

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Carlos Alberto Baptista

**As faces do autor: autoralidade nos discursos de
Claudio de Moura Castro**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO
2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Carlos Alberto Baptista

**As faces do autor: autoralidade nos discursos de
Claudio de Moura Castro**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial para obtenção do título
de MESTRE em Língua Portuguesa, pela
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
sob orientação do Prof. Dr. Jarbas Vargas
Nascimento.

SÃO PAULO
2015

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

A todos que fazem da pesquisa uma travessia, momento de depuração do sujeito pesquisador; lugar de purificação do conhecimento crítico e questionador da realidade; espaço de luta por um mundo melhor, que se inicia com a transformação do próprio pesquisador.

AGRADECIMENTOS

A essa força maior que nos faz caminhar incessantemente em busca de nossos sonhos;

À minha mãe Roseli, por ter tornado possível e por estar sempre ao meu lado ao longo desta jornada;

À minha irmã Vanessa, pelo constante apoio sempre que precisei, que em seu berço familiar foi o oásis onde descansava e resgatava as forças;

À Amanda, companheira ao longo deste percurso, pela compreensão, por tornar os seixos deste trajeto mais amenos;

Ao meu orientador e amigo Dr. Jarbas Vargas Nascimento, exemplo de sabedoria e humildade, por me encorajar, por fazer eu acreditar em mim mesmo, por me guiar, desde os primeiros passos, nos momentos em que me via perdido, possibilitando-me esta travessia;

À Professora Dra. Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva pela leitura atenta e pela rica contribuição, permitindo amadurecer o trabalho final.

À Professora Dra. Silma Ramos Coimbra Mendes, cuja participação foi imprescindível para apurar o trabalho final, pela dedicação com que leu este trabalho, contribuindo com observações preciosas;

Aos membros do *Grupo de Pesquisa Memória e Cultura na Língua Portuguesa Escrita no Brasil*, com os quais aprendi e amadureci muito;

Ao amigos que fiz ao longo do caminho, em especial a Victor Vasconcellos e a Victor Costa;

À CAPES, pelos recursos concedidos.

RESUMO

Esta Dissertação trata do estudo da autorialidade em discursos de Moura Castro. Desde 1996, o economista publica seus artigos de opinião na Revista *Veja*, onde geralmente aborda assuntos relacionados à Educação e suas implicações com a Economia. Os posicionamentos assumidos em seus discursos são criticados severamente por educadores, que os consideram como uma leitura da Educação apenas da ótica econômica, desvinculada da prática pedagógico-educacional. Cria-se, assim, uma imagem polêmica de autor, que nos leva a refletir sobre o que permite a um sujeito poder transitar entre diferentes áreas de conhecimento e ter o seu discurso considerado legítimo, mesmo que seu posicionamento se oponha a outros discursos no interior do campo pedagógico-educacional. São objetivos desta pesquisa: examinar a autorialidade nesses discursos e as instâncias implicadas por ela, por meio da produção da subjetividade; identificar a constituição da autorialidade no gênero de discurso artigo de opinião escrito por Moura Castro; verificar os posicionamentos dos campos da Economia e da Educação relacionados à imagem autoral e a do enunciator. Trata-se de uma análise enunciativo-discursiva, com embasamento teórico-metodológico na Análise de Discurso de linha francesa, nas perspectivas desenvolvidas por Maingueneau. A autorialidade, dentro dessa perspectiva, dá-nos respaldo para operar sobre a projeção e interação das instâncias enunciativas, que atuam nestes discursos, assim como, sobre os posicionamentos e lugares que tais discursos instauram. Assim, identificamos como as instâncias da *pessoa*, do *escritor* e do *enunciador* atuam na manutenção daquilo que o “autor” reúne, nos artigos de opinião de Moura Castro. Além disso, a legitimidade desses discursos se fundamenta nos valores de uma sociedade na qual o mito dominante do desenvolvimento econômico torna a Economia uma ciência de suprema legitimidade, ao mesmo tempo que integra a Educação como instrumento aliado a esse objetivo universal. Nesse sentido, o posicionamento do autor passa a ser decisivo no campo educacional, pois aliado ao liberalismo político-econômico, passa a deliberar no interior desse campo e a defini-lo.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Autorialidade; Claudio de Moura Castro; Artigo de Opinião; Instâncias Enunciativas.

ABSTRACT

This dissertation deals with the study of *auctorialité* in the discourses of economist Moura Castro. Since 1996, the economist publishes his opinion articles on *Revista Veja*, in which he usually handles Education matters and its economic implications. The position taken in his discourses are harshly criticized by educators, who consider them to observe the Education only under the economic optics, not connected to the teaching practice. It is created, then, a polemic image of the author that leads us to reflect on what allows a subject to pass through different knowledge areas and to have his discourse accounted for legitimate, even if his position contradicts other discourses inside the pedagogical field. The aims of this research are: to examine the *auctorialité* in this discourses and the implicated instances, through the production of subjectivity; to identify the construction of *auctorialité* in the opinion articles written by Moura Castro; to verify the positions from the Economy and Education fields related to the author's and enunciator's images. It is conducted an enunciative-discursive analysis, based on the theoretical and methodological postulations from french Discourse Analysis, supported by Maingueneau works. *Auctorialité*, inside this perspective, gives us the foundation to operate upon the projection and interaction of the enunciative instances, which act on this discourses, as well as upon positions and places that referred discourses establish. Therefore, we identify how the *person*, *writer* and the *enunciator* instances act on the maintenance of what the "author" assembles in the Moura Castro's opinion articles. Furthermore, the legitimacy of those discourses is founded on the values of a society in which the dominant myth of economic development turns the Economy into a supreme legitimacy science, while it integrates the Education as an associated instrument to this universal objective. Accordingly, the author position becomes decisive in the educational field, because when it is allied with the political-economic liberalism, begins to deliberate inside that field and to define it.

Keywords: Discourse Analysis; *Auctorialité*; Claudio de Moura Castro; Opinion article; Enunciative instances.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	01
CAPÍTULO I – AS CONDIÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS DE MOURA CASTRO	07
1.1 - O campo da economia e o Estado: alianças e desavenças entre posicionamentos	09
1.2 - A economia e a educação: instauração de uma polêmica	17
1.3 - Uma instância autoral superior: a Revista Veja	28
1.4 - Claudio de Moura Castro: o escritor, o economista, e o educador.....	33
1.5 - A repercussão dos discursos de Moura Castro.....	35
CAPÍTULO II - A ANÁLISE DO DISCURSO E A NOÇÃO DE AUTOR	39
2.1 - A Análise do Discurso: limites e fronteiras	39
2.1.1 - A interdisciplinaridade em Análise do Discurso	39
2.1.2 - O primado do interdiscurso	42
2.2 - Discurso e Sujeito	45
2.2.1 - A noção de discurso em Análise do Discurso e as implicações na noção de sujeito	45
2.2.2 - Sobrevida do sujeito: o sujeito da enunciação	48
2.2.3 - A incompletude do sujeito	50
2.2.4 - Cenas de enunciação: sujeito, enunciação e lugares.....	52
2.3 - Os gêneros de discurso	56
2.3.1 - A noção de gênero de discurso em Maingueneau	56
2.3.2 - O artigo de opinião e suas condições de êxito	59
2.4 - Autor, autoria e autoralidade	63
2.4.1 - A noção de autor: da individualização à morte do autor	63
2.4.2 - As abordagens da noção de autor	66

2.4.3 - A noção de autoralidade para Maingueneau	70
2.4.4 - O autor no gênero de discurso artigo de opinião	72

CAPÍTULO III - A AUTORALIDADE NOS DISCURSOS DE MOURA CASTRO	76
--	----

3.1- A constituição do <i>corpus</i>	76
3.2 - Amostra 1: Os legisladores e o verbo divino	77
3.3 - Amostra 2: Analfabetismo emocional	85
3.4 - Amostra 3: A exumação de um cadáver	96
3.5 - Amostra 4: O PNE e as caboclinhas	104
3.6 - As instâncias autorais: a pessoa, o escritor e o enunciador	114
3.7 - A hierarquia autoral e os posicionamentos nos discursos de Moura Castro	117

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
---------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126
---------------------------------	-----

ANEXOS

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Foi em uma aula do curso de Letras que tivemos o primeiro contato com o discurso de Claudio de Moura Castro (doravante, Moura Castro). Na aula, foi proposta a leitura de um artigo de opinião cujo título era “O Brasil lê mal”. Nesse artigo, de forma contundente e polêmica, Moura Castro refletia sobre os resultados de pesquisas que apontavam o baixo nível dos brasileiros na compreensão de textos. Entre os brasileiros, quem havia se saído mal, comentava ele, era a população da classe média. E, nesse contexto, ele aproveitava para criticar “um punhadinho de doutos médicos” que não souberam ler seu texto¹.

Por sermos professores e fazermos leituras constantes sobre o tema da educação, ficamos instigados pela forma com que Moura Castro tratava do assunto. A partir disso, passamos a ler constantemente suas publicações e a observar os aspectos de organização e funcionamento de seus discursos.

Essas leituras instigaram algumas reflexões, por exemplo, do porquê de um escritor, apresentado como pertencente ao campo da economia, ter autoridade para enunciar no campo da educação. Em que campo, afinal, ele se posiciona? É um educador, um economista, um jornalista? Essas reflexões iniciais incitaram-nos a estudar as relações entre sujeitos e instituições discursivas nesses discursos.

Em virtude do que foi exposto, o tema de nossa dissertação é o estudo da auralidade nos discursos de Moura Castro. De acordo com a perspectiva teórica na qual embasamos esta pesquisa, os textos desse escritor serão tratados como discursos.

Desde 1996, Moura Castro publica seus artigos de opinião na Revista Veja. Seus discursos geralmente abordam assuntos relacionados à educação brasileira e suas relações com a economia do país. Os posicionamentos assumidos nesses discursos são, na maioria das vezes, polêmicos, principalmente por se confrontarem com algumas correntes do discurso pedagógico-educacional. Por isso, são recebidos com críticas severas por

¹CASTRO, C. de M. O Brasil lê mal. Revista Veja. São Paulo, 6 mar. 2002.

educadores, que consideram que os posicionamentos do autor se baseiam apenas em dados estatísticos, o que revelaria uma leitura da educação apenas do ponto de vista econômico ou administrativo, desvinculado da prática pedagógico-educacional.

Na interação entre produção e recepção dos discursos de Moura Castro, cria-se uma imagem polêmica de autor. Isso nos leva a refletir sobre o que permite a um sujeito poder transitar entre diferentes campos e ter o seu discurso considerado legítimo mesmo que seu posicionamento se oponha aos outros discursos que se aliam no interior desse campo.

A partir do exposto, limitamos os objetivos da pesquisa aos seguintes: examinar a autoralidade nos discursos de Moura Castro e suas implicações por meio da produção da subjetividade; identificar a constituição da autoralidade no gênero de discurso artigo de opinião escrito por Moura Castro; verificar, no *corpus* selecionado, os posicionamentos dos campos da economia e da educação relacionados à imagem autoral e a do enunciador.

Para tanto selecionamos quatro artigos para compor a amostra. A aprovação, na Câmara dos Deputados, de Projeto de lei que limitaria o número de alunos em sala de aula é o fato desencadeador para o discurso **Os legisladores e o verbo divino**, em que Moura Castro acusa os legisladores de formularem leis sem embasamento em dados reais e que não beneficiam a população.

Contudo, o ponto de vista do escritor será alvo de muitas críticas. Muitos educadores escrevem a Moura Castro por discordarem da opinião defendida por ele, já que não leva em conta as condições de trabalho desses profissionais. Essa polêmica, por sua vez, é tematizada em **Analfabetismo emocional**, o segundo discurso selecionado, em que o autor acusa os leitores de fazerem uma leitura guiada pela emoção, sem respeitar os limites dos sentidos que a materialidade linguística impõe.

Em **A exumação de um cadáver**, a ácida crítica de Moura Castro é direcionada ao MEC e ao ressurgimento da ideia de que o Estado deveria regular a oferta de cursos superiores das instituições privadas. O escritor defende que o MEC não teria mais competência para decidir onde ou qual curso oferecer do que o próprio mantenedor da instituição. Para ele, a

intervenção estatal apenas mascara um conluio entre setor público e instituições privadas.

O quarto discurso que compõe a amostra, **O PNE e as caboclinhas**, tematiza sobre sua participação em evento destinado à discussão sobre o PNE (Plano Nacional de Ensino), no Senado. Nesse evento, Moura Castro faz uma declaração que causou bastante polêmica na mídia. No referido artigo, ele critica a desorganização da elaboração do PNE, ao mesmo tempo em que tenta justificar a expressão polêmica usada no evento.

Falar sobre educação é um tema que atrai a atenção de um heterogêneo público leitor, pois se sabe que, em maior ou menor grau, todos são afetados pelas condições do ensino no país. Estudantes, pais de estudantes, docentes ou simplesmente pessoas preocupadas com a qualidade do sistema de ensino podem ser aqueles que acompanham mais atentos a pesquisas e debates sobre o tema.

A leitura dos discursos de Moura Castro traz uma abordagem diferente sobre o assunto. Por ser economista, seu olhar sobre a educação desvincula-se dos tradicionais discursos de enfoque pedagógico. Deve ser esse o motivo que instiga os leitores a promoverem discussões e reflexões, muitas vezes dissonantes, principalmente entre os educadores que, geralmente, não compartilham o mesmo posicionamento do autor.

Publicados em um veículo de comunicação de grande notoriedade nacional, a *Revista Veja*, que afirma ser a terceira revista semanal de informação mais lida no mundo e a maior do país, os discursos de Moura Castro exaltam opiniões, principalmente entre educadores. Por isso, não é raro que alguns destes discursos sejam levados para incentivar debates em reuniões pedagógicas ou em aulas de cursos de formação de professores.

A veiculação desse discurso por um dos mais importantes meios de comunicação do país torna-se de grande relevância. Afinal, sua abordagem sobre a educação, que é um assunto de interesse coletivo, passa a ser significativa na formação de opinião nacional. Logo, analisar a subjetividade nesse discurso mostra-se pertinente, para que compreendamos a relação entre sujeitos, lugares sociais e efeitos de sentido.

Com essa finalidade, a Análise do Discurso de linha francesa, na perspectiva enunciativo-discursiva proposta por Maingueneau, oferece um arcabouço teórico-metodológico de relevância, pois permite uma análise de caráter interdisciplinar em que se excedem as fronteiras entre linguagem e lugares sociais. Conforme atesta Maingueneau (2007, p. 19):

pensar os lugares independentemente das palavras que eles autorizam, ou pensar as palavras independentemente dos lugares com os quais elas estão implicadas significaria permanecer aquém das exigências que fundam a Análise do Discurso.

Maingueneau (2010) problematiza os lugares que os sujeitos assumem na produção discursiva, quando aborda a noção de autor, ou, conforme referida por ele, a autoralidade. Para ele, essa é uma categoria híbrida, implicando, concomitantemente, diferentes instâncias discursivas que emergem da/na enunciação e que são posteriores e exteriores a ela. Maingueneau ainda sistematiza a noção de autor, categorizando dimensões e etapas na configuração dessa instância. Além disso, defende que todo autor tem uma *imagem autoral*.

O alcance dessa categoria pode ser notado quando se leva em conta que, na interação discursiva, os efeitos de sentido do discurso, principalmente os que se referem à sua legitimidade, depreendem-se das instâncias que assume a responsabilidade enunciativa. Na interlocução, em virtude dessas instâncias subjetivas, elabora-se uma imagem de autor que pode ser fundamental na legitimação do discurso.

Dessa forma, analisar como se estabelece a relação de autoralidade nos discursos de Moura Castro permite-nos refletir sobre essas instâncias subjetivas que atuam na interação recíproca entre o que é interior e exterior ao discurso. Além disso, possibilita-nos também identificar as implicações dessas instâncias com a rede de sentidos que o discurso adquire no seu bojo histórico-social. A fim de cumprir essa empreitada, organizamos esta dissertação em três capítulos:

No capítulo I, dedicamo-nos a reconstruir as condições sócio-históricas de produção destes discursos. Para isso, primeiramente, comprometemo-nos

a compreender a projeção histórico-social do campo da economia, entre as ciências, e suas implicações com o campo político. Empenhamo-nos, sequencialmente, na compreensão da ótica pela qual o campo da economia interpela a educação; bem como o modo pelo qual isso faz com que se instaure a polêmica entre economistas e educadores.

O objetivo, nesse primeiro capítulo, é de situar o que está implicado no posicionamento dos sujeitos que assumem um lugar no campo da economia e identificar os posicionamentos, que se opõem e se aliam, à medida que esse campo se relaciona com o campo educacional. Além disso, identificamos as particularidades da instituição jornalística implicadas nos discursos de Moura Castro: a *Revista Veja*. Por último, apresentamos esse escritor e a repercussão de seus discursos em pesquisas acadêmicas e na esfera midiática.

O capítulo II é dedicado para explicitar o arcabouço teórico-metodológico que embasa esta pesquisa. Apresentamos, assim, as possibilidades e os alcances que o referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso nos dá, pelo modo como essa disciplina se situa no fazer científico da atualidade. Em seguida, centramos nossa atenção para os conceitos basilares de nossa pesquisa, a saber: os conceitos de interdiscurso, subjetividade, gênero de discurso e cena de enunciação. Finalmente, discutimos a noção de autoralidade, partindo de uma perspectiva histórico-discursiva e, posteriormente, focamos no modo como essa noção é tratada na Análise do Discurso por Maingueneau.

Por fim, no capítulo III, realizamos a análise da amostra, da qual buscamos depreender a projeção e interação das instâncias enunciativas, que atuam nestes discursos, assim como, os posicionamentos e lugares que tais discursos instauram. Finalizamos esse capítulo com a discussão dos resultados da análise.

E a instituição responde: “você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorrer algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém”. (FOUCAULT; 2012, p. 07)

CAPÍTULO I

AS CONDIÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS DE PRODUÇÃO DOS DISCURSOS DE MOURA CASTRO

Pensemos na seguinte situação: se, durante uma reunião de trabalho com profissionais de uma determinada área do conhecimento, uma pessoa desconhecida das demais tomasse a palavra e expusesse, com convicção, sua opinião sobre o tema em debate. O que os demais profissionais imaginariam? Talvez se interrogassem: mas quem é ele? De que posição ele fala? Ele pertence a esta instituição?

Esse simples exemplo revela que há certas coerções no discurso – principalmente nos institucionais –, que delimitam quais os temas, os lugares sociais e os sujeitos que podem enunciar, pois não basta ter uma identidade para tomar a palavra, conforme aponta Foucault (2012). Da mesma forma, não é qualquer um que pode assumir a posição de autor, principalmente para certos gêneros de discurso, para certas instituições e para certos temas.

Moura Castro é economista; contudo, seus discursos, geralmente, abordam assuntos relacionados ao campo da educação. Com isso, muitas vezes, é referenciado como uma das maiores autoridades do campo educacional. Essa legitimidade social que lhe é conferida, para transitar de um campo a outro, é, contudo, marcada pelas polêmicas entre aqueles que se consideram os legítimos representantes do campo educacional.

Para entendermos essa relação entre campos discursivos e a legitimidade dos sujeitos, que os representam, é necessário reconstruir o modo como esses campos se configuram e se relacionam. Com esse intuito, este capítulo resgata as condições históricas, sociais, políticas e econômicas de produção desses discursos.

Para isso, primeiramente, dedicamo-nos em compreender o campo da economia. Discorreremos sobre qual o projeção histórico-social desse campo, entre as ciências, e suas implicações com o campo político. Num segundo momento, empenhamo-nos na compreensão da ótica pela qual o campo da

economia interpela a educação, bem como o modo pelo qual isso faz com que se instaure uma polêmica entre economistas e educadores.

Nosso objetivo, nesses dois primeiros passos, é de situar os posicionamentos² dos sujeitos que assumem um lugar no campo da economia e identificar os posicionamentos que se opõem e se aliam, à medida que esse campo se relaciona com o campo educacional. Afinal, embora a economia e a educação sejam campos discursivos distintos, em uma sociedade de organização econômica capitalista, em que a qualidade de vida passa a depender, cada vez mais, do sistema econômico, o campo da economia assume um lugar privilegiado, que legitima também seus representantes.

Nesse sentido, o campo da educação, mesmo que marcado historicamente por certos posicionamentos constituídos por linhas pedagógicas, torna-se um campo vulnerável a transformações diante das mudanças histórico-sociais, principalmente aquelas propiciadas pela organização socioeconômica.

Assim, esse campo vem se tornando um lugar de polêmica entre posicionamentos. Isto é, a educação passa a ser definida também pelos posicionamentos advindos, principalmente, do liberalismo político-econômico. Essa é a égide na qual se solidifica a Economia da Educação, vertente segundo a qual a educação deve ser direcionada para o desenvolvimento econômico.

Na terceira etapa, focamo-nos em outra instituição correlata nos discursos de Moura Castro: a *Revista Veja*. Buscamos identificar as particularidades dessa revista, em que se veiculam os discursos que selecionamos. Em seguida, apresentamos o escritor e a repercussão de seus discursos nas pesquisas acadêmicas e na esfera midiática.

² A noção de *posicionamento* empregada neste trabalho assume os sentidos propostos por Charaudeau & Maingueneau (2008) de instauração e conservação de uma identidade enunciativa. O *posicionamento* implica, ainda, conforme Maingueneau (2008) uma tomada de posição em determinado campo discursivo, o que resulta numa definição identitária do sujeito em relação aos outros que compõem o campo. Trata-se, como ele ressalta, da disputa em "território simbólico" contra posicionamentos antagônicos. Essa noção concorre com a de *formação discursiva*, bastante usual entre os analistas do discurso. A opção que Maingueneau faz pela primeira visa a evitar a imprecisão que a noção de *formação discursiva* pode adquirir nos estudos da AD.

1.1 O campo da economia e o Estado: alianças e desavenças entre posicionamentos

Neste item, apresentamos o que pode ser entendido como Economia ou Ciência Econômica, bem como a origem dessa área do conhecimento e o panorama geral do pensamento econômico, de seu surgimento até nossos dias. Discutimos também o lugar da Economia entre as ciências empíricas e sociais e os contrastes históricos entre o pensamento liberal e intervencionista da Economia, em relação ao papel do Estado. Além disso, salientamos a força que essa área do conhecimento assume diante de uma ordem mundial que enfatiza o desenvolvimento econômico como fator decisivo para erradicar a pobreza e melhorar a qualidade de vida.

A palavra economia é originária do grego “*oikonomos*” cujo significado é “administrador da casa.” Tanto uma família quanto um país precisam dividir tarefas e gerenciar recursos; pois quando esses são escassos, o bom gerenciamento permite suprir as necessidades fundamentais com equidade. A Economia é, portanto, o conjunto de atividades que visam à produção, consumo e distribuição de recursos escassos de uma sociedade, de maneira que proporcione o bem-estar aos indivíduos que a compõem (MANKIWI, 2009).

É comum a concepção da Economia como uma ciência, conforme nos mostram estes conceitos: *uma ciência social que estuda as formas de comportamento humano resultantes da relação entre as necessidades dos homens e os recursos disponíveis para satisfazê-las*³; *ciência que se preocupa com o estudo das leis econômicas que devem ser seguidas para que seja mantida em nível elevado a produtividade, melhorando o padrão de vida das populações e empregados corretamente os recursos escassos*⁴.

No entanto, o significado de “ciência” assume, como usualmente empregado pelos economistas, duas acepções distintas. Pode referir-se tanto a um sentido abrangente - de conhecimento e prática sistemática – quanto a

³ Conceito presente no sítio do Conselho Regional de Economia (CORECON). Disponível em: http://www.corecon-ce.org.br/?page_id=323.

⁴ Acepção consultada em: http://www.economiabr.net/dicionario/economos_e.html.

um sentido mais estrito – de conhecimento embasado por um método científico empírico.

Para Mankiw (2009, p. 22), o que permite definir a Economia como uma ciência é, exatamente, o método científico empregado pelos economistas: *o desenvolvimento e o teste imparcial de teorias sobre como funciona o mundo*. Segundo o autor, tanto o estudo da economia quanto o estudo da gravidade da Terra ou da evolução das espécies aplicam o método da investigação objetivo e imparcial. Isto é, as teorias econômicas são desenvolvidas por meio de observação da realidade, formulação de uma hipótese e novas observações, para que as hipóteses sejam comprovadas.

Nessa perspectiva, a Economia se respalda no processo entre teoria e observação, o que a aproxima das ciências empíricas. Contudo, nem sempre existiu essa aproximação. Houve uma evolução de seus métodos e técnicas, que ocorreu do final do século XIX para o século XX, derivada da vontade de usar métodos mais precisos, à semelhança das ciências naturais, sob influência do positivismo.

Um obstáculo, expõe Mankiw (2009), é o fato de as teorias econômicas não poderem ser testadas, como uma experiência em um laboratório. Por isso, de acordo com esse pesquisador, os economistas devem aproveitar ao máximo os acontecimentos econômicos que a história lhes oferece, como um astrônomo que observa o céu, aguardando uma possibilidade que a natureza possa lhe oferecer.

No entanto, ressalva Mankiw (2009), não é em todas as situações que a Economia opera como uma ciência. Quando os economistas explicam as causas de acontecimentos econômicos, eles atuam como cientistas. Diferentemente é quando se solicita que o economista recomende políticas, com o intuito de melhorar os resultados econômicos. Nesse caso, são conselheiros políticos, não cientistas.

Essa distinção é baseada no uso da linguagem resultante dessas duas atuações. Quando o economista se comporta como um cientista, ele utiliza a *declaração positiva*, isto é, sua fala tem o intuito de descrever a maneira como o mundo funciona. Esse fato pode ser exemplificado em uma declaração como esta: *no Brasil, pagam-se muitos impostos*. Esse enunciado

é apenas uma constatação que poderia ser comprovada por análises de dados (MANKIW; 2009).

Por outro lado, o economista atua como conselheiro, quando emprega uma *declaração normativa*. Trata-se de um enunciado prescritivo, que se refere a como o mundo deveria ser: *o governo brasileiro deveria diminuir o percentual de impostos sobre produtos*. Nesse tipo de enunciado, implicam-se valores subjetivos e escolhas, portanto, não se trata de uma definição objetiva e imparcial, como no método científico.

Como se constata pelas afirmações de Mankiw (2009), grande parte dos economistas procura enfatizar o caráter empírico da Economia, o que a posiciona como ciência, *stricto sensu*, próxima às ciências naturais e exatas, por exemplo. Essa atitude não deixa de ser uma forma de valorizar essa área do conhecimento, dando-lhe maior credibilidade e legitimidade.

Outro fator que marca o desenvolvimento desse campo, em busca de fortalecer sua cientificidade, é a recorrência à Matemática e à Estatística, na tentativa de dar maior exatidão aos seus métodos. Nessa junção, surgiram a Econometria e a Economia Matemática. Desde então, essa tendência não cessou, tanto que, de acordo com pesquisa realizada por Sutter (2007), em dez dos mais conceituados jornais econômicos, apenas 5,8% dos artigos publicados entre 2003 e 2004 não usavam a análise estatística de dados e expressões matemáticas.

A aproximação entre esses campos faz com que a Economia pleiteie um lugar entre as ciências exatas ou, pelo menos, esteja na fronteira entre estas e as Ciências Sociais. Não obstante, por estar determinada pelas ações humanas, a Economia não deixa de ser, *a priori*, uma ciência social. E há, aliás, quem condene o uso abusivo da matemática pela Economia, conforme atesta Emerick (2013, p.52):

A matemática tornou-se uma forma de intimidação retórica dos economistas. Podemos até dizer que essa é a sua grande função. Não é uma utilização meramente científica, é um uso da arrogância. É a fonte dos discursos "técnicos", em que são ditas mil bobagens aplaudidas, reverenciadas e temidas. Quem se atrever a discutir com a matemática? (...) Em suma, a matemática tornou-se,

na mão dos economistas, uma arma para autolegitimização de um discurso pseudocientífico.

Coaduna com essa opinião a visão de Bresser-Pereira (2009), para quem, há vinte anos, a Economia desastrosamente vem abusando da Matemática, por acreditar que só assim seja possível se fazer ciência. Segundo esse pesquisador, é necessário observar as tendências históricas e não simplesmente aplicar métodos.

Já para Mises (2010), a Economia faz parte de uma ciência maior dentro da ação humana, uma ciência que ele chamou de *Praxeologia* - metodologia que busca explicar a lógica da ação humana. Esse economista rejeita qualquer manifestação positivista da Economia, pois esta não pode ser experimental e empírica, *mas um exercício de raciocínio abstrato* (MISES, op. cit., p. 981), portanto, sua base está no pensar lucidamente e no discernir.

O estudo da Economia geralmente é dividido em dois grandes ramos: a Microeconomia, que estuda a interação e decisão de empresas e indivíduos em um mercado específico; e a Macroeconomia, que estuda os fenômenos da economia como um todo. Apesar dessa distinção, a divisão, entre esses dois núcleos não é tão clara.

O surgimento da necessidade do estudo macroeconômico está ligado a algumas crises econômicas como o metalismo (estabelecimento da riqueza de uma nação pelo acúmulo de metais preciosos) e a quebra da Bolsa de Valores de 1929, pois essas crises levaram à conclusão de que é preciso compreender o sistema econômico globalmente: crescimento da economia, o pleno emprego, a estabilidade de preços e o controle da inflação. É nesse sentido que o Estado passa a ter o papel, nem sempre aceito, como coordenador na manutenção do bom funcionamento do sistema econômico.

Esse papel de coordenador, exercido pelo Estado, é responsável por estabelecer as políticas econômicas. Isto é, as medidas tomadas pelo governo, que, utilizando instrumentos econômicos, buscam atingir determinados objetivos macroeconômicos. Para Cleto & Dezordi (2002), as políticas econômicas têm quatro grandes funções: reguladora, provedora de bens e serviços, redistributiva e estabilizadora.

Contudo, a relação entre o papel do Estado e a Economia gera polêmica desde os primórdios da Economia Clássica. Essa polêmica é um dos principais elementos norteadores das políticas econômicas, que resultaram da predominância de diferentes pensamentos econômicos de cada época. Para se entender essa relação, revisamos, dentro de um breve panorama histórico, o desenvolvimento do pensamento econômico e seu envolvimento com as políticas econômicas.

A compreensão dessa polêmica ajuda-nos a entender os posicionamentos discursivos que perpassam o campo da economia. Os discursos de Moura Castro e da instituição discursiva da qual ele faz parte se configuram também de acordo com esses posicionamentos. Assim, nosso intuito é esclarecer como esses discursos emergem na rede interdiscursiva do campo da economia.

Apesar de o pensamento econômico já existir desde a Antiguidade, foi Adam Smith que lhe deu corpo e caráter de ciência. Sua obra, *Uma investigação sobre a natureza e a causa da riqueza das nações*, de 1776, é o marco na história do pensamento econômico, que, antes disso, não se passava de um ramo da Filosofia Social. A abordagem geral que Smith ajudou a formular o que foi chamada, a princípio, de Economia Política e, mais tarde, veio a ser conhecida como Economia Clássica.

Diferentemente dos mercantilistas e fisiocratas, na visão da Economia Clássica de Smith, a riqueza da nação seria fruto do trabalho produtivo. Assim, a preocupação dos economistas clássicos estava na relação valor-trabalho, defendendo que a economia ideal seria um sistema de mercado autorregulador, que automaticamente satisfaria as necessidades da população; isto é, Smith acreditava que uma espécie de “mão invisível” regularia o mercado, pois o indivíduo, movido por seus interesses, geraria um mercado competitivo que satisfaria os interesses coletivos. Alcançar-se-ia, assim, o equilíbrio econômico.

As bases da Economia Clássica, portanto, estavam no liberalismo e no individualismo, já que os agentes econômicos atingiriam automaticamente (sem intervenção) o equilíbrio, sem que o Estado interviesse nos seus mecanismos. Caberia ao Estado apenas: *assegurar essa liberdade, proteger*

os empreendimentos e os direitos de propriedade; manter a ordem e a segurança dos cidadãos; investir na educação, saúde e em certas obras públicas. (SOUZA, sd., p. 12).

Outros economistas, depois de Smith, irão reformular e incrementar a teoria clássica. Entre eles, destacam-se: David Ricardo, Stuart Mill, Jean-Baptiste Say e Thomas Malthus. No entanto, a partir de 1870, com a denominada revolução marginalista, que questionava a teoria do valor-trabalho dos clássicos, há o surgimento de outras escolas econômicas que, aos poucos, vão se distanciando e criando outras vertentes.

Foi apenas com o inglês Alfred Marshall, que realizou, como afirma Souza (s.d., p. 16), a chamada *primeira síntese neoclássica*, tentando conciliar o pensamento clássico com o marginalista, dando nascimento ao *neoclássico*. Essa escola manteve o princípio da “mão invisível” da livre concorrência e da liberdade de mercado em relação ao Estado. A diferença fundamental entre a Economia Clássica e a Neoclássica consistia na teoria do valor. Como explica Souza, enquanto para os clássicos o valor de um bem estava na quantia de trabalho empregado nele, para os neoclássicos o valor era determinado pela utilidade e raridade desse bem.

Com o crescimento da população urbana e, conseqüentemente, o aumento do desemprego e da exploração dos trabalhadores, o Socialismo solidifica-se entre o final da teoria clássica e o início da neoclássica. Este se opõe à organização econômico-social capitalista e a alguns princípios da Economia Clássica. Apesar de existirem muitas vertentes socialistas na época, são os pensamentos de Marx, originários do Socialismo alemão, que se tornaram mais conhecidos, a ponto de ser cunhada de Marxismo a mais conhecida e influente crítica ao sistema capitalista.

Apesar de Marx aceitar a contribuição de alguns economistas clássicos, discordava da ideia de que o mercado competitivo e a “mão invisível” gerariam equilíbrio, com distribuição harmônica de renda. Isso porque os capitalistas, na opinião dele, queriam obter cada vez maiores lucros, explorando a classe trabalhadora. Assim, na visão marxista, *a distribuição de renda entre os diferentes grupos ocorre com conflitos entre as diferentes classes sociais* (SOUZA, s.d., p. 21).

No entanto, um dos maiores abalos ocorridos no pensamento econômico, rompendo-se fortemente com o pensamento neoclássico, encontram-se na primeira metade do século XX, acarretados pela Grande Depressão de 1929. Essa crise põe em xeque o liberalismo econômico cujo ideal estava na autonomia do setor privado, livre da interferência estatal. Como as economias se mostravam incapazes de se autorregular para superar essa crise econômica, fortaleceu-se a convicção de que a intervenção do Estado seria inevitável.

