que ataca a *concepção voluntarista da ciência stalinista*, segundo a qual o marxismo explicaria tudo e ditaria previamente o que se encontrará. Afastando-se deste determinismo ingênuo, Pêcheux (1997, p. 190) ressalta a complexidade dos processos da reprodução/transformação das relações de produção: “Especifiquemos: as condições dessa reprodução/transformação são [...], ao mesmo tempo, econômicas e não-econômicas”. O autor adota uma teoria materialista, porém recusa interpretações dos estudos Marx adotadas, por exemplo, por Adam Schaff que, ao ver a linguagem como forma de comunicação a partir do processo de reflexão sobre a realidade objetiva, acaba contornando o marxismo. O materialismo adotado por Pêcheux (1997) encontra-se, assim, muito mais próximo das formulações de Althusser (1985) que, apesar de não ser um estudioso da linguagem, compreende-a como efeito ideológico elementar e questiona sua suposta transparência.

Retomando a tripartição proposta por Martins (2005), para o realismo, a linguagem é uma maneira de revelar a verdade e exige que esta verdade seja reconhecida como algo independente e não ilusória. A verdade é encarada como algo exterior – localizado no mundo inteligível – e não como fruto de um consenso entre os homens. O realismo combate o relativismo e procura compreender o sentido a partir de sua referência ao mundo real e sensível. Platão ilustra seu posicionamento comparando a língua a um tear: assim como o tear é um instrumento para tecer, a língua é um instrumento para falar, ou melhor, para “informar sobre as coisas”: “as palavras não teriam por vocação, pois, representar as coisas aparentes, variáveis e múltiplas por definição, mas antes as suas essências” (MARTINS, 2005, p. 461). Assim, é necessário que ela transcenda opiniões, respondendo a essa essência e não à comunidade.

O mentalismo apresenta um posicionamento semelhante em alguns aspectos. Para esta corrente, que também combate o relativismo, a linguagem também é um instrumento para se referir a uma essência. A diferença em relação ao realismo é onde essa essência está localizada: na alma. Para Aristóteles, não há uma separação entre o mundo inteligível e o sensível como há para Platão, pois o intelecto humano é capaz de abstrair essências universais a partir do contato com os particulares; insinua-se, assim, a questão do sentido como uma representação mental. Outra característica do mentalismo é a valorização da Lógica e da articulação racional do pensamento. Acredita-se que a linguagem humana possa fornecer as bases estáveis para que o pensamento se articule racionalmente, funcionando como um meio objetivo e confiável de comunicação. Sintetizando as ideias desta corrente, pode-se dizer que: “os homens apreendem o mundo de forma universal e são, pelo exercício de sua faculdade racional, capazes de reproduzir internamente, sob a forma de uma espécie de linguagem universal, a ordem essencial da realidade” (MARTINS, 2005, p. 467).

O pensamento platônico e o aristotélico dão origem, respectivamente, ao que Pêcheux (1997) denomina realismo metafísico e empirismo lógico – duas correntes duramente criticadas por ele e que correspondem, embora não de maneira exata, ao que Martins (2005) denomina mentalismo e realismo. Na obra **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**, o autor trata das principais características destas correntes para depois se opor a elas, apresentando um ponto de vista materialista.

Para entender de que forma isto acontece, faz-se necessário delinear, de maneira breve, os aspectos que caracterizam cada corrente. O realismo metafísico busca o conhecimento em um plano transcendental, onde se encontrariam as essências; a partir disso, seria possível pensar em uma teoria universal das ideias, cuja origem independe de qualquer contexto. Segundo esta perspectiva, as ideias e o conhecimento estariam em um plano superior e inatingível ao homem de maneira plena. O que há no mundo real é uma cópia imperfeita da essência, da ideia que se encontra neste plano perfeito e imutável acima dos homens. Assim, não é no mundo real e concreto que o conhecimento deve ser buscado. Para Pêcheux (1997), o que o realismo metafísico faz é subordinar o contingente, isto é, o acessório e acidental ao necessário, o que resulta na possibilidade aparente de tratar temas como religião, política, moral como se fossem científicos, aplicando-lhes a mesma lógica de pensamento.

O empirismo lógico, como explica Pêcheux (1997), inverte esta relação de subordinação. Nesta corrente, a teoria do conhecimento passa a ser subordinada à retórica e o objetivo é subordinado ao subjetivo. Adotando esta posição, o empirismo lógico sustenta a impossibilidade de conhecer a realidade objetiva. Assim, a ciência torna-se apenas um conjunto de procedimentos eficazes e lógicos para fazer afirmações sobre qualquer objeto: “as ciências se tornam assim ‘instrumentos cômodos’, ‘modos de falar’ pragmática e retoricamente eficazes, não sendo essa eficácia senão o reflexo da

eficácia dedutiva e classificatória de que podemos, então, chamar a *retórica lógico-matemática*” (PÊCHEUX, 1997, p. 70, grifos do autor). Nessa perspectiva, o que determinaria o que não se enquadra na ciência e o que deve ser dito “como se” fosse ciência é a coerção social.

Embora aparentemente divergentes, o que estas duas correntes têm em comum é o fato de dissimularem ou “esquecerem”, cada uma à sua maneira, a existência das disciplinas científicas historicamente constituídas. Na tentativa de explicar como o saber se constitui, ambas acabam por contornar a ciência:

as teorias empiristas do conhecimento, tanto quanto as teorias realistas, parecem ter interesse em esquecer a existência das disciplinas científicas historicamente constituídas, em proveito de uma teoria universal das ideias, quer tome ela a forma realista de uma rede universal e, a priori, de noções, quer tome a forma empirista de um procedimento administrativo aplicável ao universo pensado como conjunto de fatos, objetos, acontecimentos ou atos (PÊCHEUX, 1997, p. 72).

Em outras palavras, as duas correntes procuram acobertar a distinção ciência *versus* não-ciência, teoria do conhecimento *versus* retórica, conceito *versus* noção. Por meio do “pleno” ideológico – o que faz acreditar que o idealismo pode levar à verdade, Pêcheux (1997) afirma que o impensado é dissimulado no próprio pensamento. A estas formas de idealismo, o autor contrapõe sua posição. Tendo como ponto de referência principalmente os estudos de Althusser, Pêcheux (1997) considera o ideológico necessariamente subordinado às forças materiais e aponta as três teses fundamentais de seu materialismo: “a) o mundo ‘exterior’ material existe [...]; b) o conhecimento objetivo desse mundo é produzido no desenvolvimento histórico das disciplinas científicas [...]; c) o conhecimento objetivo é independente do sujeito [...]” (PÊCHEUX, 1997, p. 74). A partir destas considerações, constitui-se o que o autor chama de “fio vermelho” de seu estudo: a ideia de processo sem sujeito. Esta ideia refere-se à

inexistência de um sujeito senhor de seu discurso, que é “substituído” por uma forma sujeito resultante de um assujeitamento do qual não se pode escapar.

Pêcheux (1997) não foi o único a atacar o idealismo na filosofia da linguagem. Na obra “Marxismo e filosofia da linguagem”, Bakhtin (2002) critica duas orientações principais que procuraram isolar e delimitar a linguagem como objeto de estudo: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Estas duas orientações não são completamente equivalentes às apresentadas por Pêcheux; no entanto, elas apresentam várias características comuns, além de apresentarem as mesmas matrizes de pensamento.

O subjetivismo idealista, como o nome sugere, valoriza a criação individual. Nesta tendência, o papel do indivíduo enquanto origem do ato de fala é tão importante a ponto de associar o papel do linguista e do filósofo da linguagem ao estudo das leis do psiquismo individual, que determinam a criação linguística. Bakhtin (2002) sintetiza o pensamento desta corrente em quatro pontos:

- 1) A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção, que se materializa sob a forma de atos individuais de fala;
  - 2) As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual;
  - 3) A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística;
  - 4) A língua, enquanto produto acabado [...] apresenta-se como um depósito inerte [...]
- (BAKHTIN, 2002, p. 72-73).

Para o subjetivismo idealista, cujo representante de maior destaque é Humboldt, a língua está relacionada à expressão e ao estilo individual; é, por isso, um fenômeno estético. O sujeito apresenta um papel crucial nesse processo, pois é a fonte da criatividade e a origem do sentido. Para Vossler, um dos teóricos que se enquadram nesta tendência, o que importa ao linguista é o sentido artístico de um dado fato da língua, enquanto outros fatores (físicos, políticos, econômicos) não devem ser

investigados por ele. O filósofo italiano Benedetto Croce parece ir ainda mais além: para ele, a linguística coincide com a estética, já que ambas devem se dedicar ao estudo da expressão.

Ao contrário da primeira tendência, que valoriza a criatividade e a diversidade, o objetivismo abstrato centra a atenção no que a língua apresenta de regularidade, ou seja, nos traços idênticos que a fazem funcionar como língua e ser compreendida. Assim, restringe-se a capacidade criativa do sujeito falante, que está sujeito a obedecer às imposições da língua para comunicar-se. Estas imposições da língua são, para o objetivismo abstrato, regras iminentes e específicas que regem o sistema linguístico – e que independem, por exemplo, de questões ideológicas ou de justificações naturais. A língua é tomada aqui sincronicamente e, assim, apaga-se sua constituição histórica. Bakhtin (2002) também sintetiza o pensamento desta corrente em quatro pontos:

1) A língua é um sistema estável [...]; 2) As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas [...]. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva. 3) As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos [...] 4) Os atos individuais da fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas [...] (BAKHTIN, 2002, p. 82-83).

É com base no objetivismo abstrato que tem origem o pensamento de Saussure, que inaugura a Linguística como ciência, e toda a corrente estruturalista. Ao observar as dicotomias saussureanas – língua/fala, diacronia/sincronia, significante/significado, sintagma/paradigma – e as escolhas efetuadas pelo linguista, é possível verificar que Saussure optou pela regularidade e pelo sistema, deixando a expressão, a criatividade e o estético de lado. Ao fazer isto, Saussure revolucionou o pensamento sobre a linguagem e a língua de sua época; é a partir dele que a linguística pôde consolidar-se como ciência. Porém, sem desconsiderar a importância do pensamento saussureano,

Bakhtin (2002) também critica este posicionamento. Para ele, nem o subjetivismo idealista nem o objetivismo abstrato são capazes de explicar determinadas questões. Tentando fugir tanto da ideia de uma “evolução criadora ininterrupta”, proposta pela primeira corrente, quanto da “imutabilidade de normas idênticas a si mesmas”, proposta pela segunda corrente, Bakhtin (2002) formula sua teoria, procurando abordar a relação da língua com o social e com o ideológico. Trata-se do interacionismo, que traz à tona os conceitos de dialogismo e polifonia, apontando para uma língua que se constrói na permanente interação com o outro.

Assim, é possível observar que o percorrer histórico da Linguística tem suas origens calcadas, em pelo menos, duas grandes matrizes de pensamento – uma de raiz platônica e outra de raiz aristotélica – que, no passado, foram contrapostas ao pensamento sofístico e são hoje questionadas por autores como Pêcheux (1997) e Bakhtin (2002). Percebe-se que o legado sofístico, a princípio menosprezado, foi retomado e reinterpretado, fornecendo bases para que pensamentos fecundos na área da linguagem pudessem ter origem. É a partir desse legado que a AD, embora não de maneira direta, passa a constituir uma teoria. Examinando a AD como disciplina e confrontando-a com o pensamento sofístico grego, é possível encontrar semelhanças marcantes e coincidências que não são aleatórias. Tudo isso leva a identificar nos sofistas o germe que, muitos séculos depois, permite que o discurso seja encarado – com bases muito antigas – de uma nova forma.

## 1.2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: À PROCURA DA TERCEIRA MARGEM DO RIO

Os estudos linguísticos, ao longo das fases que os caracterizam, apresentam diferentes concepções de linguagem que permeiam seu desenvolvimento. E, assim como é possível dividir três grandes matrizes de pensamento da Linguística, esboçadas no item anterior, também é possível estabelecer três concepções de linguagem subjacentes a essas orientações. De maneira simplificada, pode-se dizer que estas três concepções veem a linguagem como expressão verbal do pensamento, como meio de comunicação e como forma de interação. Mais uma vez, a AD identifica-se com a terceira concepção, que valoriza a natureza social da linguagem, como se verá a seguir.

A primeira orientação, chamada de subjetivismo idealista por Bakhtin (2002), concebe a linguagem como expressão verbal do pensamento. O subjetivismo idealista se baseia na noção de que há um dualismo composto por interior e exterior. Assim, a linguagem seria um meio utilizado para traduzir para o exterior o que já foi formulado no interior do indivíduo; é por meio da linguagem que a consciência individual expressa os desejos, as intenções e os impulsos criadores. A enunciação é vista como um ato de criação puramente individual e, por isso, esta corrente liga-se ao Romantismo, que valoriza a subjetividade. Os românticos, inclusive, “foram os primeiros filólogos da língua materna, os primeiros a tentar reorganizar totalmente a reflexão linguística sobre a base da atividade mental em língua materna, considerada como meio de desenvolvimento da consciência e do pensamento” (BAKHTIN, 2002, p. 110).

Para o subjetivismo idealista, o conteúdo interior é claro, mas é preciso “domar” o meio de expressá-lo para fazer sua tradução e, assim, conseguir transmiti-lo. Desse



modo, é possível inferir que esta corrente vê no sujeito a origem do sentido; o sentido “nasce” no interior do sujeito e o que ocorre a partir do uso da linguagem é apenas sua expressão. A relação do sujeito com o outro, portanto, não é considerada, pois, para esse ponto de vista, ela não interfere na construção do sentido. Outro ponto que esta orientação leva a inferir é o de um pensamento existente fora e independentemente da expressão, como se fosse pré-concebido, não dependendo da sua objetivação, ou seja, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito). Isto é duramente criticado por Bakhtin (2002), que considera a consciência independente do ser uma “construção ideológica incorreta”. À consciência independente, o autor opõe a consciência social, esta sim capaz de explicar o que indivíduo (na ilusão de estar sendo livre, criativo e consciente) diz ou deixa de dizer.

O subjetivismo idealista não desconsidera a ideologia, mas centra sua explicação para os fenômenos da linguagem na unicidade do psiquismo individual, considerando-o como centro organizador de toda a enunciação (BAKHTIN, 2002). Assim, há uma ênfase no sujeito como criador do sentido e como capaz de provocar mudanças na língua. Nesse ponto, o que esta corrente sustenta não pode ser completamente descartado: “o subjetivismo individualista tem razão em sustentar que as enunciações isoladas constituem a substância real da língua e que a elas está reservada a função criativa na língua. Mas está errado quando ignora e é incapaz de compreender a natureza social da enunciação” (BAKHTIN, 2002, p. 122). Outro acerto do subjetivismo idealista é considerar a ideologia: “o subjetivismo individualista tem toda a razão quando diz que não se pode isolar uma forma linguística do seu conteúdo ideológico. [...] Está errado quando diz que esse conteúdo ideológico pode igualmente ser deduzido das condições do psiquismo individual” (BAKHTIN, 2002, p. 122).

A segunda orientação, à qual Bakhtin (2002) denomina objetivismo abstrato, sustenta uma concepção de linguagem como sistema de signos fechados e organizados entre si. O sistema linguístico é visto como um “fato objetivo externo à consciência individual e independente desta” (BAKHTIN, 2002, p. 90). Assim, o indivíduo não tem nenhum poder frente à linguagem que aciona para comunicar-se. O que se faz durante o processo comunicativo é acionar um produto pronto e estagnado disponível para utilização – como se, a cada vez que se usa alguma palavra ou regra gramatical, se recorresse a uma “biblioteca” formada no cérebro a partir do conhecimento linguístico adquirido ao longo da vida. Nesse ponto, a influência do pensamento aristotélico torna-se evidente, já que, para Aristóteles, o homem cria categorias mentais a partir do processo de abstração e, então, as utiliza.

O objetivismo abstrato não reconhece a historicidade da linguagem e a considera como um sistema imutável; a linguagem é encarada sincronicamente, como se fosse independente da história. Não se leva em conta que a linguagem é suscetível a mudanças e, muito menos, que é carregada de ideologia. O objetivismo abstrato e as linhas de estudo que surgiram a partir dele tendem a trabalhar com uma língua estável e, portanto, morta. Em outras palavras, a linguagem em uso, fazendo sentido, colocada em prática por meio da enunciação, não pode ser o objeto de estudo dessa orientação. Isto é exatamente o que a filologia realiza e o que boa parte da linguística continua realizando: faz-se uma separação abstrata da forma linguística; e, na tentativa de separar língua e ideologia, o signo linguístico se esvazia a tal ponto que não pode ser mais encarado como tal, pois perde sua função de signo para tornar-se apenas um sinal.

Como aponta Bakhtin (2002), esta orientação trabalha com uma língua *morta-escrita-estrangeira* e com uma enunciação *isolada-fechada-monológica*. Trata-se de uma língua morta por ser observada descolada de seu contexto de origem; privilegia-se

a escrita, por esta ser uma forma mais próxima da estabilidade; e esta língua se torna estrangeira, pois é encarada enquanto sistema que funciona independentemente de contexto e de ideologia. Pelos mesmos motivos, trabalha-se com uma enunciação monológica, como se fosse possível tomar um “dado” linguístico, apagando-se as marcas de qualquer interação.

Consequentemente, o objetivismo abstrato concebe a compreensão como ato passivo: “compreensão da palavra que exclui de antemão qualquer réplica ativa” (BAKHTIN, 2002, p. 99). Além disso, há uma valorização do normativo e estável em detrimento da flexibilidade, da plurivocidade da palavra, da polissemia e da pluralidade vivas. Privilegia-se o abstrato em detrimento do concreto e efetua-se uma reificação do elemento linguístico isolado – o que Bakhtin (2002) considera fruto da pura abstração, já que não há enunciação monológica de fato. Em vez de considerar a palavra em diversos contextos e procurar entender estas diferenças, o objetivismo abstrato se propõe a atentar para as semelhanças, situando estes diferentes contextos em um único plano: “ele [o objetivismo abstrato] salienta o fator de unicidade da palavra em detrimento da pluralidade de suas significações” (BAKHTIN, 2002, p. 106).

Ao objetivismo abstrato, é possível associar toda a corrente estruturalista da Linguística. A filologia, a fonética, morfologia e a semântica formal – esta última tão criticada por Pêcheux (1997) – carregam traços determinantes dessa corrente de pensamento. Aliás, o pensamento saussuriano, fundador da Linguística, deriva (ou é justamente o criador) desta matriz. Na tentativa de estabelecer a Linguística como ciência, Saussure adotou a concepção de linguagem desta orientação, deixando à margem questões sociais e valorizando questões mais facilmente mensuráveis e observáveis. E, embora a oposição língua/fala estabelecida por Saussure pareça considerar a língua a partir do aspecto social, deve-se destacar que este “social” se

encontra distante tanto do pensamento bakhtiniano, quanto do pensamento adotado pela AD. Isso porque a língua, na corrente saussuriana, não é estudada em funcionamento nas relações sociais; ela é “social” apenas por oposição ao “individual”, ou seja, porque é compartilhada por todos os indivíduos de uma comunidade. Em outras palavras, a língua é estudada como sistema estagnado e não na enunciação viva.

Assim, explicitando a conclusão à qual é possível chegar, a concepção de linguagem que orienta o objetivismo abstrato é a linguagem como instrumento de comunicação. A linguagem é vista como um sistema que se sobrepõe ao indivíduo e do qual ele lança mão para se comunicar. Trata-se de um sistema estável, no qual a norma prevalece em relação à qualquer tentativa de transgressão e que se encontra inacessível ao indivíduo para mudanças.

Para Bakhtin (2002), nem o subjetivismo idealista nem o objetivismo abstrato conseguem explorar de maneira apropriada o processo de interação e de produção de sentidos. Enquanto a primeira orientação falha por procurar a chave do problema no psiquismo individual, a segunda orientação também falha por fazê-lo, apagando a interferência do sujeito e proclamando a autonomia do sistema linguístico. As duas orientações, cada uma a seu modo, acabam por considerar a enunciação de maneira monológica: ou por estar centrada no sujeito, como é o primeiro caso, ou por ser tomada como uma abstração, independentemente das relações com o exterior e com a corrente interacional que a linguagem carrega.

A partir das falhas que observa nas duas correntes, Bakhtin (2002) propõe uma outra concepção de linguagem, que considera seu caráter dialógico. Isso significa dizer que qualquer enunciação é realizada como resposta a outras enunciações que a precedem, em um processo ininterrupto: “a enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior” (BAKHTIN, 2002, p. 125).

Este discurso interior, longe de ser único e particular, é profundamente afetado pelo social e só pode ser compreendido a partir de sua relação com a ideologia. Por isso, não se pode explicar a comunicação desvinculada da situação que a origina e da relação que estabelece com o que já foi dito e o que ainda há para se dizer. Pêcheux (1969) também explicita esta questão, utilizando como exemplo o discurso de um deputado na Câmara: “tal discurso remete a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele ‘orquestra’ os termos principais ou anula os argumentos. [...] o discurso se conjuga sempre sobre um discursivo prévio” (PÊCHEUX, 1969, p. 77).

O que deve ser considerado para compreender a linguagem pode ser resumido em uma palavra: interação. A palavra, compreendida por Bakhtin (2002, p. 113) em sentido amplo, é produto da interação entre locutor e ouvinte: “ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém”. A palavra é a ponte que se estabelece entre estas duas instâncias; é um território comum compartilhado. É preciso considerar que ela não existe fora da expressão e que é um produto social, com raízes inseparáveis da ideologia. Assim, por mais que se pense que a “individualidade criadora” origina a expressão, deve-se considerar que essa individualidade é construída no social e apenas a partir desse social ela ganha sentido. Nesse sentido, uma obra literária, por exemplo, não teria validade, se fosse realmente um produto da criatividade individual, como prega o subjetivismo idealista: seu valor se encontra no que ela tem de social, ou seja, na capacidade de evocar questões ideológicas entranhadas nos indivíduos e que evocam sentidos em uma determinada comunidade.

O objetivismo abstrato também apaga a interação, à qual Bakhtin (2002) confere uma posição central em sua teoria. Ao pregar a autonomia do sistema linguístico, não é possível explicar de que maneira a língua se transforma, já que não se considera a interferência da atividade dos falantes, ignorando a linguagem em funcionamento.

Diante disso, Bakhtin (2002) propõe que as leis de evolução linguística são explicadas pelo social, pois a enunciação só se torna enunciação na interação efetiva entre falantes – que põe em cena questões ideológicas. À questão da criatividade na língua, explicada pelo psiquismo pelo subjetivismo idealista, Bakhtin (2002) também propõe estudá-la a partir da interação. Em outras palavras, qualquer processo relativo à linguagem só pode ser compreendido se relacionado ao pano de fundo social e ideológico que o sustenta.

Entre estas três orientações, a AD identifica-se com a proposta de Bakhtin (2002), ainda que a concepção de linguagem sustentada pela AD não seja coincidente em todos os pontos com a teoria bakhtiniana. A AD também valoriza o papel da interação e da ideologia: “o estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca” (ORLANDI, 2001, p. 43). A AD concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social; mediação que, segundo Orlandi (2001), torna possível a permanência ou transformação do homem e da realidade em que ele vive. Para a AD, a linguagem não é transparente – o que impede que ela seja concebida como instrumento isento de comunicação ou como expressão de um pensamento pré-concebido no interior do sujeito. Afirmar que a linguagem não é transparente significa dizer que questões sociais e ideológicas estão entranhadas na língua e se manifestam, quando ela é utilizada pelos sujeitos, sem que eles tenham controle sobre isso.

A AD sustenta, ainda, que a linguagem tem como condição a incompletude, que atesta a abertura para o simbólico e abre um lugar para o possível. Isso significa dizer que há margem para o deslize e que a construção do sentido não é unívoca. Não há, pois, uma correspondência exata e biunívoca entre significante e significado, como propunha Saussure. Há, na linguagem, uma possibilidade para a polissemia e, ao mesmo tempo em que ela pode servir para comunicar, pode servir ao oposto: não comunicar.

Em teoria, o que a AD defende parece destruir os pressupostos estruturalistas. Porém deve-se ressaltar que, ao apresentar outro ponto de vista sobre a questão, não se nega a validade, por exemplo, dos estudos saussurianos – mas se apresenta uma abordagem que pretende ocupar a lacuna que Saussure deixou ao adotar a língua como sistema como objeto de estudo. Em relação a isso, Fiorin (2002, p. 9) esclarece que

a linguagem é um fenômeno extremamente complexo, que pode ser estudado de múltiplos pontos de vista, pois pertence a diferentes domínios. É, ao mesmo tempo, individual e social, física, fisiológica e psíquica. Por isso, dizer que a linguagem sofre determinações sociais e também goza de uma certa autonomia em relação às formações sociais não é uma contradição. Isso implica, entretanto, distinguir dimensões e níveis autônomos e dimensões e níveis determinados.

Assim, Fiorin (2002) aponta para a validade de ambos os estudos. Ele distingue a sintaxe discursiva e a semântica discursiva, afirmando que, enquanto a primeira goza de certa autonomia – o que é observado do ponto de vista saussuriano, a segunda encontra-se mais presa às formações sociais – o que é o foco da AD. É devido à flexibilidade da semântica discursiva que se torna possível o fato de dois discursos, apesar de trabalharem com os mesmos elementos semânticos, serem capazes de revelar visões de mundo diferentes ou opostas. Dependendo da formação social em que um discurso se localiza e de quem o profere, considerando que este discurso se dirige a um determinado “auditório”, as palavras podem evocar diversos sentidos, pois adquirem valores distintos. O jogo de imagens levantado por Pêcheux (1969) – que não deve ser interpretado de maneira subjetivista – é esclarecedor sobre esta questão.

Introduzindo o conceito de condições de produção, Pêcheux (1969) se opõe a dois esquemas que procuram explicar o comportamento linguístico. O primeiro deles é um esquema reacional, derivado de teorias de cunho behaviorista e que procuram explicar o processo linguístico a partir do esquema estímulo-organismo-resposta. O

segundo esquema, o mais difundido, é o esquema informacional de Jakobson (1999) que, ao contrário do primeiro, considera os protagonistas do discurso e seu referente – o que, por outro lado, não significa que o social também está em jogo. Segundo Jakobson (1999), a mensagem é transmitida de um emissor a um receptor, por meio de um determinado código comum, em um determinado contexto e por um canal específico.

Pêcheux (1969) substitui a noção de “emissor” (A) e “receptor” (B) de Jakobson (1999) por lugares discursivos mais complexos. Para Pêcheux (1969), o processo discursivo não pode ser encarado como transmissão de mensagens, isso porque há uma série de representações em jogo que contribuem para a construção de sentidos. Assim, ao enunciar, A, que ocupa um lugar determinado – o de “patrão”, “funcionário”, “professor” etc. –, tem de lidar com a imagem que faz de si mesmo e de B, que, por sua vez, também ocupa um lugar discursivo a partir do qual interage com A e também sustenta determinadas imagens. Dito de outra forma, todo o processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias como também de determinadas condições de produção. Dessa forma, Pêcheux (1969) busca abandonar uma visão reduzida da interação, propondo que a linguagem seja vista não como transmissão de mensagens, mas como, ao mesmo tempo, produto e agente de reprodução ou transformação de questões sociais.

Ao observar estas questões não exploradas pelo subjetivismo idealista nem pelo objetivismo abstrato, a AD se propõe a encarar uma tarefa nada simples. Seria possível e mais cômodo escolher uma das margens do rio, que se sustenta na suposta estabilidade e autonomia do sistema linguístico; ou a outra, que se ampara na suposta unicidade e autonomia do sujeito. No entanto, a AD prefere uma terceira via. Como afirma Bakhtin (2002, p. 109), “a verdade não se encontra exatamente no meio, num compromisso entre a tese e a antítese; a verdade encontra-se além, mais longe, manifesta uma idêntica



recusa tanto da tese como da antítese, e constitui uma síntese dialética”. Por também adotar essa visão, a AD se propõe a aceitar o desafio e busca encarar aquilo que não se mostra em superfície.

### 1.3 CONSTITUIÇÃO DA AD: UMA HISTÓRIA DE QUESTIONAMENTOS E RUPTURAS

Ao analisar o discurso a partir da articulação entre os elementos linguísticos que compõem os enunciados e a sua exterioridade constitutiva, a AD fornece as bases para uma leitura que rompe com a ideia de sentido único como projeto de um autor e coloca em cena a noção de efeitos de sentido, apontando para o fato de que os sentidos não são dados independentemente, mas são construídos a partir de uma relação complexa entre formações discursivas inscritas na história que sustentam o dizer.

É esta perspectiva que orienta esta pesquisa, cujo objetivo é investigar a construção de efeitos de sentido pela revista **Veja**, na seção *Ponto de Vista*, que se relacionam ao professor e ao ensino brasileiros. Pretende-se verificar, com isso, se estereótipos estão sendo construídos ou sustentados. Para basear a análise que se propõe realizar, faz-se necessária uma discussão teórica sobre a AD, apresentando o percurso histórico da constituição da disciplina e seus principais conceitos, com ênfase naqueles que serão mais explorados, quando postos em relação com o *corpus*. Tendo em vista que uma breve discussão sobre as origens da AD e sua concepção de linguagem já foi realizada nos itens precedentes, propõe-se, agora, a delimitação do pano de fundo

teórico que orientará as análises apresentadas nos capítulos seguintes, considerando a AD como uma disciplina não completamente pronta, mas já consolidada.

Em seguida, cada uma das fases que marcaram o desenvolvimento da AD serão exploradas e, com elas, serão discutidos conceitos-chave da disciplina, como efeito de sentido, sujeito, interdiscurso, interdito, formação ideológica (FI), formação discursiva (FD), esquecimento, ideologia, condições de produção e heterogeneidade. Considerando-se que a análise do *corpus* estará pautada principalmente na posição que o enunciador ocupa, que lhe permite (e ao mesmo tempo lhe determina) fazer certas afirmações e rejeitar outras, o conceito de FD ocupará o centro da discussão. Isto não significa, porém, que os demais conceitos, alguns deles citados anteriormente, não serão explorados, já que tratar da FD implica relacioná-la aos demais fatores. Em outras palavras, a FD será o fio condutor da discussão teórica, a partir da qual se espera desenvolver um olhar que revele alguns aspectos do objeto de estudo. Ao conceito central da AD, o de discurso, será destinado um item particular, devido à sua importância para a teoria.

Para compreender os conceitos-chave da AD, deve-se entender a sua constituição histórica como disciplina, o que inclui considerar o contexto de seu surgimento. Embora as raízes da disciplina sejam bem mais antigas – a ponto de poderem ser relacionadas, de certa forma, ao pensamento sofista<sup>1</sup>, como explorado anteriormente –, a AD surge na França, na década de 1960, tendo Michel Pêcheux como

---

<sup>1</sup> Complementando o que foi explorado na primeira seção deste capítulo, a relação entre a Análise de Discurso e o pensamento sofista pode ser estabelecida porque, para este, a verdade resulta do consenso entre os homens e não da essência das coisas, como concebiam os socráticos. Um dos mais conhecidos ditos sofísticos resume a concepção desta corrente a respeito da verdade: “o homem é a medida de todas as coisas”. De maneira muito similar ao pensamento sofista, a AD concebe o real como aquilo que é construído no e pelo discurso. Assim, a verdade ou a essência de “ser mulher”, por exemplo, não está na mulher como ser concreto, mas no consenso construído historicamente e culturalmente, por meio do discurso, em torno desse ser concreto. Pêcheux (1997), embora não explicita esta questão, deixa margem, no livro **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio para que esta relação possa ser feita, quando trata da oposição entre empirismo lógico e realismo metafísico.

seu fundador. Nesta época, vigorava no país a prática escolar de compreensão de textos, que consistia em explorar questões referentes aos usos semânticos e sintáticos, procurando desvendar o sentido do texto, entendido como aquilo que o autor “quis dizer”.

Vários métodos procuraram responder, ao longo dos anos, ao problema de saber de que forma um texto significa. Entre esses métodos, é possível distinguir os não-linguísticos (método de dedução frequencial, análise por categorias temáticas) e os para-linguísticos. É possível dizer que estes estudos, embora apresentassem alguns “desencontros” teóricos, contribuíram para o surgimento da AD como disciplina, principalmente por aquilo em que, para a AD, ambos falhavam: a ignorância de uma análise do texto por meio do apagamento das suas condições de produção (PÊCHEUX, 1993).

A partir da crítica a estes métodos e considerando as descobertas da Linguística, Pêcheux (1993) propõe o desenvolvimento de uma teoria do discurso. A AD surge também tentando responder de que maneira um texto significa, formulando uma teoria da leitura de uma forma diferente da Filologia e da Análise de Conteúdo. Enquanto a Análise de Conteúdo baseia-se no levantamento da informação representada por categorias temáticas, a AD introduz a noção de efeito de sentido – o que depende crucialmente das condições de produção. E, enquanto a Filologia busca atingir a interpretação verdadeira projetada pela intenção do autor e relacionada à caracterização de uma conjuntura homogênea, a AD põe em questão as três hipóteses com que ela trabalha:

a de uma língua que teria sido unívoca, a de um sujeito como unidade controlada pela razão e que fosse bem-sucedido em ‘dizer o que quisesse’ e, finalmente, a de uma conjuntura uniforme, porque as sociedades são (sempre foram) divididas em classes ou grupos etc. (POSSENTI, 2005, p. 359).

