

**EFEITOS DE SENTIDO DO DISCURSO RELATADO:
MICROPOLÍTICA DA INVISIBILIZAÇÃO DO TRABALHO
DOCENTE**

**REPORTED SPEECH AND ITS DISCURSIVE EFFECTS:
MICROPOLITICS OF THE INVISIBILITY OF TEACHER'S WORK**

*Bruno Deusdará**

*Décio Rocha***

RESUMO: Este artigo objetiva abordar o tema das insuficiências do funcionamento escolar pelo viés das práticas que contribuem para a produção da individualização e de certa simplificação do trabalho docente. Procedemos à análise de circulares escolares, com o referencial de Bakhtin (2000) e de Maingueneau (2001), para uma caracterização do gênero do discurso. Em seguida, discutimos ocorrências de discurso narrativizado (SANT'ANNA, 2000; ARIAS, 2003; DEUSDARÁ, 2006). Através dessas análises, polemizamos a produção enunciativa da invisibilização de atividades atribuídas ao professor.

PALAVRAS-CHAVE: gênero do discurso, discurso relatado, discurso narrativizado, trabalho do professor.

ABSTRACT: This paper focus on the functioning of school as a place of production of individualization and simplification of the teacher's work. To achieve our goal, we shall analyze official documents which support internal communications in school as discourse gender (BAKHTIN, 2000; MAINGUENEAU, 2001). After that we will discuss narrated speech (SANT'ANNA, 2000; ARIAS, 2003; DEUSDARÁ, 2006). By means of these analyses we discuss the enunciative production of the disposals which contribute to the effect of making invisible a large set of teacher's activities.

KEYWORDS: discourse gender, reported speech, narrated speech, teacher's work.

* Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro/RJ. Instituto de Aplicação/Instituto de Letras. Doutor em Psicologia Social. Email: brunodeusdara@gmail.com.

** Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro/RJ. Instituto de Aplicação/Instituto de Letras. Doutor em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. Email: rochadm@uol.com.br.

EFEITOS DE SENTIDO DO DISCURSO RELATADO: MICROPOLÍTICA DA INVISIBILIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Introdução: um enfoque enunciativo da produção de sentido no trabalho docente

Este artigo persegue um objetivo que pode ser caracterizado como extremamente simples e, paradoxalmente, bastante complexo: abordar o tema das insuficiências do funcionamento escolar (referimo-nos aqui a todas as séries da escola básica – ensinos fundamental e médio) pelo viés das práticas que contribuem para a produção da individualização e de certa simplificação extremada do trabalho exercido pelo professor.

Expliquemos o paradoxo. Não há nada mais fácil de ser asseverado do que a falência de muitas iniciativas da escola. Tornou-se um refrão que com muita facilidade se enuncia o fato de que a escola precisa “resgatar a autonomia de seus profissionais”, “criar condições para a formação continuada de seus profissionais”, “superar a mera transmissão de conteúdos na formação de seus alunos”, “viabilizar soluções para o problema da produção social da violência”, “evitar as práticas de exclusão” etc. Refrões, esclareçamos desde já, assumidos por todos os atores sociais que possuem alguma responsabilidade com a escola – profissionais que nela atuam e comunidade em geral, sindicatos e mesmo organismos governamentais que, para além das autoavaliações ufanistas, não deixam de reconhecer que, no mínimo, muito ainda há a ser feito. Há um grande consenso acerca do fato de que “algo

vai mal na escola”, variando apenas a ênfase com que se expressa a queixa – das mais veementes, quando assumidas pela combatividade dos sindicatos, às mais atenuadas, quando pelo governo, passando pelo tom indignado e, não raro, desesperançado dos professores. Nessa mesma perspectiva, multiplicam-se as siglas que se pretendem redentoras da dignidade educacional: PPP, LDB, PCN, OCN e outras. De que forma poderá a escola superar seu imobilismo, reinventando-se?

Se falamos de paradoxo, isso se deve ao fato de que, apesar do consenso expresso no sentido de que “é preciso fazer algo pela escola”, nenhuma iniciativa parece lograr uma mudança significativa de sua realidade: o que na escola já está constituído em formas mais do que cristalizadas dificilmente chega a ser tocado e todos continuam reiterando suas insatisfações.

Neste artigo, desejamos oferecer não uma resposta a questões como as que aqui se colocam, mas um caminho que possa significar um avanço na investigação da matéria. Em nosso trabalho como analistas do discurso, tal caminho deve ser buscado naquilo que constitui a entrada que privilegiamos para pensar o social, a saber, as práticas languageiras. Afinal, como se dá a produção do tédio e das atitudes de isolamento nas práticas escolares? Como explicar que, para muitos, o momento de maior suplício na escola seja justamente aquele em que se percebe que “bateu o sinal”, indicando o (re)início das atividades?

Gostaríamos de avançar uma primeira reflexão tematizando certa invisibilização do trabalho do professor. Falamos de invisibilização no sentido de que ainda é bastante consensual, no cotidiano das escolas, que o professor é aquele que “dá aulas”, ainda que dele não se espere apenas isso. Pelo contrário, muito ainda se cobra desse profissional como “atuação laboriosa”, razão pela qual é convocado a participar de atividades outras, como reuniões pedagógicas com outros professores e demais profissionais que atuam na escola, com alunos ou com responsáveis por alunos, reuniões administrativas, conselhos de classe etc. Contudo, não é certo que todas essas outras atividades terão uma visibilidade que se expresse, por exemplo, por intermédio de remuneração, e o trabalho em sala de aula continua sendo o único pago (muitas vezes muito mal pago!).

Em consonância com essa prática monocórdia que dele se espera, também nos surpreendemos com a realidade das práticas individualizadas e individualizantes de seu trabalho. Expliquemo-nos: o professor é convocado a assumir funções que deverá exercer solitariamente e isso também

se reproduzirá na qualidade do que ele tem a fazer em sala de aula. Tudo bem ao contrário do que preconizam os documentos oficiais, que mais parecem seguir a lição do politicamente correto. Sabemos que esses efeitos se produzem, mas nem sempre sabemos explicar como, e muitas vezes a saída é responsabilizar exclusivamente as decisões arbitrárias tomadas em esferas que extrapolam a escola. Claro que tais esferas dão sua parcela de contribuição ao estado de coisas a que assistimos, mas o que queremos aqui discutir são as práticas cotidianas na escola enquanto lugar de invisibilização do efetivo trabalho do professor, em especial as práticas de linguagem. Afinal, é nas interações verbais cotidianas mais “ingênuas” e menos suspeitas que lenta e progressivamente se produz certa qualidade de social que respiramos na escola. Ratificando o que dissemos, lembramos que, para Bakhtin, “a palavra é o modo mais puro e sensível da relação social” (1986, p. 36).

Uma fonte de inspiração para nossa abordagem, em consonância com a perspectiva enunciativa das práticas de linguagem, é a micropolítica de Foucault, Deleuze e Guattari. Com efeito, sendo nosso objetivo explicitar de que modo se dá a produção de uma feição identitária da escola, nosso interesse recai na concepção de poder formulada por Foucault:

[...] uma das primeiras coisas a compreender é que o poder não está localizado no aparelho de Estado e que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora dos aparelhos de Estado, acima, ao lado deles, em um nível muito mais ínfimo, cotidiano, não forem modificados¹ (1994, p. 758).

De acordo com o autor, o poder não apenas reprime ou impede, mas, acima de tudo, produz realidade. Com base em tal modo de exercício do poder, podemos dizer que tal exercício não se dá em uma via de mão única – partindo dos níveis governamentais ou da própria direção da escola em direção aos professores; antes, o poder se capilariza, toma formas variadas, produz certos regimes de verdade (FOUCAULT, 2002).

Uma abordagem micropolítica se define pela ênfase no poder enquanto “técnica de subjetivação”, ênfase nas forças em ação em diferentes planos – individual, grupal ou coletivo: “[...] a realidade em vias de se constituir, se definir (territorializar) e, ao mesmo tempo, em vias de se desmanchar (des-territorializar)” (ROLNIK, 1990), procedendo-se ao afastamento das formas

¹ Tradução nossa.

já constituídas, cristalizadas em determinados exercícios de dominação que definem as abordagens macro.

