



**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS  
NÍVEL DE MESTRADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

**ELIANA CRISTINA PEREIRA SANTOS**

**A IMAGEM DO PROFESSOR NAS CAPAS DA REVISTA NOVA ESCOLA: A  
CIRCULARIDADE DO SENTIDO**

**CASCADEL – PR  
2013**

**ELIANA CRISTINA PEREIRA SANTOS**

**A IMAGEM DO PROFESSOR NAS CAPAS DA REVISTA NOVA ESCOLA: A  
CIRCULARIDADE DO SENTIDO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE para a obtenção de título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras - nível de Mestrado e Doutorado - Área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Interdiscurso: Práticas Culturais e Ideologias.

Orientador: **Prof. Dr. João Carlos Cattelan**

**CASCAVEL – PR  
2013**

**ELIANA CRISTINA PEREIRA SANTOS**

**A IMAGEM DO PROFESSOR NAS CAPAS DA REVISTA NOVA ESCOLA: A  
CIRCULARIDADE DO SENTIDO**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr, João Carlos Cattelan. (UNIOESTE)  
Orientador

---

Profa. Dra. Claudete Moreno Ghiraldello  
Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA e Universidade de Taubaté – UNITAU  
Membro Efetivo (convidado)

---

Prof. Dr. Ivo Dittrich (UNIOESTE)  
Membro Efetivo (convidado)

---

Profa. Dra. Sanimar Busse (UNIOESTE).  
Membro Efetivo (da Instituição)

---

Prof. Dr. Gustavo Biasoli Alves (UNIOESTE).  
Membro Suplente (da Instituição)

---

Prof. Dr. Renilson José Menegassi (UEM)  
Membro Suplente (Convidado)

Cascavel, 10 de dezembro de 2013.

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

**Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362**

S234i Santos, Eliana Cristina Pereira  
A imagem do professor nas capas da Revista Nova Escola: a circularidade do sentido. / Eliana Cristina Pereira Santos.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013.  
148 f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. João Carlos Cattelan  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Centro de Educação, Comunicação e Artes.  
Bibliografia.

1. Prática discursiva. 2. Revista Nova Escola (Capa). 3. Professor (Imagem). 4. Análise do discurso. 5. Intertextualidade. 6. Linguagem artística. 7. Análise literária. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed. 401.41

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Prof. Dr. João Carlos Cattelan, pela orientação sábia, pelos exemplos de conhecimento, dedicação, humildade e humanidade, de responsabilidade e firmeza, por acreditar na proposta desta pesquisa por mais de uma vez e não poupar esforços em me ajudar a realizá-la pacientemente. Muito obrigada!

Ao Prof. Dr. Ivo José Dittrich, pela amizade, pela disposição no estágio de docência, pelas leituras atentas e pelos apontamentos na qualificação. Obrigada!

Aos docentes: Alexandre Ferrari, Acir Dias, Roselene Coito, pelas discussões que provocaram e incitaram de algum modo meu olhar analítico na realização da Dissertação. Obrigada!

A meu querido esposo, Claudemir (Tiganah), por ser tão importante na minha vida. Sempre ao meu lado, me pondo para cima e me fazendo acreditar que posso mais que imagino. Devido a seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio, alegria e amor, este trabalho pôde ser concretizado. Obrigada por ter feito do meu sonho o nosso sonho!

A meus pais, Ermita e Gonçalo, e minha irmã Elaine meu agradecimento especial, pois, a seu modo, sempre se orgulharam e confiaram em meu trabalho. Obrigada pelo amor incondicional!

À família Comitre, minha família de coração, que nunca mediram esforços para me acolher em todas às vezes e de todas as formas que estive em Cascavel. Obrigada por tudo!

À amiga, Ana Maria Leme, por estimular na retomada dos estudos, incentivar no caminho das Letras, ouvir minhas angústias e alegrias, ler minhas bobagens, tornando mais leve meu trabalho e principalmente acreditando que eu seria capaz. Muito obrigada!

Aos meus amigos de mestrado, pelos momentos divididos juntos, especialmente à Andréia Cristina de Souza, Michele Jimenez, Luciane Lucky, Susana Ferreira, Alex Araujo, Eder José e Roseli Garbossa. Nós rimos e choramos juntos. Obrigado por me ajudarem nessa caminhada.

E, finalmente ao Programa de Mestrado em Letras, na figura de todos os integrantes, por constituir um suporte institucional competente e generoso à pesquisa. Obrigada!

*“Por tanto amor, por tanta emoção,  
A vida me fez assim:  
Doce ou atroz, manso ou feroz,  
Eu, caçador de mim.  
Preso a canções,  
Entregue a paixões que nunca tiveram fim.  
Vou me encontrar longe do meu lugar.  
Eu, caçador de mim.  
Nada a temer  
Senão o correr da luta.  
Nada a fazer  
Senão esquecer o medo  
Abrir o peito à força,  
Numa procura,  
Fugir às armadilhas da mata escura.  
Longe se vai Sonhando demais,  
Mas onde se chega assim?  
Vou descobrir o que me faz sentir  
Eu, caçador de mim.”*

*(“Caçador de Mim”, Milton Nascimento, Polygram, 1981)*

SANTOS, Eliana Cristina Pereira. **A imagem do professor nas capas da Revista Nova Escola: a circularidade do sentido**. 2013.145 páginas. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel. 2013.

## RESUMO

Por compreender que os discursos são sempre atravessados pelo inconsciente e pela ideologia e que uma materialidade simbólica como uma capa de revista é um espaço de produção e circulação de efeitos de sentido, buscou-se, no entremeio da descrição com a interpretação, verificar os efeitos de sentido que a Revista Nova Escola (RNE) (re) produz sobre “ser professor”. Para isso, analisaram-se os slogans usados desde a primeira edição (1986) e as capas que compreendem o período de 2005 a 2012. O estudo foi ancorado teoricamente na Análise de Discurso (AD) de filiação francesa, que considera o discurso como heterogêneo e marcado pela multiplicidade e pela alteridade, pois ele é repleto de já-ditos que vêm de outro lugar. Nas análises, alguns conceitos da AD foram mais recorrentes. Os movimentos parafrásticos foram usados para analisar os slogans e revelar a quem se destina o discurso da RNE, que se representa como voz legitimada. A memória e o acontecimento discursivos constroem o professor com pertencente à etnia branca e o silêncio como matéria significativa evidencia as etnias não representadas, bem como discursos outros, que, por não pertencerem à formação discursiva da RNE, são silenciados. Sustentada pelo repetível dado ideologicamente, que torna os discursos evidentes e “naturais”, a profissão de educar é mostrada como atribuição da mulher e exclui, dessa maneira, o homem dessa função. Do mesmo modo, a docência é baseada num discurso de semiprofissionalismo, já que o magistério é dado como extensão da casa e ligado à maternidade e à educação dos filhos. A RNE, ancorada seu discurso em uma “teoria universal” das ideias, formata o sujeito ideológico, como fonte da homogeneidade, interrogando o sujeito professor como sujeito kantiano, ignorando sua situação paradigmática. Esse Sujeito ocupa a posição do atravessamento do mundo físico em busca do real ideal. Idealizado em um mosaico, ele se inventa; a verdade está com ele e as saídas para as dificuldades estão ao dispor intelectual. O docente é, ainda, o sujeito protagonista responsável pela educação, pelas mudanças teóricas e estruturais e pela resolução de problemas sociais que eclodem na sala de aula. Embora a cada mês a RNE produza e disponibilize novas capas, o discurso, enquanto efeito de sentido, volta o mesmo, não como uma reprodução exata, mas um mesmo que é repetível, seja pelo interdiscurso ou memória discursiva, e, que se inscreve na história e, assim, torna-se interpretável.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática Discursiva, Capa de Revista, Professor, Simulacro.