A AD se origina questionando também uma das dicotomias de Saussure: a oposição língua *versus* fala. Ao opor estes conceitos e delimitar a língua como objeto de estudo da Linguística, caracterizando-a como sistêmica e social, Saussure concebe a fala como assistemática e produto da individualidade, autorizando a “reaparição triunfal do sujeito falante como *subjetividade em ato*. [...] A fala, enquanto uso da língua, aparece como um *caminho da liberdade humana*” (PÊCHEUX, 1993, p. 71, grifo do autor).

A pretensa liberdade atribuída à fala, além da ilusão da língua como instituição não-sociológica, é atacada por Pêcheux, que começa a observar que o sujeito não está cerceado apenas pelas regras da língua: há outros fatores, que se sobrepõem ao chamado “sistema”, que também exercem cerceamento à manifestação linguística do indivíduo. Esta percepção não é totalmente nova, já que o conceito de campo semântico aponta nesse sentido; no entanto, este termo não dá conta, segundo Pêcheux (1993), dos efeitos sequenciais ligados à discursividade.

Pêcheux não critica apenas a concepção saussureana: outro alvo de severas críticas do autor, explicitadas no livro **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio, é a Semântica. Baseada em divisões binárias que procura dar conta do sentido, a Semântica é criticada por afirmar o óbvio, parando justamente onde começa o problema, ou seja, deixando à margem o terreno social, histórico e ideológico. Além disso, a Semântica é o palco das contradições na Linguística; por basear-se na Lógica, a disciplina não aborda a historicidade das manifestações linguísticas. Ainda que estudiosos como Adam Schaff tenham tentado estudá-las afirmando ter o marxismo como base, estes estudos fracassaram, devido à impossibilidade de conciliar a Lógica com as concepções do Materialismo Histórico. Se o Materialismo Histórico considera a lutas de classes e as transformações sociais, como é possível enquadrar a linguagem na

Lógica, pressupondo que ela seja um sistema e que faça sentido independentemente? Da mesma forma, como situar, em classificações dicotômicas, termos tão complexos como “história” e “classe operária”?

Gozado como a máquina de classificar de repente se enrola... No entanto, ela funcionava com respeito a *peessoas e coisas*! Será que, por acaso, para funcionar, ela tem necessidade do espaço universal abstrato do direito tal como o modo de produção capitalista o produziu? (PÊCHEUX, 1997, p. 31).

Apesar das críticas à Linguística efetuadas por Pêcheux, isto não significa que a AD a desconsidere. A relação que se estabelece entre a AD e a Linguística é de dependência e, ao mesmo tempo, de ruptura. Como afirma Possenti (2005), a AD não é antilinguística, até porque não poderia existir sem ela. Por outro lado, a disciplina também não pode ser concebida como um “complemento” da Linguística: “a AD não é, portanto, o acréscimo de uma pitada histórica, cultural, ideológica, psicológica ou psicanalítica ao que diz a Linguística, em seus diversos compartimentos” (POSSENTI, 2005, p. 357). Isso ocorre porque a AD rompe com as concepções da Linguística, concebendo seus conceitos de maneira diferenciada.

Uma ruptura fundamental que a AD efetua e que deve ser observada se refere à concepção de língua. Para a AD, a língua não é um sistema do qual o falante dispõe para comunicar-se, como pregava Saussure; também não é um conjunto de palavras com sentidos “óbvios” e pré-determinados, que podem ser classificados em blocos. Assim, a AD ataca a gramática de Port-Royal, que considerava que “a relação língua-mundo (forma-conteúdo) é unívoca e clara – ou que pode ser explicitada por uma teoria semântica ‘universal’” (POSSENTI, 2005, p. 360).

Em vez de um sistema imutável, a língua é, para a AD, “condição de possibilidade do discurso” (ORLANDI, 2001, p. 22). Ela possui regras próprias de

fonologia, morfologia e sintaxe, mas que são parcialmente autônomas. Estas regras “são postas a funcionar de uma forma ou de outra segundo o processo discursivo de que se trata numa certa conjuntura” (POSSENTI, 2005, p. 360). Isto exclui a possibilidade de que o sentido seja da ordem da língua, já que, para a teoria, o sentido deve ser compreendido a partir das formações discursivas, da ideologia e da história.

Para Pêcheux (1997), a posição formalista em Linguística cai em contradição no que se refere à concepção de língua. Ao adotar dois pressupostos fundamentais – o de que a língua não é histórica porque é um sistema; e o de que, ao configurar uma estrutura, constitui o objeto da Linguística, esta posição teórica ignora o resíduo inexplicável da língua, ou seja, a variação. Mas, se a língua se transforma – o que é fato –, é porque há história. Então como explicar a transformação no suposto sistema? Eis uma contradição que o estruturalismo não soluciona.

Ignorando-se a historicidade, também se torna um paradoxo situar a Semântica no interior da Linguística, de acordo com esses pressupostos. E a construção do sentido parece, então, inexplicável. “Assim, a ‘língua’ como sistema se encontra contraditoriamente ligada, ao mesmo tempo, à ‘história’ e aos ‘sujeitos falantes’ e essa contradição molda atualmente as pesquisas linguísticas sob diferentes formas, que constituem o objeto do que se chama a ‘semântica’” (PÊCHEUX, 1997, p. 22).

Enquanto Adam Schaff pensa em uma comunicação transparente e trata exaustivamente da linguagem e da língua como comunicação, Pêcheux (1997) apresenta outro ponto de vista: o de uma língua opaca e que serve, também, para a não-comunicação. Para exemplificar este ponto, o autor aborda as relações de classe na França, mostrando dois lados da situação, com base em estudos de Balibar. Se, por um lado, em um processo antifeudal, a uniformização de uma língua nacional visava derrubar obstáculos à comunicação com fins econômicos, jurídicos, políticos e

ideológicos e, assim, assegurar o processo de dominação, por outro lado, em um processo antiproletário, uma “divisão desigual no interior da uniformização igualitária” (PÊCHEUX, 1997, p. 24) atuava no sentido de diferenciar classes e impunha também, uma não-comunicação, arquitetando barreiras na linguagem necessárias à reprodução das relações capitalistas.

Quanto à opacidade da língua, isto significa dizer que a relação significante/significado não é unívoca. Uma mesma palavra pode conduzir a diferentes direções, segundo a natureza dos mirantes ideológicos colocados em jogo. É isto que Pêcheux (1997) procura compreender:

aquilo que hoje é *tendencialmente* a ‘mesma língua’, no sentido linguístico desse termo, autoriza funcionamentos de ‘vocabulário – sintaxe’ e de ‘raciocínios’ antagonistas: em suma, trata-se de pôr em movimento a contradição que atravessa a tendência formalista-logicista sob as evidências que constituem a sua fachada (PÊCHEUX, 1997, p. 26).

A opacidade da língua, a qual a AD procura desvendar, pode ser relacionada a outro conceito importante: o de polissemia. Para a AD, a língua é polissêmica, pois pode apontar para diferentes sentidos. Como afirma Orlandi (2001), todo o funcionamento da linguagem é baseado em processos parafrásticos e polissêmicos. Enquanto a paráfrase representa o retorno ao já-dito, a polissemia joga com o equívoco, indicando deslocamento, ruptura de processos de significação. Orlandi (2001, p. 38) a define como “a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico”. Ainda segundo a autora, todo o funcionamento da linguagem ocorre em meio a um jogo entre processos parafrásticos e polissêmicos, ou seja, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer. E é nesse percurso que os sujeitos e os sentidos se movem e se (re)significam.

Deve-se ressaltar, também, que para a AD a língua não pode ser encarada como instrumento de comunicação nem como expressão do pensamento. Assim, o que se abordou no item anterior a respeito das concepções de linguagem adotadas pelo objetivismo abstrato e pelo subjetivismo idealista criticadas por Bakhtin (2002) também vale para a concepção de língua. Mais uma vez, a AD se aproxima de Bakhtin (2002), por compartilhar que a língua é inseparável de seu conteúdo ideológico e, portanto, deve ser compreendida enquanto fazendo sentido, ou seja, a partir da enunciação – que é de natureza social. Baccega (1995) também argumenta neste sentido:

A língua não é apenas um instrumento com a finalidade de transmitir informações. É um todo dinâmico que abarca o movimento da sociedade; por isso, é lugar de conflitos. Esses conflitos se ‘concretizam’ nos discursos. Neles, as realizações linguísticas trazem inscritas as diferenças de interesses, as propostas de direções diversas para o mesmo processo histórico. (BACCEGA, 1995, p. 48).

Assim, partindo da crítica tanto das supostas lacunas dos estudos saussurianos, quanto das supostas limitações da Semântica, Pêcheux desenvolve uma teoria do discurso que considera a ligação entre os processos discursivos e as circunstâncias do discurso: as condições de produção. Este é um conceito adotado desde o início e que revela a ruptura da AD com a Linguística. As condições de produção a que se refere Pêcheux denotam uma noção mais abrangente do que a de situação ou contexto imediato, do qual a Pragmática se utiliza para efetuar seus estudos. Também, e principalmente, a Pragmática e a AD diferem quanto à concepção de sujeito: enquanto para a Pragmática o sujeito é provido de intenção, a qual é capaz de controlar, para a AD o que o sujeito diz é determinado pela FD e atravessado pela ideologia, não existindo a possibilidade de exercer o controle sobre a construção dos efeitos de sentido.

Neste ponto, é possível notar outra ruptura efetuada pela AD, no que se refere à sua relação com a Pragmática. Tanto a AD quanto a Pragmática disputam o mesmo



terreno: o do sentido não-litera. Mas, enquanto a Pragmática resolve o sentido invocando a intencionalidade do falante, que é dado como consciente e dotado de um saber, ou seja, ele seria capaz de realizar atos linguísticos visando à produção de efeitos práticos, a AD concebe a construção de sentidos considerando uma esfera de atividade que não se reduz à manipulação do sujeito. Em outras palavras, ela relativiza a autonomia do sujeito, que, por ser atravessado pelo inconsciente e pela ideologia, não é senhor do seu dizer e, além disso, concebe o contexto de uma maneira mais ampla.

Para a AD, não é o contexto imediato que confere sentido ao que se enuncia, mas sim as posições ideológicas que estão em jogo. Isso garante a exclusão de um caráter “psicossociológico”, mesmo na “situação concreta” (POSSENTI, 2005). A importância do contexto imediato, mesmo na análise de uma situação em que fatores contextuais têm relevância, reside, não na determinação do sentido, mas no que eles podem revelar em relação à historicidade dos enunciados: “os ‘contextos’ fazem parte de uma história, já que, também nessas instâncias de enunciação, os enunciadore se assujeitam à sua FD” (POSSENTI, 2005, p. 369).

Assim, é considerando a historicidade que o processo discursivo deve ser compreendido:

Pensamos que uma referência à História, a propósito das questões de Linguística, só se justifica na perspectiva de uma análise materialista do efeito das relações de classe sobre o que se pode chamar as ‘práticas linguísticas’ inscritas no funcionamento dos aparelhos ideológicos de uma formação econômica e social dada (PÉCHEUX, 1997, p. 24).

Ao tratar das condições de produção, é inevitável a referência a outro conceito citado acima: o de FD. Porém, antes de tratar especificamente deste conceito, que não é explorado desde o início, deve-se destacar a divisão da teoria em três fases: a primeira, denominada Análise Automática do Discurso, de 1969 (AAD-69); a AD de segunda

geração, chamada de AD-75; e a terceira fase, a AD-1983. Estas fases, abordadas no item a seguir, marcam reformulações sofridas pela teoria, que, ao longo do tempo, foi ganhando outros contornos.

#### 1.4 AS TRÊS FASES DA TEORIA

Tratar do desdobramento histórico de uma disciplina é uma tarefa complexa, que exige a escolha de um ponto inicial e de um ponto final mais próximo de quem a observa. Como ponto inicial, em um primeiro momento, esta pesquisa procurou tomar como base o pensamento sofisticado, resgatando o que seria possível chamar de “pré-história” da AD e observando as concepções de linguagem subjacentes às correntes que marcaram esse longo período. Em um segundo momento, as atenções foram voltadas à constituição da teoria, explicitando-se as rupturas que a AD teve de efetuar para se firmar como disciplina. Rejeitando as bipartições significante/significado e língua/fala, a AD rompeu com o pensamento estruturalista saussureano; questionando e explicitando suas limitações, também criticou as divisões binárias da Semântica que tentam dar conta do sentido; e, por fim, opôs-se e rompeu com a Pragmática, por não compartilhar da visão segundo a qual o sentido possa ser explicado à luz, apenas, da situação imediata e da intenção do sujeito. Depois de todo esse percurso efetuado, propõe-se, então, uma discussão centrada a partir do que usualmente se considera o início da AD conhecida como tal: sua primeira fase, em 1969, inaugurada por Pêcheux.

Pêcheux inaugura esta fase com o livro **Análise Automática do Discurso**, escrito por ele sob o pseudônimo de Thomas Hebert. Segundo Malidier (2003), este é

um livro original, que chocou ao lançar questões fundamentais sobre os textos, a leitura e o sentido. Nesta fase, prioriza-se o estudo de discursos mais estabilizados e menos conflitantes em seu interior, como o discurso político. O trabalho de análise, neste momento, realiza-se em etapas: o primeiro passo é a seleção de um *corpus* fechado de sequências discursivas, que, em seguida, são analisadas considerando a construção sintática e lexical; depois, é realizada a análise discursiva observando as relações de sinonímia e de paráfrase, para, por fim, mostrar que essas relações resultam de uma estrutura geradora do processo discursivo, que é resultado da produção de uma “máquina discursiva”.

A noção de máquina discursiva é crucial na primeira fase. Acredita-se que, para cada tipo de discurso, há uma máquina discursiva correspondente que o gerou, que é idêntica a si mesma e fechada sobre si mesma. Percebe-se, pois, uma influência do estruturalismo: o sistema que exerce coerção sobre a manifestação linguística do indivíduo desloca-se da língua para uma instância maior, que é a da máquina discursiva:

no horizonte, a ideia (que permanece em estado de ideia!) de uma álgebra discursiva, que permita construir formalmente – a partir de um conjunto de argumentos, predicados operadores de construção e de transformação de proposições – a estrutura geradora do processo associado ao *corpus* (PÊCHEUX, 1993, p. 313).

É a esta máquina discursiva – e não mais a língua – que o falante deve se submeter. Em outras palavras, a AAD-69 colocava em evidência as particularidades das formações discursivas, concebidas como espaços relativamente autossuficientes, como afirma Maingueneau (1997).

Além dos conceitos de condições de produção e de máquina discursiva, nesta primeira fase, Pêcheux (1993) elabora uma espécie de esquema relacionado ao jogo das posições discursivas. Primeiramente, o autor critica dois tipos de esquemas que procuram descrever o comportamento linguístico: o esquema behaviorista, baseado no

estímulo-resposta, e o esquema informacional de Jakobson, baseado na tríade emissor-mensagem-receptor. Segundo Pêcheux (1993), o esquema behaviorista explica a estimulação física, mas não é capaz de explicar o comportamento verbal, por não considerar que “o experimentador é uma *parte da montagem*, qualquer que seja a modalidade de sua *presença*” (PÊCHEUX, 1993, p. 80). A crítica ao esquema informacional reside no fato de este conceber a mensagem como transmissão de informação, o que o autor propõe que seja substituído por “efeito de sentido”.

A partir disso, Pêcheux (1993) propõe um esquema baseado em lugares ocupados tanto pelo “destinador” quanto pelo “destinatário” (utilizando a terminologia de Jakobson), que podem ser descritos sociologicamente. Aplicando este esquema a uma situação concreta, tem-se, por exemplo, um destinador ocupando o lugar de “patrão” e um destinatário ocupando o lugar de “funcionário”. Esses lugares funcionam devido a “formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1993, p. 82). Assim, o processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias – que resultam de processos discursivos anteriores, ou seja, do que já foi dito ocupando determinado lugar discursivo – e elas, por sua vez, determinam um jogo de antecipações: antecipa-se a imagem que o destinador faz de si e do outro, a imagem que o destinatário faz de si e do outro e assim por diante. Estas antecipações “respondem” tacitamente a questionamentos como: “quem sou eu para lhe falar assim?” e “quem é ele para que eu lhe fale assim?”.

Pela elaboração desse esquema de jogo de imagens, Pêcheux (1993) foi acusado de ter uma visão psicologizante do processo discursivo. No entanto, o que o autor pretendia não era propor que as imagens eram construções dos interlocutores – como alguns o interpretaram, mas derivadas de construções sociais a partir do já-dito.

Outra tese da AAD-69, baseada em Althusser (1985), trata do sujeito. Para esta fase da teoria, o sujeito é completamente assujeitado, pois é interpelado pela ideologia. Em oposição ao sujeito saussureano, detentor da liberdade exercida pela fala, tem-se um sujeito que não é senhor do seu dizer, funcionando apenas como um porta-voz do que a ideologia impõe que seja dito. O sujeito não diz, mas é dito. Sua fala não “funciona” pela intencionalidade com que as palavras são proferidas, mas é determinada pela máquina discursiva.

Althusser (1985) é quem postula que a ideologia interpela os indivíduos em sujeito. Para Maingueneau (1997), o althusserianismo deu forma ao projeto da escola francesa, o que também é ressaltado por outros autores: “Althusser é, para Michel Pêcheux, aquele que faz brotar a fagulha teórica, o que faz nascer os projetos de longo curso” (MALDIDIÉ, 2003, p. 18). De acordo com Althusser (1985), não há Sujeito, há sujeitos; não há sujeitos da história, há sujeitos na história. Isso significa dizer que se exclui a existência de um sujeito transcendental, ou mesmo Deus, que seria responsável pelo curso da história. O que há é o desdobramento do Sujeito da Ideologia em sujeitos que “caminham por si mesmos”:

a imensa maioria dos (bons) sujeitos caminha ‘por si’, isto é, entregues à ideologia. [...] Eles reconhecem o estado de coisas existente [...], que ‘as coisas são certamente assim e não de outro modo’, que é preciso obedecer a Deus, a sua consciência, ao padre, a de Gaulle, ao patrão, ao engenheiro, que é preciso ‘amar o próximo como a si mesmo’ etc. Sua conduta concreta, material inscreve na vida a palavra admirável de sua oração: ‘Assim seja!’ (ALTHUSSER, 1985, p. 103)

Assim, desfaz-se a ideia de um sujeito capaz de determinar a produção de sentidos. Ao mesmo tempo, destaca-se que, ao ser interpelado como sujeito, este deve livremente submeter-se às ordens do Sujeito e aceitar livremente sua submissão: “Os sujeitos se constituem pela sujeição. Por isso é que ‘caminham por si mesmos’”

(ALTHUSSER, 1985, p. 104). Em outras palavras, ainda que sejam ativos, porque exercem mudanças na história, os sujeitos não são livres nem conscientes: “a AD rompe com a concepção de um sujeito uno, livre, caracterizado pela consciência (isto é, sem inconsciente, sem ideologia) e tomado como origem” (POSSENTI, 2005, p. 388). Há, então, um apagamento do sujeito, o que, por outro lado, não significa que a AD descarta o sujeito linguístico, já que ela o pressupõe.

Pode-se dizer que AD surge a partir da articulação de três regiões do conhecimento: o Materialismo Histórico – mais especificamente da leitura althusseriana de Marx –, a Linguística e a teoria da subjetividade de natureza psicanalítica. É por essa múltipla influência que a AD pode ser encarada como uma disciplina de entremeio. Da Psicanálise, ela considera o deslocamento da noção de homem para a de sujeito, considerando a leitura lacaniana de Freud; da Linguística, ela utiliza os estudos, de certa forma, como ponto de partida, embora as duas ciências tratem de objetos distintos; por fim, ela “pressupõe o legado do materialismo histórico, isto é, o de que há um real da história de tal forma que o homem faz história mas esta também não lhe é transparente.” (ORLANDI, 2001, p. 19).

Esta articulação teórica entre os três terrenos que originaram a AD é explicitada por Pêcheux (1993) na formulação da segunda fase da teoria, momento em que o autor propõe uma reflexão crítica sobre os estudos da AAD-69. Nesta fase, enfatizam-se as noções de formação ideológica (FI) e formação discursiva (FD). A noção de aparelhos ideológicos do Estado (AIE), elaborada por Althusser, é considerada, pelo fato de esses aparelhos (entre os quais podem ser citados como exemplos a escola, a mídia e a religião) colocarem em jogo posições ideológicas em relação de confronto, aliança ou dominação. Dito de outra forma: no interior dos AIE, são constituídas formações ideológicas e cada umas delas “constitui um conjunto complexo de atitudes e de

representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classes* em conflito uma com as outras” (PÊCHEUX; FUCHS, 1993, p. 166).

O conceito de FD, bastante evidenciado na AD-75, sofre modificações ao longo do desenvolvimento da teoria. Tomado de empréstimo de Foucault (2000a) pela AD, a FD designa “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 200a, p. 136).

Na primeira fase da AD, a formação discursiva comporta uma máquina discursiva, que é fechada e homogênea, como comentado anteriormente. No entanto, “na segunda fase da AD, a noção de máquina estrutural fechada começa a explodir” (MUSSALIN, 2004, p. 118). Neste segundo momento, tem-se a ideia de que a identidade de cada FD não é constituída independentemente, mas na relação de antagonismo, de embate ou, no mínimo, de diferenciação, com outras formações discursivas. Embora uma FD seja marcada por regularidades, estas são formadas a partir do controle entre o que lhe é interior e exterior. A FD é concebida por Foucault como uma dispersão, cujas regularidades são construídas por um sistema de paráfrases, sendo atravessada pelo pré-construído, isto é, por discursos que vêm de outro lugar e que são incorporados. Assim, uma FD “será sempre invadida por elementos que vêm de outro lugar, de outras formações discursivas” (MUSSALIN, 2004, p. 119). Nesta fase, portanto, as máquinas discursivas de cada FD são postas em relação.

É no interior das formações discursivas que o sentido se constitui. Para a AD, o sentido não é da ordem da língua, mas das FDs:

o sentido de uma palavra [...] se resolve na medida em que uma delas pode ser substituída por outra, no interior de uma certa FD. Assim, o sentido é um efeito da substitubilidade de expressões, sendo que o conjunto delas produz [...] um efeito de referência (POSSENTI, 2005, p. 372).

Orlandi (2001, p. 43) também acena nesta direção, afirmando que os sentidos dependem “de relações constituídas nas/pelas formações discursivas”. A FD, portanto, é a representação das formações ideológicas no discurso; ela delimita o que pode e o que deve ser dito, orientando tanto a produção de enunciados, quanto a construção de sentidos a partir deles:

as formações ideológicas [...] comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito [...] a partir de uma posição dada numa conjuntura (PÊCHEUX; FUCHS, 1993, p. 166).

Ainda em relação à construção do sentido, deve-se destacar que ela é indissociável da FD e, conseqüentemente, também, da paráfrase. Por designar o processo de retorno e reformulação do já-dito, a paráfrase é fundamental para estabelecer a regularidade da FD. Assim, embora o sujeito tenha a ilusão de ser a fonte do sentido, sem que tenha consciência deste fato, ele recorre à uma família parafrástica que constitui uma espécie de “matriz do sentido” para elaborar seus enunciados.

Dessa forma, também na segunda fase da AD, enfatiza-se o assujeitamento do sujeito, que não é tido como a origem dos processos discursivos. Porém, Pêcheux (1993) reelabora a noção de condições de produção que, segundo ele, estava marcada por uma certa ambigüidade na AAD-69, por designar tanto o efeito das relações de lugar nas quais o sujeito se inscreve quanto à situação no sentido concreto: “o que faltava e o que ainda falta parcialmente é uma teoria não-subjetiva da constituição do sujeito em sua situação concreta de enunciador” (PÊCHEUX; FUCHS, 1993, p. 171).



Relacionada à questão do sujeito, nesta segunda fase, há a elaboração dos conceitos de esquecimento nº 1 e esquecimento nº 2. O primeiro, que é o esquecimento ideológico, designa o processo por meio do qual o sujeito tem a ilusão de ser a fonte do sentido, quando, na verdade, retoma sentidos pré-existentes. Já o esquecimento nº 2, que é da ordem da enunciação, produz uma ilusão referencial, apagando as possibilidades de dizer o que é dito de outra forma. Como aponta Orlandi (2001), o esquecimento, seja ele o de nº 1 ou o nº 2, não é um “defeito” do sujeito, mas uma necessidade para que a linguagem funcione. Em outros termos, o esquecimento é estruturante.

Outro ponto importante deste período é a reelaboração do conceito de interdiscurso. Considerando que a AD-75 explora as relações entre as formações discursivas, constituídas no embate com outras FDs, a noção de interdiscurso surge para designar “o exterior específico” de uma FD. Assim, enquanto a AAD-69 concebia o interdiscurso como intradiscurso, a AD-75 procura explorá-lo como espaço relacionado à constituição de uma FD na sua relação com o exterior composto por outras FDs. Pêcheux (1997) destaca o papel do interdiscurso, afirmando que sua objetividade material contraditória é dissimulada pelas FDs: “propomos chamar interdiscurso a esse ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que [...] caracteriza o complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, 1997, p. 162). As FDs encontram-se, assim, em relação de dependência para com esse “todo complexo com dominante”.

Se a FD não é mais um espaço fechado e homogêneo, mas é margeada pelo interdiscurso, o sujeito também passa a ser concebido de maneira um pouco diferente, retomando-se a ideia de dispersão. O assujeitamento ainda vigora, mas, em vez de único e estável, o sujeito passa a desempenhar diferentes papéis ou funções, de acordo com as

posições que ocupa no espaço interdiscursivo. Isto configura a noção de posição-sujeito introduzida pela AD-75, definida por Ferreira (2001, p. 21) como

resultado da relação que se estabelece entre o sujeito do discurso e a forma-sujeito de uma dada FD. Uma posição-sujeito não é uma realidade física, mas um objeto imaginário, representando no processo discursivo os lugares ocupados pelos sujeitos na estrutura de uma formação social.

Dessa forma, o sujeito pode enunciar de diferentes lugares sociais: do lugar do professor, do pai, do aluno, do político etc. Porém, independentemente do lugar a partir do qual enuncia, o sujeito é determinado pela formação ideológica e discursiva, que determina o que pode e o que não pode ser dito: “este sujeito, ocupando o lugar que ocupa no interior de uma formação social, é dominado por uma determinada formação ideológica que preestabelece as possibilidades de sentido de seu discurso” (MUSSALIN, 2004, p. 133). Dito de outra forma, o que se altera em relação à noção de sujeito é apenas a possibilidade de ocupar diferentes papéis; no entanto, nem mesmo a escolha de qual papel será representado se encontra ao seu alcance.

Apesar das diferenças que estabelece em relação à AAD-69, segundo Pêcheux (1993), a AD-75 traz poucas inovações. Porém, ela antecipa o que seria questionado e derrubado definitivamente na terceira fase da AD, já que a alteridade na identidade de cada FD acaba pondo em cena a problemática das fronteiras entre uma FD e outra – o que, depois, destrói a máquina discursiva estrutural e coloca em xeque a noção de FD.

Na terceira fase da AD, ocorre a total desconstrução da maquinaria discursiva. Isso porque os discursos não são mais vistos nem como construídos independentemente em uma FD fechada, como se acreditava da AAD-69, nem como construídos no interior de uma FD, para depois serem postos em relação, como se acreditava na AD-75. Agora, adota-se um posicionamento segundo o qual os discursos “se formam de maneira

regulada no interior de um interdiscurso” (MUSSALIN, 2004, p. 120). Em outras palavras, acentua-se o primado do *outro* sobre o *mesmo*. Assim, é na relação com o exterior e com o diferente que a identidade da FD é formada. Esta identidade não é estável nem homogênea, mas, estando sujeita a um permanente processo de constituição e negociação, possui limites fugazes e pouco demarcáveis.

Maingueneau (2007) propõe que o termo interdiscurso seja localizado a partir de uma tríade mais específica, que inclui o universo discursivo, o campo discursivo e o espaço discursivo. Por universo discursivo, o autor entende o conjunto de formações discursivas de uma conjuntura dada. No interior desse universo, encontram-se campos discursivos, que se referem ao conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência em uma região desse universo. Já o espaço discursivo, por sua vez, refere-se a subconjuntos de formações discursivas cujas relações são observadas pelo analista. Tanto a delimitação do campo quanto do espaço discursivo não é evidente, já que é efetuada pelo analista tendo em vista seus objetivos de trabalho. Estes conceitos são relevantes, pois indicam o lugar em que o discurso é constituído, isto é, na relação complexa e incessante entre formações discursivas.

Assim, Maingueneau (2007, p. 33) coloca em cena a hipótese do primado do interdiscurso, “que amarra, em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro”. O autor destaca que as FDs não podem ser vistas independentemente, pois cada FD se constitui a partir da relação – de confronto, de aliança ou de aparente indiferença – com outras FDs de um universo discursivo. A noção de interdiscurso, portanto, é completamente reelaborada em relação aos primeiros anos da AD; enquanto naquele momento o interdiscurso se referia à relação entre FDs e seus intradiscursos compactos, agora pensa-se na presença do “interdiscurso no próprio coração do intradiscurso”

(MAINGUENEAU, 2007, p. 38). O Outro, que constitui o Mesmo de uma FD, é visto não como algo não-localizável que estrutura todo e qualquer discurso.

Conceber a relação entre uma FD e o interdiscurso como constitutiva implica considerar que qualquer análise de discurso deve ser feita em duas direções: uma voltada ao interior e outra ao exterior da FD em estudo. Isso porque os “enunciados tem um ‘direito’ e um ‘avesso’ indissociáveis: deve-se decifrá-los sobre seu ‘direito’ (relacionando-os a sua própria FD), mas também sobre seu ‘avesso’, na medida em que estão voltados para a rejeição do discurso de seu Outro” (MAINGUENEAU, 2007, p. 40).

Considerando esta questão, o trabalho do analista de discurso apresenta-se como ainda mais complexo do que poderia aparentar à primeira vista. Isso porque esta relação entre uma FD e sua exterioridade sempre é dissimulada, como alerta Pêcheux (1997):

o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que ‘algo fala’ sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’ (PÊCHEUX, 1997, p. 162).

Embora as relações entre a FD e sua exterioridade sejam determinantes, ela não deixa de ser o lugar da constituição do sentido. No entanto, a ressalva que se deve fazer é a de que ela não pode ser vista como um sistema previsível e imune a deslizamentos de sentido. A visão ingênua de língua – concebida como um conjunto composto por termos de sentido estabilizados e imutáveis – não pode aplicada à FD que, apesar de sua regularidade, não pode ser encarada como um sistema. Como ressalta Maingueneau (2007), não há uma “essência” que garantiria a coerência semântica e a unidade de uma FD; a relação constitutiva que ela mantém com o Outro, ainda que de maneira sutil, desestabiliza-a. Seja mobilizando a pluralidade dos discursos, seja reivindicando o

monopólio na tentativa de adquirir legitimidade, de qualquer forma, o Outro se mostra presente. Esta relação a FD procura apagar, muitas vezes, em prol de uma unidade e coerência aparentes. Mas, se há troca, é preciso admitir que há possibilidade para o deslocamento e a transformação. Qualquer FD, então, por mais que se mostre como aparentemente fechada e radical, denuncia a alteridade constitutiva quando nega o discurso alheio ou tenta apagar sua interferência:

se um discurso cita outro discurso, ele não é um sistema fechado em si mesmo, mas é um lugar de trocas enunciativas, em que a história pode inscrever-se, uma vez que é um espaço conflitual e heterogêneo ou um espaço de reprodução. [...] Por isso é que o discurso é o espaço da reprodução, do conflito ou da heterogeneidade (FIORIN, 2002, p. 45).

De maneira imediata, a noção de interdiscurso leva, por conseguinte, ao conceito de heterogeneidade, também enfatizado na terceira fase da AD. Cunhado por Authier-Revuz (1998), que se baseou em Bakhtin (1997, 2002), Foucault (2000, 2000a) e Lacan, o termo designa a manifestação do discurso de outrem – seja ela explícita e identificável, referente ao outro, seja ela implícita, dissimulada, ou referente ao Outro. Para esta fase da AD, toda manifestação discursiva é marcada pela heterogeneidade, já que qualquer FD, em que o discurso se origina, passa, necessariamente, pela influência do fio interdiscursivo. A heterogeneidade pode ser explícita, isto é, demarcada linguisticamente e facilmente identificável, ou implícita. No primeiro caso, tem-se a heterogeneidade mostrada e, no segundo, a heterogeneidade constitutiva – que, apesar de não marcada em superfície, pode ser definida pela AD por meio da formulação de hipóteses. São formas de heterogeneidade mostrada, segundo Maingueneau (1997), o discurso citado, a ironia, a negação, a pressuposição, as aspas, a nominalização, as reformulações parafrásticas, a imitação, a citação de autoridade, o *slogan* e o provérbio. Já, em relação à heterogeneidade constitutiva, não é possível delimitar suas formas de manifestar-se no discurso. Cabe ao analista observar de que maneira uma FD se

relaciona a outra por meio do interdiscurso e mobiliza elementos exteriores a ela, que são incorporados e manifestados no objeto em análise.