Eis nosso projeto no presente artigo: abandonar as impressões generalistas – e, por isso mesmo, imobilizadoras – de que “algo vai mal na escola”, deixar de lado, ainda que momentaneamente, as culpabilizações dirigidas aos que ocupam posições de comando na esfera educacional ou aos próprios professores, para centrar a atenção no modo como formas ganham consistência e se perpetuam no cotidiano nas práticas de imobilismo da escola. Depreender a formação dessas práticas a partir de pistas oferecidas no plano da linguagem pode ser uma promessa de conseguir fazer um caminho inverso, restabelecendo movimento ao que se cristalizou. Principalmente quando tal cristalização é, em parte pelo menos, fruto de nossas ações mais ingênuas.

Onde buscar as referidas práticas languageiras que nos permitirão apreender a individualização e a invisibilização do trabalho do professor? Dentre tantas possibilidades, optamos por investigar o papel desempenhado por um tipo de comunicação bastante regular na escola: as circulares emitidas pela direção e/ou setor pedagógico, dirigidas aos professores. É disso que trataremos no próximo tópico.

1. As circulares na escola: pistas para uma análise enunciativa do trabalho docente

Investimos na produtividade de um *corpus* constituído de circulares emitidas no espaço escolar com o objetivo de trazer alguma luz sobre os modos de produção/circulação dos sentidos sobre o trabalho docente, buscando desnaturalizar a clássica escolha da sala de aula como o lugar por excelência de atuação do professor.

Passemos a um breve histórico da pesquisa realizada. Em trabalho de campo iniciado em 2005, optamos por observar a sala dos professores de uma escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro, com o objetivo de abordar certos modos de produção e de circulação de discursos no/sobre o trabalho docente situados para além da sala de aula. Suspeitávamos de que a sala dos professores – tradicionalmente, lugar destinado ao “descanso” desse profissional – se revelaria um legítimo espaço de trabalho do professor. Como quadro teórico, recorreremos à noção ampliada de *situação de trabalho* proposta por Rocha, Daher e Sant’Anna (2002), que nos permite compreender a situação de trabalho não apenas como o local em que se realiza uma dada atividade, mas a partir de outros espaços responsáveis por tece-

rem uma rede sócio-histórica de discursos que contribuem para configurar o trabalho. Confirmamos, desse modo, nossa expectativa: a sala de professores da escola observada não se restringe a um espaço em que o profissional descansa entre uma aula e outra. Trata-se, antes, de um espaço em que se elaboram acertos e acordos de trabalho entre disciplinas, onde se procede à correção de provas e testes, onde se realizam breves reuniões administrativas, sindicais etc. Trata-se de espaço em que não só se fala sobre o trabalho, mas também se desenvolvem atividades como as que ora descrevemos.

Neste artigo em que pretendemos problematizar a produção e a circulação de saberes pressupostos do trabalho docente, decidimos investigar, entre os diversos textos encontrados no quadro-mural, as circulares escolares. Trata-se, com efeito, de um gênero que se caracteriza por uma situação de enunciação entre a direção da escola/setor pedagógico e os professores, com temporalidade regular: ao início de cada bimestre, uma nova circular é emitida, estabelecendo o calendário de provas, de entrega de notas e de conselho de classe, além de outras informações que se façam necessárias. Apos-tamos, desse modo, na investigação das circulares como meio de acesso aos diferentes modos de produção da compartimentação do trabalho na escola e da inscrição dos saberes pressupostos do trabalho docente.

Sustentando essa aposta, partimos de uma constatação que nos parece plausível: a jornada de trabalho do(a)s profissionais de educação estende-se por atividades que habitualmente não se consideram como *trabalho*: seu lado “invisível”, a exemplo da elaboração de material didático, da formulação de projetos supostamente interdisciplinares, do comparecimento a reuniões pedagógicas, com responsáveis pelo(a)s aluno(a)s, a festas e outras atividades previstas no calendário escolar. Ou seja, há uma parcela considerável de atividades exercidas pelos profissionais de educação que não ganha visibilidade no cotidiano escolar e que são tratadas como “atividades individuais”, produzindo desmotivação, tensionamento, angústia. A “invisibilidade” a que nos referimos anteriormente manifesta-se, por exemplo, na expectativa do envolvimento dos profissionais em um conjunto diversificado de atividades, conforme enumeramos anteriormente, sem, no entanto, haver a contrapartida da remuneração.

Consideramos, assim, que tal regime de (in)visibilidade produz certa hierarquia entre algumas atividades que seriam remuneradas, consideradas fundamentais, e outras não remuneradas, supostamente secundárias ou, pelo menos, implicadas no exercício da própria função de professor. Com

efeito, se nem sempre reuniões como as dos conselhos de classe são pagas, ou ainda o tempo despendido pelo professor na preparação de suas aulas e na elaboração e correção de instrumentos de avaliação, isto se deve à certeza de que, mesmo na ausência de qualquer contrapartida financeira, é certo que o profissional não deixará de executar as referidas atividades, uma vez que delas depende o próprio ritmo do trabalho realizado em sala de aula. Como se percebe, a remuneração do magistério parece nos oferecer pista produtiva de acesso à invisibilização das atividades que ultrapassam os limites das interações entre professor e aluno em sala de aula.

Essa hierarquização de atividades que seriam inerentes ao trabalho docente (e que, portanto, devem ser remuneradas) e outras supostamente secundárias constitui-se em uma das questões discutidas pela referida pesquisa: pretendíamos observar de que modo tal hierarquização se materializava pelo viés do funcionamento discursivo. Para tal fim, centramos nossas análises no funcionamento enunciativo da categoria de discurso relatado no gênero *circular bimestral* como pista produtiva na problematização do regime de visibilidade de hierarquias nas atividades inerentes ao trabalho docente. Complementarmente, para abordar a singularidade desse gênero do discurso que é a circular, tomamos por base a perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2000), articulada ao enfoque proposto por Maingueneau (2001).

1.1 Pensando os gêneros de discurso com Bakhtin e com Maingueneau
Pensar a noção de gênero do discurso significa pensar um sem-número de dispositivos de ordem enunciativa que se articulam na produção de regularidades determinantes de certo “perfil textual”.

Em uma perspectiva discursiva, tais dispositivos enunciativos são mobilizados em duplo plano (MAINGUENEAU, 2004): um plano local, referente à busca de marcas linguísticas presentes no texto que explicitam operações enunciativas (a exemplo das marcas de discurso relatado, de negação, de modalização etc.), e um plano global, responsável por definir o contexto em que um determinado texto deverá ser apreendido (isto é, no interior de que cena de enunciação esse texto se desenvolverá). Assim sendo, claro está que não fará o menor sentido para nosso propósito entender o plano enunciativo como resultante de um funcionamento individual da língua.

Conforme dito anteriormente, encontramos em Bakhtin um primeiro fundamento para a delimitação da noção de gêneros do discurso – um fundamento bastante poderoso, se considerarmos que a preocupação do autor

é construir a possibilidade de um enfoque científico para o tratamento de fenômenos característicos das diferentes práticas linguageiras do cotidiano. Com efeito, sua iniciativa vai na contramão daqueles que propunham ser a estrutura imanente da língua o centro das reflexões da ciência. Para Bakhtin, o que poderia ser considerado como anticientífico seria o tratamento de um enunciado isolado, cortado do fluxo natural das interações verbais. Tal isolamento remeteria ao plano individual, o que contrariaria os padrões científicos da época em que viveu o autor. Com o objetivo de se defender desse tipo de “acusação”, afirma perceber, entre as realizações da língua e as esferas da atividade às quais estão vinculadas, a elaboração de “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2000, p. 280).

É essa estabilidade relativa da produção de enunciados associada às diferentes esferas da atividade humana que permite superar o ponto de vista segundo o qual a linguagem em uso seria heteróclita, não sendo passível, deste modo, de um estudo científico. Conforme diz Bakhtin, “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (2000, p. 280).