De acordo com Souza (s.d.), esse é o ponto de partida da economia keynesiana dos anos 30. Keynes aponta a solução para a crise do mundo capitalista, defendendo a intervenção do Estado como agente indispensável para o controle da economia e rompendo com a ideia liberal do *laissez-faire*. O governo agiria, por exemplo, na redução do desemprego, com a realização de obras públicas. O keynesianismo passou a ser adotado na grande maioria de países capitalistas até o fim da Segunda Guerra Mundial. Contudo, devido ao esgotamento do modelo e, com isso, a sucessão de outra crise do sistema capitalista, a abordagem keynesiana passou a ser questionada, principalmente por economistas liberais.

Com o enfraquecimento das economias intervencionistas, novamente ganham força as economias neoclássicas liberais. No final de 70 e no início de 80, os novos rumos políticos dados principalmente pelo governo de Thatcher, na Inglaterra, e Reagan, nos Estados Unidos, serão cruciais para o ressurgimento e a expansão das economias cunhadas de neoliberais. Para Holanda (2001, p. 46):

Se o período entre 1920 e 1980 foi a era coletivista (predomínio de uma política estatalmente planejada ou social democrática), somente nos anos 80, após o fracasso de duas experiências coletivas – o nazismo (experiência de direita no plano econômico) e de uma experiência dirigista (o keynesianismo), é que o neoliberalismo chegou ao poder político com a eleição de Thatcher na Inglaterra e Reagan nos Estados Unidos.

As diferenças entre o liberalismo clássico e o neoliberalismo, afirma Hinkelammert (1998), consiste em este ser a legitimação da sociedade burguesa contra as tendências socialistas, mas, principalmente, por marcar oposição a toda forma de intervencionismo político na economia. Nas palavras de Hinkelammer, o neoliberalismo é a concepção de que a liberdade do homem é consequência da liberdade do mercado. Desse modo, qualquer intervenção estatal significa coibir a liberdade, não apenas do mercado, mas dos próprios indivíduos.

Entretanto, apesar de essa tendência ser predominante no cenário mundial, não há, na atualidade, plena homogeneidade do pensamento econômico. Souza (s.d.) defende existir, a partir da crise de 1929, a divisão dos seguidores da Economia Neoclássica em duas vertentes, que se opõem: os neoclássicos liberais e os neoclássicos conservadores. Os primeiros aceitam, com certa moderação, a participação do Estado na economia. São representados principalmente por Samuelson, responsável por realizar a *segunda síntese neoclássica*, tentando unir o pensamento keynesiano à concepção neoclássica.

Em contrapartida, os neoclássicos conservadores, influenciados principalmente pelos pensamentos dos economistas Friedman, Hayek e Mises defendem que não há necessidade nenhuma de intervenção do Estado, visto que o *laissez-faire* funcionaria perfeitamente, equilibrando o sistema econômico. Para eles, as crises econômicas teriam sido provocadas por falhas do governo e não por mau funcionamento do mercado.

Outra corrente que, segundo Souza (s.d.), se destaca na atualidade é a estruturalista. Formada por economistas da América Latina, ela se posiciona criticamente às vertentes neoclássicas. Defende que o desenvolvimento dos países latino-americanos é prejudicado por causa da organização estrutural agrária. Essa corrente procura explicar a posição do Brasil, por exemplo, como fazendo parte de um bloco econômico em relações econômicas com outros blocos.

Nesse sentido, Souza (s.d., p.31) ressalta a posição atual do Brasil, que, fazendo parte de um mercado mundial cada vez mais competitivo, é levado a *aumentar rapidamente as suas exportações de produtos*

manufaturados, tendo em vista a grande concorrência existente por parte dos novos países industrializados e com níveis de desenvolvimento similares, o que depende do aumento de qualidade e redução de custos de produção. Por sua vez, para chegarmos a essa melhoria, segundo esse pesquisador, dois fatores são fundamentais: o desenvolvimento tecnológico e o de capital humano. Logo, a educação assume grande pertinência dentro do cenário político econômico, como exporemos no próximo item.

Em síntese, na atual organização socioeconômica mundial, a economia assume um papel trivial, fazendo com que a vida do homem contemporâneo seja norteadada pelos fatores econômicos. As próprias políticas do governo são direcionadas pelas disputas entre os diferentes posicionamentos, de acordo com o pensamento econômico, dos grupos dominantes no poder. Assim, o campo político e, inevitavelmente, todos os campos intrínsecos a ele, como a educação e a saúde, tornam-se subordinados e perpassados pelas disputas no campo econômico.

1.2 - A economia e a educação: instauração de uma polêmica

A partir destas considerações sobre as Ciências Econômicas e o Estado, buscamos aqui entender de que modo se estabelece a triangulação entre Estado, economia e educação. A hipótese mais plausível, ou a mais aceita, seria a de que a educação contribui para o avanço econômico. No entanto, esse argumento não é unanimemente aceito e envolve uma complexidade de fatores, que desmascaram uma visão simplista e linear de causa e consequência, que tentamos elucidar.

Existe uma polêmica instaurada entre economistas e educadores que tem marco nas décadas de 1950/60 e ainda repercute nos nossos dias. Defendemos que a origem desse debate recai sobre o papel que a educação exerce para a sociedade, tendo em vista que, em momento de expansão do capitalismo, alguns economistas iniciaram estudos com o objetivo de mensurar o valor da educação, computando-a como um investimento no desenvolvimento econômico dos países. Esse é o momento de transição de uma educação de valor humanístico para uma educação com objetivos

econômicos. Portanto, esse é o ponto fundamental de discórdia entre educadores e economistas.

Com o intuito de identificar as origens e motivos dessa polêmica, acreditamos que dois pontos são cruciais para essa compreensão. Primeiro, a falta de uma definição precisa sobre o papel social exercido pela educação, o que permite a esse campo ser interpelado por outros, ou seja, um discurso se vale das lacunas deixadas pelo outro e procura ocupar o espaço dele. É nesses termos que a educação é questionada por outros campos do saber.

O segundo ponto - consequência do primeiro - é a origem e fortalecimento de uma Economia da Educação. Trata-se de um ramo da Economia responsável pela interpelação da educação não como um direito, mas como um serviço.

Os discursos de Moura Castro suscitam questões dessa pesquisa que remetem a essa problemática entre economia e educação como apontam questões como estas: a economia pode interpelar a educação? A educação realmente tem algum compromisso com o sistema econômico? E isso pode nos arrastar para outro questionamento que parece inesgotável: o papel social da educação. Afinal, a educação pode ser encarada como um meio para o desenvolvimento econômico ou ter como finalidade somente o desenvolvimento intelectual, ético e moral do indivíduo. Trata-se de um conflito que ora define a educação como direito, ora como serviço em prol do desenvolvimento econômico.

Na atualidade, se retomarmos a LDB (1996), duas finalidades são explícitas, quanto ao papel da educação: *a educação deve preparar o educando para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*. O que compete ao primeiro papel, poderíamos entender que a educação destina-se a preparar o sujeito para que seja agente dos exercícios, dos direitos e deveres civis, políticos e sociais. A segunda finalidade insere uma responsabilidade à educação com a formação profissional do educando, logo, sujeitando os papéis da educação às instituições trabalhistas e econômicas. Essa seria uma leitura possível, no entanto, não há uma definição muito precisa para o papel da educação.

Na verdade, a função social da educação é um conceito em constante transformação, dependente dos interesses das forças hegemônicas no poder em cada conjuntura sócio-histórica. Luzuriaga (1959) nos conscientiza disso ao mostrar a transformação radical no papel da educação após a Reforma, no século XVI. Isto, porque, ao deixar de ser amparada exclusivamente pela Igreja e recorrer às autoridades oficiais, os objetivos da educação, antes puramente eclesiásticos, passam a assumir o sentido cultural do Renascimento.

À proporção que o Estado assume o controle do sistema educacional, no século XVIII, delinea-se a finalidade da educação para seus interesses. Assim, conforme Luzuriaga (1959; p. 3), *seu objetivo é a formação do súdito, em particular a do militar e do funcionário. É uma educação autoritária, de caráter eminentemente disciplinar e intelectual.* Do mesmo modo, com a Revolução Francesa e, com isso, a mudança da hegemonia no poder, transforma-se o tipo de educação estatal anterior. É nesse período que se dá origem à educação pública nacional, objetivando a formação cívica e patriótica do indivíduo.

Como não poderia ser diferente, com o avanço do capitalismo no século XX e com a necessidade do governo de apoiar a expansão industrial após a Grande Depressão de 1929, novamente os objetivos da educação são alinhados aos interesses dos grupos hegemônicos. Surge a educação mecanicista oferecida a uma parcela cada vez mais ampla da população, com o intuito de disponibilizar mão de obra cada vez mais qualificada à indústria. Esse parece ser o momento chave em que Economia e Educação se inter cruzam.

É nesse sentido que Rodrigues (1987) defende que, a partir da década de 30 e, principalmente, após 1964, durante as políticas intervencionistas no Brasil, a educação, assim como os demais aparelhos do Estado, passam a integrar o projeto de desenvolvimento econômico. A política educacional torna-se, a partir daí, direcionada pela política econômica:

O discurso e as práticas educacionais devem ser derivados do discurso econômico. Por isso, sua formulação não antecede a

formulação do projeto de desenvolvimento, mas este estabelece as diretrizes para aquela. Assim, é na formulação dos planos de desenvolvimento econômico e social que se constitui a proposta para a educação. (RODRIGUES, 1987, p. 112)

Não só no âmbito nacional, mas é dentro da nova ordem mundial que interesses econômicos e políticos se alinham e Estado e setor industrial travam contratos, cada qual com seus interesses, para favorecer o desenvolvimento. Esse é o momento oportuno para que se desenvolva uma economia da educação. Isto é, por acreditar que a educação auxilie no desenvolvimento econômico, muitos economistas tomam a educação como objeto de análise. É esse o ponto de maior intensidade (talvez não de origem) da polêmica travada entre os campos da Economia e da Educação.

A Economia da Educação é uma disciplina surgida no final da década de 1950 nos Estados Unidos, criada por um grupo de economistas preocupados em explicar o valor do fator humano na produção. O intuito era explicar e construir métodos de mensurar o valor que a educação poderia gerar à economia. A hipótese era a de que o investimento na educação dos trabalhadores resultaria em aumento da capacidade de produção. Em outras palavras, buscava-se comprovar que a instrução do trabalhador geraria o capital humano, recurso necessário para a expansão da produção e, conseqüentemente, acumulação do capital pela indústria.

Dessa lógica se fundamenta a Teoria do Capital Humano, bastante difundida na segunda metade do século XX e muito presente na formulação de políticas econômicas em todo o mundo. Dentre seus formuladores destaca-se Schultz (1963; 1969), professor do Departamento de Economia da Universidade de Chicago, que, ao pesquisar a rápida recuperação de países como o Japão e Alemanha no pós-guerra, conclui ser a educação o fator que tornaria as pessoas mais produtivas.

Conforme destaca Pinho (1970), esse crescente interesse dos economistas em acentuar a relação direta entre educação e desenvolvimento econômico, entendido como enriquecimento das nações e de seu capital humano, foi estimulado pelo exemplo de países que, apesar de terem escassos recursos naturais, mas ricos em recursos humanos, obtiveram

significativo desenvolvimento econômico - o exemplo mais citado é o Japão. Com isso, os economistas buscaram constatar a relação entre escassez de mão de obra especializada e atraso do crescimento econômico, surgindo muitas pesquisas com essa finalidade.

Sheehan (1975), na tentativa de identificar o ponto de origem da Economia da Educação, aponta que um fato histórico que contribuiu para a origem desse ramo foi a implantação do planejamento educacional nos países europeus, nos anos 1960, pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). No âmbito desse projeto, foram incentivadas pesquisas que fortaleceram o corpo teórico e técnico propulsor do que se tornaria a Economia da Educação. O intuito da OCDE era, além de fomentar estudos e pesquisas relacionando educação e desenvolvimento econômico, construir um quadro de previsões entre demanda de mão de obra e crescimento econômico.

Partindo de um detalhado levantamento dos principais pesquisadores que se dedicaram ao estudo da educação como fator econômico, Pinho (1970) afirma que no Brasil haveria um consenso entre os pesquisadores, de que a educação é serviço de consumo e investimento e de que a produção aumenta quando nela se investe. No entanto, segundo ele, são os economistas ingleses e norte americanos que mais se dedicaram ao tema. Esses economistas dedicaram-se a mensurar, por pesquisas quantitativas, a influência do capital humano no desenvolvimento, lucros e despesas com educação. Esse cruzamento de dados fez com que criasse corpo uma Economia da Educação.

A partir dessa etapa, faltaria transformar esses dados em indicadores quantitativos do desenvolvimento dos recursos humanos, metas para seu planejamento e integração ao planejamento global do desenvolvimento econômico. Isto é, transformar esse sistema de dados em métodos de aplicação que gerariam uma educação para o desenvolvimento. Destacam-se, nesse projeto, as pesquisas de Harbison, Myers, Vaizey e Schultz. Os dois primeiros buscaram mostrar como educação e planejamento de mão de obra devem ser integrados ao desenvolvimento econômico e social. Esses

autores visavam à criação de um roteiro, à base de indicadores quantitativos, de estratégia para o desenvolvimento.

Já, para Vaizey (apud Pinho, 1970), a educação era encarada como considerável indústria, que apresentava implicações em todo o campo econômico e, desta forma, buscou avaliar seu retorno. Pinho (1970) ressalta que são as pesquisas de Schultz que mais corroboraram o pensamento do valor econômico da educação, para quem a educação seria o maior investimento no capital humano, fazendo com que as pessoas valorizem suas capacidades como produtores e consumidores.

No Brasil, foi no final da década de 1960 e início de 70 que surge grande parte de publicações em defesa e disseminação da Economia da Educação. Destacam-se as pesquisas de Simonsen (1969), Castro (1971; 1976) e Langoni (1972), todos fundamentados, principalmente, nos estudos de Schultz e motivados pela ênfase dada ao assunto pelas organizações internacionais (ONU, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF), além do apoio de órgãos governamentais como o IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas), que foi criado em 1964 para contribuir com as políticas públicas.

Em geral, de acordo com Pires (2005), para os teóricos da Economia da Educação, o sistema educacional é colocado no mesmo plano de outras atividades econômicas, visto que ele consome uma proporção dos recursos escassos da sociedade. Ao considerar isso, tenta-se aplicar o raciocínio de mercado ao sistema educacional, isto é, analisa-se a relação custo-benefício, para se mensurar até que ponto é vantajoso investir em educação, tanto no âmbito nacional como no individual.

Acrescenta Pires (2005, p. 40):

o mercado como forma de organização da produção e distribuição da riqueza e sustentação de um tipo de sociabilidade, sem questionamento aos fundamentos ideológicos e às razões históricas dessa configuração das sociedades, é o ponto de partida das análises das políticas e sistemas educacionais típicas dos economistas. Discute-se a eficiência, a eficácia e a efetividade das políticas governamentais (...) procurando avaliar sua contribuição

para a melhoria das situações econômicas dos indivíduos, grupos sociais e nações.

Na ótica dos economistas, portanto, a educação é subordinada a objetivos determinados pela lógica mercantil capitalista. Isso fez com as influências da economia no campo da educação não fossem recebidas pacificamente por muitos. Na década de 1980, principalmente, são inúmeros os estudos que buscam construir críticas e denúncias às ineficiências da Teoria do Capital Humano. As divergências entre pesquisadores são percebidas nesse momento em que:

A literatura sobre Economia da Educação no país, então, é marcada por uma disputa, nem sempre evidente, entre teóricos da economia, e sociólogos e cientistas políticos ou pedagogos. De um lado, surgem algumas obras que dão ressonância à produção teórica recém iniciada sobre economia da educação, apoiadas em autores de língua anglo-saxão. De outro, um conjunto de livros e artigos dedicam-se a questionar a teoria do capital humano (PIRES; 2005, p. 28).

Essa disputa recai sobre o papel social da educação, que é denunciado, com embasamento geralmente nas teorias marxistas, por estar dominado pelos interesses capitalistas de nortear a educação para manter um *status quo* das divisões classistas da sociedade. Destacam-se nessa defesa autores como, Rossi (1978), Rodrigues (1982), Frigotto (1984) e Freitag (1986).

Apesar de a maioria dos pesquisadores direcionarem suas críticas para um suposto tecnicismo da educação, Frigotto (2010), em estudo que procura reexaminar as relações entre escola e trabalho, alerta para o fato de se cometer um erro ao considerar um vínculo direto nessa relação, quando, na verdade, é indiretamente que a relação educação/trabalho opera para a manutenção da sociedade de produção capitalista. Afinal, é por meio da Teoria do Capital Humano que se escondem e se falseiam *as relações capitalistas de produção, cuja lógica é, ao mesmo tempo, de acumulação, concentração e exclusão* (FRIGOTTO; 2010, p. 17).

O fato pode ser explicado quando se leva em conta que a Teoria do Capital Humano se baseia no raciocínio de que tanto a ascensão social do indivíduo quanto a distribuição de renda podem ser alcançadas com a educação. Logo, como assevera esse pesquisador, a decisão entre passar fome ou ficar rico recai sobre o indivíduo, já que o Estado oferece gratuitamente o acesso à educação. Nesse raciocínio consiste o âmago da ideologia burguesa que justifica a desigualdade e exploração pelo argumento do mérito individual.

Há, para Frigotto (2010), nesse raciocínio, uma inversão entre fator determinado e fator determinante, pois se considera que o tempo dedicado à educação gera maior capital humano (fator determinante), ocorrendo, com isso, um retorno maior ao indivíduo e sua ascensão social. Não se leva em conta que o fator socioeconômico possa ser o fator determinante para gerar maior ou menor capital humano. Se partirmos desse sentido, a educação, pela precária qualidade e quantidade que é oferecida à classe desfavorecida, torna-se geradora de abismos entre as classes sociais, em vez de promover a igualdade.

Compreendido isso, Frigotto busca desmascarar o real sentido de como a escola, setor improdutivo, torna-se produtiva na manutenção da organização social neocapitalista. E isso se dá não por um sistema tecnicista de ensino como muitos acreditavam, mas pela crescente formação de força administrativa e política desenvolvida pelo

saber mais elaborado para minorias que atuam em ocupações a nível de gerência, planejamento, supervisão, controle, e mesmo para determinadas funções técnicas das empresas capitalistas de capital privado ou público privado. (FRIGOTTO; 2010, p.174)

Nesse sentido, o saber objetivo e superficial, geralmente, oferecido pelo ensino público, apenas desenvolve razoavelmente as habilidades de leitura e cálculo da população. Enquanto que a minoria privilegiada socialmente tem condições para usufruir de ensino de qualidade, passando assim a ocupar os cargos de liderança nos setores políticos e de produção. Mantém-se, assim, um ciclo, que, mesmo com a ampliação do ensino superior, não é desfeito,

pois, juntamente com essa ampliação, há também a expansão das exigências de capital humano cada vez mais qualificado.

Entre os economistas, há também divergências de opinião sobre a ordem em que se dá a relação entre educação e desenvolvimento econômico. Os argumentos do economista Benjamin⁵ contrariam a grande maioria de opiniões sobre o assunto, ao defender que há um debate invertido. Nas suas palavras:

se colocarmos na balança o que é meio e o que é fim, não hesito em responder: economia é meio, educação é fim, e não o contrário. Em uma sociedade civilizada, o desenvolvimento econômico deve ser pensado como um stratagema útil e necessário, de que lançamos mão, para que as pessoas possam dedicar mais tempo de sua vida a buscar cultura, conhecimento, interação humana, prazer estético e transcendência.

Essa ótica põe a educação fora de debates que, geralmente, defendem-na como meio para objetivos econômicos e políticos, visto que a educação teria um fim em si mesma, naquilo que poderia proporcionar ao indivíduo. Nesse raciocínio, o desenvolvimento econômico é algo que deve ocorrer independentemente da educação, para que, em consequência dele, possa se investir cada vez mais em educação.

Para Benjamin, *só merecerá ser chamada de civilizada uma sociedade que trate a educação como um direito subjetivo das pessoas, como uma prática voltada para alargar seus horizontes humanos, como um fim em si*. Descarta-se, assim, a visão de educação como instrumento usado para adequar o ser humano às necessidades do mercado.

No entanto, o pensamento dominante entre os economistas ainda é a tese da educação como meio para fortalecimento da economia, como subjaz nos discursos de Moura Castro. Nos últimos anos, quem se destaca internacionalmente, com pesquisas que procuram constatar essa relação, é o norte-americano Hanushek. Para ele, não apenas a educação, mas a

⁵ BENJAMIN, C. Economia e educação: um debate invertido. *Revista espaço acadêmico*, ano II, n. 12, maio 2012. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br/012/12col_cesar.htm>. Consultado em 02 fev. 2014.

educação de qualidade é fundamental: *quando uma população atinge alta capacidade de raciocínio e síntese, torna-se naturalmente mais produtiva e capaz de criar riquezas para o país*⁶.

Esse economista, que possui dezenas de livros publicados sobre o assunto, inclusive em coautoria com pesquisadores de diversos países, conclui em suas pesquisas que um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento é a melhoria da educação. E vem causando polêmica por afirmar em suas pesquisas que aumento de salário de professores ou redução de alunos por sala não é a solução. Segundo Hanushek, o professor é o maior responsável pela qualidade, mas devem-se identificar aqueles que realmente são produtivos. Assim, seria possível afastar aqueles que comprometem o desenvolvimento e premiar os bons.

Além disso, há órgãos internacionais que realizam pesquisas com o intuito de medir o quanto a educação de cada país pode favorecer o crescimento econômico, como é o caso do Fórum Econômico Mundial. Esse órgão internacional é responsável por realizar o Índice de Capital Humano. Trata-se de dados que classificam os países de acordo com a capacidade de se converter educação em avanço econômico.

Em 2013, o relatório de capital humano do WEF⁷ (sigla em inglês) apontava o Brasil na 88ª posição de um total de 122 países. Esse resultado foi divulgado em destaque pela mídia, que em notícias alarmantes, anunciavam a educação brasileira como a 35º pior do mundo.

Chamamos a atenção a esse caso para observar que a ótica econômica passa a ser poderoso critério de avaliação da educação mundial. Assim, as políticas educacionais tornam-se, cada vez mais, políticas econômicas; isto é, os rumos dados à educação são norteados por aspectos que visam principalmente a bons resultados em avaliações como essa, de âmbito econômico, o que influencia as próprias políticas do governo, pois

⁶ HANUSHEK, Eric. *Educação é dinheiro*. Entrevista, Revista Veja 13 set. 2008.

⁷ World Economic Forum. *Human Capital Report 2013*. Disponível em: http://www3.weforum.org/docs/WEF_HumanCapitalReport_2013.pdf. Acesso em: 25 jul. 2014.

estas necessitam de avaliações positivas. É nesse sentido que Pires (2005, p. 52) alerta que:

cada vez mais as pressões supranacionais são sentidas pelos governos no momento de definição de suas políticas , aí incluída a política educacional. A busca de inserção nas ondas de comércio e de financiamento internacional, que exige um padrão mínimo de homogeneidade no nível de produtividade e de qualidade dos produtos, faz com que pesadas restrições sejam colocadas à liberdade de decisão das autoridades e empresas locais.

Essas pressões fazem com que a educação tenha, conseqüentemente, a responsabilidade de responder pela sobrevivência econômica do país, visto que, como apontamos anteriormente, é no desenvolvimento do capital humano e das tecnologias que se aponta a saída para o crescimento econômico da nação. Este crescimento, por sua vez, enquadra-se na lógica capitalista das políticas neoliberais. Nesse sentido, a educação deixa de ser controlada restritamente pelos interesses estatais para ser direcionada em consonância com as necessidades do mercado.

Reforçamos a afirmação de que a educação é um campo interpelado por outros, refletindo as lutas e interesses em voga em cada conjuntura histórica. Assim, facilita-se a compreensão de que, na atualidade, com a força tomada pela economia nas relações sociais, os embates do campo econômico repercutem na educação e buscam direcioná-la.

Há, nesses termos, uma disputa marcada entre, pelo menos, duas vertentes fundamentadas nas escolas do pensamento econômico: a marxista e a liberal. Podemos ainda dividir essa última entre os liberais conservadores e os liberais intervencionistas. Enquanto os liberais-conservadores vão construindo argumentos com base em estatísticas, apontando para a necessidade do direcionamento da educação em prol do desenvolvimento econômico e criticando as ações limitadoras do Estado; os liberais intervencionistas discordam com estes em relação à independência total de uma ação controlada pelo Estado.

Em oposição a ambas, os marxistas vão apontando os limites dessas teorias e construindo críticas aos direcionamentos dados às políticas educacionais. Denunciam-nas pelo reducionismo economicista e por serem dominadas pelos interesses capitalistas, trazendo consequências desastrosas à sociedade, como a precariedade do sistema público de ensino, as péssimas condições de trabalho dos agentes da educação e, conseqüentemente, desigualdade na distribuição de renda entre as classes sociais.

1.3 –Uma instância autoral superior: a Revista Veja.

Para Scalzo (2004), a revista é uma espécie de encontro entre leitores e editor, em que se identifica um grupo e se estabelece relação com ele, criando identidade e sensação de inserção e identificação com esse grupo de leitores. Há, portanto, uma ligação mais estreita com o leitor. Diferente, por exemplo, do jornal, que ocupa um espaço público, dirigindo-se a um público heterogêneo, a revista entra no espaço privado e fala a um leitor mais específico, um grupo que se identifica por questões de posicionamentos políticos, gosto musical, esportivo, por diferença de idade etc. O público é homogêneo, a segmentação faz parte da essência desse veículo.

Além disso, segundo Scalzo, o leitor de revista também é diferente do de jornais devido à periodicidade da informação – que pode ser semanal, quinzenal ou mensal, no caso da revista. Desse modo, esse leitor não busca a notícia urgente e diária, ou seja, a notícia fresca. Ele se interessa pela profundidade da abordagem, dos detalhes, completude, análise e reflexão. Assim, os aspectos que mais diferenciam a revista de outros meios de comunicação são a aproximação com o leitor e a periodicidade.

Uma revista semanal de informação, como a *Veja*, expõe Scalzo, não pode apresentar somente o resumo das informações que o leitor viu durante a semana, deve focar naquilo que o leitor quer e precisa saber, com exclusividade e por outros ângulos. Descobrir o que ninguém sabe sobre o fato e abordá-lo de forma diferente. Se, no jornal, o trabalho do jornalista é de

responder rapidamente aos fatos, na revista, há menos factualidade e superficialidade do dia a dia.

Segundo Scalzo (2004), dois aspectos são essenciais para determinar a sobrevivência de uma revista: o tamanho do seu público e a sintonia com seu tempo. Se a revista atinge um público muito vasto e difícil de distinguir, ela corre um grande risco. Por isso, quando se focaliza a circulação das revistas, necessariamente se focaliza também o leitor, que não pode ser um leitor vago e desconhecido. A segmentação é fundamental, pois é sempre mais eficaz falar a um público específico do que se falar a um público amplo. Assim, para Scalzo (op. cit., p. 16), revistas que falam para públicos menores ganham terreno: *é preciso falar com menos gente, para falar melhor.*

As revistas representam épocas, sustentando valores e mitos de seu tempo. Nelas estão assuntos que mobilizaram grupos, personagens de seu tempo, modas, hábitos. Por isso, se não há sintonia entre a revista e sua época, ela não resistirá. A revista *Realidade*, por exemplo, circulou entre 1966 a 1976, época da ditadura militar, retrato de uma época ultrapassada, *Realidade* foi, aos poucos, sendo substituída por *Veja*.

A revista *Veja* surgiu em 1968, lançada pela Editora Abril após o fechamento de *Realidade* que, de acordo com Scalzo (2004, p. 31), foi uma das revistas brasileira mais bem conceituadas. Na atualidade, *Veja* é considerada a revista mais vendida e mais lida no Brasil: *único título semanal de informação no mundo a desfrutar de tal situação*. No entanto, até atingir esse *status*, a revista enfrentou cerca de sete anos de prejuízos e até censuras do governo militar.

Na afirmação de Mira (2003), a sobrevivência da revista foi a aposta mais cara da Editora, sendo a publicação que levou mais tempo para deslançar. Com persistência, a revista conseguiu encontrar sintonia com as exigências dos leitores daquela época e de manter essa sintonia ao longo do tempo.

Essa dificuldade de se estabilizar no mercado ocorreu devido a não adaptação à tradição jornalística brasileira e aos hábitos de leitura do público. Depois da grande campanha de lançamento, o público esperava uma revista ilustrada ao estilo da *Manchete*, muito popular na época, quando o que se

pretendia lançar era uma revista de informação: *Veja se apresentou como uma revista calcada no texto e sem grandes preocupações visuais. Os leitores não gostaram* (MIRA; op. cit., p. 85).

Para conquistar os leitores, era preciso induzir ao hábito de leitura de revistas de informação e, em parte, mudar a revista. Assim, foram introduzidas, aos poucos, fotografias e cores, juntamente com o aprimoramento de seu projeto gráfico. Além disso, a ampliação da editoria política e a cobertura de economia e negócios deram à revista o caráter nacional. Porém, apesar da revista se adaptar aos poucos, não mudou a essência de seu projeto original: *Roberto Civita estava seguro da viabilidade do modelo Time* (MIRA; 2003, p. 90).

Segundo essa mesma autora, outros fatores também foram cruciais para que a *Veja* conquistasse seu espaço. Um deles foi a mudança social que ocorria na década de 70. Com a modernização acelerada da economia, mudaram-se também os hábitos de leitura. Assim, em uma sociedade mais moderna, a informação é mais valorizada, principalmente a informação expressa, que não exige muito tempo do leitor. Percebendo essa mudança, a *Veja* providenciou um padrão que atendesse as expectativas do público.

A partir daí, a preocupação em agradar ao público passou a ser o principal ponto para o crescimento de *Veja*. Por meio de pesquisas constantes, a revista procurava compreender e agradar ao leitor. E, de acordo com o perfil ideológico do leitor, a revista se posiciona: *como as pesquisas indicam um leitor de classe média, é a sua visão que a revista procura cercar*. Não se trata de uma lógica ética ou política, mas mercadológica, conforme Ribeiro (apud MIRA, 2003, 96).

Após 1973, a revista cresceu sem parar. Na sua edição de 40 anos (setembro de 2008) afirmava ser a terceira revista semanal de informação mais lida no mundo e a maior do país, com cerca de um milhão de exemplares por semana, tornando-se a maior fonte de renda da editora. As vendas melhoraram quando passou a ser também uma revista por assinatura, que corresponde hoje a 85% da venda de um total de 1,1 milhão semanal. Responsável por metade da renda da editora, atualmente, *Veja* é a

terceira revista de informação mais vendida no mundo, atrás de *Time* e *Newsweek*.

Segundo Mira (2003), *Veja* é a única revista da editora ligada diretamente ao seu presidente, portanto, exercendo um posicionamento político crucial. Idealizado por Roberto Civita, Apesar de ser lançada apenas em 1968, o projeto da revista havia nascido dez anos antes, enquanto Civita esteve nos Estados Unidos, onde se formou em Economia e Jornalismo e chegou a atuar como estagiário na *Time-Life*. Após conhecer intimamente a revista *Time*, a ideia era lançar, no Brasil, uma revista ao estilo da bem sucedida revista norte-americana.

Veja foi projetada para ser uma revista de abrangência nacional. Na carta do editor, na primeira edição, já aparece claro o intuito de unir o Brasil pela informação. Nesse sentido, salienta Mira que, no editorial da revista, repercute um discurso de integração nacional, de unir a parte mais atrasada do Brasil à parte mais desenvolvida. Esse discurso de integração pode ser interpretado em consonância com dois interesses da época: a importância da segurança nacional em período de regime militar e a necessidade de modernização, conforme os interesses do setor industrial emergente na época.

Sempre à frente da revista, Roberto Civita apresenta uma posição explícita a um modelo político-econômico, o que é influenciada também pela sua formação em Economia e Administração. Assim, a posição a favor do livre mercado é reafirmada pela linha editorial da revista, refletindo-se diretamente no tratamento dado aos temas políticos e econômicos. Por isso, dirige-se a um grupo de leitores que se agrega a essa linha de pensamento - ao mesmo tempo em que tenta formá-lo. Essa relação entre posição política e público leitor é esclarecida pelo editor chefe da revista:

A Abril vem se batendo há 30 ou 40 anos pelo caminho da economia de mercado, da abertura de fronteiras, da globalização da livre iniciativa. O papel da Imprensa não é ir trabalhar nos bastidores nem chegar ao ministro X e pressioná-lo; mas, sim, colocar as coisas para o leitor, tentando mudar a cabeça das

pessoas nas suas páginas e não nos gabinetes. (CIVITA, apud MIRA; 2003, p. 78)

Para Mira (2003), a atuação política da revista foi crucial para lhe dar amplitude nacional. É justamente no momento em que amplia a editoria política e econômica que *Veja* consegue atingir a abrangência nacional, almejada desde seu lançamento.

A *Veja* apresenta um modo de organização padrão de suas matérias que pouco se alterou ao longo do histórico da revista. Por muitos anos, a revista se compunha da seguinte organização: *Seções, Brasil, Internacional, Geral, Guia e artes e espetáculo*. Em *Seções*, localizavam-se Carta do editor, Entrevista, Carta do leitor e diversos tipos de coluna, com temáticas muito diversificadas. *Seções* reunia, dessa forma, os gêneros de discurso opinativos. Acrescentou-se a ela a coluna *Ponto de vista*, em 2008, juntamente com outras modificações.

A coluna *Ponto de vista* localizava-se entre as primeiras folhas da revista, ocupando o espaço de uma página. Nos últimos anos, foi escrita pelo economista Moura Castro, que aborda principalmente temas relacionados à educação; o administrador Stephen Kanitz, que geralmente trata de questões sobre a administração pública; e a escritora Lya Luft que aborda temas mais gerais em torno do comportamento do homem moderno.

Ponto de vista apareceu pela primeira vez, na edição de 25 de fevereiro de 1998 com o texto de Moura Castro. Após essa primeira aparição, ficou ausente das edições seguintes, reaparecendo definitivamente na edição de 01 de abril do mesmo ano, novamente com texto de Moura Castro. Nas edições seguintes, os textos publicados foram do historiador Luiz Felipe de Alencastro, do, na época, embaixador e deputado federal Roberto Campos e de Stephen Kanitz.

Os quatro autores publicaram alternadamente até fevereiro de 2000. A partir dessa data Roberto Campos não publicaria mais. E no ano de 2004 é Alencastro que deixa de publicar. Com isso, até a primeira edição de abril desse mesmo ano apenas os dois autores, Moura Castro e Kanitz continuaram publicando na coluna.