Na AD-83, evidencia-se também a noção de polifonia e de dialogismo, apresentadas por Bakhtin (2002) na obra **Problemas da poética de Dostoiévski** (1929/1963). Embora designem concepções que não coincidem, a heterogeneidade, o dialogismo e a polifonia são conceitos próximos e que, notadamente, apresentam relações entre si. Por dialogismo, Bakhtin (2002) entende a relação inevitável entre um enunciado (entendido em um sentido amplo) e outro. Conforme o autor, não é possível compreender a palavra como algo independente; toda palavra é dialógica, porque surge para refutar, ratificar ou, de alguma forma, responder o que já foi dito, fazendo parte de uma cadeia interminável. Nos trabalhos de análise empreendidos à luz da AD, a noção bakhtiniana de dialogismo torna-se evidente: se não há como negar que as FDs se relacionam entre si, é preciso considerar que há um diálogo incessante: “não há discurso que não se relacione com outros. [...] os sentidos resultam de relações. [...] Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso” (ORLANDI, 2002, p. 39). Logo, falar de interdiscurso é também falar de dialogismo.

Como ressaltado nas primeiras seções, ainda que Bakhtin (2002) não seja considerado um analista do discurso, é possível identificar inúmeras semelhanças entre a AD e a concepção bakhtiniana que, mobilizando conceitos denominados de formas diferentes, convergem para uma posição teórica muito próxima. Dedicando-se a um estudo a respeito do discurso sob o olhar de Bakhtin, Brait (2003) traça um panorama das contribuições do autor e explicita porque a AD – além de outras correntes teóricas, em especial, da literatura – busca inspiração em sua obra. Além da importância da noção de dialogismo, Bakhtin (2002) destaca-se por considerar o signo como material semiótico-ideológico, por conceber a enunciação como produto da interação social e por

elaborar a noção de gêneros discursivos, o que despertou definitivamente a atenção dos linguistas. Para Bakhtin (2002), toda palavra é preche de resposta, porque não é feita para ecoar no vazio, mas exige uma atitude responsiva ativa. Em outras palavras, os enunciados não apenas se constroem com base no que já foi dito, mas também no que ainda há por dizer.

O conceito de interdiscurso encontra-se muito próximo do pensamento bakhtiniano:

ao apontar para ‘um contexto mais amplo’, Bakhtin já acena com a participação do interdiscurso, ou seja, da história e da memória, nem sempre explícitas na situação, mas sem dúvida participantes ativas da produção de sentidos (BRAIT, 2003, p. 25).

O dialogismo em Bakhtin é levado ao extremo. Ele orienta não só a relação entre os enunciados, mas a própria relação do pesquisador da linguagem com seu *corpus* – o que constitui, para Brait (2003), o maior ensinamento do autor. Propondo um contato dialógico com o *corpus* selecionado, Bakhtin acena para o fato de que o papel das Ciências Humanas não é operacionalizar conceitos pré-estabelecidos. Assim, é não apenas possível como também fecundo permitir que os conceitos sejam construídos a partir da interação entre o pesquisador e seu objeto de estudo.

Além do dialogismo, a noção bakhtiniana de polifonia também caracteriza a terceira fase da AD. Para Bakhtin – o que é adotado pela AD, deve-se considerar que todo discurso é polifônico, ou seja, é composto por várias vozes. Afirmar que todo discurso é polifônico é afirmar também que é tecido pelo discurso do outro, ou seja, que a todo o momento a heterogeneidade está presente.

O termo polifonia também é utilizado por Ducrot (1987), cujos estudos, embora sejam situados no que o autor chama de “pragmática semântica” ou “pragmática linguística” e se limitam, portanto, ao interior do enunciado, podem oferecer

contribuições para a AD. Para Ducrot (1987), um enunciado é composto de várias vozes que são colocadas em cena. Para entender o convívio dessas diferentes vozes, o autor propõe que o enunciador – uma espécie de porta-voz de palavras alheias colocado em cena na enunciação – seja distinguido do locutor e este, por sua vez, seja dividido em locutor enquanto tal (L), que é o responsável pela enunciação, e locutor enquanto ser do mundo ( $\lambda$ ). Assim, na enunciação, o locutor mobiliza vozes sustentadas por diferentes enunciadores, aos quais ele pode ou não se assimilar.

Deve-se destacar que a polifonia, segundo Ducrot (1987), não se resume a casos bem demarcados, em que é possível identificar a voz do outro, como é o caso do discurso direto e do discurso indireto. Muitas vezes, o aparecimento de vozes alheias à do locutor é bem mais sutil, como ocorre nos enunciados irônicos, na negação, na pressuposição e na nominalização. No enunciado irônico, coloca-se em cena a voz de um enunciador com o qual o locutor não concorda, mas que é aparentemente assumida (para ser ridicularizada ou, no mínimo, apresentada como absurda) por esse locutor; tal enunciado só é interpretado como irônico se este jogo de vozes é identificado. Na negação, a polifonia se faz presente devido ao fato de que, quando um locutor nega, na maioria das vezes, opõe-se a uma voz afirmativa que é recusada. A pressuposição, por sua vez, é polifônica por partir de um dado já sustentado por outra voz, o que também ocorre com a nominalização. Pouco importa se esta outra voz acionada “pertence” a um locutor identificável ou se pode ser vista como uma voz coletiva, social e/ou cultural: em todos os casos (o que se estende a todos os enunciados), há um jogo de vozes inevitavelmente presente.

O fato de todo enunciado ser polifônico, como atestam diversos autores, mais uma vez ressalta que o sujeito, concebido como completamente consciente e intencional, não pode ser a origem do sentido. Se todo enunciado é polifônico e toda



palavra é dialógica, como destaca Bakhtin (2002), “a subjetividade nada mais é que o resultado da polifonia, das muitas vozes sociais que cada indivíduo ‘recebe’ e tem a condição de ‘reproduzir’ (paciente) e/ou de reelaborar (agente)” (BACEGGA, 1995, p. 22).

Assim, na terceira fase da AD, permanece a influência do social na constituição do sujeito. Como destaca Mussalin (2004), a visão estruturalista que orientava, na primeira fase da AD, a concepção de FD e de sujeito – vistos como estáveis e regulares – sai de cena: “compatível com uma noção de discurso marcado radicalmente pela heterogeneidade – afirma-se na AD-3 o primado do interdiscurso, tem-se um sujeito essencialmente heterogêneo, clivado, dividido” (MUSSALIN, 2004, p. 134). Em outras palavras, se a FD é marcada pela heterogeneidade e, de certa forma, por uma instabilidade, assim também é o sujeito. Porém, apesar das diferenças entre as concepções de sujeito das três fases, é preciso lembrar que a dimensão do inconsciente como constitutiva do sujeito não é abandonada. Por meio da noção de esquecimento na AD-1 e AD-2 e da de heterogeneidade, em especial a heterogeneidade constitutiva na AD-3, o sujeito é apresentado como clivado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia.

Porém, esta não é uma perspectiva irrefutável, ao menos em alguns aspectos. Pêcheux (1993) levanta uma série de questionamentos sobre este ponto que, posteriormente, originam revisões sobre o sujeito totalmente assujeitado. Se o sujeito não é um estrategista senhor do seu dizer, como atesta de maneira enfática a AAD-69, seria ele, então, desprovido de qualquer intencionalidade ou possibilidade de criação? Nem tão livre, nem tão assujeitado: alguns autores propõem que o sujeito possui uma parcela, ainda que mínima, de subjetividade, que lhe permite criar enunciados novos – destacando-se que a novidade está apenas na forma e não no conteúdo.

Possenti (2001) adota este ponto de vista, que valoriza a presença da subjetividade na atividade linguística. Ele aponta que a língua, diferentemente de como é concebida pela linguística das formas, não é um instrumento do qual o indivíduo se apropria: “Na verdade, o locutor constrói seus instrumentos linguísticos como únicos adequados para seus interesses a cada discurso. Essa atividade de constituição transforma o locutor em sujeito” (POSSENTI, 2001, p. 72). Tratando-se de língua, a palavra chave não é apropriação, mas constituição, pois o indivíduo realiza uma ação na e sobre a língua – que engloba tanto mecanismos do plano semântico como do plano sintático. Por outro lado, isto não significa dizer que a língua é completamente indeterminada. Há, sim, regras que devem ser seguidas, ou não seria possível a comunicação. Porém, mesmo entre as regras, há possibilidade de determinar preferências: é possível que o falante escolha qual recurso linguístico, entre aqueles que estão à disposição, lhe parece mais adequado: “Com o conceito de constituição, pretendo situar-me a meio caminho entre o que implica a noção de apropriação e o que implica a noção de criação” (POSSENTI, 2001, p. 75).

A máxima expressão da subjetividade, segundo Possenti (2001), seria encontrada na poesia, pois é neste gênero discursivo que a determinação da regra é menos rigorosa e a subjetividade aflora mais livremente. A noção de constituição também seria levada ao extremo na vertente sociointeracionista, que considera o processo de aquisição da linguagem como “consequência da intensa relação dialógica entre criança e adulto pela qual a linguagem estrutura a realidade, é estruturada por ela, estrutura o diálogo e é estruturada por ele” (POSSENTI, 2001, p. 78).

Em suma, o posicionamento adotado por Possenti (2001) é o de um falante que não é inútil nem todo-poderoso, mas que pode escolher recursos linguísticos e, assim, ter subjetividade. A “assinatura” do locutor, ou seja, sua característica individual, seria

demonstrada não no que é dito, mas no estilo, ou seja, na maneira de dizer. Para o autor, a língua implica subjetividade, pois exige escolhas que, ao serem efetivadas, fazem revelações sobre quem as escolheu. Assim, “os interlocutores não são nem escravos nem senhoras da língua. São trabalhadores” (POSSENTI, 2001, p. 77).

A perspectiva de Possenti (2001) frente à linha mais tradicional da AD e as demais discordâncias originadas a partir da terceira fase devem ser encaradas não com desencontros teóricos, mas como sinal de que a AD não é uma disciplina fechada e definitivamente constituída. Originada a partir de uma perspectiva em que o interdiscurso é determinante – tomada sempre a partir do diálogo e da confluência entre várias áreas, a AD não pode contradizer os próprios conceitos que mobiliza, tentando dissimular qualquer relação com o “todo complexo com dominante” de que fala Pêcheux (1997). Assim, novos olhares sobre a teoria – por instigarem a reflexão, o diálogo e o repensar de conceitos amalgamados pela tradição, mas não de valor eterno – apresentam-se sempre pertinentes.

### 1.5 DISCURSO: O CONCEITO FUNDAMENTAL

À primeira vista, pode parecer óbvio afirmar que o objeto da AD não é a língua, nem a frase, nem o texto: é o discurso. No entanto, tal afirmação se faz necessária – e foge do óbvio, quando se discute a concepção de discurso adotada pela disciplina. Assim, é preciso esclarecer que a AD não estuda seu objeto concebendo-o no sentido adotado pelo senso comum, como “peça oratória proferida em público” (FERREIRA,

2004, p. 686), mas apresenta uma visão mais complexa do que é o discurso, embora esta noção não seja única.

Possenti (1990) comenta a dificuldade de estabelecer uma definição para o que é a “análise de discurso” e relaciona esta dificuldade à compreensão do que é discurso. Quando se fala em AD, embora esta constitua uma disciplina bem estabelecida, parece que ainda “é necessário definir os termos, seja porque se supõe que não são conhecidos, seja porque se teme que sejam tomados em sentido comum, seja para marcar uma posição em relação a outras possíveis [disciplinas] que reivindicam o mesmo nome” (POSSENTI, 1990, p. 1). Devido ao termo “discurso” ser interpretado das mais diversas maneiras, deve-se delimitar com qual noção de discurso a AD trabalha, o que, conseqüentemente, deixa claro do que se trata quando se fala em “análise de discurso”.

Possenti (1990) explicita três terrenos em que a noção de discurso se define. O primeiro espaço é o da oposição enunciado vs. enunciação, ou seja, na distinção entre o produto linguístico, resultante de um evento linguístico e a própria produção desse produto linguístico: “Neste sentido, discurso significa, pois, qualquer ocorrência de qualquer sequência linguística.” (POSSENTI, 1990, p. 1). Ao falar sobre este espaço, Possenti comenta sobre uma das maneiras de fazer análise de discurso, que é “descobrir os efeitos decorrentes da língua por quem a usa quando a usa.” (POSSENTI, 1990, p. 2).

Como segundo critério para definir discurso, o autor destaca a consideração simultânea do contexto de ocorrência com a ocorrência linguística. De acordo com este critério, é preciso considerar que o contexto completa, o contexto modifica e o contexto justifica; em outras palavras, a língua não é suficiente em si só: “são as condições externas que explicam porque se diz o que se diz” (POSSENTI, 1990, p.3).

Por fim, uma terceira forma de definir discurso é considerá-lo como um conjunto de enunciados, “seja porque se produzem numa mesma instância, seja porque são relativos a um mesmo referencial” (POSSENTI, 1990, p. 3). Assim, é possível falar em “discurso político”, “discurso de esquerda”, “discurso jornalístico” etc.

Para Orlandi (1994), o discurso pode ser definido como efeito de sentido entre locutores. Tomar esta definição como válida implica supor, segundo a autora, um sistema significante – isto é, a língua – e supor também a relação deste sistema com sua exterioridade, pois não há sentido sem história: “Daí os efeitos entre locutores. E em contrapartida, a dimensão simbólica dos fatos” (ORLANDI, 1994, p. 54). O discurso se configura, então, como lugar específico em que a relação entre linguagem e ideologia pode ser observada ou, nas palavras de Brandão (2002), como ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos – o que explica o fato do conceito ser tomado como central para a teoria.

A noção de discurso não se confunde com a noção de texto. Enquanto o texto é um enunciado materializado, o discurso abarca uma esfera mais ampla da prática de linguagem. O discurso é uma dispersão de textos; o texto é apenas uma parte do processo discursivo, que é ininterrupto. Em outras palavras, a sociedade, em suas diferentes esferas sociais, produz discursos. Estes discursos se encontram materializados em textos que, por sua vez, inscrevem-se em diferentes gêneros discursivos. O conceito de gêneros discursivos, cunhado por Bakhtin (1997), designa tipos relativamente estáveis de enunciados, caracterizados por conteúdo temático, estilo e construção composicional, que variam de acordo com as especificidades de cada esfera da comunicação humana. Considerando o conceito de gêneros discursivos, o que a AD faz é tomar os textos, inscritos em determinados gêneros – pois é preciso partir de uma base material – para observar o funcionamento da esfera discursiva: “O discurso me parece,

em Michel Pêcheux, um verdadeiro nó. Não é jamais um objeto primeiro ou empírico. É o lugar teórico em que se intrincam literalmente todas suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito” (MALDIDIER, 2003, p. 15).

De acordo com Orlandi (1994), o discurso é um objeto particular. Isso porque, para a autora, o trabalho com o discurso leva a uma forma de conhecimento específico que não é resultado da relação do objeto da Linguística, de um lado, com o objeto das Ciências Sociais, de outro. A autora levanta esta questão para afirmar que a AD produz outra forma de conhecimento, pois parte de um objeto novo – o discurso – que não coincide com o objeto das duas disciplinas citadas e tampouco pode ser considerado uma junção destes objetos. Em outras palavras, a AD não pode ser considerada como uma Linguística “complementada” pelas Ciências Sociais. Enquanto a primeira exclui o sujeito e a situação – o que é inadmissível para a AD, a segunda não trata da linguagem, que é concebida apenas como instrumento de comunicação, o que a AD também não admite: “A Análise de Discurso, por seu lado, ao levar em conta tanto a ordem própria da linguagem como o sujeito e a situação, não vai simplesmente juntar o que está necessariamente separado nessas diferentes ordens de conhecimento. Ao contrário, ela vai trabalhar essa separação necessária, isto é, ela vai estabelecer sua prática na relação de contradição entre esses diferentes saberes” (ORLANDI, 1994, p. 53).

O conceito de discurso é fundador da AD e deve, enfim, ser entendido como “prática social cuja regularidade só pode ser apreendida a partir da análise dos processos de sua produção, não de seus produtos” (FERREIRA, 2001, p. 14). Analisar os discursos só faz sentido se eles forem relacionados aos sujeitos e às condições que lhes deram origem. Como ressalta Maldidier (2003, p. 21), desde o surgimento da AD, o discurso “deve ser tomado como um conceito que não se confunde nem com o discurso

empírico sustentado por um sujeito nem com o texto, um conceito que estoura qualquer concepção comunicacional de linguagem”.

Ao adotar o discurso como objeto de estudo, a AD abarcou uma dimensão que a Linguística estava abandonando ao centrar seus estudos na língua. Ao estudar a língua, concebendo-a como sistema do qual os falantes se utilizam para efetivar a comunicação, a Linguística não seria capaz de responder outras questões que se colocavam:

a inclinação pela qual a linguística constitui sua cientificidade, deixou a descoberto o terreno que ela estava abandonando, e a questão que a linguística teve que deixar de responder continua a se colocar [...]: - o que quer dizer este texto? - que significação contém este texto? - em que o sentido deste texto difere daquele de tal outro texto? (PÊCHEUX, 1993, p. 63).

A noção de discurso adotada pela AD, que permite estudar de que forma um texto significa a partir de sua localização no plano discursivo, é muito distante do pensamento saussuriano. Ao opor língua e fala, Saussure opõe o sistemático ao imprevisível, o social ao individual. No entanto, a noção de discurso não pode ser localizada a partir dessa oposição, pois a transcende. O discurso é social, mas não é língua; possui regularidades, mas não é sistema; é suscetível à interferência dos sujeitos, mas não é individual e não pode ser identificado com a fala. Ao contrário da fala, “o discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto” (ORLANDI, 2001, p. 22).

Muito do que a AD incorpora em relação ao discurso deve-se a Foucault (2000). Para este filósofo, que também cunhou o conceito de FD adotado pela AD, o discurso é concebido como uma dispersão, ou seja, não possui nenhum princípio de unidade: “Cabe à análise do discurso descrever essa dispersão, buscando o estabelecimento de regras capazes de reger a formação dos discursos” (BRANDÃO, 2002, p. 28). O

analista, portanto, deve investigar o que possibilita o surgimento de certos discursos e o que, concomitantemente, impede que certas palavras e sentidos sejam originados em determinado momento sócio-histórico. Ao mesmo tempo em que algo é dito, há também o que é interdito, que não pode vir à tona por motivos nem sempre conhecidos. E o que explicaria essa coerção muitas vezes dissimulada e apresentada como supostamente natural? Para Foucault (2000), tanto a coerção quanto o poder do qual o discurso é dotado advém da instituição. Sendo assim, analisá-lo requer observar sua ligação com a exterioridade que lhe impõe barreiras e apresenta direções.

Ainda segundo o autor, toda produção discursiva que ocorre em uma sociedade é controlada; é preciso obedecer a regras de uma “política” discursiva para situar-se no “verdadeiro” de uma época: “suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2000, p. 9). Foucault (2000) apresenta procedimentos externos de controle do discurso, subdivididos em a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade, e procedimentos internos, que submetem o discurso à dimensão do acontecimento e do acaso. Estes sistemas atuam controlando a produção do discurso e exercendo coerções sobre ele. Além disso, há um terceiro grupo de procedimentos controladores, que se refere à rarefação dos sujeitos que falam. Ao comentar este grupo de procedimentos, Foucault (2000) fala do funcionamento das “sociedades de discurso”, cuja função seria conservar e produzir discursos, fazendo-os circular em espaços fechados e segundo regras estritas. Embora hoje não haja mais sociedades de discurso tão rígidas como já houve em outras épocas, deve-se considerar que ainda se exercem formas de apropriação e divulgação de segredos, “codificados” em discurso médico, econômico ou



político e não acessíveis à população de forma geral. A própria escrita pode ser vista, de certa forma, como uma sociedade de discurso, já que a educação, que deveria possibilitar o acesso aos discursos ritualizados por meio da escrita, muitas vezes atua para manter sua rarefação.

Cabe considerar que, na perspectiva foucaultiana, o discurso mantém uma relação estreita com o desejo e o poder. Ele é uma prática descontínua, objeto de desejo – desejo este que ora é ocultado, ora é manifesto – e também lugar onde o poder é exercido. Ao mesmo tempo em que traduz lutas ou sistemas de dominação, é objeto pelo que se luta, pois representa poder. E, se o discurso traz com ele o exercício do poder – algo que não se possui, mas que se exerce, este discurso não pode ser visto como um reflexo de suas condições de produção. Desse modo, o discurso não é espelho das condições externas de possibilidade a partir das quais ele se origina:

não há providência pré-discursiva que o disponha a nosso favor. Deve-se conceber o discurso como violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade (FOUCAULT, 2000, p. 53).

Nesse ponto de vista, o discurso é capaz de atuar sobre a realidade. Trata-se, então, da força do imaginário não apenas reproduzindo, mas também transformando e instituindo o mundo material. A partir da leitura de Pêcheux (1997), é possível identificar pontos que também levam a esta visão sobre o discurso. Pêcheux (1997) critica o posicionamento positivista de Frege, acusando-o de racionar “fora da questão” por se recusar a levar em conta o ideológico em seus estudos. O que Frege faz é ignorar a “eficácia material do imaginário”, que seria colocado, equivocadamente, como “o equivalente do irreal e reduzido a um efeito psicológico, individual, de natureza ‘poética’” (PÊCHEUX, 1997, p. 119). Contrariamente a Frege, Pêcheux (1997) propõe que esse imaginário seja considerado, até porque a ideologia não é um conjunto de

ideias de um “mundo mental”. É sobre este ponto que incide a crítica ao idealismo neopositivista: “Dupla face de um mesmo erro central, que consiste, de um lado, em considerar as ideologias como *ideias* e não como *forças materiais* e, de outro lado, em conceber que elas têm sua origem *nos sujeitos*, quando na verdade elas *constituem os indivíduos em sujeitos*” (PÊCHEUX, 1997, p. 129, grifo do autor).

Atuando com base na história, o imaginário também tem sua parcela na transformação das relações sociais e é capaz de constituir práticas. A eficácia do imaginário é responsável, também, pelo efeito de ilusão referencial, ou seja, pela suposta transparência que permitiria ao sujeito atravessar a linguagem para atingir seus “conteúdos”: “É essa transparência que a Análise de Discurso põe em causa ao considerar o imaginário como produtor desse efeito e restituir [...] a opacidade do texto ao olhar leitor” (ORLANDI, 1994, p. 57).

Retomando Foucault (2000), é preciso encarar o discurso também como um acontecimento que se efetiva sempre na materialidade. Tomar o discurso na perspectiva de acontecimento significa não reduzi-lo ao mero acaso, a nexos de causalidade mecânica ou de necessidade ideal, mas concebê-lo como inscrito em uma história viva. É este olhar, provavelmente gerador muito mais de questionamentos do que de certezas, que leva Foucault (2000) a apontar para a necessidade de elaboração de uma “teoria das sistematicidades descontínuas”. Pêcheux (1997a) considera esta questão, o que o leva a encarar o discurso a partir de perspectivas aparentemente contraditórias: a de estrutura e a de acontecimento:

Não se trata de pretender aqui que todo discurso seria como um aerólito miraculoso, independente das redes de memória e dos trajetos sociais nos quais ele irrompe, mas de sublinhar que, só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele se constitui ao mesmo tempo um

efeito dessas filiações e um trabalho [...] de deslocamento no seu espaço (PÊCHEUX, 1997a, p. 56).

Tentando sintetizar a visão de Foucault (2000) sobre o discurso, deve-se destacar ainda três condições apontadas por ele para se analisar o temor do discurso: é preciso questionar a vontade de verdade - ou seja, adotar uma posição crítica a respeito de como o saber é distribuído na sociedade, exercendo um poder de coerção sobre outros discursos; restituir ao discurso o caráter de acontecimento - o que implica considerar as colocações feitas acima; e suspender a soberania do significante, isto é, destruir a ilusão da existência de uma mediação universal, o que é, na verdade, uma maneira de elidir a realidade do discurso.

Diante disso, Foucault (2000, p. 70) situa o papel da AD relacionando-a à função de demonstrar a rarefação do discurso e de denunciar sua opacidade:

a análise do discurso, assim entendida, não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, rarefação, enfim, da afirmação e não generosidade contínua do sentido, e não monarquia do significante.

À AD, portanto, cabe a difícil tarefa de revelar em que medida ideologia e linguagem se relacionam, mobilizando, para isso, uma leitura atenta tanto do linguístico quanto de sua exterioridade constitutiva. Tendo em vista este objetivo, entra em cena o conceito de FD que, se, por um lado, parece tornar mais palpável e delimitada esta relação, por outro, não pode limitar a visão do analista. Isso porque o discurso sempre remete a um outro e, sendo assim, só pode ser compreendido a partir do interdiscurso: “o discurso só pode ser construído em um espaço de memória, no espaço de um *interdiscurso*, de uma série de formulações que marcam, cada uma, enunciações que se repetem, se parafraseiam, opõem-se entre si e se transformam” (GREGOLIN, 2003, p. 55).

E, considerando-se que analisar o discurso não é olhar para algo acabado, mas para um processo em curso, talvez o discurso não seja mais o objeto da AD. Com efeito, o que se deve analisar e o que a AD se propõe a fazer é, na verdade, analisar a prática discursiva. Esse deslocamento, proposto por Maingueneau (2005), implica adotar um olhar voltado a questões linguísticas e também sociológicas de amplitude maior, transcendendo eventos particulares. Para analisar a prática discursiva, deve-se pensar nas formações discursivas em funcionamento e em relação, colocando em cena vocações enunciativas e produzindo efeitos de sentidos. É preciso considerar, também, que “não há, antes, uma instituição, depois uma massa documental, enunciadores, ritos genéticos, uma enunciação, uma difusão e, enfim, um consumo, mas uma mesma rede que rege semanticamente essas diversas instâncias” (MAINGUENEAU, 2005, p. 142). Enfim, esse olhar sobre um objeto novo e ao mesmo tempo conhecido proporciona uma visão para explicar o complexo sistema de relações em jogo na constituição e na circulação do discurso.

## 2. ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DO TRABALHO

Se a AD fornece as bases para que se realize uma leitura que transcende o texto e que, ao observar a prática discursiva, possibilita focalizar a relação entre linguagem e ideologia, a posição teórica adotada neste trabalho não é aleatória. Ainda que o lugar a partir do qual se fala, aqui, pretenda-se relativamente objetivo, é possível encontrar, neste lugar, um aparente paradoxo: se, por um lado, há uma escolha teórica que norteia a pesquisa, por outro, deve-se considerar que o próprio sujeito-pesquisador também é escolhido. Estas são as malhas do assujeitamento: entrelaçam sujeitos que não proferem palavras ou constroem sentidos e conhecimento a partir de uma subjetividade circunscrita individualmente. Trata-se de uma subjetividade que, mesmo que permita que o indivíduo realize algum tipo de escolha, é resultado das muitas vozes sociais que o atravessam e que o interpelam.

Explicitada a base teórica que orienta as análises, resta fazer algumas considerações sobre o *corpus* da pesquisa, bem como sobre os objetivos e os procedimentos metodológicos adotados. O *corpus* é composto por dois artigos da seção *Ponto de Vista* da revista **Veja** – intitulados “Precisamos de uma crise” e “O brasileiro da Nokia”. Os textos foram publicados, respectivamente, em abril e julho de 2006 e são de autoria do colunista Cláudio de Moura Castro. A seção *Ponto de Vista* é um dos espaços dedicados pela revista **Veja** à opinião e, além de Cláudio de Moura Castro, é escrita por Lya Luft e Stephen Kanitz; a cada semana, os colunistas se revezam na publicação de textos. Os autores são colunistas consagrados, que ainda hoje escrevem para a revista.

Por se tratar de artigos de opinião, não se espera a neutralidade dos articulistas. Nem mesmo no jornalismo informativo, que na maioria das vezes é apresentado como pretendendo-se imparcial, a isenção é possível, já que tanto teóricos do jornalismo quanto da AD concordam sobre a não transparência da linguagem e o seu caráter essencialmente argumentativo, persuasivo e situado discursivamente. A teoria do espelho – primeira teoria criada para entender a produção jornalística –, que postulava que as notícias são como são porque a realidade assim as determina, há muito foi abandonada (TRAQUINA, 2005). Por mais que os jornalistas busquem a imparcialidade como meta, visando a questões éticas ou mesmo para conquistarem a credibilidade do público, isto não significa que seja possível acreditar em uma neutralidade possível. Assim, é insustentável a defesa de que qualquer produção linguística, oriunda ou não do jornalismo, dissemine conteúdos; o que há é uma produção complexa de efeitos de sentido, sendo impossível “atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado” (ORLANDI, 2001, p. 17).

Por outro lado, ainda que se considere a presunção dos jornalistas – o que se estende também para os articulistas – em relação à imparcialidade, deve-se pontuar que, embora representem opiniões, os textos da coluna aparecem envoltos por uma “aura” de respeito e de veracidade, devido ao fato de a revista ser reconhecidamente bem conceituada perante a sociedade brasileira e de os colunistas serem personalidades renomadas. Considerando este *status*, tanto da revista quanto dos autores, seus discursos são difundidos como manifestação da realidade. Parte-se da hipótese de que a revista e o autor dos textos, amparados por um status de legitimidade que os autoriza a fazer certas afirmações, criam e/ou reforçam determinadas imagens da realidade. Porém, não se objetiva apresentar a publicação, ou mesmo o autor, como entidades “diabólicas”, que manipulam os leitores de maneira maquiavélica. A análise tem como objetivo desvendar

de que maneira os efeitos de sentido são construídos, considerando o objeto de estudo a partir de suas relações com a formação discursiva e ideológica em que ele se insere e que permite alguns posicionamentos e censura outros. Assim, não é a revista ou o autor, como entidades particulares que têm o poder de “manipulação” e de direcionamento da construção de efeitos de sentido: eles, estabelecendo uma leitura da realidade, são originados de relações complexas, embasadas em valores sustentados pela sociedade e pelas formações sociais que a compõem.

Independentemente de quais sejam essas concepções, ao mesmo tempo em que são baseadas nos valores sócio-histórico-ideológicos da sociedade, elas também contribuem para reforçar ou modificar estes valores, já que estes não são imutáveis. Se, por um lado, não se pode negar que a mídia se baseia em valores compartilhados pelo seu público para organizar o que veicula, pois, do contrário, não teria aceitação e, muito menos, audiência, por outro, também é possível dizer que ela também pode solidificar ou questionar crenças do senso comum. É nesse processo dialético que ocorre quando o discurso é posto em cena que a construção de sentidos se completa: ou melhor, complementa-se, já que não há um fim ou esgotamento desses sentidos.

Considerando que há efeitos de sentido e não um sentido unívoco imposto por uma mídia que seria “maquiavélica”, é possível analisar a construção que ela faz da imagem do professor e do ensino brasileiro. Não se pretende condenar a grande mídia nacional pela imagem que o senso comum sustenta a respeito da questão em estudo. Por outro lado, também não se pode considerá-la isenta de responsabilidade, como se fosse aceitável fazer eco às vozes do senso comum, independentemente de elas revelarem, por exemplo, preconceitos ou estereótipos.

Nesse contexto, a discussão sobre a imparcialidade jornalística está ultrapassada. A conclusão a que se chega é que divulgar os acontecimentos de maneira neutra e

objetiva, como pregam, sem exceção, os manuais de redação e estilo, é algo impossível. Porém, embora isto esteja bem estabelecido no meio acadêmico por autores como Traquina (2005), Genro Filho (1996) e Chaparro (2006), para citar alguns exemplos, e embora os leitores e espectadores não sejam inocentes e facilmente manipuláveis, é possível afirmar que, em geral, por meio de uma “aura” de objetividade, a mídia estabelece julgamentos e influencia a opinião pública. Se, no jornalismo de gênero informativo, a impossibilidade de ser objetivo pode ser observada, no jornalismo opinativo, ela é ainda mais evidente. Nas produções textuais que se enquadram neste gênero jornalístico, como é o caso dos artigos que se propõe analisar, a construção de imagens enviesadas é ainda mais perceptível: e não há personagem ou assunto que esteja imune a esse “perigo”.

Este é um dos motivos que levaram à seleção da coluna *Ponto de Vista* da revista **Veja** em vez de matérias “informativas” sobre o mesmo assunto, que também poderiam ter sido escolhidas. Como a liberdade no texto de opinião é maior para o articulista, percebe-se maior ousadia para afirmações contestáveis que, por estarem, supostamente, resguardadas pelo fato de representarem “apenas” “a opinião individual do autor” e não a “verdade” ou mesmo o posicionamento da revista, aparecem mais abertamente. Porém, é preciso fazer algumas ressalvas. Ainda que os textos sejam apresentados como fruto da opinião individual dos articulistas, deve-se considerar que o discurso não é construído isoladamente e também representa o posicionamento da revista, isso porque a publicação, por mais que se mostre como “democrática”, dificilmente abrirá espaço para que opiniões contrárias à sua sejam divulgadas. Em outras palavras, não é qualquer opinião nem qualquer articulista que estão presentes em **Veja**. Para que determinado articulista seja “escolhido” pelo editor – mais uma vez fala-se de uma “escolha” cujos motivos só podem ser encontrados na FD na qual a revista se insere, é preciso que ele



atenda a certas exigências, ou, nas palavras de Maingueneau (2007), que possua uma vocação enunciativa condizente com o que se espera dele.

Para a seleção do *corpus*, primeiramente, foi realizado um levantamento de todos os textos publicados na referida coluna em 2006. Destes textos, foram selecionados aqueles que se relacionavam ao tema da pesquisa, ou seja, ao ensino e ao professor brasileiros. De um conjunto de oito artigos que tratavam do tema, apenas dois foram adotados para compor o *corpus*. Esta seleção de apenas dois dos artigos ocorreu por estes textos apresentarem, à primeira vista, afirmações ousadas e polêmicas, aparentemente acionando estereótipos presentes na memória discursiva dos leitores. Acredita-se que os textos selecionados representam não apenas o conjunto do que foi publicado naquele ano, mas também do que continua presente na revista até hoje; a educação é um tema bastante recorrente nesta coluna e, por mais que haja algumas diferenças (talvez apenas superficiais) no que é dito, há sempre um retorno ao Mesmo. Dito de outra forma, os textos são parafrásticos e isto permite estabelecer uma relação entre eles e chegar, a partir deste *corpus*, à esfera discursiva que eles integram.