O autor oferece ainda três elementos que, associados, comporiam o todo de um gênero do discurso: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. A idéia de que o todo do gênero é representado pela fusão desses três elementos, entre outros aspectos, distancia-se do uso que o formalismo russo fez do conceito de gêneros literários, os quais eram identificados como resultado, o último elemento da dissecação dos textos. Os gêneros literários seriam, segundo os formalistas, como o somatório de certas estruturas.

Para Bakhtin, uma vez que a comunicação verbal se dá por gêneros dos discursos, esses tipos relativamente estáveis permitem que o interlocutor tenha uma posição ativa na interação. A compreensão do gênero a que pertencem os enunciados confere às produções de linguagem uma totalidade e é essa noção de acabamento do gênero que possibilita a troca na interação verbal.

É necessário o acabamento para tornar possível uma reação ao enunciado. Não basta que o enunciado seja inteligível no nível da língua. Uma oração totalmente inteligível e acabada, se for uma oração e não um enunciado – constituído de uma única oração – não poderá suscitar uma reação de resposta: é inteligível, está certo, mas ainda não é um todo (BAKHTIN, 2000, p. 299).

A articulação entre a ideia de indissociabilidade dos três aspectos que compõem o gênero (o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional) e a de acabamento dos gêneros tem como desdobramento o modelo de interação verbal em que a relação entre os interlocutores não é de mão única, como propõem certos esquemas comunicacionais. Não são, portanto, mensagens que se transmitem, mas enunciados que se estabilizam em dado contexto sócio-histórico.

O coenunciador, para Bakhtin, assume uma postura que o autor chama de *compreensão responsiva ativa*. Com efeito, o interlocutor não é mera instância de recepção passiva de enunciados aos quais responderia somente após seu processamento. A compreensão possui um elemento de resposta. Ao concordar, discordar, completar, interromper, retirar-se, o coenunciador manifesta-se ativamente.

Acerca da noção de gênero do discurso em Bakhtin, é preciso ainda, para finalizar, lembrar que, se o coenunciador não é mera instância de recepção, tampouco pode o enunciador ser considerado como ponto de origem das interações verbais. A recusa do enunciador como ponto original deve ser entendida em pelo menos um duplo sentido do termo: não é original porque não se encontra na origem de uma troca verbal e, por isso mesmo, também não o é porque não produz uma enunciação inédita. Para dar conta deste aspecto, Bakhtin afirma:

[...] o próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação [...] (2000, p. 291).

Passemos agora à proposta de critérios para definição de gêneros do discurso elaborada por Maingueneau (2001). Tal proposta é motivada por insuficiências que o autor diagnostica nos estudos realizados na área, os quais abordam sempre parcialmente a questão, considerando tão somente a dimensão enunciativa, ou então conferindo atenção exclusiva aos aspectos comunicacionais/situacionais. Em ambas as posições, algo de importante se perde: por um lado, as tipologias enunciativas parecem não levar em conta a inscrição social da atividade enunciativa; por outro, as tipologias comu-

nicacionais/situacionais não consideram o funcionamento linguístico dos textos. Como proposta de superação das insuficiências apontadas em ambos os modelos, Maingueneau salienta que tipologias discursivas deveriam procurar articular um dado funcionamento linguístico e sua inscrição social.

A partir da noção de gêneros do discurso elaborada por Bakhtin, Maingueneau (2001) propõe cinco critérios para conceber um gênero: (i) uma finalidade reconhecida; (ii) o estatuto de parceiros legítimos; (iii) o lugar e o momento legítimos; (iv) um suporte material; (v) uma organização textual.

Como percebemos, sua proposta inclui tanto aspectos comunicacionais/situacionais, contemplados nos quatro primeiros itens, quanto aspectos linguísticos, como se verifica no último. A produtividade de tal abordagem, acoplada ao que Bakhtin nos permite conhecer acerca dos processos de estabilização de enunciados que definem um gênero do discurso, eis o que será explorado na caracterização das práticas languageiras que escolhemos – o gênero *circular*.

1.2 O gênero *circular*: práticas de comunicação e produção de sentido sobre o trabalho

Anunciamos que analisaremos neste artigo quatro textos que se apresentaram como circulares, distribuídos ao longo do ano letivo – um texto a cada bimestre. Uma primeira observação a respeito dessas quatro circulares refere-se à grande diversidade dos exemplares encontrados, razão pela qual talvez valha a pena lembrar logo de início a definição que desse gênero nos fornece o dicionário: “Comunicação escrita de interesse comum, que é reproduzida em vários exemplares e transmitida a várias pessoas ou entidades”²

Iniciaremos pela caracterização da diversidade atestada nessas circulares, colocando o foco das análises em sua organização textual. Dos quatro textos que reconhecemos como circulares, dois deles, referentes ao primeiro e ao terceiro bimestres, possuem marcas que os caracterizam como documentos – tais como papel timbrado, data e numeração de ordem, carimbo e assinatura da direção da escola e da supervisão pedagógica. Essas duas circulares foram fotocopiadas e distribuídas para todo(a)s o(a)s professore(a)s, o(a)s quais tiveram de assinar uma lista atestando seu recebimento.

Quanto à circular relativa ao segundo bimestre, trata-se de texto afiado no quadro-mural da sala de professores, em uma folha de rascunho,

² *Dicionário Houaiss da Língua portuguesa*, 1ª. ed., 2001.

manuscrito. Sua organização textual não se distinguiria fundamentalmente da organização textual de um bilhete. Já o texto que circulou no quarto bimestre parece estar em um grau de formalidade intermediário entre ambos: embora não haja tantas marcas de formalização típicas de uma circular, como as observadas em relação às circulares do primeiro e do terceiro bimestres, uma vez que é manuscrito em folha de caderno, caracteriza-se por exibir data e léxico construído com um tom mais formal que o observado no segundo bimestre.

Diante de tamanha diversidade, o que haveria de aproximação entre os referidos textos que nos permitiria caracterizá-los como exemplares de um mesmo gênero? O critério utilizado para tal fim tomou por base seu funcionamento discursivo: estatuto dos coenunciadores, lugar e tempo de enunciação, suporte material do texto produzido e finalidade da interação.

Inicialmente, pensamos na realidade da escola que observamos, seu funcionamento em três turnos (matinal, vespertino e noturno), com, em média, trinta turmas de Ensino Médio em cada turno. Em tal contexto, a circular tem uma função sócio-histórica bem definida: considerando que os docentes em regência de turma assumem doze tempos semanais em sala de aula, comparecendo à escola durante dois ou três expedientes por semana, isto significa que, provavelmente, muitos profissionais, embora trabalhando no mesmo turno e compartilhando turmas com outros colegas, não chegam a se encontrar cotidianamente. O mesmo poderá ser dito, por razões que não será necessário explicitar, a respeito dos profissionais que trabalham em turnos diferentes.

Neste contexto de solidão do trabalho docente, no que diz respeito ao contato com outros profissionais, a integração, o diálogo e as possíveis trocas – se é que pode haver trocas em uma estrutura como essa – passam necessariamente por um gerenciamento da parte administrativa. Assim sendo, o gênero circular aponta em seu funcionamento não só a necessidade de que a informação chegue a todos, como também de que ela seja a mesma para todos. Isso é o que inscreve a circulação de informação como algo pretensamente público, transparente e imparcial em relação a todos.

Entendemos que, no contexto descrito, o recurso a outro gênero – por exemplo, o comunicado oral assumido a cada turno diretamente por um agente da direção ou do setor pedagógico da escola e reiterado a cada dia da semana – apresentasse desvantagens evidentes em relação à adoção de uma circular afixada no mural, contendo a síntese das informações relevantes a

cada momento: sempre haveria o risco de alguém que, por algum motivo, não estando presente na sala dos professores no horário do recreio, não tomasse ciência das informações.