A partir da edição de 07 de abril de 2004, a autora Lya Luft completou o trio que publicaria em *Ponto de vista*, até julho de 2008. A partir da publicação dessa data, a coluna *Ponto de vista* deixou de existir, ou pelo menos seu nome. Dessa edição em diante, com um artigo escrito por Moura Castro, o nome dos autores aparece em destaque, substituindo o nome da coluna.

Em 2009, é o economista Kanitz que deixa de publicar, permanecendo, portanto, apenas Moura Castro e Luft. Os textos, publicados na coluna, por se tratarem da defesa de um ponto de vista, sempre foram notoriamente persuasivos e as opiniões defendidas por seus autores são, muitas vezes, usadas como referência por outras matérias da própria revista.

1.4 - Claudio de Moura Castro: o escritor, o economista e o educador

Escritor, economista e educador, Moura Castro nasceu no Rio de Janeiro, no ano de 1938. Graduou-se em Economia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 1962. Em seguida, fez especialização pela Fundação Getúlio Vargas, Mestrado na Universidade de Yale, em 1964, e cursos de Filosofia e Desenvolvimento Político pela Harvard University, em 1965. Em 1964, fez Doutorado pela University of California, em Berkeley, e Ph.D. na Universidade de Vanderbilt, em 1970.

Lecionou nos programas de mestrado da PUC/Rio, Fundação Getúlio Vargas, Universidade de Chicago, Universidade de Brasília, Universidade de Genebra e Universidade da Borgonha, em Dijon.

Trabalhou no IPEA/INPES (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) entre 1970 e 1985. Passou, em seguida, a diretor geral da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), entre 1979 a 1982, onde introduziu o sistema de avaliação trienal dos cursos de pós-graduação. Foi também secretário executivo do CNRH/IPEA (Centro Nacional de Recursos Humanos), de 1982 a 1985.

No exterior, foi chefe da divisão de políticas de formação da OIT (Organização Internacional do Trabalho), em Genebra. E também atuou como Economista Sênior de recursos humanos do Banco Mundial, passando

para o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) como Chefe da Divisão de Programas Sociais. Ao aposentar-se do BID, em fins do ano 2001, assumiu a posição de Presidente do Conselho Consultivo da Faculdade Pitágoras.

Foi vencedor do Prêmio Moreira Salles em 1972, com a monografia Desenvolvimento Econômico, Educação e Educabilidade. Condecorado pelo governo francês com, *Palme Académiques* em 1982. Premiado o educador do ano pela Academia Brasileira de Educação, 1998 e com o Prêmio *Silvius-Wolansky*, pela Liderança Internacional Proeminente em Educação Vocacional Técnica e Treinamento (IVETA 2000).

Moura Castro também publicou mais de trinta e cinco livros, entre eles, *crônica de uma educação vacilante (2005)*, *Educação brasileira: consertos e remendos (2007)*, *Os tortuosos caminhos da educação brasileira (2013)*, entre outro. E escreveu mais de trezentos artigos científicos, publicados em diversos países.

Antes de ser colunista da *Veja*, Moura Castro foi entrevistado pela revista, em maio de 1993. Na entrevista, quando ainda era economista do Banco Mundial, ele foi apresentado como *maior especialista do país em educação*. É destacado pela revista como um profissional inovador, sempre se destacando nos cargos que atua.

Moura castro é também assessor especial da Presidência do Grupo Positivo. O Grupo positivo é um dos grandes grupos empresariais que compõem o oligopólio do livro didático no Brasil, como atesta Cassiano (2013). Esse grupo passou, a partir do início deste milênio, a disputar uma fatia do mercado no ramo dos livros didáticos e métodos de ensino - apostilas, metodologias e treinamento de professores.

Sua rápida consolidação no mercado é apontada como um alerta que indica a crescente comercialização dos sistemas de ensino para a rede pública e de pesada campanha de marketing desse segmento, algo que, até então, não era muito comum devido às normas de conduta estabelecidas pelo governo. (CASSIANO; 2013)

1.5 – A repercussão dos discursos de Moura Castro

As referências aos discursos de Moura Castro são, na grande maioria, pertencentes a dois grupos: as entrevistas, das quais Moura Castro é convidado a participar como representante do campo da educação e os trabalhos acadêmicos que tomam esses discursos como parte de uma instância maior, a *Revista Veja*. No primeiro, geralmente, é apresentado como um dos maiores especialistas no assunto. No segundo, é principalmente criticado pelo posicionamento mercadológico ou neoliberalista sob o qual retrata a educação.

Entre as entrevistas mais recentes, encontra-se a do Blog do Grupo A⁸, página que é mantida por uma rede de editoras. A entrevista foi feita, em 2013, após o lançamento do livro *Os tortuosos caminhos da educação brasileira*, lançado pela editora que faz parte do grupo. O autor é apresentado como “colunista da *Revista Veja*, economista, professor e pesquisador em educação”. Nessa entrevista, é ressaltada a “opinião impopular” de Moura Castro sobre temas que são abordados no livro.

Também em 2013, quando participou do congresso sobre o ensino superior nas faculdades particulares brasileiras realizado em Foz de Iguaçu; juntamente com o ministro da educação Mercadante, Moura Castro concedeu entrevista à Rádio Cultura AM⁹. A entrevista trata de assuntos gerais sobre o sistema de ensino e os principais problemas da educação pública. O entrevistador destaca o currículo do autor e o apresenta como articulista da *Veja* e um dos maiores conhecedores da educação, no Brasil.

Anteriores a essas, destacamos duas. No endereço eletrônico da revista *Educar para Crescer*¹⁰, em maio de 2009, é publicada entrevista em que apresenta a opinião de Moura Castro a favor das mudanças operadas nos vestibulares, após as novas propostas do ENEM. Nessa entrevista, ele

⁸ Pontos de vista impopulares de Cláudio de Moura Castro. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/blogA/post/2013/11/07/BlogA-Entrevista-Claudio-de-Moura-Castro.aspx>. Consultado em 01 set. 2014.

⁹ Dr. Nelson Rodrigues entrevista Claudio Moura Castro -- articulista da revista *Veja*, em 12/06/2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e5deqZt740A>. Consultado em: 01 set. 2014.

¹⁰ Em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/claudio-moura-castro-467981.shtml>. Consultado em: 30 ago. 2014.

também é destacado por ser economista e articulista da Revista Veja: o *economista e articulista da Veja declara-se favorável à nova proposta do MEC para o vestibular*. Em dezembro de 2008, foi publicada na Gazeta On Line da Globo.com¹¹, outra entrevista com Moura Castro. O tema principal era a reprovação escolar. O texto busca destacar que Moura Castro é economista e colunista da Veja e, que se posiciona contra a reprovação.

Nas pesquisas, no campo da Educação, as referências a Moura Castro geralmente estão relacionadas ao ponto de vista da revista Veja, como um todo. Os seus textos são usados para exemplificar como essa revista se posiciona diante do sistema educacional. Nesse sentido, em Silva (2005, p.130) ele é citado como um dos intelectuais da *Veja*, pois há três ordens de intelectuais nessa revista, e Moura Castro seria de um grupo vinculado à sociedade política e que possui relações empresariais relevantes, fazendo parte *da formulação mais ampla do programa de ação da revista*; isto é, agem na implantação de um *projeto político coletivo*. Segundo ela, tanto os colunistas como os entrevistados mantêm o mesmo tom de concordância em relação a esse projeto.

Conforme Silva (2005, p. 143), o papel do economista na revista, contratado em 1996, tornara-se claro já na entrevista de 1993: *iniciar uma campanha de denúncias contra o ensino público*. Isso, segunda a autora, em consonância com outros discursos, como o do Banco Mundial e do FMI.

Guimarães (2011, p. 81), ao tratar de como a *Revista Veja* constrói e põe em circulação a discursividade sobre o papel e importância da educação, defende que Moura Castro é destaque no posicionamento que a revista assume. Para a pesquisadora, são muitas vozes que aparecem na revista, representando diversos campos discursivos, delineando um discurso sobre o papel, os desafios e as perspectivas da educação. Nesse contexto, o posicionamento de Moura Castro é uma visão norteadora que coaduna com as posições defendidas pela revista, sendo a sua voz uma *estratégia discursiva apresentada pela revista para legitimar as suas proposições e consensos sobre o papel e as implicações da educação para a sociedade*.

¹¹ Entrevista - Cláudio de Moura Castro - economista, colunista da revista Veja. Disponível em: http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2008/12/482113_entrevista+++claudio+de+moura+castro++economista+colunista+da+revista+veja.html. Consultado em: 01 set. 2014.

Como pudemos notar, nas entrevistas com Moura Castro destacam-no como um representante da educação, em que, às vezes é apresentado como um dos maiores especialistas no assunto. Mesmo destacando-o como um representante polêmico, persiste o reconhecimento social de legítimo representante desse campo. O destaque social de Moura Castro, nessas entrevistas, geralmente o relaciona vinculado à revista. Assim, é comum que seja designado como “colunista da Veja” ou “articulista da Veja”.

Contudo, nas pesquisas analisadas, Moura Castro aparece como um representante de *Veja*. Ele é referenciado como uma voz subordinada à revista e que serve de estratégia de legitimação de um posicionamento. Nesse sentido, a voz desse escritor esclarece, reforça e/ou legitima o posicionamento político-econômico de *Veja*.

Movimento dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjugação e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios: isto é discurso, isto é o ritual da palavra. Mesmo o das que não se dizem. De um lado, é na movência, na provisoriedade, que os sujeitos e os sentidos se estabelecem, de outro, eles se estabilizam, se cristalizam, permanecem.

(ORLANDI; 2007)

CAPÍTULO II

A ANÁLISE DO DISCURSO E A NOÇÃO DE AUTOR

2.1 - A Análise do Discurso: limites e fronteiras

2.1.1 - A interdisciplinaridade em Análise do Discurso

Conforme buscamos enfatizar, no primeiro capítulo, os efeitos de sentido dos discursos de Moura Castro só podem ser recuperados com maior amplitude quando se leva em conta os sentidos que emanam dos diversos campos que o constituem, que, nesse caso, são, relevantemente, o campo da economia e o campo da educação, bem como os posicionamentos que se aliam ou se confrontam na intersecção entre eles.

Dessa forma, se este trabalho não se inclinasse para a proposta interdisciplinar, poderia esbarrar nos limites que as disciplinas impõem. Ao fazer essas considerações, dois pontos devem ser ressaltados: primeiramente que a interdisciplinaridade é uma necessidade atual na constituição do saber e; em segundo lugar, que a Análise do Discurso de perspectiva francesa (AD), desde sua formação, inscreve-se em uma vertente que possibilita e enfatiza o trabalho interdisciplinar.

Por muito tempo, existiu o consenso de que a ciência avança na proporção em que acumula conhecimento e de que esse acúmulo ocorre na medida em que as disciplinas desenvolvem métodos mais eficazes. Contudo, contrariando essa visão, segundo Kuhn (2009), a ciência evolui a partir da mudança dos paradigmas, que são modelos de representação e interpretação de mundo aceitos e que oferecem os pressupostos das ciências. Para Kuhn, os paradigmas levam, muitas vezes, a atividade científica a forçar a natureza para se encaixar nos modelos preestabelecidos. Isso ocorre pela inflexibilidade da ciência, que exige, para legitimar as práticas científicas, fidelidade a um paradigma vigente. Dessa maneira, aquilo que está além dos alcances do paradigma torna-se invisível, pois não se enquadra nos problemas e soluções legítimos da comunidade científica.

Entretanto, o paradigma vigente pode entrar em crise quando não é mais suficiente para responder aos problemas emergentes de uma época ou

das prioridades atuais da sociedade. Dessa feita, a visão de sociedade como luta pela existência, a visão de progresso material ilimitado pelo crescimento econômico e tecnológico, a crença em uma natureza de recursos naturais infinitos dos quais o ser humano possa usufruir, da posição superior do homem em relação a mulher fazem parte de um paradigma em decadência, que, por muito tempo, foi uma visão dominante da realidade.

Nesse sentido, conforme Losada (2009, p.47), *no decorrer deste século, o edifício do conhecimento construído pelo paradigma da modernidade desabou*. Isto é, a nova realidade exige urgentemente um novo tipo de fazer científico que, em parte, contraria a lógica do paradigma vigente, em que as disciplinas são alicerçadas em especializações fragmentadoras da realidade.

Principalmente o que concerne às universidades, que, atuando como instituições gestoras do saber, regem e são regidas por práticas discursivas mantenedoras de um fazer científico em que não há troca de experiências e de trabalhos entre as áreas do conhecimento. Com efeito, não possibilita a formação de redes horizontais de colaboração, ficando tudo centralizado na subordinação institucional. Portanto, não existe um compromisso com a implementação de práticas interdisciplinares.

Nesse contexto, devido à necessidade de certas pesquisas em romper com os limites da organização institucional dos campos do saber, muitos estudos tendem a receber o rótulo de Análise do Discurso, justamente por localizarem-se em um *domínio aberto* (Maingueneau; 2007). São pesquisas cuja fundamentação não pertence a um campo específico. E por não encontrarem um lugar legítimo no *status quo* da pesquisa científica, buscam sua legitimidade nas sombras de um território vasto e frutífero que o nome Análise do Discurso promove.

Isso é possível, pois a interdisciplinaridade está na essência da AD, visto que sua própria origem encontra-se na convergência de correntes muito diversas. Lembremos que a AD é fundada na intersecção de epistemologias distintas, a saber: a Linguística, a Psicanálise e o Materialismo Histórico.

Por sua vastidão, o difícil é estabelecer limites para o que engloba a Análise do Discurso. Nesse sentido, Maingueneau (2007) expõe as diversas

possibilidades de concebê-la. Primeiramente, defende que os trabalhos sobre o discurso são mais epistemológicos que sociológicos, apesar de possuírem fronteiras tênues. E vê nesse aspecto, que muitos consideram negativo, alguns benefícios, pois a AD pertence às Ciências da Linguagem, mas, de modo singular, intercrucza-se com as Ciências Humanas e Sociais.

Segundo Maingueneau (2007), a Análise do Discurso pertence ao território da Linguística, pois é a partir do texto que o analista empreende sua análise, todavia, por se apresentar como um domínio aberto, a AD faz fronteiras com outras disciplinas, tais como a Teoria Literária, as Teorias da Argumentação, a Análise da Conversação etc. Isso interessa ao analista do discurso que pode formular quais aspectos de seu objeto de estudo serão alvos de investigação e, com isso, aliar-se às disciplinas pertinentes para a análise.

A Análise do Discurso, conforme Maingueneau (2007), apresenta um percurso de ramificações diversas, por isso se mostra tão heterogênea e instável. Nessa ótica, defende ser pertinente estruturar tais estudos distinguindo a AD de outras disciplinas que tem em comum a influência de mesmas correntes ou que se interessam pelos mesmos territórios.

Dessa feita, parte de uma questão urgente e bastante atual na ciência: a necessidade inevitável de rompimento entre as barreiras que separam as áreas do saber em uma organização do conhecimento fragmentada, separada por “muros” que isolam essas áreas em disciplinas estanques.

No entanto, conforme presume o autor, isso pode, em longo prazo, gerar consequências negativas se as pesquisas dividirem-se em duas categorias. As pesquisas enquadradas em disciplinas específicas, que, logo, seriam mais criteriosas e valorizadas; e outras mais voltadas aos interesses sociais contemporâneos, que teriam maior poder de divulgação, mas sem bases metodológicas sólidas.

Desse modo, alguns darão definições bastante restritas à Análise do Discurso, como a de prolongamento da retórica, de evolução da Linguística Textual ou como complemento da linguística do sistema, adicionando-lhe os estudos de Bakhtin ou os da linguística da fala. É verdade que ela mantém um forte elo com as ciências da linguagem, mas não é simplesmente uma

extensão da Linguística. Mais do que isso, ela é a reconfiguração do conjunto dos saberes.

Outro ponto de dificuldade na definição da Análise do Discurso origina-se no fato de o discurso ser concebido como um objeto empírico e, conseqüentemente, a Análise do Discurso ser a disciplina que o estuda. Dois equívocos ocorrem a respeito disso: primeiramente, que o discurso não é um *objeto dado* e, segundo, que ele não é o objeto de apenas uma disciplina. Maingueneau (2007) expõe que o discurso não pode ser abarcado por uma única disciplina, pelo contrário, o discurso só se torna um objeto do saber por ser de interesse de várias disciplinas, cada qual com suas abordagens específicas para com ele.

Entre essas diferentes disciplinas que tomam o discurso como objeto, assevera Maingueneau (op. cit., p. 19), a AD se distingue por ser dominada pelo interesse de conceber o discurso como *intricação de um texto e de um lugar social*. Isto é, seu objeto não se localiza na organização textual nem na situação de comunicação. É para o ponto de união desses dois dispositivos que a Análise do Discurso se volta: entre o verbal e o institucional. Com efeito, noções como a de gênero de discurso e de autor são concebidas nesse intercruzamento do uso da linguagem por sujeitos intrinsecamente marcados pelas condições histórico-sociais.

2.1.2 - O primado do interdiscurso

Se a interdisciplinaridade é uma marca identitária da AD, outro conceito que merece relevância em seus estudos é o interdiscurso. Esse conceito ganhou cada vez mais espaço e importância, o que levou Maingueneau (2005) a elevá-lo à categoria primordial: *o primado do interdiscurso*.

A relação com o outro como fundamento da discursividade tornou-se um fenômeno aceitável na Ciência da Linguagem. Assim, em diferentes perspectivas, as noções de dialogismo, heterogeneidade e interdiscursividade aparecem diluídas em tais estudos, nem sempre sendo concebidas da mesma forma. Na AD, a incorporação desse princípio é mais

evidente em sua terceira fase (a partir de 1983) - isso se levarmos em conta, principalmente, a contribuição de Pêcheux à AD.

A Análise do Discurso proposta por Pêcheux sofre algumas reformulações ao longo do seu desenvolvimento nas décadas de 70 e 80. Assim, três momentos são identificáveis nesse percurso. E o que é mais perceptível nessa transição é a maneira como o conceito de interdiscurso ganha espaço no estudo do discurso.

Justamente por essa noção ser ressaltada em seus estudos, no segundo momento, Pêcheux abandona o projeto de buscar um sistema funcional e mecânico do discurso. Isso é feito ao considerar que os posicionamentos (ele diz formação discursiva) não constituem blocos homogêneos, mas são inconstantes e inter cruzados por outros. E o sujeito, tanto na primeira quanto na segunda fase, é concebido como dominado por um posicionamento que é o lugar de onde ele produz seu discurso.

É na terceira fase, entretanto, aproximando-se dos trabalhos de Authier-Revuz, que a noção de interdiscurso assume maior relevância. Torna-se mais pertinente, portanto, o relacionamento entre sequências discursivas e o interdiscurso. Nessa visão, o sujeito, coloca em cena o discurso do outro (ou como um outro) e o controle do discurso o escapa, na medida em que, incontrolavelmente, outros discursos perpassam-lhe.

Nos estudos atuais da AD, Maingueneau (2005), propõe o primado do interdiscurso sobre o discurso como um dos princípios basilares. Com efeito, o discurso só adquire sentido na relação que estabelece com outros, pois é nessa relação que se funda sua identidade. Nessa ótica, os discursos não nascem independentemente e depois interagem, na verdade, sua gênese se constitui no bojo do interdiscurso.

Por isso, a unidade de análise passa a ser o interdiscurso e não o discurso. Ao considerar o primado do interdiscurso, Maingueneau (2005) inscreve a AD na perspectiva atual de estudos linguísticos e discursivos que concebem a linguagem como uma constituição heterogênea. Contudo, o acréscimo que ele nos fornece, deve-se principalmente por dar maior operacionalidade a esse princípio ainda muito vago.

Se, em algum sentido, nosso percurso se inscreve na mesma perspectiva que a de Bakhtin, a de uma heterogeneidade constitutiva, operaremos, no entanto, em um quadro restrito, atribuindo a essa orientação geral um quadro metodológico e um domínio de validade muito mais precisos. (MAINGUENEAU, 2005, p. 35)

Para isso, o que ele propõe é especificar o interdiscurso em uma tríade: o universo discursivo, o campo discursivo e o espaço discursivo. Nessa tríade é possível refletir sobre o funcionamento discursivo, concebendo-o, na sua gênese, como um espaço de trocas, de interação que precisa ser identificada e delimitada pelo pesquisador.

Como universo discursivo, Maingueneau define um conjunto de posicionamentos de diferentes ordens que interagem em uma conjuntura. Contudo, delinear esse extenso processo discursivo não seria muito produtivo. Por isso, Maingueneau (2005, p.35) considera que o universo discursivo *é de pouca utilidade para o analista*, mas é a partir do universo discursivo que podemos nos defrontar com *domínios susceptíveis de análise*: são os campos discursivos.

O campo discursivo é uma região do universo discursivo em que um conjunto de posicionamentos encontra-se em concorrência. São discursos que possuem a mesma função social e divergem sobre o modo pela qual ela deve ser preenchida. Como assevera Maingueneau (2005, p. 36), *esses campos não são evidentes, são abstrações necessárias* que orientarão o analista. Nos discursos de Moura Castro, podemos falar no campo pedagógico-educacional. Esse campo é perpassado por diversos posicionamentos que disputam e definem em conjunto o que é a educação, como mostramos no capítulo I. Esse é um lugar aberto e de extrema concorrência. Correntes pedagógicas, psicológicas, econômicas estão em conflito e em aliança.

É no interior do campo que um discurso é constituído. Essa constituição ocorre, como supõe Maingueneau (2005, p. 36) de acordo com *operações regulares* no âmago de posicionamentos já existentes. A hipótese é de que se busque identificar essas operações, entretanto, o campo

discursivo é uma região muito vasta e inconstante ainda, por isso, o analista deve isolar, no campo, os posicionamentos que ele julga relevantes. Trata-se do espaço discursivo: recorte hipotético feito pelo analista. Essa hipótese deve ser fundamentada sobre um conhecimento histórico e discursivo que pode ser confirmada ou refutada pela pesquisa.

Ao trabalhar o interdiscurso por essas três noções, possibilita-se ao analista delimitar zonas de regularidade, como o campo e o espaço discursivo. A definição dessas regularidades, por sua vez, permite uma análise mais produtiva sobre as gêneses dos discursos, levando em conta o modo como os discursos interagem.

2.2 – Discurso e Sujeito

2.2.1. A noção de discurso em Análise do Discurso e as relações com a noção de sujeito

O discurso é o objeto teórico da AD, contudo, isso não faz com que seu conceito deixe de ser problemático e dissonante entre seus estudiosos. Não obstante, não há discordância sobre o fato de ele ser produzido socialmente e de que somente seja possível entendê-lo dentro de uma concepção de linguagem marcada pelo histórico e social como a preconizada pela AD. Em geral, grande parte dos analistas do discurso aceita a concepção de Pêcheux (1997a) de que o discurso é efeito de sentido entre sujeitos.

O que pode ser apreendido desse conceito é que o discurso só existe na interação entre os sujeitos e que só pode ser concebido nessa relação e não nas palavras ou na língua. Logo, esses efeitos de sentido só são construídos de acordo com a relação que esses sujeitos estabelecem entre si e as condições sócio-históricas em que estão inseridos.

Nesse mesmo ponto de vista, Orlandi (2007) argumenta ser o discurso uma relação complexa entre sujeitos e sentidos afetados pela língua e engajados pela/na história. E, além disso, especifica a autora, o discurso é o intermédio entre o homem e a realidade, também responsável pela existência e transformação de ambos. É um objeto sócio-histórico, que se materializa na

língua e é nele que se manifestam os posicionamentos dos sujeitos. Por esse motivo, o discurso é o lugar onde podemos observar a relação entre língua e as crenças e valores culturais e sociais de um grupo, compreendendo como a língua produz sentidos para/por sujeitos.

Como podemos notar, é impossível tratar do discurso sem que se leve em conta outro conceito inerente a ele: o sujeito. Se o discurso é efeito de sentido, o sentido só pode existir para alguém, ou como defende Henry (2013,138): *pensar sentido demanda pensar sujeito*. Mas que sujeito é esse suposto pela AD para se pensar o discurso?

Para Pêcheux (1997a), nos primórdios de uma análise do discurso, uma teoria do discurso se funda como uma análise *não subjetiva*, ou seja, em que desmistifique a ideia de que o sujeito é a fonte de sentido. Assim, concebe o sujeito como cindido pelo inconsciente e interpelado pela ideologia. Um sujeito tripartido: pela língua, pelo inconsciente e pela ideologia. Desse modo, o sujeito e os efeitos de sentido - e, por assim dizer, o discurso - são produtos do posicionamento no qual se inscrevem.

Contudo, conforme a AD sofre reformulações ao longo do tempo, as noções de sujeito e de discurso também sofrem mudanças. Desse modo, com a força que a noção de interdiscurso ganha, sujeito e discurso são concebidos na rede de relações interdiscursivas, na qual o outro - do discurso e do sujeito - assume papel fundamental.

Na perspectiva de Charaudeau & Maingueneau (2008), há uma proliferação do uso do termo “discurso”, principalmente a partir da década de 80. Para esses autores, o frequente uso do termo aponta uma nova maneira de se apreender a comunicação verbal, proveniente da Pragmática. Trata-se de uma tomada de posicionamento no campo dos estudos linguísticos, que concebe o discurso como objeto de estudo e atribuem-lhe algumas características pertinentes.

Entre essas características, destaca-se que o discurso é constitutivo por uma interação e relação simultânea entre os participantes do ato discursivo. Mesmo sem a presença de um interlocutor real, a enunciação é marcada pressupostamente por ele, é construída na reciprocidade entre outros enunciadores. O discurso é, por essência, lugar de atuação de

coenunciadores¹². O sujeito se remete a outro que, mesmo sendo virtual ou real, age reciprocamente no seu discurso. Dessa forma, outros sujeitos e outros discursos - como uma espécie de outro no mesmo - atravessam seu discurso.

O discurso implica também um sujeito que se assume como instância enunciativa, fonte das referências pessoais, temporais e espaciais, revelando uma atitude perante aquilo que diz. Além disso, esse sujeito procura monitorar sua enunciação, pois *o discurso se constrói em função de uma finalidade, devendo supostamente, dirigir-se para algum lugar* (Charaudeau & Maingueneau; 2008 p. 170), entretanto, pode mudar sua trajetória ganhando outros sentidos, já que não existe domínio absoluto sobre ele.

Enfim, a noção de interdiscurso é de grande relevância para compreendermos o discurso; afinal, este é inerente àquele, pois lhe possibilita existir e fazer sentido. Em outras palavras, tudo o que é dito – lançado ao mundo verbalmente e determinado inevitavelmente pelo histórico-social e ideológico – é situado em relação a um **já-dito**, sendo esse já-dito o interdiscurso.

Maingueneau (2013, p.62) afirma esse fenômeno da seguinte maneira: *o discurso é considerado no bojo de um interdiscurso, portanto,*

só adquire sentido no interior de um universo discursivo, lugar no qual ele deve traçar seu caminho. Para interpretar qualquer enunciado, é necessário relacioná-lo a muitos outros – outros enunciados que são comentados, parodiados, citados etc.

Como podemos notar, a noção de discurso só pode ser apreendida quando é situada juntamente à noção de sujeito, uma noção central na/para a Análise do Discurso. A conceptualização de sujeito, entretanto, é bastante escorregadia e transforma-se assim como a própria humanidade define e redefine a si e a sua história. Cada nuance acarreta em um novo olhar para si mesma. Um olhar que é, além de tudo, interdisciplinar, múltiplo, pois conflui da Filosofia, da Psicologia, da Sociologia e outros campos do saber.

¹² Conforme o original em francês, optamos em usar “coenunciadores”, no plural e sem hífen, para designar os dois parceiros do discurso e “co-enunciador” para substituir “destinatário”.

2.2.2. Sobrevida do sujeito: o sujeito da enunciação

Com base no pensamento filosófico, como observa Hall (2000, p. 26), a conceptualização do sujeito tem sua história, na qual se pode observar seu ápice e seu declínio. Para ele, muitos movimentos intelectuais e culturais propiciaram a emergência de um sujeito estável e soberano. Um ser dono de seu destino e capaz de reinar sobre a natureza e sobre sua própria existência, sujeito do conhecimento, cartesiano:

a Reforma e o Protestantismo, que libertaram a consciência individual das instituições religiosas da Igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; o Humanismo Renascentista, que colocou o Homem (sic) no centro do universo; as revoluções científicas, que conferiram ao Homem a faculdade e as capacidades para inquirir, investigar e decifrar os mistérios da Natureza; e o Iluminismo, centrado na imagem do Homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada.

Contudo, na modernidade, há um deslocamento desse sujeito, que, para Hall é ocasionado principalmente por alguns avanços na teoria social e nas ciências humanas, dos quais destacamos três: as releituras de Marx a partir da segunda metade do século XX; a descoberta do inconsciente por Freud; e a Linguística de Saussure.

As releituras de Marx trazem à tona que o sujeito é fruto daquilo que faz de suas condições materiais de produção. Assim, o homem não faz a história, mas está sujeitado às condições sociais e históricas que lhe são dadas. Se nessa concepção o sujeito é assujeitado pelo histórico, o inconsciente da Psicanálise freudiana dá outro golpe no narcisismo da humanidade. Segundo essa concepção, o sujeito não é um ser de razão, de consciência como na ótica cartesiana, mas sim um ser de inconsciência.

Por sua vez, Saussure, sob a égide do Estruturalismo, defende que a língua é um sistema social que preexiste aos sujeitos, assim, o sujeito não é,

de forma alguma, “autor de sua história”, pois está condicionado às regras da língua e aos significados da cultura. É esse sujeito condicionado ao histórico, às estruturas e cindido pelo inconsciente que marca o declínio do sujeito de razão e livre como em outrora.

Não é difícil de imaginar que os estudos linguísticos, são afetados por essas concepções. Na Linguística, como propõe Saussure, a língua é uma entidade abstrata desvinculada de seu sujeito. Dessa feita, pouco importa quem enuncia ou de qual situação o faz. Há, nesse sentido, a tentativa de um apagamento daquilo que se tornou um “borrão” indesejado. O Estruturalismo é tempo de se “matar” o sujeito, o autor ou qualquer outra forma pela qual ele possa se manifestar.

Será apenas com a teoria enunciativa proposta por Benveniste que a noção de subjetividade é (re)incorporada aos estudos linguísticos. Tendo Saussure se dedicado ao estudo da *langue*, aspecto social do uso da língua, em oposição à *parole*, o aspecto individual da apropriação da língua, é sobre o intervalo entre esses dois, ou seja, da passagem da língua à fala, que Benveniste concebe sua Teoria da Enunciação.

Para ele, a enunciação é o processo de apropriação da língua por um sujeito. Nesse sentido, segundo Benveniste (1991, 288), *é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito*. E o faz quando diz “eu” - o que prova a consciência de si. Além disso, ao instituir-se como um “eu”, institui-se necessariamente um “tu”, logo, não existe subjetividade sem que exista intersubjetividade:

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um tu. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica reciprocidade - que eu me torne tu na alocação daquele que por sua vez se designa como eu. (BENVENISTE, 1991, p.286)

Apesar de a proposta de Benveniste ser um avanço aos estudos linguísticos, dois aspectos são criticados posteriormente. O primeiro deve-se ao fato de que Benveniste vê no “eu” o centro da enunciação, ou seja, é o

“eu” que institui o “tu”. A segunda fissura deixada é de que, para ele, a subjetividade só vai sendo constituída à medida que se diz “eu”.

Apesar de a proposta de Benveniste ser um avanço aos estudos linguísticos, dois aspectos são criticados posteriormente. O primeiro deve-se ao fato de que Benveniste vê no “eu” o centro da enunciação, ou seja, é o “eu” que institui o “tu”.

Esse posicionamento é questionado com base em estudos como os de Lacan, segundo o qual o discurso é o discurso do Outro; do sociointeracionismo de Vygotsky, no qual a relação eu-outro é constitutiva do sujeito; do Materialismo Histórico, cuja teoria das ideologias e da alienação defendem que o sujeito possui crenças e valores implantados ideologicamente por um outro. Nessas perspectivas, o sujeito é fundamentalmente histórico, marcado por uma época e um lugar.

A segunda fissura deixada por Benveniste é de que, para ele, a subjetividade só vai sendo constituída à medida que se diz “eu”. Essa hipótese é questionada pelas perspectivas atuais de estudos da linguagem, ao conceber que a subjetividade é inerente a todo uso da linguagem. Fato que é exemplificado quando levamos em conta que muitas pesquisas, na atualidade, voltam-se para o estudo da subjetividade em discursos aparentemente impessoais, ou seja, em que não há marcas explícitas de subjetividade.

2.2.3. A incompletude do sujeito

Essas críticas formuladas a uma noção egocêntrica do sujeito somente são possíveis em um novo paradigma dentro do qual a linguagem é concebida como fundada na interação com o outro, como o proposto pelo Círculo de Bakhtin. Bakhtin (Volochinov, 1981) propõe o estudo da enunciação em substituição ao estudo da língua como objeto abstrato e monológico. Nessa ótica, a linguagem é tomada como diálogo entre sujeitos, no qual o outro é imprescindível para a constituição do sujeito.

A noção dialógica da linguagem, como proposta por Bakhtin, implica um duplo movimento de interação com o outro. A relação que o discurso

estabelece com o outro para quem é dirigido o enunciado, que, mesmo sendo um interlocutor virtual, influencia na constituição do enunciado, e a relação que o discurso estabelece com outros discursos que o atravessam, fazendo parte de sua própria tessitura.

Nessa concepção, o sujeito é concebido como ser heterogêneo, cuja identidade se funde na alteridade. Um sujeito que não possui uma essência, a não ser na história e no seio de uma sociedade onde ele se projeta na interação com o outro, que lhe é espelho.

Authier-Revuz (2004 p.68-69), além de considerar sujeito e linguagem nessa mesma dimensão dialógica, acrescenta a ela o conceito de sujeito Freud-laciano:

O dialogismo do círculo de Bakhtin faz da interação com o discurso do outro a lei constitutiva de qualquer discurso. (...) Outro ponto de vista é o da psicanálise (...) que mostra, através de sua prática e de sua problemática, (...) que sob “nossas palavras”, outras palavras são sempre ditas.

Na ótica psicanalítica, o ser é um caos descontínuo e fragmentado. E o “eu”, como unidade aparente, só é construído por um esquema mental, fruto de um processo contínuo, que emana do Outro. Esse Outro, por sua vez, é concebível pela linguagem, pelos significantes, que são anteriores ao sujeito. Por isso, a linguagem é a condição do inconsciente e o inconsciente é o discurso do Outro. O sujeito, por sua vez, é o enigma trazido pela cisão que funda o inconsciente. Um sujeito de linguagem, cindido e descentrado.