SANTOS, Eliana Cristina Pereira. **La imagen del profesor en las tapas de la Revista Nova Escola: la circularidad del sentido**. 2013. 145 páginas. Disertación (Maestría en los Estudios de las Lenguas) – Programa de Posgrado en Letras - Universidad Estadual do Oeste del Paraná – UNIOESTE, Cascavel. 2013

## RESUMEN

Por comprender que los discursos son siempre atravesados por el inconsciente y por la ideología y que una materialidad simbólica como una tapa de revista es un espacio de producción y circulación de los efectos de sentido, se buscó, en el entremedio de la descripción con la interpretación, verificar los efectos de sentido que la “Revista Nova Escola” (RNE) (re)produce sobre “ser un profesor”. Para ello, se analizaron los eslóganes utilizados desde la primera edición (1986) y las tapas que cubren el período 2005-2012. El estudio está basado en la teoría del Análisis del Discurso (AD) de filiación francesa, que considera el discurso como heterogéneo y marcado por la multiplicidad y por la alteridad, ya que está lleno de “ya-dichos” que vienen de otro lugar. En el análisis, algunos conceptos de AD fueron más recurrentes. Los movimientos parafrásticos fueron utilizados para analizar los eslóganes y revelar a quien se destina el discurso de la RNE, que se representa como voz legitimada. La memoria y el eco discursivos construyen el profesor perteneciente a la raza blanca y el silencio como materia significativa pone en evidencia los grupos étnicos no representados, así como otros discursos, que, por no pertenecer a la formación discursiva de RNE, son silenciados. Respaldada por los datos repetitivos ideológicamente, lo que hace que los discursos sean evidentes y “naturales”, la profesión de la educación se presenta como competencia de las mujeres y excluye al hombre de esa función. Del mismo modo, la enseñanza se basa en un discurso de “semiprofessionalismo”, una vez que la enseñanza está puesta como una extensión de la casa y directamente ligada a la maternidad y la educación de los hijos. La RNE, basada su discurso en una “teoría universal” de ideas, formata el sujeto ideológico, como fuente de homogeneidad, interrogando al sujeto profesor como sujeto kantiano, ignorando su situación paradigmática. Este Sujeto ocupa la posición de la travesía del mundo físico en la búsqueda del verdadero ideal. Concebido en un mosaico, se inventa; la verdad está con él y salidas para las dificultades se ofrecen intelectualmente. El profesor es también el principal agente responsable por la educación, por los cambios teóricos y estructurales y por la resolución de problemas sociales que surgen en el aula. Aunque cada mes la RNE produzca y disponibilice nuevas tapas, el discurso, conforme efecto de sentido, retorna al mismo, no como una reproducción exacta, pero al mismo repetible, sea pelo interdiscurso o memoria discursiva, y, que se inscribe en la historia y por lo tanto se vuelve interpretable.

PALABRAS-CLAVE: Práctica Discursiva, Tapa de Revista, Profesor, Simulacro.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Slogan: Nova Escola, nº1, Março/1986.....	66
Figura 02 – Slogan: Nova Escola, nº110, março/1998.....	69
Figura 03 – Slogan: Nova Escola, nº129, janeiro/fevereiro 2000 .....	70
Figura 04 — Slogan: Nova Escola, nº190. Março/2006.....	71
Figura 05 – Capa 1- edição186 - Outubro/2005.....	76
Figura 06 – Capa 2- edição 2016- Outubro/2011.....	87
Figura 07 – Capa 3- edição 171 - Abril/2004.....	88
Figura 08 – Capa 4 - edição 204 – Agosto/2007.....	90
Figura 09 – Capa 5 - edição 183- Junho/Julho/2005.....	102
Figura 10 – Capa 6- edição 185- Setembro/2005.....	103
Figura 11 – Capa 7- edição 188 – Dezembro/2005.....	104
Figura 12 – Capa 8- edição 198- Dezembro/2006.....	105
Figura 13 – Capa 9 - edição 236 – Outubro/2010.....	107
Figura 14 – Capa 10 - edição 256 – Outubro/2012.....	122
Figura 15 – Capa 11- edição 244 – Agosto/2011.....	134

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 FILIAÇÕES TEÓRICAS: (re) visitando os apoios para o aparecimento da AD</b> .....	17
1.1 A TRAJETÓRIA EPISTEMOLÓGICA DA AD.....	17
1.2 A COMPOSIÇÃO TEÓRICA DA AD E DE DISCURSO.....	28
1.2.1 A Língua (gem).....	32
1.2.2 Sujeito.....	35
1.2.3 Ideologia.....	43
1.2.4 As Condições de Produção.....	45
1.2.5 Efeitos de Sentidos.....	49
1.2.6 Paráfrase.....	52
1.2.7 Formação Discursiva.....	54
1.2.8 Interdiscurso.....	57
1.2.9 Heterogeneidade.....	61
<b>2 SLOGANS E RNE: SUA HISTÓRIA PRODUZINDO SENTIDOS</b> .....	63
2.1 PARA PROFESSORES DO 1º GRAU.....	65
2.2. A REVISTA DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	68
2.4. A REVISTA DO PROFESSOR.....	70
2.5. E FINALMENTE, "A REVISTA DE QUEM EDUCA".....	71
<b>3 PROFESSOR TEM ETNIA</b> .....	76
<b>4 PROFESSOR TEM GÊNERO NA "NOVA ESCOLA"</b> .....	90
<b>5 PROFESSORES EM PROFESSOR: SERES ACORPORAIS</b> .....	107
<b>6 AUTORIDADE/DOMÍNIO/GESTÃO DA SALA DE AULA: JOGO DE CINTURA</b> .....	122

<b>ENTRELAÇANDO OS FIOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>136</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>139</b>

## INTRODUÇÃO

*“É o momento inaugural do caminho que vou dar a percorrer.  
Nele se ligam - pela primeira vez - todos os fios  
constitutivos de um objeto radicalmente novo: o discurso.”  
(MALDIDIER, 2003 p.3)*

Ao longo do século XX (e também neste), os linguistas se preocuparam, acima de tudo, com o problema da significação. Com isso, surgiu a necessidade de compreender os discursos em suas inúmeras materialidades. No entanto, entrelaçar todos os fios que possibilitam as leituras de um discurso é um trabalho complexo. Essencialmente, porque já não basta entender o que se quis dizer com um discurso, mas, sobretudo, determinar por que se produziu um discurso e não outro.