Como critérios de identificação desse gênero, consideramos que as circulares encenam uma enunciação da direção da escola aos professores. Essa enunciação define como espaço a própria escola e como tempo o início de cada um dos quatro bimestres. Os temas que aparecem nas quatro ocorrências são: instrução acerca do provão, marcação de datas de prova, recuperação e conselho de classe.

Assim sendo, não obstante todas as diferenças já apontadas quanto à organização textual, as quatro circulares entre a direção da escola e o conjunto dos professores atualizam situações de enunciação que possuem alguns pontos de interseção. Essa enunciação tem como finalidade divulgar certas decisões acerca da organização de atividades pedagógicas como prova, recuperação etc. É importante notar a periodicidade regular com que a direção toma a palavra para falar aos professores. Há, portanto, um tempo (o início de cada bimestre) em que se espera por tal enunciação. Essa regularidade temporal distancia ocorrências desse gênero em relação a outros gêneros também presentes na escola. No caso do bilhete, ao avisar que uma aluna faltará porque não está bem, essa enunciação vale apenas para o dia em que foi produzida. Por outro lado, as datas e outras informações constantes nas circulares perdem sua validade apenas ao final de cada bimestre, momento em que se espera, então, a emissão de uma nova circular.

2. Quadro teórico-metodológico: recuperando traços do discurso narrativizado

Tendo em vista nossos objetivos neste artigo, privilegiamos como marca linguística de entrada no *corpus* uma determinada modalidade de ocorrência de discurso relatado, a saber, o discurso narrativizado (DN). A categoria do discurso narrativizado foi utilizada por Sant'Anna (2000, 2004) em seu estudo relativo a notícias sobre a indústria automotiva no Mercosul. Como observou a autora, trata-se de uma categoria de relato situada como a forma mais apagada da presença da alteridade – apagamento que, segundo Sant'Anna, confunde-se com a ideia de “informação objetiva” (2004, p. 180).

Para uma abordagem do discurso narrativizado, cumpre retornar a Genette, cuja reflexão sobre o modo narrativo lança as bases para essa forma de relato:

Podemos, com efeito, contar *com mais ou menos detalhes* o que se conta, e contá-lo *segundo tal ou qual ponto de vista*; e nossa categoria do *modo narrativo* visa precisamente a essa capacidade e às modalidades de seu exercício: a “representação”, ou, mais exatamente, a informação narrativa possui seus graus; a narrativa pode fornecer ao leitor mais ou menos detalhes, e de maneira mais ou menos direta e, desse modo, parecer (para retomar uma metáfora espacial corrente e cômoda, contanto que não a tomemos ao pé da letra) colocar-se a uma maior ou menor *distância* em relação ao narrado (1972, p. 183).³

Dessa forma, o autor acentua, por um lado, a “distância” possível de ser mantida em relação ao narrado e, por outro, a “perspectiva” adotada no curso da narração, perspectiva que pode coincidir com o ponto de vista de um personagem da trama:

“Distância” e “perspectiva” [...] são as duas modalidades essenciais dessa *regulação da informação narrativa* que é o modo, da mesma forma que a visão que tenho de um quadro depende, em nitidez, da distância que me separa dele, de minha posição em relação a tal obstáculo que o esconde parcialmente (GENETTE, 1972, p. 184).

Tomando-se por base a noção de distância narrativa, três são as possibilidades de discurso (efetivamente verbalizados ou mantidos como reflexão interior) apresentadas por Genette: discurso narrativizado (ou contado), discurso transposto (no estilo indireto) e discurso reportado. Considerando que a compreensão de cada modalidade de discurso poderá ser facilitada mediante sua diferença em relação às demais, apresentamos inicialmente os discursos reportado e transposto para chegar ao narrativizado, que é o que ora nos interessa de perto.

O discurso relatado (reportado) é o mais mimético de todos, uma vez que o narrador finge se ausentar e passar literalmente a palavra ao personagem; Genette o ilustra com o seguinte enunciado:⁴ “Eu disse a minha mãe (ou: eu pensei): é absolutamente necessário que eu despose Albertine”.

O discurso transposto (em estilo indireto) caracteriza-se por ser um pouco menos mimético que o anterior e corresponderia à fórmula (pronuncia-

³ Tradução nossa.

⁴ Mantivemos os mesmos exemplos criados por Genette para ilustrar cada um dos tipos de discurso: ficções criadas pelo autor com base no universo narrativo de Proust.

da) “Eu disse a minha mãe que me era absolutamente necessário desposar Albertine”, ou então ao discurso interior “Eu pensei que me era absolutamente necessário desposar Albertine”. Como se percebe, trata-se de uma modalidade de discurso que não oferece qualquer garantia ao leitor de fidelidade em relação às palavras efetivamente pronunciadas, pois “a presença do narrador aí ainda é excessivamente sensível na própria sintaxe do enunciado para que o discurso se imponha com a autonomia documentária de uma citação” (GENETTE, 1972, p. 192).

Finalmente, temos o discurso narrativizado (contado), que corresponde ao modo narrativo mais distante e mais redutor, já que todo um encadeamento discursivo está reduzido ao breve relato do acontecimento, condensando-se o narrado em um mínimo de palavras. Retomando a exemplificação oferecida por Genette, diremos que, em sua modalidade de texto efetivamente pronunciado em discurso narrativizado, teríamos “Informe minha mãe de minha decisão de desposar Albertine”; sua “versão” em discurso interior garantiria um grau máximo de redução do discurso ao evento, ou seja, o que originalmente eram palavras torna-se agora ato, apresentando-se como evento narrado: “Decidi desposar Albertine”.

Percebemos que o discurso narrativizado, segundo Genette, pode ser definido como um modo narrativo antípoda do discurso reportado: neste, predomina a dimensão mimética, havendo um máximo de informação (com a “reprodução-simulação” das palavras do outro) e um mínimo de presença da instância que presta informação (isto é, um apagamento máximo do narrador); naquele, predomina o diegético e nele assistimos a um mínimo de informação (a palavra do outro é apresentada como evento ocorrido), a qual é prestada por uma instância informativa cuja presença se dá em grau máximo.

É possível ainda encontrar em Todorov (1986) referência a um dado modo de indicar a ocorrência de enunciações anteriores que se aproximam do que Genette (1972) chamou de discurso narrativizado:

[...] limitamo-nos aqui a registrar o conteúdo do acto de fala sem lhe reter nenhum elemento. Imaginemos esta frase: “Informe a minha mãe da minha decisão de casar com Albertina”; ela indica-nos claramente que houve uma ação verbal, e qual seu teor, mas ignoramos tudo acerca das palavras que teriam sido “realmente” (isto é, ficticiamente) proferidas (TODOROV, 1986, p. 45).

O discurso narrativizado é assim definido como “enunciados cuja existência é apresentada pelo enunciador-jornalista como um dizer que este capta e transforma, apagando a fonte do relato de forma decisiva” (SANT’ANNA, 2004, p. 181). O referido movimento de captação de enunciado(s) anteriormente proferido(s) se deixa apreender pela presença de um termo detentor de “força *dicendi*”, ainda que muito pouco (ou nada) se saiba de tais situações anteriores: quem as produziu? a quem as destinou? quando? com que objetivos?

Assim, cabe questionar como o enunciador teve acesso a tais situações, das quais nada praticamente se revela. Há um apagamento não só das referências dessas situações anteriores, isto é, de seus coenunciadores e das referências de tempo e de lugar, mas também do modo como o enunciador-jornalista a elas teria tido acesso. Nesse sentido, passaremos a discutir os critérios que adotamos para identificar a referida força *dicendi* de determinados sintagmas verbais e também nominais, os quais são a pista deixada para o relato em discurso narrativizado. Como referencial para essa discussão, recorreremos ao trabalho de Arias (2003), que estuda a construção de notícias do projeto de lei que institui a obrigatoriedade do espanhol como língua estrangeira no ensino regular brasileiro.

