

## ASPECTOS ARGUMENTATIVOS NA VOZ DE PROFESSORAS <sup>1</sup>

Simone Bueno Borges da SILVA

**RESUMO** *Este artigo apresenta uma análise semântica de enunciados de professoras que abordam aspectos de sua identidade profissional. A voz das professoras deixa transparecer a condição de não leitora em que se inscrevem, mesmo apresentando características que as autorizariam assumirem-se como leitoras proficientes. Nosso objetivo é mostrar que a professora, tão estigmatizada por diversos segmentos, mas principalmente pela mídia e pela academia, assume, a priori, uma condição de não leitora, mesmo que suas atividades contemplem práticas de leitura que a inscreveria em outra categoria: a de leitora.*

**ABSTRACT** *This article presents a semantic analysis of teachers' utterances that aboard professional identity aspects. The teachers utterances let us suppose the not-readers conditions that they are inscribed in, even presenting characteristics that authorize them as proficient readers. Our goal is to show that the teacher, so stigmatized by different segments, especially by media and academy, assumes, a priori, the not-reader condition, even that their activities review reading practices that would inscribe them in another category: reader.*

### 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresentará uma análise de enunciados discursivos de professoras, à luz da teoria da argumentatividade na língua (ADL) elaborada por Ducrot e Anscombe. Nosso objetivo é discutir como a professora traz em seu discurso as marcas de uma identidade profissional bastante negativa. O lugar discursivo de onde falam é construído a partir de enunciados que as colocam em uma posição bastante desprestigiada profissionalmente. Sabe-se que a identidade do professorado vem sendo construída de forma negativa - tanto pela mídia quanto pela

---

<sup>1</sup> Agradeço à profa. Dra. Mônica Z. Fontana pela interlocução e ao amigo Samuel Campos pelo apoio na realização desse trabalho.

própria academia (cf Guedes-Pinto, 2001; Silva 2001) - a partir de argumentos que o responsabiliza pelo fracasso no sistema educacional.

Na mídia, as diversas matérias que abordam o sistema educacional brasileiro de modo geral e, em particular, o professor, quase sempre ressaltam os aspectos negativos como os baixos salários, os elevados índices de reprovação e analfabetismo ou as 'falhas' ou incompetência destas profissionais, conforme podemos conferir na seguinte publicação da revista VEJA:

*'A greve de professores do ensino público, que chegou ao fim depois de mais de dois meses de paralisação, em São Paulo, lançou luz duas verdades. Uma diz respeito aos baixos salários recebidos pelos profissionais responsáveis pela educação dos filhos das camadas mais pobres da sociedade. Outro é o despreparo de muitos desses professores para a função que exercem'* (Veja, Cartas, 19/07/89 – grifos nossos).

Muitos trabalhos acadêmicos também têm fortalecido a construção da imagem do professor como um profissional mal qualificado ao destacarem, justamente, as práticas de ensino mal sucedidas. Grande parte das pesquisas acadêmicas que tratam das questões de sala de aula pouco ajuda a solucionar os impasses com que se defrontam os professores na prática de sua profissão. Infelizmente, não é raro nos defrontarmos com trabalhos em que o pesquisador adentra uma sala de aula e observa os principais 'erros' para desfiar uma série de argumentos a fim de mostrar o quanto o professor é incompetente. De outra parte, as experiências bem sucedidas poucas vezes são abordadas nos trabalhos acadêmicos.

Há casos, ainda, em que a imagem negativa do professor é apresentada através de críticas que nem sempre cabem a ele. Melhor dizendo, a imagem negativa do educador é construída por meio de críticas deslocadas do sistema político educacional. Assim, acaba-se formando, no senso comum, a idéia de que a educação no país não é boa porque não são bons os professores, e as discussões sobre a qualidade da política educacional acabam sendo ofuscadas em privilégio das críticas aos educadores. Vejamos, como exemplo, dois segmentos em que os autores (acadêmicos) tratam a questão da adoção do livro didático sem levantar os aspectos como os 'interesses' econômicos, editoriais etc. que perpassam a questão, privilegiando uma abordagem que coloca o professor como 'incapaz de sobreviver' sem o livro didático.

*'Argumentos para a adoção do 'livro novo' e para a substituição de livros (...) repousam sobretudo no elevado índice de 'turn over' das escolas, nos fenômenos de urbanização e mobilidade social, na variedade dos currículos escolares e, em particular, na falta de condições do professor, geralmente mal treinado, para preparar e corrigir exercícios e desempenhar outras atividades didáticas.'* (Oliveira et. all. 1984 – grifos nossos).

*'a força do livro didático advém da fraqueza ou debilidade cognitiva do professor'* (cf. Silva 1998:51).

As palavras, bastante duras, que os autores escrevem podem revelar o 'tom' com que tem sido retratado o profissional da educação. O fato é que são várias as publicações que contribuem, para a formulação de uma imagem desprestigiada do profissional da educação e, sem dúvida, o professor tem sido visto como mal preparado, incapaz de ensinar e, até mesmo como atraso ou entrave à aprendizagem<sup>2</sup>.

Entretanto, não pretendemos discutir a voz de pessoas que falam sobre os educadores, mas é nosso objetivo analisar a voz do próprio professor. Pretendemos, então, olhar para as marcas lingüísticas em enunciados - oral e escrito - de professoras que fazem transparecer o lugar discursivo em que se colocam para falar de sua profissão e de sua competência profissional. Assim, tomaremos como material de análise o texto escrito pela professora Lígia Maria Fornari, publicado no volume '*O professor escreve sua história*' e segmentos de fala de entrevistas em que duas professoras falam sobre suas habilidades de leitura. O texto da professora Lígia é composto por pequenas narrativas que vão sendo usadas como argumentos que conduzem a uma conclusão apresentada no último parágrafo. Quanto aos segmentos orais que também serão analisados foram recortados de entrevistas em que duas professoras falam sobre a formação profissional que tiveram e sobre suas experiências de leitura.

