

# Valorização do professor?

## Uma leitura resistente de um texto unidirecional

Simone Reis

Universidade Estadual de Londrina  
Radboud University Nijmegen

**Resumo:** Este artigo oferece uma leitura resistente de um texto unidirecional do Ministério da Educação, que foi televisionado em 2009 e ainda está disponível na internet sob o termo de busca “campanha de valorização do professor”. Com suporte da *Análise Crítica do Discurso* e dos conceitos da *Linguística Cognitiva* denominados realidade e interação fictivas, identificam-se recursos discursivos na composição persuasiva do texto. Analisa-se o posicionamento que o texto faz de seu público e argumenta-se que este é um exercício implícito de poder político e social que limita e cria possibilidades existenciais e identitárias da sociedade. Enquanto leitura resistente, a contribuição deste artigo se dirige à área de estudos do *Letramento Crítico*, que, entre seus objetivos, vislumbra a construção de uma sociedade crítica.

**Palavras-chave:** Leitura resistente; leitura crítica; letramento crítico; ACD; realidades conceituais; realidade fictiva.

### INTRODUÇÃO

A mídia de massa é um aparato de governança cujas mensagens que veicula recontextualizam práticas sociais (Fairclough, 2003). Ao veicular vídeos que tangem a profissão docente, o Ministério da Educação (MEC) se coloca como Autor de um texto, de um discurso. Sua comunicação é uma “ação a distância” e é a tecnologia que permite sua realização entre Autor e público, distantes um dos outros no espaço. Neste artigo, analiso um vídeo do MEC televisionado em 2009 no Brasil, disponibilizado no site do Ministério naquele ano e acessível presentemente na Internet sob termo de busca “campanha de valorização do professor”. O vídeo em questão é construído com lugares e participantes que também estão distantes do telespectador e do internauta.

Silva (prelo) e D’Almas (prelo) examinam o mesmo material, respectivamente sob as óticas da *Análise do Discurso* e

da Análise Crítica do Discurso. São dois estudos críticos sobre identidades de professores, críticos em vários sentidos: permitem ao leitor saber que distinguem fato de ficção, memória social e experiência individual, o que é “construído” e de que forma, que efeitos e que sentidos são pretendidos em relação a quem as propagandas se destinam. Os estudos também são críticos por apontarem o que não é mencionado (e.g., violência na escola, falta de incentivos salariais, de condições instrumentais, de oportunidades de educação continuada (D’Almas, no prelo), falta de atratividade da profissão docente para os jovens (Silva, no prelo)). Ambas autoras se referem à função da propaganda: “persuadir para a aceitação de algo” (Silva), “convencer seu telespectador sobre o que está sendo transmitido” (D’Almas).

Ao examinar o texto veiculado pelo vídeo, dirijo minha contribuição ao Letramento Crítico, área que visa a uma sociedade crítica e justa<sup>1</sup>. Essa mesma área também se ocupa da questão do que fazer com o letramento, termo este que vem sendo ressignificado (van Sluys; Lewinson; Fint, 2006; Coradim, 2008), passando de uma visão de letramento básico<sup>2</sup> a letramento que diz respeito a ler os interesses, ideologias, posições e identidades que o texto favorece, apoia e/ou ajuda a manter. O que fazer com o letramento diz respeito a construir consciência crítica (McLaren, 1992) da linguagem, da linguagem que amolda a sociedade e é por ela amoldada; da linguagem que veicula valores, mantém privilégios e consequentemente desigualdades (Fairclough, 1992, 2001; Wallace, 1992, 1997). É também na perspectiva do Letramento Crítico, contrário a interpretações monológicas, monossêmicas, assim dialógico, polissêmico, que respaldo minha visão pós-estruturalista de leitura crítica. Portanto, o texto que se segue é apenas uma leitura que se propõe crítica, certamente não a última.

---

<sup>1</sup> Neste artigo, não discuto se as sociedades são justas. Elas podem ser em certos aspectos, mas não em outros. Além disso, justiça pode ser definida sob diferentes pontos de vista; sua definição depende do tipo de ética que pressupõe (por exemplo, teleológica ou deontológica).

<sup>2</sup> Letramento básico diz respeito à decodificação e reprodução da língua, um conceito não mais suficiente para os propósitos de escolarização.

Minha análise se distingue das contribuições anteriores por explorar outros recursos persuasivos utilizados no texto e também por explicitar a estrutura de análise textual. Com suas características verbais, visuais e sonoras, o texto (Fairclough, 2003) é um produto sócio-histórico-cultural, cuja autoria é compartilhada com a sociedade que naturaliza e legitima valores e ideologias que a ele subjazem (Hall, 1998).

Após esta introdução, compartilho o referencial teórico necessário para a compreensão do contexto de inserção deste artigo – o Letramento Crítico –, bem como do suporte analítico – Análise Crítica do Discurso (ACD), Realidade e Interação fictivas. Em seguida, passo ao detalhamento metodológico, onde esclareço o método de coleta, descrevo os dados como passo essencial para substanciar o que denomino *molduras* visuais e sonoras do texto verbal. Também refiro-me às abordagens analíticas que adotei e à maneira como distingo a ontologia deste estudo. Então, apresento os resultados, por meio de análise das molduras visuais e sonoras, seguidas da análise de enunciados do tipo oral e escrito. Particularmente, abordo esses enunciados enquanto integrantes de um gênero híbrido. Finalmente, faço crítica ao posicionamento que o texto faz do público e expresso meu entendimento de como encaro a contribuição deste estudo para a área do Letramento Crítico.

### *Letramento crítico*

O Letramento Crítico remonta a Freire (Lankshear, 1993), que não separa educação de política, que valoriza o diálogo, a reflexão e ação crítica. O Letramento Crítico é um “conjunto de práticas políticas” (Rogers, 2002, p. 774). Usualmente, ele é distinguido por suas finalidades visando ao desenvolvimento de pensamento de ordem superior (pensamento considerado inteligente por *experts*) e à crítica social e política, incluindo crítica do que conta como pensamento superior para *experts* e elites (Gee, 2001, p. 15).

Em um sentido geral, atribui-se a origem do Letramento Crítico à perda de significado universal no mundo, à consideração de que “há poucas verdades universais, se alguma.

Ao contrário, há múltiplas realidades e múltiplas verdades – sendo a incerteza a única certeza” (Hall, 1998, p. 191). Em palavras ligeiramente diferentes, o Letramento Crítico questiona a crença de que os significados são universais e a noção de “verdade universal”. A verdade é construída e não existe nenhuma verdade absoluta. Textos tentam construir verdades e significados universais e os leitores precisam aprender a ser críticos, a ler as entrelinhas e a questionar o texto quanto ideologias, privilégios e identidades a que serve.