Pretende-se, assim, analisar o discurso considerando que os efeitos de sentido não são únicos e que outras leituras e outros olhares também seriam possíveis. A análise do *corpus* realiza-se, pois, a partir de um processo de construção e de reconstrução, que não encerra definitivamente as discussões propostas em cada momento. A cada olhar sobre o objeto de pesquisa, é preciso confrontá-lo novamente com a base teórica e isto gera novas descobertas e reformulações, propondo que as fases anteriores sejam algumas vezes revistas. Isto não deve ser avaliado negativamente, mas é reflexo de que o processo de pesquisa leva a um posicionamento cada vez mais crítico e compreensivo sobre o objeto de estudo.

A escolha do tema educação sobre o qual versam os artigos que compõem o corpus justifica-se pelo interesse que o assunto desperta, em especial, no campo da docência. As imagens veiculadas e construídas pela mídia a respeito do professor e do ensino não apenas representam o que é ser professor, mas também exercem uma imposição, determinando como deve ser o professor e o que se deve falar sobre ele e sobre o ensino. Sabe-se que há uma série de conceitos consolidados a respeito da questão, que podem ser traduzidos em máximas como “o professor brasileiro é desvalorizado e ganha pouco”, “educar é uma nobre missão”, “o ensino brasileiro é ruim”, dentre outras. Nesta pesquisa, a manifestação destes enunciados sobre o professor e o ensino brasileiros será observada e serão examinadas as relações de ratificação, questionamento ou reformulação que se estabelecem sobre eles.

A revista **Veja** foi escolhida como objeto de estudo por ser uma publicação representativa frente à sociedade brasileira. **Veja** é a quarta revista de informação mais vendida no mundo, segundo Scalzo (2004). Além disso, trata-se da revista mais vendida e mais lida do Brasil; a única revista semanal de informação no mundo a desfrutar de tal situação, conforme aponta a mesma autora. Ao longo de quase quatro décadas de circulação, **Veja** construiu uma imagem de prestígio no jornalismo brasileiro. Embora, já em uma das primeiras edições da revista, o então editor Mino Carta afirme que **Veja** não tem pretensões de objetividade, em razão desse prestígio, a revista assume tacitamente o estatuto de veiculadora de verdades; seu conteúdo, assim, transforma-se em discurso autorizado, seja ele informativo, interpretativo ou opinativo.

Outro objetivo que se apresenta como argumento para justificar a pesquisa proposta é de ampliar os estudos relacionados ao jornalismo e à linguagem em geral. Ao estudar as relações entre o discurso midiático e a sociedade, explorando questões ideológicas, é possível compreender que as imagens postas em cena no discurso não são

gratuitas, mas motivadas por fatores externos ao que é dito. Em outras palavras, o estudo proposto possibilitará contribuir para uma visão crítica sobre os meios de comunicação de massa, em especial, no que diz respeito ao tema estudado e ao veículo escolhido.

Observando o objeto de estudo à luz da AD, é possível buscar uma compreensão sobre os processos de construção de sentidos a respeito do professor e do ensino brasileiros. Mais uma vez, deve-se destacar que o objetivo central da pesquisa é compreender de que forma a construção de estereótipos parafrásticos ocorre, relacionando-a com os valores e as crenças que a sustenta. Isso implica considerar que o simbólico não é aleatório e, assim, fornece pistas para uma compreensão aprofundada do real construído pelos homens. Investigar as imagens e os efeitos construídos pela revista **Veja** a respeito da educação é um primeiro passo para repensar as razões que levam o meio jornalístico, a opinião pública e o senso comum a sustentarem determinadas imagens do professor e do ensino brasileiros. Ao observar estas concepções, é possível ir além da superfície textual, desvendando o que se mostra opaco ao olhar leitor.

### 3. COMPROMETIMENTO COM A EDUCAÇÃO: APENAS UM SIMULACRO

Quando se fala em educação brasileira, uma das máximas que percorrem o interdiscurso, atravessando várias formações discursivas, é a de que o ensino brasileiro é ruim. Entre os enunciados que compõem o discurso midiático, não é difícil encontrar afirmações sobre a má qualidade do ensino, em especial do ensino público – o que também é sustentado e reafirmado pelo senso comum. Se, mesmo intuitivamente, é possível identificar essa crença, com base na Análise de Discurso, pode-se atentar para os efeitos de sentido construídos e, assim, observar como este conceito é construído, confirmado e validado. O título deste capítulo – Comprometimento com a educação: apenas um simulacro – sintetiza o que é possível observar, no discurso da **Veja**, a respeito desse problema. O primeiro artigo em análise, “Precisamos de uma crise”, quando observado discursivamente, indica para efeitos de sentido negativos a respeito do ensino e, em determinados momentos, permite inferir que é preciso apontar culpados para esse problema. O objetivo deste capítulo, portanto, é confirmar – ou rever – estas impressões, explorar a relação entre o linguístico e sua exterioridade constitutiva e utilizar o texto como base material de análise. Abaixo, o artigo encontra-se transcrito na íntegra e, em seguida, são apresentadas as reflexões, visando construir uma leitura que o discurso parece autorizar.

	Edição 1953 . 26 de abril de 2006 Ponto de vista: Claudio de Moura Castro
1	<b>Precisamos de uma crise</b>
2	"Estamos diante de dois grandes problemas: convencer os brasileiros de
3	que nossa educação é péssima e, então, entender como melhorá-la"
4	Em 2000, desabou na Alemanha uma notícia aterradora. O país
5	estava em 25º lugar no Pisa, um teste que mede a capacidade de leitura e o

6	aprendizado de matemática e ciências, entre jovens de 15 anos, em cerca
7	de quarenta países. Educadores, pais e autoridades oscilaram entre
8	traumatizados e enfurecidos. Até hoje, o clima está tumultuado, com
9	comissões, seminários e uma enxurrada de novas leis.
10	Nesse mesmo exame, o Brasil obteve o último lugar, bem atrás do
11	México. Só que, no nosso caso, há outra notícia pior: o resultado não criou
12	uma crise. A imprensa não fez barulho. A esquerda e a direita ficaram
13	mudas. Pesquisas com pais mostram um resultado quase inacreditável: eles
14	estão satisfeitos com a educação oferecida aos filhos.
15	Segundo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, 55%
16	dos alunos da 4ª série são praticamente analfabetos (em países sérios, é
17	residual seu número ao fim da 1ª). O Indicador Nacional de Analfabetismo
18	Funcional indica que 74% dos brasileiros adultos estão nessa condição. Não
19	há nenhuma discrepância, todos os resultados mostram que nossa educação
20	é péssima. Tampouco existem atenuantes. Mas há uma agravante: o
21	desempenho muito melhor de países com o mesmo nível de renda e que
22	pagam aproximadamente a mesma coisa aos professores.
23	Em outras palavras, estamos diante de dois grandes problemas.
24	Precisamos convencer os brasileiros de que nossa educação é péssima e,
25	então, entender como melhorá-la. Mas quer nos parecer que, sem vencer a
26	primeira barreira, não vamos mudar a qualidade da educação. A boa notícia
27	é que o setor produtivo e seus braços de responsabilidade social começam a
28	soar o alarme (por exemplo, a Fundação Victor Civita está lançando seu
29	programa Reescrevendo a Educação).
30	Tentemos entender o que está ocorrendo. Praticamente,
31	terminamos o ciclo de criar escolas, contratar professores e oferecer livros,
32	merenda e uma estrutura operacional mínima. Não resolveu. Então, alguma
33	coisa deve estar errada na sala de aula, pois é lá que acontece a educação.
34	Uma primeira pista discreta vem de uma pesquisa recente com
35	professores (T. Zagury). De tudo o que disseram e reclamaram, em hora
36	nenhuma mencionaram que os alunos não estão aprendendo – no fundo, o
37	único assunto importante. Ou seja, aqueles que pilotam as salas de aula não
38	reportam ser esse o problema.
39	Os teóricos e os ideólogos da moda circunavegam os espaços
40	intergalácticos com suas teorias impenetráveis e denúncias conspiratórias.
41	Inevitavelmente, as propostas são exaltadas, complicadas e sem foco. Mas
42	nenhum deles se lembra de pousar nas terras onde a educação funciona e
43	ver como se faz lá. Teriam surpresas.
44	O primeiro passo para pensar nas soluções é entender que há
45	prioridades, ou seja, algumas coisas se fazem antes, sacrificando as outras.
46	A primeira missão da escola é ensinar a ler, a entender o que foi lido, a
47	escrever e a usar números para lidar com problemas do mundo real (é o
48	que medem os bons testes!). E, obviamente, isso faz convergir todo o foco
49	do esforço para os primeiros anos (é lá que deveriam estar os melhores
50	professores). A emoção, o afeto, o amor e a auto-estima não são objetivos
51	em si, mas condições necessárias para acontecer o ensino sério. Não há
52	"consciência crítica" sem entender o texto escrito. O resto do currículo é
53	uma maneira engenhosa de aprender e praticar a arte de ler e escrever.
54	Os professores têm de receber essa missão, de forma clara. E
55	precisam prestar conta dela. Os que tiverem êxito na missão devem ser
56	festejados e premiados. Para isso, os alunos têm de ser avaliados e testados
57	com freqüência. E bem sabemos que o sucesso depende de o professor
58	haver aprendido o assunto que vai ensinar e de incorporar as técnicas de
59	sala de aula que se revelaram mais produtivas. São necessários currículos
60	detalhados, bons livros e professores que saibam usá-los. A disciplina
61	"careta" tem de ser mantida, a jornada de trabalho é longa e há muito "para
62	casa". Se tal fórmula deu certo em todos os países avançados, caberia aos
63	gurus demonstrar por que o Brasil é "diferente" e que precisamos de fogos
64	de artifício, e não de foco obsessivo no essencial.
65	Mas essas são tecnicidades. O que precisamos é de uma
66	sociedade indignada contra a educação que temos. Precisamos de uma crise
67	grave.
68	Claudio de Moura Castro é economista - (claudiomc@earthlink.net)

A partir do título do texto “Precisamos de uma crise”, pode-se afirmar que questões positivas e polêmicas são acionadas com base no termo **crise**. Questões positivas, porque o termo **crise** aponta para efeitos de sentido relacionados a uma conjuntura perigosa, instável e decisiva que precisa ser revista e melhorada; polêmicas, porque geralmente se pretende afastar a **crise** e, no caso, não é o que se afirma. O subtítulo aponta neste sentido e sintetiza o ponto de vista que será defendido a seguir: **Estamos diante de dois grandes problemas: convencer os brasileiros de que nossa educação é péssima e, então, entender como melhorá-la** (linhas 2-3). A existência de um **problema** contribui para afirmar a necessidade de uma **crise** e o subtítulo delimita em que esfera ela deve se instalar, ou seja, na educação brasileira. A partir do título, antes mesmo da leitura do texto, é possível inferir que, ao utilizar o verbo na primeira pessoa do plural, o autor faz referência aos brasileiros, delimitando em que espaço a crise deve ser instalada, pois a revista circula nacionalmente e tem como objetivo noticiar e discutir os problemas do Brasil. Porém, o autor marca seu distanciamento em relação ao grupo a que se refere, não se incluindo nele e, por isso, afirmando não precisar ser convencido de que **nossa educação é péssima**. Então, não é mais a *formação discursiva do autor e da Veja que precisa ser revista*, mas a *dos brasileiros em geral*, que precisam acreditar que **nossa a educação é péssima**. Deve-se destacar, portanto, que a FD vista positivamente não se pauta na neutralidade ou na objetividade, mas a partir do juízo da FD em que o autor se insere quando profere suas palavras: a *FD da revista Veja*. É esta FD que prevalece sobre as outras e que pretende sobressair, também quando polemiza com as demais. Maingueneau (2007) fala sobre este jogo a partir do qual uma FD compreende a outra:

A cada posição discursiva se associa um dispositivo que a faz interpretar os enunciados de seu Outro traduzindo-os nas categorias do registro negativo de seu próprio sistema. Em outras palavras, esses enunciados só são ‘compreendidos’ no interior do fechamento

semântico do intérprete; para constituir e preservar sua identidade no espaço discursivo, o discurso não pode haver-se com o Outro como tal, mas somente com o simulacro que constrói dele (MAINGUENEAU, 2007, p. 103).

Assim, o autor e a revista se distanciam da FD à qual se opõem, procurando também se mostrar superiores a essa FD, e assumem o papel de “abrir os olhos” da população brasileira, para que ela tome consciência do problema para, depois, tomar alguma atitude. Com isso, valoriza-se a função de ambos, que seriam capazes de observar a questão tratada com clareza e teriam o poder de não só informar, mas também influenciar o povo brasileiro para uma mudança de opinião e de atitude. Ao apresentar-se como tendo este papel, a revista e o autor não descrevem propriamente uma realidade, mas atuam para que isto se concretize. Retomando Foucault (2000), eis o discurso atuando como uma violência que se faz às coisas e demonstrando a capacidade de instituir o mundo pela palavra. Com isso, o autor e a revista (re)afirmam papéis de autoridade que pressupõem ocupar. Tendo em vista que essa posição de autoridade é pressuposta, ficando no silêncio, o *status* da revista não é colocado em evidência e, assim, não pode ser questionado.

No texto em análise, tem-se a comparação do Brasil com um país de primeiro mundo. Antes de comentar o panorama brasileiro, o autor apresenta um fato ocorrido na Alemanha: o de que **o país estava em 25º lugar no Pisa, um teste que mede a capacidade de leitura e o aprendizado de matemática e ciências, entre jovens de 15 anos, em cerca de quarenta países** (linha 4-7). Ele qualifica este fato como uma notícia **aterradora** (linha 4). Em seguida, utiliza outros adjetivos para configurar o sentimento dos alemães da época: **traumatizados** e **enfurecidos** (linha 8), que acompanham os substantivos **educadores, pais e autoridades** (linha 7) e **tumultuado** (linha 8), que acompanha o substantivo **clima** (linha 8). Deve-se notar que estes adjetivos carregam, semanticamente, uma referência a emoções intensas que se

contrapõem à racionalidade. Isto é ressaltado ainda através do uso do substantivo **enxurradas** (linha 9), que aparece a seguir. Todos estes ingredientes linguísticos fazem referência a algo intenso e extremo; essa escolha lexical, portanto, não é desinteressada, mas contribui para constituir o efeito de sentido de descontentamento dos alemães que não se observou nos brasileiros e que aponta para uma conclusão negativa a respeito da educação no Brasil. No entanto, é preciso lembrar que ela só adquire o seu sentido por consideração à referência à FD em que se insere, pois “dois discursos podem trabalhar com os mesmos elementos semânticos e revelar duas visões de mundo completamente diferentes, porque o falante pode dar valores distintos aos elementos semânticos que utiliza.” (FIORIN, 2002, p. 21).

Pode-se notar que a situação ocorrida na Alemanha – que tem todas as características de uma **crise** – não é citada gratuitamente, mas é acionada para, apresentando-se como parâmetro para comparação, funcionar como argumento de que **nossa educação é péssima**. Articulando esta descrição da Alemanha com o subtítulo e com as máximas que perpassam o intradiscorso, tudo caminha coerentemente para a construção de efeitos de sentidos negativos a respeito do ensino brasileiro – o que é sustentado, não individualmente pelo autor, mas pela FD da revista **Veja**. Deve-se considerar que esses efeitos se revelam quando se retoma a condição sócio-institucional de cumplicidade entre locutor e leitores, que adotam o ponto de vista comum de um *topos* argumentativo, ou seja, de valores que são compartilhados e que permitem que esses efeitos negativos a respeito do ensino brasileiro – que já fazem parte da memória discursiva dos interlocutores – sejam trazidos à tona e, assim, reafirmados. Pêcheux (1997) trata desta cumplicidade, porém ela é focalizada não a partir de valores comuns, mas a partir da posição discursiva que o locutor ocupa e que permite uma identificação: “Vemos surgir, assim, uma espécie de cumplicidade entre o locutor e aquele a quem ele



se dirige, como condição de existência de um sentido da frase. Essa cumplicidade supõe de fato uma identificação do locutor, isto é, a possibilidade de pensar o que ele pensa em seu lugar” (PÊCHEUX, 1997, p. 114).

Para relacionar os dois panoramas educacionais – o brasileiro, indicado pelo título e pelo subtítulo, e o alemão, citado no primeiro parágrafo –, o autor utiliza os resultados do desempenho dos países no Pisa. No segundo parágrafo, o autor afirma que o Brasil obteve o último lugar no teste e, através do uso do pronome possessivo **nosso** (linha 11), ratifica para quem a revista é dirigida, isto é, o público-alvo, confirmando o sujeito do verbo **precisamos** (linha 1), do título, indicando a quem deve ser relacionado o índice negativo citado. Com o uso destas marcas linguísticas, pode-se observar que o processo de “comunicação” estabelecido entre autor e leitores

não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. (ORLANDI, 2001, p. 21).

Assim, os enunciados em questão não transmitem uma informação ou defendem um determinado ponto de vista, mas também se tornam meio de estabelecer relações entre autor e leitores, pois a injunção de “opiniões” entra na própria constituição dos sujeitos, o que também está em jogo. Enquanto a **Veja** se constitui, pelo discurso, como uma revista que ocupa lugar de autoridade na mídia brasileira e que se destina a discutir os problemas nacionais, seu leitor também é constituído: dificilmente, alguém que adote um posicionamento político contrário será um leitor fiel da publicação, por não compartilhar dos mesmos pressupostos que ela. Sabe-se que o posicionamento adotado pela **Veja** é conservador, ou seja, de “direita” e que, por isso, sua FD possui determinadas características que se confrontam com as de outras FDs da esfera política e mesmo com as de outros veículos midiáticos, o que obriga a pensar, também, que é

preciso atender a certos requisitos para inscrever-se na FD da **Veja**, seja como leitor ou como colunista. Para enunciar deste lugar, é preciso possuir uma vocação enunciativa que se identifica com posicionamento de **Veja**, que defende a livre concorrência e que vê o socialismo como algo utópico e ingênuo. Sabendo disso, pode-se entender os motivos que levam a revista a defender certas posturas, quando se fala em educação: elas serão comentadas e articuladas com estas considerações mais adiante.

Outro ponto que merece ser destacado diz respeito à citação do desempenho no Pisa. Embora aparentemente este seja um dado concreto e científico, não se pode negligenciar sua relação com a ideologia. Nesse sentido, Pêcheux (1997) alerta que nem a ciência está imune à ideologia e, por mais que seus enunciados pareçam neutros, a questão ideológica se faz presente. Por isso, a possibilidade de distinção entre enunciados científicos e não-científicos é vista pelo autor como “um fantasma teórico próprio ao neopositivismo” (PÊCHEUX, 1997, p. 89). Isto quer dizer que o fato de o autor mobilizar um dado como o teste referido não garante que esteja mais próximo da “verdade” e que suas palavras sejam um fato objetivo. A alusão a um dado como esse apenas maquia o comprometimento ideológico que as palavras carregam, conferindo um ar de seriedade e legitimidade ao que é dito. Além disso, não há como garantir que o Pisa seja um parâmetro neutro e adequado para comparar a educação de países tão diferentes como Brasil e Alemanha. Se este é um teste que se propõe a verificar se os alunos estão preparados para enfrentar os “desafios do futuro” e “analisar, raciocinar e comunicar ideias efetivamente”<sup>2</sup>, é preciso considerar que não há como estabelecer parâmetros iguais para realidades diversas, simplesmente apagando as marcas sócio-histórico-culturais que as separam. Assim, estar preparado para a realidade da Alemanha pode ser diferente de estar preparado para a realidade do Brasil, mesmo

---

<sup>2</sup> <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>

considerando os efeitos de homogeneização causados pelo processo de globalização. O que leva a considerar o Pisa como um teste “bom” ou “ruim” são causas ideológicas, que determinam que, para estar preparado para os desafios do futuro, é preciso ter este ou aquele conhecimento e esta ou aquela habilidade. Não se trata, aqui, de criticar a aplicação de testes e de avaliações, mas de mostrar o comprometimento ideológico inevitável que estes instrumentos apresentam, independentemente dos motivos “positivos” ou “negativos” que levam à sua elaboração e aplicação.

As apreciações depreciativas sobre o Brasil em relação à Alemanha – seria possível inferir que esta comparação poderia ser feita com qualquer país de primeiro mundo – ficam evidentes, quando o autor afirma que, **no nosso caso, há outra notícia pior: o resultado não criou uma crise** (linhas 11-12). Neste enunciado, percebe-se que o uso da negação é resultado de um processo polifônico, por ela adquirir sentido se considerada a afirmação anterior de que, na Alemanha, o resultado criou uma crise. O adjetivo **pior** antecipa o posicionamento do autor, que considera negativo o fato de não ter ocorrido uma crise no Brasil, como aconteceu na Alemanha.

O efeito de sentido evocado por **crise**, a partir da FD em análise, não é negativo; o que se sustenta é que a crise é positiva à medida que, ao chamar a atenção para os problemas, pode provocar mudanças para uma situação mais favorável – o que ocorreu na Alemanha, mas não ocorreu no Brasil. O que é colocado como negativo são os problemas (**convencer os brasileiros de que nossa educação é péssima e entender como melhorá-la**) e não a crise. Assim, afasta-se o que seria o sentido literal (negativo) deste termo, que, aliás, não pode ser admitido, pois

uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria ‘próprio’ vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. (PÊCHEUX, 1997, p. 161)

Percebe-se que outra manifestação do interdiscurso, em forma de clichê, vem à tona: o de que os brasileiros adotam atitudes passivas em relação às questões de interesse coletivo: eis a razão para a “necessidade” da crise. A visão do brasileiro como pacífico e amigável – estereótipo pertencente ao já-dito que contribui para a construção do sentido do texto presente – pode ser entendida como uma espécie de eufemismo para se referir à passividade dos cidadãos. Por meio dessa concepção ideológica, parece que se amenizaria a falta de atitude como algo negativo; ao ser amigável e, assim, evitar o confronto e o questionamento, o indivíduo colaboraria para a manutenção de uma ordem vigente que não lhe é favorável. Porém, não é a essa FD que a **Veja** parece aderir, criticando a passividade dos cidadãos. No entanto, ela não mostra interesse em desvendar questões dissimuladas e naturalizadas pela ideologia dominante para os problemas existentes. Os efeitos de sentido que podem ser construídos se referem menos à atribuição da “culpa” pelo fracasso do ensino a questões sociais, políticas ou governamentais e mais a questões culturais: a “culpa” estaria no próprio cidadão brasileiro, que é considerado passivo. Esta característica, que diferenciaria o alemão do brasileiro, é colocada como central para determinar o sucesso do ensino, de um lado, e o fracasso, de outro.

A seguir, há outras negações: **a imprensa não fez barulho** (linha 12) e **a esquerda e a direita ficaram mudas** (linhas 12-13). A negação polêmica, neste caso, adquire sentido, se for considerado que o autor parte do ponto de vista de que a notícia deveria ter causado, no Brasil, impacto semelhante ao que aconteceu na Alemanha, agitando a imprensa e o mundo político.

Se é afirmado que a imprensa não fez barulho, pressupõe-se que, comumente, ela faz; pressupõe-se, ainda, que ela deveria ter feito e não o fez por algum motivo. A partir do que é dito, é possível levantar algumas hipóteses para explicar a motivação de

o autor realizar a negação citada. Uma delas é que a imprensa não estaria comprometida com questões relacionadas à educação e que agiria dessa forma por ser conivente com o posicionamento político-governamental, também pouco comprometido com a educação. Situada no contexto capitalista, pode-se inferir que a imprensa pode estar mais comprometida com os anunciantes que a mantêm (lembrando que as próprias instâncias do governo também destinam verbas consideráveis à publicidade) do que com o interesse público, o que explicaria sua omissão nesses casos. Também seria possível levantar a hipótese de que a imprensa não aborda questões de extrema importância para o cidadão por incompetência, o que, no entanto, parece um motivo bem menos provável. Porém, deve-se destacar que a **Veja** não se inclui nesse grupo; a imprensa criticada, que compõe outra FD, refere-se aos outros veículos de comunicação em geral, com exceção da revista. A **Veja** não pode ser criticada porque se diferencia das demais publicações. Ao contrário delas, ela faz barulho, pois está tratando do tema que os outros veículos ignoraram e foram incapazes de agitar a população a ponto de criar uma crise. Não seria possível admitir que o autor e a **Veja** apresentariam argumentos que depusessem contra eles. Por esse motivo, a crítica é direcionada para instâncias que não incluem a revista. Com isso, constrói-se e reforça-se a autoimagem positiva de que a **Veja** exerce um importante papel social perante a comunidade – o de não apenas transmitir informações, mas também o papel de formadora de opinião. Ademais, a **Veja** não só fala, ela faz – clichê que é acionado mais adiante, com a citação de ações sociais realizadas pela Fundação Victor Civita.

De acordo com o autor, no campo político, o descomprometimento e a omissão no que se refere a questões de interesse público também parecem reinar. Se tanto a esquerda quanto a direita ficaram mudas, é porque, provavelmente, nenhuma delas está preocupada com a educação. Mais uma vez, aciona-se um interdiscurso corrente

presente na memória discursiva do leitor: a de que os políticos apenas se preocupam com os próprios interesses e que não se envolvem com reivindicações e necessidades populares – e, muito menos, lutam por elas, como deveriam fazer. Esquerda e direita são não apenas igualadas, mas tratadas da mesma maneira, como “farinhas do mesmo saco”. E o autor instala-se nessa dicotomia composta por duas FDs antagônicas, como se pretendesse, com isso, inclusive determinar como a política deveria ser feita: ele parece saber mais de política do que os políticos. Assim, ele assume uma posição política que não se identifica nem com a esquerda nem com a direita. Antevendo possíveis críticas que poderiam vir de ambas as posições caso assumisse uma delas, o autor e a revista esquivam-se do comprometimento como se pretendessem transcender o mundo político. Mais uma vez, é o *status* de autoridade sustentado pela FD que permite adotar uma posição “acima” dos embates políticos e ver esta esfera de uma maneira crítica, podendo identificar os defeitos tanto da esquerda quanto da direita. Em outras palavras, o que se pretende mostrar é que a **Veja** não segue de maneira cega certos preceitos políticos, mas é capaz de vê-los com clareza e prudência, sendo capaz de analisá-los precisamente à luz da razão e do bom senso. Assim, a **Veja** refuta também a imagem que muitos leitores têm da publicação, que é geralmente identificada com o posicionamento político de direita, procurando se mostrar preocupada com os interesses da população e não com interesses políticos.

Isso mostra que a construção de efeitos de sentido não depende apenas de um locutor e de sua intencionalidade; é uma tarefa vã, portanto, tentar compreender o que o autor “quis dizer”, já que a construção de efeitos de sentido escapa ao controle pleno do sujeito: “As palavras não são nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se

constituem nele” (ORLANDI, 2001, p. 32). Assim, por mais que o autor tenha tentado produzir um texto com base em argumentos aparentemente conscientes e convincentes, na verdade advindos de sua FD, e se resguardar de críticas, as leituras que o texto autoriza permitem identificar interferências em suas palavras. Citando Orlandi (2001), isso acontece porque não há língua sem deslizes; logo, não há língua que não ofereça lugar à interpretação.

Em seguida, há uma afirmação que também só adquire sentido, se for considerada a comparação dos pais brasileiros com os pais alemães: **Pesquisas com pais mostram um resultado quase inacreditável: eles estão satisfeitos com a educação oferecida aos filhos** (linhas 13-14). Neste caso, faz-se tal afirmação, porque ela é **inacreditável**, já que seria mais coerente, segundo o ponto de vista defendido, que os pais estivessem como os da Alemanha: **traumatizados** e **enfurecidos**. Por meio da comparação entre pais alemães e pais brasileiros, o autor reprova o posicionamento destes, o que pode ser visto pelo uso do adjetivo **inacreditável**. Pode-se inferir, desse modo, que os pais brasileiros são omissos, seja por não adotarem atitudes que demonstrem descontentamento com o ensino ou por não tomarem conhecimento de que o ensino é *péssimo*. Porém, não se discute a realidade dos pais que, com pouca escolaridade, muitas vezes, não têm condições adequadas de avaliar a educação que os filhos recebem. Devido à sua condição financeira, muitos pais passam a maior parte do dia trabalhando e, sem opção, acabam por destinar à escola o papel de educar. Atribuir a “culpa” aos pais é um caminho fácil e redutor que causa algum impacto, porém é simplista e reduzido. Assim como outras posições defendidas pelo autor, o ocultamento das condições reais de existência é realizado: apagam-se os condicionamentos do sistema que leva os pais a terem essas atitudes e, de maneira maniqueísta, atribui-se a “culpa” a eles, como se fossem responsáveis pela sua própria condição de exploração. É

preciso lembrar que o que é defendido pelo autor é coerente com o discurso da **Veja**, que não é uma publicação de questionamento da ordem social e não objetiva desvendar questões impostas pela ideologia capitalista. Não se detecta, pois, o interesse de revelar questões estruturais sérias que interferem na aprendizagem e no posicionamento de pais, de professores e de toda a sociedade perante a escola.

No parágrafo seguinte, o autor acrescenta vários dados para defender seu ponto de vista; suas fontes são o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e o Indicador de Analfabetismo Funcional. Ao recorrer à intertextualidade, ou seja, ao discurso de um outro ausente – pois quem é responsável pelos indicadores citados não é o enunciador –, o autor visa legitimar o que está sendo dito. Segundo Kerbrat-Orecchioni (*apud* MAINGUENEAU, 1997, p. 86), ocultar-se por trás de um terceiro é “frequentemente uma maneira hábil por ser indireta de sugerir o que se pensa, sem necessitar responsabilizar-se por isto”. É necessário notar que os órgãos citados são significativos na conjuntura social brasileira, por indicarem problemas graves que o país enfrenta.

Faz-se, assim, referência aos países considerados *sérios*: **Segundo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, 55% dos alunos da 4ª série são praticamente analfabetos (em países sérios, é residual seu número ao fim da 1ª)** (linhas 15-17). Ao não incluir o Brasil dentre o grupo de países *sérios*, o autor pressupõe que o país não seja caracterizado pela seriedade, mas ao contrário: pressupõe que, no país, impera o “jeitinho brasileiro”, a desonestidade e a falta de compromisso com a educação. Por apresentar pressupostos como esse, comuns a determinadas camadas da sociedade, percebe-se que o discurso sustentado pelo autor não é “solitário” e “individual”. Na verdade, não é a figura do autor que pressupõe a não-seriedade do Brasil; o que o autor faz é acionar outras vozes de FDs que sustentam esta afirmação:



algo já dito em outro lugar que produz sentidos agora. O que é acionado são máximas presentes na memória discursiva que sustentam a posição inferior do Brasil frente aos países de primeiro mundo e que procuram justificar a posição desfavorável do país com argumentos questionáveis, mas que são assumidos como fatos por uma FI.

O fato de o Brasil não ocupar uma boa posição econômica em termos mundiais, muitas vezes é explicado, por exemplo, pela máxima “o Brasil não vai para frente porque falta educação” (como se apenas o conhecimento pudesse resolver todos os problemas econômicos) ou porque o povo brasileiro não tem a disciplina dos asiáticos, o que é, inclusive, afirmado pela **Veja** em algumas reportagens<sup>3</sup>. Estas afirmações não surgem de maneira aleatória, mas revelam o efeito da ideologia sobre o discurso e representam um posicionamento de classe. Segundo Fiorin (2002), o enunciador não pode ser visto como agente do discurso. Ele é suporte de discursos, por assimilar uma ou várias FDs e as reproduzir em seu discurso. Assim, é importante ressaltar que “o árbitro da discursivização não é o indivíduo, mas as classes sociais. O indivíduo não pensa e não fala o que quer, mas o que a realidade impõe que ele pense e fale.” (FIORIN, 2002, p. 43). Portanto, por trás do autor e da revista, há uma classe social que fala, que sustenta estes posicionamentos e que impõe o pensamento de que a educação pode “salvar” o Brasil da condição de país de terceiro mundo. Segundo esta posição, a precariedade do ensino parece ser apontada como a causa de o Brasil ser um país inferior cultural e economicamente, quando, na verdade, um ensino problemático é

---

<sup>3</sup> Um exemplo é a reportagem “Cultura de sucesso: pesquisa mostra que jovens de origem asiática vão mais longe nos estudos e estão deixando os brasileiros para trás”, publicada em 23 de maio de 2007. Na reportagem, há as seguintes afirmações: “Uma das evidentes razões para o sucesso desses jovens é mensurável – e simples: eles estudam mais. [...] Em suma, eles repetem no Brasil a fórmula aplicada em seu país de origem: investem tudo o que têm em educação – e varam noites debruçados sobre apostilas e equações matemáticas. [...] Outro fator que esclarece a superioridade dos estudantes pesquisados por Kaizô é um aguçado senso de competição”. O próprio autor dos textos em análise desta pesquisa é citado como fonte: “Resume o economista Claudio de Moura Castro: ‘As famílias asiáticas entenderam há muito tempo que o sucesso depende de sacrifícios e paciência para esperar pelos resultados’. Os brasileiros ainda não.”

reflexo da falta de recursos econômicos destinados à escola ou mesmo da falta de recursos das famílias – o que impossibilita que os estudantes vão à escola preparados para interagir e construir conhecimentos, pois, muitas vezes, apenas para citar apenas um exemplo do que pode interferir no ensino, também têm que se preocupar com o sustento da casa. Há, então, uma inversão realizada pela ideologia: as causas da precariedade do ensino (questões estruturais, relacionadas, sobretudo, à economia) são apresentadas como consequência. Ou seja: segundo a FD em questão, deve-se pensar que o Brasil é um país de terceiro mundo, isto é, inferior economicamente, porque não tem educação adequada; mas não se analisa de que forma esta inferioridade econômica reflete negativamente na educação.