Para cumprirmos nosso objetivo, faremos, na seção seguinte, uma apresentação geral da teoria da argumentatividade na língua proposta por Ducrot e privilegiaremos a teoria do *topos argumentativo*, pois ela será fundamento para grande parte das análises. Em seguida, na terceira parte, faremos a análise do texto escrita da professora Lígia Fornari e, na parte quatro, analisaremos os segmentos de fala das entrevistas com as professoras N e S.

## 2. UMA BREVE REVISÃO DA TEORIA DA ARGUMENTATIVIDADE NA LÍNGUA.

O modelo de análise semântica proposto por Ducrot postula que a argumentatividade está na língua, nas formas lingüísticas que permitem certos encadeamentos argumentativos e inibem outros. Sendo estruturalista, Ducrot procura desenvolver uma descrição semântica da língua dentro da própria materialidade lingüística<sup>3</sup>, o que implica na rejeição a qualquer elemento extralingüístico para construir seu modelo de análise. Para o autor, o trabalho do lingüista é compreender 'a maneira pela qual, falando, representa-se o objeto da fala'<sup>4</sup> e, sob esta perspectiva,

---

<sup>2</sup> Quem nunca ouviu a seguinte frase que tem circulado muito no meio educacional: 'o aluno aprende apesar do professor'?

<sup>3</sup> Cf. Ducrot, 1987.

<sup>4</sup> Cf. Ducrot, 1999:2.

ao semanticista caberia descrever a língua a partir da própria língua como se ela fosse a 'apreensão primeira das coisas'. Isto significa recusar a interferência das coisas do mundo real e as relações que estabelecem com o discurso ao tecer uma descrição semântica (cf. Ducrot, 1999).

Ducrot constrói, então, algumas bases para seu modelo de descrição linguística fundamentando-se principalmente no estruturalismo saussuriano e amplia para a significação da frase o que Saussure propôs para a significação do signo: 'o significado da frase seria igualmente construído pelas relações que ela entretém com outras frases da mesma língua' sendo que estas relações se dão à nível sintagmático.

Para Ducrot a frase é uma entidade abstrata, uma construção do linguísta para explicar a unidade do enunciado que é, por sua vez, a realização da frase. Para melhor compreender a noção de frase e enunciado é interessante observar como Ducrot os diferencia: 'enunciado é, para mim, uma das múltiplas realizações possíveis de uma frase. Disto resulta que o enunciado é uma entidade empírica, é o que se pode observar quando escutamos as pessoas falarem'<sup>5</sup>. O enunciado, então, está no nível do observável, do material passível de ser analisado. É sempre único, não repetível, pois tem um lugar e uma data. Assim, se alguém pronuncia duas vezes qualquer frase como, por exemplo: 'Como é humilhante ser professora nesta terra' teremos dois enunciados, ainda que a frase seja exatamente a mesma, já que cada enunciado possui o seu lugar e tempo próprios. A frase, ao contrário, 'é algo que não pode ser observado: não ouvimos, não vemos frases. Somente vemos e ouvimos enunciados'<sup>6</sup>. Trata-se, na frase, de uma estrutura abstrata. A frase e o enunciado possuem, então, naturezas diferentes: enquanto uma é teórica, o outro é empírico; enquanto uma não pode ser observada, o outro pode ser ouvido, visto e observado. A distinção entre frase e enunciado remete a valores semânticos diferente num e noutro caso. Então Ducrot chama de 'sentido' o valor semântico do enunciado e de 'significação' o da frase.<sup>7</sup>

Em toda a trajetória da ADL, pode-se observar um movimento progressivo e evolutivo, sem, com isso, romper com o lugar teoricamente construído para sua descrição semântica. A princípio, o encadeamento argumentativo era compreendido através de uma relação binária em que se tem um argumento *A* que encadeia necessariamente para uma conclusão *C*. Assim, Ducrot havia proposto o seguinte esquema:  $A \rightarrow C$ .

Quando Ducrot formula a teoria do topos ele abandona esta relação binária para buscar uma explicação mais ampla dos elementos semântico, entendendo por elementos semânticos os 'ponto de vistas' de um enunciado<sup>8</sup>. Quem direciona, nesta outra fase da teoria, a relação argumento/conclusão é a noção de topos:

---

<sup>5</sup> Cf. Ducrot, 1988: 53.

<sup>6</sup> Idem.

<sup>7</sup> Cf. Ducrot, O. op. cit. 1989:14.

<sup>8</sup> Cf. Ducrot, O. op. cit. 1989:14, 1987 cap.VII e VIII.

*'entendo por 'topos' um princípio argumentativo que tem, pelo menos, as três propriedades que seguem. Primeiro ele é universal – no sentido, muito limitado (...) em que uma comunidade lingüística admite partilhá-lo (...)*

*A Segunda propriedade dos topoi é a generalidade: o princípio deve ser reputado válido, além da situação na qual é aplicado, para um grande número de situações análogas.(...)*

*O ponto mais importante, para a utilização que faço dos topoi, é uma terceira característica (...) Sustentarei que os topoi que asseguram a passagem de e (elemento semântico que possui um valor argumentativo) a r (conclusão) são de natureza 'gradual'.<sup>9</sup>*

Na verdade, topoi (ou lugar comum argumentativo) é um princípio geral que apóia o raciocínio. 'Os topoi representam os trajetos que obrigatoriamente devem percorrer com o objetivo de alcançar, através de um enunciado, uma conclusão específica'<sup>10</sup>. (tradução nossa). O topoi, visto como um feixe de possibilidades que orienta a argumentação, teria em si uma gama de orientações diretamente ligado ao léxico, um 'primeiro escalão' de possibilidades argumentativas que Ducrot chama de *topoi intrínseco* do qual derivariam outras, o *topoi extrínseco*. Para exemplificar o autor utiliza a palavra *endinheirado* que carrega em si a noção de poder: Quanto mais endinheirado se é, mais poder se tem (topoi intrínseco): Quanto mais poder se tem, mais útil se é – Quanto mais útil se é, mais solicitado se é. (topoi extrínsecos).