Devido a esse processo de constituição ser contínuo, embora o sujeito acredite possuir uma identidade unificada, ele está sempre em formação, fadado à incompletude. A identidade apenas pode ser concebida como uma “falta” que procuramos incessantemente preencher. Tanto a identificação de uma incompletude quanto a busca pelo seu preenchimento são perceptíveis na relação com o Outro.

Assim, o dever do analista é reconstituir o inconsciente, cuja única forma de manifestação é pelo discurso. Já que, conforme Lemaire; (1977, p. 83 apud Authier-Revuz; 2004 p. 54), *o discurso não se reduz a seu dizer*

explícito, pois nele manifesta-se o *outro de nós mesmos*, que foi ignorado e recusado. Nessa articulação, conclui Authier-Revuz que, entre o discurso e seu avesso, é possível que a análise traga à tona aquilo que o sujeito diz, sem saber, de seus desejos.

A partir desse arcabouço teórico que Authier-Revuz (2004) lança mão, ela constitui as noções de heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva. As conclusões de Authier-Revuz, ao levar em conta as manifestações do outro no discurso, a partir desses dois conceitos, é de que o sujeito, fadado a uma incompletude constitutiva, sua heterogeneidade, é movido por uma ilusão de unidade, de dominância sobre seu discurso. Por isso, pontua o discurso, marca o lugar do outro na tentativa de afirmar o seu próprio lugar e seu domínio.

2.2.4 - Cenas de enunciação: sujeito, enunciação e lugares

Na AD, a noção de sujeito e o modo de se pensar a subjetividade no discurso é uma das questões centrais. Nesse sentido, duas maneiras de conceber essa noção são basilares. Primeiramente, a AD reitera a noção de sujeito descentrado e incompleto, que só constrói sua identidade na relação com o outro. Em segundo lugar, para a AD, sujeito e sentido estão subordinados aos posicionamentos que ocupam em uma conjuntura. E, como os posicionamentos são múltiplos, sujeito e sentido também o são; não podem ser concebidos aprioristicamente.

Fundamentado em uma concepção de linguagem que concebe o discurso no entrecruzamento de prática languageira e lugar social, o quadro teórico desenvolvido por Maingueneau oferece outra perspectiva para pensarmos a relação entre sujeito e processos enunciativos. Para ele, a subjetividade enunciativa, ou especificamente as instâncias de enunciação do sujeito, é concebida intrinsecamente aos lugares sociais e às suas implicações com os lugares discursivos em que os sujeitos se inscrevem para enunciar.

Nessa ótica, a noção de cena de enunciação formulada por Maingueneau (1997; 2008) enquadra o evento enunciativo em três

dimensões. Tais dimensões captam o discurso em seu modo de funcionamento social, em sua manifestação como ritual sócio-linguageiro e a partir dos lugares instituídos pelo próprio discurso.

Contudo, Maingueneau (2008) assevera que a noção de cena de enunciação não pode ser confundida com a noção de situação de comunicação. A diferença consiste em que a situação de comunicação considera o processo comunicativo do “exterior”, do ponto de vista sociológico, enquanto que a cena de enunciação é apreendida do “interior” do enunciado pela referenciação dêitica.

Isso quer dizer que, da ótica da cena de enunciação, o discurso acontece em um espaço que, ao mesmo tempo, é instituído pelo gênero de discurso e pelo próprio discurso. Isto é, o gênero de discurso é a instituição de fala que une o discurso ao social. Nele, os coenunciadores assumem papéis determinados, o que demonstra a pertinência da metáfora teatral. Por outro lado, à medida que o discurso se constitui, ele instaura também sua própria cena.

A cena de enunciação, desse modo, envolve três cenas: a **cena englobante**, a **cena genérica** e a **cenografia**. A primeira faz menção ao tipo de discurso, ou seja, os setores sociais em que circulam os discursos, por exemplo, o discurso político, o discurso publicitário, o discurso jornalístico. A cena genérica está relacionada ao gênero de discurso. É nessa cena que os coenunciadores identificam e assumem seus papéis.

Essas duas cenas, a englobante e a genérica, compõem o quadro cênico, espaço estável em que o enunciado adquire sentido. Explica Maingueneau (2013) que, quando recebemos um folheto na rua, devemos saber em nome de que somos interpelados. Se o panfleto pertencer ao discurso político, somos interpelados como cidadãos/eleitores; se pertence ao discurso publicitário, somos interpelados como consumidores.

Contudo, na interação discursiva, não é com o quadro cênico que os coenunciadores interagem, mas com a **cenografia**. Ela é construída pelo próprio discurso, mas também é a fonte do discurso. A cenografia desloca para segundo plano o quadro cênico. Ao começarmos a ler um conto, por

exemplo, somos levados a uma topografia e a uma cronografia habitadas por enunciadores que põem, dessa forma, a cenografia em evidência.

A cenografia consiste, portanto, no processo de inscrição que envolve um enunciador e um co-enunciador, um *ethos*, um código languageiro, um lugar (topografia) e um momento (cronografia) de enunciação. Esses elementos sustentam a cenografia à medida que emergem no discurso como os mais apropriados para aquela situação de enunciação. Temos, então, o que Maingueneau (2013; p. 98) chama de *enlaçamento paradoxal*, ou seja, o que é dito legitima o modo de dizer e vice-versa.

É importante frisar que existe uma estreita relação entre cenografia e cena genérica, pois alguns tipos de discurso podem favorecer (ou não) a variação da cenografia. Esse fenômeno parece estar ligado à finalidade do gênero. Assim, nos casos em que a finalidade é puramente utilitária, (a lista telefônica, o verbete de dicionário, o cardápio etc.) não se tem um desenvolvimento de cenografias diversificadas.

Por outro lado, os gêneros apresentam uma variação mais constante de cenografia nos casos em que devem legitimar uma cenografia original para captar o imaginário do co-enunciador. Discutiremos essa relação entre gêneros de discurso e cenografia ao tratarmos especificamente dos gêneros de discurso.

Na cena de enunciação, os enunciados, com a finalidade de tornarem-se legítimos, recorrem a cenas de fala valorizadas, o que Maingueneau (op. cit.) chama de **cena validada**. São cenas que estão instaladas na memória coletiva, como estereótipos de situações, acontecimentos etc. A vantagem dessas cenas validadas é que elas não precisam ser explicadas, pois se pressupõe que elas façam parte do conhecimento enciclopédico dos co-enunciadores.

Como atenta Maingueneau (2013, p.102), a cena validada não se caracteriza como discurso, por isso não pode se resumir a um mero tipo de cenografia. Elas são estereótipos autônomos que podem ser invocados em discursos e em cenografias diversos. Referem a acontecimentos históricos, *arquetipos popularizados pela mídia* ou até mesmo a cenas genéricas como uma carta, uma entrevista de emprego, uma receita culinária etc.

Complementar à noção de cena de enunciação, para Maingueneau, toda fala procede de um enunciador encarnado. Isto porque todo texto, mesmo que escrito, é sustentado por uma voz (uma tonalidade). E é essa voz que nos permite atribuir ao discurso uma cenografia própria que o distingue de outros, mesmo que possuam um quadro cênico idêntico. Para exemplificar, em um discurso político, o candidato poderá falar como um homem do povo (participante daquele universo) ou como um candidato de muita experiência e conhecimento e, com isso, atribuir lugares diferentes a seu público.

Podemos dizer, então, que todo enunciado possui uma tonalidade que permite ao co-enunciador identificar uma fonte enunciativa, *uma instância subjetiva encarnada que exerce o papel de fiador do que é dito* (Maingueneau; 2013, p.107). A partir de pistas enunciativo-discursivas, o co-enunciador constrói a imagem do fiador, que possui um caráter (traços psicológicos) e um corpo (compleição corporal e forma de mover-se e vestir-se na sociedade).

Dessa maneira, a relação entre enunciador e co-enunciador ocorre, segundo Maingueneau (op. cit., p. 109), por meio de uma incorporação que atua *em três registros indissociáveis*:

A enunciação leva o co-enunciador a conferir um *ethos* ao seu fiador, ela lhe *dá corpo*; o co-enunciador *incorpora*, assimila um conjunto de esquemas que definem para um dado sujeito, pela maneira de controlar seu corpo, de habitá-lo, uma forma específica de se inscrever no mundo; essas duas primeiras incorporações permitem a constituição de um *corpo*, da comunidade imaginária dos que aderem a um mesmo discurso.

É pela enunciação, portanto, que se revela a representação do enunciador, o *ethos* discursivo. E o texto é enunciação dirigida a um co-enunciador que precisa aderir ao universo de sentido do discurso, incorporá-lo. Por isso, o poder de adesão do discurso consiste em levar o co-enunciador a identificar-se com *a movimentação de um corpo investido de*

valores socialmente especificados (op.cit., p. 108) e, assim, aderir ao universo imaginário que o discurso propõe.

A representação do enunciador não se confunde com a do autor, propriamente dito. Contudo, como aponta Maingueneau (2010), não se pode negar que os *ethé* das produções discursivas de um autor possam influenciar em sua imagem autoral.

2.3 Os gêneros de discurso

2.3.1 - A noção de gênero de discurso em Maingueneau

Muitas pesquisas sobre os gêneros de discurso surgiram nas últimas décadas motivadas pelos estudos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin. No Brasil, a circulação desse conceito é intensa, tendo sido acentuada principalmente com a repercussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL; 1998). Esses documentos oficiais fizeram com que os gêneros de discurso estendessem das instituições de pesquisa para as instituições de ensino. Assim, tanto como finalidade didática como no âmbito da pesquisa no âmbito da linguagem, os estudos sobre gêneros de discurso têm produção bastante fértil.

Assim, o conceito bakhtiniano de gêneros de discurso foi incorporado por diversos pesquisadores, de acordo com os interesses de cada campo teórico-metodológico. Na AD, nas perspectivas de Maingueneau, a noção de gênero de discurso está presente em grande parte de suas publicações. Em relação a isso, notamos que a noção é ampliada aos poucos, ao mesmo tempo em que é agregada a outros conceitos do quadro teórico desenvolvido por Maingueneau, como, por exemplo, a interdependência entre gêneros de discurso e cenas de enunciação.

Segundo Maingueneau (2007), a noção de gênero de discurso deve ocupar um lugar central na AD, uma vez que impede uma concepção simplificada entre o verbal e o lugar social. Por ser uma unidade empírica, o gênero de discurso é considerado o vínculo da produção e organização verbal ao plano institucional de uso da linguagem. Nessa ótica, para ele, o

que distingue a abordagem da AD de outras abordagens do discurso é que a Análise do Discurso se interrogará primeiramente sobre o gênero de discurso.

Em relação a essa categoria, Maingueneau (2004) ressalta ainda que, na Análise do Discurso, os gêneros de discurso geralmente são definidos por critérios situacionais. Nessa perspectiva, os gêneros são considerados dispositivos sócio-históricos de comunicação, podendo ser designados, metaforicamente, como um contrato, um ritual ou um jogo.

Por serem atividades sociais, os gêneros de discurso são submetidos a um conjunto de condições de êxito. Essas condições envolvem elementos de diferentes ordens, das quais ele destaca: papéis a serem assumidos pelos seus participantes, finalidade, lugar e um momento constitutivo, suporte material, construção composicional e certos recursos linguísticos. (MAINGUENEAU; 2013).

Em Maingueneau (2004), sua pretensão é indicar algumas possibilidades aos estudos sobre os gêneros, visto que esse conceito, de significativo valor às pesquisas em AD, ainda é tratado de modo vago pelos analistas. Com esse objetivo, busca algumas categorizações mais precisas aos estudos dos gêneros de discurso. Como há vasta diversidade de atividades verbais, Maingueneau propõe a distinção entre duas grandes espécies (ou regimes) de gêneros de discurso: os **gêneros conversacionais** e os **gêneros instituídos**.

Os primeiros são uma categoria muito instável, ajustada na interação entre os interlocutores, portanto, difícil de estabelecer parâmetros. Os segundos, como ressalva, eram divididos anteriormente em duas categorias (os autorais e os rotineiros), no entanto, por não existir limites tão claros entre essas duas, ele prefere reagrupá-las sob uma única designação.

É sobre essa categoria, ou seja, os gêneros instituídos, que Maingueneau (2004) se dedica a analisar. Esses gêneros possuem papéis preestabelecidos, fixados pela instituição, nos quais seus participantes se inserem. Os parâmetros que constituem tais gêneros são resultados de certas restrições que se mostram, dentro de um determinado nível, estabilizados. Isso quer dizer que há vários níveis de gêneros, de acordo com

a rigidez dessa estabilização. Há aqueles que são totalmente ritualizados, com pouca margem de variação, e outros que possibilitam maior variação individual.

Com o intuito de dar conta de toda a diversidade que engloba os gêneros instituídos, ele propõe subdividi-los em quatro modos de genericidade. Para isso, é utilizada como critério, a maneira pela qual se estabelece a relação entre *cena genérica* e *cenografia*.

O modo I dos gêneros instituídos agrupa os gêneros mais rígidos, pouco sujeitos à variação. Não se pode falar em autor em tais práticas, pois os participantes se adequam a fórmulas e esquemas preestabelecidos. No modo II, encontram-se os discursos que, apesar de demandarem um determinado tipo de cenografia, possibilitam que os locutores produzam discursos mais individualizados, recorrendo a cenografias mais originais. Não obstante, a recorrência a outras possibilidades de cenografia significa, para esse modo de gênero, afastar-se da cenografia que lhe é habitual.

Contudo, há gêneros em que cada autor deve inventar uma cenografia original, sem que a cena genérica exija uma cenografia preferencial ou que seja habitual, como é o caso dos gêneros do modo III. Essa necessidade de inovação ocorre porque esses gêneros buscam cativar seus coenunciadores. São exemplos desse modo as músicas e os anúncios publicitários, pois não se pode prever qual a cenografia desses gêneros; há infinitas possibilidades.

No modo IV, incluem-se os gêneros que em outro momento eram agrupados em outra categoria: os autorais. Esses gêneros possuem características que os distingue bastante em relação aos outros modos de genericidade. São mais frequentes na filosofia e na literatura e, geralmente, possuem um autor singular que estabelece à qual gênero um texto singular pertence, ou seja, o autor não se submete a parâmetros preestabelecidos por um gênero, evitando delimitar, *a priori*, as finalidades do texto.

Conforme afirma Maingueneau (2004), são gêneros cuja cena genérica é tomada por uma incompletude constitutiva, em que o autor, por assumir um posicionamento em um campo, com o objetivo de fazer o público aderir a determinados sentidos, enquadra seu texto em uma etiqueta que

favoreça essa adesão. As finalidades dessa atividade comunicativa, portanto, só é redefinida no ato de leitura.

Entre os estudos de Maingueneau e os de Bakhtin acerca dos gêneros de discurso, podemos notar algumas aproximações de conceitos como também a exploração e aprofundamento, feito por Maingueneau, de aspectos elencados pelo filósofo russo. É evidente, por exemplo, a aproximação entre gêneros conversacionais e instituídos à distinção entre gêneros primários e secundários de Bakhtin.

Já os modos de genericidade propostos por Maingueneau, estabelecem uma relação com a noção de estilo estipulada por Bakhtin. Nesse ponto, o agrupamento dos gêneros de acordo com o modo que estes interagem com a cena enunciativa é uma possibilidade de operacionalizar ou criar um método para se pensar na relação entre gêneros e estilo.

2.3.2 O artigo de opinião e suas condições de êxito

O artigo de opinião é um gênero pertencente ao tipo de discurso jornalístico. Dessa forma, atua na manutenção desse aparelho, sendo este tipo de discurso a cena englobante em que se insere. Os gêneros que constituem essa cena englobante (jornalística) prezam pela objetividade, credibilidade, amplitude dos assuntos abordados e diversidades de opiniões. De modo geral, a revista é um hiperenunciador que mostra interesse por questões públicas manifestas por um “eu” coletivo que pretende ser digno da confiança dos co-enunciadores.

Esse co-enunciador é, além de tudo, um consumidor que compra o produto (revista) e espera um conteúdo de qualidade. Tal qualidade consiste em que a revista ofereça matérias que inspirem credibilidade, apresentem assuntos diversificados (de acordo com a especificidade da revista) e sob pontos de vista diferentes. No entanto, esses pontos de vista devem partir de enunciadores que se apresentem como dignos de credibilidade e que demonstrem autoridade sobre seus dizeres.

Entre a objetividade e a diversidade de opiniões, encontra-se a importância da cena genérica, pois os gêneros jornalísticos, segundo Melo

(1994), dividem-se entre informativos, que prezam pela objetividade; e opinativos, que prezam pela diversidade de pontos de vista. É entre os gêneros opinativos que encontramos o artigo de opinião.

Por se tratar de um de um gênero opinativo, sua finalidade consiste na defesa de um ponto de vista, buscando levar o co-enunciador a aderi-lo. Na imprensa, o artigo de opinião tem o intuito de mostrar ao co-enunciador uma ótica diferente daquela abordada pela revista, construindo-se, assim, a ideia de pluralidade de opiniões e imparcialidade jornalística. O fato de ser assinado contribui para reforçar esse sentido para os co-enunciadores.

A assinatura também é importante para delegar a responsabilidade da opinião exposta a um especialista de outro campo do conhecimento. Isso reforça a finalidade desse gênero de discurso, pois indica que representantes de diversos setores de atividade da sociedade compõem a revista, sendo autorizados a enunciar nela.

Conforme aponta Maingueneau (2013), é pela identificação da finalidade do gênero de discurso que o co-enunciador assume um comportamento que aquela interação discursiva exige. Afinal, uma das condições de êxito dos gêneros de discurso é o estabelecimento de papéis que o enunciador e o co-enunciador devem assumir. Esses papéis pressupõem direitos, deveres e saberes dos seus participantes.

Assim, no artigo de opinião, quem assume o lugar de enunciador não é qualquer um. Se uma pessoa decide enviar sua opinião à imprensa, ela pode assumir o lugar de enunciador do gênero carta do leitor, já no artigo é diferente. Para obter a autorização da instituição jornalística, é exigido que o enunciador detenha um saber que o torne digno de se expressar e ser lido, ao mesmo tempo em que deve assegurar sua opinião, garantindo que ela é válida. Assim, a cena genérica, restringe o estatuto do enunciador e lhe confere autoridade.

Esse *status* o coloca também em hierarquia com o co-enunciador. O enunciador é um especialista, autoridade no assunto e detém um saber do qual o co-enunciador não compartilha. Assim, ele transmite seu saber a um co-enunciador que não possui aquele mesmo conhecimento.

Outras condições de êxito dos gêneros de discurso destacadas por Maingueneau (2013) são os de lugar e de momento legítimos. O lugar do artigo de opinião é o da imprensa escrita, o jornal e a revista. Geralmente, divide espaço com outros gêneros da seção de opinião como o editorial, a entrevista e a carta do leitor. Contudo, diferente de outros gêneros que compõem o aparelho jornalístico, como o editorial, o artigo de opinião desfruta de maior autonomia, ou seja, pode ser consumido mesmo desvinculado do gênero maior, que é a revista. Isto pode ser exemplificado com o relato que fizemos na introdução deste trabalho sobre como tomamos conhecimento dos artigos de Moura Castro.

Essa relativa autonomia deve-se principalmente porque o artigo de opinião se relaciona diretamente a um autor responsável. Esse fato permitiria também que os artigos fossem reunidos, tendo como critério de coerência, apenas o nome do autor.

No entanto, ao retirá-lo do espaço jornalístico, outros efeitos podem ser inferidos. Os limites de espaço que a imprensa reserva ao artigo de opinião marcam a identidade desse gênero, distinguindo-o do ensaio, por exemplo, que difere do artigo pela extensão e profundidade. Em contraste, o artigo de opinião deve adaptar-se às restritas colunas oferecidas para sua publicação.

A temporalidade do artigo de opinião está estritamente relacionada à periodicidade da revista ou do jornal. Por isso, os artigos de opinião publicados em jornais tendem a ser mais efêmeros e tratam de temas mais contemporâneos e efêmeros também. Os artigos de revistas não podem tratar de temas que percam a importância de uma semana para outra. Além disso, nesse veículo, os articulistas são poucos e suas publicações possuem também uma periodicidade. Conforme mencionamos no capítulo I, Moura Castro publica mensalmente.

As noções de lugar e temporalidade do artigo, como podemos ver, estão intrinsecamente relacionadas ao *mídium*, ou seja, seu modo de difusão e manifestação material. Esse é outro elemento que Maingueneau (2013) inclui entre os critérios de condição de êxito dos gêneros de discurso. Ele ressalta que a produção e consumo de um discurso não segue uma ordem

linear. Um texto que deve ocupar certo espaço material em uma revista ou jornal já é produzido para essa condição. O que quer dizer que o mídiu modela o gênero de discurso.

O artigo de opinião ocupa a coluna destinada à sua publicação. Com isso, sua extensão é delimitada por ela. Os discursos de Moura Castro, por exemplo, sempre ocupam o mesmo espaço de uma página. Sua produção não pode ser inferior nem superior àquele espaço. Além disso, os acervos digitais que revistas como a *Veja* disponibilizam também repercutem mudanças em relação ao mídiu e à disponibilidade dos artigos, o que altera também sua temporalidade.

Todo gênero de discurso possui uma organização, isto é, uma construção composicional. Trata-se do modo como o texto é estruturado. O artigo de opinião mantém uma organização relativamente rígida. Por se tratar de uma tese sobre um assunto, possui introdução, argumentos e conclusão.

A assinatura, como já mencionamos, também é um elemento essencial. Além disso, geralmente apresenta, no rodapé, o vínculo do articulista a uma profissão ou instituição da qual é representante. O título do artigo também exerce um papel importante, pois pode ser decisivo para levar os co-enunciadores do jornal ou da revista a consumirem aquele discurso. Afinal, esse público é seletivo e escolhe as matérias que são de seu interesse.

Por último, todo gênero implica o uso de certos recursos linguísticos. O que pode se referir a alguns jargões profissionais, presença ou ausência de marcas de pessoa, entre outros recursos. O artigo de opinião é um gênero de discurso que se caracteriza por permitir liberdade na constituição de cenografias, o que possibilita ao enunciator manifestar-se de maneira singular.

Além disso, o uso de itens lexicais que remetam ao campo de atuação do escritor é comum. Contudo, esse uso languageiro não pode ser um empecilho para que os co-enunciadores não especialistas, da revista ou do jornal, possam participar da interação discursiva.

Esse gênero, como a maioria dos outros, estabelece critérios próprios de autoralidade. Entre esses critérios, há a possibilidade de variação da

cenografia, o que o enquadra em um certo modo de genericidade, conforme nos aponta Maingueneau (2004), e, com isso, certo modo de manifestação do sujeito.

Conforme as classificações propostas por Maingueneau, os artigos de Moura Castro podem ser enquadrados como gênero de discurso instituído do modo II. Isto é, apesar de ser predeterminada uma cenografia mais corriqueira, a de *homem público falando de seu campo de atuação, sobre os acontecimentos sociais do momento* (Rodrigues; 2001), isso não impede que uma cenografia mais original seja estabelecida.

2.4 - Autor, autoria e autoralidade

2.4.1 A noção de autor: da individualização à morte do autor

A noção de autor está, em muitos sentidos, atrelada à noção de sujeito. Ambas compartilham os mesmos momentos de apogeu e crise, ao longo da história. Assim, na medida em que o sujeito é proclamado indivíduo livre e único, foi possível que se fizesse desse indivíduo um autor. Ou seja, a noção de autor também sofre esse processo de individualização, no qual se aproxima e se confundem autor e indivíduo.

Alves Filho (2005) já salienta que a própria etimologia da palavra “autor” flutua entre duas possibilidades: a de um continuador e aumentador, de um lado, e a de criador, origem, de outro. Essa dualidade, por sua vez, faz com que pensemos na própria problemática da noção de autor que, na história, ora é tomada como a origem, um gênio singular; ou como um sujeito que é constituído socialmente e se anula na sua língua e/ou na sua cultura. Isso sustenta a tese defendida por Foucault (1996), de que a função autor não é universal e constante, mas dependente dos discursos e das condições históricas.

A ideia de autor, enquanto sujeito individualizado, é algo que foi desnecessário em parte da história da humanidade. A produção simbólica decorria de uma noção de autor de caráter divino ou cultural. Na Antiguidade Clássica, por exemplo, o autor era destituído de uma identidade, para falar

em nome de um deus ou de sua cultura, como ocorre na mitologia e em escritos sagrados.

Apesar de não existir importância para a noção de autor singular, na Antiguidade, a inspiração ocupava esse espaço. O autor era inspirado pela musa ou um intermediário de Deus, que enunciava através de si (do autor). Nesse sentido, era na anulação do eu que o autor exercia esse papel. Para Alves Filho (2005), isso mostra que o silenciamento de uma autoria tem como efeito a emergência de outra, pois sempre há uma responsabilidade enunciativa.

Ainda na Antiguidade, Platão via na escrita uma possível desvirtuação dos sentidos, pois o verdadeiro sentido só existiria na oralidade, por contar com a presença do escritor. Assim, o escritor controlaria o sentido, desfazendo qualquer tipo de interpretação indevida. É uma radical concepção de autor enquanto instância empírica que controla os sentidos, verificando e autorizando a interpretação do texto. Trata-se também de uma noção de interpretação que tem como base a intenção da *pessoa*, produtora empírica do texto.

Na Idade Média e durante o Renascimento ainda não predominava a ideia de autor singular e original. Isso ocorre porque as criações se limitavam à imitação do divino ou de um modelo a seguir. Assim, enquanto os renascentistas buscavam, na escrita, imitar os modelos clássicos, na Idade Média, a imitação desempenha *um papel espiritual pleno* (Alves Filho; 2005, p. 28).

Defende Alves Filho (op. cit., p. 29), portanto, que há um consenso em considerar que o autor individual é uma figura moderna. Seu surgimento é marcado pelo aparecimento do burguês e da emergência de condições políticas, sociais, econômicas e filosóficas que possibilitam a *'fabricação' de uma concepção de autor e uma prática de criação de textos e obras fundadas na ideologia da individuação das ideias, dos pensamentos, dos textos e das obras*.

Especificamente, para Antonio (1998, p. 189), a divisão do trabalho e a especialização da ciência e da arte, no projeto iluminista, são cruciais para o estabelecimento da modernidade. E nesse contexto, o autor *representa a*

realização do projeto da modernidade, ao personificar a unicidade do sujeito, unidade estilística, originalidade e coerência. É nesse mesmo sentido que Foucault (2006, p. 267) afirma que *a noção do autor constitui o momento crucial da individualização na história das ideias, dos conhecimentos, das literaturas, e também na história da filosofia, e das ciências.*

Além disso, a publicação do livro impresso como possível objeto de consumo, nos últimos séculos, favorece o surgimento da figura de autor. Há a redução de livros contendo escritores diferentes e aumento de livros de um único escritor. Isso pode ser interpretado como um processo de representação da individualização do autor. Desenvolve-se, nesse momento, o conceito de autor idiossincrático e de estilo próprio. Todavia, assim que os livros foram considerados propriedades privadas e surgiram os direitos autorais, são as livrarias que passam a legislar sobre tais direitos.

Importante contemplar também a visão de Foucault (2006), para quem a noção de autor, ou melhor, a atribuição de um texto a um nome, surgiu de uma ordem jurídico-institucional. Isto é, os textos passaram a ter autor quando houve a necessidade de identificar e punir os transgressores do discurso. Conforme Foucault, os discursos, antes de serem vistos como um bem material, eram vistos como um ato. E o autor, antes de ser considerado o proprietário de um texto, foi visto como autor de atos ilícitos, um transgressor do discurso. Eram autores aqueles que transgrediam o que poderia ser dito. Esse fato é curioso, pois, historicamente, implica à noção de autor a ideia de originalidade, de transgressão de um discurso corrente.

Seguindo os interesses mercadológicos, de subversivo, o autor vai sendo transformado em gênio criador. O nome do autor, nessa lógica capitalista, justifica que a linguagem e as ideias se tornam propriedade e bem de consumo. Além disso, dentro de uma concepção positivista da língua, em predominância durante o século XIX, o autor passa a ser considerado também o dono do sentido, da interpretação, conforme já defendia Platão. Isso se deve porque, segundo essa concepção, a língua é neutra e objetiva. Logo, o autor tem total domínio dos sentidos que queira expressar.

Contudo, no século XIX e principalmente no século XX ocorre uma ruptura com a concepção de autor ligado à criatividade e originalidade. Nesse

momento, a noção romântica de autor como fonte de origem do dizer perde força, o que faz com que práticas como a paródia, a colagem e o pastiche reforcem que o autor é um recriador influenciado pela tradição, mesmo que inconscientemente.

As causas desse fenômeno são o aparecimento de orientações anti-historicistas como o Formalismo e o Estruturalismo e de críticas de raízes filosófica, psicanalítica e política, responsáveis pelo ápice da crise do conceito de autor singular. Nesse momento, o conceito de autor *passa a ser entendido como estando apenas antes e fora do texto*. Essa posição ocasiona o afastamento da noção de interpretação como expressão de uma intencionalidade. Dessa forma, o sentido é tomado como um *problema complexo*, e não um dado a ser reconstruído. Essa nova ótica traz o leitor para o centro, como *parceiro activo da constituição dos sentidos*. (BUESCU; s.d.).

Um dos marcos no interior dessa reflexão é a defesa de Barthes (2004, p. 50) pela *morte do autor*. Ao criticar a forma como ocorre o estudo e ensino de literatura, em que *a explicação da obra é sempre procurada do lado de quem a produziu*, Barthes defende que é a linguagem impessoal e anônima que pronuncia, nunca o autor, com sua história, seus gostos e suas paixões. Para ele, a escrita se vale de uma impessoalidade, é ela que age, “performa”, e não o escritor. Com a morte do autor, na visão de Barthes, é na função-leitor que se encontra a unidade de sentido.

É um ano após a declarada morte do autor por Barthes que Foucault dá um importante passo além dessa discussão. Foucault (2006) reacende o debate sobre a problemática do autor ao reconhecer que o desaparecimento do autor individual deixa uma lacuna para se pensar nessa figura que é, aparentemente, exterior e anterior ao texto. Diferente da proposta de escrita anônima de Barthes, o que propõe o filósofo francês é de que o modo de condição de existência dos discursos se insere no mesmo quadro de inscrição social e simbólica do sujeito.

2.4.2 As abordagens da noção de autor

O estudo da noção de autor, como propõe Foucault, desloca essa discussão, oriunda do campo literário, para o estudo do discurso. Por isso, as abordagens em *Análise do Discurso*, de alguma forma, partem da perspectiva foucaultiana.

Foucault (2006), interessado principalmente pelo funcionamento dessa noção atrelada ao controle da produção do discurso, propõe investigar como se caracteriza, na nossa cultura, a função autor. Desse modo, sistematiza quatro características decorrentes dessa função: apropriação, atribuição, construção de “um ser de razão” e multiplicidade de “eu”.

Segundo Foucault, a **apropriação** consiste na necessidade de se associar um discurso a um autor. Tal apropriação ocorre, por exemplo, na Idade Média, a fim de se controlar o discurso e, além disso, punir aqueles que o transgrediam. Com o decorrer dos tempos, o discurso deixou de ser um ato entre o sagrado e o profano e passou a ser um produto, uma propriedade, conforme ditavam os valores da sociedade burguesa.

A segunda característica diz respeito à **atribuição** da função-autor. Para Foucault (2006), essa atribuição não ocorre uniformemente em todas as épocas e em todos os discursos. Em épocas diferentes, discursos distintos exigiram essa função, ou não, para serem legitimados. O discurso literário, por exemplo, circulava no anonimato. Sua antiguidade bastava para que fosse aceito.

No entanto, há algum tempo, esse discurso não é aceito desprovido da função-autor. Ao lermos um conto, por exemplo, queremos saber quem o escreveu, como se o sentido, o status do texto estivesse ligado ao nome que o marca. Já o discurso científico, como mostra Foucault, faz um trajeto oposto ao discurso literário. Se, na Idade Média, uma teoria sobre o universo só era aceita dependendo do autor a quem era atribuída, atualmente o discurso científico é legitimado, mesmo no anonimato, pela vinculação a uma instituição que o garante como demonstrável.

Como terceira característica, Foucault (2006) aponta que essa função não é a simples atribuição de um discurso ao sujeito. Ela é o resultado de uma operação complexa que consiste na construção de um “**ser de razão**”, ao qual se tenta dar um *status* de projeto, instância profunda, poder criador,

lugar originário de onde emana o sentido.

A quarta característica diz respeito à **multiplicidade de “eus”** às quais a função autor pode se referir. Afinal, ela não aponta linearmente a um sujeito empírico; *ela pode dar lugar (...) a várias posições-sujeitos que classes diferentes de indivíduos podem ocupar* (FOUCAULT; 2006, p. 280). Assim, Foucault sugere a dispersão do autor.

Outro aspecto enfatizado por Foucault é sobre o que representa o nome de autor, inicialmente comparado a um nome próprio como outro. Foucault (2006) ressalva, no entanto, que, o nome de autor não funciona como um nome próprio qualquer. A maneira como o nome próprio se liga a uma pessoa e a maneira como o nome de autor se liga ao que ele nomeia operam de modo diferente. Por exemplo, segundo Muchail (2002, p. 130), *é diferente, e diferentes são as consequências, dizer que um nome foi erroneamente atribuído a uma pessoa e dizer que o nome Guimarães Rosa foi erroneamente atribuído ao autor de Sagarana.*

Para Foucault, essa diferença deve-se porque o nome de autor não é apenas um elemento no discurso. Ele exerce funções que permitem a classificação, o reagrupamento, a delimitação, a exclusão de uns e a oposição a outros. E, por outro lado, permite relacionar textos, relacionar um nome a um texto ou um texto a um nome, por relação de homogeneidade, filiação, autenticação de uns pelos outros. O nome de autor, portanto, opera na ruptura entre os discursos e sua forma singular de existir e pleitear um *status* social e cultural:

o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer "isso foi escrito por tal pessoa", ou "tal pessoa é o autor disso", indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo *status*. (FOUCAULT; 2006, p. 273)

O que percebemos, de modo geral, é que, para Foucault, a noção de autor é vista como uma das possíveis funções do sujeito no discurso. De

variação constante, ela é examinada como foco de coerência, origem, organização, credibilidade, mas principalmente controle do discurso. Além disso, ela constitui um marco histórico para a individualização em todos os campos, da ciência à arte.