Após apresentar os dados citados e se posicionar a respeito, afirmando que **não há nenhuma discrepância** (linhas 18-19) em relação aos índices – direcionando as informações para uma determinada conclusão –, o autor explicita essa conclusão de maneira enfática, afirmando que **todos os resultados mostram que nossa educação é péssima** (linhas 19-20). Esta construção visa a apresentar o que é sustentado pela FD como uma verdade: não é o autor que afirma a partir de sua opinião. São os dados neutros, científicos e confiáveis que “mostram”. Há, então, uma tentativa de apagamento do sujeito que poderia ser responsabilizado pelo que diz; procura-se apagar a possível interferência da ideologia ou da subjetividade do autor. A responsabilidade pelo que é dito é dos “dados que mostram”, processo semelhante ao que a ciência também realiza para colocar-se em uma posição de legitimidade.

Em seguida, ressalta-se a gravidade do problema: **mas há um agravante: o desempenho muito melhor de países com o mesmo nível de renda e que pagam aproximadamente a mesma coisa aos professores** (linhas 20-22). E o autor silencia, apresentando um problema sem discuti-lo, provavelmente para não se comprometer ou

para não agir à revelia ou contrariamente ao que sua FD permite. Segundo Orlandi (2001, p. 83), “as relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras”. Neste caso, pode-se pensar que os próprios leitores “censuram” as palavras do autor, isso porque o autor, ao escrever, constrói uma imagem de seus leitores e, a partir dessa imagem, “regula” sua fala. Se o autor se arriscasse a discutir este problema, por exemplo, teria de assumir uma responsabilidade perante os seus leitores; para evitar que isso aconteça, prefere o silêncio, ou seja, o não dizer. Em vez da discussão a respeito de pontos estruturais que interferem no ensino, prefere-se um caminho mais cômodo e superficial: apontar os professores como culpados. Ainda que não seja dito desta forma ou com estas palavras, os efeitos de sentido construídos a partir do que é materializado no texto não oferecem outra opção. E assim a revista e o autor realizam um ataque que não é escancarado, mas, também por isso, é eficaz.

A partir do que é dito, pode-se inferir que o “culpado” pelo fracasso do ensino é o professor, pois, apesar de o seu salário ser aproximado ao de profissionais de outros países, ele não é capaz de realizar seu trabalho de maneira eficiente. Porém, não se considera outros problemas, tornando a discussão simplista. O ponto de vista defendido, nas entrelinhas, pelo autor é o seguinte: se os professores ganham tão bem quanto profissionais de outros países, deveriam trabalhar tão bem quanto eles; porém, os professores brasileiros não são capazes disso: logo, são incompetentes. Deve-se notar que o autor reduz os problemas da educação brasileira apenas ao salário dos professores, evitando discutir outras questões que interferem sobre o ensino. Presencia-se, aqui, o embate entre duas FDs: a FD da **Veja** e a FD dos professores, que é criticada pela revista. Sabe-se que o discurso dos professores caracteriza-se por realizar reivindicações por melhores salários, por melhores condições de trabalho, por mais valorização

profissional. Com o que é exposto, o direito de fazer essas reivindicações é questionado, já que profissionais incompetentes não merecem que suas reivindicações sejam atendidas. Sem dizer de maneira explícita, a **Veja** polemiza com os professores e os desqualifica. Os professores são, então, apresentados como “reclamões”, que apenas se preocupam com reivindicar benefícios (para a **Veja** e o autor, estes não seriam, então, direitos), sem estarem comprometidos profissionalmente.

Deve-se ressaltar que, nesta polêmica, as duas FDs em confronto não se diferenciam completamente. Há uma tentativa de constituir uma completude, uma identidade que, se não fosse a polêmica, correria risco de desfazer-se, como alerta Maingueneau (2007). Porém, é a convergência que prevalece sobre a divergência, já que polemizar é colocar o adversário em situação de infração a uma Lei comum: “o desacordo supõe um acordo sobre ‘um conjunto ideológico comum’, sobre as leis do campo discursivo partilhado. A polêmica sustenta-se com base na convicção de que existe um código que transcende os discursos antagônicos [...] que permitiria decidir entre o justo e o injusto” (MAINGUENEAU, 2007, p. 115). Neste caso, seria possível dizer que a FD da **Veja** e a FD dos professores polemiza quanto à competência e, conseqüentemente, ao direito de reivindicação dos professores. No entanto, por trás das divergências, há um polo em comum: ambas as FDs compartilham que a educação é importante para o país e merece preocupação e valorização. Professores incompetentes seriam, então, inaceitáveis para as duas FDs: e aí se encontra o ponto central do embate.

O elemento que serve de parâmetro para medir a competência dos professores, adotado pela FD em questão, é o Pisa. O desempenho fraco dos alunos brasileiros neste teste, realizado por alunos de diversos países, é o que indica que a educação nacional é fracassada. O Pisa é tomado como se fosse portador de verdade: se os alunos vão mal, é porque estão despreparados para os “desafios da vida moderna” e, se isso ocorre, é

porque o professor não dá conta de **pilotar** bem sua sala de aula – pois é lá que está o problema, como é explicitado no texto mais adiante. Em nenhum momento, questiona-se se realmente o Pisa é capaz de avaliar de maneira adequada. Este instrumento é trazido ao discurso presente com ares de autoridade; não se apresentam brechas a partir das quais seja possível questioná-lo, em uma leitura desarmada e realizada com base na FD da revista. Neste embate, tem-se, de um lado, o Pisa, que é apresentado como sério, comprometido; de outro, tem-se os alunos despreparados e os culpados por isso, ou seja, os professores. E aí a corda estoura no lado mais fraco.

No quarto parágrafo, o autor se vale da expressão **Em outras palavras** (linha 23) para tentar controlar o sentido que deseja que seja construído pelo leitor. Considerando as classificações propostas por Maingueneau (1997), pode-se dizer que esta é uma manifestação de metadiscurso. Segundo este autor, observar o metadiscurso é importante, porque ele permite descobrir “pontos sensíveis” no modo como uma FD define sua identidade em relação à língua e ao interdiscurso:

O metadiscurso se apresenta como um jogo com o discurso: na realidade, ele constitui um jogo *no interior deste discurso*. Presume-se, uma vez mais, que se possua uma concepção apropriada da discursividade: não um bloco de palavras e de proposições que se impõem maciçamente aos enunciadores, mas um dispositivo que abre seus caminhos, que negocia continuamente através de um espaço estruturado de palavras, palavras outras. (MAINGUENEAU, 1997, p. 95).

Neste caso, ao se valer da expressão **em outras palavras**, o autor busca impor o efeito de sentido que está tentando construir ao longo dos parágrafos anteriores: o de **que estamos diante de dois problemas. Precisamos convencer os brasileiros de que nossa educação é péssima e, então, entender como melhorá-la** (linha 23-25). Se os brasileiros precisam ser convencidos de que nossa educação é péssima, é porque não estão cientes dos problemas que a educação brasileira enfrenta. É uma hipótese para

explicar este desconhecimento dos cidadãos seria a omissão; por serem omissos, os brasileiros não se preocupam com as questões coletivas e, assim, não adotam atitudes de mudança. Mais uma vez, há o silenciamento da conjuntura sócio-histórica que poderia fornecer pistas para explicar, em profundidade, a situação atual do ensino brasileiro. Os problemas estruturais, que poderiam ser colocados em discussão, são contornados. O que toma o lugar deste debate é a culpabilização do professor e do cidadão brasileiro, o primeiro por ser incompetente e o segundo por ser omissos. Desse modo, atribui-se a culpa pelo ensino fracassado a quem, na verdade, deveria ser considerado prejudicado por esse ensino: o aluno, por não conseguir obter, na escola, um conjunto de conhecimentos e habilidades capazes de fazê-lo ascender socialmente; e o professor, por ser cobrado (e, provavelmente, responsabilizado) por não oferecer ao aluno uma educação de qualidade – como se o poder para isso dependesse apenas dele, que é o “comandante” da sala de aula.

Após explicitar os dois problemas centrais, o autor fala de iniciativas que, ao contrário da maioria dos pais, educadores, autoridades, imprensa e grupos de esquerda e de direita (citados no segundo parágrafo como indiferentes aos resultados obtidos no Pisa), estão considerando que a educação enfrenta problemas e estão buscando melhorá-la. O autor, então, cita um exemplo dessas iniciativas: **a Fundação Victor Civita está lançando seu programa Reescrevendo a Educação** (linha 28-29).

Este enunciado, como não poderia deixar de ser, não é gratuito. Deve-se considerar que a Fundação Victor Civita é uma instituição mantida pelo Grupo Abril, que também mantém diversas publicações, entre elas a revista **Veja**. Victor Civita é presidente do grupo Abril, “um dos maiores e mais influentes grupos de comunicação da América Latina”<sup>4</sup>. A Abril, segundo informações disponíveis no site da instituição,

---

<sup>4</sup> <http://www.abril.com.br>

“detém a liderança do mercado brasileiro de livros escolares com as editoras Ática e Scipione, que, em conjunto, tem mais de 4.000 títulos em catálogo e chegam a produzir 37 milhões de livros por ano”. Assim, é possível inferir que, ao citar a Fundação Victor Civita, pretende-se construir uma imagem positiva desta instituição e, também, da editora Abril, perante os leitores de **Veja**, mesmo para aqueles que sequer saibam deste detalhe (afinal trata-se de uma fundação).

Outro ponto que deve ser destacado se refere à relação da revista com o governo, o que pode explicar alguns detalhes do posicionamento adotado pelo autor e pela **Veja**. Se o Grupo Abril é um dos líderes na venda de livros didáticos, logo se pode concluir que grande parte destes livros é vendida ao poder público. O governo é, portanto, o maior “cliente” das editoras. Assim, não se pode pensar que a **Veja** sustenta opiniões independentemente de suas relações comerciais. Um grande parceiro comercial, como é o governo, neste caso, deve ser preservado; criticá-lo, portanto, pode trazer prejuízos à revista e, assim, pode-se pensar que a crítica é evitada. O problema da educação brasileira, então, está relacionado aos cidadãos brasileiros, que são omissos e aos professores, que são incompetentes. Mas não há nada de errado com a esfera governamental (que faz a sua parte) e muito menos com os livros didáticos adotados. Tocar nestas questões seria pôr em risco a “galinha dos ovos de ouro” da qual o grupo e a revista se beneficiam. Além disso, deve-se destacar que isto não é explicitado e, à primeira vista, parece inacessível ao olhar-leitor. A construção de efeitos de sentido negativos, relacionados aos interesses comerciais, só pode ser feita por uma leitura mais atenta, que visa a desopacizar as questões ideológicas em jogo.

Pode-se, notar, portanto, de que forma uma FD determina o que se deve dizer. Não é o autor que “quer” construir uma imagem positiva da **Veja** e do Grupo Abril, mas são as condições de produção que o levam a fazer tal afirmação. É preciso manter o

*status* de autoridade da revista, de veículo midiático importante e influente na sociedade; a revista se mostra, então, capaz de formar opiniões e, assim, levar as pessoas a terem atitudes. Mas não é só isso: ela não só fala, também faz. Aciona-se, aí, uma máxima que perpassa o interdiscurso. Prevendo que o interlocutor possa acusar a revista de demagógica ou hipócrita, tomando como base o ditado de que “muito se fala, mas pouco se faz”, o autor reforça que a revista tem iniciativas concretas e que não se restringe a um discurso vazio. Seu papel vai além do que um veículo de comunicação deve fazer, pois, além de exercer um jornalismo de qualidade, a revista ainda se envolve com iniciativas como a fundação, que interferem diretamente para melhorar a sociedade. Segundo informações disponíveis no site do Grupo Abril, a Fundação Victor Civita, por entender que sua missão é “contribuir para o progresso da educação, para melhoria da qualidade de vida e para o fortalecimento das instituições democráticas no país”, realiza diversas ações investindo em educação, cultura e meio ambiente. Uma destas ações é a publicação da revista Nova Escola, “a maior e melhor revista de educação do país”. Se esta é uma preocupação real da revista ou apenas estratégia de marketing, não é questionado, aliás, fica fora do quadro: tudo é apresentado como verdade, com ares de seriedade e comprometimento.

No parágrafo seguinte, faz-se a seguinte afirmação: **Tentamos entender o que está ocorrendo. Praticamente, terminamos o ciclo de criar escolas, contratar professores e oferecer livros, merenda e uma estrutura operacional mínima. Não resolveu** (linhas 30-32). Com isto, aciona-se o pressuposto de que os recursos mínimos oferecidos à escola deveriam ter resolvido, ou seja, que uma melhora na educação deveria ter ocorrido. Mais uma vez, o embate entre a **Veja** e os professores é explicitado. Sabe-se que estes apontam que não há escolas suficientes, que não há livros e professores suficientes, que não há merenda adequada para os alunos e que as escolas



não têm boa estrutura. Ao apontar que todas estas reivindicações foram atendidas e, mesmo assim, “não resolveu”, novamente o autor e a **Veja** tiram o direito de os professores reclamarem e direcionam, explicitamente, o foco do problema para a sala de aula: **alguma coisa deve estar errada na sala de aula, pois é lá que acontece a educação** (linhas 32-33). O problema, então, parece estar relacionado ao professor, pois é ele o responsável por conduzir o ensino e por tudo o que acontece em sala. Outras questões que poderiam estar interferindo no ensino (a merenda, a falta de estrutura escolar etc.) não interferem, pois estão, segundo o posicionamento apresentado, “resolvidas”. Este trecho também pode ser relacionado ao silenciamento ocorrido no terceiro parágrafo, quando o autor afirma que **há um agravante: o desempenho muito melhor de países com o mesmo nível de renda e que pagam aproximadamente a mesma coisa aos professores** (linhas 20-22). Ambas as afirmações sugerem um problema, mas não o discutem de maneira mais aprofundada. E, novamente, é possível inferir que há algo errado com o professor: algo que é *sugerido*, também, no parágrafo seguinte. Mais uma vez, evita-se uma discussão mais consistente sobre outras questões que interferem no ensino; aliás, esta interferência é apagada. Não se fala, por exemplo, dos problemas que famílias brasileiras enfrentam, como a condição financeira precária, a falta de emprego, de acesso à cultura e ao lazer. O problema é visto superficialmente, relacionado não às verdadeiras causas, mas a algo que é consequência de outros fatores. Em outras palavras, o problema é “resumido” à incompetência do professor.

No sexto parágrafo, o autor dá uma “pista” para entender porque *nossa educação é péssima*: **Uma primeira pista discreta vem de uma pesquisa recente com professores (T. Zagury). De tudo o que disseram e reclamaram, em hora nenhuma mencionaram que os alunos não estão aprendendo – no fundo, o único assunto importante. Ou seja, aqueles que pilotam as salas de aula não reportam ser esse o**

**problema** (linhas 34-38). Trata-se de uma pesquisa realizada com professores por Tania Zagury (a fonte é apontada através dos parênteses), uma pesquisadora da área educacional. Por Tânia Zagury ser uma estudiosa da área, sua voz é acionada porque possui legitimidade para falar da educação com conhecimento de causa. Trata-se de um discurso supostamente científico, que carrega verdade. Porém deve-se destacar que não é qualquer pesquisa educacional que é trazida de uma outra FD para a FD presente. A pesquisa só é acionada porque sustenta algo com o qual a FD da **Veja** concorda e, por isso, utiliza para consolidar seu posicionamento. Dito de outra forma, a FD aciona uma pesquisa que diz exatamente o que ela “quer ouvir”. Neste trecho, deve-se observar o uso das formas verbais **disseram** e **reclamaram** (linha 35). O verbo reclamar carrega, semanticamente, uma carga negativa. Ao usá-lo, em vez de enfatizar os problemas que são alvo de reclamação, o autor focaliza a figura do professor, que realizou o ato de *reclamar*. Assim, não se questionam os problemas, mas sim se a reclamação é válida; se há motivos para os professores *reclamarem*. Isto contribui para, mais uma vez, desqualificar o discurso docente; os professores são, então, apresentados como incompetentes, reclamões e descomprometidos, porque não estão preocupados com o que realmente importa: a aprendizagem.

Ainda no sexto parágrafo, deve-se salientar o uso de um enunciado pelo autor para tentar controlar o sentido do que está dizendo: **ou seja: aqueles que pilotam as salas de aula não reportam ser esse o problema** (linhas 37-38). No entanto, é importante lembrar a impossibilidade do autor exercer totalmente este controle: “O dizer tem história. Os sentidos não se esgotam no imediato. Tanto é assim que fazem efeitos diferentes para diferentes interlocutores. Não temos controle sobre isso. Mas tentamos.” (ORLANDI, 2001, p. 50). O uso de expressões como essa é uma estratégia metadiscursiva, através do qual, segundo Maingueneau (1997), o sujeito denega o lugar

que lhe destina a FD em que se constitui: “em lugar de receber sua identidade deste discurso, ele parece construí-la, ao tomar distância, instaurando ele mesmo as fronteiras pertinentes” (MAINGUENEAU, 1997, p. 95). No trecho citado, ao “traduzir” sua própria fala, o autor busca delimitar fronteiras que não identifiquem seu discurso com a FD em que se insere por meio do esquecimento nº 2. Por meio deste esquecimento, o autor tem a ilusão de que sabe o que diz, enquanto, na verdade, a fronteira entre o que é dito e o que é rejeitado é delimitada não por ele, mas por sua FD. O autor procura se mostrar como se estivesse fora de uma FD, como se não fosse atravessado por condicionantes que determinam o seu dizer. Porém, por mais que se tente dissimular, não há como escapar de um atravessamento inconsciente. Ao mesmo tempo em que visa associar seu texto a um discurso próprio, o autor contribui para a manutenção dessa formação silenciosa, que não é estática, mas está sempre sujeita a reformulações.

Neste parágrafo, nota-se o uso do verbo **pilotar** (linha 37), cujo objeto é **as salas de aula** (linha 37). Pilotar, neste caso, poderia ser substituído pelo verbo *lecionar*, pois é a este ato que o autor faz referência; em todo o caso, ele usa uma analogia entre a sala de aula e um automóvel, um avião ou, até mesmo, um fogão (o que aciona também a visão machista de que esta é a “máquina” que a mulher deve pilotar). Mas, se ele usasse *lecionar*, o efeito de sentido se perderia: ao comparar a sala de aula com algo que poderia ser pilotado, o autor responsabiliza totalmente o professor pelo que acontece no ambiente escolar. Afinal, a habilidade de pilotar depende apenas do piloto – neste caso, o professor – e não da máquina que ele pilota. Mas é preciso lembrar que uma sala de aula, local caracterizado pela heterogeneidade, onde se manifestam as diferenças culturais e sociais, está longe de ser uma máquina que possa ser controlada por um “piloto automático”. O aluno, ao contrário dos efeitos de sentido que se pretende construir, não pode ser considerado como passivo e o sucesso ou fracasso do ensino

também depende de suas ações e de seu comprometimento. Não é possível que o professor trabalhe sozinho, como se estivesse lidando com coisas estáticas que estão na sala de aula como receptáculos do conhecimento. Para que o ensino ocorra, ele deve estar baseado na interação professor/aluno e aluno/aluno e não na passividade. Do contrário, não se trata de “estimular o fortalecimento das instituições democráticas” – o que o Grupo Abril defende, mas de formar corpos adestrados para repetir o que o professor pronuncia, incapazes de questionar e de exercer a democracia.

No parágrafo seguinte, o autor faz referência aos **teóricos e ideólogos da moda** (linha 39), de maneira bastante irônica – o que é construído através do uso de adjetivos polifônicos. Sem citar quem seriam estes “teóricos e ideólogos da moda”, provavelmente para não se comprometer, o autor ironiza, afirmando que eles **circunavegam os espaços intergalácticos com suas teorias impenetráveis e denúncias conspiratórias** (linha 39-40).

Através do uso da locução adjetiva **da moda** e dos adjetivos **intergalácticos, impenetráveis e conspiratórias**, o autor desqualifica e ridiculariza os teóricos contemporâneos (**da moda**) da educação, caracterizando seu discurso com um tom de zombaria, sem precisar negar a validade do que estes teóricos propõem. A ironia é enfática, para demonstrar que o autor possui um posicionamento contrário ao que atribuiu aos teóricos. As palavras citadas não são irônicas, mas adquirem um caráter pejorativo construído pelo autor, por meio da relação com a FD em que ele se insere e com a FD contra a qual se coloca. Nesse sentido, é importante destacar que “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas.” (ORLANDI, 2001, p. 42). Os sentidos das palavras, também segundo Pêcheux (1997), derivam das FDs; por isso, os mesmos termos podem mudar de sentido ao passar de uma FD para outra e termos

diferentes podem funcionar como sinônimos no interior de uma FD dada. Deve-se destacar que, neste trecho, novamente se faz uma discussão rasteira: os teóricos da educação são criticados, mas não se explica em que ponto eles estão errados. Isso porque o autor não tem conhecimento de causa que possibilite uma crítica mais aprofundada: sabe-se pouco da(s) teoria(s) em questão, que, ao que tudo indica, são as que defendem o ensino crítico em vez da mera transmissão de um conhecimento enciclopédico. Assim, o autor apresenta-se como movido por sua FD. Sem saber em detalhes do que tratam as teorias, ele as critica porque sua FD, inconscientemente, o determina. Os juízos de valor negativos sobre estas teorias educacionais são impostos pela FD e assumidos pelo autor, gerando um efeito de verdade. Apesar da falta de conhecimento de causa, a legitimidade da FD permite que isto seja dito e imposto pelos interlocutores.

A polêmica estabelecida entre os discursos em questão é percebida ao longo de todo o texto. Nesta passagem, especificamente, seria possível dizer que outra FD é trazida para o confronto: a FD dos pesquisadores da educação. A oposição se estabelece tendo, de um lado, a FD de **Veja** e, de outro, a FD dos pesquisadores, que compartilham pontos de vista criticados pela FD da revista. Esta FD oposta é ridicularizada e desqualificada, porque reivindica o que não tem direito, porque pensa e propõe absurdos e porque não se caracteriza pela seriedade de resolver os problemas da educação.

Em seguida, o autor afirma que as propostas (dos teóricos) são **exaltadas, complicadas e sem foco** (linha 41). E acrescenta, sem citar dados que possam comprovar o que diz, que **nenhum deles se lembra de pousar nas terras onde a educação funciona e ver como se faz lá. Teriam surpresas** (linhas 42-43). O que confere legitimidade para que o autor faça tal afirmação é o seu *status*, um colunista renomado da revista **Veja**, e não seu conhecimento pedagógico: ele, portanto, é

panfletário. Se o autor não possuísse essa posição, sua fala como um economista “comum” seria questionada: que a autoridade tem um economista para criticar os teóricos da educação seria a pergunta feita pelos leitores.

No oitavo parágrafo (linha 44), novamente percebe-se a presença do termo **ou seja** (linha 45), com o objetivo de tentar controlar o sentido que, segundo o desejo do autor, deve ser entendido pelo leitor. Neste parágrafo, o autor torna a discussão a respeito do ensino bastante simples: **A primeira missão da escola é ensinar a ler, a entender o que foi lido, a escrever e a usar números para lidar com problemas do mundo real** (linhas 46-47). Ao falar em “primeira missão”, o autor deixa uma questão pressuposta: a de que a escola tem outras missões além dessa, porém menos importantes. Estas outras missões, pode-se inferir a partir da fala do autor, podem estar sendo executadas em detrimento da função principal – talvez por influência dos **teóricos e ideólogos da moda**. O que é citado em seguida, sobre emoção, afeto, amor, autoestima e, ainda, consciência crítica, provavelmente pode ser visto como missões secundárias da escola. Assim, aponta-se para o fato de a escola não saber o que deve fazer, desconhecendo sua real missão. E, para que ela recupere o foco, o autor e a revista propõem que o que deve ser feito é priorizar o trabalho com a leitura e com os números. O questionamento, a consciência crítica, a compreensão de efeitos ideológicos devem ser deixados para depois. Trata-se de uma segunda etapa, algo complementar e não crucial, que deve ser feito apenas se o aluno tiver vencido a primeira adequadamente. A compreensão crítica perde valor no processo, pois o aluno não é capaz de exercê-la sem deter um conhecimento básico mínimo. Mais uma vez, o aluno é tratado como passivo (a sala de aula deve ser pilotada!): primeiro, ele deve receber passivamente os ensinamentos do professor para só depois ser capaz de exercer a

criticidade. A dúvida é saber quando, segundo este ponto de vista, ele estará apto para realizar esta atividade.

Em seguida, acrescenta-se um comentário através do uso dos parênteses: **é o que medem os bons testes** (linha 47-48), ou seja, testes como o Pisa, que não medem emoção, afeto, amor e autoestima. Nem compreensão crítica, pode-se pensar. Assim, o autor apresenta um ponto de vista contrário aos teóricos com suas **teorias impenetráveis e denúncias conspiratórias** que, provavelmente, não veem a educação de maneira “simples” e “objetiva” como o autor. Também se deve destacar o que é considerado um “bom” teste para o autor: aquele que mede um conhecimento técnico e não a consciência crítica, isso porque, de acordo com o ponto de vista defendido, parece ser impossível construir o saber concomitantemente com o estímulo da criticidade. Em outras palavras, defende-se que o aluno deve, em um primeiro momento, agir passivamente. Ele está na escola para receber ensinamentos e, como uma folha em branco, deve ser “preenchido” pelo professor. Criticidade, atitude, questionamento da ordem social vigente? Pensa-se nisso depois, se houver tempo. E se o aluno estiver preparado. Se não estiver, não pode argumentar: alguém que não detém conhecimentos básicos não é capaz de desvelar a ideologia, mas deve se colocar “no seu lugar”. E assim as relações de reprodução das relações sociais continuam.

Ainda neste trecho, há duas negações: **a emoção, o afeto, o amor e a autoestima não são objetivos em si, mas condições necessárias para acontecer o ensino sério** (linhas 50-51) e **não há ‘consciência crítica’ sem entender o texto escrito** (linhas 51-52). Neste trecho, o autor parece apontar para o fato de os jovens não terem consciência crítica, pelo fato de o ensino brasileiro não ensinar a ler e a dominar a leitura e não ser possível, assim, desenvolver a criticidade. Entendendo a negação como a encenação do choque entre duas atitudes antagônicas, atribuídas a dois “enunciadores”

diferentes, como propõe Ducrot (1987), seria possível dizer que a fala do autor, neste caso, opõe-se à fala dos *teóricos e ideólogos da moda*, que são criticados por ele no parágrafo anterior.

Nota-se, novamente, o uso do adjetivo *sério* – utilizado para qualificar os países de primeiro mundo, na linha 16 – a partir do qual é possível inferir que, atualmente, no Brasil, não é o “ensino sério” que prevalece. Em outras palavras, faz-se referência à falta de compromisso em relação ao ensino. É preciso lembrar que este sentido é construído considerando o autor e sua posição: como afirma Pêcheux (1993), as palavras mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aquele que as empregam. No mesmo sentido, Baccega (1995, p. 35) afirma: “o sentido das palavras é constituído através de processo, está presente sempre, uma vez que nele está contida a própria interação social. Mas é sempre fugidio”.

Na segunda negação apresentada neste parágrafo, há a presença de aspas que marcam a expressão **consciência crítica**. Com as aspas, que se enquadrariam nas aspas de diferenciação – segundo a classificação de Authier Revuz (1978, *apud* MAINGUENEAU, 1997) –, o autor aponta ironicamente para o fato de o termo pertencer à outra FD, provavelmente àquela que envolve os **teóricos e ideólogos da moda**, que falam da importância do desenvolvimento da consciência crítica do aluno através do ensino. Segundo Maingueneau (1997), as aspas constituem um sinal construído para ser decifrado por um destinatário: “Colocar entre aspas não significa dizer explicitamente que certos termos são mantidos à distância, é mantê-los à distância e, realizando este ato, simular que é legítimo fazê-lo. Decorre daí a eficácia deste mecanismo”. (MAINGUENEAU, 1997, p. 90). Ao aspear a expressão, aponta-se que a consciência crítica da qual se fala, a defendida pela FD dos pesquisadores da educação, é vista pela FD do autor como ridícula e absurda. Esta consciência crítica não é



essencial, mas algo bem menos importante, que provavelmente tira os alunos do foco do “conteúdo” da aprendizagem, que lhes levaria até ela, se fosse bem executado.

O penúltimo parágrafo é centrado na figura do professor. Neste trecho, o autor afirma que os profissionais devem receber a missão da escola: **ensinar a ler, a entender o que foi lido, a escrever e a usar números para lidar com problemas do mundo real** (linhas 46-47). **E precisam prestar conta dela** (linha 55). É preciso destacar que o termo missão remete a uma obrigação nobre que deve ser assumida pela escola e pelos profissionais. Ensinar não é apenas questão ética da profissão, mas deve ser visto como uma missão. Também se ressalta a cobrança que o professor deve sofrer: ele precisa prestar contas, ou seja, precisa ser responsabilizado – e talvez punido – caso o ensino fracasse. Aciona-se, com isso, um clichê que perpassa o interdiscurso, o qual afirma que, para que as coisas funcionem, é preciso haver cobrança e controle. Sem esta cobrança, as pessoas não agem com seriedade. A ameaça é, portanto, indispensável. Como no panóptico descrito por Foucault (1987), é preciso que as pessoas se sintam a todo tempo observadas e amedrontadas com a promessa de punição para se disciplinarem e não infringir as regras. O que se mobiliza é a descrença na responsabilidade das pessoas, que são incapazes de exercerem suas funções de maneira séria, se não houver controle e ameaça.

Há ainda outro trecho que merece ser destacado: **E bem sabemos que o sucesso depende de o professor haver aprendido o assunto que vai ensinar e de incorporar as técnicas de sala de aula que se revelaram mais produtivas** (linhas 57-59). Neste trecho, a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso do ensino é atribuída ao professor. Em outras palavras, tudo depende dele. E, a partir da situação do ensino brasileiro descrita no decorrer do texto, pode-se dizer que o professor é culpado muito

mais pelo fracasso do que pelo sucesso, já que é a má qualidade do ensino que impera atualmente no país.

Novamente, há o uso das aspas: **A disciplina ‘careta’ tem de ser mantida, a jornada é longa e há muito ‘para casa’** (linha 60-61). No primeiro trecho, o uso das aspas marcando a palavra **careta** novamente faz referência à FD que envolve o discurso dos **teóricos e ideólogos** da educação, que, muitas vezes, defendem práticas inovadoras, em oposição ao que é considerado antiquado, isto é, careta. Ao usar este termo – uma gíria que remete a algo conservador, faz-se referência a abordagens de ensino tradicional que, na visão do autor, não estão totalmente ultrapassadas. As aspas que marcam **para casa** podem ser interpretadas como um gesto que se refere a tudo aquilo que precisa ser feito para que a educação melhore – e grande parte disso parece estar nas mãos dos professores.

No enunciado seguinte, há mais uma vez o uso das aspas e da ironia: **Se tal fórmula deu certo em todos os países avançados, caberia aos gurus demonstrar por que o Brasil é ‘diferente’ e que precisamos de fogos de artifício, e não de foco obsessivo no essencial** (linhas 62-64). As aspas que marcam a palavra **diferente** fazem novamente referência à FD dos **teóricos e ideólogos** da educação e ironizam o que é defendido por essas pessoas: segundo o autor, os **gurus** defendem que precisamos de fogos de artifício e não de foco obsessivo no essencial, como ele acredita ser adequado. Assim, o autor apaga qualquer diferença que poderia existir entre o Brasil e outros países, como se afirmasse que estas diferenças são apenas desculpas para explicar o fracasso da educação. Tal enunciado é irônico por buscar desqualificar, de maneira sutil mas eficaz, o posicionamento defendido pelo outro. Segundo Maingueneau (1997), a ironia é um gesto dirigido a um destinatário, não uma atividade lúdica desinteressada: “é um fenômeno sutil, passível de análises divergentes e cuja extensão é difícil de

circunscrever” (2007, p. 99). Neste caso, a ironia só pode ser interpretada como tal, se o interlocutor reconhecer que há um embate trazido pelo locutor no discurso presente, que coloca em confronto a FD de **Veja** e a FD dos teóricos da educação.