A proposição do topoi semântico fez com que toda a ADL passasse por uma reorientação já que, da forma como foi elaborada fazia pensar no elemento lingüístico carregado de discursividade que remetia para questões que escapavam à natureza da palavra. Por isso mesmo, a noção de *topoi intrínseco* significou um importante passo para a ADL já que passou a admitir que:

*'as palavras com conteúdo léxico, a saber, os substantivos e os verbos, podem descrever-se como feixes de topoi : aplicar estas palavras a objetos ou situações é indicar certo tipo de discurso possível a propósito destes objetos e situações'<sup>11</sup> (tradução nossa).*

Contudo, não se pode compreender, a partir da noção de topoi intrínseco que a significação estaria inteira e completamente na palavra, pois existe, ainda, a questão da força argumentativa com que as palavras podem ser aplicadas. Esta força não está na palavras, mas no encadeamento argumentativo. Isto significa que uma palavra – que evoca um determinado feixe de topoi - pode ser aplicada com forças argumentativas diferentes.

---

<sup>9</sup> Cf. Ducrot, 1989:pp.24 - 26.

<sup>10</sup> Cf. Negróni, 1998: 29.

<sup>11</sup> Cf. Ducrot, 1998:47.

### 3. O TEXTO ESCRITO

Nesta seção discutiremos o conceito de Topos proposto por Ducrot com a finalidade de analisar os enunciados em discurso direto do texto da professora Lígia Maria Fornari<sup>12</sup>. O texto, como veremos, é construído através do relato de três eventos que funcionam como argumentos para a conclusão. O locutor do discurso utiliza a autoridade polifônica, através de relatos em discurso direto, para trazer ao enunciado a autoridade de diferentes enunciadorees. Estes enunciadorees contribuem para a legitimidade da 'tese' apresentada e defendida no texto.

#### 3.1. O topos argumentativo e os diálogos

Conforme apresentamos na seção anterior, os topoi são princípios argumentativos dos quais o locutor se utiliza para chegar a determinada conclusão<sup>13</sup>. Assim, poderíamos dizer que o topos seleciona o direcionamento da conclusão C possível a partir de A. Vejamos, então os enunciados:

(1) – *Psora, em que você trabalha?*

(2) – *Eu? Ora...eu...eu dou aula; eu trabalho aqui na escola, dando aula.*

(3) – *Não, Psora, 'tô' falando de trabalho, como a minha mãe que trabalha no salão de beleza. Ela é manicure. Você não trabalha? Só dá aula?*

Os locutores de (1) e de (2) produzem seu enunciado a partir de topoi diferentes, contraditório e que direcionam, evidentemente, para conclusões também diferentes. Assim, não há um encadeamento comum possível, ou seja, não há um ponto de convergência entre os enunciados, o que faz com que (1) e (2) remetam para conclusões opostas. Em (1) *trabalho* tem como topos intrínseco uma referência apenas à atividade física, em (2) há uma remissão à atividade intelectual. Assim, enquanto o topos que orienta (1) e (3) poderia ser *professor não é profissão, dar aulas não é trabalho porque o esforço físico não é evidente*, o topos argumentativo que orienta o enunciado do (2) estaria direcionado exatamente para o oposto do topos anterior; então teríamos: *professor é profissão e dar aulas é trabalho porque executa-se uma atividade intelectual*.

No terceiro segmento dialógico do texto, podemos observar que ele começa com uma pergunta de ignorância parcial, ou seja, o locutor faz referência a um elemento 'previamente conhecido' demarcado pelo uso do dêitico *aquele* + o substantivo *três*:

(4) – *Psora, o que que é aquele três depois de 'mãe'?*

(5) – *Três, menina que três? Você acha que pode ser 'mãe, três, inha'?*

---

<sup>12</sup> Ver Anexo 1.

<sup>13</sup> Cf. Negroni, M. op.cit. 1998:29.

(6) – *Ora, então porque é que ‘cê’ não escreve direito! – concluiu a Marineide no auge da indignação.*

(5) também apresenta um enunciado interrogativo e este pode ser dividido em duas partes: a primeira - *Três, menina que três?* – revela que o elemento de referência indicado pelo dêitico, em (4), ‘supostamente conhecido’ pelos locutores, na verdade não é partilhado pelo locutor de (5), fazendo com que ‘aquele’ perca o seu ponto de referência.

A segunda parte do enunciado – ‘*Você acha que pode ser ‘mãe, três, inha?’*’ – pode ser entendido como uma pergunta retórica, já que o segmento ‘*mãe, três, inha*’, na situação referida constitui-se, na verdade, como um absurdo. Admitindo-se que a pergunta ‘*Você acha que pode ser ‘mãe, três, inha?’*’ não fosse apenas retórica<sup>14</sup>, ela permitiria uma única resposta possível: ‘*não*’, o que atribui ao enunciado um valor argumentativo decisivo que pode ‘por em xeque o enunciado (4). No entanto, o locutor de (6) não responde a pergunta formulada em (5), mas constrói um outro encadeamento: (6) ‘*Ora, então porque é que ‘cê’ não escreve direito!*’

O enunciado (6) que, apesar de graficamente não estar marcado com o ponto de interrogação, indica uma outra pergunta de ignorância parcial que pode ser também entendida como uma pergunta retórica (assim como fez o locutor de (5)) que pode perfeitamente dispensar uma resposta, mas que serve de conclusão aos encadeamentos precedentes. Observa-se que o operador argumentativo ‘*então*’, que é conclusivo, introduz o enunciado como um recurso lingüístico que reverte o encadeamento, ou, altera a resposta possível admitida pelo enunciado (5). É justamente este o papel de um operador argumentativo, ou seja, operadores argumentativos são ‘morfemas (...) que, combinados com um enunciado, modificam as possibilidades argumentativas do enunciado de base’<sup>15</sup>. Assim, é através do operador argumentativo ‘*então*’ que o locutor de (6) consegue estabelecer a possibilidade de um enunciado conclusivo diferente do que se poderia prever a partir de (5).