Muitos analistas já se deram a percorrer esse caminho, buscando entender como os discursos são constituídos e constitutivos. Neste estudo, busca-se perceber os fios que se entrelaçam e faz produzir e reproduzir sentidos, numa materialidade em especial, neste caso, com a língua e imagem perfazendo o discurso, recheado de efeitos de sentido, porém todos intrincados à espera que se desatem os nós, amarrem-se algumas pontas da língua, confundidas com imagética, para poder contemplar o processo da produção de sentidos na condição de capa.

Por compreender que os discursos são sempre atravessados pelo inconsciente e pela ideologia e que a materialidade simbólica (uma capa) é um espaço de produção e circulação de efeitos de sentidos, buscou-se, no entremeio da descrição com a interpretação, verificar que sentidos a Revista Nova Escola (doravante, RNE) produz sobre o “ser professor”, uma vez que, como publicação pedagógica mensal, com circulação nacional e com parceria financeira com o Governo Federal, ela se representa como a maior revista para educadores os brasileiros<sup>1</sup>, o que aumenta a sua significância como *corpus* de pesquisa. Devido à parceria com o Estado (Governo Federal), é possível ter acesso à revista de maneira gratuita ou por meio de sua assinatura por um preço baixo, considerando que é distribuída a preço de custo.

---

<sup>1</sup> Conforme citação no site <http://www.fvc.org.br/> acesso em 16/03/2013, a RNE é a “ Maior revista mensal do país e principal publicação sobre Educação, NOVA ESCOLA chega a 97% das escolas brasileiras. Todos os meses ela traz praticas educacionais de sucesso e os conteúdos mais relevantes – Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental”.

Tomar-se-á como dispositivo teórico de análise a Análise de Discurso (doravante, AD) de linha francesa, filiada aos estudos de Michel Pêcheux, cujos estudiosos consideram o discurso como não homogêneo, marcado pela multiplicidade e pela alteridade, pois ele é repleto de sentidos e vem sempre carregado de um já-dito de outro lugar. Nas palavras de Authier-Revuz (1990, p.27), o discurso não é neutro, mas inevitavelmente carregado, ocupado, habitado, atravessado “pelos discursos nos quais 'viveu sua existência socialmente sustentada’”. Nesta perspectiva, entende-se que a materialidade discursiva da RNE (a capa) é constituída de modo heterogêneo e sua natureza é simbólica, relevante para a propagação, circulação e a ratificação de discursos.

Por isso, esse estudo tece considerações sobre os discursos apresentados nessa materialidade no que tange ao professor e ao modo que pode ser e dizer, ou seja: ao como a RNE constroi o professor, o que entende por ser professor, que imagens veicula a respeito dele e que efeitos de sentido são apregoados por ela. Depreende-se que os discursos que permeiam essas capas são constituídos por imagens controladoras e sobredeterminadas pela ideologia. Compõem o *corpus* capas do ano de 2005 a 2012 e se utiliza nas análises um intervalo de dois anos entre as mesmas para averiguar a regularidade e a circularidade desses discursos.

Outros pesquisadores já recorreram à RNE como fonte de estudos para dissertações e teses: Vieira (1995) caracterizou o discurso construtivista produzido pelo periódico, de 1986 até a primeira publicação de 1995; Pedroso (1999) analisou as primeiras 30 publicações da RNE, discutindo as políticas educacionais previstas pelo governo federal no período denominado de Nova República (1986-1989). Pode-se afirmar, com base em diferentes referenciais teórico-metodológicos, que ambas as autoras mostraram a revista RNE como "material ideológico" eficaz para a manutenção da ordem social vigente. Silveira (2006) reuniu e organizou um total de 162 exemplares da RNE e agrupou as capas em categorias, realizando um estudo da linguagem verbal e visual de cinco capas. Gentil (2006), em sua tese, analisou três revistas para professores, dentre elas, a RNE, buscando compreender os gêneros de discurso presentes nos textos e nas imagens.

Um dos motivos por que se escolheu analisar as capas se refere ao fato de que são construídas por vocabulário simplificado, ilustrações fartas, quase sempre expondo professores e alunos felizes, sorridentes, bem vestidos, penteados e maquiados. Além disso, há uma *intencionalidade* discursiva que é exaustivamente

repetida: os problemas educacionais sempre podem ser resolvidos, bastando, para isso, que cada um "faça a sua parte". Quando afirma cada um, leia-se que ela se refere ao protagonista da revista: o professor. Sendo assim, a RNE corrobora ideias, afirmando e reafirmando que o verdadeiro professor é aquele que "educa", afora as condições em que se encontra e das vicissitudes práticas que possam existir: elas são relegadas ao silêncio.

Os professores mostrados por ela reproduzem formas de pensar e agir em relação à profissão, ao seu desempenho, à sua concretude, à sua individualização e à padronização de como a atividade laboral de um professor deve acontecer.

Suas capas são mostruários da superfície e da superficialidade proposta para os professores, as quais mostram como deve ser ou não um docente, baseado num imaginário idealizado sobre a profissão, valendo-se de uma representação docente, bem como de comportamentos configurados para esse sujeito (como se fossem inerentes a ele). Dessa maneira, ela pretende cristalizar em seus exemplares um modelo sedimentado de professor, ao afirmar como ele pode e deve ser. Entretanto, percebe-se que esses ditames são resultados de relações de poder baseadas na cooperação do social, da revista com o Estado.

Os procedimentos metodológicos a serem utilizados para a compreensão do discurso das capas da revista RNE, e para a apreensão dos efeitos de sentido, serão pautados nas ferramentas da perspectiva teórica da AD. Considerar-se-á que inúmeros efeitos de sentidos poderiam ocorrer, mas, nas capas da RNE, um sobressai, tornando-se dominante. Dado o prestígio e a legitimidade da revista, muitas vezes, ele acaba sendo tomado como o sentido oficial/literal.