Ocupam-se do Letramento Crítico, linguistas, antropólogos, educadores e teóricos sociais, que argumentam que o letramento “é mais do que uma lista de habilidades que as pessoas usam ou manipulam; é mais do que uma prática linguística; é uma prática política e social que limita e cria possibilidades de quem as pessoas se tornam enquanto seres letrados” (van Sluys; Lewinson; Fint, 2006, p. 199). O Letramento Crítico tem a ver com valores que as pessoas depositam em seus atos e às ideologias a estes relacionados (van Sluys; Lewinson; Fint, 2006).

Na prática, o Letramento Crítico consiste em “criticar práticas sociais dominantes através de leitura resistente”. Defende-se que a prática do Letramento Crítico promova um sistema democrático e que o Letramento Crítico pode levar à transformação social (Rogers, 2002, p. 774).

Em ambiente pedagógico, alunos e professores identificam e questionam o exercício de força e opressão em termos de raça, classe, gênero em textos orais, escritos e da cultura popular (Rogers, 2002). Eles exploram “maneiras de olhar sob a superfície e de desafiar os modos dominantes de ver o mundo no trabalho do letramento” (van Sluys; Lewinson; Fint, 2006, p. 198). Além dessas práticas pedagógicas serem foco de pesquisa em Letramento Crítico, este também é investigado em relação à escrita, às práticas midiáticas, a projetos visando à justiça social. Dentre as várias possibilidades abertas pelo Letramento Crítico, com diferenças de focos, todas elas compartilham a importância da “virada linguística” na análise da vida e transformação social (Rogers, 2002).

O Letramento Crítico, portanto, propõe um modo de nos posicionarmos no mundo, um modo de ler a realidade, um propósito para fazê-lo. Ele propõe uma construção social democrática, crítica e ativa. Isso naturalmente pede pluralidade, dialogismo, polissemia, questionamento, pensamento crítico e ação crítica. Nessa perspectiva, à mente me vem o argumento freireano de educação como prática de liberdade.

Entre o tempo da publicação das obras seminais de Freire e de Fairclough (*Consciência Crítica da Linguagem*, 1992), o mundo experienciou o exercício mais implícito do poder, um período de incontestável e intensa mudança social. Um exemplo é a mudança nas relações entre clientes e profissionais (e.g., hoje em dia - e já há algum tempo - os profissionais usam (como se espera que usem) uma linguagem que mostre empatia e menos formalidade ao lidar com o cliente - reduzindo a distância social por meio da linguagem). A linguagem passou a ser vista como um elemento significativo na imposição de mudanças (Fairclough, 1992). Outra ilustração de mudança que a linguagem ajudou a impor é como a origem étnica das pessoas é atualmente referida, comparada a como era há 100 anos atrás. O racismo é considerado crime em muitos países democráticos e a linguagem, que é um veículo de discriminação, de abusos, de insultos, é usada como evidência, testemunho nas cortes. Outro exemplo é como ditadores manipulam o discurso para justificarem o injustificável e como seus partidos políticos, cientes de sua queda de popularidade, empregam discursos mais polidos para permanecerem no poder.

### *Consciência crítica da linguagem e Análise Crítica do Discurso*

A Consciência Crítica da Linguagem emerge como abordagem de estudo crítico da linguagem. Termos sinônimos de Consciência Crítica da Linguagem são Estudo Crítico da Linguagem, Linguística Crítica e Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1992). A Consciência Crítica da Linguagem é considerada “o braço pedagógico da Análise Crítica do Discurso” (Wallace, 1997, p. 335).

A Análise Crítica do Discurso (ACD) apresenta-se como uma ferramenta para a pesquisa social. Sob essa perspectiva, o uso da linguagem é *discurso* (Fairclough, 1992, p. 8). Este amolda e é amoldado pela sociedade, por relações e disputas de poder; ele ajuda a constituir e a mudar o conhecimento e seus objetos, as relações e identidades sociais; ele é investido de ideologias. Esses pressupostos credenciam a ACD como ferramenta para pesquisa em Letramento Crítico.

Na análise do discurso, três dimensões aplicáveis a qualquer instância discursiva podem ser examinadas (Fairclough, 1992): (1) descrição do texto (falado ou escrito), (2) interpretação dos processos de interação (e de produção e interpretação do texto), fase que objetiva especificar quais e de que modo as convenções são utilizadas, e (3) explicação de como o processo de interação se relaciona à ação social. A *explicação* também avalia a contribuição do discurso em relação à ação social, sua eficácia em constituir e ajudar a reconstituir os conhecimentos e seus objetos, as relações sociais e a identidade social (i.e., “efeitos socialmente *construtivos* do discurso (Fairclough, 2003, p. 3)). Fairclough considera essa análise, qualitativa social.

A análise textual é também do tipo “interdiscursiva”, dada a composição de textos por diferentes discursos, gêneros e estilos que utilizam e articulam conjuntamente (Fairclough, 2003, p. 3). Concedendo ênfase à gramática (sistêmico-funcional de Halliday) e semântica, Fairclough aponta que a ACD de fato lança mão de uma ampla variedade de abordagens para análise textual. Para ele, textos podem ser compostos de diferentes discursos, gêneros e estilos, e eles “têm consequências e efeitos sociais, políticos, cognitivos, morais e materiais” (Fairclough, 2003, p. 14) que podem ser explorados com o suporte da ACD.

Apesar de a ACD abrir possibilidades de explorar vários campos semióticos – incluindo o visual, desde o estilo de cabelo e roupas – como partes de uma representação – até aspectos vocálicos de entonação, pronúncia, ênfase, ritmo, recorro a contribuições da Linguística Cognitiva. Esta ampla, autônoma, área de estudos, também é útil a estudos críticos do discurso e fornece os conceitos de *Realidade e Interação fictivas*, que não

figuram no amplo espectro de possibilidades oferecido por Fairclough (1992, 2001, 2003). Apresento-os a seguir.

*Realidade e interação fictivas*

Na Linguística Cognitiva, imagens mentais e fictividade são consideradas componentes cruciais da cognição humana. Por meio da linguagem, seus usuários têm o poder de criar entidades, eventos e processos que não têm nenhuma correspondência direta ou indireta com a realidade. Essas entidades e relações fictivas são definidas como realidades conceituais (Pascual, 2002) que podem ajudar a compreender nuances de linguagem, pensamento e ação.