O segundo segmento dialógico do texto, diferente do primeiro e do terceiro, não traz nenhuma pergunta e possui sua primeira parte em discurso indireto. No entanto, analisaremos apenas a parte relatada em discurso direto:

(7) – *Olhe, Psora, se a senhora só ganha isso, francamente, é porque não tem competência para ganhar mais, porque até eu que estou na quinta série do noturno e eu sou só office-boy ganho mais que a senhora!*

---

<sup>14</sup> Falo em ‘apenas’ pergunta retórica em relação ao valor interrogativo do enunciado que, na verdade não quer perguntar nada, sem com isso negligenciar o valor argumentativo, que é o que realmente importa nesta seqüência.

<sup>15</sup> Cf. Negroni op.cit.:28.

Para melhor analisar este enunciado, tomaremos, em primeiro lugar o segmento (S1) *'se a senhora só ganha isso, francamente, é porque não tem competência para ganhar mais'*. S1 tem uma proposição introduzida pelo condicional *se*, podendo ser representado pelo esquema *'se P, Q'*. Segundo Ducrot (1972;178-182), o *se* indica, além da introdução de um dado de hipótese, um ato realizado de 'supor' que consiste em pedir ao interlocutor que aceite a proposição *P*, ou seja, a proposição do tipo *'se P, Q'* assume o valor fundamental de permitir a realização de dois atos ilocucionais: '1º - pedir ao ouvinte que imagine '*P*'; 2º - introduzido o diálogo nesta situação imaginária, afirmar aí '*Q*'. Sob esta perspectiva, ao enunciar *'se a senhora só ganha isso'* o locutor está pedindo ao interlocutor que aceite tal suposição e, a partir desta situação imaginária o locutor afirma: *'francamente, é porque não tem competência para ganhar mais'*.

Ocorre que, quando Ducrot formulou esta explicação, sua teoria ainda não contemplava a noção de topos; assim, tal descrição foi baseada na teoria dos atos de fala, e é por isso que o fundamental naquele momento era demarcar a ocorrência de dois atos ilocucionais realizados em S1.

Segundo a teoria dos topos argumentativos (cf. Ducrot,1989:26-34) nas duas partes do enunciado, sendo uma (A) *'se a senhora só ganha isso'* e outra (B) *'é porque não tem competência para ganhar mais'*, compreende-se uma escala argumentativa que ancora gradualmente os argumentos A e B. A relação gradual entre A e B acontece através da relação estabelecida entre *competência em ganho*, ou seja, *quanto menos competência se tem, menos se ganha*. Desta forma, o movimento ascendente ou descendente em uma das partes da escala implica, necessariamente em igual movimentação da outra parte.

Em (7) o locutor continua sua argumentação justificando a relação hipotética estabelecida com um encadeamento subordinado pela conjunção *porque*. O enunciado segue, então, com o uso do operador argumentativo *até*, que para nós funciona de maneira semelhante ao *até mesmo* explicado por Ducrot como sendo um conectivo que une dois argumentos orientados para uma única conclusão e, em ambos argumentos se aplica o mesmo topos, sendo que este topos demarca a relação de gradualidade.

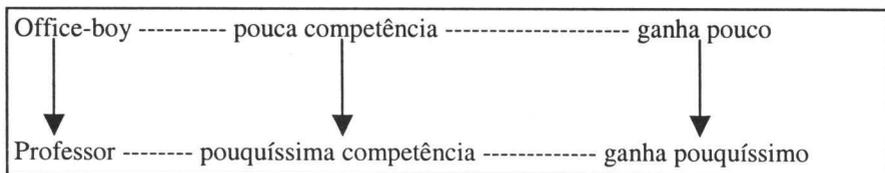
Em nosso exemplo, o seguimento que chamaremos de (S2) *'porque até eu que estou na quinta série do noturno e eu sou só office-boy ganho mais que a senhora'* o operador argumentativo *até* indica uma relação gradual com o segmento anterior (S1) e com um argumento encaixado em (S2) que é (C) *'e eu sou só office-boy'*. Para melhor visualizar a seqüência podemos reorganizá-la da seguinte forma:

- (A) *se a senhora só ganha isso,*
- (B) *porque até eu que estou na quinta série do noturno ganho mais que a senhora*
- (C) *e eu sou só office-boy*
- (D) *francamente, é porque não tem competência para ganhar mais (conclusivo)*

A relação de gradualidade é, ainda, garantida pelo uso de *só*, em (C) que também demarca uma escala gradual. Veja que se tivéssemos um enunciado sem o operador argumentativo ‘*só*’, a relação de gradualidade do segmento (C) não seria tão evidente. Tomaremos então os enunciados:

- I - eu sou só office-boy  
 II - eu sou office-boy

Enquanto em I temos um enunciado afirmativo que aponta para um escala gradual, II é apenas um enunciado afirmativo. Assim, em (7) teríamos uma escala de argumentos orientando para uma mesma conclusão, que poderiam ser: *quem é incompetente ganha pouco, quem é só office-boy e está na quinta série do noturno é pouco competente, o professor é menos competente ainda que um office-boy*. O quadro que segue esquematiza a relação gradual dos argumentos que orienta o enunciado (7):



Há, ainda, no enunciado (7), o emprego do modalizador *francamente*, um advérbio enunciativo de atitude que direciona as propriedades do enunciado para o falante, ou seja, põe em evidência a relação entre o falante e seu interlocutor. Segundo a classificação de Castilho (1992) *francamente* é um modalizador afetivo intersubjetivo que expressa uma predicação ‘assumida pelo falante em face de seu interlocutor, a propósito de P’ (p223). Trata-se, pois, de uma predicação formulada no espaço do interdiscurso. No enunciado (7) *francamente* instaura um lugar discursivo peculiar em que o locutor avisa que vai falar deste lugar especial: o lugar da franqueza, não do lugar da conversa sindical, de grevistas em que a interação ocorria. Então, entendemos que o modalizador *francamente*, em (7), de certo modo, anula qualquer outra possibilidade de se encarar P que não o lugar da franqueza e, neste lugar, impõe-se a relação *competência/ganho* estabelecida na escala argumentativa do enunciado.