A AD é um instrumental teórico-metodológico de cunho materialista, que permite ao analista verificar o processo de produção de efeitos de sentido previstos pelas condições de produção. Enquanto teoria, a AD possui um quadro epistemológico que inclui a Linguística, o Materialismo Histórico e a Teoria do Discurso, atravessados pela Psicanálise e a sua teoria da subjetividade. Ou seja, é uma teoria complexa que permite verificar o discurso nos seus múltiplos espaços. E, como resultado, não se obtém um único sentido, em si mesmo, mas, efeitos de sentido, como exemplifica Possenti (2009, p.372): "o (efeito de) sentido nunca é o sentido de uma palavra, mas de uma família de palavras que estão em relação metafórica (ou: o sentido de uma palavra é um conjunto de outras palavras que mantêm com ela uma certa relação)".

Destarte, para efeitos de sistematização do trabalho, serão apresentados seis capítulos, sendo que, no primeiro, *Filiações Teóricas (re)visitando as contribuições para o aparecimento da AD*, estão apresentados os conceitos da AD. Parte-se do percurso apresentado por Martins (2005) de Platão, Aristóteles e Sócrates a Saussure e Bakhtin, tentando perfazer a trajetória epistemológica da AD, na busca de apontar as contribuições desses teóricos até a concepção da teoria do discurso de Pêcheux. Este é um capítulo com subseções que compreendem os conceitos-chaves da teoria, necessários para dar sustentação de análise nesse trabalho: *formação discursiva (FD), condições de produção, ideologia, paráfrase, efeitos de sentido, inconsciente*, dentre outros.

No capítulo dois, *slogans e RNE: sua história produzindo sentidos*, o foco incide sobre a própria (RNE), observando os slogans adotados e a imagem que a revista faz de si no cenário brasileiro. Foram considerados os slogans desde o início da primeira edição publicada da revista em 1986, bem como todas as mudanças ocorridas até os dias atuais, mudanças que, por meio de um movimento parafrástico, busca revelar quem é o interlocutor, a quem seu discurso se dirige como voz legitimada; ele é destinado preferencialmente ao professor e não outro sujeito.

No capítulo três, *professor tem etnia*, a revista requisita o interdiscurso da história para amparar seu discurso sobre a etnia branca apresentada na maioria das capas. As condições de produção, então, não se limitam ao visível, mas convocam as condições históricas.

No quarto capítulo, *professor tem gênero*, repetem-se as evidências sobre o ser professor a partir da ideologia, pois esse é o seu resultado: pôr o homem em relação imaginária com suas condições materiais de produção de vida. A RNE toma como evidente assumir a posição social de professor como função destinada à mulher, sinalizando que a profissão de educar é atividade destinada a ela e exclui, portanto, o homem dessa função.

No capítulo cinco, *professores em professor: seres acorporais*, emerge um sujeito-professor ideológico de ordem platônico-idealista, ancorado numa “teoria universal” do ser professor. Ele ocupa uma posição que permite o atravessamento do mundo físico em busca do real ideal, pois ele se inventa; a verdade está com ele e as saídas para as dificuldades estão ao seu dispor intelectual.

No sexto e último capítulo, *autoridade/domínio/gestão da sala de aula: jogo de cintura*, além de ocorrer a intersecção dos outros discursos, apresenta-se o

professor como o responsável pela educação e pelas mudanças educacionais, desde que “faça sua parte”. Para isso, aparecem dicas e receitas, afinal, ela é “a revista do professor”<sup>2</sup> e “a revista de quem educa”; ela garante o “novo” na escola.

E, por fim, em *Entrelaçando os fios: considerações finais*, conclui-se pelo inconclusivo das análises sobre uma materialidade discursiva. Em poucas palavras, as capas da RNE impõem modelos, dão receitas, formam conceitos e noções a respeito do que é um professor e, até mesmo, criam um modelo ideal dessa posição sujeito: eficaz, age de maneira individual e unilateral no fazer pedagógico, é de etnia branca, pertence ao gênero feminino e gere com eficiência os problemas relacionados à educação, para que eles não o aflijam. Nas considerações, mostra-se que, depois de percorrer o longo caminho, foi possível desembaraçar alguns nós, unir algumas pontas soltas e visualizar um pouco melhor o objeto discursivo tomado como corpus de dados e horizonte de investigação.

---

<sup>2</sup> Todas as citações entre aspas e itálico que aparecem no corpo do texto são enunciados retirados do corpus em análise.



## CAPÍTULO 1

### FILIAÇÕES TEÓRICAS: (re) visitando os apoios para o aparecimento da AD

*“A Linguística não seria afetada por exigências em direção à ‘Semântica’ se ela já não tivesse se encontrado, de algum modo, com essas questões no seu interior.”<sup>3</sup>*  
(PÊCHEUX, 2009, p.88):

#### 1.1 A TRAJETÓRIA EPISTEMOLÓGICA DA AD

A complexidade tem sido a característica central das produções teóricas e dos esforços para apreender e explicar as diversas ciências que afetam o homem, o que vale também para a linguagem. Todas as ciências estudadas pelo homem com o intuito de explicar o funcionamento do universo e da sociedade pelo viés da cientificidade são complexas. Inúmeros são os paradigmas, as concepções filosóficas e as filiações teóricas que ancoram os trabalhos acadêmicos. Para uma primeira aproximação sobre como surgiu a teoria que ancora essa pesquisa, cita-se Martins (2005) que apresenta três amplos caminhos para a compreensão do fenômeno da linguagem (na sua relação com os sentidos e não com a sua estrutura): o realismo, o mentalismo e o pragmatismo. Esses são três caminhos que permitem observar, no terreno filosófico, três concepções de linguagem, informando, no entanto, que a reflexão não é de caráter metalinguístico, mas está preocupada com o sentido e a verdade.

Considerando que se pertence a uma civilização ocidentalizada, o retorno no espaço e no tempo permite que sejam alcançados os primórdios da referência da civilização atual: a Grécia Antiga, o berço da civilização ocidental, o “solo fundador do pensamento grego” (MARTINS, 2005, p. 441). Nele, estão pautadas as três concepções apresentadas pela autora. Na Grécia Antiga, a linguagem não era o foco (o principal) e nem estava em primeiro plano aos olhos dos grandes pensadores clássicos: Platão, Aristóteles e Sócrates. A eles, interessava, no começo

---

<sup>3</sup> PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. de Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009

da Filosofia, a admiração pelo fato de as coisas serem o que são.

Por isso, colocava-se em discussão o pensamento mítico a respeito de assuntos relativos à época. Observa-se que a passagem mítica ao pensamento racional ocorreu muito lentamente, pela “incorporação de um modo possível de estar no mundo ou uma nova orientação do pensamento frente ao que causa perplexidade” (MARTINS, 2005, p. 446), por uma demarcação constante da dicotomia verdade/mentira e uma reivindicação territorial acirrada na busca da verdade, considerando o imaginário, como ficção ou mentira. Essa passagem ocorre pela insatisfação quanto a certas formas de explicar as coisas.