O referido trabalho parte da categoria de discurso narrativizado segundo Sant’Anna (2000, 2004), propondo critérios de identificação de ocorrência desse modo de captação de discurso do outro na construção da notícia. O primeiro critério fora originalmente elaborado por Sant’Anna (2000), ao qual somam-se os outros dois formulados por Arias, como desdobramento:

- (i) **apagamento da fonte:** não é possível recuperar de que modo o enunciador-jornalista teria tido acesso a tal situação de enunciação. “Estamos nos referindo a enunciados cuja existência é apresentada pelo enunciador-jornalista como um dizer que este capta e transforma, apagando a fonte do relato de forma decisiva” (SANT’ANNA, 2000, 2004, p. 181).
- (ii) **encadeamento de situações de enunciação:** Arias (2003, p. 73) afirma que haveria, em ocorrências de discurso narrativizado, a simulação de uma conjuntura tal como é explicitada pela seguinte formulação: “[...] alguém (x) – não se sabe ou não importa quem – disse ao enunciador-jornalista que alguém (x ou y ou z) emitiu (emitirá, possivelmente emita, etc.) um dito”. Na formulação anterior, percebem-se três situações de enunciação encadeadas. Uma situação atual, em que o enunciador-jornalista se dirige ao leitor, por exemplo; uma situação

intermediária, em que uma fonte desconhecida (ou não relevante de ser identificada) faz o enunciador-jornalista saber de algo; e, por fim, uma situação original, em que o dito do qual o enunciador-jornalista toma conhecimento é (será, ou pode vir a ser) emitido.

(iii) concepção não restrita do elemento *dicendi*: a ideia de maior grau de apagamento da presença do outro no discurso narrativizado, entre as ocorrências de discurso relatado, leva a perceber que este aponta para um ato de fala, sem dar detalhes do dito. Atesta apenas a existência de um dizer. Ao falarmos do apagamento da presença do outro, estamos dizendo que a indicação de existência de um ato de fala será feita de maneira sutil. Nesse sentido, faz-se necessário ampliar a concepção de elemento *dicendi*, extrapolando o que tradicionalmente se definia como tal. Arias (2003, p. 75) afirma que a inscrição da voz do outro no discurso pode se dar tanto por intermédio de uma expressão com força *dicendi* de ordem verbal quanto de ordem nominal.

Passamos à discussão referente ao modo como a proposta acima explicitada contribuiu para a identificação das ocorrências de discurso narrativizado em nossa análise das circulares. Para tal fim, recorreremos aos resultados da análise de fragmentos de notícias que também eram afixadas no mesmo quadro-mural,⁵ cuja leitura possibilitou-nos um levantamento de sintagmas que efetivamente remetiam a situações de enunciação anteriores: locuções verbais como *poderá ser liberado*, nomes como “colaboração”, “esclarecimento” e “entrega das notas”, até mesmo fragmentos de oração como “deverá marcar a sua prova”, “mantendo todos os alunos em sala”. Ainda que fosse possível caracterizar cada um desses sintagmas como elementos que remetiam a enunciações que se presumem da competência do professor, esse primeiro percurso nos mostrou certa dificuldade quando tentamos buscar elementos de aproximação entre todos os termos a que atribuíamos força *dicendi*. O que poderiam eles possuir em comum?

Decidimos, então, destacar os trechos nos quais ocorriam tais sintagmas para recuperar as três situações de enunciação implícitas no discurso narrativizado: a situação de enunciação atual, a situação de enunciação original (da qual não se possui um saber mais aprofundado) e a situação de enunciação intermediária (por meio da qual o enunciador-jornalista tomaria conhecimento da situação de enunciação original). Lembremos que as referidas situações de enunciação estavam previstas no trabalho de Arias (2003), conforme

⁵ Para uma versão completa dessa análise, ver Deusdará, 2006.

explicitamos anteriormente, nos três critérios adotados para a identificação do discurso narrativizado (a saber, apagamento da fonte, encadeamento de situações de enunciação, concepção não restrita do elemento *dicendi*).

Dada a dificuldade de identificação do discurso narrativizado, houve a necessidade de explorar o que estamos entendendo por “concepção não restrita do elemento *dicendi*”. Para tanto, um último passo foi dado no sentido de delimitar, passadas todas as etapas anteriores, grupos de marcas linguísticas a que atribuímos sentido *dicendi*. Assim, identificamos as marcas linguísticas que introduziam o discurso narrativizado em três grupos. O primeiro deles constituía-se de sintagmas verbais (verbos ou locuções verbais não acompanhados de quaisquer complementos). Nesse grupo, chamaram-nos especial atenção as locuções verbais em voz passiva, conforme exemplo: “A **Recuperação Paralela** *desenvolver-se-á* no período **de 25 a 30 de abril**, durante os tempos de aula de cada turma e nenhum aluno *poderá ser liberado das aulas*. Ao final da recuperação, o aluno deverá obter **média 5** ou continuará com a média anterior à recuperação” [Fragmento da circular do 1º bimestre].

No fragmento citado, destacamos a locução verbal “poderá ser liberado” como marca linguística de discurso narrativizado. Julgamos assim que a ação de *liberar* ou não os alunos se materializa por um ato de fala. Nosso conhecimento de mundo nos mostra que impedir a liberação dos alunos de sala de aula pode realizar-se de diferentes modos, entre eles uma resposta negativa a um pedido. Assim sendo, estabelecemos para tal ocorrência o seguinte esquema de situações de enunciação.

Situação de enunciação atual	
<ul style="list-style-type: none"> • enunciador: nós • tempo: data da circular • marca linguística: <i>poderá ser liberado</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • coenunciador: professores • espaço: escola
Situação de enunciação intermediária	
<ul style="list-style-type: none"> • enunciador: fonte desconhecida • tempo: anterior à situação de enunciação atual • conteúdo do dito: liberação de alunos dos tempos de aula 	<ul style="list-style-type: none"> • coenunciador: nós
Situação de enunciação original	
<ul style="list-style-type: none"> • enunciador: professor • tempo: período de 25 a 30 de abril • tipo do dito que poderá ser emitido: impedimento de emitir liberação de aluno do tempo de aula 	<ul style="list-style-type: none"> • coenunciador: aluno • espaço: sala de aula de cada turma

Quadro 1 – Encadeamento de situações de enunciação em DN

A situação de enunciação original é posterior à situação de enunciação atual. Essa situação original é apenas provável, pode não haver qualquer pedido de liberação e o professor pode não emitir uma orientação geral sobre a impossibilidade de liberação. Essa situação equivale, portanto, ao processo de discussão que transforma uma proposta em decisão. Entre as enunciações produzidas em sala de aula que a locução verbal “poderá ser liberado” deixa entrever e aquela que se dá entre o enunciador da circular e seu leitor, há uma situação de enunciação intermediária cuja existência apenas se supõe, dado o apagamento da fonte de tal informação. Quem teria dito ao enunciador da circular que o professor deve impedir a saída dos alunos de sala? Em que momento essa decisão teria sido tomada? Por quem? Essas informações apagam-se no discurso narrativizado.

Conforme dito anteriormente, identificamos ainda um segundo e um terceiro grupo de marcas linguísticas como introdutores de DN. Com efeito, ao lado dos sintagmas verbais que integraram o primeiro grupo, localizamos ainda os seguintes: sintagmas verbais em que se associavam um verbo e um nome-complemento; sintagmas nominais. No caso dos sintagmas verbais em que se associavam um verbo e um nome-complemento, tal associação era absolutamente necessária, uma vez que, em certas circunstâncias, o sentido *dicendi* do termo somente poderia ser atribuído ao conjunto e não aos elementos isoladamente. Vejamos o seguinte fragmento: “Cada professor *deverá marcar a sua prova* na semana de 27 à 01-07” [Fragmento da circular do 2º bimestre].

Esse é o exemplo de “deverá marcar a sua prova”, em que o verbo “deverá marcar”, por si só, não possui sentido *dicendi*: é possível marcar algo sem que se emita uma só palavra. Apenas quando associado ao elemento “sua prova” é que o verbo adquire força *dicendi*, ou seja, passa a referir-se a um ato de fala: “deverá marcar a sua prova” remete ao conjunto de trocas verbais que caracteriza a marcação de uma prova. Assim, esse termo parece sintetizar enunciações como indicação de uma prova, negociação com a turma, apresentar os conteúdos a serem cobrados, orientar o estudo para a prova etc.