Para finalizar, gostaríamos de retomar o papel argumentativo que os relatos em discurso direto que encadeiam para a conclusão apresentada no final do texto. O locutor do discurso, como dissemos, utilizou a autoridade polifônica para trazer ao enunciado a autoridade de diferentes enunciadorees. Estes enunciadorees contribuem para a legitimidade da ‘tese’ apresentada e defendida no texto. Assim, as narrativas

em discurso direto compõem, na verdade, um rol de argumentos que encadeiam para a conclusão que destacaremos em seguida, não com o objetivo de analisá-la, mas apenas para mostrar a relação entre as narrativas em discurso direto e a conclusão do texto.

*'Pronto, completou-se assim o quadro: desocupada, incompetente e quase analfabeta!'*

O enunciado começa com um adjetivo que indica conclusão (algo terminado, acabado) do 'quadro' que se pretendeu retratar através dos três diálogos e apresenta três adjetivos relacionados respectivamente a cada um deles: o primeiro em que a profissão de professor não foi considerada um trabalho, assim, o adjetivo *desocupada* faz referência a este episódio. A segunda narrativa refere-se aquela em que o aluno justifica o baixo salário do professor por incompetência, e aí se relaciona o segundo adjetivo *incompetente*. Finalmente o terceiro relato em que a professora é acusada de não saber escrever direito, o que justifica o terceiro adjetivo - *quase analfabeta*.

Gostaríamos, ainda, de ressaltar um aspecto que não levamos em conta durante as análises, mas que não nos passou despercebido que foi a ocorrência de inúmeras interjeições: no primeiro diálogo '*Eu? Ora...eu...*'. no segundo '*Olhe, Psora (...)*' e no terceiro '*Ora*'. Para Ducrot (1987,op.cit.:141-142), a interjeição 'atesta' a realidade da emoção que declara', porque mostra que sua enunciação foi produzida por uma emoção ou uma percepção, 'elas servem para mostrar a fala como forçada'.

#### **4. OBSERVANDO A VOZ DAS PROFESSORAS N E S**

Nesta seção analisaremos alguns segmentos de fala de professoras alfabetizadoras. Os segmentos foram recortados de entrevistas em que as professoras falavam sobre a própria formação profissional e sobre suas práticas de leitura. Os dados aqui apresentados fazem parte do corpus de uma pesquisa em que procuramos analisar e discutir algumas práticas de leitura de professoras alfabetizadoras bem como o material de leitura destinado à formação do professor. A análise que faremos pretende apontar as marcas lingüísticas nos enunciados das professoras que possam ser traduzidas como reveladoras ou indicadoras do lugar discursivo pouco valorizado do profissional da educação. Deste modo, a análise semântica nos permitirá evidenciar algumas marcas lingüísticas a partir da qual nos é possível delinear o lugar discursivo de onde falam as professoras. Estamos querendo dizer, com esta observação, que a análise semântica que apresentaremos funcionará, nesta seção, como um instrumento que nos permite algumas observações de ordem discursiva.

#### 4.1. A VOZ DE N

Durante a entrevista com a professora N foi possível evidenciar sua necessidade de atualização profissional. Essa necessidade motiva N a participar de cursos para professores oferecidos pela Diretoria Regional de Ensino dos quais pôde citar: ‘Colóquios de Atualização’- ministrado por professores da Unicamp de diversas áreas do conhecimento e ‘A saúde do Escolar’ – ministrado por uma equipe de psicólogos e terapeutas ocupacionais.

Quando solicitada a falar sobre suas leituras, N enumera diversas práticas como a leitura freqüente de um jornal local ‘Correio Popular’ e a ‘Folha de São Paulo’, a revista ‘Nova Escola’ e a ‘Veja’. No perfil de leitor de N, também observamos um rol de leituras profissionais realizadas para o preparo das aulas (textos complementares que N seleciona em uma pasta sendo notícias, editoriais, opiniões, crônicas, almanaques, panfletos etc.- que separa para trabalhar com os alunos). Em se tratando de leituras para sua formação profissional, mesmo apresentando uma pasta com diversos textos sobre educação que coletou em cursos e que os utiliza em reuniões de pais, N comenta:

(1) N - *não leio livros inteiros assim de uma vez só desses seu que a T me emprestou*

(2) P - *qual?*

(3) N - *esse de alfabetização e lingüística (+) eu vou lendo as partes que me interessam porque não é tudo que me interessa na hora e eu acabo desanimando antes de chegar no que eu quero saber (+) por isso que vou nas partes que nem eu tava lendo sobre a correção (+) ele falou que a gente deve corrigir só uma coisa de cada vez que a gente não deve corrigir tudo num texto só ortografia pontuação organização das idéias (+) é muita coisa e eu acho mesmo (+) talvez (+) é melhor ir por partes primeiro uma coisa e depois que o aluno aprende aí passa pra outra<sup>16</sup>*

Neste segmento N faz referência ao livro *Alfabetização e Lingüística*<sup>17</sup> que havíamos emprestado para uma outra professora que, por sua vez, o emprestou à N. Observa-se que N começa seu enunciado com uma negação que faz referência a uma suposta condição de não leitora - *não leio livros inteiros*. N poderia ter começado sua fala marcando seu lugar de leitora preferindo um enunciado positivo como: ‘leio livros teóricos privilegiando os tópicos que me interessam’ ou ‘utilizo o livro teórico para buscar respostas para minhas perguntas’ ou ainda ‘leio nos livros teóricos os tópicos do meu interesse’, pois acaba dizendo tudo isso em seu enunciado, mas de maneira tal que, a princípio, não valida sua prática de leitura.