Ao tomar o conceito de dispersão do sujeito, o autor é o princípio da unidade e da coerência dos discursos. Isto é, se a subjetividade é considerada dispersa, em vista das diferentes posições que o sujeito ocupa no discurso pelo seu caráter interdiscursivo, o princípio do autor é o que dá unidade *pele jogo de uma identidade que tem a forma da individualidade e do eu* (Foucault; 2012, p. 28). Ou, como atesta Brandão (2004), o autor é o princípio de apagamento da interdiscursividade, pois falseia a pluralidade discursiva em forma de unidade.

Já Possenti (2009a) parte da premissa de que a noção de autor somente pode ser avaliada no nível do discurso. Afinal, ela implica a questão da subjetividade e o modo como essa subjetividade se insere numa conjuntura histórica que lhe dá sentido, ou seja, uma singularidade que marca uma tomada de um posicionamento no discurso.

Nas condições atuais, segundo Possenti (op. cit.), a análise da subjetividade somente é possível, pois uma “teoria do discurso”, como a pressuposta pela AD, permite ao analista posicionar-se de modo mais produtivo a essa noção. O que quer dizer que se pode excluir “duas interpretações malélicas”: a do modo como ela é compreendida na estética romântica e a de que um sujeito, por estar em uma posição discursiva, não possa ser ele mesmo, distinguindo-se dos outros que ocupam o mesmo posicionamento.

Reiteramos, em relação a esse segundo aspecto, que, para a Análise do Discurso francesa, principalmente nos estudos desenvolvidos por Pêcheux, o sujeito é tomado por um assujeitamento, pois enuncia de posições historicamente dadas no interior de um interdiscurso e de um aparelho discursivo institucionalizado. Contudo, o que Possenti (2009a) defende é que um estilo não deixa de ser compatível com certo posicionamento.

Nesse sentido, para Possenti (2009a), é necessário que o discurso ultrapasse as exigências burocráticas das manifestações discursivas, para que certa singularidade no modo de enunciação faça emergir o autor. É necessário que tenha densidade, caracterize objetos e lugares, dê motivação aos atos dos enunciadores, faça relação com elementos da cultura, com outros discursos e crenças correntes, que tenham elementos, que marquem avaliação e tomada de posição. Em suma, trata-se de elementos da ordem do discurso, porque dão historicidade aos enunciadores e aos objetos do discurso.

2.4.3 A noção de autoralidade para Maingueneau

Maingueneau (2010), ao tratar da noção de autor, parte também do estudo de Foucault. O que primeiramente ele questiona e busca elucidar é o fato de a noção de autor ser um tema ausente dos estudos entre os analistas de discurso francófonos, embora seja responsável por um debate incessante em teoria literária. A posição de Maingueneau é a de que a noção de autor é algo indissociável da noção de texto. Com isso, essa categoria não poderia ficar de fora das preocupações dos analistas do discurso.

Maingueneau (2010, p. 26) justifica o posicionamento de que a autoralidade deveria ser uma questão central por considerar que a AD opera para além de uma oposição entre texto e contexto, em que a noção de autor poderia ser menos necessária. É justamente por considerar que a AD pensa na *imbricação recíproca entre textos e lugares sociais*, que a autoralidade torna-se uma categoria relevante.

Define ele, assim, que a autoralidade é uma *categoria híbrida*, pois ao invocar o texto e o mundo do qual o texto participa, ela implica instâncias distintas. Explica Maingueneau que o autor é uma instância enunciativa, mas também uma instância responsável pela cena genérica. Além disso, é um estatuto social historicamente variável.

Assim, para Maingueneau (2010, p. 28), a primeira coisa que um linguista deveria fazer é perguntar *em que condições um enunciado é suscetível de ter um "autor"*. Nesse sentido, ele defende que uma produção

verbal só é atribuível a um autor se ela puder ser tomada como um todo, de modo que se possa atribuí-la a uma entidade, “colocada como seu responsável”. Nessa acepção, responsável é uma mistura de concepção de origem e de ética, ou seja, ele é a causa do enunciado e quem responde por ele.

Outro aspecto notado por Maingueneau (2010) é de que o termo autor pode ter um funcionamento relacional (autor de...) e um funcionamento referencial, quando é apenas “o autor”, “uma autonomia sintática”, sem complementos. As fronteiras entre um e outro não são tão claras. Ele defende que duas acepções podem ser inferidas nesse caso: um estatuto social, isto é, um sujeito reconhecido socialmente, antes de se tornar autor, por isso dificilmente deixa de ser autor sem complemento; a outra acepção é avaliativa, incluem os autores enquanto criadores singulares, originais. A conclusão é de que o autor do campo literário se beneficia do fato de sua atividade o livrar de qualquer complemento. Ele apenas escreve, não é o padre, o político, o economista...

Maingueneau (2010) estabelece, assim, três dimensões da noção de autor: autor-responsável, instância historicamente variável que responde por um texto, não é o enunciador nem a pessoa empírica, valendo para qualquer gênero e variando de acordo com ele; o autor-ator, cuja existência é organizada pela publicação de textos; e o auctor, que está relacionado a uma obra, um *Opus*. Porém, como salienta Maingueneau, só é auctor efetivo se terceiros falam dele, projetando-lhe uma imagem de autor.

Outro ponto discutido é a natureza das entidades suscetíveis de serem auctores, o que o leva a refletir sobre os fatores que favorecem o acesso de uma entidade ao estatuto de autor. Embora esses fatores sejam de difícil delimitação, ao analisar anúncios publicitários e discursos políticos, nota-se que a noção de autor implica principalmente: possuir ponto de vista atribuído a uma consciência singular e se responsabilizar juridicamente pelos enunciados.

O anúncio publicitário, por exemplo, apesar de ser vinculado a um nome próprio, a marca, não quer dizer que tenha um autor. Para Maingueneau (2010), o impedimento de uma marca atingir esse estatuto é o

fato de ela não estar relacionada a uma consciência singular. Outro fator implicado pela noção de autor é a responsabilidade jurídica, ou seja, deve-se se responsabilizar diretamente pelo que é dito. Um candidato, em uma propaganda eleitoral, mesmo que pronuncie suas convicções, é apenas uma personagem, não um autor.

Vale ressaltar aqui, a pertinência do discurso literário, como um discurso privilegiado, pois que, em grande parte, a pessoa que produz dentro dele é potencialmente auctor, diferente do jornalismo ou da política. Afinal, quem produz uma obra literária é definitivamente um “autor”, sem necessidade de complementos.

Todo discurso implica certa autoralidade, que é condicionada sócio-historicamente, ou seja, está em consonância com a maneira de produção e circulação dos discursos de uma conjuntura histórica e de uma sociedade. E essa autoralidade, por sua vez, interfere nos aspectos exteriores e interiores do discurso, implicando a configuração institucional dentro da qual ele circula e também a cena de enunciação e o conteúdo do discurso.

2.4.4 O autor no gênero de discurso artigo de opinião

Para Alves Filho (2006), o autor exerce diferentes funções enunciativas, de acordo com o gênero de discurso. Nessa concepção, ao propor algumas distinções quanto a essas funções nos gêneros de discurso jornalísticos, classifica o autor do gênero de discurso artigo de opinião como **sócio-profissional externo**.

Ele explica que nesse gênero a instância que assume a responsabilidade pelo discurso é destacada pela instituição jornalística como uma voz exterior a ela, ou seja, que não pertence àquela instituição, mas é autorizada a enunciar naquele espaço. Essa permissão, da instituição jornalística, só é concedida porque o articulista está posicionado como representante de prestígio social dos diversos segmentos profissionais dos grupos sociais (ALVES FILHO, 2006).

Contudo, essa classificação, por misturar instâncias de diversas ordens, pode ser ampliada. Afinal, a autoralidade sócio-profissional externa

amalgama aquilo que é exterior ao que é interior ao discurso. Em outras palavras, o articulista é uma instância que se organiza na instituição jornalística como produtor da materialidade linguística dos discursos, responsável pela cena genérica. E essa cena genérica impõe que essa instância seja indissociável de outra, que se posiciona no mundo e se apresenta como um profissional que atua em um campo específico, de que é representante legítimo.

Nesse sentido, o que Maingueneau (2006) propõe, ao questionar a cisão entre texto e contexto, entre a figura puramente social do escritor e a figura puramente discursiva, parece-nos válido para esclarecer essas diferentes instâncias. Conforme esse autor, graças à influência da Pragmática e, principalmente, da Análise do Discurso, na atualidade, são possíveis estudos que rompam essa incomunicabilidade entre sujeito biográfico e sujeito enunciador. Nessa ótica, o analista propõe distinguir três instâncias.

A primeira é a *pessoa*, que se refere ao indivíduo dotado de um estado civil, de uma vida privada, ou seja, é o sujeito biográfico. A segunda é o *escritor*, instância que designa o ator que define uma trajetória na instituição literária. E a terceira é o *inscritor*, subjetividade enunciativa implicada pela cenografia. (MAINGUENEAU; 2006, p.136).

Em Maingueneau (2010), ele ainda reformula o que compete ao inscritor, retirando-lhe o que se refere à responsabilidade pelas cenas genéricas. Assim, o inscritor assumiria duas funções: a de enunciador (suporte da enunciação) e a de agenciador do texto (que se manifesta pelo seu recorte, sua apresentação).

Apesar de trazer essa discussão para o discurso literário, Maingueneau (2010) ressalva que os procedimentos abordados, com alguns ajustes, têm validade para outros discursos. Nesse sentido, acreditamos ser frutífero trazer essa abordagem para o discurso jornalístico, especificamente, para tratar da autorialidade no artigo de opinião, visto que o articulista reúne a instância profissional, que se refere à pessoa, e a instância do escritor, aquela que se posiciona na instituição jornalística.

Além dessas, os co-enunciadores do artigo de opinião se deparam com outra instância que não é a do profissional externo ao discurso nem a do responsável pela cena genérica, mas a do enunciador, suporte da enunciação. Este não existe anterior ao discurso, pois emerge à medida em que uma cenografia é instaurada.

Ao tomar esta postura, nos discursos de Moura Castro, a pessoa - o sujeito empírico - é um especialista do campo da economia e atuante do campo da educação, que circula nos eventos desse campo. E é considerado socialmente como um dos maiores representantes dele. É esse prestígio social que permite ao *escritor* enunciar na cena genérica do artigo de opinião. Isto é, ele somente pode atuar como *escritor* e enunciar na instituição jornalística devido ao reconhecimento profissional da instância da *pessoa*.

Isso mostra que essas instâncias são indissociáveis. É pelo trabalho com a materialidade linguística, enquanto produtor de discursos, atuante da instituição jornalístico, que o escritor sustenta sua existência. Essa existência, por sua vez, dá *status* social à pessoa e o permite participar do campo em que circula. Assim, como mencionado no capítulo I, geralmente a pessoa é referenciada nas entrevistas como “o colunista da veja” ou “o articulista da Veja”, ou seja, reciprocamente, escritor e pessoa se legitimam.

Acrescenta Rodrigues (2001) que certos posicionamentos e áreas do conhecimento são privilegiados, em detrimento de outros. Prefere-se que o lugar social de onde fala a *pessoa* seja da política; da indústria; ou da área científico-acadêmica restrita às Ciências Sociais (Economia, Sociologia, História etc.). Essa restrição é justificada porque, dessa maneira, o enunciador assume o tom de homem público.

Ainda para Maingueneau (2013), ao tratar da responsabilidade enunciativa, ressalta que os gêneros de discurso que são atrelados a um jornal ou revista, como o artigo de opinião, enquadram-se em o que ele designa de *instância autoral hierarquizada*. Isto é, pode-se dizer que a instância que o assume é um autor, mas também é uma instância autoral superior, o jornal. Por isso, é comum que se diga que o artigo é de tal jornal ou de tal articulista, observa ele.

As noções de subjetividade e de autor são complexas e heterogêneas, o que possibilita abordagens distintas. No capítulo III, partiremos da noção de autoralidade de Maingueneau, em que distingue instâncias subjetivas diversas. Assim, na análise, investigaremos como a instância da *pessoa*, o sujeito no mundo, interage com a instância do *escritor*, o sujeito que se responsabiliza pela materialidade linguística dos discursos.

Como a análise se pauta na cena de enunciação, enfatizando as cenografias que os discursos de Moura Castro põem em funcionamento, diferenciamos dessas duas instâncias a do enunciador, sujeito correlato de um co-enunciador e que emerge na cena enunciativa. Essa instância, juntamente com o *ethos* discursivo, pretende dar conta do que Maingueneau (2010) atribui ao inscritor.

Considerar essas instâncias é assumir que há uma relação dispersa de sujeitos que se reúne na unidade do que é o autor. É, ao mesmo tempo, partir de um tratamento enunciativo-discursivo sem, no entanto, perder de vista, o que é exterior ao discurso. Contudo, devemos ressaltar que o gênero de discurso artigo de opinião é decisivo para o posicionamento teórico que assumimos, pois é ele que nos aponta essa necessidade de considerarmos essas instâncias, conforme discorreremos anteriormente. Vamos à análise!

CAPÍTULO III

A AUTORALIDADE NOS DISCURSOS DE MOURA CASTRO

3.1- Constituição do *corpus*

É publicado um discurso por mês de Moura Castro na *Revista Veja*. Como o nosso interesse é focalizar nos discursos vinculados ao tema educacional, a seleção das amostras foi orientada pela predominância temática. Assim, dos discursos publicados no período de 2012 até o segundo semestre de 2013, selecionamos apenas aqueles que se referiam a esse tema. Contudo, esse recorte temático ainda não foi suficiente para que tivéssemos uma amostra mais delimitada, já que a maioria dos artigos tratava, apenas indiretamente, sobre a educação.

Por isso, entre os artigos que abordavam o tema, selecionamos aqueles que se remetiam diretamente ao sistema educacional, ou seja, à educação institucionalizada. Chegamos, com essa delimitação, ao total de dez. Não obstante, essa quantidade ainda extrapolava nossas reais possibilidades, devido à extensão desta dissertação. Por esse motivo, reduzimos para apenas quatro, visto que, assim, poderíamos realizar uma análise mais exaustiva em vez de priorizarmos a quantidade.

Essa seleção, por sua vez, foi orientada pelo teor polêmico desses discursos. Assim, a opção por esses quatro discursos se deve, principalmente, pela repercussão que tiveram em páginas na internet por se tratarem de um posicionamento mais polêmico do autor. Os discursos escolhidos foram: **Os legisladores e o verbo divino** publicado em 12 de dez. 2012; **Analfabetismo emocional** de 06 fev. 2013; **A exumação de um cadáver** de 03 abr. 2013 e **O PNE e as caboclinhas** publicado em 13 nov. 2013.

Esses discursos ocupam o espaço de uma página e apresentam, em destaque, na parte superior da página, o nome de Moura Castro. Ao lado, sua foto e, em fonte minúscula, à direita, seu e-mail. Logo abaixo, vem disposto o texto e, em fonte menor, também na parte inferior da página, a

vinculação dele ao campo da economia: *Claudio de Moura Castro é economista*.

3.2 - Amostra 1: *Os legisladores e o verbo divino*

Depois de três anos de tramitação, a Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 597/2007 que limitaria o número de alunos por professor na Educação Básica. Essa lei seguia, então, para o Senado, em que poderia ser deferida. Esse evento discursivo é o que dá origem ao discurso *Os legisladores e o Verbo Divino*, publicado em dezembro de 2012, na Revista *Veja*.

O autor assume explicitamente um posicionamento contra essa lei. Considera-a um equívoco por não estar embasada em nenhum dado real que comprove a necessidade da limitação de alunos por sala de aula. Dessa feita, nessa interação discursiva, o posicionamento do enunciador confronta-se com a instância representada, no discurso, como a dos “legisladores”.

No recorte apresentado abaixo, ao introduzir o verbo na primeira pessoa do plural, o enunciador convida seu co-enunciador para uma reflexão: “pensemos”. Em seguida, instaura a cenografia de uma parábola, que tem a finalidade de levar o co-enunciador a pensar se o número de alunos em sala de aula pode interferir na qualidade desta.

Pensemos na seguinte situação. Três pessoas estão em uma sala, prontas para devorar uma travessa de comida. E eis que chegam mais três. Será preciso deitar água no feijão, para dividi-lo entre os comensais. Todos comem feijão aguado. Os mesmos três estão ouvindo um cantor, quando irrompem mais três na sala. Mas agora é diferente, ninguém ouve ou vê menos pela presença dos outros. Não há do que privar-se, pois ninguém “come” o som e a imagem dos outros. Se continuar a chegar gente, acabarão todos se acotovelando e cochichos atrapalharão o deleite da música. Mas quantos serão, a ponto de reduzir o prazer da cantoria?

Essa cenografia contribui para que se projete o lugar de onde o enunciador se posiciona. Na cultura popular, a parábola é um gênero de discurso que pertence à tradição oral. É geralmente empregada com

finalidade didática e seu orador é um sábio, alguém que possui um conhecimento superior ao do público. Por isso, esse orador utiliza a parábola para facilitar a compreensão de seus ensinamentos. Dessa maneira, quando o enunciador convida o co-enunciador para essa cenografia, estabelece também os lugares dos co-enunciadores no discurso, ou seja, o do sábio orador e o do público, que, hierarquicamente, não possui a mesma sabedoria que a dele.

A parábola compara a interação entre alunos e professor em sala de aula com a de uma plateia de um cantor. Os efeitos de sentido depreendidos apontam para o fato de que a quantidade de pessoas que compõe o público não interfere na apresentação da música/aula, oposto ao que aconteceria no caso de um prato de comida se fosse dividido entre várias pessoas.

Desse modo, a parábola é um discurso em que se faz entender outro. Assim, quando o enunciador assume o posicionamento de narrador da parábola, outro discurso subliminar a esse se inscreve, traduzindo-se como verdade. Isto é, da mesma maneira que uma pessoa a mais na plateia não prejudica a apreciação de outra em um concerto; um aluno a mais em sala de aula não prejudica a aprendizagem de outros.

A cenografia da parábola proposta pelo enunciador, não só estabelece uma comparação com clareza, mas também passa a ser sustentada por ele, como verdade demonstrável. Assim, como conclusão, o enunciador afirma: “mais gente na sala não prejudica o aprendizado”. Uma afirmação direta e sem modalizações ou ressalvas como se fossem os únicos sentidos possíveis que o co-enunciador pudesse depreender após tal comparação.

Isso faz com que a parábola funcione como se demonstrasse a verdade, ou seja, como se fosse uma comparação que traduzisse perfeitamente o funcionamento de uma situação. Por isso, esse recurso é, para o enunciador, um “experimento abstrato”, um evento científico de caráter experimental, comprovável e empírico.

Esse **experimento abstrato** pode ser comparado a uma sala de aula. Quando chegam mais alunos, não é como o caso do feijão aguado. Pelo contrário, é semelhante ao do cantor. **Mais gente na sala não prejudica o aprendizado.**

O uso da expressão “experimento abstrato” possibilita que os efeitos de sentido que emanam do campo de onde ela provém, ou seja, do campo científico, mostrem o lugar de onde o enunciador pretende enunciar. Tal expressão demarca o caráter de imparcialidade e objetividade próprio das experiências científicas. Assim, o lugar que ele visa é ao das ciências empíricas em que os experimentos demonstram a realidade e comprovam as teses dos cientistas.

Nessa ótica, no recorte anterior, o enunciador apresenta os dados do experimento. Os resultados são que “quando chegam mais alunos, não é como o caso do feijão aguado. Pelo contrário, é semelhante ao do cantor”. E, de acordo com esses resultados, ele pode chegar à conclusão de que: “mais gente na sala não prejudica o aprendizado”.

O código linguageiro do enunciador, nessa referência à parábola como experimento abstrato, revela-nos um posicionamento de homem da ciência. Isto é, como se ele não falasse do lugar comum e não houvesse subjetividade naquilo que enuncia, mas cientificidade. O enunciador, pelo modo de dizer, corrobora a imagem autoral de sujeito desmistificador do discurso do senso comum, embasado em dados e pesquisas. Essa característica é fortalecida ao longo deste discurso.

Retomemos aqui que, para Maingueneau (2010), a imagem que é construída do enunciador, ou seja, o *ethos* discursivo e as cenografias que os discursos do autor configuram influenciam na projeção da imagem de autor. Esse fenômeno amalgama ainda mais a instância da *pessoa* com a do *enunciador*. Nos discursos de Moura Castro, essas instâncias usufruem disso. A *pessoa*, às vezes, dá legitimidade aos sentidos do discurso, como ocorre no próximo recorte. Em outro caso, o enunciador visa a atenuar uma impressão negativa da instância da *pessoa*, conforme apontaremos na amostra 4.

No primeiro ano de Harvard, muitas aulas são em anfiteatros, com todos os 400 alunos iniciantes. O curso de introdução à economia, em Berkeley, tinha 1200. Se essa fórmula fosse tão ruim, Harvard não seria a melhor universidade do mundo e Berkeley, a melhor pública. As salas do ensino médio coreano tinham mais de sessenta alunos. Mesmo assim, a Coreia já possuía um excelente sistema educativo.

O enunciador conhece o sistema educacional internacional, sabe o funcionamento desse sistema em diversas partes do mundo e nos variados níveis: da Coreia aos Estados Unidos da América, do ensino médio ao ensino superior. Além disso, os números, em algarismo, demonstram um conhecimento exato dos dados que enuncia.

Notemos, também, que as aulas com grande número de alunos são retomadas, nesse recorte, pelo enunciador, como “fórmula”. Esse modo de dizer, de aludir às coisas do mundo e dos discursos, também reflete efeitos de sentido que se assemelham ao que foi observado no recorte anterior, no uso da expressão “experimento abstrato”. Ou seja, o léxico “fórmula” provém do campo científico.

Com isso, corrobora os efeitos de sentido que esse discurso visa a construir: do lugar da cientificidade, do comprovável, pois o enunciador projeta-se como aquele que não fala do lugar comum, apenas transmite o que os dados e os números indicam. Na Química, a “fórmula” representa a associação de compostos químicos que gera uma reação. Nesse discurso, o número de alunos é um dos elementos que resulta em uma combinação que dá bons resultados, ou seja, uma fórmula que funciona. Assim, esses sistemas de ensino resultam em excelentes e/ou melhores do mundo.

Na alusão às universidades, quando se refere a Berkeley, o uso do verbo “tinha”, juntamente com a referência a “o curso de introdução à economia”, faz com que esse enunciado evoque a instância do sujeito que presenciou esse evento. É o economista que estudou nessa instituição e é testemunha do fato enunciado. Essa alusão à instância da *pessoa* pode ser inferida pelo co-enunciador, pois o gênero de discurso artigo de opinião lhe dá acesso à informação sobre a formação profissional do autor, enquanto *pessoa*.

Esses não são os únicos indícios que remetem esse discurso ao economista e ao campo que ele representa. O propósito de contrariar a redução de alunos em sala de aula é motivado por uma questão econômica, como aponta o recorte abaixo:

E não é preciso muita imaginação para concluir que aulas maiores custam menos, economizando recursos, vantagem nada trivial.
--

O posicionamento do economista pode ser evidenciado tanto no propósito de reduzir gastos, aumentando o número de alunos por aula, como no uso do código linguageiro, próprio desse campo discursivo, em “*economizando recursos*”. Nessa visão, a aula (atuação de um profissional: o professor) é um recurso que gera uma mercadoria: a aprendizagem. Se mais pessoas aprendem com a mesma quantidade de aula, isso gera redução de custos. Essa é uma concepção típica do sistema econômico.

Como buscamos apontar, até o momento, o lugar em que o enunciador busca se inscrever neste discurso é o da cientificidade. No recorte posterior, isso pode ser notado na ênfase dada às pesquisas como a verdadeira fonte para se interpretar a realidade.

É leviano negar o que diz a avalanche de pesquisas. Entendamos, os resultados descrevem o coletivo das escolas. As pesquisas apontam para o fato de a quantidade não diminuir a qualidade.

O enunciador não representa um sujeito que defende um ponto de vista apenas por achá-lo mais correto, na verdade, seu posicionamento é apresentado como o de quem apenas aponta, objetivamente, os resultados das pesquisas. Antes de ser o seu ponto de vista, é uma verdade comprovável que um grande número de pesquisas revela, ressaltado pela hipérbole: “*avalanche*”.

No entanto, há aqueles que negam esses dados, que se opõem à verdade demonstrável da ciência empírica. Notamos a oposição a essa outro *posicionamento* no enunciado: “é leviano negar o que diz a avalanche de pesquisas”. Se é leviano, subentende-se que alguém a negue. Quem são esses levianos? Ao mesmo tempo em que o enunciador se constitui como sujeito fundamentado na ciência, constrói também a imagem de seu oposto, inscrito em outro posicionamento que é constituído como sem fundamentos na realidade.

É desse contraste que encontramos a gênese desse discurso. O que lhe dá origem é o modo pelo qual, no interdiscurso, ele emerge como o avesso do outro. E nesse modo de emergir, a cientificidade é a forma de

negar e buscar sua inscrição no lugar do outro. Desse outro que é reiterado, aqui, como leviano, ou seja, um discurso imprudente e precipitado inscrito em um posicionamento que desconsidera o que os métodos científicos têm a dizer e afirma aquilo que não se pode comprovar.

Não há um número mágico.

Nesse recorte, também é perceptível a relação que se estabelece com esse outro discurso. Para o enunciador, a quantidade de alunos em sala de aula só pode ser definida se muitos outros dados forem considerados. No entanto, subentende-se que, de acordo com o outro posicionamento, há um número mágico, algo que é tido como um absurdo para ele. A mágica é concebida como uma ilusão em que apenas os ingênuos acreditam. Para a lógica e a ciência não existe mágica, pois o mundo físico é explicado pelos métodos empíricos.

Para os puristas, se há muitos alunos, dilui-se a interação deles com o professor. É um argumento sério, sempre e quando tal interação for praticada. Mas isso é raríssimo, qualquer que seja o tamanho da sala.

Há também, nesse caso, outro discurso implicado no recorte. Discurso que é reiterado pelo enunciador como o “dos puristas”. Tais “puristas”, como podemos inferir, defendem a redução de alunos em sala de aula, argumentando em favor de maior interação entre professor e alunos.

Apesar de não haver indícios explícitos para se identificar quem são “os puristas”, esse posicionamento aproxima-se ao do discurso pedagógico-educacional, mais especificamente aos educadores, que reivindicam a redução de alunos devido às salas de aula superlotadas dos colégios do ensino público.

Para o enunciador, tal posicionamento é irrelevante, pois a interação entre aluno e professor é raramente praticada. Com efeito, quem assume esse posicionamento é um purista, isto é, um sujeito que se opõe às

mudanças; que não aceita modificações de conceitos por estar preso ao senso comum. Afinal, por não aceitar que as luzes da ciência modifiquem discursos preestabelecidos, luta por causas que contrariam os dados empíricos e o que as pesquisas comprovam.

Outro aspecto que merece nossa atenção é o título que esse discurso recebe. Ele é o primeiro contato que o co-enunciador tem com esse discurso. Esse título pode atrair o co-enunciador, por possibilitar diversos efeitos de sentido, ainda mais por se tratar de um título incomum a um artigo de opinião. Dessa feita, no processo discursivo, o co-enunciador pode buscar depreender os efeitos de sentido propostos pelo enunciador:

Os legisladores e o verbo divino

O título revela o trabalho do escritor, o sujeito que, na produção discursiva, busca ser criativo e original, tornando sua produção atraente. Com efeito, aqueles que assumem a condição de co-enunciadores desse discurso podem ser atraídos por quererem saber quem são esses “legisladores” e qual a relação deles com “o verbo divino”. Seu objetivo é buscar a adesão do co-enunciador da revista, ou seja, fazer com que este seja também o co-enunciador de seu discurso. E isso é feito pelo modo de evocar os fatos do mundo, que apontam para um modo particular de manipular a materialidade linguística.

Se os legisladores são os membros da câmara legislativa e responsáveis por criar as leis, o co-enunciador pode inferir daí que os legisladores são os responsáveis por criar ou transmitir as leis de Deus. Isso, no interdiscurso, remete-nos ao discurso bíblico, como na passagem em que o profeta Moisés, aos pés do Monte Sinai, recebe os dez mandamentos transmitidos por Deus. Esses sentidos incomuns, ao mesmo tempo em que estimulam o co-enunciador, põem o escritor em evidência.

Como o discurso tematiza sobre o número de alunos em sala de aula, o co-enunciador pode buscar relacionar esses temas bastante distintos;

contudo, é apenas no enunciado contido no recorte abaixo que será possível fazer tal associação de sentidos:

Pois não é que o nosso Legislativo, com uma pauta atolada de problemas angustiantes, se mete a legislar sobre o número de alunos na sala de aula? Pela proposta em discussão, no ensino médio, não será possível ultrapassar o número mágico de 35. Deve ser uma cifra que, em sua infinita magnificência, Deus revelou aos legisladores, pois de nenhuma pesquisa saiu.

Após a parábola e todos os dados e pesquisas que são apresentados como comprovação cabal para refutar qualquer posicionamento a favor da redução de alunos em sala de aula, o enunciador informa que o Poder Legislativo apresenta essa proposta. Assim, ironicamente, para o enunciador, a decisão desse órgão somente poderia ter vindo de uma revelação divina, pois não é embasada em nenhuma pesquisa que aponte tal necessidade.

Para o enunciador, o Poder Legislativo deveria se importar com problemas urgentes que assolam “nossa” sociedade. O uso do pronome possessivo em primeira pessoa do plural ressalta que esse órgão deve legislar pelos interesses dele e do co-enunciador, ou seja, do povo. O legislativo não deveria se preocupar com algo que é irrelevante, ou que não se inclua entre os “problemas angustiantes”.

O enunciado interrogativo soa como tom de surpresa e indignação do enunciador. Para ele, não há como se conformar com essa atitude dos legisladores e o co-enunciador deveria assumir a mesma posição. Afinal, as pesquisas, os dados, nada justifica tal ação. Ele “se mete a legislar” sobre o que não é de sua função, como se fosse uma ousadia desse órgão, que é do povo, agir em dissonância com “nossos” interesses, ou seja, da população.

Dessa forma, elucida, em tom de ironia, que o Legislativo definiu um “número mágico”, o que significa que é um número que não condiz com nenhum dado, número sem lógica ou razão. Ainda, ironicamente, o enunciador conclui que tal número somente poderia ter vindo de uma revelação divina: “uma cifra que, em sua infinita magnificência, Deus revelou aos legisladores”.

O suposto número mágico, em que creem os legisladores, não é apontado por pesquisas meticulosas nem é um resultado de cálculos com base em dados reais. Por isso, é um número ilusório, desprovido da rigorosidade dos métodos científico. Esse número só faria sentido, portanto, se tivesse sido revelado por Deus aos legisladores. Isto é, a única coisa que pode interferir na explicação do mundo, sem que seja embasada na ciência e na razão, são as crenças religiosas.

Dessa feita, o enunciador demarca seu posicionamento. Ele enuncia do lugar da ciência, onde os resultados, os números, as estatísticas e os dados traduzem a realidade e apontam para os verdadeiros rumos e necessidades sociais. Tal enunciador é, assim, apenas o porta-voz do saber científico, empírico e comprovável.

Por outro lado, o posicionamento à qual se opõe – do Poder Legislativo – em prol dos interesses dos projetos educacionais, é, segundo ele, fundamentado no senso comum. Esses discursos, do modo como o enunciador os representa, baseiam-se em ilusões e contrariam a racionalidade e os dados empíricos.

Por isso, ele alerta o co-enunciador para que assuma o mesmo posicionamento que o dele contra as instituições governamentais e os grupos das instituições que se aliam a esse posicionamento oposto. Afinal, eles não lutam pelo bem comum e podem ampliar os gastos do dinheiro público em nome de projetos desnecessários e sem fundamentos, conforme os sentidos propostos pelo enunciador.

3.3 - Amostra 2: *Analfabetismo emocional*

Publicado em 06 de fevereiro de 2013, *Analfabetismo emocional*, estabelece uma relação interdiscursiva com o discurso de *Os Legisladores do Verbo Divino*. Com a publicação do discurso anterior, muitos co-enunciadores manifestaram-se contra os efeitos de sentido depreendidos. Com isso, no presente discurso, o enunciador retoma aquele em tentativa de refutar o motivo da não adesão.

Esse discurso inicia com a constatação de que existem vários tipos de analfabetismo e, um deles é o emocional. Assim, ele defende que os co-enunciadores que se opõem aos efeitos de sentido propostos o fizeram, pois não entenderam o que ele quis dizer. Essa falta de compreensão ocorre, segundo ele, porque tais co-enunciadores são analfabetos emocionais.

Apresentando-se como um conhecedor do assunto, o enunciador distingue os diferentes tipos de analfabetos e as respectivas incapacidades de leitura de cada caso. Contudo, define que seu objetivo é falar de um caso particular: o analfabeto emocional. Assim, mostra-se proposto a elucidar sobre esse tipo de analfabeto que parece ser uma classificação analisada por ele, como uma nova espécie descoberta por um cientista, como aponta o enunciado “falarei do que chamo de analfabeto emocional”.

Há os que não conseguem decifrar a língua escrita, são os analfabetos. Outros entendem apenas textos simples, são os analfabetos funcionais. Falarei do que chamo de analfabeto emocional. É aquele que sabe ler, mas é presa das emoções para entender o texto, em vez de usar a razão. Faz uma leitura "criativa", embalada pelo sentimento e pela paixão. Decifra o texto por via de uma reação pura e espontânea, ignorando os estreitamentos de significado, impostos pelo sentido rigoroso das palavras escritas.

Notemos que não é o conceito “analfabetismo” que é posto em discussão pelo enunciador, mas o sujeito que possui tal problema, o analfabeto. Da mesma forma, ao fazer a definição do “analfabeto emocional”, faz também a descrição do indivíduo: aquele que sabe, que é, que faz, que ignora, que decifra. Desse modo, define o comportamento dessa espécie de indivíduo posto em análise. O analfabeto emocional, segundo o enunciador, sabe ler, mas sua leitura é comprometida pelas suas emoções, o que faz com que ele não consiga praticar uma leitura racional.

O analfabeto emocional é construído pelo enunciador como vítima das emoções e guiado por sentimentalismos e subjetivismos. É visto como um sujeito ingênuo, dominado por reações espontâneas e irracionais. Em suma, um sujeito que não reflete sobre seus atos, não os avalia e age sem pensar.

A própria noção de leitura é também posta em destaque. Para o enunciador, a atividade interpretativa é rigorosamente constituída por o que a materialidade linguística impõe. É, dessa forma, uma atividade racional e objetiva, na qual não há espaço para subjetivismos e afetividades. A noção defendida é a de que só cabe ao co-enunciador recuperar aquilo que o *escritor* impõe pela rigidez dos sentidos.