Quanto ao terceiro e último grupo de marcas linguísticas identificadas – os grupos nominais –, trata-se de um tipo de marca cuja identificação nos pareceu comportar um grau bastante acentuado de dificuldade. Segue o fragmento para análise: “Maiores *esclarecimentos* com Paulina ou Adriane” [Fragmento da circular do 2º bimestre].

Quando se diz, por exemplo, “Maiores *esclarecimentos* com Paulina ou Adriane”, consideramos que o fragmento “a entrega das notas” funcione como termo *dicendi*, por indicar a existência de enunciações características de possíveis dúvidas ou discordâncias em relação aos procedimentos e datas marcadas. Dada a dificuldade apontada, optamos por recorrer a nosso conhecimento de mundo a fim de reconstituir os coenunciadores e o tipo de dito que poderia ter sido emitido na situação de enunciação original.

Uma última observação se faz relevante no momento, a partir da proposta feita por Authier-Revuz (2001) no que concerne aos dois critérios de identificação das fronteiras de um relato: presença de “um traço semântico de ‘dizer’” e de “uma informação mínima sobre o elemento *m* [a mensagem] de *e* [a enunciação relatada]”. Esses dois critérios são recontextualizados na presente pesquisa, permitindo-nos ter acesso a um tipo de relato cujo verbo introdutório, isoladamente, nada teria de *dicendi*. Esse é o caso de “aplicar a sua prova”. Ao contratar um fiscal para um determinado concurso, o termo “aplicar uma prova” remete a um dado ritual que se inicia um pouco antes do início da prova e termina logo em seguida, com a entrega dos pacotes de prova à coordenação de fiscalização. No entanto, quando presente em uma circular dirigida ao(à)s professore(a)s, o termo não remete apenas ao ritual de prova, mas a um conjunto encadeado de situações de enunciação e de atividades que se supõem inerentes ao trabalho docente. A partir desse dispositivo, foi-nos possível ter acesso a um conjunto de saberes/atividades que se encontram implícitos e que, por isso mesmo, encontram-se apagados do discurso, diluídos como saberes prévios necessários ao desenvolvimento de uma dada profissão.

3. Marcas da heterogeneidade linguística: o discurso narrativizado como forma privilegiada de relato na circular

Neste item, passamos a analisar as ocorrências de relato encontradas nas circulares. No que tange ao DR como elemento organizador do gênero, três das quatro circulares (do primeiro, do terceiro e do quarto bimestres) iniciam com um DI, em que é dada a voz a um “nós” que “comunica decisões”. Vejamos o fragmento a seguir, extraído da circular do primeiro bimestre: “Comunicamos aos Senhores Professores as seguintes decisões a respeito dos procedimentos pedagógicos, referentes ao 1º. Bimestre/2005 e solicitamos a colaboração de todos, no sentido de que consigamos realizar um excelente trabalho durante este ano”.

Ao se mostrar comunicando algo, o enunciador faz pressupor a existência de uma situação de enunciação anterior que é relatada em DI. As “decisões” mencionadas funcionam como uma antecipação das “informações” que se encontram enumeradas ao longo de todo o texto. Nas demais ocorrências de DI, que se encontram no início das circulares do terceiro e do quarto bimestres, o mesmo se dá, conforme se percebe a seguir: “*Comunicamos aos nossos colegas professores que a semana de provas do 3º. bimestre/2005 dar-se-á entre os dias 26 e 30 de setembro, cabendo a cada professor aplicar a sua própria prova de acordo com o conteúdo desenvolvido em sala, neste período. Portanto não haverá provão*” [Fragmento da circular do terceiro bimestre].

Ou ainda: “*Informamos que o Conselho do 4º bimestre será realizado nos seguintes dias e horários [...]*” [Fragmento da circular do quarto bimestre].

No fragmento relativo à circular do primeiro bimestre, menciona-se a existência de “decisões”, que são enumeradas consecutivamente. Provavelmente tais “decisões” devem ter sido tomadas em reunião cuja pauta abrangesse a definição de procedimentos pedagógicos para o primeiro bimestre. Trata-se, portanto, de uma situação de enunciação anterior àquela em que se comunica algo.

Nos dois fragmentos posteriores, dá-se um movimento distinto. Conforme ressalta o tempo dos verbos, “dar-se-á” e “será realizado”, não são mais as “decisões” por uma ou outra data que tomam a cena agora. Trata-se de enunciados prospectivos, cujo foco aponta para situações de enunciação posteriores àquela em que o enunciador se encontra comunicando.

De qualquer modo, o funcionamento do DI nesses casos parece apresentar todo o texto como um relato. Embora não se saiba quem teria tomado tais “decisões” e em que circunstâncias, podemos afirmar que os diversos elementos apresentados nesses textos são atenuados como prescrições para o trabalho docente. O enunciador é alguém que “comunica”, afastando-se, por exemplo, das enunciações de lei, em que se determina ou se obriga a realizar algo etc.

Seguem fragmentos de circulares em que se relatam outras vozes trazidas em DN. Tais análises pretendem apontar as particularidades no encadramento das situações de enunciação das ocorrências de DN nas circulares.

Veja-se o fragmento: “*Quanto ao período de provas deste bimestre, que se realizará durante o mês de abril, ficará a cargo de cada professor, haja vista que não haverá Provão. Caberá ao professor aplicar a sua prova no seu tempo de aula, até o dia 22 de abril*” [Fragmento da circular do terceiro bimestre].

Há uma determinada atividade sendo atribuída a cada um dos professores (a aplicação das provas) em um período de tempo previamente estipulado (o limite de 22 de abril). Além disso, uma das possibilidades de atualização desta atividade – o provão – é denegada em tal texto.

Ora, vemos aqui algo mais sendo “comunicado” do que a data de realização da prova. Com efeito, atribui-se essa realização a cada um dos professores, individualmente, afastando-se a possibilidade de realização de uma única prova (o provão) coletivamente entre os professores de uma mesma série. Como se percebe, os elementos presentes na circular nos fazem ver não somente a comunicação de uma data, mas também o modo como se atualizará o acontecimento previsto para essa data.

Notamos, portanto, que, ao falar em “aplicar a sua prova”, há toda uma situação de enunciação prevista. Embora o verbo *aplicar* não introduza, em seu uso largo, uma enunciação (como é o caso de “comunicar”, “informar” etc.), nosso conhecimento de mundo nos permite dizer que “aplicar a sua prova” pode ser considerado um termo com força *dicendi*, na medida em que introduz uma situação de enunciação que pressupõe uma dada configuração do espaço (alunos em fileiras, com o material guardado etc.), um tempo de realização definido (a duração da prova), interlocutores com funções previstas, além, é claro, de um dito de ambas as partes (as perguntas previamente preparadas para integrar a prova; as respostas dadas pelos alunos).

“Aplicar a sua prova” condensa um encadeamento de outras atividades que implicam enunciações. Por exemplo, a elaboração da prova, a marcação de data em sala, a solicitação de cópias para todos os alunos são todas atividades inerentes ao trabalho docente e que se atualizam através de práticas de interação verbal. Afinal, como se elabora uma prova ou se marca uma data de prova com alunos(as)?

Assim, ao estabelecer uma data limite para a realização da prova e prever sua aplicação, a circular supõe ser responsabilidade do coenunciador-professor dar conta dessa sequência de atividades que implicam diferentes enunciações. E mais: é a ele que cabe pô-las todas em funcionamento. Há, portanto, um saber que moveria o professor leitor da circular, mas esse saber não é explicitado na circular.

Vemos, dessa forma, que o modo pouco “econômico” que apontávamos acima como característica do gênero *circular* mostra-se produtivo na medida em que faz pressupor um conjunto de atividades inerentes ao trabalho docente sem precisar explicitá-las. O poder de “fazer enunciar” se exerce de

maneira pouco dispendiosa: basta marcar a data da prova e todas as demais atividades passam a ser de responsabilidade de “cada professor”.