Parece-nos, então, muito significativo que N tenha começado seu depoimento com uma frase negativa. Ducrot (1981) analisa as possibilidades de negação que a língua oferece e observa que há duas concepções de negação, ou seja, o enunciado negativo pode se comportar de duas maneiras diferentes: em uma ocorre a negação

---

<sup>16</sup> N- traz a fala da professora e P- a do pesquisador. Os símbolos utilizados seguem a proposta de transcrição de fala proposta por Marcuschi, 1986.

<sup>17</sup> CAGLIARI, L.C. *Lingüística e Alfabetização*, Scipione: Campinas, 1989.

de predicado que não marca a oposição com uma frase positiva, ela '*nunca pode ser interpretada como uma modalidade de julgamento: não se pode tratar, nesse caso, de um ato de negação ou de refutação*' (p.:98). Uma vez que a negação de predicado não traz uma atitude de oposição, sua função é apresentar um conteúdo negativo. A outra forma negativa do enunciado refere-se especificamente a negação de frase, é uma negação no interior do conteúdo proposicional. '*É somente quando se está em presença de uma negação de frase que se pode eventualmente admitir um ato de fala de negar*' (ib. idem). Neste caso sim, a negação revela-se como uma atitude de oposição.

No enunciado (1) N realiza um ato de fala, o de negar, pois constrói uma negação de frase, uma negação de todo um conteúdo proposicional que possui seu correspondente positivo. Assim, podemos identificar com facilidade o enunciado antitético de referência:

1.1. N - *leio livros inteiros assim de uma vez só desses seu que a T me emprestou*

A partícula de negação *não* do enunciado remete ao conteúdo proposicional que possui um correspondente positivo e faz com que N realize, então, um ato de fala<sup>18</sup> - *não leio livros inteiros*. O fato de N realizar este ato de negar logo na primeira parte do enunciado sugere a incorporação da imagem negativa de não leitora (de livros teóricos) em oposição a um suposto leitor legítimo que lê livros teóricos inteiros, do começo ao fim. O enunciado ainda apresenta o modo como N não lê - *assim de uma vez só* - corroborando uma comparação implícita com uma postura ideal de leitor - o que lê um livro do começo ao fim de uma só vez.

Na verdade, quando N nega sua condição de leitora, o faz em relação a outros modelos de leitores reconhecidos e autorizados por outras vozes, ou seja, ela traz, para a enunciação as vozes de diferentes enunciadores. Neste sentido, temos um enunciado polifônico em que vozes de enunciadores diferentes (os que moldam um leitor ideal, a academia, as vozes da mídia que nega a condição de leitor ao professor etc) são trazidas para compor o enunciado. Ducrot (1987:192), ao apresentar sua teoria do enunciado polifônico, em que contesta a unicidade do sujeito enunciador, chama de enunciadores estes '*seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas*'. No segmento (1) o advérbio de modo *assim* e o dêitico *desse* remetem à fala do(s) outro(s) no enunciado. O que de fato está sendo mostrado é essa outra fala, ou seja, é a própria condição de (não)leitora a partir das vozes que pré estabelecem o professor como tal.

Na seqüência do enunciado, N procura explicar detalhadamente seu modo de ler livros teóricos - *eu vou lendo as partes que me interessam* - e explicita uma estratégia de leitura válida que é a busca pelo tópico do interesse, mas ao justificar-

---

<sup>18</sup> Cf. Searle, J. *Os atos de fala*. Coimbra: Almedina, 1984.

se age como se estivesse desculpando-se, como se acreditasse, como dissemos, que deveria ler o livro todo. Para reforçar e validar a estratégia de leitura apresentada, N organiza sua enunciação a partir de dois argumentos que legitimam a conclusão que, por sua vez, retoma a estratégia de leitura apresentada no início. Observemos, então, o enunciado separadamente:

- (1) – *eu vou lendo as partes que me interessam*
- (2) – *porque não é tudo que me interessa na hora*
- (3) – *e eu acabo desanimando antes de chegar no que eu quero saber*
- (4) – *por isso que vou nas partes*

No enunciado (1) – oração principal, segundo a gramática tradicional – N apresenta a tese, a sua estratégia de leitura e encadeia, em (2), um argumento iniciado pela conjunção subordinativa causal – *porque* – seguido de outro argumento coordenado pela aditiva – *e* – em (3). Os enunciados (2) e (3) são, então argumentos que conduzem para a conclusão (4) que retoma ou reforça (1).

Terminado o momento da argumentação que aborda a questão do modo de leitura, N exemplifica sua estratégia num enunciado polifônico em que traz a voz de outro locutor (o autor do livro de referência) num discurso relatado em terceira pessoa e dialoga com esse outro locutor, marcando seu posicionamento através do emprego em primeira pessoa de um verbo de opinião – *eu acho*.

Outro elemento discursivo lingüisticamente marcado no enunciado de N que, a primeira vista pode parecer insignificante, mas que merece ser analisado é a ocorrência do advérbio de dúvida *talvez* entre pequenas pausas. O silêncio que antecede e sucede o advérbio pode estar indicando um momento de reflexão, o instante em que N elabora seu enunciado e (re) considera as observações do autor ou enunciador do segmento de referência. Durante a interação com o pesquisador N rememora a leitura feita e repensa seu conteúdo numa ação reflexiva que favorece a análise, o amadurecimento das idéias e a melhor compreensão dos fatos (cf. Silva, 1999:118-142).

Sintetizando, o enunciado de N apresenta uma estrutura complexa em que, em primeiro plano, marca seu lugar de enunciatória enquanto não leitora - *não leio livros inteiros assim de uma vez só desses seu que a T me emprestou*. Na seqüência N explicita sua estratégia de leitura e discute sobre um trecho lido. Ao explicitar seu modo de ler livros teóricos N, mesmo desconhecendo o alcance de sua estratégia, revela sua eficiência enquanto leitora, pois forma um juízo sobre o texto escrito que leu (Foucambert, 1994:5) e revela, também, que é capaz de controlar sua leitura ao procurar informações pontuais através do estabelecimento de um caminho a percorrer na busca das informações. Foucambert (idem) aborda a questão do controle da leitura apontando alguns itens. O modo leitura de N se enquadra perfeitamente nos propostos pelo autor: 'Controlar a leitura significa obter

informações sobre o questionamento inicial, discutir as estratégias de exploração, medir o caminho’.