As realidades fictivas não pertencem ao domínio da ficção (e.g., peça, filme ou realidade virtual de um videogame) (Pascual, 2002). Elas são construções do *discurso fictivo*, uma estratégia representacional para construir significados por meio de interação (Pascual, 2006). As realidades fictivas são realizadas pela “linguagem com o propósito de fazer contato mental, mudar o foco de algo ou dizer algo a respeito de uma realidade conceitual que pode ou não ser factual e que não é diretamente referida por meios linguísticos” (Pascual, 2002, p. 5). Esta é uma tipologia de realidade fictiva relativa a *entidades, movimento, mudança e atos de fala* (Pascual, 2002, p. 5-11):

- Entidade: Serpentes raramente parecem sinceras (Talmy, 1996).
- Movimento: A rodovia corre de São Francisco a Nova Iorque.
- Mudança: As folhas daquela árvore estão ficando mais verdes a cada ano (Fauconnier, 1994).
- Atos de fala: [ironia]: Aquilo foi uma ação brilhante. [em resposta a algo estúpido] (Langacker, 1999); [perguntas retóricas]: Quem precisa daquele carro? [‘Ninguém precisa daquele carro’] (Langacker, 1999).

A interação fictiva é parte do *discurso fictivo*, o que significa que a interação não necessita pertencer ao domínio experiencial da interação comunicativa. Ela é “tipicamente expressada na forma de um enunciado imaginado cuja não-realidade é sinalizada gramaticalmente e acompanhada, na língua falada, de alterações entoacionais e outros índices expressivos gestuais” (Brandt, 2008, p. 110). Enquanto entidade linguística, o enunciado imaginado “constitui uma unidade de discurso auto-suficiente conceitualizado no âmbito de uma ocorrência comunicativa não-factiva, que funciona sintática e semanticamente como elemento gramatical” (Pascual, 2006, p. 262). Falantes que empregam essa estratégia representacional utilizam a estrutura situacional da interação verbal para ganhar acesso mental às entidades representadas.

A *dramatização* é uma importante estratégia representacional na interação fictiva (Brandt, 2008). Ela é a “(re)atuação subjetiva concreta” em preferência à “descrição objetiva abstrata”. Nessa estratégia cognitiva de representação, “o uso de discurso direto serve para (re)criar o desempenho verbal na interação atual, como se estivesse ocorrendo no tempo do discurso. Assim, uma história se torna mais vívida [...]; ela constroi um sentido imediato (Pascual, 2006, p. 261).

Nesta seção, apresentei o quadro teórico deste estudo. Na próxima, detalho sua metodologia.

## METODOLOGIA

Exploro o texto do MEC, a fim de responder estas perguntas:

1. Que semioses identifico na composição do texto?
2. De que modo as vejo empregadas no texto?
3. Que efeitos penso que o texto pretende alcançar?
4. Que valores penso que são expressados e que posicionamentos sociais eles implicam?

Coletei os dados em julho de 2010, junto ao site [www.youtube.com](http://www.youtube.com), por meio dos termos de busca “campanha

de valorização do professor”. O texto tem a duração de um minuto. Ele é composto por imagem, som e enunciados.

A descrição das propriedades visuais e sonoras, bem como a reprodução e transcrição de material verbal oral e escrito, a seguir, foram necessárias à preparação dos dados. Analisei-os indutivamente quanto às características visuais e sonoras; dedutivamente, quanto às propriedades verbais.

Apesar de encarar linguagem como instrumento de poder, difiro de Fairclough (2003), que adota uma ontologia realista, do ponto de vista da filosofia da ciência. Minha ontologia é construcionista; tenho consciência de que minha leitura da realidade é parcial e feita sob perspectivas e que engajar em pesquisa é um processo simbiótico, transformador do conhecedor e do conhecido (Schwandt, 2003).

Em consideração à validade das interpretações aqui compartilhadas, antes da publicação do presente, contei com reações críticas e produtivas de colegas<sup>3</sup>. Seus apontamentos e indagações certamente contribuem para a elaboração deste artigo, para sua intersubjetividade, dialogismo e para o fortalecimento de sua coerência e clareza.

#### *Descrição de imagens<sup>4</sup>*

A composição de imagens divide-se em quatro blocos, de proporções distintas (Grade 1). A proporção é determinada pela duração na grade de exibição, a qual, na Internet, é de um minuto e quatro segundos.

I	II	III	IV
---	----	-----	----

Grade 1: Proporções dos blocos de imagens.

O Bloco de Imagens I inicia no terceiro segundo dessa grade e tem duração de 26 segundos (0:03-0:28). Ele apresenta

---

<sup>3</sup>Agradeço a Elaine Mateus, Gladys Quevedo-Camargo, Lincoln Fernandes, Loreni Teresinha Machado, Telma Gimenez, John Robert Schmitz e Piet-Hein van de Ven pelo diálogo e sugestões.

<sup>4</sup> As imagens em tamanho maior encontram-se em anexo.

sete paisagens urbanas, majoritariamente diurnas, tomadas a longa distância, exibindo céu azul ao fundo, entre ou acima das edificações verticais (Figura 1). Com a câmera em posição fixa, as pessoas e meios de transporte são exibidos em movimento, em geral da esquerda para a direita. Cada paisagem urbana retrata um país, nesta sequência: Inglaterra, Finlândia, Alemanha, Coreia do Sul, Espanha, Holanda e França. As imagens de seis dos sete países foram provavelmente feitas no verão, o que se pode notar pelas roupas das pessoas, pela vegetação urbana (copa das árvores e plantas em flores). As imagens de cada país são legendadas com seu nome próprio, exibido no canto inferior esquerdo da tela, em geral durante quatro segundos. Cada país é apresentado por uma mesma imagem nítida sobre a qual se aplicam efeitos de multipartes verticais, que movem as fatias da imagem e as fazem parecer pedaços de espelho em movimento. As imagens iniciam inteiras, fragmentam-se e se recompõem em milissegundos. Também são aplicados efeitos de distanciamento e aproximação de imagem, antes da inserção da imagem de outro país.



Figura 1: Bloco de Imagens I

O Bloco de Imagens II, com duração de 14 segundos (0:29-0:42), contém pessoas adultas, homens e mulheres, seis de cor branca e uma, asiática (Figura 2). São de variadas idades, entre 20 a 50 anos, de aparência saudável e aseada. Suas imagens, também diurnas, foram tomadas a média distância, frontalmente, e editadas em enquadramento de busto. Cada pessoa aparece nítida, em primeiro plano, falando algo em geral em dois segundos, para a câmera, sendo que esta é operada em posição fixa. Simultaneamente à expressão oral de cada pessoa, uma legenda de duas palavras em idioma estrangeiro aparece na parte inferior do enquadramento da imagem. Em segundo plano, cada imagem, com menor nitidez, revela paisagem urbana, pública e aberta. A cor azul está presente, em vários tons, no céu, que aparece em algumas imagens, e nas roupas de estilo

informal, de algumas das pessoas. Nesta parte de imagens, a sequência de possíveis idades<sup>5</sup> exibida é 30, 24, 39, 24, 36, 23 e 50. Ela é iniciada e terminada com pessoas do sexo masculino, e todos os homens na sequência de imagens são aparentemente mais velhos que as pessoas do sexo feminino. São quatro homens e três mulheres. A sequência de legendas inicia com o idioma alemão e termina com francês.



Figura 2: Bloco de Imagens II

O Bloco de Imagens III, com duração de 13 segundos, é de uma paisagem urbana, diurna, provavelmente feita no verão, tomada em média distância, com a câmera posicionada em um único ponto, movendo-se da esquerda para a direita, acompanhando o objeto em movimento. É uma pessoa do sexo feminino, de idade aproximada de 32 anos, afro-brasileira, com aparência saudável, traje casual, segurando cadernos com o braço esquerdo, falando para a câmera e gesticulando com braço e mão direitos. Ela sorri no início e no final da sua fala dirigida ao expectador. A imagem ao fundo é quase tão nítida quanto a do primeiro plano. Trata-se da fachada de uma construção civil, com pintura terracota em bom estado e uma escadaria que leva a uma porta frontal. Nesta escadaria, crianças, meninas e meninos, brancos em sua maioria, todos com aparência saudável e asseada, em uniformes escolares, estão sentados, posicionados de frente para a câmera, sorrindo. Nesta parte de imagens, cores quentes aparecem na fachada da escola, na blusa da professora e em quatro de cinco bolsas escolares, estas cor-de-rosa. O azul aparece no uniforme das crianças e na faixa de tecido que prende os cabelos encaracolados da professora. Quando o enquadramento captura, ao fundo, as crianças, e à frente, na posição central, a professora, esta se vira em direção aos alunos,

---

<sup>5</sup> As prováveis idades foram atribuídas por média de estimativas feitas individualmente por cinco voluntários europeus adultos (41 anos em média), trabalhadores em funções técnicas junto a duas instituições de pesquisa sediadas em Nijmegen, em julho de 2010.

que se levantam e juntos sobem a escadaria. A imagem, tomada a distância, perde a nitidez (Figura 3).



Fig. 3: Bloco de Imagens III

O Bloco de Imagens IV dura sete segundos. A imagem da professora e alunos, com pouca nitidez, fica no segundo plano, ao fundo, exibindo aqueles subindo tranquila e ordenadamente a escadaria que conduz à entrada da escola. No primeiro plano, são inseridos, sucessivamente, elementos gráficos estáticos, a partir do 56º segundo: no centro da tela, o endereço do *site* do Ministério da Educação. Na parte inferior da tela, instrução sobre onde obter informações. Esses elementos são exibidos por três segundos e desaparecem da tela. Esta, em seguida, mostra, por três segundos, o nome do Ministério no centro; um lema do governo federal, à direita e o logo de um programa do Ministério, à esquerda (Figura 4).



Figura 4: Bloco de Imagens IV

#### *Descrição sonora*

Cada bloco de imagens, conforme descritos acima, é distinguido por recursos sonoros. Junto ao Bloco I, há, em primeiro plano, uma voz masculina, grave, que narra um texto. No segundo plano, uma sequência sonora que se repete a cada seis toques de uma mesma nota musical, com instrumentos de percussão, marca um ritmo mais acelerado, que evoca a ideia de máquina trabalhando.

O Bloco de Imagens II traz, no primeiro plano, a voz de cada uma das sete pessoas. No segundo plano, um fundo com notas longas produzidas por instrumentos de corda.

O Bloco de Imagens III, no primeiro plano, traz a voz da professora e as vozes dos alunos, estas em coro. No segundo

plano, uma composição musical brasileira de instrumentos de sopro e percussão.

O Bloco de Imagens IV apresenta uma voz feminina, aveludada, firmemente posta, no primeiro plano, enquanto o volume do fundo musical do bloco de imagens anterior vai sendo reduzido progressivamente.

*Reprodução e transcrição verbal*

Os componentes visuais e sonoros do texto, descritos acima, servem para emoldurar os enunciados verbais orais e escritos de cada bloco, reproduzidos na Grade 2. Esta possui três colunas: à esquerda, a indicação do bloco de imagens a que os enunciados, nas colunas central e à direita, se referem. A Grade 2 é majoritariamente reprodutiva. Foi necessário transcrever apenas alguns dos enunciados orais dos Blocos III e IV, porque tais não aparecem legendados no vídeo.

Na seção seguinte, respondo conjuntamente as perguntas de pesquisa. Analiso o texto quanto a suas representações por imagem e som, as quais denomino *molduras*, bem como enunciados oral e escrito, estes, considerando o texto como hibridizado por outros gêneros (Fairclough, 2003).

Bloco	Enunciados	
	Orais	Escritos
I	Alguns países mostraram uma grande capacidade de se desenvolver social e economicamente nos últimos 30 anos. Nós perguntamos às pessoas desses países: “Qual é, na sua opinião, o profissional responsável pelo desenvolvimento?”	Alguns países mostraram uma grande capacidade de se desenvolver social e economicamente nos últimos 30 anos. Nós perguntamos às pessoas desses países: “Qual é, na sua opinião, o profissional responsável pelo desenvolvimento?”
II	<i>Der Lehrer</i> 교사 <i>El maestro</i> <i>Opettaja</i> <i>The teacher</i> <i>De Leraar</i> <i>Le professeur</i>	O Professor <i>Der Lehrer</i> O Professor 교사 O Professor <i>El maestro</i> O Professor <i>Opettaja</i> O Professor <i>The teacher</i> O Professor <i>De Leraar</i> O Professor <i>Le professeur</i>
III	Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidade para todos. Seja um professor! Bom dia, turma! Bom dia!	Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidade para todos. Seja um professor!
IV	Informe-se no portal do MEC Ministério da Educação Brasil, um país de todos	www.mec.gov.br Ministério da Educação. Brasil, um país de todos PDE

Grade 2: Enunciados verbais orais e escritos

## ANÁLISE

### *Molduras visuais e sonoras*

O Bloco de Imagens I é o mais extenso e seus efeitos, pela posição da câmera, são de *amplidão*, *distância* e, pelo conteúdo e cores das imagens, *sensação agradável*. Esses atributos são físicos (espaciais, sazonais, assim térmicos) e psicológicos (lugares que também atraem turistas). Particularmente, o azul do céu dá o tom do pano de fundo, daquilo que está a maior distância de quem vê. Tudo isso está a *distância* da massa receptora desse texto. Esta moldura, denomino-a 'Lá'. O fundo sonoro desse Bloco de Imagens I confere um efeito de celeridade ligada à ideia de atividade.

O Bloco de Imagens II recorre a efeitos de aproximação física e psicológica. Física, por encurtar a distância, por fazer as tomadas no chão, por mostrar o rosto de quem fala. Psicológica, pela pessoalidade que o uso da figura humana confere. O uso de pessoas do sexo masculino e feminino e de várias faixas etárias parece pretender mostrar, respectivamente, a representatividade da seleção e a maturidade dos que falam. A aparência de cidadãos comuns de todos também parece pretender um efeito psicológico de que quem fala não está em nenhuma das extremidades que evidenciam desigualdades sociais. Isso parece pretender o efeito de que a mensagem é de cidadãos comuns para cidadãos comuns. A figura masculina de idade mais avançada, que fecha a sequência de falas do Bloco de Imagens II, apela para a cognição social de que *os mais velhos têm razão*. As cores azul e verde emitem efeito calmante. Este bloco de imagens emoldura a chave para acesso à condição atribuída ao Lá. O fundo sonoro confere um efeito de tranquilidade e serenidade ligadas à ideia de instrumentos de corda afinados de uma orquestra.

O Bloco de Imagens III parece pretender estes efeitos: maior aproximação física e psicológica, ideia de possibilidade (pela ação em desdobramento de atividade em ambiente educacional; pelo exercício dessa atividade por uma pessoa que representa grande parte da população brasileira) e prazer. Em

um país onde pessoas negras e/ou descendentes de negros respondem por expressiva parcela da população, é imediata a identificação da mulher negra que representa uma professora como sua conterrânea. A ligação evocada pela imagem se dá pela nacionalidade. Impressões positivas parecem ser buscadas pelo uso de uma figura humana cujo corpo é compatível com o ideal valorizado por muitos na pós-modernidade: esguio. Rostos sorridentes da professora e dos alunos sugerem que atividade educacional é prazerosa. Alunos comportados, dia ensolarado, escola bem conservada também emolduram os textos verbais enunciados neste bloco. As cores azul e rosa, aquela comum a uniformes escolares e esta, à preferência das meninas, parecem ser os elementos mais prováveis de serem encontrados nas realidades escolares. Denomino este bloco de imagens, 'Aqui'. O fundo sonoro evoca brasilidade, pelo imediato reconhecimento dos instrumentos musicais de ritmos tipicamente nacionais. Além disso, o efeito melódico evoca alegria.

O Bloco de Imagens IV pode também ser considerado parte do Aqui, em função de identificar instituição nacional e programa educacional a ela vinculada. Trata-se do Aqui em âmbito nacional. É um Aqui distante, sem face humana; sua face é logotípica e a distância entre o Autor do texto e a massa receptora certamente maior do que aquela a ser vencida via acesso ao *site* do Ministério mostrado na tela por alguns segundos. Essa ampla acessibilidade delimita parte do perfil do público a quem o texto se destina. O fundo musical do Bloco de Imagens IV, que é o mesmo do Bloco de Imagens III, é o que liga esses dois blocos.

À conclusão desta análise de imagens e sons (excetuadas as vocalizações a que me refiro logo adiante), visualizamos a seguinte grade de tempo (Grade 3) que exhibe a proporção em que se focalizam o Lá (contextos e cidadãos estrangeiros) e o Aqui (contexto e cidadãos brasileiros).

Lá	Aqui
----	------

Grade 3: Proporção de tempo focalizando o Lá e o Aqui

*Enunciados oral e escrito*

Silva (prelo) e D'Almas (prelo) referem-se ao texto que analiso aqui como gênero *propaganda*. Considero o texto *híbrido* (Fairclough, 2003, p. 34), isto é, uma mistura de gêneros em um mesmo texto. Os gêneros que hibridizam o texto estão contidos nas molduras analisadas. A Moldura I contém o gênero reportagem; a Moldura II, depoimento; a Moldura III, dois gêneros: um convite oral e cumprimentos escolares. Finalmente, a Moldura IV apresenta os gêneros instruções institucionais e assinaturas institucionais. Ao examinar tais gêneros, estarei atentando para como modalidades semióticas (i.e., imagem, som, língua) são usadas (Fairclough, 2003).

*Reportagem*

As marcas de reportagem são imediatamente identificáveis pela narração de um fato e o uso de depoimentos pessoais de entrevistados para sustentar o fato narrado. A reportagem, fazendo uso da Televisão e Internet, traz um discurso *unidirecional, mediado* (Fairclough, 2003, p. 77). Uma característica deste gênero unidirecional é assegurada pela impossibilidade do público responder ao Autor do texto pelo mesmo veículo em que lhe foi transmitido. Adicionalmente, “afirmações [com tom] geralmente de autoridade” (p. 54) contribuem para a tipicidade do gênero do discurso, que é editado e assim se difere dos produzidos de forma espontânea ou improvisada. O seguinte trecho da *afirmação* contida na Moldura I é do tipo *epistêmico*, com pressuposições *existenciais, proposicionais* – do que é o caso – e de *valores* – do que é bom ou desejável (Fairclough, 2003, p. 55). É uma *afirmação de fato* (i.e., *realis*):

Alguns países mostraram uma grande capacidade de se desenvolver social e economicamente nos últimos 30 anos.

Como é comum em gênero reportagem, o Autor mescla o *relato narrativo* (Nós perguntamos às pessoas desses países) e *relato direto*, isto é, de discurso direto livre da questão

supostamente dirigida aos entrevistados (“Qual é, na sua opinião, o profissional responsável pelo desenvolvimento?”). São funções do relato direto aproximar o Autor do receptor do texto e conferir maior vivacidade ao relato (Pascual, 2006).

O uso do artigo definido em “o profissional responsável” coloca na pergunta acima uma expectativa de resposta essencialista e generalizadora. Resistir ao texto do MEC implica incluir não somente outros profissionais como importantes para o desenvolvimento do Brasil, mas também a extensão em que a política, políticas e práticas do governo atendem as necessidades de seu povo.

### *Depoimento*

Os depoimentos do texto em questão são alegadamente respostas à pergunta dirigida pelo Autor. Respostas de entrevistados constituem depoimentos. No texto em foco, os enunciadores fazem asserções com *pressuposições proposicionais* sobre quem seja “o” profissional responsável pelo desenvolvimento. Marcas discursivas de processos mentais (e.g., *penso, acho, considero*), assim como marcadores discursivos de *afirmações epistêmicas* (e.g., *é*) não aparecem no texto. O caráter epistêmico dos enunciados, todos eles, em idioma estrangeiro, indicando “o professor” como resposta, é conferido pela formulação da pergunta fechada com artigo definido. As respostas são veiculadas sem marcadores de modalização que possam indicar o grau de *comprometimento* dos entrevistados com respeito ao conteúdo de suas respostas. Metaforicamente, D’Almas (no prelo) se refere à distorção da realidade do professor como resultado de *maquiagem*. A maquiagem, argumento, é utilizada ao longo de todas as molduras analisadas, antes mesmo da inserção no texto da figura da professora na escola. Então, editados, os depoimentos se sucedem assim: “Der Lehrer, 교사, El maestro, Opettaja, The teacher, De Leraar, Le professeur”.

O mesmo sintagma nominal “O professor”, enunciado sete vezes e legendado em português, sinaliza a unanimidade, o uníssono coerente com os acordes musicais utilizados na modura II.

### Convite oral

No gênero convite oral, quem convida é a professora. Ela convida o telespectador (i.e., Você). O objeto do convite, na sua superfície, é vocalizado por meio de duas frases no modo *imperativo* (e.g., *Venha; Seja*). O injuntivo revela que o que se fala é algo que não aconteceu nem está acontecendo no tempo em que se fala (i.e., *irrealis*):

*Venha* construir um Brasil *mais desenvolvido, mais justo*, com oportunidade para todos.  
*Seja* um professor!

Destaco aqui o *discurso fictivo* como estratégia representacional para construir significados por meio de interação (Pascual, 2006). O uso do *advérbio* (mais) e predicados (desenvolvido; justo) em “*Venha* construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo”, faz supor que o Brasil já porte essas qualidades: desenvolvimento e justiça. O mesmo enunciado recorre à estratégia de legitimação por *avaliação moral* (van Leeuwen, sem data, apud Fairclough, 2003, p. 98), referindo-se a valores (justiça, oportunidade) a serem alcançados por meio da adesão à profissão docente.

### Cumprimentos escolares

[Professora]: Bom dia, turma!  
[Alunos]: Bom dia!

Enquanto gênero, o texto cumpre a função de cumprimentos escolares, ao evidenciar os cumprimentos (*Bom dia*) e quem dirige cumprimento a quem. No texto em questão, o cumprimento (da professora à turma) é correspondido (pelos alunos).

O que a tela exhibe é uma importante estratégia representacional: a *dramatização*, uma *interação fictiva* (Pascual, 2006), uma *(re)atuação subjetiva concreta* (Pascual, 2006, p. 261). Tratando-se de uma interação fictiva, o discurso direto serve para (re)criar o desempenho verbal na interação atual, como se

estivesse ocorrendo no tempo do discurso, ao mesmo tempo em que lhe dá vivacidade (Pascual, 2006). A dramatização desses cumprimentos escolares é também um “evento esteticamente trabalhado”. Enxergá-lo como tal requer “ir além da transcrição do que foi dito em uma ocasião particular e olhar a ocasião como um todo”. Isso inclui o “desenho visual” do local em que a fala é produzida (Fairclough, 2003, p. 183).

Embora a interação fictiva entre professora e alunos, no aspecto sonoro, figure já em segundo plano, juntamente com a moldura de imagem cada vez mais opaca, para se tornar o fundo sobre o qual são inseridas instruções e assinaturas institucionais, ela é forte suficientemente para projetar uma representação escolar incompatível com muitas realidades escolares. D’Almas (no prelo) corretamente aponta a representação de alunos comportados, que conflita com o conhecimento de mundo que temos de vários retratos das realidades escolares brasileiras.

#### *Instruções institucionais*

O Autor emite duas instruções, oral e escrita, respectivamente, a quem se dirige. A primeira, como é típico do gênero, em modo imperativo; a segunda, por meio de sintagma nominal:

Informe-se no portal do MEC  
[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

Ao fazê-lo, delimita que parte do público-alvo de sua mensagem sejam pessoas que preencham dois requisitos: (1) possuam ou estejam dispostas a possuir letramento digital suficiente para acessar informações via Internet; (2) tenham acesso a um computador. Estas condições excluem boa parte da população brasileira.

#### *Assinaturas institucionais*

Em documentos escritos (e.g., bilhete, carta, cheque, contrato), a assinatura – marca pessoal, individualizada, de

autoria, de responsabilidade por aquilo que emite e/ou com que se compromete e/ou se empenha – é aposta em posição final, geralmente, na base (em oposição ao topo) dos documentos. A assinatura, portanto, somente existe em relação anafórica, isto é, retoma o que foi enunciado antes. No texto em questão, as assinaturas institucionais não são exceções. Elas aparecem na Moldura IV, assim:

Ministério da Educação.  
Brasil, um país de todos.  
PDE.

“Brasil, um país de todos” não é um lema apontado na descrição do Bloco de imagens IV? Na superfície semântica, sim. Brasileiros com memória visual e auditiva de textos governamentais publicados nos últimos oito anos reconhecerão nesse lema a assinatura do governo federal de 2003 a 2010.

Saliento que “PDE” não é vocalizado no texto; é apenas inscrito visualmente. Esta sigla se refere a um programa do Ministério da Educação e o fato de seu logo ser inserido no texto em estudo demonstra que este se dirige a um público não mencionado por D’Almas (no prelo) e Silva (no prelo): grupos do próprio governo atual e de governos anteriores a quem interessa ao Autor demonstrar que está fazendo algo ou que está na mídia.

Chamo atenção para o fato de que a cena escolar que serve de pano de fundo para as assinaturas institucionais tem menos importância, de acordo com as molduras analisadas, do que as próprias assinaturas. Essa escala de importância pode ser lida com o auxílio das molduras visuais e sonoras. Apenas para lembrar, essa interação verbal entre professora e alunos não é legendada. Portanto, deficientes auditivos, no chamado “país de todos”, “perdem” esse detalhe verbal do texto.

A voz feminina que faz a locução tanto das instruções quanto das assinaturas institucionais serve para *amaciar* o discurso do Autor, que, como descrevi, inicia no gênero reportagem, com voz masculina em tom de autoridade. Enquanto que marcadores explícitos com a função de amaciar ou suavizar o discurso são realizados por marcas de hesitação e/ou modalização,

posicionando o Autor com menor grau de assertividade, no presente texto o amaciamento é menos explícito, feito pela alternância de gênero, evidenciada pelas vozes (i.e., da masculina para a feminina). O “Nós”, um tanto quanto oculto e austero na Moldura I, é aveludado na Moldura IV.

O texto, em sua coesividade, tem relações semânticas não explicitamente marcadas. O enunciado da Moldura I insere o marcador de sujeito (Nós) cuja referência está na Moldura IV (“MEC” etc.). Os enunciados da Moldura II constituem uma “corrente” lexical (Fairclough, 2003, p. 94) em padrão de recorrência (“O professor”), com relação anafórica ligada ao enunciado na Moldura I. Os enunciados da Moldura III (Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidade para todos. Seja um professor!) primeiramente, portam, entre si relação semântica de *propósito*, visto que entre os enunciados poderíamos inserir uma conjunção de finalidade (e.g., “Para tanto”). Em segundo lugar, a relação semântica dos enunciados da Moldura III com os das molduras precedentes é *consecutiva*, posto que o convite “Venha construir...” poderia ser introduzido com uma conjunção desse tipo (e.g., “Portanto”). Resistindo ao texto do MEC, argumento que a supressão desses marcadores de coesão contribui para ocultar a fraqueza da argumentação do governo.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, analisei um texto produzido para comunicação do tipo *ação a distância*, o qual pode ser encontrado na internet sob o termo de busca “campanha de valorização do professor”.

Na minha leitura resistente do texto em questão, descrevi o que denominei molduras visuais e sonoras e seus efeitos de distanciamento e aproximação, tanto física, geográfica, espacial, quanto psicológica, afetiva e moral. Esses efeitos compõem o *Lá* e o *Aqui*. Resistir ao texto que analisei significa revelar a composição de uma realidade fictiva que deixa de fora referências a realidades escolares.

Imagem e som, enquanto recursos semióticos, emuldam o texto verbal, que analisei enquanto gêneros de um texto híbrido. Nesta análise, destaquei, portanto, o uso do discurso *unidirecional mediado*, o tom de autoridade via afirmação epistêmica com presunções existenciais; a mescla de relato narrativo com discurso direto livre, para vocalização de supostos depoimentos com o pretendido efeito de suporte a uma afirmação de fato; a generalização do *profissional* responsável, que fecha, discursivamente, outras possibilidades de respostas; a repetição sintagmática para sentido de unanimidade; o uso do modo injuntivo servindo para deslocar a ideia para outro tempo que não o passado nem o presente, para desvinculá-lo da realidade existente; a projeção de *realidade fictiva*, especialmente do caso de *mudança fictiva*, artifício para criar na mente do público a ideia de que o Brasil já possui as qualidades que o discurso quer apenas aumentar. Apontei a dramatização escolar como recurso de atuação de *interação fictiva*. O emprego de enunciados e lema com pretendidas implicações cívicas e morais; a composição do texto sem elementos coesivos, que deixa implícitas as relações de causa e consequência das ideias almejadas.

Com efeito, passa-se mais tempo construindo a imagem do Lá, inserindo recursos de suporte dessa ideia, do que se remetendo ao Aqui. Isto é flagrantemente retratado por meio de realidade fictiva para fortalecer a ideia de maior desenvolvimento de algo projetado como já desenvolvido: o país.

A pressupor que a população brasileira reagirá ao texto unidirecional do governo, tomando seu argumento de superfície, é inegável que tal texto serve mesmo para veicular valores, manter privilégios e desigualdades (Fairclough, 1989/2001). Enquanto discurso investido de poder, que centra no profissional professor a responsabilidade da mudança do país, o texto aposta no seu potencial para constituir e de mudar conhecimentos, relações e identidades sociais, em especial a do professor. Essa aposta posiciona o público do texto como ingênuo e desinformado, sem memória do cotidiano e sem percepção da realidade. Esse posicionamento feito através do texto do governo pode ser lido como exercício implícito político e social do poder

(Fairclough, 1992), que limita (e também cria) possibilidades existenciais e identitárias da sociedade.

No Brasil, estudos recentes sobre identidades de professores apontam os baixos salários, desvalorização social e más condições de trabalho dos professores entre os fatores pelos quais a docência é uma carreira desprestigiada no país (Calvo, no prelo; D'Almas, no prelo; Silva, no prelo). Os cursos de licenciatura são cogitados como escolha profissional por apenas 2% de alunos do Ensino Médio (Nova Escola, 2010). Em pesquisa de âmbito nacional, os jovens concluintes do Ensino Médio tanto reconhecem a nobreza e importância da profissão docente quanto a retratam como desvalorizada social e financeiramente. Para eles, ser professor exige demais e retribui de menos (Fundação Carlos Chagas, 2009).

No cenário das ocupações, a população brasileira economicamente ativa, que se declara de cor branca, prevalece sobre a população economicamente ativa que se declara de cor preta ou parda. Em seis de oito capitais brasileiras, atividades como educação, saúde, serviços sociais, administração pública, defesa e seguridade social são exercidas por uma maioria branca. Nas mesmas capitais, a população de cor preta ou parda prevalece na ocupação de atividades de construção e serviços domésticos (IBGE, 2006). Em julho de 2010, a diferença de rendimentos mensais, distinguindo a população por cor no Brasil, é discrepantemente maior para brancos em relação aos declarados de cor preta ou parda (brancos: R\$ 1.835,77 x pretos e pardos: R\$ 977,40) (Tempo Em Curso, 2010). No país “com oportunidade para todos”, seria o texto do MEC uma mensagem para valorizar a profissão docente ou para recrutar professores, diante de um panorama de pouca procura por essa atividade econômica? Seria a profissão docente uma porta para um mundo de trabalho menos braçal (se comparada às ocupações domésticas e da construção civil), para toda e qualquer população que trabalha sem carteira assinada? Contrariando as expectativas negativas de alunos do Ensino Médio que não escolheriam a profissão docente, porque temem que esta não lhes recompense pelo que exige (Fundação Carlos Chagas, 2009), talvez o texto do MEC acenda a esperança de milhões de

brasileiros desinformados. Indago quais seriam as condições de qualificação dos futuros professores. Haveria, no país lugar para todos nos cursos de licenciatura? Seria o texto do MEC uma ação a distância para contornar o problema da pouca atratividade da profissão docente, sem encarar os fatores que contribuem para essa tendência? Pode tal texto ser lido como campanha de valorização do professor? Onde ficaram as vozes dos professores reais?

Com suporte da ACD e de construtos teóricos da Linguística Cognitiva, realizei esta leitura resistente. Minha interpretação é de que o texto do MEC está longe de valorizar o professor da vida real, ao construir argumentos, projetar imagens e realidades fictivas, e a não se referir a nenhuma forma de suporte estrutural que desempenha um papel na constituição de um professor e na sua retenção na profissão.

Espero que minha leitura seja ilustrativa de pluralidade (posto que, ao revisar este artigo, levei em conta as vozes de outros colegas que certamente somei à presente versão), de dialogismo e polissemia (por considerar as leituras críticas precedentes de D'Almas e Silva e por aqui acrescentar a minha), de questionamento e pensamento crítico – qualidades necessárias à ação crítica, postuladas pelo Letramento Crítico.

Ainda a respeito de pluralidade, ao trazer contribuições teóricas de campos distintos, meu propósito foi discutir aspectos que uma única abordagem – ainda que ampla – não me permitiria fazê-lo. Como todo artefato de produção humana, minha leitura também se tece com fios de contradição. Ao adotar principalmente Fairclough para análise do discurso do texto deste estudo, tenho consciência de que já estou em contradição (pois a proposta de análise textual desse autor conflita com uma visão pós-estruturalista de linguagem). A contradição, penso, não diminui o mérito daquele de buscar teorizar e propor um método de análise para as ciências sociais, tampouco estanca a necessidade de buscarmos, cuidadosamente, formas de compreender para questionar aquilo que se nos apresenta à superfície.

REFERÊNCIAS

BRANDT, Line. A semiotic approach to *fictional interaction* as a representational strategy in communicative meaning construction. In: OAKLEY, Todd; HOUĞÅRD, Anders (Ed.). *Mental spaces in discourse and interaction*. Amsterdam: John Benjamin B.V. 2008. p. 109-148.

CALVO, Luciana Cabrini Simões. A Identidade profissional de professores e professores de inglês: Representações construídas por alunos do terceiro ano do ensino Médio. In: REIS, Simone; VAN VEEN, Klaas; GIMENEZ, Telma (Org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel, no prelo.

CORADIM, Josimayre Novelli. N. *Leitura crítica e letramento crítico: Idealizações, Desejos ou (im)possibilidades*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2008.

D'ALMAS, Juliane. Identidade do professor na imprensa televisiva: uma análise crítica do discurso da campanha publicitária do MEC. In: REIS, Simone; VAN VEEN, Klaas; GIMENEZ, Telma (Org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel, no prelo.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. *Language and power*. London: Longman, 1989/2001.

\_\_\_\_\_. *Critical language awareness*. London: Longman, 1992.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. A Atratividade da Carreira Docente no Brasil. Relatório Final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GEE, James Paul. Critical literacy/Socially perceptive literacy: a study of language in action. In: FEHRING, Heather; GREEN, Pam. (Org.). *Critical Literacy: a collection of articles from the Australian literacy educators' association*. Newark: International Reading Association. 2001. p. 15-39.

HALL, Kathy. Critical literacy and the case for it in the early years of school. *Language, Culture and Curriculum*, Dublin, v. 11, n. 2, p. 183-194, 1998.

IBGE. PME Cor ou Raça – Setembro 2006. Comunicação Social. 17 nov. 2006. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_impresao.php?id\\_noticia=737](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_impresao.php?id_noticia=737). Acesso em 26 out. 2010.

LANKSHEAR, Collin; MCLAREN, Peter L. (Ed.). *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. Albany: State University of New York Press, 1993.

MCLAREN, Peter L. Critical literacy and postcolonial praxis: a Freirean perspective. *College Literature*, v. 19/20, n. 3/1, p. 7-27, 1992.

NOVA ESCOLA. Ser professor: uma escolha de poucos. Edição 229, janeiro/fevereiro, 2010. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/carreira/ser-professor-escolha-poucos-docencia-atratividade-carreira-vestibular-pedagogia-licenciatura-528911.shtml>. Acesso em 26 out. 2010.

PASCUAL, Esther. *Imaginary trialogues: conceptual blending and fictive interaction in criminal courts*. Tese de doutorado. Vrije Universiteit Amsterdam. Amsterdam, 2002.

\_\_\_\_\_. Fictive interaction within the sentence: A communicative type of fictivity in grammar. *Cognitive Linguistics*, Berlin, v. 17, n. 2, p. 245-267, 2006.

ROGERS, Rebecca. That's what you're here for, you're supposed to tell us": Teaching and learning critical literacy. Newark, DE; Washington, DC, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 45, n. 8, May, p. 772-787, 2002.

SCHWANDT, Thomas A. Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, Hermeneutics, and Social Constructionism. In: LINCOLN, Yvonna S.; DENZIN, Norman Kent (Ed.). *The landscape of qualitative research: theories and issues*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003. p. 189-213.

SILVA, Juliana Orsini. Propagandas do MEC: Imagens da profissão docente. In: REIS, Simone; VAN VEEN, Klaas; GIMENEZ, Telma (Org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel, no prelo.

TEMPO EM CURSO. Eleições 2010 e as propostas dos candidatos à Presidência da República sobre políticas de promoção da igualdade racial. Instituto de Economia. UFRJ. Ano II; v. 2, n. 9, Setembro, 2010.

VAN SLUYS, Katie; LEWISON, Mitzi; FLINT, Amy Seely. Researching Critical Literacy: A critical study of analysis of classroom discourse. *Journal of Literacy Research*, Chicago, v. 38, n. 2, p. 197-233, 2006.

WALLACE, Catherine. Critical literacy awareness in the EFL classroom. In: FAIRCLOUGH, Norman (Ed.). *Critical language awareness*. New York: Longman, 1992. p. 59-92.

\_\_\_\_\_. Reading with a suspicious eye: critical reading in the foreign language classroom. In: COOK, Guy (Ed.). *Principle & practice in Applied Linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 335-347.

ANEXO

*Bloco de Imagens I*



*Bloco de Imagens II*



*Bloco de Imagens III*



*Bloco de Imagens IV*



Recebido em 7 de outubro de 2010  
e aceito em 11 de novembro de 2010.

**Title:** Valuing teachers as professionals? A resistant reading of a unidirectional text

**Abstract:** This paper presents a resistant reading of a unidirectional text by the Brazilian Ministry of Education which was televised in 2009 and is still available on the internet under the search terms, 'campanha de valorização do professor' [campaign for valuing the teacher]. Based on key concepts of Critical Discourse Analysis and Cognitive Linguistics (namely, fictive reality and fictive interaction), discursal resources used in the composition of text persuasion are identified. The positioning of the public made by the text is analysed and it is argued that this is an implicit exercise of political and social power which constrains and affords society both existential and identity possibilities. As a resistant reading, the contribution of this paper is addressed to the area of critical literacy which, among its aims, envisages the construction of a critical society.

**Keywords:** Resistant reading; critical reading; critical literacy; CDA; conceptual realities; fictive reality.