Situação de enunciação atual	
<ul style="list-style-type: none"> • enunciador: nós • tempo: data da circular • marca linguística: <i>aplicar a sua prova</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • coenunciador: professores
Situação de enunciação intermediária	
<ul style="list-style-type: none"> • enunciador: fonte desconhecida • tempo: anterior à situação de enunciação atual • conteúdo do dito: calendário de provas 	<ul style="list-style-type: none"> • coenunciador: nós • espaço: indefinido
Situação de enunciação original	
<ul style="list-style-type: none"> • enunciador: professores • tempo: horário de aula do professor, até o dia 22 de abril • tipo do dito que poderá ser emitido: instruções relativas à aplicação de prova 	<ul style="list-style-type: none"> • coenunciador: alunos • espaço: escola

Quadro 2 – Encadeamento de situações de enunciação em DN

A “informação objetiva” que se inscreve no discurso citante, a partir da forma do DN no gênero circular, condensa todas as atividades/enunciações atribuíveis ao professor até a realização da prova e ainda prevê, por parte dele, uma organização no encadeamento dessas atividades/enunciações, sem que para isso seja necessário mostrar alguém comandando cada uma dessas ações.

No enunciado “3. **A Recuperação Paralela** desenvolver-se-á no período **de 25 a 30 de abril**, durante os tempos de aula de cada turma e nenhum aluno poderá ser liberado das aulas. Ao final da recuperação, o aluno deverá obter **média 5** ou continuará com a média anterior à recuperação” é possível notar que não se faz referência ao enunciador, nem ao coenunciador. Apenas os alunos são mencionados em estrutura com voz passiva: “nenhum aluno poderá ser liberado”. Consideramos tratar-se de outra ocorrência de DN, uma vez que o verbo “liberar” (que, no exemplo, encontra-se no participípio) não só explicita quem vai ser liberado ou não, mas também pressupõe alguém que o libere.

Temos no enunciado outras marcas da enunciação expressas pelo verbo “liberar”. Embora não haja um responsável explícito por essa enunciação, a marcação de tempo se dá de maneira bem precisa (os tempos de aula de cada turma, durante a semana de 25 a 30 de abril). O espaço e o enunciador responsáveis pela situação de enunciação prevista ficam, portanto, facilmente subentendidos, a partir da marcação precisa do tempo: o espaço é a própria

sala de aula e o enunciador é o professor. Assim, liberar ou não o aluno em um tempo definido configura-se como enunciação, já que liberar passa pela produção de um enunciado oral ou escrito, ou mesmo um gesto representando consentimento ou reprovação frente à solicitação de liberação por parte de um aluno. E a responsabilidade de tal enunciação é atribuída ao professor.

Na medida em que consideramos a existência de um termo *dicendi* em “[nenhum aluno] poderá ser liberado”, percebemos que se produz, com o apagamento de tal fragmento como relato, um determinado efeito sobre o trabalho docente em sala, sem que os coenunciadores sejam explicitados. Quem estaria impedindo o(a) professor(a) de liberar o(a)s aluno(a)s?

Trata-se de uma interdição que se exerce sem mesmo pôr em cena os interlocutores. A situação não mostra a direção impedindo o professor de liberar o aluno, ou mesmo obrigando-o a ficar em sala com alunos que não estejam participando da recuperação. A impossibilidade de liberar os alunos é relatada como “informação”.

Ora, o fato de não se explicitar a interdição não só retira de cena o embate entre direção da escola e professores, mas também faz os docentes pensarem em estratégias de trabalho diferenciado para os alunos que estão em recuperação e os que não estão. Em um mesmo tempo de aula, teríamos ao menos duas atividades distintas sendo realizadas. Esse é outro elemento importante para caracterizar o trabalho docente: não só há um conjunto de atividades que se pressupõem necessárias e não são ditas, como também se espera do(a) profissional que realize duas atividades simultaneamente.

Vemos que o poder se exerce não somente a partir do estabelecimento de atividade a ser realizada pelo(a) professor(a), mas ele(a) próprio(a) se impõe uma série de atividades/enunciações que entende como constitutivas do seu trabalho, as quais podemos entrever, já que estão pressupostas nas diversas enunciações analisadas.

Vejamos outra ocorrência de relato em DN: “4. Nos dias de **Conselho de Classe**, cada professor *dará um (1) tempo de aula em cada* uma das suas turmas, até o horário do recreio, assim distribuídos: **Manhã** (7h às 8h; 8h às 9h; 9h às 10h), **Tarde** (13h às 14h; 14h às 15h; 15h às 16h). Após o recreio, realizar-se-á o Conselho” [Fragmento da circular do 1º bimestre].

O enunciado acima evidencia mais uma citação em DN em que a atividade/enunciação relatada é posterior à situação atual, estando prevista por ela. Neste caso, como se trata de um rearranjo do horário, há referências explícitas aos coenunciadores da situação prevista (“cada professor” e “cada uma das suas turmas”) e ao tempo (os dias de Conselho de Classe, nos ho-

rários determinados até o horário do recreio). Quanto ao espaço, como já afirmamos anteriormente, por se tratar de tempos de aula, pressupõe-se que transcorram nas salas de aula de cada turma.

Os desdobramentos implicados nessas orientações parecem permanecer no plano do individual. “Comunica-se” que o(a) professor(a) “dará um tempo de aula em cada turma”; quanto à atividade a ser desenvolvida e à organização das trocas de professor(a), estas se mantêm como aspectos a serem tratados individualmente.

No fragmento “A **entrega das notas** deverá ocorrer **até o dia 09 de maio de 2005**, à **Orientadora Pedagógica, Paulina**, juntamente com uma (1) cópia de suas respectivas provas, correspondente a cada série, para constar em seus arquivos [Fragmento da circular do 1º bimestre]”, três elementos são destacados como orientação para a leitura. Evita-se que o coenunciador perca tempo. O texto o conduz aos elementos mais importantes: o que deve fazer, quando e dirigindo-se a quem – eis as informações de que o(a) professor(a) necessitaria.

Considerando que todas as outras ocorrências de DR identificadas no gênero *circular* restringem-se ao DN, elaboramos um quadro em que relacionamos as vozes reportadas aos termos *dicendi* que as introduzem no discurso. O quadro apresentado a seguir tem por objetivo delimitar as aproximações e afastamentos entre cada uma das ocorrências, bem como ressaltar o papel do DN no funcionamento discursivo da *circular*.

Vozes reportadas	Termo <i>dicendi</i>
Todos	“colaboração”
Os professores	“ <i>não poderão dispensar</i> ”
Cada professor	“ <i>aplicar sua prova</i> ” “ <i>dará um (1) tempo de aula</i> ” “ <i>a entrega das notas</i> ” “ <i>A entrega dos planejamentos</i> ” “ <i>deverá marcar a sua prova</i> ” “ <i>aplicar sua própria prova</i> ”
O professor	“ <i>marcar um (x)</i> ” [os canhotos e diários de classe] “ <i>preenchidos e assinados</i> ”
Vozes não identificadas	“ <i>nenhum aluno poderá ser liberado</i> ” “ <i>mantendo</i> ” [os canhotos] “ <i>deverão ser entregues</i> ” [a dependência] “ <i>será dada</i> ” “ <i>esclarecimentos</i> ”

Quadro 3 – Relação entre vozes reportadas e termos com força *dicendi* nas *circulares*

Quanto aos modos de introdução dos DR e sua relação com as situações de enunciação relatadas, observamos alguns distanciamentos, que passaremos a destacar. Um primeiro elemento trata da diversidade considerável do que delimitamos como termo *dicendi*. Tal diversidade aponta para sintagmas cujo sentido habitual não seja propriamente atribuído ao relato. Esse seria o caso de “dar”, ou “aplicar”, que, associando-se a um nome, remetem não a uma situação de enunciação apenas, mas a um conjunto de atividades/enunciações condensadas nesses termos.

Há ainda termos *dicendi* que se constituem a partir de elementos nominais, como “a entrega das notas”, ou “a entrega dos planejamentos”. Para que se entregue o planejamento, por exemplo, é preciso que, no mínimo, o próprio planejamento tenha sido elaborado. Podemos ver, em tais termos, o relato de uma única situação de enunciação, qual seja, aquela em que os formulários de notas ou os planejamentos sejam entregues *stricto sensu*. Ora, além de passar algo às mãos de alguém, é preciso ainda requerer do outro a confirmação de que está recebendo o documento em questão, seja oralmente, seja por escrito. No entanto, parece-nos que, do ponto de vista do(a) trabalhador(a), o menos relevante nesse exemplo seja a própria entrega dos documentos. Essa data funciona apenas como meta a ser atingida, limite para que uma série de outras atividades /enunciações se desenvolva. Para entregar as notas na data proposta, o(a) professor(a) precisa realizar, corrigir, devolver, somar todos os instrumentos utilizados para, enfim, poder quantificar o rendimento dos(as) alunos(as).

Outro aspecto concernente ao relato em DN refere-se ao fato explicitado anteriormente de que o termo *dicendi* pode remeter a uma situação ou a um conjunto de enunciações e atividades. Se considerarmos que esses textos constituem o cotidiano de trabalho do professor, oferecendo-lhe orientações, observamos que não apenas se apresentam datas ou se indicam os documentos a serem entregues, mas também se espera uma leitura que aja sobre as atitudes do professor. Ele não deve se restringir às datas, mas saber tudo o que deve fazer para que tais prazos sejam cumpridos. A leitura esperada age sobre as formas de organização do trabalho do professor.

Retomaremos aqui dois termos *dicendi*, para que possamos exemplificar algumas das possibilidades de interpretação apontadas anteriormente. Vejamos os seguintes termos: “não poderá dispensar” [os alunos] e “deverá marcar a sua prova”.

A partir do primeiro termo, podemos considerar possível não dispensar os alunos, supondo que o professor entre em sala e diga que nenhum aluno poderá sair de sala, ou ainda que, diante da solicitação de liberação por parte de um aluno, o professor responda negativamente. Há também a possibilidade de um professor preferir criar estratégias de manutenção dos alunos em sala não por um impedimento, mas por uma relação de trabalho, “aplicando” um exercício diferenciado para aqueles que já estão aprovados. Esse professor pode ainda propor que os alunos aprovados sejam seus ajudantes, colaborando com o trabalho a ser realizado pelos demais colegas.

No que tange às imagens discursivas construídas por esses discursos e através deles, notamos que, embora a solicitação seja feita a “todos”, tal como está prescrito nesses textos, a “colaboração” pode se dar somente como resultado do trabalho individual de “cada professor”, ou seja, colaborar significaria corresponder às expectativas (aplicando provas nas datas previstas, dando a recuperação no período reservado para tal, não liberando o(a) s aluno(a)s etc.). O plural aqui remete sempre à “soma de individualidades”.

4. (In)conclusões

No gênero *circular*, discutimos uma dada ocorrência de DN que não remete a uma única situação de enunciação – que denominamos situação de enunciação original –, mas, antes, pressupõe um conjunto delas, condensadas. Percebemos também que, através de um modo particular de DN, é possível ter acesso não só a situações de enunciação originais, mas a um conjunto de atividades que se consideram inerentes ao trabalho docente.

Se um professor orienta sua prática no sentido de conseguir “aplicar sua prova” no dia determinado pela direção da escola, ele o faz movido por um conjunto de saberes pressupostos acerca de seu ofício. Ele regula seu trabalho, sem que isso precise ser explicitado. Teríamos a evidência de que ele se encontra apenas cumprindo datas, prazos combinados, regras. Entretanto, em seu fazer diário, há um conjunto de “ajustes” sendo operados que não se mostram, nem se enunciam como trabalho. As decisões cotidianas necessárias à sua prática profissional acabam por se evidenciar como “problemas” individuais, percalços que seria preciso superar. Estamos aqui diante de um importante impasse no que tange à precarização das condições de trabalho do professor: a produção da invisibilidade de uma parte considerável do seu trabalho. Isso implicaria, por

exemplo, a remuneração dessas horas de planejamento do que se executar em sala com os alunos.

Compreendemos, assim, que as circulares, como texto que oferece orientações ao professor, pressupõem o reconhecimento de um conjunto de saberes sobre o trabalho docente a partir de certas estratégias de apagamento. A partir da constituição de certas imagens discursivas, produzem-se “expectativas” sobre o fazer cotidiano desses profissionais. Essas imagens acabam por instituir um trabalhador desprovido de atuação coletiva, cujos conteúdos ético-políticos são sequestrados por mecanismos centralizadores da gestão de seu trabalho. Esvaziam-se os fóruns deliberativos na escola. Os conselhos de classe, em tais circunstâncias, fazem emergir apenas reclamações, servindo pouco como instância deliberativa, evitando compartilhar as decisões sobre datas, procedimentos e, portanto, sobre a organização do trabalho.

Noções como a de solidariedade restringem-se à colaboração para que todas as atividades sejam cumpridas nos prazos. Perde-se o sentido político da convivência entre os profissionais, na medida em que as solicitações, os prazos, as datas marcadas dão visibilidade a um trabalho solitário e individual.

Talvez estejamos diante de relatos que extrapolam os limites do que se tem considerado como DN, apontando para a atividade docente. As datas previstas e os procedimentos acordados destacam-se, silenciando os processos que os levam a termo.

Nessas circulares, os produtos ganham relevo frente aos processos. Reduz-se a gestão das atividades na escola a procedimentos burocráticos, em que apenas se definem datas e prazos, gerando um processo de desvalorização do espaço de atuação política. Esses percursos de solidão no trabalho engendram valores que acabam por remeter ao plano individual.

Vemos, assim, bastante pertinente a crítica de Marisa Rocha relativa ao destaque considerável que a individualização assume em tal contexto:

A autonomia dos indivíduos não representa a individualização dos sujeitos e a reprodução das normas sociais, porque a autonomia é uma construção que tem início no processo de autonomização dos grupos que, pelo exercício ético-político de suas práticas, criam sentidos comuns para seu fazer (2004, p. 223).

A configuração da gestão do trabalho materializada no funcionamento discursivo das circulares parece dispensar a atuação coletiva, na medida em que produz expectativas sobre o trabalho docente que, aparentemente, se so-

lucionaria de forma individual. Uma vez estabelecidas as “metas” comuns, cada um teria de desenvolver estratégias próprias para atingi-las. Pressupõem-se, assim, práticas que não apontam para uma atuação ético-política coletiva, mas que hipervalorizam o indivíduo como instância solitária, sob a ilusão de uma (pretensa) autonomia.

Referências Bibliográficas

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *CADERNOS DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS 19*, Campinas: Unicamp, julho-dezembro, 1990.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud; Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986

_____. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Emantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DEUSDARÁ, Bruno. *Imagens da alteridade no trabalho docente: enunciação e produção de subjetividade*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2006.

FOUCAULT, Michel. Pouvoir et Corps (1975). In: *Dits et Écrits II*. Paris: Gallimard, 1994.

_____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento das prisões*. Trad. Raquel Ramallete. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GENETTE, Gérard. *Figures III*. Paris: Seuil, 1972.

GIORGI, Maria Cristina. *Seleção para a rede pública estadual de ensino: o que se espera do professor de língua estrangeira?* Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva; Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Enunciação e análise do Discurso. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

ROCHA, Décio; DAHER, M. del Carmen F. G.; SANT'ANNA, Vera L. de A. Produtividade das investigações dos discursos sobre o trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P. de; FAÏTA, Daniel (Org.). *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROLNIK, Suely. *Por uma ética do real*. Disponível em: <www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/eticareal.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2010.

SANT'ANNA, Vera Lucia de Albuquerque. *O trabalho em notícias sobre o Mercosul: heterogeneidade enunciativa e noção de objetividade*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada aos Estudos de Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2004.

_____. *Mercosul em notícia: uma abordagem discursiva do mundo do trabalho*. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2000.

Recebido em 18 de fevereiro de 2011
Aceito em 20 de maio de 2011