Por fim, no último parágrafo, o autor ressalta algo já anunciado no título: **O que precisamos é de uma sociedade indignada contra a educação que temos. Precisamos de uma crise grave** (linha 65-67). E esta crise talvez seria caracterizada por identificar e indignar-se com os “culpados” pelo fracasso escolar: O governo? Provavelmente não, porque fez sua parte: construiu escolas, contratou professores, enfim, ofereceu a estrutura mínima necessária. Os pais? Talvez, por não se envolverem com a questão e por estarem satisfeitos com a educação oferecida aos filhos. A imprensa? Possivelmente pode-se atribuir a ela uma parcela de culpa, por ficar muda diante da situação. Mas não à **Veja**, que faz barulho, que fala da educação e também age para melhorá-la. Os professores? É aí que, ao que tudo indica, está o cerne do problema. Mais uma vez, é possível dizer que a corda estoura do lado mais fraco. Há um silêncio conivente, que desculpa instâncias mais poderosas, silencia questões estruturais mais sérias e direciona a culpa para quem poderia ser visto como vítima de um sistema educacional problemático. A sociedade de forma geral, prejudicada com o ensino ruim, é apresentada como culpada por isso, por ser omissa. O professor não é visto como um profissional que merece ser valorizado, mas sua competência é questionada. Não se apresenta a possibilidade de que, mesmo o professor exercendo seu papel com seriedade, as coisas podem não dar certo por outros motivos. Se um médico prescreve um medicamento e o paciente não segue suas recomendações, parece tolice culpar o profissional se o paciente falecer. Porém, a culpa que deve ser atribuída ao professor parece tão simples, óbvia e legítima quando se fala no fracasso da educação...

### 3.1 DESATANDO OS NÓS: O QUE O DISCURSO REVELA, AFINAL

A partir da análise realizada, que tomou o texto como ponto de partida, é possível ter acesso a questões discursivas relacionadas à FD da **Veja**. O que é materializado linguisticamente, visto a partir do jogo entre aquilo que é explicitado e aquilo que é deixado nas entrelinhas, permite identificar quais são os pressupostos que orientam a FD em questão, suas regularidades, suas relações com outras FDs e com o fio interdiscursivo que a atravessa. Pode-se dizer, assim, que a **Veja** deixa transparecer uma concepção tradicional a respeito do ensino, fortemente influenciada pela ideologia capitalista.

O que a FD em questão defende é uma visão de ensino conservadora, que procura resgatar a concepção de aluno passivo que deve ir à escola para “receber” conhecimentos e não para, dialogicamente, construí-los a partir da interação entre os envolvidos em todo o processo. A consciência crítica vem muito depois, se houver tempo e se houver preparo dos alunos. (Qual é este preparo tido como requisito, não se sabe). O que ele precisa primordialmente é saber ler, escrever, usar números: algo simples, que deve ser ensinado sem a interferência maléfica da consciência crítica, que, fazendo com que os alunos reflitam (algo totalmente complementar, na visão da **Veja**), tira o foco do essencial. O que vai garantir que o aluno esteja realmente preparado para os desafios da vida moderna – o que o Pisa afirma avaliar – é saber lidar com este conhecimento básico. Em outras palavras, saber lidar com o ensinamento das disciplinas “caretas” – criticadas pela FD dos teóricos da educação, não por seu conteúdo, mas pela condução passiva, maçante e, muitas vezes, alienante da aprendizagem. Provavelmente, este preparo para a vida não se refira à criticidade capaz de questionar a ordem social

vigente e de se perguntar por que as coisas são como são, mas à capacidade de se tornar um bom trabalhador no futuro. Isso faria o Brasil crescer em termos econômicos para concorrer com países vistos como modelo: a Alemanha, por exemplo.

É claro que se o preparo educacional traz benefícios reais para a população, garantindo melhores empregos e melhores salários, não é colocado em pauta. Pressupõe-se que sim, mas este ponto não é discutido de maneira aprofundada. Utiliza-se, como base para a argumentação, a ideia de que o estudo é importante, e de “quem estuda vence na vida”, máxima que perpassa o interdiscurso e que, mesmo sem ser citada, contribui para construir efeitos de sentido. Uma educação de qualidade poderia, segundo este ponto de vista, levar o Brasil a ocupar uma situação socioeconômica mais favorável, mais próxima da Alemanha. Porém, pode-se questionar: apenas melhorar e oferecer educação a todos os cidadãos garantiria que a organização social se tornasse mais justa e igualitária? Ou máximas como “quem estuda vence na vida” apenas oferecem uma explicação ideológica para desculpar a organização das relações sociais e a manutenção do *status quo*?

Tomando como base a diferença econômica entre o Brasil e a Alemanha, a FD da **Veja** aponta como um das causas desta diferença o fracasso escolar e o posicionamento passivo dos cidadãos frente a isso. Entre outros fatores, pode-se pensar que o Brasil ocupa uma posição desfavorável economicamente em relação à Alemanha porque, enquanto lá a educação é valorizada e é uma preocupação grande a ponto de criar alvoroço, o mesmo não ocorre aqui. Se os cidadãos não se importam ou estão satisfeitos com a educação que os filhos recebem, eles seriam, então, responsáveis por essa situação. Em outras palavras, de vítima de uma ordem social que não lhe favorece, o cidadão acaba se tornando culpado, porque seria omissivo e descomprometido. E outro personagem responsabilizado por isso é o professor: se ele ganha o mesmo que o

profissional de outros países, deveria trabalhar tão bem quanto. Mas não o faz porque também é descomprometido e mais: porque é incompetente. Assim, o que é nacional é desvalorizado, enquanto as características estrangeiras são exaltadas. Para crescer, o Brasil deve seguir os exemplos dos países de primeiro mundo e imitá-los. Pensar nas condições específicas da realidade brasileira parece dispensável. A *fórmula* que dá certo em outros países deve ser copiada. Neste sentido, ideólogos deveriam parar de refletir sobre a conjuntura nacional e suas especificidades.

A FD dos pesquisadores da educação é criticada veementemente pela **Veja** e a polêmica que se estabelece entre ambas é intensa. De maneira nada inocente, a FD da revista se utiliza da autoridade que possui para fazer críticas que aparenta ter legitimidade para fazer. Contorna-se a essência do que é criticado, os pressupostos das teorias defendidas pelos pesquisadores, mas se usa a ironia e, por meio dela, a crítica torna-se ainda mais implacável. Sem precisar demonstrar conhecimento de causa, o autor golpeia a FD oposta como se tivesse autoridade para fazê-lo, apostando no *status* da revista como uma publicação séria e comprometida com os problemas brasileiros para que suas palavras sejam aceitas.

Outro ponto que serve de ancoragem para que o discurso se torne legítimo é a mobilização de vozes de autoridade que falam sobre a educação. A pesquisa de Tânia Zagury é apresentada como verdade, já que se trata de um discurso científico e, portanto, inquestionável e verificável. Mas não se mostra à superfície, para o leitor, que a pesquisa só é mencionada – enquanto inúmeras outras também poderiam ter sido – porque condiz com o que a FD procura demonstrar. Da mesma forma, o Pisa, que é um teste internacional, é citado como referência para estabelecer um parâmetro que comprove o fracasso do ensino brasileiro. Assim, mobilizam-se “verdades” e “fatos”. E, como diz o ditado, contra fatos não há argumentos. Por basear sua argumentação em

dados apresentados como fatos, parece difícil que o interlocutor perceba que os efeitos de sentido construídos poderiam ser outros. Os mesmos “fatos” poderiam originar efeitos de sentido antagônicos, se interpretados por outra FD. Porém, o que prevalece é a ilusão de que “aquilo que foi dito só poderia sê-lo daquela maneira” (ORLANDI, 2001, p. 77), gerando efeitos de sentidos relacionados a um ensino fracassado.

Por outro lado, porém, é preciso considerar que o discurso também está sujeito a falhas. Por mais que tente manter controle sobre os efeitos de sentido construídos, atos falhos podem fazer revelações que não podem ser completamente ocultadas. Assim, ao falar do Grupo Abril como líder na venda de livros escolares, o que escapa do controle do enunciador é a relação que pode ser estabelecida pelo leitor entre o poderoso grupo de comunicação e o governo. Embora a revista procure se mostrar como exercendo um jornalismo independente, comprometido com a população brasileira e não com questões políticas (pois critica a esquerda e a direita), o envolvimento comercial entre o grupo e o governo se revela nas entrelinhas. O grupo é um grande vendedor de livros didáticos e de algumas publicações periódicas para o governo, que são utilizados nas escolas públicas, e seu lucro depende muito deste “cliente”. Desse modo, é possível pensar que a **Veja**, a mais importante das publicações do Grupo, deve favores a instâncias governamentais e, por isso, sua posição é regulada por este envolvimento. E isto explica porque o governo é isentado, pela FD da **Veja**, da responsabilidade em relação aos problemas da educação. Mesmo que isso procure ser dissimulado, este efeito de sentido, a partir das associações que o discurso permite, pode ser construído.

No entanto, não é a construção de efeitos de sentido negativos como esse que prevalece. O que é reforçado é a legitimidade da **Veja** para falar de educação. Aliás, não só para falar, porque ela também faz. O fato de ela adotar atitudes, por meio das iniciativas da Fundação Victor Civita, é utilizado como argumento positivo para

sustentar sua autoridade para falar sobre o tema. Isto permite que ela critique os teóricos, sem ter conhecimento de causa e sem apontar o que há de errado com as teorias; os professores, que deveriam ser controlados por uma vigilância rigorosa para o ensino funcionar; e os brasileiros de modo geral, que são omissos, descomprometidos e, provavelmente, culturalmente inferiores aos alemães.

A crítica aos professores, pesquisadores e cidadãos é explícita e agressiva. Percebe-se a comparação do Brasil com os países *sérios* e *avançados*, cujos problemas são silenciados e os pontos positivos, exaltados. Devido à legitimidade conferida pelo *status* do autor, o que é dito nem sempre pode ser comprovado, mas é apresentado através do discurso – que parece instrumento (límpido) do pensamento – como “reflexo (justo) da realidade” (ORLANDI, 2001, p. 51), mas que não o é, num processo do qual nem leitores nem autor têm consciência. O problema do ensino é localizado na superfície, naquilo que deveria ser visto como consequência e não causa. Questões estruturais são contornadas e a atribuição de culpa recai sobre aqueles que são prejudicados pelo ensino ruim. Desculpa-se tudo aquilo que poderia revelar um mundo capitalista e desumano, por meio de um efeito ideológico que muito mais reproduz do que transforma as relações sociais.

### 3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O COMPORTAMENTO DISCURSIVO DA FD

A FD da revista **Veja** apresenta princípios e procedimentos recorrentes que a caracterizam. É possível identificar valores que orientam o que é discursivizado e fazem com que haja uma aparente evidência de sentido no interior da FD. Tendo em vista que



a análise da materialidade linguística foi apresentada nos itens precedentes, propõe-se agora explicitar quais são os valores que se encontram nos “bastidores”, ditando *o que* deve ser dito e, principalmente, *como* deve ser dito.

Embora a **Veja** se coloque numa posição de autoridade para discutir a educação, mostrando-se preocupada com o fracasso do ensino (um problema nacional), a FD deixa escapar um outro interesse: na verdade, o que rege o discurso presente não é a preocupação com a qualidade do ensino, mas o interesse financeiro. A suposta preocupação é apenas simulada para escamotear o comprometimento comercial da revista – seja em relação ao seu maior cliente (o governo, que é um grande comprador de livros didáticos), seja em relação a seus anunciantes (a iniciativa privada, que sustenta a publicação), seja em relação ao próprio leitor, do qual a revista também depende para se manter no mercado e garantir o lucro. O comprometimento em relação ao governo não apenas evita que a revista direcione críticas a ele abertamente como também atua no sentido de isentá-lo de qualquer responsabilidade quanto ao problema. Já o comprometimento em relação à iniciativa privada também evita que ela seja criticada e faz com que uma atitude elogiosa seja direcionada às empresas. E o comprometimento em relação ao leitor, por sua vez, explica a necessidade de que a revista se mostre como tendo um papel social importante de porta-voz dos problemas brasileiros, não apenas falando sobre eles, mas também agindo para que ocorram mudanças. Assim, procurando conciliar todos esses interesses, a revista constrói uma imagem de si que não poderia ser diferente. Os interesses financeiros que regem seu discurso explicam o comportamento adotado, considerando as instâncias em jogo (governo, iniciativa privada e leitores). A partir da identificação desse valor da revista, é possível compreender o porquê das atitudes (e também dos dizeres e dos silenciamentos) adotados por ela.

Além disso, outro aspecto que deve ser observado em relação ao comportamento discursivo da **Veja** diz respeito à cientifização adotada por ela. Para ser recebida como verdade, reforçando seu papel de autoridade para falar dos problemas brasileiros, a revista se ampara do discurso científico para validar o que diz. Por meio de um gesto aparentemente desinteressado, aciona-se o discurso pertencente a outra FD, a qual seria possível denominar de FD científica, para utilizá-lo como argumento a seu favor. Este seria um gesto aparentemente desinteressado, porque o que é trazido da outra FD representaria sua totalidade, ou seja, funcionaria como símbolo para representar o que toda a esfera científica defende. Assim, de acordo com a imagem que a **Veja** procura construir, não haveria “interesse” ou manipulação em mobilizar um dado desta FD. No entanto, uma análise mais atenta revela que estes dados não são mobilizados aleatoriamente e, muito menos, poderiam representar a posição de toda a FD científica. Trata-se de dados escolhidos pela FD da **Veja** que, por estarem amparados na veracidade e na objetividade atribuídas ao discurso científico, atuam de duas formas: legitimam o que é dito e, além disso, ocultam outros interesses que poderiam ser associados ao que é defendido. Em outras palavras, o que a **Veja** procura mostrar é que se ampara na ciência e não em interesses financeiros (que explicariam o comprometimento com as diversas instâncias citadas acima).

Apoiando-se, mais uma vez, na autoridade que supõe sustentar, **Veja** nega teorias defendidas pelos pesquisadores da educação. Mesmo sem ter conhecimento de causa e sem mostrar em que ponto as teorias estão erradas, **Veja** age como se tivesse autoridade suficiente para criticá-las. A revista se simula conhecedora do assunto, quando não seria coerente que ela soubesse mais do que os teóricos que se dedicam a estudá-lo. E, numa análise mais atenta, pode-se dizer que a **Veja** realmente não sabe mais do que eles: trata-se de uma simulação, um disfarce para convencer o leitor de que

ela tem autoridade a ponto de questionar e contradizer até mesmo o que as pessoas especializadas falam do assunto. Assim, o papel de utilidade pública que a revista simula possuir é reforçado, pois ela seria mais comprometida com a educação do que os próprios teóricos. Ao contrário dos pesquisadores, que ficam perdidos em pensamentos desconectados da realidade escolar brasileira e não fariam nada para mudá-la, a **Veja** tem voz ativa, isto é, fala e também faz. E, ao contrário dos pesquisadores, ela está informada sobre a realidade do ensino em sala de aula, cuja qualidade é medida por meio de testes como o Pisa e de pesquisas como a de Tânia Zagury. Deve-se destacar, porém, que tanto o Pisa como a pesquisa de Zagury podem ser considerados como advindos do discurso científico, mas não se trata da mesma esfera discursiva que engloba os pesquisadores criticados. Estas duas instâncias se diferenciam porque, enquanto uma é ciência séria, objetiva (à qual a **Veja** se assimila), a outra é uma ciência contaminada pela ideologia e marcada pelo engajamento político-social – coisas que, na visão da **Veja**, atrapalham. Assim, é possível dizer que a revista se coloca numa posição de autoridade que lhe permite indicar que ciência é válida e qual deve ser descartada. Ela valida testes e índices, por exemplo, o Pisa, que não se sabe quem faz e a serviço de quais interesses. Isto não é trazido para discussão; focaliza-se o resultado, mas não se pode questionar o processo. O fracasso escolar é algo que se impõe e do qual não se pode duvidar.

Outro princípio que orienta a prática discursiva da revista **Veja** é o desmerecimento daquilo que é nacional e a valorização do que é externo. O brasileiro é retratado como inferior ao estrangeiro, tanto em relação ao nível de ensino quanto em relação a questões culturais. Não apenas o cidadão brasileiro comum é inferior, como também são a imprensa nacional, que silencia diante dos problemas (com exceção da **Veja**), os políticos (independentemente de serem esquerda ou direita), que não tomam

atitudes, e os pais de alunos, que são omissos e despreocupados. Os países avançados, entre os quais não se pode incluir o Brasil, são encarados como modelos que devem ser copiados, sem necessidade de avaliação crítica, pois o que deu certo nesses países supostamente daria certo no Brasil, segundo a **Veja**. Porém é preciso lembrar que se trata de realidades diferentes, que apresentam especificidades apagadas pela revista para tornar a questão simples de ser resolvida. Se o Brasil simplesmente copiasse o que há nos países avançados, este seria um passo para tornar-se um – na visão da **Veja**. Prova de que o que é estrangeiro é valorizado em detrimento do que é nacional é a citação do Pisa, um teste internacional. Para o Brasil avaliar a qualidade do ensino, não basta utilizar os instrumentos e as pesquisas nacionais (até porque os pesquisadores não são confiáveis e só se preocupam com detalhes menos importantes, como a “consciência crítica”): é preciso compará-la com outros países.

A inferência que se pode fazer, partindo da avaliação negativa do que é nacional, parece levar à conclusão de que é preciso encontrar um culpado pelo fracasso da educação. É isso que a **Veja** realiza. A atribuição dessa culpa é destinada a várias instâncias: ao cidadão brasileiro, que é encarado como omissos; aos demais veículos de comunicação, que não se comprometem com os problemas nacionais; aos políticos, que não se importam com questões públicas; aos pais, que são, no mínimo, despreocupados e desinformados; e, por fim, aos professores, que são incompetentes – e o termômetro para medir esta incompetência, mais uma vez, é a comparação com a realidade estrangeira. Embora várias parcelas da população pareçam dividir a culpa, pode-se resumir que ela é do cidadão brasileiro, frequentador da escola pública. Em outras palavras, a culpa é atribuída a quem, na verdade, poderia ser considerado vítima, pois é prejudicado pelo ensino ruim. Isto contorna o problema e torna a discussão circular: a educação é péssima porque o cidadão (incluindo pais, professores, políticos) é

ignorante; e o cidadão é ignorante porque a educação é péssima. Concebendo o problema superficialmente e de maneira simplista, evita-se discutir questões estruturais que poderiam fornecer pistas mais concretas (e menos mascaradoras ou ideologizantes), para explicar porque de fato a educação é ruim.

É preciso destacar ainda o elogio que ela realiza à FD que assume. O que é possível perceber, a partir dos enunciados que circulam nesta FD, é um elogio recorrente a tudo que é relacionado à revista. As iniciativas da Fundação Victor Civita são valorizadas e corroboram o relevante papel social da **Veja** e de todas as instituições às quais está relacionada de alguma forma. Falando de si, a revista busca fortalecer sua imagem positivamente. Porém, deve-se destacar que não se trata de um elogio que aparece por acaso e de maneira escancarada. O elogio aparece por trás da “desculpa” de citar uma iniciativa louvável que – não por acaso – é de autoria da fundação. Isto engrandece a ação citada e, da maneira com que os enunciados são apresentados, eles não levam, pelo menos imediatamente, a um questionamento por parte do leitor. Assim como seria possível pensar que a imagem positiva da revista é consequência de ações como essa, que teriam como causa uma preocupação social, também seria possível pensar que ações como essa são realizadas apenas com o propósito de sustentar essa imagem – e os benefícios sociais seriam só consequência. Porém, é preciso desobscurecer o discurso para que esta segunda leitura venha à tona.

Para que a aparente evidência de sentido da FD seja questionada, é preciso ir além da superfície. Ainda mais porque a superficialidade pode ser apontada como um dos princípios norteadores da prática discursiva da **Veja**. A revista é, ao mesmo tempo, superficial e silenciadora: apresenta os problemas educacionais como se estivesse preocupada e comprometida em resolvê-los, mas a abordagem que faz deles se limita a uma análise de pouca profundidade, que silencia fatores importantes. Tanto a

superficialidade quanto o silenciamento tiram o foco de questões conjunturais que poderiam ser discutidas, mas não são. Ao tratar apenas no nível da superfície, o problema parece tornar-se, de acordo com os efeitos de sentido construídos a partir da **Veja**, de simples solução – o que reforça ainda mais a inferioridade do brasileiro, que não tem capacidade para resolvê-lo. Se as questões conjunturais estão fora de foco, o que toma o centro da questão é a culpa do cidadão brasileiro; e assim o ciclo vicioso se fecha.

Todos esses princípios norteadores da FD da **Veja**, citados anteriormente, explicam porque os enunciados produzidos nesse espaço são materializados e porque o são dessa forma. A evidência do sentido pode, então, ser questionada. Ao se explicitarem os princípios que regem a prática discursiva da revista, é possível observar que os sentidos poderiam ser outros, já que o processo de produção desses sentidos está necessariamente sujeito ao deslize, como afirma Orlandi (2001). A possibilidade de deslize oferece lugar para a interpretação e para a análise. Isto se buscou realizar neste capítulo, mostrando que, por mais que a FD busque controlar a imagem que visa construir de si, há sempre algo que escapa ao seu controle. A partir de todos esses princípios identificados, seria possível pensar em algo comum, um valor maior e unificador que explicaria estes desdobramentos. Esta seria a maior característica da **Veja** observada neste momento: um engajamento social aparente, que esconde o comprometimento financeiro e que, para se simular melhor, culpa o indivíduo quando ele deveria ser considerado vítima. Por meio de um discurso circular, a **Veja** o empurra para um beco sem saída e, assim, exime-se de qualquer responsabilidade, garantindo, ainda, uma imagem positiva de si.

#### 4 NÃO HÁ ESCAPATÓRIA: O BRASILEIRO É MESMO MANÉ

A imagem que se sustenta a respeito do ensino brasileiro não advém de uma construção solitária de um autor, de um texto ou de uma FD: é sempre a partir do embate com o outro que os sentidos se constroem. Como afirma Foucault (2000), não há começo nem ponto final para o discurso. Quando se toma a palavra, há sempre algo que veio antes e algo que virá depois. É nesse processo ininterrupto que valores, crenças e imagens são construídos, parafraseados e reformulados, pois estão sujeitos aos deslizamentos da linguagem e são sensíveis, também, à sua exterioridade. É a partir dessa perspectiva que o segundo texto em análise, intitulado “O brasileiro da Nokia”, será observado: não independentemente, mas fazendo parte de um conjunto e de um processo.

	Edição 1965 . 19 de julho de 2006 Ponto de vista: Claudio de Moura Castro
1	<b>O brasileiro da Nokia</b>
2	"De quantos anos de escolaridade precisará um funcionário da empresa
3	finlandesa no Brasil para se equiparar a um colega da matriz?"
4	"Ecologia é o estudo dos ecos." Essa resposta foi dada em um
5	vestibular. O candidato pode bem haver sido aprovado e estar hoje formado
6	em direito, administração ou o que seja. Muitos bradam indignados contra
7	tal estado de coisas, denunciando o absurdo de permitir que entre no ensino
8	superior uma horda de quase analfabetos. Mas vejamos o outro lado.
9	A Nokia tem fábricas na Finlândia e também no Brasil. Imaginemos
10	o Alvar, um típico funcionário da fábrica finlandesa, com um curso médio
11	completo (de doze anos). Imaginemos agora o Mané, funcionário da Nokia
12	brasileira. De quantos anos de escolaridade ele precisará para se equiparar
13	ao Alvar do ponto de vista da sua capacidade lingüística e matemática? Por
14	exemplo, para entender tão bem quanto o Alvar um relatório técnico.
15	Tomemos um graduado do nosso ensino médio público (que dura
16	onze anos). Suponhamos que se forme bacharel em direito. Terá dezesseis
17	anos de escolaridade.
18	Mas os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos
19	(Pisa) mostram que um brasileiro, em média, sabe o mesmo que um
20	finlandês com cinco anos e meio de escolaridade a menos. Tirando cinco e
21	meio dos dezesseis anos, terminamos com dez anos e meio. Em outras e
22	cruéis palavras, se o Mané for bacharel em direito, ainda assim não terá o
23	nível de compreensão de leitura do Alvar, com seu reles diploma de curso
24	médio.
25	O grande afluxo de alunos aos vestibulares mostra uma reação

26	espontânea da sociedade diante de uma educação pública de péssima
27	qualidade. Os alunos e as empresas que os contratam não têm força para
28	mudar a educação pública. Diante de sua impotência, fazem o que podem.
29	Ou seja, para compensar a fragilidade das escolas, passam mais anos de
30	vida estudando.
31	Quatro milhões estão no nível superior, para estudar mais quatro
32	ou cinco anos. Pelo que nos dizem as pesquisas, aprendem muito nesses
33	anos adicionais. Seu esforço traz grandes ganhos, mesmo para os mais
34	fracos. Lucram os próprios alunos, as empresas e a sociedade. É
35	infinitamente melhor do que usar esse tempo para assistir a novelas ou
36	tomar chope.
37	Isso é verdade, desde que paguem a conta de sua educação (em
38	vez de ser alunos de uma universidade pública, que é muito cara para o que
39	dela podem tirar alunos mal formados). Mas não é uma boa opção de
40	política pública, pois alongar a permanência na escola é uma maneira pouco
41	inteligente de substituir uma educação fraca. Contudo, para os atores em
42	jogo – alunos e empresas – é a única opção que resta. Diante do fracasso
43	da escola básica, é o melhor que poderia acontecer.
44	Ao contrário do que se afirma, com total desconhecimento dos
45	números, os alunos não estão sendo iludidos por promessas vãs de cursos
46	superiores (embora haja públicos e privados de péssima qualidade). De
47	fato, sua renda média ao longo da vida profissional representa 2,7 vezes a
48	de um graduado do ensino médio. E sua probabilidade de ficar
49	desempregado é entre duas e três vezes menor. Trata-se de um grande
50	negócio. Para as empresas também é bom, pois muitos dos diplomados
51	superiores passam a ter a preparação que poderíamos esperar de um
52	graduado do ensino médio, em vez de permanecer semi-analfabetos.
53	Menos de 20% dos bacharéis em direito passam no exame da OAB.
54	E daí? Simplesmente não serão advogados. Mas, como em muitos outros
55	países – incluindo a França –, o curso de direito é uma excelente formação
56	geral. Ou seja, direito é um curso que também forma advogados.
57	Fazemos cursos de geometria e história no ciclo básico. Nem por
58	isso seremos geômetras ou historiadores. Antes de tudo, a educação, de
59	qualquer nível, é um processo de desenvolvimento intelectual. Aprendemos
60	a pensar, a ler, a escrever, a usar números. Isso tanto pode ser o resultado
61	de cursar disciplinas como geometria ou história quanto de fazer curso
62	superior de filosofia, direito ou economia.
63	Em sociedades modernas, a proporção dos que trabalham na área
64	que corresponde ao seu diploma é cada vez menor. Isso já acontece no
65	Brasil, onde bem menos da metade dos graduados exerce a profissão que
66	está descrita no seu diploma (nas áreas sociais, a proporção cai para um
67	quarto dos graduados).
68	Em suma, o curso superior é uma solução, diríamos, um remendo.
69	O problema está nos níveis anteriores.
70	Claudio de Moura Castro é economista -
71	(Claudio&Moura&Castro@attglobal.net)

O texto “O brasileiro da Nokia” antecipa, já no título, a comparação entre o Brasil e um país estrangeiro – o que é recorrente na FD da **Veja**, como se observou no artigo anterior. Ao citar a Nokia, aciona-se, por meio da memória discursiva a imagem de uma empresa estrangeira bem sucedida, que é referência mundial quando se fala em tecnologia. Esta referência à empresa só é feita, porque se considera que os leitores a reconheçam como um exemplo de sucesso. Um típico leitor de revista, de classe média, tem renda suficiente para possuir algum produto da empresa ou, pelo menos, conhecer a Nokia e saber da sua representatividade no mercado mundial. Assim, deve-se considerar



que o texto é construído partindo de uma base comum de informações compartilhadas que promovem a produção de efeitos de sentido.

Conhecendo o posicionamento da FD da **Veja**, pode-se afirmar que essa aproximação entre o brasileiro e o estrangeiro visa apresentar uma comparação depreciativa em relação ao Brasil, porque a crítica à educação brasileira está bastante presente na revista e um leitor assíduo da publicação pode construir estes efeitos de sentido antes mesmo da leitura completa do texto. É possível, portanto, estabelecer um diálogo entre o texto “Precisamos de uma crise” e “O brasileiro da Nokia”. Ambos criticam a educação brasileira, fazendo isso de maneira superficial e evitando discutir questões conjunturais estruturais mais profundas. Nesse ponto, pode-se dizer que os textos são parafrásticos, pois reafirmam efeitos de sentido recorrentes na FD. Estes efeitos perpassam o discurso da revista e justificam a escolha do *corpus*. Se, à primeira vista, a escolha de dois artigos pode parecer pouco representativa, a partir das análises, é possível notar que se trata de um número relativamente suficiente para perceber alguma regularidade discursiva da FD. A análise de outros textos, portanto, teria poucos acréscimos, em termos qualitativos, à pesquisa, considerando o objetivo proposto.

A comparação entre a educação brasileira e a de países europeus se revela de maneira explícita no subtítulo: **De quantos anos de escolaridade precisará um funcionário da empresa finlandesa no Brasil para se equiparar a um colega da matriz?** (linhas 2-3). A construção deste enunciado, aliada ao que a FD sustenta, contribui para que efeitos de sentido negativos a respeito do brasileiro sejam construídos. Com o uso do verbo “equiparar”, aciona-se o pressuposto de que um funcionário finlandês da Nokia apresenta melhores condições que um funcionário brasileiro da empresa. A diferença entre os dois se refere ao nível de conhecimento: o brasileiro é colocado como inferior, necessitando de mais anos de escolaridade para se

equiparar ao finlandês, já que, quanto mais anos de escolaridade ele tiver, maior o nível de conhecimento alcançado e maiores as chances de ele se aproximar do outro, que possui mais saber, apesar de sua menor escolaridade.

A questão de porque existe uma diferença entre os dois funcionários é deixada em segundo plano, ou seja, não é colocada em evidência. Trata-se de uma informação pressuposta, que não entra no jogo do momento, mas que, por outro lado, deve ser aceita. Com isso, esta diferença, ao mesmo tempo em que é afirmada, sendo ser apenas ratificada, não se mostra passível de questionamento: a dúvida está apenas em quanto tempo de estudo é necessário para que o brasileiro se equipare ao finlandês. Apresentar-se como inquestionável é uma das principais características do pressuposto<sup>5</sup>, como aponta Ducrot (1987, p. 20):

Para descrever este estatuto particular do pressuposto, seria possível dizer que ele é apresentado como uma evidência, como um quadro incontestável no interior do qual a conversação deve necessariamente inscrever-se, ou seja, como um elemento do universo do discurso. Introduzindo uma ideia sob forma de pressuposto, procedo como se meu interlocutor e eu não pudéssemos deixar de aceitá-lo.

Assim, o pressuposto contribui para produzir determinados efeitos de sentido cujas origens são de difícil localização. Analisando o pressuposto, que é marcado linguisticamente, pode-se desvendar o processo de construção de seus efeitos; no entanto, uma localização completa de onde ele se origina seria impossível, porque a construção de sentidos é apoiada linguisticamente, mas sua causa não é evidente: encontra-se além do texto.

No início do artigo, tem-se a presença da heterogeneidade mostrada (enunciado marcado pelas aspas), explicitando seu não pertencimento ao autor do texto: **Ecologia é o estudo dos ecos** (linha 4). Este enunciado, uma vez que não pertence ao autor, mas a

---

<sup>5</sup> A noção de pressuposto adotada neste trabalho é entendida de maneira abrangente, ou seja, refere-se à esfera discursiva, transcendendo o que está marcado linguisticamente.

um vestibulando, pois se trata de uma resposta dada em vestibular, é citado para ser ironizado e contribui para justificar e fortalecer o ponto de vista defendido. Através do uso das aspas, percebe-se um movimento de diferenciação entre FDs, o que marca os limites do discurso assumido pela FD da revista e do discurso ironizado, como explica Maingueneau (1997). Com essa citação retirada de uma redação de vestibular, aponta-se, no início do texto, que uma imagem negativa do vestibulando será explorada; a citação ridiculariza o estudante brasileiro e sugere uma generalização. Em nenhum momento, explicita-se se este é um fato incomum ou não nos vestibulares brasileiros. Um enunciado advindo do interdiscurso é acionado: o de que estudantes que escrevem tais absurdos não deveriam ser aprovados no vestibular e não teriam capacidade para se tornarem profissionais formados. No entanto, embora este pareça um posicionamento compartilhado entre as FDs em questão, algumas divergências são apresentadas em seguida.

Na sequência, o autor afirma que **Muitos bradam indignados contra tal estado de coisas, denunciando o absurdo de permitir que entre no ensino superior uma horda de quase analfabetos** (linhas 6-8). Com isso, a princípio, a reclamação de **muitos** (que não explicita a quem, exatamente, **muitos** faz referência) parece válida e coerente, pois a resposta ao vestibular denuncia não só falta de competência do vestibulando em responder corretamente o que lhe é solicitado, mas é motivo de preocupação por ser absurda e inaceitável. Porém, por meio do uso do operador argumentativo **mas**, o direcionamento do texto abandona a crítica a esta absurdo e mostra que há um lado positivo: **Mas vejamos o outro lado** (linha 8). A FD de **Vejamos** primeiramente se assimila à FD do senso comum, pois a incompetência dos alunos como algo negativo é consensual entre estas FDs quando se fala em educação. Ninguém, que enuncie a partir deste campo discursivo, pode sustentar que a educação é

dispensável ou pouco importante. No entanto, ao afirmar que há um outro lado, a curiosidade do leitor é despertada para que ele descubra o lado positivo em algo aparentemente tão ruim. Assim, sem negar o que a FD do senso comum considera, ela focaliza outro ponto: o de que há um lado positivo.