A concepção de sentido, nesse discurso, aproxima-se a de mensagem, conforme postulada pelo sistema comunicacional de Jakobson. Nessa visão, a mensagem é transmitida linearmente de um emissor para um receptor a partir de um código. Possenti (2009b) alerta que essa concepção de sentido é tributária da ideia segundo a qual o sentido é um objeto contido no significante, além de ser algo bem preciso e estável. Possenti também adverte que essa noção traz como herança a ideia de que o significado de uma sentença pode ser calculado.

Todavia, a imanência do sentido deve ser fortemente combatida pela Análise do Discurso, pois quando se considera que a língua funciona independentemente de sua historicidade, anulam-se os sujeitos e os lugares, ou seja, seu caráter enunciativo. Essa exclusão é um retrocesso na compreensão do fenômeno linguístico.

Longe dessa linearidade, o sentido é fruto de uma relação complexa entre sujeitos afetados pelo histórico-social. Os sentidos podem dizer mais, menos ou outra coisa além do que se pretendia que dissessem. Isto é, os sentidos das palavras escapam aos sujeitos, e a língua subverte sua vontade.

Quem entra em cena, nesse discurso, como uma garantia do “querer dizer”, é do *escritor*. Essa instância não se trata puramente de um enunciador nem da *pessoa*, mas de um sujeito que se posiciona diante de sua produção discursiva. Esse *escritor* crê ser o organizador dos sentidos à medida que manipula a materialidade linguística. Sentidos que não podem ser transgredidos pelo co-enunciador, mas recebidos da mesma maneira que o *escritor* os organiza.

Trata-se de uma instância que existe estritamente como produtor da materialidade linguística dos discursos, ou seja, um sujeito cuja existência é

atrelada a essa atividade. Como podemos notar no recorte abaixo, é a recepção de seu discurso outro que se torna tema deste.

A fim de ilustrar, utilizarei as cartas dos leitores acerca do meu ensaio "Os legisladores e o Verbo Divino" (12 de dezembro). Isso, por duas razões. Primeiro, por revelar-se uma boa amostra de leitura emocional. Segundo, porque muitas cartas são de professores e há uma corrente pedagógica pregando o subjetivismo e a liberdade do leitor para entender o texto como quiser. Será que alguns estariam ensinando tal estilo de leitura a seus alunos?

O *escritor* não pode ser confundido com o enunciador, posicionamento puramente enunciativo; ou com a *pessoa*, sujeito que circula no mundo. Nesse discurso, a própria noção da materialidade linguística como organização lógica de um raciocínio é a base temática. Contudo, o fato de o *escritor* retomar sua própria produção é justificado. Ele somente o faz para “ilustrar” e exemplificar como se comportam tais analfabetos emocionais. Com esse fim, as produções discursivas dos co-enunciadores que reagem aos efeitos de sentido de seu discurso são tomadas como “amostra de leitura emocional”.

Assim, o *escritor* justifica que as críticas que recebeu de alguns co-enunciadores são ocasionadas pela falta de competência daqueles. Afinal, eles não conseguem compreender os efeitos de sentido de seu discurso por serem afetados pelas emoções, ou seja, são analfabetos emocionais.

A presença do *escritor* ou mesmo da *pessoa* não significa, porém, a ausência de um enunciador, um posicionamento puramente enunciativo que se configura nesse discurso, inscrito na cenografia. Este não pode ser confundido com o sujeito que produz e responde pela materialidade linguística. O enunciador, suporte da enunciação, é único deste discurso e não de outros, mesmo que coincidam o mesmo escritor e a mesma pessoa.

Ainda nesse recorte, o enunciador revela-se como um sujeito preocupado com a Educação. Essa preocupação surge ao observar que entre os analfabetos emocionais muitos são professores. Em tom alarmante, de quem se importa com a qualidade da Educação e com o método de leitura que os professores ensinam aos alunos, o enunciador se manifesta. Essa é

também uma das justificativas para tratar de tal tema, o motivo que o leva a enunciar.

Além disso, o que ele enuncia é que seus co-enunciadores devem estar atentos ao método de leitura ensinado pelos professores, pois há uma “corrente pedagógica” que devem temer. Subentende-se que tal corrente possa estar influenciando os professores; e estes estariam ensinando esse temível método aos alunos. Esses alunos se tornariam, assim, analfabetos emocionais, que podem “entender o texto como quiser”.

Atentamos que, nesse discurso, podemos notar que dois tipos de co-enunciadores são configurados pelo enunciador. Há os “analfabetos emocionais”, para quem esse discurso é uma réplica, um conselho ou mesmo um diagnóstico, pois o enunciador identifica-os como possuidores de um tipo de analfabetismo. E também há outro co-enunciador que concorda, aceita os efeitos de sentido propostos. Para esses co-enunciadores, o discurso é direcionado como um alerta para um perigo que assola a Educação.

Contra esse subjetivismo, o enunciador se manifesta, cautelosamente, pautado na razão, na precisão dos dados empíricos. O modo de dizer legitima o que ele afirma. A sua reação é lógica e racional, opondo-se àquele co-enunciador subjetivo e que se deixa levar pelas emoções.

O ensaio causou a "indignação" de vários leitores. Entendamos, as emoções fazem parte da vida. Mas podem estar no lugar certo ou errado. Insisto, antes da fúria, é preciso usar razão para entender o que está sendo dito. Faltou a muitos leitores (mas não a todos), a disciplina de seguir o raciocínio, entendendo a lógica do argumento. Por isso, discordam do que não está escrito.

Esse “vários leitores” são os co-enunciadores “analfabetos emocionais”. Para eles, o enunciador dirige-se como um conselheiro: “entendamos”. Invoca-os a refletir sobre suas atitudes como um pai que se dirige ao filho para dar-lhe um conselho ou uma bronca por causa de seu mau comportamento. Desse modo, aconselha o co-enunciador a controlar suas emoções e a usá-las nas circunstâncias certas. Aconselha-os também a se comportarem racionalmente para entender as coisas em vez de serem

impulsionados por reações instantâneas. Cauteloso e paciente, o enunciador “insiste”.

Há os co-enunciadores disciplinados que seguem o raciocínio e a “lógica da argumentação” como aponta o enunciado nos parênteses “(mas não a todos)”. Contudo, não é para eles que o enunciador direciona seus conselhos, mas sim para os “indisciplinados”, aqueles que não são guiados pelo raciocínio lógico e “discordam do que não está escrito”. São os analfabetos emocionais que, por assim serem, rebelam-se contra o que não está no discurso, mas que suas emoções os levam a crer que está, como tenta mostrar o enunciador.

A instância do *escritor* pode ser notada nesse recorte. São os lugares de co-enunciador e de *escritor* que ela tenta estabelecer. O *escritor* age como norteador da leitura. Para ele, o co-enunciador deve se comportar de um modo específico, ser racional, ser guiado pelo raciocínio que a materialidade linguística lhe propõe sem que os sentidos que emanam do posicionamento desse co-enunciador possam interferir nessa lógica. O *escritor* se posiciona como se pudesse controlar qualquer desvio que se desvincule de sua verdadeira intenção. Ele crê ser o dono dos sentidos.

No enunciado “discordam do que não está escrito”, são esses posicionamentos que estão em conflito. O *escritor* contrapõe-se aos efeitos de sentido não autorizados de seu discurso. Justamente por ter a ilusão de ser a fonte do sentido, instância que controla o discurso, o escritor julga o co-enunciador ser analfabeto emocional por fazer uma leitura não autorizada.

Dessa forma, agora, como interpretador de seu próprio discurso, o escritor resume os sentidos, almejados por ele, ao co-enunciador. Apresenta, então, a leitura autorizada de seu discurso:

Como várias interpretações se deslocaram do que está escrito, vale resumir o ensaio:
--

As “várias interpretações” são, para o escritor, o desvio dos efeitos de sentido pretendidos. Esses efeitos de sentido “se deslocaram”, ou seja, desalinham-se do raciocínio lógico, do sentido único que o escritor acredita

dar ao seu discurso. Por isso, o escritor busca controlá-lo, realinhá-lo conforme os efeitos de sentido a que ele visa. Entretanto, não podemos perder de vista que, agora, quando retorna a seu discurso, o escritor é apenas o co-enunciador desse discurso.

1) **Pesquisas se somam**, mostrando que o número de alunos em sala de aula não tem correlação com o nível de aprendizado;2) Portanto, **não há base científica** para uma lei nacional inventando um número-limite de alunos por sala;3) Vários fatores determinam qualidade, mas, **segundo as pesquisas**, o tamanho das classes não é decisivo;4) Há situações em que classes pequenas se justificam - inclusive por exigência do método empregado -, mas **isso tem de ser demonstrado, casa a caso**. (grifos nossos)

A maneira como emerge o enunciador torna-se, assim, o avesso de seu co-enunciador - o analfabeto emocional. O raciocínio do enunciador é lógico e apoia-se em provas, não em teorias, pois as “pesquisas que se somam” são seu embasamento. O lugar de onde fala é o da “base científica”, em que os números, as pesquisas e os cálculos são mostrados como provas incontestáveis. O que importa para ele é o que “pode ser demonstrado caso a caso” sob o olhar analítico do pesquisador, do homem da ciência experimental.

Já o co-enunciador, ao contrário dele, não é norteado pelo raciocínio lógico, pois a emoção o corrompe. É o analfabeto emocional, que vê o que não existe e atesta o que não pode ser comprovado.

Diante de uma pesquisa (no caso, centenas), devemos sempre aplicar a dúvida sistemática de Descartes. Encontramos erro lógico no argumento? Encontramos falhas metodológicas na comprovação empírica? Modelo errado, dados errados? Se não conseguimos identificar falhas, acabou a munição. Gostando ou não, somos obrigados a engolir as conclusões da pesquisa. O debate científico não é minha opinião contra a sua, minha teoria contra a sua, mas sim minha evidência contra a sua.

Nesse recorte, confirma-se o caráter científico do enunciador. Ele é o pesquisador, que diz em nome da ciência. Não há subjetivismos na sua

enunciação, mas apenas a representação objetiva do que comprovam as pesquisas. Para refutar o que ele enuncia, enquanto representante da ciência, é necessário fazê-lo com embasamento científico, pois, para ele, somente novas comprovações científicas têm o poder de negar o próprio saber científico.

Logo, se a ciência, os seus métodos, os seus modelos, dados e pesquisas não apontam falhas no discurso do enunciador, nada pode contrariar o que ele diz: “acabou a munição”. Essa expressão, oriunda dos discursos bélicos, compara o embate discursivo, o confronto de posicionamentos pelos quais os discursos se organizam, como uma batalha, uma luta armada. E, nessa suposta batalha, em que sua arma é o método empírico - o discurso científico -, a única arma que pode vencê-lo é a própria ciência.

Se o lugar de onde o co-enunciador se posiciona para refutá-lo é o lugar do senso comum, do subjetivismo, nada valem suas palavras, elas não têm nenhum valor. Se o posicionamento que ele assume não tem como base o discurso científico, os efeitos de sentido que provém desse posicionamento são insignificantes. Assim, “gostando ou não, somos obrigados a engolir as conclusões da pesquisa”. Afinal, somente o discurso científico é, para o enunciador, o discurso constituinte legítimo. O único discurso que pode fundar a discursividade, ou seja, legitimar outros dizeres.

"Reputo como inválidos seus argumentos". A frase ilustra a confusão entre pesquisa científica e opinião. Vale "o que eu acho", "o que eu vivi", "o que eu sei". A observação pessoal é vista como sendo mais definitiva do que pesquisas submetidas ao duro crivo da ciência. Se fosse assim, por que fazer pesquisas rigorosas? Afinal, a pesquisa é para eliminar subjetivo, as ambiguidades e o particularismo dos casos.

Nesse recorte, o discurso do outro, é evocado, aqui, para, nessa relação interdiscursiva, ser analisado e comprovar a falta de critério científico que constitui o posicionamento do qual ele fala. O enunciador opera do mesmo modo que os cientistas: colhe amostras, analisa-as e tira conclusões. Assim, além da falta de cientificidade, o co-enunciador é representado como

um sujeito confuso, pois não consegue diferenciar “opinião” e “pesquisa científica”. Ou, ainda, considera a “observação pessoal” superior à pesquisa científica.

Por isso, esse co-enunciador que se confronta com os efeitos de sentido almejados pelo seu discurso (do enunciador) é tomado como um sujeito dominado pelas experiências pessoais e apoiado apenas em opiniões subjetivas privadas de qualquer critério científico. Ao mesmo tempo, o enunciador reafirma o lugar de onde enuncia. Ele é o sujeito do conhecimento científico, das pesquisas rigorosamente avaliadas e legitimadas pela ciência.

Neste último recorte, novamente, o léxico do discurso bélico é empregado pelo enunciador, instaurando-se, assim, uma cenografia de guerra. Primeiramente, em “fui bombardeado”, aponta que os co-enunciadores “atacaram-no” com intensidade, ou seja, seu discurso recebeu grande número de críticas. Notemos, entretanto, que, desta vez, é “o alvo” das críticas que é posto em questionamento pelo enunciador:

Para terminar, fui bombardeado com o clássico *argumentum ad hominem*, comum nesses debates. Em vez de se apontarem erros, denuncia-se o autor. Vejamos algumas farpas: economistas sucumbem à “retórica mercantilista ou a exercícios de adivinhação levianos”; “Dos seus escritórios com ar condicionado (...) fica mais fácil ter uma visão turva da realidade”; “Com certeza, o senhor nunca viu de perto escola pública” (não é verdade, mas no caso é irrelevante).

Conforme aponta o enunciador, as críticas dos co-enunciadores não se dirigem contra o discurso, mas atacam a instância da *pessoa*. Isto é, os co-enunciadores evocam a instância que não é mais aquela que se coloca como responsável por produzir e organizar a materialidade linguística dos discursos, mas sim o sujeito que circula no mundo, referido no recorte como “o autor”. O “clássico *argumentum ad hominem*”, trata-se exatamente de um recurso retórico falacioso que consiste em criticar a pessoa e não o discurso.

Há ainda outro item lexical que materializa uma cenografia de guerra. “Farpas” são objetos pontiagudos que podem ser usados como armas. Nesse

discurso, elas são referidas como as armas usadas pelos co-enunciadores para “atacarem” o enunciador, ou seja, no “bombardeio” que sofre o enunciador; as “farpas” são alguns “estilhaços” que, agora, comprovam o “ataque” do qual ele julga ser vítima.

Apresenta, desse modo, essas amostras, “estilhaços”, ao seu co-enunciador, - não o “analfabeto emocional”, mas o que compartilha do mesmo posicionamento que ele - para que este observe o modo como aquele tenta “atacá-lo”. As “farpas” e o “bombardeio”, de acordo com essa cenografia bélica, no entanto, são inúteis, pois erram o “alvo”. Isto é, o modo como os co-enunciadores negam os efeitos de sentido dirige-se à pessoa, não ao discurso, o que o faz sem efeito.

Essa cenografia proposta pelo enunciador faz com que tal co-enunciador seja representado como um incompetente, derrotado na batalha que acontece por meio dos discursos. A vitória do enunciador é consequência, acima de tudo, da arma letal da qual ele dispõe: a verdade científica. Enquanto que, ao co-enunciador, restam apenas as impotentes opiniões pessoais e as experiências do dia-a-dia.

Além disso, ainda nesse recorte, o uso da expressão latina exerce efeitos de sentido que são atribuídos ao enunciador e ao lugar de onde enuncia. Esse tipo de expressão remete-nos ao discurso jurídico e ao discurso acadêmico. Assim, por essa relação interdiscursiva, seu uso dá *status* ao enunciador, que, além de emergir como um homem da ciência, é também um homem do mundo acadêmico, homem das letras. Dessa forma, contrasta, ainda mais, o lugar de onde enuncia e aquele atribuído ao co-enunciador.

A interdiscursividade que se manifesta pelo dito do outro é manipulada pelo enunciador de forma que os efeitos de sentido que dela decorrem façam com que seu co-enunciador adira a essa representação que se busca construir do outro. Em outras palavras, o discurso do outro atua como provas, amostras, de sua própria ineficácia. E são ineficazes, pois se dirigem à *pessoa*, em vez de contestar o discurso.

É o profissional, o economista, que é mirado pelos co-enunciadores, aquele que “sucumbe à retórica mercantilista”, que trabalha em “escritórios

com ar condicionado” e ainda “nunca viu de perto escola pública”. Vejamos que são os próprios co-enunciadores - aqueles que divergem dos sentidos do discurso - que constroem uma representação do autor, enquanto *pessoa*. Representam-no como um sujeito da elite, distante da dura realidade à qual pertencem.

Contudo, não podemos deixar de asseverar que o discurso do outro é posto em cena pelo *escritor*, é o recorte que este faz daquele. Assim, são os efeitos de sentido visados pelo enunciador deste discurso que estão em jogo. Esses sentidos visam a mostrar a inconsistência dos discursos do outro, por se remeterem a outra instância, como dissemos anteriormente.

Em “(não é verdade, mas no caso é irrelevante)”, o enunciador afirma essa irrelevância de se recorrer à instância da pessoa, pois isso não contesta os efeitos de sentido pretendidos. Entretanto, em “não é verdade”, é a própria instância da pessoa que é evocada, paradoxalmente, pelo enunciador. Desta vez, é o enunciador que, para negar os efeitos de sentido do discurso do Outro, recorre à instância da pessoa.

Essa confusão revela-nos como são indissociáveis essas instâncias. Não há camadas que permitam separar enunciador, *escritor* e *pessoa*. Como já alerta Maingueneau (2006; 2010), ao fazer a analogia com o *nó barromeano*, são faces que se completam e interagem.

O último recorte a que recorreremos é o que encerra esse discurso em sua materialidade linguística, visto que todo discurso é apenas o ponto de partida para a formação de outros. Nele, o enunciador fortalece o posicionamento assumido ao longo deste discurso, da irrelevância da instância da pessoa e qualquer traço de subjetivismo diante daquilo que é enunciado do lugar da cientificidade.

uma característica essencial de um estudo científico é que sua validade não depende de quem o realizou, mas de ser metodologicamente inexpugnável.
--

Reafirma, com isso, o lugar de onde ele crê enunciar. Sua convicção de ser o sujeito que se apaga para que os dados empíricos, a ciência enuncie

por ele. O enunciador torna-se, assim, o homem da ciência, que desmitifica o senso comum, o pensamento subjetivo e ingênuo. Para ele, só é válido o que pode ser comprovado. E, juntamente ao seu discurso, emana o discurso científico, cujos métodos explicam a realidade palpável.

3.4 - Amostra 3: A exumação de um cadáver

O discurso “A exumação de um cadáver” foi publicado em abril de 2013 e tem como tema a proposta do governo de atribuir ao MEC responsabilidades sobre a regulamentação dos cursos de graduação em medicina. Isso ocorre no contexto de 2012 e 2013 quando começou a tramitar no Congresso Nacional o Programa Mais Médicos. No âmbito desse programa, estava a proposta de o MEC passar a regulamentar o funcionamento, abertura e quantidade de vagas dos cursos de medicina.

A ideia do programa era de expandir as vagas de acordo com critérios que apontassem a necessidade por região. Assim, entre algumas exigências estava, por exemplo, a de que as universidades só poderiam ofertar vagas caso tivessem número de leitos disponíveis por aluno maior ou igual a cinco. As regras foram instituídas pelo então ministro da educação Aluísio Mercadante, em junho de 2013.

Nesse discurso, portanto, a exumação de um cadáver refere-se ao ressurgimento da ideia de que o Estado deveria regular a oferta de cursos superiores das instituições privadas. Moura Castro defende que o MEC não teria mais competência para decidir onde ou qual curso oferecer do que o próprio dono da instituição, pois a este caberia essa decisão, já que estaria arriscando o próprio investimento.

Os efeitos de sentido depreendidos desse discurso visam a levar o co-enunciador a aderir ao posicionamento de que a demanda social pelos cursos não poderia ser usada como parâmetro para oferecimento de vagas. Afinal, a relação entre curso e atuação profissional não ocorre de forma tão direta, ou seja, nem sempre o estudante formado atuará na área de formação. Esse posicionamento aproxima-se, dessa forma, da visão

liberalista de que o mercado pode ajustar-se, sem que seja necessária a intervenção estatal.

Quando parecia sepultada e descansando de uma vida maldita, exuma-se a ideia de que o Estado deve regular a oferta de cursos superiores privados. Ou seja, impedir que os incautos proprietários de faculdades invistam errado, pois o MEC sabe onde está o mercado para advogados ou médicos. Pensemos: quem sabe de mercado, o dono da faculdade que arrisca sua empresa ou um funcionário do MEC, pontificando sob o manto da impunidade - e sabe-se lá com que agenda latente?

O enunciador, além de tomar uma posição que se confronta com a dos discursos correntes que cogitam a possibilidade de o MEC poder regular a oferta de cursos superiores, marca essa oposição pelo modo peculiar de referir esse fato. Para ele, esse intervencionismo do Estado sobre as instituições privadas é uma ideia comparada a um ser que teve uma “vida maldita”, que morreu e foi “sepultada”. Contudo, essa ideia volta a tramitar no Congresso, o que o leva a enunciar esse fato como um “cadáver” que está sendo “exumado”. Portanto, é pelo modo de aludir aos discursos que o enunciador marca, logo de início, um posicionamento.

Esses itens lexicais, pelos efeitos de sentido que provocam, estabelecem também a cenografia de uma história de terror, em que os mortos levantam-se de suas tumbas para atormentar os vivos. Nesse caso, quem volta do mundo dos mortos para acabar com a paz dos vivos é “a ideia de que o Estado deve regular a oferta de cursos superiores privados”. Nesse jogo de sentidos, os vivos são a sociedade e quem traz de volta à vida esse “morto-vivo” para assombrar a população é o ministro do MEC e os demais membros que participam desse ministério, referidos, de modo geral, como o Estado.

Por esse modo pouco comum de aludir aos fatos, também podemos notar a instância do escritor. Esse léxico aponta para uma atitude de escolha, criatividade e originalidade. São nesses desvios que enxergamos a intervenção de um sujeito que imprime suas marcas no trabalho com a materialidade linguística, mesmo que dominado por um posicionamento que seja histórico-social.

Na sequência, com o operador metadiscursivo “ou seja”, o enunciador, em tom de ironia e deboche, prossegue: “impedir que os incautos proprietários de faculdades invistam errado, pois o MEC sabe onde está o mercado para advogados ou médicos”. Traz, assim, pelo interdiscurso, a voz desse órgão do MEC e o motivo que o leva a tomar tal medida, ou seja, por considerar que os “proprietários das faculdades” são imprudentes.

Notemos, porém, que essa voz é uma representação do próprio enunciador. Para ele, o que pode justificar ao MEC tomar essa medida é considerar esses proprietários imprudentes. O que seria um absurdo, visto que, na verdade, quem realmente deve ter toda a cautela para saber onde ou qual curso abrir são esses investidores. Nesse sentido, são esses proprietários que realmente entendem de mercado, não o MEC, pois esse órgão não tem esse tipo de perspectiva mercadológica.

É isso que o enunciador propõe para que o co-enunciador reflita: “pensemos”. Contudo, é uma reflexão conduzida pelo enunciador: “quem sabe de mercado, o dono da faculdade que arrisca sua empresa ou um funcionário do MEC, pontificando sob o manto da impunidade - e sabe-se lá com que agenda latente?”. Dessa forma, leva o co-enunciador a aderir à ideia de que o MEC não tem a competência para tomar essa decisão.

Além disso, o MEC é reduzido, nesse recorte, a “um funcionário”. Assim, tem-se a oposição entre “o dono da faculdade que arrisca sua empresa”, ou seja, o investidor que tem tudo a perder, e um funcionário que “pontifica”, a quem é dada autoridade para decidir, ditar as leis. Contudo, este pode “pontificar” sem se arriscar, pois não pode ser julgado, está encoberto, protegido pela impessoalidade da repartição pública: “sob o manto da impunidade”.

Por esse motivo, as decisões desse “funcionário” são ocultas e podem esconder interesses particulares. Logo, não é digno de confiança, pois pode ser corrupto e tomar decisões que beneficiam apenas os que lhe interessam: “e sabe-se lá com que agenda latente?”. Transparece, dessa forma, o posicionamento do enunciador que se identifica com posicionamento neoliberalista e se opõe ao discurso intervencionista do governo.

O posicionamento do enunciador não deixa de se inscrever no interdiscurso como um posicionamento no campo da economia; assim, pela voz do enunciador, há também a do economista, do campo discursivo do qual ele é representante, que remete o co-enunciador para a instância da pessoa/profissional. Essa interdiscursividade pode ser notada nos itens lexicais: *proprietário, invistam, mercado, funcionário, dono*.

Esse léxico resgata, na memória discursiva, o campo da economia. É o economista que fala e seu posicionamento e sua voz pertencem a esse campo, são legitimados por ele. A opinião apresentada não deixa de sofrer essa valorização. Como se os métodos desse lugar, da economia, é que permitissem a ele enunciar. Dessa forma, essas instâncias - enunciador e pessoa - interagem, colaborativamente, para a legitimação desse discurso.

Outro indício que também podemos relacionar à interdiscursividade, mas que dessa vez se trata de uma demarcação explícita do discurso do outro, pode ser observado pelo modo que os discursos são introduzidos na tentativa de causar um efeito de sentido. No recorte abaixo, há dois discursos marcados, o primeiro em discurso direto e o segundo em discurso indireto.

Em Brasília, o representante de uma associação médica declarou: **"Não há mais mercado para médicos, assim mostram os indicadores da OMS"**. Ironia do destino, nesse evento, falou antes dele Jarbas Passarinho. **Narrou que, em sua gestão como ministro da Educação (1970), foi procurado pela mesma associação, ouvindo idêntica afirmativa**. Desde então, o número de faculdades de Medicina cresceu quatro vezes. O mercado deveria estar ainda mais saturado, pois a população cresceu muito menos. Contudo, não há estatística sugerindo saturação dos mercados. Pelo contrário, a carreira é recordista de candidatos por vaga.

A constituição interdiscursiva desse discurso aponta para o modo como o *escritor* manipula a materialidade linguística com o objetivo de construir um efeito de sentido desejado. O primeiro discurso introduzido é a declaração de um representante da associação médica, que afirmou, de um lugar, um evento em Brasília, e embasado em dados da Organização Mundial da Saúde, que não haveria mais vagas para médicos no mercado de

trabalho. O segundo discurso introduzido é o de Jarbas Passarinho, que, no mesmo lugar, mas anterior ao primeiro enunciador, afirmou ter ouvido, décadas anteriores, a mesma afirmação que este faria naquele evento.

A instância da *persona* é quem presencia o evento, que é, além de tudo, um evento discursivo, e tomando as vozes desse evento para ela, permite agora que o *escritor* possa regê-las, desmistificando-as, esclarecendo-as, dando-lhes uma ordem lógica, que não é mais a ordem do acontecimento. Enquanto, no mundo, a instância da *persona* é a testemunha dos eventos discursivos, no discurso, a instância do *escritor* permite que o enunciador projete-se como o desmistificador.

Assim, reorganiza esses discursos - ou seja, dispõe esses discursos em outra ordem, diferente do modo como eles ocorreram, e conecta-os com a expressão “ironia do destino”: “representante da associação médica relatou..., ironia do destino, Jarbas Passarinho narrou antes...”. Dessa forma, além de reger esses discursos, toma um posicionamento diante deles, dá valor a um e desvaloriza o outro. Eles não são discursos que, de modo neutro, perpassam este, mas são direcionados.

Esse direcionamento somente pode ser feito porque *escritor* e *persona* são instâncias que transcendem o próprio discurso. A *persona* é o sujeito que está no mundo, que presencia o evento em Brasília; enquanto que o *escritor* se posiciona discursivamente pelo modo que manipula a materialidade linguística perante o que a instância da *persona* testemunha.

A expressão “ironia do destino” aponta para essa relação interdiscursiva em que o dito do representante da associação médica não condiz com a realidade e pode ser desmistificado pelo dito de Jarbas Passarinho. Desse modo, o enunciador valoriza este último, pois os sentidos que este discurso resgata, na memória discursiva demonstram o que acontece na realidade em vez de apenas profetizarem uma realidade possível como no discurso do representante da associação médica. Nesse sentido, se o discurso de tal representante fosse coerente “o mercado deveria estar ainda mais saturado, pois a população cresceu muito menos”, mas o que realmente acontece é que “não há estatística sugerindo saturação dos mercados”.

Ainda nesse recorte, podemos notar que o lugar de onde enuncia o enunciador é o da economia. A relação entre oferta de vagas e mercado de trabalho é discutida sob o ponto de vista econômico de demanda. Isso pode ser notado novamente no recorte seguinte.

Como definir se um mercado está saturado? Pela teoria econômica, será o caso se os salários dos graduados não são comensuráveis com os custos de estudar ou, no limite, se eles estão desempregados. Segundo as pesquisas, quatro anos de faculdade dobram os salários e não há desemprego significativo nesse nível.

A noção de mercado saturado é própria do campo da economia, em que geralmente um empreendedor deve consultar um conselheiro econômico para verificar se um investimento é viável. Além disso, em “os salários dos graduados não são comensuráveis com os custos de estudar” há relação entre investimento e retorno, também muito comum ao campo da economia. Acrescenta-se a esses a referência explícita à “teoria econômica”. Todos esses indícios marcam o lugar de onde se posiciona esse enunciador.

O co-enunciador pode, ao aderir ao universo de sentido que este discurso propõe, relacionar o que concerne ao campo da economia com a instância da *pessoa*, pois o próprio pé biográfico do artigo apresenta o sujeito biográfico como pertencente a esse campo. Contudo, neste discurso, é o enunciador que reforça o lugar que pretende se inscrever e amalgama ainda mais as instâncias de pessoa e enunciador.

No recorte anterior, a referência às pesquisas também aponta uma maneira de o enunciador marcar um lugar de inscrição no discurso. Da mesma forma que enuncia do lugar da “teoria econômica”, essa teoria é também legitimada pelo que apontam pesquisas e dados. Ele marca, assim, um posicionamento de neutralidade diante do que enuncia, o que pode ser verificado também no recorte abaixo.

Exercem a profissão menos de 20% dos advogados, 10% dos economistas e 5% dos filósofos. Haveria que cortar 95% das matrículas em filosofia? Não, pois os quatro anos de graduação se converteram, para a maioria, em uma educação “genérica”, que prepara para exercer ocupações meio indefinidas. Nada errado.

Ao fazer com que seu discurso seja perpassado por pesquisas e dados estatísticos, tenta fazer com que a subjetividade seja apagada. Como se o empirismo científico e a objetividade (lugar impossível na linguagem) dos dados estatísticos falassem por si mesmos em seu discurso. Como se não houvesse mais um sujeito, um posicionamento, mas dados que existem indiferentes aos sujeitos.

Essa característica, perseguida por discursos científicos e por parte dos discursos jornalísticos, neste discurso, não deixa de conferir certos indícios que marcam o lugar de onde ele enuncia e que repercute para uma imagem autoral. O enunciador apaga-se em nome da credibilidade de sua enunciação, possibilitando que, juntamente à sua voz, enuncie também o discurso da economia e das ciências estatísticas. No interdiscurso, são esses posicionamentos que se aliam ao seu e, desse modo, lhes dão credibilidade.

É com essa credibilidade que ele pode questionar as atitudes do governo e denunciar as medidas governamentais que não visam ao bem da sociedade. No recorte posterior, é essa atitude de crítica e denúncia que assume o enunciador. Na medida do MEC de regulamentação da abertura de novos cursos superiores, o enunciador vê disfarçados interesses de grupos aliados ao governo.

Os lobbies médicos disfarçam a retransa na abertura de cursos como proteção da qualidade. Pura falácia - mal escondendo um conluio entre governo e corporativismo. Em vez de definir a geografia da demanda, o certo é impor padrões de qualidade rígidos aos novos cursos. E, sem apertar o cerco aos cursos e profissionais ruins que aí estão, adia-se para a próxima geração um atendimento correto. Ou seja, fechar a torneira dos novos cursos é apenas garantir o monopólio dos velhos, livres da concorrência de intrusos.

Para o enunciador, há um grupo organizado que interfere nas decisões do poder público: “os lobbies médicos”. Dessa forma, a ação do MEC esconde interesses particulares desse grupo. Contudo, esses interesses são camuflados por um falso objetivo: manter a qualidade dos cursos. É assim que justificam a “retransa”, ou seja, a medida do MEC de monitorar a

abertura dos cursos de entidades particulares é apresentada como “proteção de qualidade”.

O enunciador representa-se, dessa forma, como o sujeito que denuncia, desmascara a corrupção que é camuflada na ação do MEC de regular a oferta de cursos superiores das instituições privadas. E representa essa medida como um “**conluio** entre governo e corporativismo”. Na economia, esse léxico designa o acordo entre empresas de um dado mercado que, atuando de maneira combinada, controlam uma determinada porção do mercado em que operam. Assim, impedem o ingresso de outras empresas e criam um monopólio.

Nesse sentido, esse grupo de médicos e o governo se aliam para se beneficiarem e prejudicarem os “novos cursos”. Esses são prejudicados à medida que são proibidos de serem abertos, conforme afirma em “fechar a torneira dos novos cursos”. E o fato do MEC tomar tal medida “é apenas garantir o monopólio dos velhos, livres da concorrência de intrusos”.

De modo geral, o enunciador representa essa oposição entre governo e iniciativa privada por uma cenografia típica do campo econômico, em que empresas disputam por uma parte do mercado, ao mesmo tempo em que impedem o crescimento da concorrência e garantem o monopólio. Assume, assim, uma postura desfavorável a esse sistema econômico, pois defende a livre concorrência.

Conforme já mencionamos, o enunciador demarca um posicionamento contrário ao intervencionismo do Estado, ao longo deste discurso. Essa postura, no campo da economia, está ligada ao posicionamento político-econômico neoliberalista. Este se fundamenta na ideia de que o mercado, sem sofrer qualquer tipo de intervenção, é capaz de se autorregular, constituindo-se independente e eficiente através da livre concorrência.

No recorte abaixo, podemos verificar essa postura:

A retranca para a abertura de faculdades - como ocorre hoje no ensino à distância - em nada beneficia a qualidade, embora impeça a saudável concorrência entre os cursos. Não passa de uma ação visando a beneficiar financeiramente quem já entrou, sejam faculdades, sejam profissionais. Protege o interesse deles e não da sociedade.

A expressão “retranca” aponta para um julgamento em relação ao intervencionismo do Estado e a expressão “saudável concorrência” marca um posicionamento positivo em relação à livre concorrência. Nessa ótica, o posicionamento do enunciador poderia ser concebido como determinado pelo próprio campo da economia, ou seja, é um dos posicionamentos dentro desse campo.