Embora nenhum dos três ângulos filosóficos resolva a fundo a questão da linguagem, diferenciam-se no tocante ao que dizem sobre ela da seguinte forma: a) No Realismo, ela é percebida como dimensão do real. Para o realismo, a noção de linguagem é um meio “neutro” de refletir ou descrever o mundo. Nas palavras de Martins (2005, p. 444), parte-se de uma “idéia simplista de que a linguagem é um mero duplo do real, que se baseia em uma correspondência biunívoca e óbvia entre os nomes e as coisas”. b) No Mentalismo, tem-se que o sentido se origina de processos cognitivos: as “entidades não são puramente mentais”, mas exigem a presença do mundo real, que a linguagem converte em “memórias imagéticas.” c) No pragmatismo, a reflexão pousa sobre o território cultural. A linguagem seria usada ou vivenciada no fluxo das práticas e costumes da comunidade linguística. Na perspectiva do pragmatismo, “deixamos de ver os significados como “coisas”, reais ou mentais, e passamos a entendê-los como correspondentes somente aos usos culturalmente determinados que fazemos das palavras” (MARTINS, 2005, p. 444). A palavra, neste sentido, seria variável e dependente da situação: a reflexão repousa, desse modo, sobre uma concepção “contratualista” do uso da palavra. A utilização do discurso depende de um contrato comunitário, com possibilidades de mudança das cláusulas, quando necessário. Desde então, defende-se que “as regras de uso das palavras parecem exercer sobre nós um poder coercitivo” (MARTINS, 2005, p. 444), uma vez que ela é herdada, quando nascemos.

A preocupação de fundo dos estudiosos gregos era compreender por que as pessoas se entendem quando falam, como se constrói o sentido e como se chega à verdade das coisas. Para tanto, faz-se uso das três correntes, que estão no cerne das teorias da linguagem (atuais). No Realismo, os representantes são Platão e Aristóteles, embora o último seja mentalista. Platão, por meio da Teoria das Formas

ou Teoria das Ideias, abre uma promessa de solução para a inegável flutuação do uso da linguagem. Platão biparte o real em *mundo sensível* e *mundo inteligível*<sup>4</sup>. Para ele, no mundo inteligível ou das ideias, residiriam as essências, as “coisas em si”, imutáveis e perfeitas, ao passo que, no mundo *sensível*, seriam encontradas cópias dessas essências, imperfeitas e mutáveis: as aparências. O mundo que se conhece como realidade. Assim, uma árvore, uma flor, não passa de cópia imitativa do que é o mundo ideal e perfeito. Para ele, esse é o mundo sensível. Entretanto, há um mundo perfeito, o do plano das ideias: mundo inatingível devido às limitações do ser humano. Todavia, a verdade das coisas já está posta dentro do ser humano, mas mesmo que busque a introspecção, não será capaz de chegar à verdade que está dentro si. Visto que, as palavras possuem uma relação firme com a realidade e com real, ideal e inatingível para nós humanos.

Aristóteles, discípulo de Platão, rejeita a tese das formas ideais elaborada por seu mestre, mas concorda com uma existência que vai além daquilo que se pode perceber pelos sentidos. Tomando outro caminho, Aristóteles vê-se impulsionado pela Lógica, disciplina que analisa o funcionamento de faculdade racional, o *Organon*, com outra perspectiva para a descoberta do sentido e da verdade. A linguagem passa a ser encarada “simplesmente como uma manifestação do *logos*”, entendida como “a faculdade mental distintiva que faz do homem ‘o animal racional’” (MARTINS, 2005, p. 465). O que Aristóteles faz é recusar a existência do conceito arquetípico de Platão e afirma o lugar do intelecto. Aristóteles pode ser considerado uma das fontes importantes para uma *visão mentalista* do funcionamento da linguagem. Afirmado que o pensamento aristotélico articula-se ao embrião de uma *filosofia mentalista da linguagem*, o princípio envolvido é o da cognição interna ao sujeito. Em uma visão mentalista, as palavras possuem uma relação estável com entidades mentais, isto é, há um significado, corresponde a um conceito.

Para ambos, Platão e Aristóteles, a linguagem seria um sistema de representações de significados fixos e compartilhados; as palavras representariam algo e essa relação de representação se daria de maneira dual, objetiva e estável. Por abstração, o ser humano chega às verdades; por exemplo, tendo contato com vários professores, a pessoa abstrai o que é ser professor na realidade. Nesta perspectiva, a essência do ser professor pertence ou ao real empírico inegável ou à

---

<sup>4</sup> Para Platão o mundo inteligível só existe na ideia em detrimento dos sentidos.

verdade ideal pertencente ao imaginário perfeito.

Desta forma, conforme os princípios do platonismo, os professores das salas de aulas brasileiras seriam cópias imperfeitas desse essencial. Este professor ideal existiria em um mundo perfeito e metafísico e a abstração deveria buscar a aproximação para com ele. A RNE apresenta uma imagem de professor dentro das concepções ideais platônicas em suas capas, contribuindo para que os leitores, por meio da abstração, “ratifiquem” aquele professor imaginário, ideal, sonhado e intangível, pertencente ao imaginário perfeito.

Se forem consideradas as concepções aristotélicas, as capas são resultado da abstração operada pela lógica na mente, já que o ser humano é a “fonte de conhecimento”. Assim, o professor ali retratado seria somente o professor concreto experienciado, forma essa, muitas vezes, promulgada pela RNE quando apresenta a imagem de professores com seus respectivos nomes e escolas a que pertencem. Um formato que busca para legitimar seus discursos são estratégias utilizadas para afirmar que seus discursos dão “verdadeiros”.

Além de Platão e Aristóteles, a história grega subfocaliza Sócrates. Os socráticos defendiam que os pensamentos deveriam ser colocados em questionamento para que se provassem verdadeiros (ou não) para o indivíduo. Aqui, a linguagem é apresentada de forma subfocalizada ou mesmo não focalizada. Martins (2005) nem platônico, nem aristotélico, nem tão pouco socrático, a autora os divide de forma radical em sofistas e socráticos; esse dualismo seria o pano de fundo das teorias da linguagem.

Os sofistas se dedicaram ao ensino da retórica: da arte de falar bem, expor, defender e persuadir publicamente. Na época, esta era uma profissão de atividade mercantil; mestres da oratória, vendiam aos cidadãos suas habilidades com o discurso, fundamental para a política. Assim, dizia-se que defendiam a opinião de quem lhes pagasse bem. Acreditavam que a verdade vinha do consenso entre os homens. Para eles, o homem seria a medida de todas as coisas. A verdade seria o resultado de opiniões múltiplas, mutáveis e relativas. O *sentido* não seria algo fixo pertencente à expressão em si mesma, mas um *fazer sentido*. A linguagem, quando usada em circunstâncias concretas (e o que vem a significar) depende da *não fixidez* das crenças, mas do poder persuasivo:

Os sofistas abrem o caminho para pensarmos que as expressões significam, não porque representam algo por si só, mas antes porque, jamais dissociando-se dos assuntos humanos de que tomam parte, inscrevem-se circunstanciadamente no fluxo dessas práticas, com efeitos possíveis muito variados, efeitos que podem talvez ser estimados mas nunca garantidos de antemão (MARTINS, 2005, p.453).