No segundo parágrafo, é possível observar a comparação entre o Brasil e a Finlândia; apresenta-se algo em comum entre os dois países – fábricas da empresa Nokia – e, depois, comenta-se como tais empresas diferenciam os seus funcionários de acordo com o local de trabalho. A Finlândia é um país do norte europeu altamente industrializado; sua economia local é uma das mais prósperas da Europa e os finlandeses tem um padrão de vida elevado. Não é à toa, portanto, que a Finlândia é comparada ao Brasil, pois suas características contribuem para reforçar de forma mais enfática os aspectos negativos brasileiros. Para fazer esta comparação, nomes depreciativos são atribuídos a dois funcionários fictícios: **Imaginemos o Alvar, um típico funcionário da fábrica finlandesa, com um curso médio completo (de doze anos). Imaginemos agora o Mané, funcionário da Nokia brasileira** (linhas 9-12).

Neste recorte, podem-se notar os efeitos de sentido provocados pelos termos **Alvar** e **Mané**. O primeiro termo, definido como “estúpido, grosseiro e ingênuo” (FERREIRA, 2004, p. 109) é bem mais ameno do que o segundo, que, embora definido como “indivíduo inepto, desleixado, negligente; tolo” (FERREIRA, 2004, p. 1264), carrega uma carga mais negativa. **Mané** é uma gíria amplamente utilizada no Brasil; já **alvar** é termo pouco usado e até mesmo desconhecido de muitos leitores. Assim, pode-se dizer que o sentido de **mané** prevalece, independentemente de a escolha lexical ser realizada intencionalmente pelo autor ou não. O termo acaba sendo enfatizado e, assim, aciona no interlocutor vários conceitos, muitos deles, pejorativos: **Mané** lembra “malandragem”, “jeitinho brasileiro”, ao mesmo tempo em que faz referência a pouca

esperteza, ou seja, a alguém que tenta burlar a ética, mas não é “esperto” o suficiente para evitar que seja punido ou responsabilizado.

Ao denominar o funcionário brasileiro de **Mané**, aponta-se para uma generalização, como se todos os brasileiros – com exceção de poucos que se diferenciam deste distintivo, como é o caso do autor, que procura se afastar desta caracterização – fossem **manés**. O autor procura se distinguir desta camada da sociedade, ou seja, do grupo dos trabalhadores, como se ele se encontrasse acima desta realidade. Por não ser um trabalhador como os outros, o autor se mostra não como **mané**, mas como inteligente, sábio e sagaz. Ele é capaz de perceber a ignorância da população brasileira e não está, portanto, alienado, reproduzindo cegamente as relações de poder e de dominação que atuam sobre o trabalhador. Por trás de um aparente engajamento e de uma consciência translúcida, que permitiria ver como o brasileiro é ignorante, na verdade, há uma ideologia atuando, porque, em vez de desvelar estas relações de poder, o autor atua no sentido de mostrar o trabalhador como “culpado” por ser ignorante, não conseguindo, assim, desvencilhar-se desta relação para tornar-se “alguém na vida”. Com isso, apagam-se as causas que levaram o indivíduo a encontrar-se em tal situação. Sem escolaridade adequada, o brasileiro é considerado um **mané**, como se fosse “culpado” pela sua ignorância. Não se discutem os motivos que levaram o personagem fictício a ter um ensino precário, enquanto ele é apresentado como tendo “livre arbítrio”: é **mane**, porque quis ser, porque não é esperto o suficiente para perceber a situação desfavorável que ocupa e se livrar dela, porque não soube aproveitar as oportunidades que teve. Mas que oportunidades são essas, se a educação insuficiente pouco lhe proporcionou? A falta de oportunidades, que poderia caracterizar o indivíduo mais como vítima de um sistema do que como responsável pela sua condição, é

silenciada, deixa de ser discutida e, por isso, coloca a “culpa” do indivíduo em primeiro plano.

No parágrafo seguinte, o autor acentua a comparação entre os dois funcionários. Não sendo suficiente comparar o brasileiro e o finlandês com as mesmas condições, ou seja, ambos com curso médio completo, o autor propõe: **Tomemos um graduado do nosso ensino médio público (que dura onze anos). Suponhamos que se forme bacharel em direito. Terá dezesseis anos de escolaridade** (linhas 15-17). A partir daí, com o brasileiro com mais anos de escolaridade, o autor realiza a comparação que o colocará, ainda assim, numa posição inferior. O fato de o brasileiro possuir mais anos de escolaridade deveria significar maior conhecimento em relação ao finlandês. Antecipando este pensamento do leitor, o autor utiliza o operador argumentativo **mas** para iniciar o parágrafo seguinte, que apontará o contrário: **Mas os dados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) mostram que um brasileiro, em média, sabe o mesmo que um finlandês com cinco anos e meio de escolaridade a menos** (linhas 18-20). É possível perceber que se aciona outra voz para legitimar o discurso presente: são os dados que mostram; não é apenas o autor quem diz.

Como no texto anterior, a citação do Pisa busca conferir maior legitimidade ao que está sendo dito. Porém, é preciso lembrar, mais uma vez, que o *status* do autor, colunista renomado da **Veja**, é um fator significativo para conferir legitimidade ao texto. Isso justifica o fato de o autor não se aprofundar nos dados que expõe, que poderiam até parecer duvidosos, se fossem escritos por outra pessoa que não possua a mesma imagem de prestígio do colunista. A partir de que informações, conclui-se que o brasileiro e o finlandês apresentam diferenças em relação ao ensino que receberam? Como estas diferenças são quantificadas? O Pisa pode ser considerado um teste confiável para avaliar países diferentes? Estas poderiam ser indagações feita pelo leitor,

se não fossem considerados os fatores externos do texto, como sua autoria e o veículo em que é publicado.

Ainda no quarto parágrafo, percebe-se uma estratégia utilizada na tentativa de controlar o sentido do texto: **Em outras e cruéis palavras, se o Mané for bacharel em direito, ainda assim não terá o nível de compreensão de leitura do Alvar, com seu reles diploma de curso médio** (linhas 21-24). Através do uso da expressão **em outras e cruéis palavras**, o autor indica que explicará melhor o que está tentando dizer e já antecipa uma conclusão negativa, com o uso da palavra **cruéis**. Adjetivando o substantivo **palavras**, demonstra-se um julgamento negativo da situação que descreve.

Para o autor e para a FD da **Veja**, o fato de o brasileiro não se igualar ao finlandês é algo cruel e preocupante: porém, mais do que se solidarizar com a situação, mostrando-se preocupado com o brasileiro, o autor e a revista são pejorativos em relação ao fracasso do ensino no país. O sarcasmo dado pela afirmação de um curso superior nacional não se equiparar em qualidade ao ensino médio finlandês – afirmação discutível e ousada – prevalece em relação a possíveis soluções que poderiam ser apontadas e não aparecem no texto. Seria possível pensar, a partir disso, que o ensino superior sofrerá críticas no decorrer do texto. A ironia e a ridicularização parecem apontar para a crítica da educação superior, em especial, da privada, porque se sabe que, devido à grande oferta de vagas em muitos cursos de instituições particulares (motivada por interesses financeiros), pessoas despreparadas – que poderiam assumir a autoria pela frase inicial do texto dada em um vestibular – são aprovadas e, muitas vezes mesmo sem condições para exercer a profissão, conseguem obter o diploma. Porém, não é isto que se percebe nos parágrafos seguintes. O autor parece “fingir” concordar com o senso comum, para que suas afirmações sejam aceitas, para depois dar o golpe final, isentando

de culpar a iniciativa privada por aprovações descabidas e transferindo a culpa para o indivíduo despreparado que presta o vestibular.

Neste trecho, o autor toca em uma questão central do ensino brasileiro: o nível de compreensão de leitura, alvo de reclamações docentes e ponto fraco nas avaliações. É comum afirmar que “o aluno não sabe ler” – e isto é algo negativo, obviamente, porém não se consideram as condições que não possibilitam ao aluno adquirir a habilidade da leitura. O fato de o aluno não saber ler é, muitas vezes, atribuído à consequência de que o Brasil é um país de analfabetos, uma explicação simplista e ideológica que esconde os problemas do sistema social e econômico que refletem no ensino.

O nível de leitura do brasileiro é inferior ao do finlandês, mas, novamente, não se questiona a confiabilidade dos dados que possibilitaram essa conclusão. Assim como outros recortes anteriores, seria possível questionar a validade do que está sendo dito. Não se sabe, ao certo, a partir de quais dados o autor faz a afirmação de que, **se o Mané for bacharel em direito, ainda assim não terá o nível de compreensão de leitura do Alvar, com seu reles diploma de curso médio.** Como garantir que o nível de compreensão de leitura entre estes dois funcionários típicos é tão díspar? Mais uma vez, o *status* do colunista dá a legitimidade necessária para que o texto seja lido e aceito pelos leitores. É preciso, pois, considerar que a legitimidade depende da posição sustentada pelo sujeito e o mesmo acontece com o sentido das expressões empregadas no texto: “O que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.” (BACCEGA, 1995, p. 57).

Através de um personagem fictício, **Mané**, como comentado acima, insinua-se uma generalização: se, assim como **Alvar**, funcionário típico da fábrica finlandesa,



**Mané** é um típico funcionário da Nokia no Brasil, pode-se inferir que os trabalhadores brasileiros a quem o texto faz referência são *manés*. Algo *típico* é algo comum, que constitui e caracteriza a maioria; se o que denomina um funcionário típico é ser **Mané**, conclui-se que todos ou pelo menos a maioria dos funcionários também sejam *manés*. E neste grupo provavelmente não se incluíam apenas funcionários da Nokia. A empresa, neste caso, funciona como um elemento condensador que representa as grandes corporações que, na época do capitalismo tardio, usurpam a mais-valia do trabalhador: um “mané”, marcado pela impotência frente à falta de escolhas.

No quinto parágrafo, faz-se uma afirmação que pode ser questionada: **O grande fluxo de alunos aos vestibulares mostra uma reação espontânea da sociedade diante de uma educação pública de péssima qualidade** (linhas 25-27). Mais uma vez, faz-se uma afirmação sem apresentar dados que a sustentem. Não há informações que justifiquem essa conclusão, que pode ser aceita pelos interlocutores, porque estes, devido ao respeito que têm pela posição de autoridade que o colunista ocupa, vão “desarmados” para a leitura. E não se pode considerar que os leitores sejam passivos e que o *status* de legitimidade da FD da **Veja** garanta que ela possa dizer qualquer coisa. A FD determina o que deve ser dito: portanto, se o autor ousasse fazer alguma afirmação em desacordo com os pressupostos da FD, causaria, no mínimo, estranhamento. É por este motivo que só se prega aos convertidos: o discurso sustentado pela **Veja** apresenta verdades já aceitas por seu público leitor. A adesão não é construída naquele momento, mas é anterior ao discurso presente. Mais importante do que os argumentos expressos, é a enunciação desses argumentos por esse discurso, como aponta Maingueneau (2007, p. 117):

[...] o discurso convence porque ia pela nossa cabeça o que já convencia, mais ou menos obscuramente. Reminiscência platônica que permite dizer ‘é isso mesmo’, o *mesmo* marcando a coincidência

com a verdade já lá [...]. A evidência que produz adesão vem de outro lugar, e é essa a própria condição de possibilidade do conceito do discurso: que haja momentos e lugares para os quais uma configuração de sentido possa ser reconhecida por um conjunto de sujeitos como o Todo da verdade.

O autor poderia, e não o fez, talvez por desconhecimento ou má vontade política, apontar motivos que pudessem justificar o grande afluxo de alunos aos vestibulares, como a busca pela qualificação profissional – cada vez mais exigida pelo mercado de trabalho – visando melhores empregos e não a reação contra uma educação de má qualidade. Porém, este motivo não é ao menos citado pelo autor. A partir do que é dito, pode-se pensar que a população procura a formação superior, porque está revoltada com o ensino básico público e quer compensar o que não aprendeu. Se a população está tomando atitudes, é porque não é omissa e não é **mané**, ou seja, tola, estúpida e ingênua: efeitos de sentido construídos a partir do termo pejorativo que é utilizado. Mas essa tomada de atitude da população não é colocada em destaque como algo positivo: o que prevalece são os efeitos de sentido negativos acionados pelo termo. Independentemente de tomar atitudes ou não, de reagir contra uma educação de má qualidade, o trabalhador brasileiro típico continua sendo **mané**.

Em seguida, afirma-se que **os alunos e as empresas que os contratam não têm força para mudar a educação pública de péssima qualidade. Diante de sua impotência, fazem o que podem** (linha 27-28). Neste trecho, há o recurso à negação, provavelmente porque é pressuposto que os alunos e as empresas deveriam ter força para mudar a educação – talvez por meio do voto ou da pressão exercida sobre as esferas responsáveis pela educação. Mas nem alunos nem empresas possuem esse poder. O autor parte do pressuposto de que as empresas e os alunos estão fazendo algo para tentar mudar a educação, mas não conseguem porque são impotentes. Assim, seria possível associar essa impotência ao não-comprometimento político, à falta de atitude, à

omissão: características que, muitas vezes, são atribuídas ao brasileiro (**mané**), a exemplo do que é possível afirmar com base no texto “Precisamos de uma crise”. Porém, é preciso lembrar que as empresas, embora muitas procurem transmitir uma imagem de si como estando ligada à responsabilidade social, têm pouco ou nenhum interesse em mudar e educação: então, não se trata de possuir ou não poder para isso. Há apenas um interesse bem direcionado: o da qualificação do funcionário para atingir maiores lucros. Assim, parece ser construída, através do texto, uma imagem positiva das empresas, que são bem intencionadas, porque realizam ações de responsabilidade social (ou seja, **fazem o que podem**), mas não são bem sucedidas, porque essas ações são insuficientes para ocasionar mudanças. Além disso, deve-se destacar que instâncias governamentais não são responsabilizadas pelo fracasso da educação: apenas se lamenta que alunos e empresas sejam impotentes.

No final do quinto parágrafo, há mais uma afirmação questionável: **Ou seja, para compensar a fragilidade das escolas, passam mais anos de vida estudando** (linhas 29-30). Esta afirmação liga-se ao que já foi dito anteriormente, apontando a busca pelo diploma de ensino superior como uma reação espontânea da sociedade diante de uma educação pública de péssima qualidade. Novamente, não há dados que sustentem tal conclusão. Afinal, seria possível pensar que quem procura o ensino superior não busca uma compensação, porque teve um ensino de má qualidade, mas busca maior qualificação e, conseqüentemente, melhor posição no mercado de trabalho. A afirmação parece ser embasada somente no *status* do enunciador, que tenta evitar questionamentos por parte dos interlocutores.

Ainda neste recorte, é interessante destacar que passar mais anos na escola não garante, no caso brasileiro, qualidade de ensino: ponto de vista que o autor parece defender. A questão de compensar a fragilidade das escolas com mais anos estudando,

levantada pelo autor, pode também ser vista como uma crítica velada ao sistema, em especial, à implantação recente do Ensino Fundamental de nove anos, através da aprovação da lei de número 11.274, em fevereiro de 2007. Embora a implantação da lei tenha ocorrido depois da publicação do texto, a discussão sobre aumentar a permanência na escola já estava em pauta na mídia. Através do que é afirmado, é possível inferir que a solução não se encontra em obrigar a criança a passar mais um ano na escola brasileira, uma instituição já fadada ao fracasso. Porém, isto muda quando se fala em passar mais tempo estudando no ensino superior. Aparentemente, há uma contradição: por que passar mais anos de vida estudando no ensino superior traria melhorias, mas passar mais tempo na escola básica não traria acréscimos em termos de conhecimento? O que é possível pensar, a partir disso, é que há um comprometimento do autor e da revista com a iniciativa privada. O ensino superior particular, apesar de receber muitas críticas porque aprova quase analfabetos, é louvável por proporcionar conhecimento e oportunidade de crescimento profissional e melhores salários (ainda que não prepare todos para o exercício da profissão). O problema não estaria com a iniciativa privada, mas com o **mané** que ingressa no curso superior despreparado. Isto isentaria a iniciativa privada de qualquer responsabilidade pela aprovação de ignorantes no vestibular e por diplomar indivíduos despreparados, que apenas aumentaram um pouco o nível de conhecimento e da compreensão de leitura para exercer cargos de ensino médio.

No parágrafo seguinte, o autor novamente se baseia em dados para buscar legitimar o que está sendo dito: **Quatro milhões estão no nível superior, para estudar mais quatro ou cinco anos. Pelo que nos dizem as pesquisas, aprendem muito nesses anos adicionais** (linhas 31-33). Nota-se que são essas informações pouco precisas. Não se sabe que pesquisas são essas e que confiabilidade esses dados possuem. Também não se delimita o significado de “aprender muito”. Segundo Maingueneau

(1997, p. 86), “pode-se tanto dizer que ‘o que enuncio é verdade porque não sou eu que o digo’ quanto o contrário”. É o que se percebe neste caso: **as pesquisas** só são encaradas como válidas pelos leitores, porque quem as cita é um colunista renomado de **Veja**. Nota-se também um tom de desesperança aparente por parte do autor e da revista e uma tentativa de eximir-se de responsabilidade, evitando comprometimento quanto à validade dos dados citados.

Na sequência, referindo-se aos quatro milhões que estão no nível superior, é afirmado que **Seu esforço traz grandes ganhos, mesmo para os mais fracos** (linhas 33-34). Com o uso da palavra **mesmo**, o autor deixa transparecer um pressuposto preconceituoso: o de que os esforços dos mais fracos não trariam grandes ganhos. Sem este pressuposto, não teria sentido acrescentar a informação **mesmo para os mais fracos**, pois, neste caso, seria considerado que o esforço traria ganhos a todos, independentemente se são fracos ou não. Assim, reforça-se o papel da instituição superior privada. Ela seria positiva porque ofereceria oportunidades para todos e, ao contrário da instituição pública, restrita a uma parcela pequena da população, democratizaria o acesso ao ensino – até mesmo para os mais fracos. Mesmo despreparados, eles aprendem alguma coisa que trará benefícios no futuro.

Em seguida, há a afirmação: **Lucram os próprios alunos, as empresas e a sociedade. É infinitamente melhor do que usar esse tempo para assistir a novelas ou tomar chope** (linha 34-36). Neste trecho, nota-se a presença da ironia e mais um pressuposto é colocado em cena: o de que as pessoas, em vez de cursar o ensino superior, usariam seu tempo para assistir novelas ou tomar chope. Percebe-se, nas entrelinhas, a construção do estereótipo do brasileiro, que, segundo os efeitos de sentido suscitados pelo texto, prefere o lazer (simbolizado por **assistir novelas** ou **tomar**

**chope**) e não o trabalho responsável como as pessoas de países *sérios* e *avançados*: eis uma velha re-edição da fábula “A Cigarra e a Formiga”.

Mais uma vez, o estereótipo do brasileiro **mané** é reforçado. É fundamental acrescentar que os pressupostos mobilizados pelo autor não são aleatórios. O estereótipo do brasileiro que é construído ao longo do texto faz referência ao exterior, ou seja, à materialidade histórica e constitui uma demonstração de como a ideologia se manifesta por meio da linguagem: “Não existem representações ideológicas senão materializadas na linguagem. Por isso, excetuadas as formações discursivas, a linguagem não faz parte da superestrutura, mas é o seu suporte, é o instrumento que permite que as representações ganhem materialidade” (FIORIN, 2002, p. 73).

Faz-se necessário considerar que o imaginário, como explica Orlandi (2001, p. 42), é eficaz: “Ele não ‘brota’ do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas [...] por relações de poder”. Assim, a representação que o enunciador constrói do brasileiro deixa transparecer relações de poder; o mesmo acontece com a imagem que ele faz do seu interlocutor e com a imagem que faz de si mesmo. Todas essas imagens, que constituem as diferentes posições no discurso, são construídas a partir das condições de produção em que o autor está colocado.

Ainda neste trecho, o termo **lucram** merece destaque. Coerentemente com a FD da **Veja**, há um destaque, não para a questão humanitária proporcionada pela educação, mas para o lucro que ela gera. É a questão financeira que rege o discurso desta FD. Fala-se em ensino não por uma preocupação com a formação do brasileiro, mas por causa dos prejuízos causados pela ignorância – às empresas, principalmente. É preciso que o brasileiro tenha formação, não para ser um cidadão crítico, capaz de avaliar e de questionar, mas para se tornar mão-de-obra qualificada e, assim, ser um bom empregado: ou seja, um funcionário menos **mané**. Com isso, defende-se que ele

lucrará, porque se supõe que, com maior qualificação, será mais bem remunerado – o que é questionável, tendo em vista que, muitas vezes, a formação superior não garante boa remuneração, pois muitos profissionais qualificados estão desempregados ou ganham um salário incompatível com sua formação. Também é defendido que as empresas lucram porque, com funcionários mais preparados, produzem mais e se tornam mais competitivas no mercado. Por fim, toda a sociedade brasileira lucraria, pois, com empresas mais competitivas, o Brasil se tornaria um país mais próximo de outros como a Finlândia.

No sétimo parágrafo, a ideia de que é positivo o fato de os estudantes buscarem o diploma de graduação é reforçada, mas com uma ressalva: **desde que paguem a conta de sua educação (em vez de ser alunos de uma universidade pública, que é muito cara para o que dela podem tirar alunos mal formados)** (linhas 37-39). Com o comentário entre parênteses, demonstra-se um posicionamento contrário ao acesso de estudantes sem preparo ao ensino superior público. Alunos mal formados, então, não teriam direito de usufruir da educação pública de nível superior. Ao contrário daqueles que estudaram em escolas de qualidade (ou seja, as particulares), devem pagar por este ensino, como se fossem responsáveis, mais uma vez, pela educação fraca que receberam. Além de receberem essa educação de má qualidade, ainda devem se responsabilizar pelas consequências negativas que ela traz, pagando para conseguirem o diploma da graduação. É o próprio indivíduo que deve correr atrás do prejuízo, sacrificando-se, orientado pela ideia, muitas vezes ilusória, de que um diploma vai fazê-lo ascender socialmente.

A seguir, há a afirmação: **Mas não é uma boa opção de política pública, pois alongar a permanência na escola é uma maneira pouco inteligente de substituir uma educação fraca** (linhas 39-41). É apenas neste breve trecho que se faz referência

ao poder governamental. Se o problema da educação é tão grave, como é apontado ao longo do texto, seria coerente se o autor citasse a falta de ação por parte do governo na área da educação. No entanto, questões políticas parecem ser evitadas em seu discurso: trata-se de um problema que diz respeito às empresas, aos alunos, aos professores (como se pode notar no texto “Precisamos de uma crise”), mas que parece não dizer respeito ao governo. Com isso, evita-se um confronto direto com quem está no poder. Mesmo a **Veja** sustentado uma posição política oposta à de Lula, que é o atual presidente, e ao PT, que também está no poder em grande parcela dos estados e municípios brasileiros, a crítica e o confronto explícitos não aparecem. Isto leva a pensar que, apesar de ter um posicionamento político contrário ao governo atual, a **Veja** evita criticá-lo, porque isso pode trazer prejuízos. Sabe-se que a mídia, da mesma forma que ataca, muitas vezes também silencia, para evitar maiores problemas: há um jogo de interesses que rege estas relações e que ora incita o embate, ora induz o silêncio. Além disso, deve-se destacar que Lula e seu partido não estão tão distantes assim do posicionamento da revista. Para vencer as eleições, a ala mais radical do PT foi silenciada e o partido investiu generosamente para tornar sua imagem aceitável perante diversos tipos de eleitores, deixando transparecer que “vale tudo” para conquistar o poder. Outro ponto que também pode ser levantado, mais uma vez, é a relação comercial que a Fundação Victor Civita mantém com o governo, pois suas editoras vendem uma parcela muito grande de livros para serem usados na escola pública. Isso também revela que pode haver aí um comprometimento da revista com o governo que censure possíveis críticas.

A partir disso, silencia-se que os problemas com o ensino brasileiro também são fruto de decisões governamentais equivocadas e de corrupção. Esse silenciamento pode ser atribuído ao fato de ele não querer se comprometer, pois teria que se



responsabilizar pelo que diz, se fizesse alguma crítica ao poder público. Assim, o autor muda o direcionamento: **Contudo, para os atores em jogo – alunos e empresas – é a única opção que resta. Diante do fracasso da escola básica, é o melhor que poderia acontecer** (linhas 41-43). Neste momento, explicita-se a questão central do problema da educação: o fracasso da escola básica. Porém, percebe-se que o problema é citado, mas se evita discuti-lo: provavelmente, mais uma vez, para se esquivar de um comprometimento, evitando tocar em questões estruturais, que exigiriam uma discussão mais complexa. É interessante notar, também, o uso dos termos **atores** e **jogo**. Enquanto os efeitos de sentido suscitados pela palavra **atores** remetem a fingimento – reforçando, talvez, que a educação brasileira é caracterizada pelo “faz-de-conta”, com alunos que fingem que aprendem e professores que fingem que ensinam, os efeitos suscitados pela palavra **jogo** remetem a uma questão em que a sorte entra em cena, como se a educação fosse uma mera competição caracterizada pela “sorte” ou pelo “azar”.

No oitavo parágrafo, o autor tenta mostrar como inferior o discurso do outro – na tentativa de validar o seu – e nega este discurso: **Ao contrário do que se afirma, com total desconhecimento dos números, os alunos não estão sendo iludidos por promessas vãs de cursos superiores embora haja públicos e privados de péssima qualidade** (linhas 44-46). Através da expressão **ao contrário** e do adjunto adverbial de negação **não**, o autor demonstra um posicionamento contrário a esse outro enunciador; e, através da expressão **com total desconhecimento dos números**, visa desqualificar o ponto de vista alheio, pois tenta acionar o pressuposto de que ele possui esse conhecimento e, assim, tem autoridade suficiente para opinar sobre o assunto. Dessa forma, o autor procura amenizar críticas por parte dos leitores, reforçando seu papel de autoridade.

Em seguida, outros dados são acrescentados: **De fato, sua renda média ao longo da vida profissional representa 2,7 vezes a de um graduado do ensino médio. E sua probabilidade de ficar desempregado é entre duas e três vezes menor** (linhas 46-49). Estes dados não são demonstráveis e sua validade está apoiada apenas na autoridade do autor e na autoridade do veículo em que o texto é publicado, a revista **Veja** – como acontece em outros trechos citados. Esta é a base em que se sustentam as conclusões apresentadas pelo autor na sequência: **Trata-se de um grande negócio. Para as empresas também é bom, pois muitos dos diplomados passam a ter a preparação que poderíamos esperar de um graduado do ensino médio, em vez de permanecer semi-analfabetos** (linhas 49-52). Ao usar a expressão **grande negócio**, julga-se como positivo o fato de as pessoas sem preparo adequado cursarem o ensino superior para preencher uma lacuna que a formação básica deixou. O que prevalece, portanto, é o benefício financeiro que isso pode trazer – e que orienta o discurso da revista. Deve-se destacar que o texto aciona um complexo de informações das quais não se sabe a origem, mas que ratificam, o tempo todo, o fracasso educacional brasileiro.

Mais uma vez, os pressupostos capitalistas que orientam a prática discursiva da FD de **Veja** aparecem: tudo é apresentado em termos **lucro** e de **grande negócio**. É a questão financeira que prega a competição desenfreada em busca do dinheiro que deve orientar as decisões a respeito da educação. É devido a essa questão que se preocupar com o ensino torna-se fundamental – para a população, para as empresas e para o país. E, devido a esta questão, também, prolongar o tempo de estudo é uma boa opção, quando se fala em cursar o ensino superior – e pagar por ele, mas não é boa opção quando se fala em aumentar os anos de permanência na escola pública, mesmo que o ensino superior também seja de baixa qualidade.

A construção da imagem de um ensino fracassado continua no parágrafo seguinte: **Menos de 20% dos bacharéis em direito passam no exame da OAB** (linha 53). Este dado acrescentado pelo autor reforça a ideia de que o ensino brasileiro é **péssimo**, pois o fato de apenas 20% serem aprovados no referido exame é encarado como consequência de um ensino de má qualidade. Se o ensino fosse bom, a aprovação no exame da OAB seria natural; mas não é o que acontece. Isso leva a pensar que o fracasso educacional é generalizado: abrange desde a educação básica até o ensino superior, que entrega diplomas a alunos despreparados para o que é um requisito mínimo para o exercício da profissão. Mas ainda que o ensino superior privado não atinja o objetivo de formar profissionais para atuarem nas áreas correspondentes aos cursos estudados, ele cumpre um papel importante, pois “remenda” a formação deficitária do aluno. Assim, são os efeitos de sentido positivos em relação à educação privada que prevalecem na FD, mesmo havendo razões suficientes para responsabilizar estas instituições por não formarem profissionais competentes e conhecedores de sua profissão. Se o mesmo dado fosse levantado por uma outra FD, provavelmente a leitura suscitada seria outra: o fato de menos de 20% dos bacharéis não passarem no exame da Ordem poderia ser apontado como resultado de uma educação descomprometida, que apenas se interessa pelo lucro gerado pelas mensalidades e que não se importa com a qualidade da educação oferecida, ignorando a responsabilidade que possui.

A seguir, nota-se a comparação com outros países, já feita no início do texto: **Mas, como em muitos outros países – incluindo a França –, o curso de direito é uma excelente formação geral. Ou seja, direito é um curso que também forma advogados.** (linhas 53-56). Esta é uma afirmação bastante ousada. Com o uso do termo **também**, o que seria considerado crucial no curso de Direito – formar advogados – é colocado como um motivo para que as pessoas busquem este curso, dentre vários

outros. Assim, não se reprova o fato de as pessoas cursarem o ensino superior e, depois, exercerem cargos pouco compatíveis com a profissão que pretendem exercer. Na maioria das vezes, sabe-se que as pessoas buscam a graduação para encontrar empregos relacionados à área em que estudam: o que não acontece devido à incapacidade de o mercado absorver todos os profissionais. É comum que as pessoas atuem fora de sua área de estudo por obrigação, devido a fatores sociais e econômicos e não por escolha própria. Porém, isso é encarado de maneira positiva, já que nem ao menos o problema de não haver um número de empregos suficiente é citado. Se na França isto é um fator positivo, conclui-se que o Brasil deve seguir o mesmo caminho – sem considerar que há profissionais extremamente qualificados que se obrigam a exercer cargos que não exigem qualificação e que, por isso, oferecem baixa remuneração, e profissionais qualificados que, exercendo a profissão, ganham muito pouco pelo excesso de mão-de-obra disponível no mercado.

É interessante notar que, ao incluir a França no grupo de **outros países**, faz-se referência a países de primeiro mundo, apontando para um posicionamento positivo quanto ao fato de o curso de direito não formar necessariamente advogados: afinal, se até na França isso acontece, deve-se concluir que é algo benéfico, pois se trata de uma característica de países de primeiro mundo. Isto é defendido no parágrafo seguinte, que sustenta que nem tudo o que se aprende na escola tem uma aplicação prática imediata, mas que é importante por proporcionar o desenvolvimento intelectual.

A partir da afirmação de que muitos estudantes do curso de Direito **simplesmente não serão advogados**, seria possível pensar que há muitos cursos superiores para poucos empregos disponíveis. Isso levaria a repensar a grande oferta de vagas nas instituições particulares de ensino superior que, muitas vezes, disponibilizam cursos, não de acordo com as necessidades da comunidade em que se inserem, mas

visando a atrair o maior número de alunos (e de mensalidades) possível. Porém, este ponto de vista não é apresentado; a existência de cursos superiores e o fácil acesso a esses cursos – principalmente para aqueles que vieram da escola pública – é mostrado como positivo, como uma compensação para aquilo que a escola não foi capaz de cumprir a contento. Os motivos para que isso seja silenciado podem ser relacionados ao fato de que criticar a iniciativa privada requer arcar com consequências desagradáveis. São essas empresas, entre outras, que anunciam na **Veja** e criticá-las causaria, além de reclamações, um prejuízo considerável. Não é possível dizer que essas empresas censuram, diretamente, as palavras da publicação; no entanto, elas integram o conjunto responsável por ditar as regras da FD de **Veja**. Em outras palavras, não se trata de um controle explícito, mas de uma coerção ao mesmo tempo dissimulada e implacável, algo que, aliado a outros fatores, molda o que pode e deve ser dito (e o que deve ser expurgado e silenciado) na FD em questão.

No penúltimo parágrafo, a comparação do Brasil com os outros países é retomada: **Em sociedades modernas, a proporção dos que trabalham na área que corresponde ao seu diploma é cada vez menor. Isso já acontece no Brasil, onde bem menos da metade dos graduados exerce a profissão que está descrita no seu diploma** (linhas 63-66). Porém, como comentado anteriormente, fica a dúvida: o fato de esse sistema ser benéfico na França garante que ele seja no Brasil? Provavelmente, não. Porém tudo é colocado a partir de uma relação simplista de causa e consequência, como se uma das causas da França ser uma sociedade moderna fosse o modelo de educação adotado lá e que deveria, logicamente, assim, ser implantado aqui. Trata-se de um raciocínio aparentemente lógico, mas que está longe de ser considerado uma verdade incontestável. Isto se relaciona ao alerta feito por Pêcheux (1997), para o qual a distinção entre ciência e não-ciência, muitas vezes, tenta ser encoberta. Assim,

enunciados ideológicos mostram-se como verdadeiros e lógicos, quando, na verdade, são construídos a partir de práticas sociais: “A necessidade lógica se torna, assim, uma simples consequência da decisão que *nós* tomamos ao considerar um enunciado como inatacável; a coerção da ‘ciência’ se identifica a uma coerção social” (PÊCHEUX, 1997, p. 71).