Esse posicionamento, contudo, não é injustificado. A intervenção do Estado é representada como algo que beneficia poucos e prejudica a população. Por isso, ela tem uma “vida maldita”, pois apenas esconde a corrupção e “em nada beneficia a qualidade”, apenas “protege interesses” de grupos. Por outro lado, a livre concorrência é “saudável”, ou seja, não prejudica a ninguém e é positiva para a população. Logo, tomar esse posicionamento é defender os interesses da sociedade, conforme aponta o enunciador.

3.5 - Amostra 4: O PNE e as caboclinhas

O discurso “O PNE e as caboclinhas” foi publicado em 13 de novembro de 2013. Nele, o autor tematiza sobre quando foi convidado a participar de discussão sobre o PNE (Plano Nacional de Ensino) no Senado. Moura Castro, no meio dos debates, faz, ironicamente, uma declaração que causou bastante polêmica na mídia. Ele propõe, já que todos teriam feito algum tipo de proposta desconexa para o Plano, um bônus para as caboclinhas do Nordeste que se casassem com engenheiros estrangeiros, pois assim atrairiam capital humano para o país. A declaração gerou grande polêmica, sendo divulgada em vídeo, na internet.

No referido artigo, Moura Castro comenta a participação no evento, criticando a desorganização da elaboração do PNE. Ele explica que o motivo da desordem é que, em vez de se buscar o bem comum, elaborando, primeiramente, um texto coerente pela mão de especialistas, e depois colocá-lo em discussão, o MEC inverteu a ordem das etapas. Com isso, o resultado foi, segundo ele, duas mil propostas desconexas, em que cada grupo reivindica interesses próprios.

Nesse discurso, é notável a presença da instância da *pessoa*. Trata-se do profissional, sujeito que participa do campo educacional, que está presente nos eventos discursivo-sociais que integram e articulam o funcionamento desse campo.

Fui a um encontro no Senado falar sobre um assunto candente: o Plano Nacional de Educação (PNE) deveria oferecer um norte à educação brasileira. Mas, tal como o vejo, está malparado. Escoam-se os anos, e a proposta continua no limbo.

Esse sujeito posicionado “no mundo” é indissociável daquele que se posiciona como produtor e organizador deste discurso. É da experiência daquele, como testemunha dos acontecimentos, que este articula sua produção discursiva, proporcionando ao co-enunciador a elucidação dos fatos. Isto é, a *pessoa* que presencia o evento no Senado é um sujeito ativo que participa dos encontros decisivos que definem “um norte à educação”. É da atuação dessa instância que o *escritor*, responsável pela elaboração da materialidade linguística em que o discurso emerge, manifesta sua produção discursiva.

Concomitantemente, o enunciador, enquanto instância da cena enunciativa, projeta-se, neste discurso, como um sujeito representante do povo, preocupado com a sociedade, ou, particularmente, com o cenário da educação. Por isso, ressalta que o PNE deve estar vinculado aos interesses da população. É o homem público que se interessa pelo bem social, pela democracia que possibilita que o Plano seja “amplamente discutido”.

O país necessita de um plano estruturado que represente o interesse coletivo e busque um equilíbrio entre viabilidade e ambição. Igualmente crítico, o plano precisa ser legitimado pela sociedade. Ou seja, ser amplamente discutido.

Ao mesmo tempo, não é um idealista, mantém-se lucidamente embasado nas possibilidades reais da aplicabilidade do Plano. Defende a necessidade de

manter um equilíbrio entre o que pode ser realmente concretizado e o que é idealizado.

Além disso, o enunciador possui conhecimento internacional da educação. Sabe como ela é estruturada nos países em que o tema é tratado com seriedade. Para ele, o correto é seguir o exemplo de tais países, isto é, inicialmente, especialistas formulam uma primeira versão, buscando o bem comum. Essa versão é levada, então, à discussão pública, em que é ajustada.

Todos os países com educação séria seguem essa ordem. Começam encomendando às suas melhores cabeças uma primeira versão, sempre colimando capturar o bem comum da sociedade. A proposta deve estar alinhada com o que julgam ser o denominador comum do que todos querem. É a busca do que Rousseau chama de *volonté générale*. Essa primeira versão é levada então para uma ampla discussão pública

Na relação interdiscursiva, o discurso do outro também confere ao enunciador e ao lugar que ele enuncia certo prestígio social. O conhecimento que demonstra possuir da obra de Rousseau dá *status* ao enunciador, pois lhe atribui ser conhecedor dos grandes pensadores, que ele demonstra conhecer dos textos originais, na língua francesa, como aponta a expressão “*volonté générale*”.

Outro ponto que podemos notar é o discurso subentendido, nesse recorte, de que há países que não se incluem entre aqueles “com educação séria”. São aqueles que não seguem a ordem dessas etapas e desvirtuam o que é lógico e coerente, o que não poderia ser de outra maneira. Assim, o enunciador mostra-se como um sujeito de pensamento lógico, coerente e que pensa no bem de todos, como os grandes pensadores, os quais ele evidencia conhecer.

Porém, a equipe do MEC inverteu a ordem, convidando centenas de grupos de interesse e sindicatos para construir o PNE, tábula rasa, cada um fazendo a sua reivindicação. Não podia dar certo. Os convocados tocaram pela partitura apresentada e deu no que deu. Terminou-se com uma lista de 2000 propostas desconjuntadas, cada uma puxando a brasa para a sardinha dos representados.

O Brasil, dessa forma, seria um desses países que não trataria seriamente da educação, pois, como aponta o recorte acima, não segue a ordem de elaboração de PNE. A maneira como o MEC organizou as etapas de elaboração do Plano contraria o princípio lógico e coerente. O resultado, como assevera o enunciador, são mais de mil propostas desconjuntas.

O MEC, como instituição governamental representante da educação nacional, representa, assim, a desorganização, a incoerência e a desordem. Por isso, um assunto que é “cadente”, ou seja, que necessita ser tratado com urgência, “continua no limbo”, esquecido, como aponta o enunciador ainda no primeiro recorte.

No geral, notamos que o enunciador projeta-se como legítimo representante do interesse social. Essa projeção repercute também à *pessoa*, instância que no evento, no Senado, busca representar o povo, o interesse coletivo. Por outro lado, os outros participantes, mencionados como “grupos de interesse e sindicatos”, buscam apenas os interesses individuais, ou do grupo. Em outras palavras, esses “convocados” não se importam com o bem social, pois agem egoisticamente: “cada uma puxando a brasa para a sardinha dos representados”.

Esse tipo de atitude tem como causa a própria desorganização do MEC: “os convocados tocaram pela partitura apresentada”. O interdiscurso com o campo da música projeta efeitos de sentido que representam o MEC como o princípio da desordem na elaboração do PNE. A “partitura” é o que orienta a execução de uma música, permitindo que esta seja executada com harmonia. Contudo, o MEC oferece um “partitura” desarmoniosa, fazendo com que os participantes atuem de forma dissonante.

O enunciador projeta-se e, ao mesmo tempo, delinea o outro como seu avesso. Assim, enquanto ele é a organização lógica, o pensamento organizado, o MEC é seu oposto. Instituição desorganizada, em que não há seriedade para com a educação. Se o enunciador é quem se preocupa com a sociedade e reivindica o bem da população, os demais “convocados” apenas se importam com suas causas, com interesses próprios, que privilegiam apenas eles mesmos.

Em suma, afirmei no encontro ser essencial a etapa de consultas, mas depois de ter em mão um plano com pé e cabeça, elaborado por pessoas que se colocam em posição de encontrar consensos e de montar uma estrutura lógica para o documento. (grifo nosso)

A expressão “em suma” trata-se de um tipo particular de operação metadiscursiva, que, em Maingueneau (1997), é chamada de parafraseagem. É uma tentativa de controlar os efeitos de sentido provenientes da polissemia da língua e do interdiscurso. Essa expressão revela a atuação linguística da instância do *escritor* sobre os efeitos de sentido provocados pelo discurso da instância da *pessoa*, no evento. O escritor crê que pode reorientar os sentidos que o discurso adquire no interdiscurso.

Após a expressão “em suma”, o verbo na primeira pessoa do singular “afirmei” opera como se a instância da *pessoa*, em uma espécie de relato pessoal, pudesse emergir no discurso e transformar “o dito” no “querer dizer”. Contudo, devemos ressaltar que estes não são os mesmos discursos. No recorte abaixo, podemos entender o porquê dessa tentativa de reorientar os sentidos do discurso.

Minha ida ao Senado mereceu uma carta, de repúdio, assinada por 41 ONGs. Provocou também frisson nas redes sociais. Só que a carta não discute as ideias em pauta - contra ou a favor. Em vez disso, acusa o autor de tentar “reforçar seu argumento de que o PNE é inconsistente devido à participação da sociedade civil”. Ou se trata de má-fé ou ignora o que disse. De fato, meu tema principal é o momento da consulta como explicado nos parágrafos acima - fiéis *ipsis litteris*, ao Powerpoint usado (<https://dl.dropboxusercontent.com/u/14585581/PNE%20Senado.pptx>). A crítica da carta é estapafúrdia e injustificada, por ignorar a estrutura lógica da minha argumentação.

O discurso da *pessoa*, no evento (discurso primeiro), é desencadeador de outros discursos dos co-enunciadores/participantes. A “carta” e o “frisson nas redes sociais” são os discursos que se originam contra esse discurso primeiro. Contudo, para o enunciador, esse discurso do Outro, retomado como uma acusação, desvia-se dos sentidos propostos, no evento. Em

outras palavras, aquilo que é dito no evento - os efeitos de sentido pretendidos - não é posto em discussão, mas sim os efeitos de sentido que aqueles co-enunciadores construíram.

E esse desvio de sentidos, conforme o enunciador, pode ter ocorrido por dois motivos: “ou se trata de má-fé ou ignora o que disse”. O que quer dizer que os co-enunciadores recusam-no, propositadamente, apenas porque ignoram os efeitos de sentido propostos pelo enunciador ou por pretenderem fraudá-los.

Nessa rede interdiscursiva, o discurso do Outro, que se origina daquele manifestado no evento, é incorporado ao presente discurso. Assim, o enunciador pode apontá-lo como um efeito de sentido não autorizado de seu discurso e tentar reorientar seus sentidos: “em vez disso, acusa o autor de tentar ‘reforçar seu argumento de que o PNE é inconsistente devido à participação da sociedade civil’”.

Conforme busca mostrar o enunciador, esses co-enunciadores acusam-no de ser exatamente o que ele nega ser, por essência, em seu discurso. Como apontamos nos recortes analisados acima, o enunciador projeta-se como sujeito preocupado com a sociedade e com o caráter democrático da elaboração do PNE, enquanto os participantes são representados por ele como sujeitos que agem em prol de interesses próprios. Dessa maneira, o enunciador, pelo modo que se projeta em seu discurso, é o próprio álibi contra as acusações que sofre.

O enunciador, de discurso lógico e organizado, é o homem que se preocupa com a falta de coerência das etapas de elaboração do PNE propostas pelo MEC, pois sabe que esse Plano é uma medida urgente. Ele está preocupado com a educação. Preocupação que se explica por ele se interessar pelo bem comum, o bem público, não o individual. Seu discurso é lógico e coerente, como nos revela o recorte: “estrutura lógica da minha argumentação”.

Contudo, há os que o acusam, o caluniam de ser exatamente o oposto do que transparece ser em seu discurso. Assim, ele quer reforçar que esses “acusadores” não estão interessados, nas urgências sociais, em discutir o

PNE, mas em caluniar os homens de bem. Assim, o enunciador é, também, uma vítima, acusado pelos demais participantes injustamente.

Em “de fato, meu tema principal é o momento da consulta como explicado nos parágrafos acima - fiéis *ipsis litteris*, ao Powerpoint usado”, há novamente a presença da operação metadiscursiva. Ela aponta para a tentativa do *escritor* de direcionar os efeitos de sentido do discurso primeiro, fazendo com que os co-enunciadores atuais os identifiquem como iguais aos sentidos do discurso presente.

Essa compatibilidade de sentidos entre esses discursos é apontada na expressão “fiéis *ipsis litteris*” e na maneira pela qual este discurso, pela rede interdiscursiva, retoma o discurso primeiro. O *link* inserido no corpo linguístico possibilita que o atual co-enunciador possa acessar a memória discursiva e trazer o outro, “o dito”, para integrar-se ao “querer dizer”. Isso possibilita que o enunciador defenda a unicidade dos sentidos, transpondo o outro para o mesmo.

Assim, quando reorienta os sentidos dos discursos, pode, então, classificar esses desvios de sentido, construídos pelos co-enunciadores/participantes do evento, como absurdos, incoerentes e sem lógica, conforme enuncia: “a crítica da carta é estapafúrdia e injustificada, por ignorar a estrutura lógica da minha argumentação”. O discurso do Outro é, dessa forma, ilegítimo, pois “quebra as regras do interdiscurso” e origina-se do “não dito”.

Ainda no recorte anterior, o léxico recorrente revela-nos indícios do lugar de onde o enunciador fala. A expressão latina “*ipsis litteris*” aponta para o *status* de homem das letras. Da mesma forma, o léxico “*frisson*”, de origem francesa e pouco usual, contribui para a projeção da imagem de homem culto e do saber. Ou seja, o lugar de onde ele fala não é o dos homens comuns, do dia-a-dia, mas um sujeito culto e sábio.

Ao mesmo tempo, ao dizer que seu discurso causou “*frisson*” nos co-enunciadores de outro *mídiu*m (das redes sociais), o enunciador representa-os de um certo modo. “*Frisson*” é uma excitação intensa e geralmente curta, como um arrepio. O Outro é representado, assim, pejorativamente, como sujeito tomado por súbitos sentimentos, eufórico, e o discurso desse Outro

repercutem como os das fogueiras que, após a intensidade do momento, desaparecem da memória coletiva.

O Outro é representado, grosso modo, como sujeito incapaz por não possuir a mesma essência científica e lógica e também por não estar interessado no bem comum, apenas nos interesses próprios. Por isso, em vez de “discutir as ideias em pauta”, direciona-se para questões secundárias, como aponta o recorte seguinte:

Talvez, por falta de bons argumentos, se tenha despejado a ira contra um comentário irônico que fiz — assunto longínquo do PNE.

Outra possibilidade é que esse desvio do tema, apontado pelo enunciador como algo proposital, ocorra porque o discurso (do enunciador) é legitimado de forma que não deixe possibilidades para que se neguem os efeitos de sentido que ele propõe. Nesse ponto de vista, o discurso primeiro é representado pelo enunciador como algo incontestável, pois tem “estrutura lógica”. Com isso, o que resta ao Outro é o desvio do tema “contra um comentário irônico”.

Nesse sentido, o “comentário irônico” é a única fresta que permite ao Outro que, ao explodir esse todo coerente e lógico, faça surgir outros discursos, desvirtuando os sentidos do discurso primeiro. Dessa, forma, é o “comentário irônico” que passa a ser a origem do discurso do Outro, não mais, “as ideias em pauta”, conforme aponta o enunciador.

Percebemos que, no presente discurso, esta parte final, é direcionada para que o enunciador tente reorientar os sentidos que esse “comentário irônico” adquire no interdiscurso. No recorte abaixo, o enunciador busca, assim, explicar o “verdadeiro sentido” aos seus co-enunciadores. Trata-se, na verdade, de uma busca pelo apagamento dos sentidos que o “comentário” adquiriu, para que outros sentidos sejam inscritos no lugar daqueles.

Nos momentos finais, um senador mencionou os muitos engenheiros estrangeiros trabalhando no Ceará e em Pernambuco. Comentei como seria bom se, casando-se com brasileiras, ficassem no país, pois isso aumentaria o estoque de capital humano do Nordeste.

Em “comentei como seria bom”, o enunciador assume um tom doce, mostrando que o “comentário” é inocente e benevolente. É um comentário de um sujeito que idealiza o bem da nação, que se preocupa com a sociedade brasileira, com o Nordeste. “Como seria bom” é um enunciado que nos remete a um sujeito idealizador, que sonha, aspira aos bons acontecimentos para o país. Os verbos no futuro do pretérito e pretérito do subjuntivo reforçam a representação desses anseios.

Contudo, no recorte acima, ele se refere às “brasileiras”, um hiperônimo. Esse hiperônimo produz efeitos de sentido que facilitam a adesão do co-enunciador à representação do enunciador como sujeito que almeja o bem da nação. Evita, dessa forma, também, os sentidos negativos que o léxico “caboclinhas”, usado no evento, pode adquirir. É apenas no trecho posterior que o enunciador irá mencionar esse léxico, ao mesmo tempo em que busca anular os sentidos que ele adquiriu no discurso do Outro.

Onde eles trabalham, a população é cabocla, a clássica mescla de português e índio. Portanto, com todo o respeito, as noivas mais prováveis seriam as caboclinhas locais. Essa palavra foi o foco da carta furibunda, pedindo retratação. Vale notar, festeja-se o Dia do Caboclo, em 24 de junho. Ora, se os próprios homenageados não têm objeções ao termo e como os diminutivos adquirem tom afetivo, onde está o meu pecado?

Novamente, notamos o intuito do enunciador de controlar os sentidos, anulando aqueles que ecoam no discurso do Outro e provocam uma imagem autoral negativa. É esse léxico, aponta ele, que “foi o foco da carta furibunda”, ou seja, aquilo que origina o discurso do Outro. Por isso, é contra os efeitos de sentido que esse léxico adquire que o enunciador se posiciona, buscando anular e reorientar os sentidos.

No discurso do Outro, “caboclinha” adquire efeitos de sentido pejorativos, o que acarreta a projeção negativa da representação do enunciador e da *pessoa*. No “comentário irônico”, citado em recorte anterior, o enunciador, no discurso primeiro, propõe que seja oferecido um bônus para as caboclinhas se casarem com engenheiros estrangeiros para, assim,

aumentar o capital humano do país. Esse discurso faz com que seu enunciador seja representado como um sujeito capaz de explorar as mulheres para obter vantagens econômicas.

Como a instância da pessoa ocupa o lugar social de educador e de homem público da elite brasileira, esses efeitos de sentido são ainda mais intensos. Por ser um homem e por ser branco, outros efeitos são ainda intensificados. Assim, no discurso do Outro, ele é um sujeito que não pode ocupar o lugar de educador, pois não age de acordo com os membros desse grupo. Por ser homem, fazer menção às mulheres como caboclinhas e propor que elas se casem por interesses financeiros, coloca-o na posição de machista e explorador sexual.

Além disso, por ser branco, aludir às mulheres como caboclinhas, também soa como um preconceito racial, inscrito historicamente, que consiste em considerar a raça branca superior à mestiça. E, na memória discursiva, essa relação também remete à exploração dos colonizadores, que, por se considerarem de uma raça superior, acreditavam poder escravizar os colonizados.

É contra toda essa rede de sentidos que o discurso adquire no interdiscurso que o enunciador, nesse recorte, se inscreve e busca apagá-los. Assim, primeiramente, recorre ao sentido do léxico “caboclo” legitimado socialmente: “a clássica mescla de português e índio”, justificando o seu uso para fazer menção àquela população. Em seguida, em tom de cautela e respeito, aponta que, por isso, as noivas prováveis dos engenheiros estrangeiros seriam as caboclas. Dessa vez, procura apagar o sentido de explorador, mencionando que essa união é um acontecimento possível, devido às circunstâncias.

O uso do léxico “caboclo” é apontado pelo enunciador como legitimado pela própria população, o que pode ser comprovado por existir uma data comemorativa: “vale notar, festeja-se o Dia do Caboclo, em 24 de junho”. Portanto, essa forma de aludir àquela população, não é ofensiva, como conclui: “os próprios homenageados não têm objeções ao termo”.

Por último, aponta que o diminutivo “caboclinha” adquire efeitos de sentido “afetivo”. Isto é, o que ele aponta é que, na materialidade linguística,

o uso do diminutivo acrescenta, unicamente, efeitos de sentido positivos ao léxico. Portanto, “caboclinha” apenas possui conotações de afetividade, uma forma carinhosa de aludir à população feminina daquele grupo.

Contudo, tal afirmação pode ser questionada, visto que o diminutivo também pode provocar efeitos de sentido pejorativos. Isso é um indício preciso que nos permite identificar esse trabalho do enunciador e do escritor de apagar os sentidos que o discurso adquire e, no lugar desses, inscrever outros. Assim, ele pode se proclamar inocentemente acusado, conforme encerra o recorte: “onde está o meu pecado?”.

3.6 - As instâncias autorais: a pessoa, o escritor e o enunciador

Conforme observamos no capítulo II, a autorialidade do artigo de opinião caracteriza-se por evocar instâncias de diferentes ordens que não se reduzem ao que é o autor. Essas instâncias apontam para o que é exterior e o que é interior ao discurso.

As propostas de Maingueneau (2006; 2010) nos dão suporte para discernir essas diferentes formas de subjetividade que atravessam o discurso. De acordo com essas possibilidades, pudemos identificar, nos discursos de Moura Castro, o modo como o autor - *unidade imaginária* - se desdobra nas instâncias da *pessoa*, do *escritor* e do enunciador, essa *subjetividade irredutivelmente dispersa*. (MAINGUENEAU; 2006, p. 138).

Afinal, o autor não aponta simplesmente para um indivíduo como atenta Foucault (2006). Há uma dispersão de sujeitos que o representa. Nos artigos de Moura Castro é exposta uma foto ao lado do nome de autor e o e-mail. Além disso, observamos no artigo, a recorrência aos fatos que ele presencia no mundo, que, às vezes, são pontos de partida para a temática do discurso. Esse sujeito biográfico, a *pessoa*, é apenas uma face do que se resume em “o autor”.

Essa instância, a *pessoa*, emerge nesses discursos como o economista, especialista e representante desse campo. Essa associação é possível, pois o gênero de discurso artigo de opinião vincula-o a esse campo

pelas informações do pé biográfico. Dessa forma, quando o interdiscurso remete ao campo da economia, muitas vezes, pelo léxico ou pelo posicionamento que o enunciador assume, essa instância emerge no discurso.

Em *Exumação de um cadáver*, por exemplo, o modo como o enunciador se projeta, é também um posicionamento no campo da economia, o que remete à *pessoa*. Assim, essas duas instâncias atuam conjuntamente, de forma que a legitimidade do economista, representante legítimo do campo, dá legitimidade ao enunciador e aos efeitos de sentido que ele institui.

Por outro lado, no discurso *Os legisladores do verbo divino*, a *pessoa* é quem, enquanto testemunha, reforça os efeitos de sentido aos quais quer fazer o co-enunciador aderir. Assim, a *pessoa* atesta a qualidade de 1200 alunos, do curso de economia, em Berkeley.

Contudo, essa instância não se resume ao economista. A *pessoa* é também aquela que participa dos eventos responsáveis pela manutenção do campo da educação. É um representante desse campo, que toma decisões com os demais representantes para geri-lo.

Em *O PNE e as caboclinhas* é a *pessoa* que vai ao Senado discutir o PNE e em *A Exumação de um cadáver* ela testemunha os discursos dos participantes do evento em Brasília. Em ambos, ela dá sustentabilidade ao *escritor*, que se alimenta da atuação, das experiências dela no mundo, para que, no campo jornalístico, ele possa tematizá-las e concretizá-las nos discursos.

Não obstante, nem sempre essa instância atua como um respaldo ao enunciador e ao escritor. Como apontamos na análise de *O PNE e as caboclinhas*, nesse discurso, *escritor* e enunciador atuam cooperativamente para reconfigurar a imagem negativa que a instância da *pessoa* adquire no evento e que repercute na mídia, o que nos permite afirmar que essas instâncias interagem de modo heterogêneo.

Outro caso distinto e contraditório a esses é o que ocorre em *Analfabetismo emocional*, nesse discurso, a instância da *pessoa* é apontada pelo enunciador como isenta pelos sentidos do discurso. Define, assim, como

ilegítimos os discursos dos co-enunciadores que se dirigem a ela como forma de refutar os efeitos de sentido.

Por sua vez, o *escritor*, instância cuja existência está atrelada à produção da materialidade linguística dos discursos atua na elaboração do código linguístico, dentro do campo jornalístico. Assim, na revista, tenta fazer com que o co-enunciador desta seja também o co-enunciador de seus discursos. Para isso, procura ser original e criativo, como notamos na elaboração dos títulos: *A exumação de um cadáver*, *Os legisladores e o código divino*.

Além disso, é quem, ao manipular a materialidade linguística, visa a controlar os sentidos do discurso. Assim, elimina os riscos de um posicionamento calunioso que desvia os efeitos de sentidos de sua produção para acusá-lo. É aquele que resume, que pode retomar os discursos da *pessoa*, direcionando os efeitos de sentido.

Assim, ele crê ser quem domina os sentidos e que pode, dessa forma, nortear o modo como os co-enunciadores se posicionam perante esses discursos. Diante disso, exige que eles sejam racionais e sejam guiados pelo raciocínio que a materialidade linguística impõe aos sentidos. Para essa instância, existe, portanto, uma “leitura autorizada”. Esta provém dos efeitos de sentido do posicionamento ao qual ele pertence.

Para que isso tenha efeito, confere ao enunciador a função de apagar os sentidos não autorizados. O que somente é possível pelo lugar de pertencimento que esse enunciador projeta e que se estende também às instâncias da *pessoa* e do *escritor*, gerando, desse modo, uma imagem autoral.

Nesses discursos, o enunciador fala do lugar do homem das ciências. Isso delega ao seu discurso a objetividade e a imparcialidade dos métodos científicos. Assim, ele é apenas aquele que traduz ao co-enunciador o que os números, os dados estatísticos e as pesquisas indicam. É o porta-voz do saber científico.

Além disso, é um sujeito contido, de raciocínio lógico, que pertence ao mundo das letras. Tem o conhecimento dos livros, do universo acadêmico e dos grandes filósofos; mas também tem conhecimento de mundo, de outros

países. Esse vasto conhecimento torna-o um sábio. Mas é, além de tudo, um homem público, que defende os interesses da sociedade.

Essa multiplicidade de sujeitos, de alguma forma, integra o autor, mas não de forma idêntica. Elas interagem simultaneamente, possibilitando que a *pessoa* tenha reconhecimento social como *escritor* e, paradoxalmente, que o escritor possa emergir na instituição jornalístico pelo reconhecimento social de que a *pessoa* usufrui. Por sua vez, o enunciador é fundamental para conferir aos discursos e, concomitantemente, a essas instâncias uma imagem autoral de prestígio social, fazendo com que os co-enunciadores, mesmo que parcialmente, aceitem os efeitos de sentido como legítimos.

3.7 - A hierarquia autoral e os posicionamentos nos discursos de Moura Castro

Ressaltamos no capítulo II que o artigo de opinião, por ser veiculado por uma instituição discursiva maior, a revista, possui uma *instância autoral hierarquizada* (Maingueneau; 2013). Isso significa que, embora a instância que o assuma seja um autor, a *Revista Veja* é uma instância autoral superior, da qual o primeiro não pode ser desvinculado. Por isso, é comum que se refiram a Moura Castro como “o articulista da *Veja*”, conforme já havíamos observado no capítulo I.

Desse modo, essa relação entre autor e instituição submete o autor ao que Maingueneau (2010) designa de autor de funcionamento relacional. Assim, dificilmente ele deixa de ser “autor de” para ser apenas “o autor”. Além disso, o próprio gênero de discurso artigo de opinião também impede o autor de ter uma “autonomia sintática”. Isto é, que ele deixe de ser “o articulista” ou “o autor dos artigos” para ser apenas “o autor”.

No entanto, o que nos interessa dessa autoralidade hierarquizada são os posicionamentos que ela implica na interação entre autor, instituição e a interação desses com os co-enunciadores. Afinal, autor, revista e co-enunciador não podem ser dissociados.

Nesse processo, primeiramente, temos a instância da *pessoa* que, por sua notoriedade social é contratada pela *Revista*, conforme dito no capítulo I.

E, quando se insere na instituição jornalística, projeta-se como *escritor*. Ou seja, não se trata mais da *pessoa* que dá a entrevista à *Veja*, mas, agora, do articulista. É uma instância que, no campo jornalístico, pode assumir a função de autor-responsável da cena genérica. É, além disso, uma instância que articula sua existência pela produção da materialidade linguística em que se inscrevem os discursos.

Para que a *pessoa* integre-se à instituição e seja um articulista da *Veja* é necessário, contudo, que haja identificação entre o posicionamento que o enunciador de seu discurso assume e o posicionamento da instância autoral *Veja*. Assim, por essa hierarquia de autores, na voz do autor fala também a voz da *Veja*, como se essa instância superior se responsabilizasse por o que enuncia o autor, assumindo o mesmo posicionamento que ele.

Dessa forma, voz de autor e da *Veja* tornam-se harmoniosamente uma única voz, o que se coaduna também com os posicionamentos sociais e políticos de ambos. O posicionamento no campo da educação que o autor assume torna-se também o posicionamento da *Veja* e o posicionamento político da revista integra-se ao posicionamento do autor. Essas relações complexas mostram que essa reciprocidade anula qualquer tentativa de explicar quem é que assume o que, pois esses posicionamentos se amalgamam.

Por outro lado, a própria escolha que a revista faz pela *pessoa* que ocupa certo espaço no campo da educação já denuncia o posicionamento da Revista *Veja*. Devido a *Veja* escolher o economista para falar da educação e não um pedagogo ou um professor sabe-se que o discurso daquele se alinha à visão de educação voltada para o desenvolvimento econômico, de acordo com o posicionamento da economia da educação.

Nos discursos de Moura Castro, o posicionamento que assume o enunciador se opõe às instituições governamentais, ao poder público, ao MEC, aos grupos de sindicatos e professores. Esses discursos estão, assim, em consonância com o posicionamento neoliberalista que, conforme referido no primeiro capítulo, critica a ação limitadora do Estado, ao mesmo tempo em que defende o direcionamento da educação para o desenvolvimento econômico nacional.

Nessa ótica, qualquer medida intervencionista do Estado é posta em xeque, conforme se posiciona o enunciador no discurso *A exumação de um cadáver*, no qual a intervenção estatal sobre a iniciativa privada é representada como um ser maldito que é trazido do mundo dos mortos para aterrorizar os vivos. Por essa representação, o enunciador delinea a intervenção do MEC como um “conluio” de um governo corrupto cujos membros se aliam e tomam medidas para o benefício próprio.

Do mesmo modo, o Poder Legislativo é desmistificado como órgão tomado pelo senso comum, que formula leis que não condizem com as reais urgências da sociedade, como apontamos no discurso *Os legisladores do verbo divino*. Assim, essas leis apenas favorecem grupos, caso dos professores e educadores, cuja fala é representada como pertencente a um posicionamento “purista” e mergulhada nas opiniões informais, sem nenhum respaldo nos dados estatísticos e pesquisas. Os dados, sim, são apresentados pelo enunciador como os verdadeiros indicadores das necessidades reais da sociedade.

Em *Analfabetismo emocional*, reforça-se ainda mais a ilegitimidade do posicionamento dos professores, que defendem a redução de alunos em sala de aula. Para o enunciador, esse posicionamento contraria a racionalidade e o saber proveniente da ciência empírica. Por isso, tal posicionamento é representado como privado de qualquer critério científico, seus representantes, portanto, falam do lugar comum e seus discursos são dominados pelo subjetivismo, pelas emoções e opiniões pessoais formuladas a partir das experiências do cotidiano.

O posicionamento dos professores, daqueles que reivindicam por melhores condições de trabalho é representado como o de “analfabetos emocionais”. Afinal, para o enunciador, não importam os sujeitos, o importante são os números e os dados estatísticos. E o que apontam esses dados revela o rumo adequado para que a educação favoreça o crescimento econômico e evite gastos públicos desnecessários.

O MEC, por sua vez, como representante legítimo do posicionamento do governo no campo educacional, é representado como uma instituição desorganizada e incompetente. Assim, em *O PNE e as caboclinhas*, tal

instituição contraria os princípios dos países bem sucedidos em educação. Por isso, seus eventos são desordenados e seus representantes visam apenas aos interesses de grupos.

De modo geral, pelos efeitos de sentido desses discursos, a sociedade é vitimada, ou até aterrorizada, por um governo corrupto e incompetente, cujos órgãos, o MEC, o Senado, propiciam iniciativas desordenadas, sem lógica, que apenas aumentam os gastos públicos e não beneficiam a população. Todos eles buscam apenas interesses particulares, pouco se importando com a sociedade.

É nessa topografia e nessa cronografia político-educacional que esses discursos instauram. E, diante dele, são apenas os dados estatísticos, o conhecimento científico experimental e os números que as pesquisas indicam que podem direcionar esse mundo caótico para os rumos certos. Afinal, somente esses dados empíricos podem livrar a sociedade daqueles que, do senso comum, da irracionalidade, dos interesses ocultos, arruínam-na.

Diante desse cenário, projeta-se a imagem autoral de um sujeito que se preocupa com a sociedade. O autor está do lado da população e defende a organização e o bem público. O enunciador é lógico, organizado e homem preocupado com a educação nacional e, conseqüentemente, com o bem social. Assim, enunciador e *pessoa* são aqueles que, com olhares lúcidos sobre a realidade, desmistificam os discursos falaciosos e denunciam a corrupção. Isso, em nome do bem social e do crescimento econômico.

Por sua vez, a imagem autoral dos discursos de Moura Castro inevitavelmente interage com a imagem dessa instância autoral superior, fazendo com que os posicionamentos de Veja e do autor se confluam. Se o posicionamento político-econômico da revista é o neoliberalismo, o posicionamento educacional do autor alinha-se ao da economia da educação. E ambos apresentam esses posicionamentos como os dos legítimos defensores da sociedade.

Uma das características dessa instituição jornalística, a revista, como salientamos, também no capítulo I, é de que ela se dirige a um co-enunciador mais específico. Isto é, não se trata de um co-enunciador heterogêneo, não

são todos os brasileiros, mas um grupo com o qual a revista se identifica e, ao mesmo tempo, busca formá-lo pelo saber que ela transmite.

O co-enunciador da *Veja* é, assim, em grande parte, aquele que se identifica com o mesmo posicionamento político-econômico que ela. É um co-enunciador selecionado, geralmente, pertencente à mesma classe social e, por isso, compartilha os mesmos valores. Assim, como os co-enunciadores dos discursos de Moura Castro coincidem com os da revista, os posicionamentos implicados, geralmente, são os mesmos.

Conforme os discursos desse autor são atravessados pelos campos da educação e pelo campo político-econômico, a maior parte desses co-enunciadores assume os mesmos posicionamentos que aquelas que perpassam esses discursos. Assim, também defendem o liberalismo econômico e a economia da educação e participam da topografia e da cronografia que o enunciador instaura nesses discursos.