Para finalizar a análise deste segmento, gostaríamos de observar que o ato de negar e especificar o posicionamento antitético a que a negação se opõe pressupõe um valor ao enunciado positivo correspondente, ou seja, para N, a leitura ideal de um livro teórico seria aquela em que prevalece a linearidade. A leitura válida seria, então, a que tem início na primeira linha e termina na última. No entanto, conceitualmente a escrita rompe com esta linearidade sendo passível mesmo de uma exploração que contempla retornos ou avanços na busca de respostas (cf. Foucambert, op.cit.). Na verdade, buscar respostas para as questões do interesse é justamente o que faz um leitor proficiente; não que não seja válida a leitura cabal de um livro técnico ou teórico, desde que se tenha interesse em todas as informações contidas, ou então, que um capítulo seja pré-requisito para a compreensão do subsequente. Queremos apenas salientar que a leitura de um livro teórico não tem, necessariamente, que ser cabal, como no caso de um romance, por exemplo.

#### 4.2. A VOZ DE S

A professora S, apesar de ser formada em pedagogia pela Unicamp, universidade de prestígio, o que lhe poderia conferir alguma legitimidade em relação a sua formação profissional, assim como N, assume uma postura inferiorizada, como se seus conhecimentos e suas práticas leitura não fossem válidos ou legítimos. Vejamos:

(E1) *S - então de leitu::ra você pediu pra falar né (+)eu não leio literatura (+) apesar de achar interessante, importante mesmo (+) bom eu marquei que eu leio o jornal da cidade (+) revista:: eu costumo ler nova escola lia Veja e agora eu não leio mais porque a gente parou de assinar (+) e os livros de educação que eu gosto bastante de ler então sempre que:: tem um dinheirinho sobrando eu procuro comprar alguma coisa::*

*P - e dessas leitura sobre educação o que você tem lido ultimamente?*

(E2) *S - -bom li os textos lá do curso e esses dias estava relendo um livro da Sônia Kramer chama Por Entre as Pedras (incomp) na verdade eu já li há algum tempo e estava relendo porque estava procurando alguma coisa pra ler e também porque às vezes eu acho que não entendi tudo como deveria (riso) então eu releio (+) ma::s literatura assim esses autores importantes não leio não acho até que é uma falha mas eu gosto mais de ler sobre educação.*

É curioso observar que, tal como ocorreu com N, S começa a falar de suas práticas de leitura através de uma negação de frase, portanto um ato de fala de através do qual marca seu lugar de não leitora: ‘*eu não leio literatura (+) apesar de achar interessante, importante mesmo*’. S poderia ter começado seu discurso enumerando suas práticas de leitura. Contudo, prefere iniciar exatamente por um enunciado que nega, a princípio, sua condição de leitora.

Depois de uma pausa, S começa a falar de suas práticas de leitura, sem, com isso, declarar-se propriamente leitora, pois enuncia: '*bom eu marquei que eu leio (...)*'. Parece haver uma 'recusa' em colocar-se no lugar de leitora para falar de suas práticas de leitura. S poderia ter preferido construir seu lugar enquanto leitora dizendo categoricamente '*leio o jornal da cidade...*'. Ao enunciar '*eu marquei que leio*' S seleciona um feixe de topos com possibilidades de conclusões bastante distintas das possíveis a partir de '*eu leio*'. O enunciado de S permite a dúvida em relação à leitura. A palavra cheia<sup>19</sup> '*leio*' teria como topos intrínseco a noção de leitor:

(1) leio, portanto, sou leitor .

Já em '*marquei que leio*' a passagem para a conclusão '*portanto sou leitor*' não é tão evidente e, ao contrário, pode levantar dúvida em relação a condição de leitor. Sintetizando, '*eu marquei*' modifica o feixe de topos evocado em '*leio*' deslocando-o para outras possibilidades de conclusão que se distanciam da relação argumentativa que há em (1).

Pensamos que a escolha enunciativa de S pode ser interpretada como uma hesitação em relação ao seu lugar de (não)leitora, como se não tivesse autorizada a falar do lugar de leitora, uma vez que não lê obras literária. Somente depois de enumerar algumas práticas de leitura é que S deixa transparecer sua subjetividade quando, ao falar da leitura de livros sobre educação, revela seu prazer enquanto leitora: '*os livros de educação que eu gosto bastante de ler*'.

Em (E2), quando é solicitada a falar sobre as leituras teóricas que estaria fazendo, S faz referência a alguns textos que estava lendo no curso de formação continuada oferecido pela prefeitura de que o pesquisador tinha conhecimento – '*bom li os textos lá do curso*'. Em seguida fala da releitura de um livro: '*esses dias estava relendo um livro da Sônia Kramer chama Por Entre as Pedras*'. Então, S inicia um encadeamento argumentativo a fim de justificar sua prática que, para efeito de análise, o apresentaremos da seguinte forma:

(3) - na verdade eu já li há algum tempo e estava relendo

(4) - porque estava procurando alguma coisa pra ler

(5) - e também porque às vezes eu acho que não entendi tudo como deveria

(6) - então eu releio

Entendemos que a locução adverbial - *na verdade* – em (3) marca o início de um encadeamento argumentativo que se coloca em oposição a casualidade sugerida no enunciado anterior: '*esses dias estava relendo...*'. É a partir da locução que S vai falar da prática da releitura como sendo uma atividade que compõe o seu rol de

---

<sup>19</sup> Segundo Ducrot (1999:5) as palavras cheias indicam o conteúdo do topos enquanto o s operadores argumentativos indicam sob qual forma o topos deve ser utilizado.

práticas de letramento<sup>20</sup>. Posteriormente, em (4) e (5), S lança mão de dois argumentos para validar sua prática que encadeiam para a conclusão subsequente. Os argumentos A1 em (4) e A2 em (5) coexistem através de uma relação gradual em que o segundo é mais forte que o primeiro<sup>21</sup>. Ambos estão ligados ao enunciado (3) através do operador argumentativo *porque*, que estabelece uma relação de causalidade ligada à palavra cheia - *releio*. Em (6), S apresenta a conclusão usando o operador argumentativo - *então*. (6) é uma retomada do segmento (3) com maior força porque constituído pelos argumentos (4) e (5)<sup>22</sup>.