É possível pensar na oposição entre *sofistas* e *socráticos*, como Platão e Aristóteles, em torno da linguagem, o que estabelece as bases para uma oposição paralela entre as versões *realista* e *mentalista*. Segundo Orsatto (2009, p.7), “o realismo e o mentalismo foram altamente valorizadas, enquanto o pragmatismo foi encarado com resistência”.

Desse embate teórico-filosófico, vê-se acentuar a perspectiva aristotélica. Prova são os estudos gramaticais filosóficos de *Port-Royal* - sistemáticos e lógicos - e a própria Gramática, preocupada com as regularidades do sistema linguístico. Com a chamada ciência moderna, essa sistematicidade e objetividade ganham evidência, levando à criação da ciência linguística. E foi a partir do linguista suíço, Ferdinand de Saussure, e de sua obra, *Curso de Linguística Geral* (publicada postumamente em 1916), que os princípios da ciência linguística foram fundados no início do século XX, tomando como base a análise da estrutura da língua.

A obra apresenta a teoria do signo linguístico resultante da combinação entre um significante (o componente sonoro) e um significado (o conceito). O autor toma a *langue* como objeto da linguística e esta como um ramo da ciência mais geral dos signos, que ele propôs chamar de Semiologia. A mais famosa dicotomia enunciada por Saussure em sua teorização é a separação entre língua e fala.

Considerado o pai da linguística, Saussure propôs uma obra com a preocupação de instituir a Linguística como ciência, influenciado pelo positivismo da época. Ele divide a linguagem por meio desta dicotomia, compreendendo a língua como objeto científico e homogêneo, ou seja, como pertencente à região semiológica, tratando, assim, de abordar não a fala, que seria heteróclita, mas a língua enquanto sistema.

A partir da dicotomia língua/fala, diversos outros estudos se originaram, pois ela permitiu uma tomada de posição teórica na qual está excluído o sujeito, suas marcas espaços-temporais e os sentidos, questões relegadas ao domínio residual da fala. Assim, as exclusões operadas pelo corte saussuriano recaem sobre o

sujeito, e, a atividade ligada ao exercício da linguagem, é assimilada ao individual, remetendo para uma “liberdade” que escapa às sistematizações próprias à língua. A língua, tal como concebida por Saussure, é um objeto em qual todo e qualquer elemento que não seja interno, próprio ao sistema linguístico, não encontra lugar e deve ser excluído. Separar língua/fala é o mesmo que separar o individual do social e o essencial e do acessório.

Pêcheux (1993) afirma que as Ciências Linguísticas foram marcadas pela obra de Saussure, no *Curso de Linguística Geral*, e que a partir deste, estudar a língua passou a ser estudar textos, ou seja, compreender textos, através de análise semântica e sintática. (o que ainda se encontra em muitos livros didáticos da Língua Portuguesa). As análises dos textos compreendiam, na maioria das vezes, análise de conteúdo.

Incomodado com o modelo de análise vigente, em 1969, escreve “*Análise automática do discurso*”, na qual propõe um “instrumento” que forneça uma base teórico-metodológica para auxiliar na compreensão, ou tradução automática do discurso, iniciando assim, o desenvolvimento de uma Teoria do Discurso, na qual a questão principal é a natureza material do sentido.

Uma das hipóteses problematizadas por Pêcheux (1993) é aquela usada por métodos não-linguísticos oriundos da Psicologia ou da Sociologia, e por métodos para-linguísticos, usados pós Saussure. São justamente os para-linguísticos, que têm por objetivo definir o *sentido* contido no texto, fazendo proposições sobre o funcionamento da língua/ texto. Para isso, tratam com homogeneidade o homem que fala e o gramático. Em outras palavras, o corpus analisado depende muito do analista e o mesmo finge encontrá-lo como um dado natural livrando-se da responsabilidade da análise.

Pêcheux, que escreveu inicialmente artigos assinando como Thomas Herbert, utilizou essa estratégia para abrir uma fissura teórica e científica no campo das Ciências Sociais, criticando a Psicologia Social, sem se expor no início. No auge do estruturalismo, com os estudos de Louis Althusser, que desenvolve o Materialismo Histórico de Marx, e com os estudos de Jacques Lacan, por meio do seu retorno a Freud, Pêcheux (1969/1993) sugere uma atitude não reducionista em relação à linguagem, propondo a teoria do discurso: um “trabalho de elaboração teórico conceitual que subverte o discurso ideológico com que a ciência rompe” (HENRY, 1993, p. 16). Para o grupo de Pêcheux (1993) o instrumento de estudo não deveria

ser uma análise linguística gramatical. Por isso, iniciou seus trabalhos criticando as análises estruturais dos textos, embora, afirmasse que a crítica não era somente em relação à ciência Linguística, mas a todos os estudos científicos estruturalistas.

Ao cindir a linguagem em língua e fala, Saussure (2006) afirma que a língua é um sistema abstrato com regras e a fala é o uso que se faz dessas regras. Ao fazer isso, o linguista, desenvolvendo seu raciocínio sobre a linguagem, separa a língua, que seria social - passível de descrição - do que seria individual, a subjetividade em ato, elaborando uma teoria linguística que provoca uma cisão na linguagem. Em suas palavras, “a língua, distinta da fala, é um objeto que se pode estudar separadamente” (SAUSSURE, 2006, p. 22). Seria, pois, a língua, um fenômeno social que deve ser estudado na sua estrutura, abstraindo todas as relações históricas, e a fala, um ato individual de utilização num contexto particular.

Mas, antes mesmo do surgimento da AD, Bakhtin, a partir da década de 20, na Rússia, já produzia reflexões filosóficas no que se refere ao marxismo e sobre a linguagem, com ensaios antecipadores de muitas das preocupações da AD. Contudo, tão somente se tornou conhecido na França nos anos 60 e com a publicação de algumas de suas obras a partir dos anos 70. Bakhtin (1995) reconhece a contribuição de Saussure para a efetivação de métodos científicos no estudo da linguagem e para a constituição da linguística como ciência, além de considerar que Saussure tenha formulado com bastante precisão as bases científicas de sua teoria. Entretanto, levanta questionamentos acerca dos pontos fundamentais da teoria estruturalista. Em seus escritos, concebe a linguagem como interação verbal, com aspectos enunciativos relativos aos sujeitos, bem como à sua relação com as condições de acontecimento.