A esses co-enunciadores, o enunciador se dirige incitando-os a tomar o mesmo posicionamento contra a redução de alunos em sala de aula ou contra as medidas intervencionistas do MEC sobre as instituições privadas. É por conhecer esse co-enunciador que o enunciador pode dizer o que diz, como aludir ao outro como “analfabeto emocional”, pois sabe o posicionamento de grande parte de seus co-enunciadores.

Contudo há outros co-enunciadores que discordam dos efeitos de sentido desses discursos, justamente por assumirem posicionamentos contrários ao do enunciador, afinal, não existe homogeneidade absoluta de posicionamentos entre os co-enunciadores. Esse embate é o gerador da polêmica desses discursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Indissociável da noção de subjetividade, a noção de autor é de difícil manejo e, apesar de ter ocupado os interesses de estudiosos de diferentes campos e perspectivas teóricas, ainda hoje não foram encontradas respostas definitivas para a célebre pergunta lançada por Foucault: o que é um autor?

Na busca de um critério para lidar com essa noção, a proposta de Maingueneau, dentro das possibilidades teórico-metodológicas da AD, dá-nos respaldo para operar sobre instâncias confusas que nos remetem à interioridade e à exterioridade do discurso e que outras abordagens dificilmente nos permitiriam relacionar. Afinal, ou optam por uma dessas instâncias e ignoram as demais ou preferem não discerni-las.

Além de considerarmos essas distintas instâncias, para nós, a resposta a tal pergunta condiciona-se a outras que, ao longo da pesquisa, tornaram-se fundamentais: de que lugar esse autor fala? À qual instituição ele se filia para que receba a legitimidade para enunciar? A não ser que, como ocorre no discurso literário, em que ele enuncia de uma posição paratópica; para chegarmos a essas respostas, é necessário conhecermos o funcionamento da instituição discursiva na qual o autor se posiciona.

Com esse intuito, ao tratarmos da autoralidade nos discursos de Moura Castro, o gênero de discurso artigo de opinião tornou-se norteador deste estudo. Isso nos possibilitou notar que o autor não pode ser reduzido a uma simples instância que enuncia no campo jornalístico, de acordo com o que, supostamente, pode ocorrer em outro gênero de discurso, como a reportagem. A autoralidade do artigo de opinião aponta para outras instâncias. É um sujeito que atua no mundo, circula entre os campos da educação e da economia, ao mesmo tempo em que é um ator da instituição jornalística, que organiza sua existência pela produção da materialidade linguística em que os discursos se inscrevem. Além disso, é indissociável desses discursos a manifestação de um enunciador, que toma corpo na cena enunciativa.

O estudo da autoralidade nos discursos de Moura Castro, a partir dessas diferentes categorias, permitiu que identificássemos como a interação

entre *pessoa*, *escritor* e enunciador opera na manutenção daquilo que “o autor” implica. Essas instâncias atuam em interdependência, na legitimação recíproca entre sujeito e sentidos. Isto é, a instância da *pessoa*, pelo seu prestígio social, legitima o *escritor* que, por sua vez, atua na manutenção do *status* social da *pessoa*. Contudo, é com o enunciador que os co-enunciadores interagem. É essa instância que legitima o dizer, sendo apreendida como uma voz e um corpo e pelos lugares que instaura nos discursos.

No entanto, a identificação dessas instâncias ainda deixa lacunas sobre a legitimidade desses discursos, principalmente sobre o que permite à instância da *pessoa* poder transitar entre diferentes áreas do conhecimento. Tendo isso em vista, nossa empreitada sobre as condições sócio-históricas de produção desses discursos é reveladora.

Os discursos de Moura Castro se inserem em uma sociedade de organização capitalista, em que o desenvolvimento econômico torna-se, conforme referido por Beaugrande (1997), o *mito dominante*. Nesse cenário, a Economia é uma ciência de suprema legitimidade, que busca, assim, explicar e nortear os novos rumos da ordem mundial. Nessa marcha incessante para o desenvolvimento econômico, a Educação, assim como outros campos, torna-se instrumento aliado a esse objetivo universal.

Em termos discursivos, isso significa que a legitimidade que o campo da economia usufrui emana dos posicionamentos que, nesse campo, aliam-se a essas conjunturas, como o neoliberalismo e suas nuances. Esses posicionamentos, pela valorização social que recebem, entram, fortemente, em conflito com aqueles a que se opõem. Nesse sentido, a Economia da Educação torna-se um posicionamento decisivo no campo educacional, pois aliada ao liberalismo político-econômico, passa a deliberar no interior desse campo e a defini-lo.

É a esse posicionamento que o autor se filia, podendo, dessa forma, enunciar no campo da educação, ao mesmo tempo em que entra em conflito com os posicionamentos antagônicos no interior desse campo. Nessa direção, o universo de sentidos que os discursos de Moura Castro instaura nos remete a esse conflito e reconfiguração de posicionamentos cuja retórica

dominante é a de que a Educação deve viabilizar o desenvolvimento econômico.

Esse posicionamento transparece pela cronografia e pela topografia a que os discursos de Moura Castro nos remetem, ou seja, a um momento de desordem político-social causada por uma administração pública incompetente e corrupta, cujos interesses vão de encontro aos dos cidadãos. E nesse contexto, a Educação é apontada como um lugar dominado por profissionais incompetentes e mergulhados no senso comum. Nessa rede de sentidos, o enunciador apregoa a necessidade de cortes de gastos públicos e a abominação de qualquer tipo de intervencionismo na iniciativa privada.

Conforme esses discursos, o sistema educacional vai de mal a pior e a única saída é se render à lógica administrativa-econômica, ou seja, à mercantilização da Educação, de modo que o Estado deixe de ser o promotor e torne-se apenas concessionário da Educação. Assim, poderia surgir uma escola de gestão eficiente para competir no mercado e as avaliações sistemáticas de amplitude nacional e internacional produziriam dados quantitativos que, por sua vez, possibilitariam o ranqueamento e a auditoria educacional.

Os discursos de Moura Castro assumem esse posicionamento respaldado em dados estatísticos e em um saber científico. Os números tornam-se, assim, recurso de autolegitimação, que projeta nesses discursos o lugar da ciência, da verdade absoluta, e lhes conferem a cientificidade necessária para legitimá-los diante dos co-enunciadores. Além disso, é pelo tom de sábio cidadão e de pesquisador preocupado com o andamento da Educação e com a sociedade que o enunciador se projeta, corroborando a legitimidade de seu dizer.

Entretanto, retomando as palavras de Emerick (2013), esses dados estatísticos não possuem uma finalidade puramente científica, mas um uso de arrogância e intimidação, já que a matemática apresenta-se como imparcial e irrefutável. E essa aparente preocupação social camufla em seu discurso um mundo desumanizado, em que os anseios pessoais devem ser apagados em nome da maquinaria científica, único meio para alcançar o desenvolvimento econômico. Assim, nas palavras de Moura Castro, “se o

aluno aprendeu, pouco importa como funciona a sala de aula”. Afinal, os fins justificam os meios, as pessoas se reduzem a números e dados estatísticos.

Dessa forma, os sujeitos são reificados em nome do crescimento econômico, finalidade que justifica desde a exclusão social até as más condições de trabalho do profissional da educação. Nessa ótica neoliberal, pouco importa quem aprende ou quem ensina, o importante são os resultados. E, aos poucos, a competição emudece a solidariedade e a civilidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES FILHO, F. *A autoria nas colunas de opinião assinadas da Folha de S. Paulo*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

_____. A autoria institucional nos editoriais de jornais. *Alfa*, São Paulo, n. 50, p. 77-89, 2006.

ANTONIO, I. Autoria e cultura na pós-modernidade. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 189-192, maio/ago. 1998. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ci/v27n2/irati>. Consultado em: 22 jan. 2015.

AUTHIER-REVUZ, J. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARTHES, R. A morte do autor. In: BARTHES, R. *O Rumor da Língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 65-75.

BEAUGRANDE, R. de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society*. Norwood. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

BENJAMIN, C. Economia e educação: um debate invertido. *Revista espaço acadêmico*, ano II, n. 12, maio 2012. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br/012/12col_cesar.htm>. Consultado em 02 fev. 2014.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes, 1991. [1976]

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: Unicamp, 2004.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Os dois métodos e o núcleo duro das ciências econômicas. *Revista de Economia Política*, v. 29, nº 2 (114), p. 163-190, abr./jun. 2009.

BUESCU, H. *Autor*. In: E-Dicionário de Termos Literários (EDTL), coord. de Carlos Ceia, ISBN: 989-20-0088-9. Disponível em: <<http://www.edtl.com.pt>>. Consultado em 10 jan. 2015.

CASSIANO, C. C. De. *O mercado do livro didático no Brasil do século XX: a entrada do capital espanhol na Educação nacional*. São Paulo: Unesp, 2013.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2008. [2004]

CLETO, C.; DEZORDI, L. *Políticas econômicas*. In: Economia empresarial – Coleção gestão empresarial 1/ Fae Business School. Curitiba: Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus, 2002.

EMERICK, B. *Matemática na economia: bom ou ruim?* 18 jun. 2013. Disponível em: <www.mises.org.br/Article.aspx?id=1627>. Consultado em: 01 ago. 2014.

FOUCAULT, M. O que é um autor? In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos III - Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 264-298.

_____ *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2012.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 2010.

GUIMARÃES, I. A educação escolar na produção discursiva da revista veja. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 25, n. 49, p. 71-98, jan./jun. 2011.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HANUSHEK, E. *Educação é dinheiro: Depoimento*. (13 set. 2008). São Paulo: Revista Veja. Entrevista concedida a Camila Pereira.

HENRY, P. *A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso*. Campinas: Unicamp, 2013.

HINKELAMMERT, F. *Crítica à razão utópica*. São Paulo: Paulinas, 1998.

HOLANDA, F. U. X. de: *Do Liberalismo ao Neoliberalismo: O itinerário de uma cosmovisão impenitente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

KUHN, T. S. *A Estrutura das Revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LOSADA, M. *imaginário radical: a proposta de Castoriadis à atual crise dos paradigmas no campo das ciências naturais e sociais*. Disponível em: <www.ufrj.br/seminariopsi/2009/boletim2009-1/losada.pdf> Consultado em: 20 dez. 2014.

LUZURIAGA, L. *História da educação pública*. São Paulo: Nacional, 1959.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar, 2005. [1984]

_____. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes, 1997. [1987]

_____. Diversidade dos gêneros de discurso. In: MACHADO, I. L.; MELO, R. de (orgs.). *Gêneros: reflexões em Análise do Discurso*. Belo Horizonte, Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Faculdades de Letras da UFMG, 2004. p. 43-58.

_____. *Discurso Literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. A Análise do Discurso e suas fronteiras. *Matraga*, Rio de Janeiro, v.14, n.20, p.13-37. 2007.

_____. *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Doze conceitos em Análise do Discurso*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Análise de textos de comunicação*: 6a edição ampliada. São Paulo: Cortez, 2013.

MANKIWI, N. G. *Introdução à Economia*. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

MELO, J. M. de. *A opinião no jornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1985.

MINTO, L. W. *Economia da educação*. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_economia_da_educacao.htm#_ftnref1>. Consultado em 01 jun. 2014.

MIRA, M. C. *O leitor e a banca de revistas: a segmentação da cultura no século XX*. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

MISSES, L. Von. A importância do estudo da economia. In: MISSES, L. Von. *Ação Humana: Um Tratado de Economia*. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010. [1949]

MUCHAIL, S. T. Michel Foucault e o dilaceramento do autor. *Margem*, São Paulo, n. 16, p. 129-135, Dez. 2002.

ORLANDI, E. P. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T.(orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1997. 61-162.

PINHO, C. M. Educação como fator de desenvolvimento econômico In: PINHO, C. M. *Economia da Educação e desenvolvimento econômico*. São Paulo: Pioneira, 1970. p. 38-98.

PIRES, V. *Economia da educação: para além do capital humano*. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTES, H. A educação como fator de desenvolvimento econômico. In: PONTES, H. *Educação para o desenvolvimento: estudo crítico da administração educacional no Brasil*. São Paulo: editora Nacional, 1969. p. 38-53.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. In: POSSENTI, S. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola, 2009a. p. 103-117.

_____. *Os limites do discurso*. São Paulo: Parábola, 2009b.

POSSENTI & MUSSALIM. Contribuições de Dominique Maingueneau à Análise do Discurso In: PAULA, L. De; STAFUZZA, G. *Da Análise do Discurso no Brasil à Análise do Discurso no Brasil: três épocas histórico-analíticas*. Uberlândia: EDUFU, 2010. p. 63-87.

RODRIGUES, N. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1987.

RODRIGUES, R. H. *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SCALZO, M. *Jornalismo de revista*. São Paulo: Contexto, 2004.

SCHULTZ, T. *O Capital Humano: Investimentos em Educação e Pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SHEEHAN, J. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SILVA, C. L. S. da. *Veja: o indispensável partido neoliberal*. 2005. Tese (doutorado em História) - Programa Interinstitucional de Pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

SOUZA, N. de J. de (s.d.). *Uma introdução à história do pensamento econômico*. Disponível em: <www.nalij Souza.web.br.com/introd_hpe.pdf> Consultado em: 10 jan. 2014.

SUTTER, D. *Where Would Adam Smith Publish Today?: The Near Absence of Math-free Research in Top Journals*. *Econ Journal Watch*, v. 4, n. 2, p. 230-240, maio. 2007. Disponível em: <econjwatch.org/articles/where-would-adam-smith-publish-today-the-near-absence-of-math-free-research-in-top-journals>. Consultado em: 10 out. 2014.

REVISTAS CONSULTADAS

Revista Veja. São Paulo: Abril, 01, set. 1968.

Revista Veja. São Paulo: Abril, edição especial 40 anos, set. 2008.

Revista Veja. São Paulo: Abril, 07, maio. 1993.

SITES CONSULTADOS

CORECON (Conselho Regional de Economia). Disponível em: <http://www.corecon-ce.org.br/?page_id=323>. Consultado em: 10 fev. 2014.

Dr. Nelson Rodrigues entrevista Claudio Moura Castro -- articulista da revista Veja, em 12/06/2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=e5deqZt740A>>. Consultado em: 01 set. 2014.

Em: <<http://veja.abril.com.br/arquivo.shtml>>. Consultado em: 10 ago. 2014.

Em: <<http://www.claudiomouracastro.com.br/>>. Consultado em 05 jun. 2014.

Em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/claudio-moura-castro-467981.shtml>>. Consultado em: 30 ago.2014.

Entrevista: pontos de vista impopulares de Cláudio de Moura Castro. Disponível em: <<http://www.grupoa.com.br/blogA/post/2013/11/07/BlogA-Entrevista-Claudio-de-Moura-Castro.aspx>>. Consultado em 01 set. 2014.

Entrevista - Cláudio de Moura Castro - economista, colunista da revista Veja. Disponível em: <http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2008/12/482113-entrevista+++claudio+de+moura+castro++economista+colunista+da+revista+veja.html>. Consultado em: 01 set. 2014.



Editora ABRIL
edição 2.299 - ano 45 - nº 50
12 de dezembro de 2012

veja

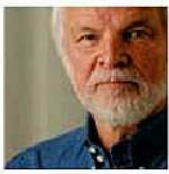
www.veja.com

“A função da forma é a beleza”

OSCAR NIEMEYER

(1907 • 2012)

RS 9,90
EXEMPLAR DE
ASSINANTE
VENDA PROIBIDA



Os legisladores e o Verbo Divino

Pensemos na seguinte situação. Três pessoas estão em uma sala, prontas para devorar uma travessa de comida. E eis que chegam mais três. Será preciso deitar água no feijão, para dividi-lo entre os comensais. Todos comem feijão aguado. Os mesmos três estão ouvindo um cantor, quando irrompem mais três na sala. Mas agora é diferente, ninguém ouve ou vê menos pela presença dos outros. Não há do que privar-se, pois ninguém “come” o som e a imagem dos outros. Se continuar a chegar gente, acabarão todos se acotovelando e cochichos atrapalharão o deleite da música. Mas quantos serão, a ponto de reduzir o prazer da cantoria? Obviamente, isso dependerá do tamanho da sala, do formato, da acústica, do volume da voz e se há amplificação, entre outros fatores. Não há um número mágico.

Esse experimento abstrato pode ser comparado a uma sala de aula. Quando chegam mais alunos, não é como o caso do feijão aguado. Pe-

“Quantos alunos deve haver numa sala de aula para que o aprendizado seja mais eficaz? Se o estudante aprende, esse número pouco importa”



lo contrário, é semelhante ao do cantor. Mais gente na sala não prejudica o aprendizado. E não é preciso muita imaginação para concluir que aulas maiores custam menos, economizando recursos, vantagem nada trivial. No primeiro ano de Harvard, muitas aulas são em anfiteatro, com todos os 400 alunos iniciantes. O curso de introdução à economia, em Berkeley, tinha 1 200. Se essa fórmula fosse tão ruim, Harvard não seria a melhor universidade do mundo e Berkeley, a melhor pública. As salas do ensino médio coreano tinham mais de sessenta alunos. Mesmo assim, a Coreia já possuía um excelente sistema educativo. No Brasil, temos o exemplo dos cursinhos, operando com salas enormes. Para a maioria dos alunos, é o melhor ensino que jamais experimentarão.

A realidade é ainda mais turva. Pergunte-se ao público se prefere ouvir Caetano Veloso em uma sala com 100 espectadores ou um cantor menor, em uma sala com 35. Pergunte-se aos alunos se preferem um grande professor, em uma sala enorme, ou um medíocre, em uma salinha de 35 lugares. Em ambos os casos, a resposta é a mesma e óbvia. Para os puristas, se há muitos alunos, dilui-se a interação deles com o professor. É um argumento sério, sempre e quando tal interação for praticada. Mas isso é raríssimo, qualquer que seja o tamanho da sala. Tais perplexidades atraíram muitos estudos, na tentativa de determinar o impacto do tamanho da sala de aula sobre o aprendizado. De fato, esse é um dos temas mais pesquisados, com medidas cuidadosas e grupos de controle. São centenas de pesquisas, tantas que não mais se justifica fazer outras. E o que nos dizem? Simplesmente, com a única exceção constituída pelos alunos pobres dos anos iniciais, não há nenhuma associação entre o tamanho da sala e o nível de aprendizado. Infere-se que os casos de interação aluno-professor são raríssimos. Desde que se possa ver e ouvir o mestre, pôr ou tirar alunos não afeta o rendimento. É leviano negar o que diz a avalanche de pesquisas. Entendamos, os resultados descrevem o coletivo das escolas.

Tais análises não avaliam métodos eficazes que requerem poucos alunos. Isso porque sua superioridade não pode ser medida se quem os adota está perdido em um mundão de escolas tradicionais. A própria definição de tamanho de sala vai se esfarelando. Imaginemos um colégio com professores excelentes dando aulas em salas com sessenta estudantes. Depois, grupos de dez alunos se reúnem com professores mais jovens para discutir os assuntos da aula. Além disso, os alunos fazem duas disciplinas a distância, uma delas com um tutor por 500 alunos e outra, totalmente informatizada (relação aluno/professor = infinito). Quantos professores por aluno há nessa escola? Desde que temos Ideb e Enem, o tema é irrelevante. Se o estudante aprendeu, pouco importa como funciona a sala de aula. Pois não é que o nosso Legislativo, com uma pauta atolada de problemas angustiantes, se mete a legislar sobre o número de alunos na sala de aula? Pela proposta em discussão, no ensino médio, não será possível ultrapassar o número mágico de 35. Deve ser uma cifra que, em sua infinita magnificência, Deus revelou aos legisladores, pois de nenhuma pesquisa saiu.

CLAUDIO DE MOURA CASTRO é economista



EDIÇÃO ESPECIAL

Editora ABRIL
edição 2307 - ano 46 - nº 6
6 de fevereiro de 2013

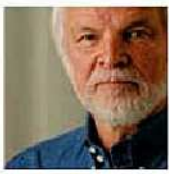
veja

www.veja.com

EXEMPLAR DE
ASSINANTE
VENDA PROIBIDA
R\$ 9,90

NUNCA MAIS

Que em memória dos 235 jovens mortos de Santa Maria façamos um Brasil novo, onde ninguém mais seja vítima do descaso, da negligência, da corrupção de valores e da impunidade



Analfabetismo emocional

Há os que não conseguem decifrar a língua escrita, são os analfabetos. Outros entendem apenas textos simples, são os analfabetos funcionais. Falarei do que chamo de analfabeto emocional. É aquele que sabe ler, mas é presa das emoções para entender o texto, em vez de usar a razão. Faz uma leitura “criativa”, embalada pelo sentimento e pela paixão. Decifra o texto por via de uma reação pura e espontânea, ignorando os estreitamentos de significado, impostos pelo sentido rigoroso das palavras escritas. A fim de ilustrar, utilizarei as cartas dos leitores acerca do meu ensaio “Os legisladores e o Verbo Divino” (12 de dezembro). Isso, por duas razões. Primeiro, por revelar-se uma boa amostra de leitura emocional. Segundo, porque muitas cartas são de professores e há uma corrente pedagógica pregando o subjetivismo e a liberdade do leitor para entender o texto como quiser. Será que alguns estariam ensinando tal estilo de leitura a seus alunos?

“As emoções fazem parte da vida. Mas podem estar no lugar certo ou errado. Insisto, antes da fúria, é preciso usar a razão para entender o que está sendo dito”



Como várias interpretações se descolaram do que está escrito, vale resumir o ensaio: 1) Pesquisas se somam, mostrando que o número de alunos em sala de aula não tem correlação com o nível de aprendizado; 2) Portanto, não há base científica para uma lei nacional inventando um número-limite de alunos por sala; 3) Vários fatores determinam qualidade, mas, segundo as pesquisas, o tamanho das classes não é decisivo; 4) Há situações em que classes pequenas se justificam — inclusive por exigência do método empregado —, mas isso tem de ser demonstrado, caso a caso. O ensaio causou a “indignação” de vários leitores. Entendamos, as emoções fazem parte da vida. Mas podem estar no lugar certo ou errado. Insisto, antes da fúria, é preciso usar a razão para entender o que está sendo dito. Faltou a muitos leitores (mas não a todos) a disciplina de seguir o raciocínio, entendendo a lógica do argumento. Por isso, discordam do que não está escrito.

Diante de uma pesquisa (no caso, centenas), devemos sempre aplicar a dúvida sistemática de Descartes. Encontramos erro lógico no argumento? Encontramos falhas metodológicas na comprovação empírica? Modelo errado, dados errados? Se não conseguimos identificar falhas, acabou a munição. Gostando ou não, somos obrigados a engolir as conclusões da pesquisa. O debate científico não é minha opinião contra a sua, minha teoria contra a sua, mas sim minha evidência contra a sua. Vale o que revela o mundo real.

“Reputo como inválidos seus argumentos.” A frase ilustra a confusão entre pesquisa científica e opinião. Vale “o que eu acho”, “o que eu vivi”, “o que eu sei”. A observação pessoal é vista como sendo mais definitiva do que pesquisas submetidas ao duro crivo da ciência. Se fosse assim, por que fazer pesquisas rigorosas, demoradas e caras? Afinal, a pesquisa é para eliminar o elemento subjetivo, as ambiguidades e o particularismo dos casos.

Busca-se nela decifrar as grandes forças em jogo, não os detalhes de cada situação. Várias cartas julgaram irrealistas os exemplos oferecidos. É o mesmo engano. Se o convencimento fosse pelos exemplos, para que pesquisa? O papel dos exemplos é facilitar a compreensão, é dar concretude. Não demonstram rigorosamente nada. Houve atribuições de culpa à falta de disciplina, ao calor, à desmotivação de alunos e professores, à promoção automática e a outras moléstias do cotidiano de uma escola. Mas ao se apontarem esses fatores, implicitamente, fica reforçada, e não negada, a tese do ensaio sobre a falta de centralidade do tamanho das classes.

Para terminar, fui bombardeado com o clássico *argumentum ad hominem*, comum nesses debates. Em vez de se apontarem erros, denuncia-se o autor. Vejamos algumas farpas: economistas sucumbem à “retórica mercantilista ou a exercícios de adivinhação levianos”; “Dos seus escritórios com ar condicionado (...) fica mais fácil ter uma visão turva da realidade”; “Com certeza, o senhor nunca viu de perto escola pública” (não é verdade, mas no caso é irrelevante). Ora, uma característica essencial de um estudo científico é que sua validade não depende de quem o realizou, mas de ser metodologicamente inapugnável.



40º ministro
Encarregado da propaganda,
João Santana é o homem
forte de Dilma

México

O país fez tudo diferente
do Brasil na economia
e está bombando



Editora ABRIL
edição 2315 - ano 46 - nº 14
3 de abril de 2013

veja

www.veja.com

VOCÊ AMANHÃ

As novas regras
trabalhistas
das empregadas
são um marco
civilizatório para
o Brasil — e um sinal
de que em breve
as tarefas domésticas
serão divididas entre
toda a família

GUIA COMPLETO
**O QUE MUDA JÁ E O QUE
FALTA DEFINIR NA NOVA LEI**

EXEMPLAR DE
ASSINANTE
VENDA PROIBIDA
R\$ 9,90





A exumação de um cadáver

Quando parecia sepultada e descansando de uma vida maldita, exuma-se a ideia de que o estado deve regular a oferta de cursos superiores privados. Ou seja, impedir que os incautos proprietários de faculdades invistam errado, pois o MEC sabe onde está o mercado para advogados ou médicos. Pensemos: quem sabe de mercado, o dono da faculdade que arrisca sua empresa ou um funcionário do MEC, pontificando sob o manto da impunidade — e sabe-se lá com que agenda latente?

Em Brasília, o representante de uma associação médica declarou: “Não há mais mercado para médicos, assim mostram os indicadores da OMS”. Ironia do destino, nesse evento, falou antes dele Jarbas Passarinho. Narrou que, em sua gestão como ministro da Educação (1970), foi procurado pela mesma associação, ouvindo idêntica afirmativa. Desde então, o número de faculdades de medicina cresceu quatro vezes. O mercado deveria estar ainda mais saturado, pois a população cresceu muito menos. Contudo, não há estatística sugerindo saturação dos

“Esperava-se que os profissionais fossem para empregos cujo nome se assemelhava ao do curso. Hoje ocorre a ‘desprofissionalização’ dos diplomas”

mercados. Pelo contrário, a carreira é recordista de candidatos por vaga.

Se novas faculdades fossem para onde há poucos doutores por habitante, não existiriam os grandes centros médicos. E as escolas localizadas em regiões pobres formariam profissionais de qualidade ainda pior (o papel de andar na contramão do mercado é para o ensino público).

Como definir se um mercado está saturado? Pela teoria econômica, será o caso se os salários dos graduados não são comensuráveis com os custos de estudar ou, no limite, se eles estão desempregados. Segundo as pesquisas, quatro anos de faculdade dobram os salários e não há desemprego significativo nesse nível.

No passado, esperava-se que os profissionais fossem para empregos cujo nome se assemelhava

ao do curso. Hoje, tal como nos países ricos, ocorre a “desprofissionalização” dos diplomas. Exercem a profissão menos de 20% dos advogados, 10% dos economistas e 5% dos filósofos. Haveria que cortar 95% das matrículas em filosofia? Não, pois os quatro anos de graduação se converteram, para a maioria, em uma educação “genérica”, que prepara para exercer ocupações meio indefinidas. Nada errado.

Os lobbies médicos disfarçam a retransição na abertura de cursos como proteção da qualidade. Pura falácia, mal escondendo um conluio entre governo e corporativismo. Em vez de definir a geografia da demanda, o certo é impor padrões de qualidade rígidos aos novos cursos. E, sem apertar o cerco aos cursos e profissionais ruins que aí estão, adia-se para a próxima geração um atendimento correto. Ou seja, fechar a torneira dos novos cursos é apenas garantir o monopólio dos velhos, livres da concorrência de intrusos.

A boa solução é conhecida de todos e temida pelos menos confiantes na sua competência: filtrar pelo Enade. E também por exames de ordem para médicos — como fazem os advogados. Assim se faz nos Estados Unidos e nessa direção caminha o estado de São Paulo.

A prova da OAB é uma bela solução. Formam-se muitos bacharéis em direito. Alguns vão vender terrenos, outros trabalharão na empresa do pai. Os melhores passam nas provas da ordem, assegurando um nível mínimo de competência nas cortes de Justiça. Todos ganham.

Curiosamente, há na OAB quem não abençoa o seu belo sistema e quer fazer a mesma besteira das associações médicas: restringir a criação de cursos,

decretando onde não há demanda. No mundo real, quem acha a demanda são os novos advogados e médicos, não os governos e lobbies. Se fossem piores os mercados nas regiões pobres, mesmo os profissionais que lá se formassem tampouco ficariam.

Para melhorar a qualidade dos cursos, há o Enade e outras provas, em paralelo a um acompanhamento rigoroso do MEC. A retransição para a abertura de faculdades — como ocorre hoje no ensino a distância — em nada beneficia a qualidade, embora impeça a saudável concorrência entre os cursos. Não passa de uma ação visando a beneficiar financeiramente quem já entrou, sejam faculdades, sejam profissionais. Protege o interesse deles e não da sociedade.

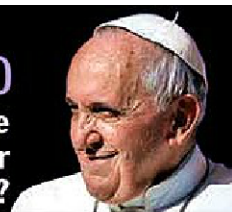


CLAUDIO DE MOURA
CASTRO é economista



EXCLUSIVO
 Rosemary Noronha fala a VEJA
 "Minha relação com Lula é
 de amizade e fidelidade"

Papa Francisco
 A opinião dos fiéis sobre
 o casamento gay vai ter
 valor no Sínodo?



Editora ABRIL
 edição 2347 - ano 46 - nº 46
 13 de novembro de 2013

veja

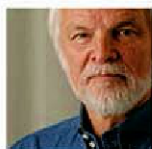
www.veja.com



MACONHA USA

**Repórteres de VEJA
 foram aos Estados Unidos
 e ao Uruguai saber o que
 muda na vida das pessoas
 quando a produção,
 a venda e o uso da droga
 são legalizados
 – e viram um negócio
 altamente lucrativo**

EXEMPLAR DE
 ASSINANTE
 VENDA PROIBIDA
 R\$ 10,90



O PNE e as caboclinhas

Fui a um encontro no Senado falar sobre um assunto candente: o Plano Nacional de Educação (PNE) deveria oferecer um norte à educação brasileira. Mas, tal como o vejo, está malparado. Escoam-se os anos, e a proposta continua no limbo.

O país necessita de um plano estruturado que represente o interesse coletivo e busque um equilíbrio entre viabilidade e ambição. Igualmente crítico, o plano precisa ser legitimado pela sociedade. Ou seja, ser amplamente discutido.

Todos os países com educação séria seguem essa ordem. Começam encomendando às suas melhores cabeças uma primeira versão, sempre colimando capturar o bem comum da sociedade. A proposta deve estar alinhada com o que julgam ser o denominador comum do que todos querem. É a busca do que Rousseau chama de *volonté générale*. Essa primeira versão é levada então para uma ampla discussão pública, permitindo legitimar, ajustar e melhorar o plano.

Porém, a equipe do MEC inverteu a ordem, convidando centenas de grupos de interesse e sindicatos para construir o PNE, tábu-

posta tola de padronizar ônibus escolares. Já os parágrafos sobre desigualdades não mostram como superá-las, desafio em que tropeçam até os países mais ricos.

Em suma, afirmei no encontro ser essencial a etapa das consultas, mas depois de ter em mãos um plano com pé e cabeça, elaborado por pessoas que se colocam em posição de encontrar consensos e montar uma estrutura lógica para o documento. Em seguida, as ideias são remexidas e legitimadas, com a participação da sociedade civil. Em contraste, consultar grupos de interesse, sem uma primeira versão estruturada, gerou um conjunto desconexo de demandas particularistas. No momento, não há enguicho maior na nossa educação.

Minha ida ao Senado mereceu uma carta, de repúdio, assinada por 41 ONGs. Provocou também frisson nas redes sociais. Só que a carta não discute as ideias em pauta — contra ou a favor. Em vez disso, acusa o autor de tentar “reforçar seu argumento de que o PNE é inconsistente devido à participação da sociedade civil”. Ou se trata de má-fé ou ignora o que disse. De fato, meu tema principal é o momento da consulta, como explicado nos parágrafos acima — fiéis, *ipsis litteris*, ao Powerpoint usado (<https://dl.dropboxusercontent.com/u/14585581/PNE%20Senado.pptx>).

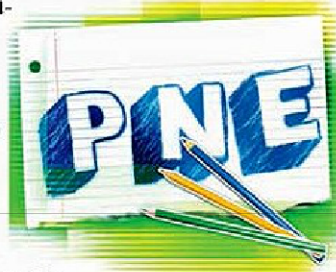
A crítica da carta é estapafúrdia e injustificada, por ignorar a estrutura lógica da minha argumentação.

Talvez, por falta de bons argumentos, se tenha despejado a ira contra um comentário irônico que fiz — assunto longínquo do PNE. Nos momentos finais, um senador mencionou os muitos engenheiros estrangeiros trabalhando no Ceará e em Pernambuco. Comentei

como seria bom se, casando-se com brasileiras, ficassem no país, pois isso aumentaria o estoque de capital humano do Nordeste. Onde eles trabalham, a população é cabocla, a clássica mescla de português e índio. Portanto, com todo o respeito, as noivas mais prováveis seriam as caboclinhas locais.

Essa palavra foi o foco da carta furibunda, pedindo retratação. Vale notar, festeja-se o Dia do Caboclo, em 24 de junho. Ora, se os próprios homenageados não têm objeções ao termo e como os diminutivos adquirem tom afetivo, onde está o meu pecado? O repúdio embarcou na histeria do “politicamente correto” e foi incapaz de oferecer um comentário pertinente sobre o PNE, o grande pepino da educação brasileira.

“Um plano nacional para a educação precisa ser legitimado pela sociedade, ser amplamente discutido”



la rasa, cada um fazendo a sua reivindicação. Não podia dar certo. Os convocados tocaram pela partitura apresentada e deu no que deu. Terminou-se com uma lista de 2 000 propostas desconjuntadas, cada uma puxando a brasa para a sardinha dos representados. Com muito esforço, foram reduzidas a 200, igualmente descosidas.

No século XVIII, Rousseau já captara esse erro, ao falar da *volonté de tous*, que é o somatório do que cada um quer para si. Na prática, não passa de um congestionamento caótico de demandas, incompatíveis entre si e muitas delas equivocadas ou irrelevantes.

Não houve como estabelecer prioridades nessa montagem do PNE. Um exemplo. A maior crise da educação brasileira está no ensino médio: ganha um só parágrafo no plano. O mesmo que a pro-

CLAUDIO DE MOURA
CASTRO é economista