Ao falar de **sociedades modernas**, é previsível, por questões externas ao discurso, que não se está falando do Brasil – um país de terceiro mundo com sérios problemas. Assim, faz-se necessário citar o país na frase seguinte, em que se mostra que, surpreendentemente, o Brasil está caminhando para obter os mesmos resultados que **as sociedades modernas**. Falar de modernidade, nesta FD, é falar de algo positivo, que é sinônimo de progresso, de evolução e de riqueza: algo que o Brasil deve buscar.

No último parágrafo, a conclusão é explicitada: **Em suma, o curso superior é uma solução, diríamos, um remendo: o problema está nos níveis anteriores** (linha 68-69). Os efeitos de sentido suscitados pela palavra *remendo* devem ser observados. Com o uso deste termo, que indica uma medida provisória com o objetivo de atenuar um mal ou mesmo protelar uma crise, salienta-se a gravidade do problema do ensino brasileiro, considerado fracassado. Deve-se notar que se retoma algo de que já se falou anteriormente: o fracasso da escola básica. No entanto, mais uma vez é possível fazer o seguinte questionamento: se esta é a questão central, porque o autor parece evitar ao máximo discuti-la? Isto se deve ao fato de que a assunção da autoria implica assumir responsabilidades. O autor não é um sujeito livre, que pode falar o que quer da maneira que desejar: “Sendo a autoria a função mais afetada pelo contato com o social e com as coerções, ela está mais submetida às regras das instituições e nela são mais visíveis procedimentos disciplinares.” (ORLANDI, 2001, p. 75). Assim, o autor e a revista se esquivam de discussões e críticas mais aprofundadas e, conseqüentemente, mais

comprometedoras. Há a crítica aos alunos ignorantes, que respondem absurdos no vestibular; há a crítica aos trabalhadores brasileiros (**manés**), que são despreparados; critica-se a voz do senso comum que afirma que é ruim que alunos despreparados entrem no ensino superior e que se espanta com o fato de profissionais formados trabalharem em outras áreas; e se critica a escola básica, ponto central do fracasso escolar generalizado no país. Porém, nenhum desses problemas é analisado em profundidade, evitando-se um confronto aberto e direto. Além disso, deve-se ressaltar que a esfera governamental parece estar de fora da questão e as ações da iniciativa privada são vangloriadas. Tendo em vista que a crítica à escola básica é frequente, centrar o foco do problema neste ângulo parece, então, menos comprometedor do que discutir a necessidade de vagas nas faculdades particulares. Estas instituições são mostradas como importantes, pois seu papel é nobre: oferecem condições para compensar as lacunas do ensino público fracassado. Se o fazem visando apenas ao lucro, este é apenas um detalhe que não merece ser discutido.

Assim, questões ideológicas são colocadas em jogo no discurso, que não pode ser visto de maneira independente em relação às condições de produção que lhe deram origem. É preciso perceber que a linguagem, ao assumir seu papel de mercadoria, “vale tanto mais quanto esteja de acordo com o estabelecido, com o conveniente, com a manutenção do *status quo*. É a sociedade das aparências.” (BACCEGA, 1995, p. 41). Por meio do texto, sustenta-se um estereótipo, representado pelo **brasileiro da Nokia**, demonstrando a estreita e complexa relação entre língua e ideologia. Problemas centrais – como o fracasso da escola básica e sua provável relação com questões políticas – são silenciados, já que o autor e a revista parecem esquivar-se para evitar comprometimento, prova de que, através das palavras, relações de poder a todo tempo estão em jogo.

Ser brasileiro da Nokia, de acordo com os efeitos de sentido suscitados pelo texto, é alguém com poucas escolhas a fazer. Preso a um sistema social de competição acirrada, resta ao indivíduo aceitar as condições que lhe são impostas. Recebendo um ensino de má qualidade, que não é capaz de fornecer subsídios para a ascensão social, o brasileiro da Nokia está longe da realidade dos países considerados **sérios**, onde a exploração capitalista acontece, mas não é tão cruel ou parece menos camuflada. Este brasileiro de que fala o texto ainda é estereotipado como Mané; o estereótipo manifestado no texto faz referência a um estereótipo presente em uma esfera maior, a do discurso. São estereótipos como este para o qual devem ser centradas as atenções: coloca-se em primeiro plano o fato de o brasileiro da Nokia ser **mané** – como se isto fosse consequência de uma escolha do indivíduo, ao mesmo tempo em que se apagam as causas que o levam a se encontrar em tal situação. Em outras palavras, a ideologia realiza uma função de mascaramento da realidade e os papéis se invertem; em vez de “vítima” do sistema, o brasileiro da Nokia é apresentado como “culpado” pela própria ignorância. Relações de poder e de exploração são, então, apresentadas como naturais.

#### 4.1 MANÉ OU BODE EXPIATÓRIO?

O texto “O brasileiro da Nokia” fornece diversas pistas para identificar os principais pontos que constituem a FD estudada. Tanto o que é dito quanto aquilo que é silenciado contribui para produzir efeitos de sentido que ratificam o fracasso educacional brasileiro e evidenciam a inferioridade do Brasil perante países de primeiro mundo, como a Finlândia. Estes efeitos de sentido não são construídos



independentemente, mas se apoiam em enunciados que percorrem várias FDs e que são trazidos à FD da **Veja**, porque condizem com o que ela procura defender. A relação interdiscursiva que se estabelece com outras FDs é explorada de maneira perspicaz e eficaz. Por isso, embora haja momentos em que várias vozes pareçam se defrontar, trata-se de uma batalha da qual já se sabe o desfecho: a FD que rege este coro quase sempre sai vitoriosa. Isto significa dizer que a aparente pluralidade de opiniões e de dados mobilizados não garante a construção de sentidos isentos, pois é a FD que os controla – o que não impede, por outro lado, a existência de deslizamentos de sentidos, que fogem ao total controle do enunciador e da FD.

No texto, o Brasil é comparado à Finlândia e, perante este país, aquele é ridicularizado, quando se fala em educação. A partir da esfera discursiva, mobiliza-se uma série de enunciados que fazem parte da memória discursiva do leitor e que atuam orientando o processo de leitura. Assim, ao citar a Finlândia, aponta-se um modelo que deve ser seguido: não apenas em se tratando de educação, mas também em relação a questões econômicas. A Finlândia é um país de economia próspera, enquanto o Brasil é um país subdesenvolvido, com elevado índice de pobreza. Ao aproximar estes dois países, talvez seja possível dizer que também se realiza um outro tipo de associação: se a Finlândia é um país rico e tem uma educação de qualidade, pode-se pensar que a educação é a “causa” desta situação financeira favorável. Isso explicaria o fracasso do Brasil, que é um país pobre, porque não tem educação de qualidade. Esta é uma máxima que perpassa várias FDs e que é acionada, porque possibilita explicar a questão de uma maneira simplista, culpando o fracasso escolar pelo fracasso econômico. Seguindo esta “lógica” – muito longe de ser óbvia, apesar de o trabalho ideológico atuar para que pareça como tal, a educação ruim leva à pobreza. O indivíduo seria, então, incapaz de

ascender socialmente, porque não tem formação escolar adequada e isso impediria que o Brasil também ocupasse uma posição mais próxima dos países de primeiro mundo.

Mas a ridicularização do que é nacional não se limita a isso. Ocorre, ainda, a ridicularização dos estudantes, que respondem absurdos nos vestibulares, e a ridicularização do trabalhador brasileiro de forma geral. Ao citar a resposta de um vestibulando (“Ecologia é o estudo dos ecos”), toma-se esta resposta como significativa para representar os resultados pífios da educação brasileira, capazes de provocar riso, por serem ridículos e inaceitáveis. O enunciado torna-se simbólico, revelando a realidade, não de um fato particular que ocorreu, mas denunciando a tentativa de mostrar algo que se estende a um universo de alunos. Do contrário, neste caso, não haveria motivos para aludir a um fato isolado, ou seja, a uma exceção.

Mais impetuosa que a ridicularização do vestibulando, é a que se destina ao trabalhador brasileiro de forma geral. Simbolizado pelo funcionário da Nokia, o brasileiro é chamado de **mané**, uma alcunha que aponta para efeitos de sentido negativos e que indica um defeito que o indivíduo carrega. As condições que o levaram a tornar-se um **mané** pela falta de educação de qualidade não são focalizadas. Ou melhor: não são ao menos citadas. O que se encontra no centro da discussão é o fato de ele ser **mané**, independentemente de qualquer coisa. Centraliza-se a inferioridade do brasileiro, sua falta de mérito para ocupar uma posição privilegiada – que é reforçada ainda mais quando comparada com a situação do ignorante (nomeado de **alvar**) de outro país. Nem mesmo na comparação com os mais ignorantes da Finlândia, o brasileiro chega perto de equiparar-se.

Tudo isso parece ser devido ao fracasso escolar, que é medido pelos absurdos respondidos no vestibular e pelo desempenho ruim no Pisa – que mostra que o brasileiro sabe menos e que não tem um nível de leitura adequado. O insucesso do ensino

explicaria porque o brasileiro é **mané** e, conseqüentemente, tem um lugar desfavorável na pirâmide social. O fracasso educacional seria o motivo único ou, pelo menos, principal, para explicar esta situação. Para resolvê-la, então, seria simples: melhorando a educação, os problemas econômicos e sociais desapareceriam. Provavelmente porque a “culpa” pelos baixos salários não seria a falta de emprego (além de, claro, outras questões estruturais), mas seria a falta de qualificação do indivíduo, que não está preparado para o que as empresas exigem no mercado de trabalho.

Outro ponto que pode ser observado diz respeito ao ensino superior privado. Os efeitos de sentido que circulam na FD em análise apontam para um ensino superior ruim – porque não há como negar que aprovar analfabetos é negativo, mas nem por isso este ensino deve ser criticado. A princípio, o enunciado parece ambíguo e irônico. Não se sabe ao certo se o autor acredita, realmente, que o ensino superior é uma saída para melhorar a educação brasileira (já que aprova semi-analfabetos), ou se ele ironiza vozes que defendem este ponto de vista absurdo, contrário ao bom senso. Porém, a ironia se desfaz na sequência, porque prevalecem os méritos do ensino particular, que oferece oportunidades à população para compensar as lacunas do ensino público. Seu papel é, portanto, importante e democrático. A culpa não é da iniciativa privada: é do **mané** que chega ao ensino superior despreparado para tirar proveito dele.

Assim, a iniciativa privada é isentada de qualquer responsabilidade. Não há problema, portanto, que ela não prepare os alunos para o exercício da profissão. Mesmo que o aluno busque preparo profissional e não obtenha, ele está sendo beneficiado porque o diploma possibilitará abandonar a condição de semi-analfabeto e o tornará apto para exercer um cargo de ensino médio (o qual não poderia exercer antes, por falta de conhecimento), melhorando sua renda. Segundo este ponto de vista, o aluno não está sendo iludido. Ele aumentará um pouco sua renda e isso é o mais importante. Se a

profissão para a qual foi formado será exercida, trata-se apenas de um detalhe. A afirmação de que o aluno não é iludido reforça ainda mais o papel positivo das instituições privadas e, aos poucos, vai contribuindo para transferir toda a culpa para o indivíduo.

De acordo com o que é defendido no interior da FD em questão, pode-se dizer que a atual situação, à primeira vista completamente negativa, é o melhor que poderia acontecer diante do fracasso educacional. O papel das instituições particulares é bom para os alunos, bom para as empresas e, conseqüentemente, bom para toda a sociedade. Porém, é possível pensar que algumas partes são mais beneficiadas do que outras. Provavelmente, as empresas lucram mais com a situação do que os alunos – tanto as empresas que empregam estes funcionários, quanto as empresas que oferecem os cursos superiores. É preciso lembrar que, por mais que tenham um papel social importante (como defende a FD da **Veja**), as instituições particulares têm, por trás do aparente objetivo de promover o ensino superior para toda a população, uma meta maior: são empresas que visam ao lucro. Além disso, por mais qualificado que seja o funcionário e mesmo que seu salário melhore com o diploma, a maior parte do lucro continuará sendo do empregador. Assim, demonstrando que a situação é positiva para todos, o discurso contribui para evitar que o sistema seja questionado e que as relações de produção possam ter continuidade. Adotando-se o conformismo, prega-se que, diante da exploração capitalista que não se pode mudar e do fracasso educacional, “é o melhor que poderia acontecer”.

Além da iniciativa privada, outra esfera que é isentada de qualquer culpa é a esfera governamental. O problema, segundo a FD, está nos níveis básicos do ensino. Mas o governo parece não ter qualquer responsabilidade sobre isso, porque não se questiona seu papel diante do fracasso escolar. Alunos e empresa, diante de sua

impotência, fazem o que podem. Mas, quem, então, teria força para mudar o ensino? O governo? E se aí se encontra o problema, porque não se discute? Trata-se de um silêncio que revela, pois aponta um comprometimento da FD com questões políticas. Para evitar problemas e prejuízos financeiros (mais uma vez deve-se lembrar que a Fundação Victor Civita é uma grande vendedora de livros didáticos para a escola pública), prefere-se o silenciamento. O foco da discussão é direcionado para outras questões.

A partir de tudo isso, pode-se pensar que a culpa pelo fracasso educacional não é das empresas e não é do governo. No texto “Precisamos de uma crise”, isso fica ainda mais claro quando se mostra que o governo “fez seu papel”. Porém, é preciso encontrar um bode expiatório. Resta, então, direcionar a culpa ao próprio indivíduo: ele é o **mané** que deve ser responsabilizado. Ele não é iludido por promessas de cursos superiores de má qualidade. Ele tem consciência de sua condição e sabe o que deve fazer para melhorá-la. Se não o faz, se não luta por oportunidades, é porque não quer. Percebe-se, aí, a atuação da ideologia, encontrando as causas do problema na superficialidade, naquilo que provavelmente deveria ser encarado como consequência. Mais uma vez, as questões conjunturais e estruturais são varridas para o debaixo do tapete e devem continuar ali para que tudo continue exatamente como está.

#### 4.2 A FD DA VEJA E A DETERMINAÇÃO DO *QUE* (E *COMO*) É DITO

A exemplo da análise apresentada no capítulo anterior, mais uma vez, a reflexão realizada com base na materialidade linguística leva a identificar os valores que orientam a produção de enunciados no interior da FD da **Veja**. Ora mais explícitos, ora

mais dissimulados, esses valores podem ser revelados e, ao virem à tona, a possibilidade de que eles sejam questionados torna-se evidente. Nesse processo, é possível relacionar o que é materializado nos dois artigos e encontrar, neles, princípios comuns que os perpassam, configurando parte da regularidade da FD estudada.

Um dos princípios do comportamento discursivo da **Veja** diz respeito à comparação depreciativa do Brasil com os países estrangeiros. O Brasil é considerado atrasado, enquanto os outros países são avançados; o Brasil é o país da malandragem, do “jeitinho brasileiro”, da omissão, da passividade e do descomprometimento, enquanto os outros são sérios, comprometidos e atuantes. Por meio do que é discursivizado, pode-se dizer que não há esfera em que o Brasil se destaca; seja quanto à educação, à economia, à política, à cultura ou à imprensa, o país sempre ocupa uma posição inferior. E para sair dessa situação, o que o Brasil deveria fazer é imitar os países sérios e modernos, observando as práticas do exterior para implantá-las sem qualquer modificação ou adaptação. A Finlândia é, portanto, um exemplo que deveria ser seguido e suas práticas copiadas, independentemente de qualquer especificidade relativa aos dois países.

Além de depreciar o que é nacional, a revista **Veja**, conseqüentemente, deprecia o estudante brasileiro. O vestibulando, que responde “absurdos” nos exames, é ridicularizado, para reforçar que o Brasil é inferior e atrasado. Não é o processo que ocasiona o fato de ele responder absurdos que é focalizado, mas o resultado da educação ruim: a resposta absurda. Assim, esse resultado aparece mais como sendo fruto do fracasso do indivíduo do que como fruto de questões estruturais que poderiam ajudar a entendê-lo de forma mais profunda. Entre estas questões, seria possível citar a necessidade de o aluno trabalhar e estudar, a condição financeira precária das famílias, a falta de recursos da escola, a indisciplina, a sobrecarga de trabalho dos professores, a

existência de muitos alunos em sala de aula etc. Isso poderia contribuir para explicar porque o vestibulando (que a FD apresenta como um caso típico de estudante do país) está longe de responder corretamente. Mas este não parece ser o interesse da **Veja**, que focaliza e ridiculariza o fracasso do aluno – consequência do fracasso do ensino brasileiro – sem identificar suas raízes.

Continuando na depreciação do que é nacional, outro alvo de ridicularização é o trabalhador brasileiro. Ele é considerado **mané**, porque é ignorante. Diante disso, a **Veja** poderia se colocar numa posição sensível quanto ao problema, pois, se o trabalhador é ignorante, deve ser porque teve pouca escolaridade – e não porque ele não *quis* estudar, mas porque outros fatores o levaram a isso. Porém, não é o que ocorre. Em vez de se solidarizar com a questão, talvez até de demonstrar compaixão e de ver o trabalhador como vítima de injustiças que lhe negaram o acesso à educação de qualidade, a **Veja** silencia estes problemas. Mais uma vez, o foco está no resultado e não no processo, ou seja, no fato de o brasileiro ser **mané**, mas não se discute o que o levou a essa situação. Assim, prevalece a ridicularização em detrimento da discussão dos fatores conjunturais e estruturais que pouco ou nada aparecem. Resumindo os valores aos quais foi possível chegar até aqui, pode-se dizer que: o Brasil é ruim, enquanto o estrangeiro é bom e o aluno e o trabalhador brasileiro, ambos com um nível de escolaridade muito abaixo do esperado, são ignorantes – e o porquê de tudo isso está fora de questão.

Coerentemente com os valores revelados até agora, também é possível afirmar que a **Veja** adota uma atitude pejorativa em relação ao ensino brasileiro, que prevalece sobre sua suposta preocupação com ele. Há uma ênfase em mostrar o ensino como fracassado, mais do que em mostrar os motivos que levam a esse fracasso ou discutir propostas que poderiam reverter o problema. Embora a **Veja** pareça estar comprometida com a educação, mostrando os absurdos relacionados ao tema com a desculpa de chocar

a população e levá-la a tomar atitudes, este comprometimento se esfacela numa análise mais atenta. Quando se tenta explicar o que é dito e o que é silenciado pela **Veja**, relacionado-os não à preocupação com a educação, mas a interesses financeiros que a revista possui, o que poderia parecer um mosaico incompleto se torna claro: encontram-se as causas de todo o (não) dizer. Mesmo que esses interesses procurem ser dissimulados, a própria FD se revela: ao falar de “lucro” e de “grande negócio”, deixa-se escapar qual é o valor que orienta o discurso e que está acima de qualquer comprometimento social com a educação, com o leitor ou com o povo.

A questão financeira explica também porque o governo não é criticado. Apesar de a educação pública ser o grande alvo de críticas, não se responsabiliza o governo pelo seu fracasso. As instâncias governamentais, surpreendentemente, parecem nada ter a ver com a escola pública. E não aparecem relacionadas à atual situação do ensino: não é citado o que o governo faz ou não faz pela educação brasileira. Também não são cobradas atitudes das autoridades. O poder público apenas é mencionado de maneira indireta, quando se fala que alongar o tempo na escola não é boa opção de política pública. Isto é apresentado em tom de sugestão, não de cobrança e muito menos de revolta. À primeira vista, talvez isso pareça uma incoerência: por que a **Veja** teria motivos para ignorar a relação e, principalmente, a parcela de culpa do governo quanto ao fracasso educacional – ainda mais se considerando que ela adota um posicionamento político contrário ao que está em exercício no poder na presidência e em muitos dos cargos estaduais e municipais? Porém, a incoerência é desfeita, quando se toca naquilo que, acima, denominou-se como o valor que orienta o discurso da revista: o interesse financeiro. Não é de interesse da publicação criticar o governo, porque mantém com ele relações comerciais importantes e vantajosas, em especial, em se tratando de educação pública, já que o Grupo Abril, por meio de suas editoras, vende inúmeros livros



didáticos para o poder público. Criticar o governo é, pois, arriscar-se a perder um grande lucro.

Sobre a venda de livros didáticos que o grupo Abril realiza, pode-se dizer, ainda, que o papel que a revista atribui a si própria – o de conhecedora da educação brasileira e do que deve ser feito para melhorá-la – contribui para legitimar e vender os livros. Ao simular ter uma visão crítica, lúcida e comprometida a respeito do tema, sem a influência de interesses alheios, a revista se mostra capaz de falar com propriedade sobre a educação brasileira (mais do que pais, professores e pesquisadores) e, conseqüentemente, a elaboração de livros didáticos realizados pelo grupo ao qual ela pertence só pode ser de qualidade. Se a **Veja** é uma instituição comprometida com a educação e com o interesse público, deve-se esperar que esta característica também se estenda às editoras que são suas parceiras. Com isso, percebe-se uma estratégia de autopromoção do Grupo Abril marcante e recorrente no discurso da publicação.

Por manter relações comerciais com empresas e não depender apenas do governo, a **Veja** também não pode colocar em risco seus anunciantes. Por isso, uma atitude elogiosa em relação à iniciativa privada é adotada. De acordo com a **Veja**, a iniciativa privada é importante, porque faz o que pode para melhorar a educação. E mais do que isso: as empresas que lucram com as deficiências do ensino público (pois sua existência se explica pelo fato de compensar o fracasso da educação básica ou pela ausência de vagas suficientes no ensino público superior), em vez de serem criticadas, são exaltadas. Isso não significa que estas empresas *devessem* ser criticadas, mas que, a partir destes dados, efeitos de sentido relacionados à crítica seriam possíveis, mas não o são nessa FD. Devido à suposta evidência de sentido que existe em seu interior, apenas o elogio é mostrado como óbvio pela FD da **Veja**, quando, na verdade, sentidos opostos poderiam ser acionados em outra FD. Ao elogiar a iniciativa privada, a revista livra-se

do risco de prejuízo, mesmo que tenha que se opor à voz do senso comum para isso. E, para que essa oposição não deponha contra ela, o povo, representado pela voz do senso comum, é acusado de desinformado (além de ser ignorante devido à educação fracassada que recebeu): ao contrário da revista, ele não sabe, portanto, o que fala sobre educação.

Segundo a imagem que tenta construir, a **Veja** é uma entidade superior, como se ela se encontrasse “acima” do povo brasileiro. Ela é informada, comprometida e analítica. Não só fala, mas também age em prol de mudanças. Sua capacidade crítica permite avaliar porque o povo brasileiro busca a graduação em instituições particulares e explicitar esses motivos em nome dele. Quando não há concordância, é porque o senso comum está errado, pois o povo é ignorante. Percebe-se, pois, um esforço constante da revista em manter uma imagem positiva de si, que é cada vez mais reforçada à medida que a publicação insiste em afirmá-la. Ela própria se institui como uma instância de poder para proferir afirmações que, pode-se dizer, são ousadas e questionáveis, baseando-se em dados duvidosos, mas que, enunciados por ela, adquirem legitimidade. Isso permite tanto o dizer, como também o silenciamento: é a imagem da **Veja** que impede que ela seja questionada, quando silencia questões estruturais que interferem no ensino e, em vez disso, focaliza a superficialidade.

Neste jogo discursivo entoado pela revista ao tratar da educação, percebe-se que o problema central é localizado no fato de o brasileiro não ter escolaridade. Se ele tivesse, outros problemas, principalmente os relacionados às dificuldades econômicas enfrentadas pelo país, não existiriam. A causa para o Brasil não se equiparar aos países de primeiro mundo – não apenas quanto à educação, mas em todos os sentidos – é a escolaridade precária. Se a educação melhorasse, tudo estaria resolvido, como num passe de mágica. Assim, a impressão que se tem é que é preciso encontrar o(s)

culpado(s) pelo fracasso escolar e acertar as contas com ele(s) para que o Brasil mude. E, mais uma vez, quem paga a conta é o próprio cidadão ridicularizado: e o que o trabalho ideológico faz pensar é que isto é mais uma prova de que ele não passa de um **mané**.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o primeiro contato com os textos que integram o *corpus* desta pesquisa, não se esperava que a **Veja**, embora amparada na sustentação da objetividade do meio jornalístico – como todos os outros veículos de comunicação, articulasse enunciados marcados pela neutralidade, mesmo porque a ideia de que a linguagem pode ser um instrumento neutro e sistemático para se referir ao mundo concreto não é aceita, quando se adota a AD francesa como base teórica. Aliás, esta concepção de linguagem já começava a ser questionada com os sofistas, ainda que, durante séculos, o pensamento ocidental praticamente tenha ignorado este questionamento, preferindo a racionalidade, que é alheia à explicação do ideológico.

Como se procurou demonstrar com o trabalho, língua e ideologia mantêm uma estreita relação. Qualquer manifestação discursiva carrega uma carga social, denunciando as condições sócio-históricas que a constituem. Nenhum enunciado pode, então, ser considerado neutro, pois, se desligado da base material e ideológica que lhe dá origem, anula-se a possibilidade de ele produzir efeitos de sentido. Um enunciado, tomado de maneira isolada de suas condições de produção, nada revela. Assim, é a partir da relação com a exterioridade constitutiva que o processo discursivo deve ser observado, para que as relações entre os homens e a realidade construída por eles seja mais bem compreendida.

Foi considerando a necessidade de articulação do linguístico com a sua exterioridade e refutando a linguagem como instrumento de comunicação que esta pesquisa foi realizada. Ao observar esta relação, tornou-se possível compreender melhor a FD da revista **Veja**, identificando os valores que orientam a produção discursiva em

seu interior, em especial, aqueles que se relacionam à educação. Entre os princípios de destaque quanto ao comportamento discursivo da revista, pode-se citar a comparação depreciativa do Brasil com outros países, a criação e reafirmação de uma autoimagem positiva da revista, a simulação de um papel social relevante, o silenciamento de questões estruturais mais profundas e a identificação de culpados pelo fracasso escolar. Porém, nenhum destes é o princípio mais importante. É possível encontrar algo maior, capaz de explicar e unificar todos esses princípios: trata-se dos interesses financeiros que orquestram toda a produção discursiva da FD: eis a sua vocação enunciativa.

Por meio do discurso da **Veja**, o Brasil é retratado de maneira pejorativa e inferiorizada. Seja quanto à educação, à política, à imprensa, ou mesmo quanto a questões culturais, o país ocupa posição inferior perante o que é externo. Consequentemente, o cidadão brasileiro é visto como fracassado, pois, além de receber uma educação de péssima qualidade, é omissos e descomprometido. Além disso, o brasileiro não é sério como são os cidadãos dos países avançados, mas prefere sempre a “malandragem”, o “jeitinho brasileiro”. Mas a caracterização não para por aí: a revista chega ao ponto de retratá-lo como **mané**, num processo ideológico que transforma a vítima pelo fracasso escolar em culpado pela própria ignorância.

Para legitimar o que diz, a publicação preocupa-se em criar uma autoimagem positiva de si, apresentando-se como tendo um papel social relevante. A revista se mostra como informada, pois se baseia em dados científicos supostamente neutros e vozes de autoridade, e estando a serviço do interesse da população. Ela “abre os olhos” dos leitores para os problemas que o Brasil enfrenta e, além de informar, também atua para mudar a realidade – o que é comprovado pelas iniciativas da Fundação Victor Civita que não seriam realizadas por acaso e também não por acaso são anunciadas e elogiadas.

A **Veja** também se esquivava de confrontos e prefere o reducionismo e a simplificação ao tratar do ensino brasileiro. Isso significa que a gravidade dos problemas é apresentada com veemência, para mostrar o suposto comprometimento da revista, mas evita-se discutir suas origens mais profundas ou responsabilizar instâncias como o governo. Há, então, o silenciamento de questões estruturais profundas e, em vez disso, ocorre a culpabilização de quem poderia ser considerado vítima do fracasso escolar e das relações de exploração que regem o mundo capitalista.

Em resumo, pode-se dizer que a análise do processo discursivo da revista **Veja** demonstra que o que é dito pelo autor é fruto da determinação exercida pela FD. É esta FD que determina que o ensino seja apresentado como uma instituição problemática, determinando que as causas dessa situação sejam silenciadas. São apontados supostos culpados que, na verdade, pouco podem fazer para mudar a educação e que não deveriam ser responsabilizados pelo seu fracasso. Por meio do que é materializado nos textos, percebe-se que o comprometimento da revista não é com o interesse social, mas com a questão financeira.

Porém, é preciso lembrar que situar-se fora de uma FD e do atravessamento ideológico não passa de ilusão. Assim, por mais que, neste trabalho, tenha-se procurado lançar um olhar atento para as coerções efetuadas sobre a manifestação discursiva da **Veja**, deve-se lembrar que a própria pesquisa também está sujeita a determinações e atravessamentos. Isso implica considerar que qualquer olhar sobre o objeto de estudo é um olhar orientado pela FD daquele que vê – e que denuncia, não um posicionamento subjetivo, mas a identificação com uma FI. De qualquer forma, espera-se ter contribuído para ampliar os estudos acerca das imagens construídas pela mídia por meio do discurso, já que o linguístico muito revela sobre a materialidade discursiva, sobre o

processo da constituição das formações discursivas, sobre a vocação enunciativa de cada uma delas e sobre a inserção do sujeito na atividade de linguagem.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado.** (Trad. Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro). 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANTUNES, Camila. Cultura de sucesso: pesquisa mostra que jovens de origem asiática vão mais longe nos estudos e estão deixando os brasileiros para trás. **Veja**, 23 mai. 2007, ed. 2009. Disponível em: < [http://veja.abril.com.br/230507/p\\_088.shtml](http://veja.abril.com.br/230507/p_088.shtml) > Acesso em: 10 jul. 2009.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer.** Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BACEGGA, Maria Aparecida. **Palavra e discurso: história e literatura.** São Paulo: Ática, 1995.

BRAIT, Beth. O discurso sob o olhar de Bakhtin. In.: GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto (Orgs.). **Análise do discurso: as materialidades do sentido.** São Paulo: Claraluz, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. 2002. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

\_\_\_\_\_. **A estética da criação verbal.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso.** 8. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

CASTRO, Cláudio de Moura. Precisamos de uma crise. **Veja**, São Paulo, 26 abr. 2006. Ponto de Vista. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/260406/ponto\\_de\\_vista.html](http://veja.abril.com.br/260406/ponto_de_vista.html)> Acesso em: 05 fev. 2007.

\_\_\_\_\_. O brasileiro da Nokia. **Veja**, São Paulo, 19 jul. 2006. Ponto de Vista. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/190706/ponto\\_de\\_vista.html](http://veja.abril.com.br/190706/ponto_de_vista.html)> Acesso em: 05 fev. 2007.



CHAPARRO, Carlos. A mentira da objetividade. **Comunique-se**. 07 abr. 2006. Disponível em: <<http://www.theresacatharinacampos.com/comp1150.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2007.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

**Editora Abril**. <http://www.abril.com.br/>

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. [Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio]. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do saber**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GENRO FILHO, Adelmo. **O segredo da pirâmide - Para uma teoria marxista do jornalismo**. In: Revista da Fenaj. Brasília, Fenaj. ano I, n.1. mai. 1996. Disponível em: <<http://www.jsfaro.pro.br/downloads/adelmo.html>>. Acesso em: 03 ago. 2007.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise Gregolin. Sentido, sujeito e memória: com o que sonha nossa vã autoria? In.: GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto (Orgs.). **Análise do discurso**: as materialidades do sentido. São Paulo: Claraluz, 2003.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 16 ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Curitiba: Criar Edições, 2007.

\_\_\_\_\_. **Novas tendências em análise do discurso**. 3 ed. Tradução Freda Indursky; revisão dos originais da tradução Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes. Campinas: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MUSSALIN, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIN, Fernanda. BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, volume 2. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

MARTINS, Helena. Três caminhos na filosofia da linguagem. In: MUSSALIN; BENTES. **Introdução à linguística**. V.3

ORLANDI, Discurso, imaginário social e conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, p. 53-59, jan./mar. 1994. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{989E6257-8E1E-430D-9754-20131EF45B81}\\_ano\\_14\\_nº\\_61\\_jan.-mar.\\_1994.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{989E6257-8E1E-430D-9754-20131EF45B81}_ano_14_nº_61_jan.-mar._1994.pdf)> Acesso em: 15 jul. 2009.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise. HAK, Tony (Orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradutores Bethânia S. Mariani ... [et al.] Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993. (Coleção Repertórios).

\_\_\_\_\_; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise. HAK, Tony (Orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradutores Bethânia S. Mariani ... [et al.] Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993. (Coleção Repertórios).

\_\_\_\_\_. A Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise. HAK, Tony (Orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Tradutores Bethânia S. Mariani ... [et al.] Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993. (Coleção Repertórios).

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. [Tradução Eni Pulcinelli Orlandi et al.] 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. [Tradução Eni Pulcinelli Orlandi] 2 ed. Campinas: Pontes, 1997a.

POSSENTI, Sírio. **Apresentação da Análise do Discurso**. In: Glotta, 12. S. José do Rio Preto, Unesp, 1990. p. 45-59.

\_\_\_\_\_. **Discurso, estilo e subjetividade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIN, Fernanda. BENTES, Anna Christina. (Orgs) **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**, volume 3. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PROGRAMA Internacional de Avaliação de Alunos – PISA. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>> Acesso em: 13 ago. 2009.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo**: porque as notícias são como são. Florianópolis: Insular, 2005.