Na obra, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin (1995) concebe o diálogo como um processo interacionista mais amplo que a transferência de informações, sendo dotado de intencionalidade e da presença do outro, e, para fazer da linguagem um objeto de estudos é necessário delinear diretrizes metodológicas a fim de observar que no fenômeno da linguagem “é preciso situar o sujeito no meio social. Ambos devem pertencer à mesma comunidade linguística e estar integrados *na unicidade da situação social* imediata, relação de pessoa para pessoa e no mesmo *contexto social*” (BAKHTIN, 1995, p. 70). O autor entende que a linguagem é um fenômeno social e histórico e, por isso mesmo, ideológico. Ela é compreendida a partir do seu caráter sócio-histórico. Essa concepção de linguagem coloca no cerne

de suas formulações o conceito de interação verbal e social:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1995, p.123).

Se a língua é um fato social, conseqüentemente, como a história, ela muda de maneira ininterrupta, num fluxo evolutivo contínuo, ou melhor, a língua está em constante movimento. Esse movimento permanente da língua obriga a uma abordagem diferente da dos moldes saussurianos. Bakhtin (1995) propõe um olhar que se concentre na evolução ininterrupta das formas da língua, gerada pela enunciação ou pelas enunciações realizadas na interação verbal.

Nos estudos bakhtinianos sobre a Filosofia da Linguagem e a Linguística, o autor traça as tendências teóricas da época. A primeira seria o *subjetivismo individualista*, baseado na psicologia individual. A língua é um ato de criação individual, ao mesmo tempo em que é análoga às outras manifestações ideológicas. Ela apresentaria uma evolução ininterrupta, assim como a história, e se materializaria nos atos de fala. A individualidade seria explicada pelo fato estilístico. A evolução da língua se daria pela realização do estilo, a modificação das formas abstratas ocorreria por iniciativa individual e diria respeito apenas à enunciação do indivíduo. Em sentido estrito, prioriza-se o estilístico sobre o gramatical, ou seja, a linguística seria uma ciência da expressão por excelência, com a estética pautada no psicologismo.

Mas também no que se refere à AD, Pêcheux (1993) foi criticado por se utilizar de uma tendência psicológica quando elaborou na AD-1 os jogos de imagens para descrever as condições de produção. Filósofo de formação, Pêcheux, fascinado pelas máquinas, desenvolve a AD-1 como uma maquinaria: a AAD (análise automática do discurso), na qual concebe alguns dos conceitos iniciais para AD, principalmente no que se refere à ligação entre discurso e a prática política/ideológica.

Na AD Pêcheux apresenta o indivíduo enquanto sujeito e, portanto, não está no controle do que diz, assim, diferencia a imagem do homem como “sujeito da linguagem” e a imagem da linguagem no homem como “sujeito ideológico”. O



homem sociológico e psicológico é o indivíduo, a pessoa que pertence a um grupo social, defendido pelas ciências sociais, enquanto o sujeito ideológico se constitui na prática social sob uma ideologia.

Bakhtin (1995) indica uma segunda orientação do pensamento filosófico linguístico e a denomina de *objetivismo abstrato*. Nessa orientação, a língua seria um sistema estável, imutável de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida por uma coletividade. As normas ou leis que regem a língua são objetivas: um sistema fechado dado pela ligação entre os signos. Embora possua caráter coletivo, as normas linguísticas são imutáveis e os sujeitos a incorporam assim como ela aparece. As normas linguísticas específicas nada teriam a ver com valores ideológicos, nem mesmo vínculo artístico.

Ao contrário da primeira tendência, para a qual os atos individuais da fala explicariam a mudança histórica das formas da língua, para a segunda, a evolução histórica é explicada por meio dos erros individuais. O traçado histórico da segunda orientação tem raízes no racionalismo e no cartesianismo (na lógica). Na escola de Genebra, com Ferdinand de Saussure, ocorre a perfeita expressão do *objetivismo abstrato*: clareza, precisão, formulação de conceitos de base clássica para a linguística. Então, não há espaço para o fator ideológico, nem para o caráter apreciativo.

Comparando as tendências formuladas por Bakhtin (1995) com as três correntes apresentadas por Martins (2005), pode-se dizer que tanto o objetivismo abstrato quanto o subjetivismo individualista são correntes idealistas, baseadas em Platão e Aristóteles. Embora sejam posturas apresentadas como antagônicas, partilham uma visão imobilista do mundo na busca da ordem e/ou da verdade.

De fato de que a perspectiva platônico-aristotélica dominou a história do pensamento ocidental decorre a correspondente hegemonia histórica de uma concepção essencialista da linguagem e do sentido. Esta parece ter se convertido, com efeito em nossa compreensão de senso comum (MARTINS, 2005, p.470).

Tanto no realismo quanto no mentalismo abordados por Martins (2005), a linguagem humana é a maneira de revelar a verdade e interrogar-se sobre o que organiza o mundo. Que ordem precede aos homens e a sua tentativa de compreensão. Os sentidos referem-se ao que diz e aquilo que seriam as verdades; ou, entre o que o mundo é e aquilo que é dito que ele é. Tanto no mentalismo

quanto no realismo, o homem acredita alcançar a verdade e o sentido das coisas, duas soluções idealistas.

É no auge do estruturalismo, pautado na linguística e no marxismo com objetivos políticos, Pêcheux funda a AD: “a arma científica da linguística oferece meios novos para abordar a política” (MALDIDIER, 2003, p.18). Pêcheux era fascinado por máquinas, ferramentas, instrumentos, técnicas, etc. O uso da informática, aplicada à Análise Automática de Discurso, era a expectativa da época para Pêcheux e seus contemporâneos, envolvidos na construção da Teoria do Discurso.

Partindo da crítica ao estado das ciências humanas e sociais, Pêcheux (2009) coloca o estudo do discurso como uma disciplina de entremeio, cujo objetivo maior é estabelecer uma reflexão a respeito do sujeito e dos funcionamentos linguístico-históricos, visando a uma compreensão da interpelação ideológica constitutiva da produção de sentidos nos sujeitos. Ao “inventar” a Análise do Discurso, Pêcheux (2009) parte para formular uma concepção discursiva dos processos discursivos. A noção desenvolvida por Saussure em relação à língua enquanto sistema foi decisiva, pois contribuiu para desvincular a reflexão sobre a linguagem e suas evidências empíricas e afastá-la da influência dominante do sujeito psicológico. Neste ponto, o autor “constitui o *discurso* como uma reformulação da fala saussuriana, desembaraçada de suas implicações subjetivas” (MALDIDIER, 2003, p.22).