Para finalizar sua fala, S retoma o seu primeiro encadeamento enunciativo (E1) em que abordava a não leitura de textos literários, e o faz através do operador argumentativo *mas*:

(7) mas literatura assim esses autores importantes não leio não

Ducrot (1981:178) propõe que *mas* não assinala apenas a oposição entre duas proposições, mas, em um enunciado do tipo A mas B, A contém um argumento e B um contra-argumento. Assim, (7) reverte a ordem do enunciado anterior em que S vinha abordando práticas leituras legítimas (a releitura de textos teóricos) capazes de caracterizá-la como leitora. Então, todo o encadeamento argumentativo apresentado nos primeiros segmentos de E2, que funcionam como argumentos que permitiriam a conclusão favorável à condição de leitora, é refutado com o contra-argumento apresentado em (7).

É curioso observar, por fim, que N, tal como S, ao negar sua condição de leitora, traz o ponto de vista de outros enunciadores (os que defendem que o professor não é leitor - academia e mídia de modo geral) num enunciado polifônico expresso através do advérbio de modo *assim*, e do dêitico *esses*: 'literatura assim esses autores importantes não leio não' o que para nós é mais uma evidência da presença do interdiscurso da mídia e da academia na constituição da identidade do professor.

## 5. OBSERVAÇÕES FINAIS

A análise que apresentamos pretendeu apontar para alguns aspectos semânticos na voz de professoras que funcionam, para nós, como pistas para compor algumas características da identidade profissional do educador. O texto da professora Ligia nos permitiu visualizar um quadro de referência profissional em que a imagem da

---

<sup>20</sup> Letramento é definido por Kleiman (1995:19) como sendo o conjunto de práticas de uso da escrita em todos os contextos sociais.

<sup>21</sup> Cf. Ducro (1999).

<sup>22</sup> Cf. iden.

professora é ancorada a uma posição de completo desprestígio profissional, caracterizando-a como *desocupada, incompetente e quase analfabeta*.

Posteriormente, com a análise dos enunciados das professoras N e S, podemos observar como, a partir da caracterização do magistério apresentado no primeiro texto e que é representativo de toda uma situação de desprestígio que circula socialmente, as professoras se constituem (não)leitoras, num 'jogo' enunciativo em que as práticas de leitura que fazem não são, a priori, validadas.

As professoras N e S, mesmo revelando práticas que as permitiriam falar do lugar de leitoras, preferem não se afirmarem leitoras, num processo que invalida todas as práticas de leitura que costumeiramente fazem considerando, inclusive, as práticas de leitura de prestígio e legitimamente validadas pela academia (cf. Guedes-Pinto, 2001), como a releitura de textos teóricos, a leitura de jornal, revistas especializadas, entre outras.

Pensamos que, o que faz com que as professoras N e S hesitem em assumir o papel de leitoras proficientes (que realmente são) é justamente o fato de terem, ao longo de toda a história de desvalorização do magistério, incorporado a imagem negativa em relação à figura do professor, como destacamos na introdução. É justamente esse desprestígio da profissão que as influenciam a não se assumirem leitoras numa atitude que implicaria negar a imagem estereotipada da professora.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTILHO, A.T. e CASTILHO, C.M.M. (1992). 'Advérbios Modaliadores'. In: ILARI, R. (org) *Gramática do Português Falado* vol.II. Campinas: Editora da Unicamp.
- DUCROT, O. (1972). *Dizer não Dizer: Princípios de Semântica Lingüística*. São Paulo: Cultrix.
- \_\_\_\_\_. (1987). 'O dizer e o Dito'. Campinas: Pontes.
- \_\_\_\_\_. (1988). *Polifonia y Argumentación: conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso*. Universidade Del Velle: Cali.
- \_\_\_\_\_. (1989). 'Argumentação e Topoi Argumentativo'. In: GUIMARÃES, E. (org.) *História e Sentido na Linguagem*. Campinas: Pontes.
- \_\_\_\_\_. (junho de 1998). 'Los Modificadores Desrealizantes'. *Signo & Senha* n°9 Lengua. Argumentación y polifonía. Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_. (1999). "Topoi na 'Teoria da argumentação na Língua' ". *Revista Brasileira de Letras*. Vol. 1. n° 1, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- FORNARI, L.M. (1997). In: *O professor Escreve Sua História*. Governo do Estado de São Paulo, Secretaria Estadual da Educação. São Paulo: ABRELIVROS/FDE/UNICEF.
- GREIMAS, A.J. e COURTÉS, J. (1979). *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Cultrix.
- GUEDES-PINTO, A.L. (2001). 'Narrativas de Práticas de leitura: trajetórias da professora alfabetizadora'. In: Kleiman (org.) *A Formação do Professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.

- KLEIMAN, A.B. (1995). (org.) *Os Significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras.
- MARCUSCHI, L.A. (1986). 'Análise da Conversação'. São Paulo: Ática.
- NEGRONI, M.M.G. (junho de 1998). 'Argumentación y Dinámica Discursiva'. In: Signo & Senha nº 9. Argumentación y polifonía. Buenos Aires.
- SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix.
- OLIVEIRA et. al. (1984). *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da Unicamp.
- SILVA, S.B.B. (2001). 'Os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis?'. In: Kleiman (org.) *A Formação do Professor: perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras.
- SILVA, E. T. (1998). *Criticidade e Leitura*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil.