

MIAR

crossref

Diadorim



Faculdade Santo Agostinho

revista fsa

[www2.fsanet.com.br/revista](http://www2.fsanet.com.br/revista)

Revista FSA, Teresina, v. 11, n. 1, art. 15, p. 280-302, jan./mar. 2014

ISSN Impresso: 1806-6356 ISSN Eletrônico: 2317-2983

<http://dx.doi.org/10.12819/2014.11.1.15>



WZB  
Wissenschaftszentrum Berlin  
für Sozialforschung

latindex

Sumários.org

e-revist@s

## POLÊMICA EM ENUNCIADOS AFIRMATIVOS EM ACONSELHAMENTOS AO PROFESSOR: LENDO PARA ALÉM DA OBVIDEIDADE

### CONTROVERSY AFFIRMATIVE STATEMENTS IN COUNSELING THE TEACHER: READING BEYOND TRUISM

**Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues\***

Doutor em Psicologia Social/Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

E-mail: [brunodeusdara@gmail.com](mailto:brunodeusdara@gmail.com)

Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

---

\*Endereço: Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Departamento de Estudos da Linguagem. Rua São Francisco Xavier, 523, Maracanã. CEP: 20.550-013, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

**Editora-chefe: Dra. Marlene Araújo de Carvalho/Faculdade Santo Agostinho**

**Artigo recebido em 19/11/2013. Última versão recebida em 05/12/2013. Aprovado em 06/12/2013.**

**Avaliado pelo sistema Triple Review: a) Desk Review pela Editora-Chefe; e b) Double Blind Review (avaliação cega por dois avaliadores da área).**

## RESUMO

Neste texto, objetivamos discutir a possibilidade de análise da polêmica em enunciados afirmativos. Como referencial teórico, retomamos a perspectiva polifônica, elaborada por Mikhail Bakhtin (2000). Analisamos textos publicados no site do movimento Todos pela Educação, que oferecem dicas ao professor. Observou-se inicialmente o fenômeno da pressuposição nessas dicas. Os resultados apontavam para informações óbvias sobre o trabalho do professor. Em seguida, recuperamos a análise de enunciados negativos, empreendida por O. Ducrot. Como conclusão, na contramão do que indicou o autor, avaliamos a produtividade de discutir a polêmica em enunciados afirmativos.

**Palavras-chave:** Polêmicas. Professor. Enunciados Afirmativos.

## ABSTRACT

In this paper, we aim to discuss the possibility of analysis of controversy in affirmative statements. As a theoretical framework, we used the polyphonic perspective, developed by Mikhail Bakhtin (2000). We analyze texts published by Todos pela Educação movement, offering tips to the teacher website. We initially examined the phenomenon of presupposition these tips. The results pointed to obvious information about the teacher's work. Then we recover the negative statements analysis, undertaken by O. Ducrot. In conclusion, contrary to what the author stated, we evaluate the productivity of discussing the controversy affirmative statements.

**Keywords:** Polemics. Teacher. Affirmative Statements.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo insere-se em uma abordagem discursiva dos fenômenos linguísticos, a partir da qual pretende colocar o seguinte questionamento: em que medida é possível tratar do fenômeno linguístico da “afirmação polêmica”?

Se o questionamento que ora apresentamos não espera uma resposta definitiva acerca da possibilidade ou não de se considerar a “afirmação polêmica” como entrada para os fenômenos da heterogeneidade enunciativa (AUTHIER-REVUZ, 1990), não é outra a razão senão a compreensão de que nosso interesse se dirige exatamente sobre as condições de emergência de tal marca.

Trata-se de fenômeno, sem dúvida, que guarda certas correspondências com as reflexões em torno da negação polêmica, tal como as empreendeu Oswald Ducrot (1987). O estudo da negação interessou ao referido autor na medida em que contribuía com a abordagem polifônica da linguagem, a qual desenvolveu na tradição de M. Bakhtin (2000). Nesses marcos, a negação representa um índice material, inscrito no enunciado efetivamente produzido pelo locutor, de que o dito se institui agenciando outras vozes, que podem ser recuperadas, ainda que não estejam materialmente presentes.

Não posso, por outro lado, deixar de indicar a recusa de O. Ducrot (1987) à possibilidade de uma “afirmação polêmica”. No entanto, os contornos que uma abordagem discursiva vem oferecendo aos problemas levantados pelo autor<sup>1</sup>, do ponto de vista que procurarei sustentar aqui, viabilizam a hipótese de que, em certas condições, parece mesmo inviável seguir considerando tal restrição.

Do ponto de vista teórico, uma interrogação acerca das condições de possibilidade da “afirmação polêmica” é viável nos marcos de uma abordagem que vem rompendo com as fronteiras entre uma dimensão linguística e outra institucional dos eventos, evitando que se deixe de observar uma potência de configuração de mundos inerente às práticas de linguagem.

Tais hipóteses dialogam ainda com a proposta de uma semântica global, para a qual não é possível enunciar, sem demarcar fronteiras para o que se diz, constituindo-se uma não uma imagem, mas um simulacro do outro.

As condições para a análise de marcas de afirmação polêmica surgem quando estamos diante de um material que pretende oferecer dicas aos professores. O referido material prima pela obviedade no que diz. Meu estranhamento diante dessa reiteração de obviedades me

---

<sup>1</sup> A esse respeito, remetemos o leitor a Rocha (1998).

levou aos seguintes questionamentos: sendo os educadores os profissionais que vivem cotidianamente em seu contexto de trabalho, que condições um grupo de empresários e personalidades deve assumir para falar a esses trabalhadores, dando-lhes dicas sobre a educação? De que modo tais dicas perspectivam o cotidiano escolar? A que dão visibilidade? Por outro lado, o que se silencia através delas?

Ao procurar responder a essas questões, recorri às reflexões sobre os pressupostos e a negação polêmica. Do exame desse material, extrairemos algumas condições a partir das quais me parece possível falar em afirmação polêmica.

### 1.1 Contextualização do material de análise

O decreto presidencial “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” coloca em evidência elementos que caracterizam certos modos de fazer política no contemporâneo: “plano de metas”, “compromisso” e o vínculo com o grupo “Todos pela Educação”.

Nesse cenário, cabe registrar o impacto midiático considerável conferido ao lançamento das propostas de políticas públicas, em especial ao “Plano de Desenvolvimento da Educação” (PDE). As metas que estruturam o referido Plano orientam-se segundo formulações que indicam a entrada em cena de novos atores sociais como protagonistas do processo de elaboração dessas políticas: grandes grupos empresariais, intervindo fundamentalmente através de entidade chamada “Todos pela Educação”.

(...) esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPascoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros (SAVIANI, 2007, p. 1243)

Muito diferente do que se poderia esperar de um governo cujos principais articuladores caracterizam-se pela origem compartilhada nos movimentos sociais, o processo de cooptação das direções do movimento sindical brasileiro aqui observa sua outra face: o privilégio conferido aos grandes grupos empresariais em detrimento da ampliação dos espaços de democratização do próprio estado.

A emergência desses novos atores sociais parece configurar-se como mais um indicador importante das transformações sociais que caracterizam a primeira década do século XXI.

O trabalho do Todos Pela Educação consiste em fazer a ponte entre os diversos setores para ampliar e qualificar a demanda por Educação de qualidade e, ao mesmo tempo, influenciar uma melhor oferta por parte dos governos e do investimento social privado (empresas, institutos e fundações) (TODOS PELA EDUCAÇÃO).

“Fazer a ponte”, “qualificar a demanda por Educação” e “influenciar uma melhor oferta” são as ações indicadas. Essas ações apontam para uma dinâmica empresarial que coloca em jogo canalizar investimentos e assegurar resultados. Desse modo, interesse-me por analisar a produção/circulação de expectativas sobre o trabalho de formação na escola, a partir das dicas oferecidas aos “educadores”, publicadas na página do TPE. Trata-se de um conjunto de 21 *hiperlinks*, que remetem a textos bastante curtos e que teriam como propósito anunciado indicar ao destinatário como ele pode se inserir na mobilização social pela melhoria da qualidade na educação. Antes, porém, situo o grupo patrocinador da página eletrônica em que se encontram as referidas dicas, chamando a atenção especialmente para o que me move a optar por tal texto: sendo os educadores os profissionais que vivem cotidianamente em seu contexto de trabalho, que condições um grupo de empresários e personalidades deve assumir para falar a esses trabalhadores, dando-lhes dicas sobre a educação? De que modo tais dicas perspectivam o cotidiano escolar? A que dão visibilidade? Por outro lado, o que se silencia através delas?

## **1.2 Visitando a página eletrônica do grupo *Todos pela Educação*: internet e hipergêneros**

A proposta do “Todos pela Educação” consiste em tornar-se elaborador de demandas para a área da Educação, colaborando na consolidação de um Estado que se pretende avaliador das políticas públicas em curso.

Tais mudanças, de um lado, valem-se dos questionamentos às premissas que compõem um modelo de escola como equalização dos indivíduos. De outro lado, as mudanças em curso privilegiam as práticas de gestão, incorporando ao ambiente escolar valores provenientes de um contexto empresarial, sustentando-se na centralização das metas e na descentralização das iniciativas individuais.

Considerando que personalidades e grupos empresariais reúnem-se em torno do objetivo de “ampliar e qualificar a demanda por Educação de qualidade” e “influenciar uma melhor oferta por parte dos governos e do investimento social privado”, pode parecer que se trata de proposta razoavelmente consensual. Quem se oporia à ampliação da demanda por

“Educação de qualidade”? Quem não se sentiria contemplado por esses objetivos? Quem não seria representado pelo referido grupo?

Que expectativas são essas? Que contornos do trabalho do professor elas constroem? De que modo essas expectativas podem favorecer a emergência de novas práticas ou contribuir com a reafirmação do modelo excludente instituído? Que traços caracterizadores de uma imagem discursiva de professor são valorizados e que outros são desvalorizados nesses textos? Que marcas linguísticas mostram-se relevantes no acesso aos sentidos atribuídos às práticas docentes nos textos analisados?

Esses são alguns dos questionamentos que me fazem investigar textos publicados na página eletrônica do grupo Todos pela Educação (TPE). A seguir, sustentarei a opção pela análise de uma das seções da referida página eletrônica, a saber o *link* “Educadores”, da seção “Faça a sua parte”, que se propõe a apontar o que cada um pode fazer para “melhorar” a Educação.

O portal seria o recurso possível a quem desejasse saber mais a respeito do grupo ou de como participar na proposta de mobilização em torno da Educação. Veremos a seguir como o referido portal insere-se no quadro de ações do grupo TPE.

A respeito dos objetivos do portal eletrônico, observe-se:

O portal [www.todospelaeducacao.org.br](http://www.todospelaeducacao.org.br) tem como objetivo apresentar o movimento e levar informações de forma simples e didática a todos os brasileiros. É um observatório completo, que agrega as principais informações sobre a Educação brasileira e traz uma seção de Comunicação voltada para jornalistas, com sugestões de pauta diárias, uma clipagem do que saiu sobre Educação nos principais jornais do País, áudios, vídeos e as peças publicitárias do movimento. Há, ainda, uma seção de recomendações, com dicas de como cada um pode fazer a sua parte e histórias de quem já faz o que pode por um Brasil melhor (TODOS PELA EDUCAÇÃO).

No trecho acima, a página eletrônica do TPE é explicitamente definida como “um observatório completo”, que conteria “as principais informações sobre a Educação brasileira”, e como um instrumento de apresentação do grupo e de recomendações aos que desejariam participar de uma mobilização em torno da Educação.

Quem leria essa página? Que motivação teria um professor ao acessá-la?

A esse respeito, retorno à reflexão acerca da noção de prática discursiva, cuja elaboração contém em sua fundamentação a recusa de uma pressuposição de exterioridade dos grupos em relação aos textos produzidos: “*Não se dirá, pois, que o grupo gera um*

*discurso do exterior, mas que a instituição discursiva possui, de alguma forma, duas faces, uma que diz respeito ao social e a outra, à linguagem*” (MAINGUENEAU, 1997, p. 56)

Meu interesse no portal eletrônico do TPE move-se não pelo acesso efetivo dos professores, mas por duas outras razões. Uma delas nos remete ao fato de esse grupo articular em sua composição um estranho encontro entre personalidades que representaram gestões distintas à frente do Ministério da Educação e grandes grupos empresariais.

Outra razão para a análise do referido portal aponta para uma estranha relação entre o Decreto nº 6.094 e o grupo TPE. Conforme dito acima, um decreto apoia-se tão-somente nos textos da legislação vigente como buscando legitimidade para sua emergência, projetando para o futuro do momento da enunciação eventos que devem estar de acordo com a matéria sobre a qual esse texto dispõe. No caso específico do Decreto nº 6.094, pretende-se alcançar “mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007) através do cumprimento do Plano de Metas proposto. Tal pretensão, embora prevista apenas para um momento posterior – aquele do cumprimento das metas –, já estaria parcialmente conquistada com a existência de um grupo com os mesmos objetivos?

O que estou querendo dizer é que se imagina um decreto como um texto “irradiador”, o qual viria a ser divulgado, comentado por notícias de jornal, e-mails em circulação, conversas nas escolas e também cartilhas expedidas por Secretarias de Educação, panfletos e materiais de organização sindicais tanto em apoio à iniciativa, como as que o criticam, intervenções de apoio ou oposição em reuniões, assembleias, encontros científicos em que tal temática surja. Entre esses textos posteriores à sua publicação, estariam as dicas da página eletrônica do TPE. Esse ciclo de “irradiação”, entretanto, é rompido por uma pista fornecida pelo próprio decreto: seu título e o atribuído ao Plano de Metas fazem ver a anterioridade do TPE em relação ao decreto. Seria então o decreto um texto “irradiado” pelo grupo TPE? Seria já o decreto um possível resultado da suposta mobilização proposta pelo TPE?

Uma terceira razão para a escolha do material consideraria a presença frequente de *spots* televisivos ao longo da programação da rede Globo, remetendo o expectador a um envolvimento com a Educação que se mostra como necessário. Meu interesse considera a ampla divulgação do grupo, através do chamado *marketing* social. Convocam-se os expectadores de uma rede televisiva à participação através de *spots* publicitários.

Dessa forma, mais do que buscar dados relativos ao acesso para validação de nossa escolha, levo em consideração que a referência ao grupo na ementa de um decreto presidencial e a presença de personalidades que exercem ou exerceram a função de Ministro da Educação autorizam a voz desse grupo.



Já os *spots* apresentados em um canal de televisão com grande audiência dão um sentido particular a essa chamada à participação: uma convocação que se faz por publicidade. Aquele a quem se dirige essa convocação desloca-se entre o lugar do cidadão e o do consumidor.

Retornando ao fragmento do portal do TPE, nota-se que, além do objetivo explícito de servir como um instrumento de apresentação do grupo e de divulgação ampliada de informações sobre a educação, há ainda outros dois objetivos: apresentar material capaz de sugerir pautas diárias para a imprensa no que tange à educação e oferecer dicas e “bons exemplos” com o intuito de propor formas de ação em consonância com as metas propostas pelo TPE e assumidas no PDE.

Para retornar à página do TPE, eu diria que falar de “bons exemplos”, de certo modo, inscreve esse dito no campo das prescrições para o trabalho, manifesta dadas expectativas que atravessam diferentes discursos e aponta uma posição autorizada a partir da qual se fala aos professores, dizendo-lhes o que fazer. Não se trata, portanto, apenas de textos, mas de se ter acesso a uma posição autorizada na qual se tem frequentemente investido para falar aos professores.

Com efeito, anuncia-se, na página eletrônica do TPE, um projeto de interlocução que não se restringe ao governo ou aos profissionais de educação, estende-se a “todos os brasileiros”. A nosso ver, é importante salientar que, ao se propor como “um observatório completo”, parece pretender tornar-se referência nos debates relativos à educação. Tal pretensão pode ser percebida considerando-se, por exemplo, os diversos momentos em que representantes do TPE são convocados não só a comentar números, relatórios e ações do Ministério da Educação, mas também a opinar sobre as mobilizações e greves realizadas pela categoria dos profissionais de educação em diversos estados brasileiros. Como um “observatório”, fala-se de “fora” da escola.

Tendo argumentado acerca da opção pela análise de textos que circulam na página eletrônica do TPE, passaremos agora a descrever brevemente a organização das seções. Os objetivos apresentados – apresentar o grupo, expor informações acerca da Educação e fazer recomendações – estão contemplados nas diversas seções que constituem a página eletrônica do TPE. Ou seja, há certa coerência, a meu ver, entre os objetivos propostos e um mapa da página eletrônica.

É preciso esclarecer ao leitor que esta não é mais a disposição atual da página eletrônica. No entanto, interessa-me manter as análises propostas a seguir, de um lado, porque são textos que já estiveram presentes e que se configuram por certo como índices de um certo



discurso; de outro, porque fora dos objetivos do presente trabalho acompanhar as diversas atualizações da referida página.

Na configuração que então me interessa, encontram-se disponíveis as seguintes seções: “Quem somos”, “De olho na educação”, “Faça sua parte”, “Bons exemplos”, “Comunicação”, “Biblioteca”, “Glossário”. Cabe ressaltar ainda, nessa caracterização da página eletrônica, que todas as seções são compostas por elementos que integram o ambiente escolar: os textos aparecem dispostos em diversos quadros, cada um dos quais assemelhando-se a pequenos fragmentos de papel pautado, ao gosto dos cadernos escolares, supostamente afixados em mural. Tal efeito é produzido pela presença de cliques nas laterais dos quadros e de jogos de sombra, entre o suposto pedaço de caderno escolar e o mural. Desse modo, ao “navegar” pela página eletrônica, o usuário-leitor é já inserido na cena escolar tradicional.

As diferentes seções em que a página eletrônica do grupo se divide parecem dar conta, de certo modo, dos objetivos manifestados e já explicitados anteriormente. Na seção “Quem somos”, por exemplo, apresentam-se as cinco metas propostas pelo movimento, tendo-se acesso também nessa seção a um arquivo em que constam os projetos, o estatuto, a ata de fundação do TPE, com a lista de seus associados.

Na seção “Comunicação”, há um conjunto de notícias sobre a Educação, centrando-se prioritariamente na atuação do grupo. Logo na abertura dessa seção, observa-se um destaque para o seguinte enunciado: “coloque a educação na pauta!”, em que é possível compreender “pauta” tanto como uma maneira informal de sugerir a importância do tema, quanto como referência a um termo do campo do jornalismo, incluindo os profissionais da área como possíveis colaboradores da ação do movimento.

## **2 “FAÇA A SUA PARTE”: ACONSELHAMENTO E AS CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DA “AFIRMAÇÃO POLÊMICA”**

Neste item, apresento a análise da seção “Faça a sua parte”. O próprio título da seção nos oferece uma pista que justificaria sua opção. Trata-se de enunciado de ampla circulação, em cuja leitura se pressupõe algo a ser feito, dividido em partes. Diz-se ainda com a indicação do pronome possessivo “sua” que há uma parte atribuída ao coenunciador, leitor da página eletrônica.

Convocar alguém a que faça a sua parte é chamar a se inserir numa ordem previamente recortada, as partes divididas entre cada um. Essa convocação se caracteriza por um fechamento, a saída residiria em cumprir o que já está determinado.

De certo modo, algo já se anuncia do conteúdo que será apresentado nessa seção: não seria incoerente imaginar que aí se oferecem “recomendações” que facilitariam o acesso ao cumprimento das partes já definidas.

Essa seção é apresentada da seguinte maneira:

A Educação brasileira é responsabilidade de todos e de cada um de nós, seja educador, gestor público, jornalista ou cidadão comum. **Se cada um fizer a sua parte, o Brasil irá alcançar as 5 Metas e se tornar um País melhor, com mais oportunidades para todos.** Afinal, um pequeno esforço, quando em conjunto com vários outros, pode render grandes resultados (TODOS PELA EDUCAÇÃO).

Nesse texto, é possível destacar alguns elementos importantes que me permitiriam assegurar ou não a hipótese que fizemos acima acerca do tipo de texto a ser encontrado na referida seção – a de que se ofereceriam dicas que permitiriam que cada um fizesse a parte previamente determinada.

Sugiro iniciar considerando a presença do pronome pessoal "nós" em “cada um de nós” ao atribuir a responsabilidade pela Educação, seguido do aposto “seja educador, gestor público, jornalista ou cidadão comum”.

Acerca dos usos do pronome pessoal “nós”, o linguista É. Benveniste afirma o seguinte: “O ‘não-eu’ implícito e necessário em ‘nós’ é notoriamente susceptível de receber, em línguas muito diversas, dois conteúdos precisos e distintos. ‘Nós’ se diz de u’ a maneira para ‘eu + vós’ e de outra pessoa para ‘eu + eles’” (BENVENISTE, 2005, p. 256)

Ao dizer que a “responsabilidade” é “de todos e de cada um de nós”, o enunciador da página eletrônica aproxima-se do coenunciador, compartilhando as responsabilidades. A forma "Nós" parece, portanto, abranger o conjunto de "todos" os brasileiros. Ao mesmo tempo em que o significado de “todos” é visto a partir daquilo que concerne a “cada um”. A distinção entre “todos” e “cada um” não ganha consistência qualitativa, reduzindo-se a uma diferença de quantidade.

Assim, se a responsabilidade é de "todos", porque concerne a “cada um”, a referência à ação limitação à iniciativa individual. Outra marca importante é o uso do futuro de presente do indicativo da locução verbal "irá alcançar" em: “Se cada um fizer a sua parte, o Brasil irá alcançar as 5 Metas e se tornar um País melhor, com mais oportunidades para todos”. Subordinada a uma estrutura condicional “Se cada um fizer a sua parte”, a oração “o Brasil irá alcançar as 5 Metas” parece apresentar um evento “certo”, um fato decorrente da ação de cada um. Parece-me importante perceber ainda a equivalência que se produz entre as duas

estruturas coordenadas "o Brasil irá alcançar as 5 Metas" e "se tornar um País melhor", a condição de levará a uma conduzirá também à outra.

Desse primeiro conjunto de observações, interessa-me perceber que a enunciação se caracteriza por um estilo simples e direto, assumindo um tom assertivo. Não parece haver dúvida quanto à eficácia das 5 Metas propostas. "Todos" são convocados a perceber o que "cada um" tem a fazer pela Educação.

Nessa seção "Faça a sua parte", há *links* que remetem aos diferentes setores. Vejamos agora os setores evidenciados aos quais se dirigem "recomendações" específicas: "alunos", "cidadãos", "denominações religiosas", "educadores", "gestores públicos", "organizações sociais", "pais e responsáveis", "veículos de comunicação", "empresas".

Apresentação das recomendações:

O educador é o principal trabalhador brasileiro, pois é ele quem está com o aluno diariamente e tem nas mãos as ferramentas para ensiná-lo. Veja como você, educador, pode fazer a sua parte (TODOS PELA EDUCAÇÃO).

A enunciação de abertura da seção relativa aos "educadores" divide-se em dois momentos. No primeiro, refere-se ao educador de maneira impessoal, de tal modo que o sintagma "o educador" é substituído pelo pronome "ele". No segundo momento, "educador" desloca-se para a posição de coenunciador. É com ele que o enunciador dialoga em "Veja como **você**, educador, pode fazer a sua parte".

Dos vinte e um *links* apresentados na parte em que o enunciador da página eletrônica se dirige aos "educadores", cinco deles distinguem-se dos dezesseis restantes por não apresentarem qualquer designação específica a alguém a quem ele se dirija prioritariamente. Quanto a esses dezesseis *links* restantes, dez recebem a designação "diretor", seguida de dois pontos, fazendo crer que se dirigem especificamente a esse profissional e os outros seis são antecedidos por "professor", seguidos igualmente dos dois pontos.

Os vinte e um *links* referidos acima podem ser divididos em três grupos. No primeiro grupo, estão os seguintes *links*: "Entenda a situação da Educação"; "Exija a criação de avaliações de alfabetização"; "Busque sempre aprimorar seus conhecimentos"; "Encare a diversidade de maneira positiva"; "Lembre-se: escola boa é onde o aluno aprende".

Já no segundo grupo, reúnem-se: "Diretor: Assuma a liderança"; "Diretor: Seja responsável por uma boa Educação"; "Diretor: Articule-se com as Seducs"; "Diretor: Assegure o cumprimento do ano letivo"; "Diretor: Abra a biblioteca e a computação";

“Diretor: Mantenha boa relação com as famílias”; “Diretor: Promova a gestão democrática”; “Diretor: Fiscalize o bolsa-família”; “Diretor: Fiscalize a merenda escolar”.

Quanto ao terceiro grupo, pode-se dizer que nele se encontram as dicas que me interessam particularmente. São as seguintes: “Professor: Planeje suas aulas”; “Professor: Procure não faltar”; “Professor: Ensine a estudar”; “Professor: Incentive o hábito da leitura”; “Professor: Reforce a autoestima dos alunos”; “Professor: Não desista de nenhum aluno”.

Como anunciado acima, privilegiarei as seis dicas que constam no terceiro grupo para análise, considerando o fato de apenas elas se dirigirem explicitamente ao “professor”. As demais se referem ou aos “educadores, de um modo geral, ou especificamente aos “diretores” de escola.

O exercício de percorrer os pressupostos implicados no texto de apresentação da seção me motivou a buscar inicialmente a pressuposição como marca linguística para análise do material. O investimento que faço no fenômeno da pressuposição como pista a ser percorrida considera que “dizer nem sempre é dizer explicitamente, a atividade discursiva entrelaça constantemente o dito e o não dito” (MAINGUENEAU, 1996, p. 89). Ressalto aqui a importância de se pensar em políticas do dizer, já que nem tudo o que se compreende e a que se reage através da linguagem é informação veiculada. Compreendo que um texto nos convoca a reconstituir, através do dito, o ato de base que o sustenta.

Por que lidar com pressupostos? Considerada a rejeição a modelos fortemente informacionais, sabemos que as trocas verbais compreendem mais do que a simples veiculação de conteúdos. Esse postulado nos insere em uma reflexão sobre as práticas de linguagem, entendidas a partir de um plano que se institui através de um jogo de relações e responsabilidades as quais os coenunciadores são chamados a partilhar. Nesse jogo que colabora com certa configuração de real, há um conjunto de elementos implícitos no qual o dito, ou seja, o que está *posto*, se sustenta.

Se os postos são apresentados como aquilo ao que se refere a enunciação e portanto submetidos a uma contestação eventual, os pressupostos lembram de maneira lateral elementos cuja existência é apresentada como óbvia (MAINGUENEAU, 1996, p. 95).

Esses saberes implícitos produzem certo grau de corresponsabilização entre os participantes de uma situação de troca verbal. Não ganhando materialidade no dito, os pressupostos são passados como partes do enunciado a partir das quais não se poderia encadear.

A esse respeito, Ducrot afirma que “dizer que pressuponho X, é dizer que pretendo obrigar o destinatário, por minha fala, a admitir X, sem por isso dar-lhe o direito de prosseguir o diálogo a propósito de X” (DUCROT, 1987, p. 42).

Retomemos as seis dicas extraídas da página do TPE: “Professor: Planeje suas aulas”; “Professor: Procure não faltar”; “Professor: Ensine a estudar”; “Professor: Incentive o hábito da leitura”; “Professor: Reforce a autoestima dos alunos”; “Professor: Não desista de nenhum aluno”.

Passemos agora à extração dos pressupostos de cada uma das dicas. Vamos renumerá-las, contando-as de um a seis para facilitar a referência a cada uma delas.

**Dica 1:** “Professor: Planeje suas aulas”

**Pressupostos:** Há aulas. Essas aulas podem ser planejadas.

**Dica 2:** “Professor: Procure não faltar”

**Pressuposto:** Professores faltam. Professores podem evitar essas faltas.

**Dica 3:** “Professor: Ensine a estudar”

**Pressuposto:** Há atividades de estudo. Pode-se ensiná-las.

**Dica 4:** “Professor: Incentive o hábito da leitura”

**Pressupostos:** A leitura é um hábito. Esses hábitos podem ser incentivados.

**Dica 5:** “Professor: Reforce a autoestima dos alunos”

**Pressupostos:** Os alunos possuem autoestima. Essa autoestima pode ser reforçada.

**Dica 6:** “Professor: Não desista de nenhum aluno”

**Pressupostos:** O professor pode desistir de alguns alunos.

Esse exercício de inferência dos pressupostos me levou a observar alguns deles circunscrevendo um campo de saberes razoavelmente consensuais. Refiro-me a enunciados tais como “há aulas”, “essas aulas podem ser planejadas”, “professores faltam”, “há atividades de estudo” que se destacam por sua extrema obviedade. Sustentam em saberes que identificamos como óbvios, o que justificaria a enunciação de uma dica como a primeira: “Professor: planeje suas aulas”?

Antes de prosseguir com tal questionamento, proponho ao leitor o seguinte: retomemos o raciocínio estabelecido por Ducrot (1987) em torno dos pressupostos em sua dimensão de ato, substituindo o “X” pelo enunciado inferido aqui.

Vejam os:

“Dizer que pressuponho que ‘essas aulas podem ser planejadas’, é dizer que pretendo obrigar o destinatário, por minha fala, a admitir que ‘essas aulas podem ser planejadas’, sem por isso dar-lhe o direito de prosseguir o diálogo a propósito de que ‘essas aulas podem ser planejadas’”.

Quais seriam os efeitos de “pretender obrigar o destinatário a admitir que ‘essas aulas podem ser planejadas’”? Quando não se o obriga, se faz o quê? É possível pensar que essas aulas não podem ser planejadas? Quando? Que situações impediriam o planejamento das aulas?

Sigamos com nosso exercício agora colocando em questão certos pressupostos que não foram apontados acima como dotados de maior grau de obviedade. Façamos novamente o teste:

“Dizer que pressuponho que ‘Professores faltam’, é dizer que pretendo obrigar o destinatário, por minha fala, a admitir que ‘Professores faltam’, sem por isso dar-lhe o direito de prosseguir o diálogo a propósito de que ‘Professores faltam’”.

Que efeito se produz quando não se lhe dá o direito de prosseguir e, portanto, de duvidar de que “professores faltam”? Ou ainda, quando não é possível duvidar de que “professores podem evitar faltas”? Há circunstâncias em que as faltas podem ser evitadas e outras não? Quando as faltas são, de fato, inevitáveis? Será que, podendo evitar uma falta, o professor não o faria? Quando isso aconteceria? O que motivaria tal ato? O que está em jogo quando isso acontece?

Proceder a esse exercício de interrogar os pressupostos pode nos colocar em contato com certos enunciados que estão na base da própria enunciação das dicas. Ou seja, considerando uma dica como um conselho que se supõe que seja necessário a alguém, que posições o enunciador do TPE e o destinatário professor assumem nesse jogo?

Uma marca linguística que caracteriza a enunciação das dicas é o uso do modo imperativo nos verbos “planeje”, “procure”, “ensine”, “incentive”, “reforce”, “(não) desista”.

Vejam os que algumas gramáticas da língua portuguesa registram a respeito do modo verbal imperativo. O primeiro manual consultado é o de Rocha Lima, no qual o autor afirma que “*com este modo, dirigimo-nos a uma ou mais pessoas, para manifestar o que queremos que ela faça, ou elas façam*” (ROCHA LIMA, 1999, p. 129).

No que tange ao emprego do modo imperativo, Cunha e Cintra afirmam o seguinte:

Quando empregamos o imperativo, em geral, temos o intuito de exortar o nosso interlocutor a cumprir a ação indicada pelo verbo. É, pois, mais modo da exortação, do conselho, do convite, do que propriamente do comando, da ordem (CUNHA; CINTRA, 1985, p. 465).

Já Bechara faz apenas a seguinte indicação: “*Imperativo – em relação a um ato que se exige do agente*” (BECHARA, 2009, p. 222). Considerando-a insuficiente para os desdobramentos que pretendo sustentar, recorro ao que o referido autor anuncia acerca dos tipos de frase. Sobre o imperativo-exortativo, o mesmo autor afirma que o falante teria com essa expressão a intenção de “*apelar-lhe [ao interlocutor], em geral, atuando sobre ele*” (BECHARA, 2009, p. 407).

Veríamos aqui entre o emprego de certas marcas morfológicas e os efeitos produzidos na qualidade de relação que se estabelece entre o enunciador e seu destinatário. A necessidade, na consulta ao manual de Bechara, de recorrer igualmente ao tipo de frase, dada a insuficiência da caracterização do uso do modo imperativo também parece evidência de que os efeitos provocados, embora se apoiem nessa marca morfológica como índice, ultrapassam os limites expressos pela ação verbal.

Em uma reflexão contemporânea, Ilari e Basso propõem compreender o modo a partir de dois grandes eixos:

(...) o primeiro desses eixos é o das operações semânticas feitas sobre um dictum que compreendem (...) (i) a modalização (isto é, a consideração simultânea de vários mundos possíveis), (ii) as diferentes operações de caráter ilocucional que se podem realizar a respeito de um dictum (isto é, os atos de fala), (iii) diferentes reações psicológicas que podem tomar como objeto um dictum e (iv) os graus possíveis de comprometimento com um dictum que é objeto de asserção. O segundo eixo é o que dá conta da expressão linguística dessas operações. Aqui, encontramos quatro formas básicas de expressão: (a) o uso de morfemas verbais (particularmente, mas não exclusivamente os de modo), b) o uso de adjuntos, (c) o uso de auxiliares e (d) o uso de verbos que introduzem sentenças (ILARI; BASSO apud BRAGA, 2008, p. 13).

Dessa forma, o emprego de certa marca morfológica é aqui entrada para análise do tipo de ato que se propõe através da linguagem. No que tange ao uso do imperativo, cabe perceber, em um primeiro plano, seu uso não remete apenas a aspectos morfológicos da conjugação verbal, antes parece contribuir com o tom conferido à relação que se constitui entre os coenunciadores.



Com o imperativo, dá-se a ver um aconselhamento ao professor. Que relação se estabelece através de um aconselhamento? Em Donzelot, encontramos o conselho participando de uma economia da assistência social à pobreza:

O conselho é ato que melhor caracteriza a igualdade, pois resulta, ao mesmo tempo, do desejo de influenciar, da parte daquele que o dá e da perfeita liberdade da parte de quem o recebe. É difícil fazer com que o homem pobre compreenda que as vantagens do homem rico lhe conferem não um poder material, mas sim uma influência moral legítima, quando não existe o exercício dos direitos políticos (DONZELOT, 2001, p. 64).

O conselho passa a ser útil por deslocar a assistência das relações de dependência estabelecidas através da caridade. O ato de aconselhar coloca em cena alguém que se pretende capaz de influenciar o outro. No caso das políticas públicas, o privilégio dado aos grupos empresariais na elaboração das metas a serem cumpridas acaba por conferir-lhes certa “influência moral”, para me utilizar dos termos de Donzelot.

O tema da liberdade, tal como vem sendo tratado novos modos de governar próprios ao capitalismo, retorna aqui. A liberdade assume os contornos de uma livre iniciativa para atingir os resultados esperados. Reduzem-se os dispêndios econômicos dos dispositivos de segurança e se põe o foco sobre as condutas. Se há uma suposta “margem de manobra” para o professor, sua conduta no trabalho pode ser bem sucedida ou não. Os resultados refletiriam seus comportamentos.

Dessa forma, ao aconselhar “professor: procure não faltar”, de algum modo o enunciador se mostra, mesmo que implicitamente, implicado certo saber. O que é preciso saber sobre o outro, para lhe dizer “professor: procure não faltar”? Se eu sei que estou diante de alguém que mantém certa relação com seu trabalho tal que nunca faltou sem razão, haveria motivo para dizer a ele: “olhe, procure não faltar”? Parece pouco sensato. Portanto, a referida dica produz um saber sobre o professor que é o de que “ele nem sempre procura não faltar”.

Ao chegar a esse tipo de exercício, deparamo-nos com um fenômeno bastante intrigante. Assumir cada um desses seis enunciados como dicas nos faz imaginar que ou o destinatário não conhece o que se oferece como dica, ou ele não a realiza. Nesse caso, ele precisaria de alguém que pretendesse influenciar sua conduta, recolocá-lo no caminho que permita chegar aonde se deseja.

Assim sendo, retomar a reformulação proposta acima para a dica 2, pretendendo generalizá-la:

“Professor: Procure não faltar”

Reformulação: O professor nem sempre procura não faltar.

Essa reformulação acaba por colocar em questão os pressupostos que anteriormente qualificávamos de “óbvios”. Mesmo parecendo consensual considerar que “as aulas podem ser planejadas”, a enunciação da dica 1 – “professor: planeje suas aulas” – só se justificaria se considerarmos que “o professor nem sempre planeja suas aulas”.

**Dica 1:** “Professor: Planeje suas aulas”

**Reformulação:** O professor nem sempre planeja suas aulas.

**Dica 2:** “Professor: Procure não faltar”

**Reformulação:** O professor nem sempre procura não faltar.

**Dica 3:** “Professor: Ensine a estudar”

**Reformulação:** O professor nem sempre ensina a estudar.

**Dica 4:** “Professor: Incentive o hábito da leitura”

**Reformulação:** O professor nem sempre incentiva o hábito da leitura.

**Dica 5:** “Professor: Reforce a autoestima dos alunos”

**Reformulação:** O professor nem sempre reforça a autoestima dos alunos.

**Dica 6:** “Professor: Não desista de nenhum aluno”

**Reformulação:** O professor nem sempre não desiste de alguns alunos\*.

Pode-se dizer que a reformulação foi possível em quase todos os casos. A sexta dica, no entanto, tem como resultado um enunciado truncado. A palavra “não” parece ser o elemento que inviabiliza tal reformulação. Talvez ficasse mais adequado propor uma reformulação a partir da afirmativa subjacente: o professor desiste de alguns alunos.

Essa reformulação nos remete à proposta de Ducrot acerca da polifonia em enunciados negativos, segundo a qual há “uma dissimetria entre enunciados afirmativos e negativos” cujo efeito é fazer “ver que uma afirmação é apresentada a negação de uma maneira mais fundamental que a negação na afirmação” (DUCROT, 1987, p. 202).

Em sua última formulação da referida teoria sobre enunciados negativos, Ducrot afirma que em enunciados, tal qual o encontrado em nosso material de análise, o locutor coloca em cena um ponto de vista afirmativo subjacente, ao qual se contrapõe. Segundo o

encaminhamento proposto por Ducrot, seria possível encadear ao enunciado negativo “professor: não desista de nenhum aluno”, o enunciado “ao contrário, preserve-os todos”. O que teríamos com esse encadeamento? O fragmento “ao contrário, preserve-os todos” não introduz uma oposição a “professor: não desista de nenhum aluno”, mas a seu correspondente afirmativo “o professor desiste de alguns alunos”.

Segundo o autor, “esta negação ‘polêmica’ tem sempre um efeito rebaixador e mantém os pressupostos” (DUCROT, 1987, p. 204). Funcionamento distinto da negação se apresenta em: “Os alunos não estudarão para a prova, porque não haverá prova”. Tal enunciado é uma possível resposta à pergunta: “Seus alunos estudarão para a prova?”. Essa pergunta estabelece como pressuposto a existência de uma prova. Quando a negação, como no exemplo anterior, possibilita a anulação dos pressupostos do ponto de vista positivo subjacente – “os alunos estudarão para a prova” – estamos diante de uma *negação metalinguística*.

Outro tipo é a *negação descritiva*, a qual ele considera “como um derivado delocutivo da negação polêmica”. A esse respeito, o autor afirma que “se posso descrever Pedro dizendo ‘ele não é inteligente’, é porque lhe atribuo a propriedade que justificaria a posição do locutor no diálogo cristalizado subjacente à negação polêmica” (DUCROT, 1987, p. 204). Esse tipo de negação se instala, quando não se supõe um discurso contrário àquele assumido como polêmica.

O que distinguiria exatamente a proposta de Ducrot do conjunto de reformulações indicadas para as dicas com a expressão “nem sempre”? Vimos que a enunciação de dicas como “Professor: planeje suas aulas” só se justificaria em oposição à possibilidade de “o professor não planejar suas aulas”. Caso contrário, tal dica seria dispensável. A política do dizer uma dica pressupõe situação em que alguém precise de da minha ajuda e eu o faço, dando-lhe uma dica.

Assim, não obstante Ducrot considerar que a negação é marca inscrita no enunciado e que permite ver a afirmação com mais evidência do que o inverso, o uso do imperativo na enunciação das dicas parece ser marca que igualmente nos permite recuperar enunciados negativos subjacentes. Estaríamos assim diante de casos em que seria possível indicar a existência de uma *afirmação polêmica*<sup>2</sup>.

Com efeito, a reflexão acerca da possibilidade de uma afirmação polêmica nos interessa especialmente por colocar em evidência traços que compõem um perfil de professor que se rejeita um simulacro contra o qual as dicas se direcionam.

---

<sup>2</sup> Remeto o leitor a Palmeira (2010).

Optamos assim por interrogar certas operações que contribuem para compreender a relação que se estabelece entre os coenunciadores a partir da marca do imperativo como acesso à afirmação polêmica. Assim sendo, é possível fazer uma observação de caráter mais geral. Ao dirigir-se ao professor, propondo uma mudança de atitude, o enunciador reivindica autoridade para propor interferências no cotidiano de um profissional. Nesse ponto, o uso do imperativo confere, como já vimos nos exemplos anteriores, um tom assertivo. Esse tom pode inspirar confiança no coenunciador, ao mesmo tempo em que constitui para o enunciador a posição não de um chefe tradicional, mas de uma liderança.

### 3 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Ao falar sobre “bons exemplos”, temos as ações cotidianas sendo retomadas, recortadas de algum modo, fixando-se um sentido sobre elas. Vemos uma configuração de participação sendo construída, a partir de uma convocação publicitária e da exposição de “bons exemplos” que se pressupõe sejam seguidos.

É possível perceber que todas as ações indicadas visam atuar sobre modos de pensar, sentir, agir e ser do professor. Alguns deles encerram-se em uma mudança de atitude do professor. Outros pretendem convencer o professor a mudar sua forma de agir/pensar/sentir frente aos seus alunos.

Marca de uma dimensão alteritária que dá consistência às práticas de linguagem, a afirmação polêmica encontrada a partir de testes de encadeamento sugeridos pela proposta de Ducrot nos deu acesso a enunciados que indicariam possíveis atitudes dos professores que inspirariam “dicas”. Influenciar condutas é força implicada na política do dizer conselhos. Outro traço característico da delimitação da marca de afirmação polêmica é o tipo de discurso em que ela ocorre. Parece-me não ser possível descolar as hipóteses que vamos construindo de um discurso que vai assumindo traços próximos ao discurso de autoajuda.

Retomemos os enunciados das dicas. Entre os que pretendem atuar sobre atitudes “pontuais”, ou hábitos, estão os seguintes enunciados:

*Professor: Planeje suas aulas*

*Professor: Procure não faltar*

Outro aspecto importante a ressaltar reside no pressuposto que subjaz a tal enunciação. Ora, ao dirigir-se ao professor dizendo-lhe para que planeje suas aulas, é possível atribuir a

essa “recomendação” o pressuposto de que seu interlocutor ou não faz, ou faz sem ter clareza da importância. É a essa dimensão de heterogeneidade que temos acesso através de hipóteses que vão sendo construídas a partir da identificação de marcas de *afirmação polêmica*.

A isso, deve-se acrescentar que orientações excessivamente generalistas acabam por perder de vista as condições de realização do trabalho. A mudança de hábitos assim enunciada pressupõe a existência de recomendações que gerarão resultados, independente de uma análise das condições de sua realização.

Há outros enunciados que não recomendam a mudança de hábitos, mas de valores. As mudanças propostas visam aos valores, aos modos de pensar/sentir do professor:

*Professor: Reforce a autoestima dos alunos*

*Professor: Não desista de ensinar a nenhum aluno*

Considerando o que dissemos anteriormente, a enunciação de recomendações que propõem uma mudança de atitude do professor pressupõe ou o desconhecimento do professor da eficácia das novas atitudes, ou uma falta de vontade. Parece entrar em diálogo aqui o “professor tradicional”, a imagem clássica do docente que tem como meta a equalização dos alunos, trabalhando com estereótipos. Esse professor tradicional comparece como outro a ser rejeitado. Poderíamos nos questionar: em favor de quê? Que outro perfil se espera que seja adotado pelo professor, ao propor o afastamento do professor que costuma não “encarar a diversidade de maneira positiva”, não “reforçar a autoestima dos alunos”, e ainda “desiste de ensinar a alguns alunos”?

Na tentativa de compreender alguns dos diálogos que atravessam esses enunciados, vejamos alguns outros enunciados:

*Professor: Incentive o hábito da leitura*

*Professor: Ensine a estudar*

Nesses enunciados, dois deles referem-se a uma mudança de atitude frente a si mesmo e a seus alunos. Aqui, não se explicita mais um perfil de professor a ser negado. Há uma valorização do professor que conquista seus alunos para adesão a hábitos tidos como bons. Dessa forma, o perfil de professor que se desenha parece assumir os mesmos contornos do enunciador da página eletrônica. Ao lado da retomada de tarefas tradicionalmente atribuídas ao professor, como o planejamento de suas aulas, o “bom” professor passa a ser delineado não

apenas como executor de tarefas, mas também como liderança própria ao ambiente empresarial: o professor é estimulado a estimular.

O modo imperativo contribui com a emergência de um tom assertivo. Considerando que as partes atribuídas a cada um já se encontram previamente definidas, esse tom assertivo parece necessário ao convencimento do professor, tom esse apropriado aos tão propalados perfis de liderança empresarial.

Nossas análises preliminares têm apontado, de um lado, para a manutenção de processos de produção de sentido que privilegiam o trabalho de formação como “preparação para o mercado de trabalho”, investindo assim em roteiros previamente elaborados, na cadência de um tempo ritmado.

No entanto, parece ganhar consistência a valorização de uma dimensão criativa do trabalho, que, ao se associar aos processos instituídos, em vez de favorecer a abertura para a emergência de novas práticas coletivas, tem contribuído para a elaboração de expectativas que incidem sobre o plano individual como instância fonte de iniciativas. A flexibilidade indicaria, nesse contexto, facilidade de se adaptar:

Diferentemente, a flexibilização que hoje é buscada no desempenho profissional é comprometida com a produção de um corpo talhado especialmente para ultrapassar seus próprios limites. Aqui toda flexibilidade está a serviço do cliente, da empresa, do mercado. (...) Adotá-la significa, nesse caso, a conversão de um certo mundo, mundo neoliberal, globalizado, acelerado, numa espécie de mundo transcendente. A título de iniciativa, incentiva-se o despotismo, em nome da estratégia e sob o semblante da inventividade, uma relação servil com mundos já construídos. A questão continua sendo a de adaptação a um mundo dado (KASTRUP, 2008, p. 111)

## REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. “Heterogeneidades enunciativas”. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

ALMEIDA, F. S. de; RODRIGUES, I. C. Enunciação e heterogeneidade: o que (não) é um *Role Playing Game*?. In: SANT’ANNA, V.; DEUSDARÁ, B. (org) *Trajatórias em Enunciação e Discurso: conceitos e práticas*. São Carlos: Claraluz, 2007.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DEUSDARÁ, B.; GIORGI, M. C. “Desenvolvimento e Educação em diálogo: o apagamento da dimensão coletiva do trabalho docente”. *Revista FSA* (Faculdade Santo Agostinho), v. 10, p. 195-221, 2013.

\_\_\_\_\_. ROCHA, M. L. da. “Cartografias da escola: controle e práticas de comunicação em análise”. *Psicologia & Sociedade* (Online), v. 24, p. 373-381, 2012.

DONZELOT, J. *A polícia das famílias*. Trad. de M. T. da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Revisão Técnica da Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

KASTRUP, V. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. (org). *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MAINGUENEAU, D. *Doze conceitos em análise do discurso*. Org. de Sírio Possenti e Maria Cecília P. de Souza-e-Silva. Trad. de Adail Sobral et al. São Paulo: Parábola, 2010.

\_\_\_\_\_. *Pragmática para o discurso literário*. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PALMEIRA, R. G. *Quem quiser comprar uma morada de casas de sobrado / Aproveite! Oportunidade única: o gênero classificados de imóveis*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. “Poder e subjetividade: imagens da soberania e da liderança empresarial em um decreto presidencial”. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 11, p. 124-134, 2013.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. “Práticas de linguagem e produção de subjetividade: dimensões interdisciplinares dos discursos midiáticos”. *Intercâmbio* (PUCSP), São Paulo, v. XXIV, p. 165-175, 2012.

ROCHA, Décio. “Enlaçamentos enunciativos em Análise do Discurso: quando o dizer e o dito se interlegitimam”. *Linguagem em (Dis)curso* (Online), v. 11, p. 11-36, 2011.

\_\_\_\_\_; DEUSDARÁ, Bruno. “Vozes em embate na mídia de informação e produção da objetividade: polêmicas em torno da precarização do trabalho na escola”. *DELTA*, São Paulo, v. 27, p. 23-32, 2011.

\_\_\_\_\_. “Polifonia em enunciados negativos: vozes que habitam o dizer não”. *DELTA*, São Paulo, v. 14, n.1, p. 59-85, 1998.

ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 37ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

SOUZA-E-SILVA, M. C.; ROCHA, Décio. “Enunciação em processo: dispositivos para a produção de uma memória discursiva”. *Desenredo* (PPGL/UPF), v. 8, p. 30-48, 2012.



TODOS PELA EDUCAÇÃO. Textos de apresentação do movimento e informações sobre a educação. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 19 fev. 2009.