No primeiro momento da elaboração da AD, discute-se o assujeitamento do homem. Esta fase é a de um trabalho de elaboração conceitual, com as primeiras reflexões sobre a ideologia e seu funcionamento. Entretanto, Pêcheux nunca abandonou o problema da ligação entre o sujeito da linguagem e a ideologia, “mesmo que o tenha reformulado profundamente” (HENRY, 1993, p. 35), embora a preocupação maior do momento histórico em que se dão esses estudos sobre a teoria seja sobre como os discursos se articulam com a prática política relacionada às questões ideológicas.

Pêcheux (2009), em *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, critica a predominância platônico-aristotélica no pensamento ocidental, de cunho idealista, e denomina as duas correntes, respectivamente, de realismo metafísico e empirismo lógico, a fim de defender a tese materialista. No realismo metafísico, a linguagem é um meio de expressão do que se pensa ser verdades ideais. Ele

consiste em subordinar o que é idealmente contingente (subjetivo) ao necessário (objetivo) e tratar todas as ciências como numa espécie de redução lógico-matemático. O conhecimento da realidade seria possível somente no mundo ideal, isto é, no mundo das ideias, destinado às essências. Neste seria compreensível à pretensão de se chegar a enunciados “fixos e unívocos que recubram o conjunto da realidade” (PÊCHEUX, 2009, p. 68).

Por outro lado, no empirismo lógico acredita-se num mundo objetivo sendo subordinado ao mundo subjetivo mental e racional. Desse modo, a teoria do conhecimento se reduz a procedimentos de raciocínio lógico e se confunde com o sistema de operações que pode ser aplicado a quaisquer objetos ou acontecimentos, uma vez que o acesso ao que se pode chamar realidade passa necessariamente pela administração que a concebe, gerando um apagamento em relação a fazer ou não ciência.

As duas correntes teóricas idealistas parecem ter acobertado “as disciplinas científicas historicamente constituídas, em proveito de uma teoria universal das ideias” (PÊCHEUX, 2009, p. 72), apagando os conhecimentos científicos disponíveis em um momento histórico dado, ao mesmo tempo em que tomam a aparência de um discurso científico que pretende legislar sobre a realidade. A isso, designa-se ideológico: definição de contornos tipicamente althusserianos. Sendo aluno de Althusser, Pêcheux (2009) utiliza seu conceito de ideologia, ou seja, “um sistema de ideias, de representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social” (ALTHUSSER, 1995, p. 81). O ideológico resulta da própria ignorância com relação às forças materiais e assume a forma da teoria do conhecimento do idealismo.

Do mesmo modo, como Pêcheux (2009) aborda duas correntes teóricas idealistas para então apresentar e defender o Materialismo Histórico como método, Bakhtin (1995) havia feito quando escreveu sobre o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato, a fim de defender que o princípio da linguagem é a interação verbal. Todavia ressalta-se que tanto Bakhtin quanto Pêcheux se embasam na materialidade linguística para criar suas teorias.

Martins (2005), após apresentar as concepções do mentalismo, do realismo e do pragmatismo, as reduz a apenas dois caminhos, conforme a posição que ocupam no território intelectual cindido pela disputa maior em torno da questão da verdade: empírica (científica), comprovada fisicamente, e discursiva, construída pelo viés do

ideológico. Respectivamente, tem-se a língua como sistema de descrição de leis e a língua como práxis circunstanciada pela cultura, pela história e pelas ocasiões do contato verbal. O discurso está mais para a segunda via. Essas dimensões, em disputa, se repelem e não se admitem como alternativas.

Atente-se para o fato de que, para a AD, nenhuma das complexas correntes idealistas descritas consegue dar conta do sentido. O embrião da Teoria do Discurso se encontra nas concepções sofistas. Para eles, o sentido não é algo fixo, que pertença a uma palavra, a uma expressão em si mesma, mas é um fazer sentido. A linguagem só ganha significância, quando usada em circunstâncias concretas; o que ela vem a significar depende das crenças, do poder persuasivo, do contexto e da exterioridade que, na teoria do discurso, não é de ordem empírica e nem está localizada fora da linguagem, mas é sua parte constitutiva: eis o Discurso.

## **1.2 A COMPOSIÇÃO TEÓRICA DA AD E DE DISCURSO**

O conceito essencial para a compreensão da AD é o de discurso, o que para Pêcheux, fundador da AD francesa, segundo Malidier (2003 p.15) é “o lugar teórico em que se intrincam literalmente todas suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito”. Para Orlandi (2007, p. 15), “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem”, um objeto sócio-histórico no qual a Linguística está pressuposta.

Conforme as palavras de Orlandi (2007):

pensamos a tarefa do analista de discurso como sendo a da construção de um dispositivo teórico que leve o sujeito à compreensão do discurso, ou seja, à elaboração de sua relação com os sentidos, desnaturalizando-os e desautomatizando-os na relação com a língua, consigo mesmo e com a história. (ORLANDI, 2007, p. 14)

O *corpus* de análise é um recorte de interesse do analista. Na tentativa de verificar quais discursos se apresentam nas capas da RNE sobre professor, acaba-se por apropriar-se de um arcabouço teórico da AD no que tange aos conceitos que permitem explicar qual o discurso da capa, quais os efeitos de sentido que esta gera no interlocutor e também no analista. À medida que desnaturaliza o nome da Revista, ou a posição na qual o professor se encontra na capa, o analista “revela” o que é o discurso, isto é, o conceito de discurso.

Segundo Possenti (1993), o próprio nome da AD já gera uma multiplicidade de sentidos. Análise *de* discurso é diferente de análise *do* discurso: a primeira compreenderia vários outros discursos, enquanto, na segunda, o discurso é um ato político, uma concepção epistemológica, uma postura diferenciada. Ao optar por fazer análise *de* discurso, precisa-se ter em mente que não é uma escolha terminológica, mas, epistemológica.

Pêcheux (1993) adota o termo ‘discurso’, esclarecendo que se trata de efeitos de sentido e não de transmissão de informações, como no modelo informacional. O conceito de discurso não se reduz ao processo discursivo. Mesmo que ocorra no sujeito, ele não é um processo individual de significação discursiva. Também não pode ser, e não é, considerada a posição individual. Neste ponto, em relação ao conceito das posições individuais, encontra-se o nó crítico de Pêcheux (1993) em relação à Psicologia Social. Para ele, não se trata de indivíduos que iriam se formar para constituir um grupo social, ou seja, não se trata de um professor que compõe com outros um grupo de professores individuais com seus saberes e fazeres, como pessoas livres para escolher o que é possível fazer ou não. São sempre indivíduos interpelados em sujeitos pela ideologia que, em superfície, coloca o homem como centro e fonte do sentido: efeito ideológico elementar: o da subjetividade, uma forma social de apropriação da linguagem em que se reflete a ilusão do sujeito, tal qual a primeira tendência criticada por Bakhtin (1995), denominada de *subjetivismo idealista*.

Pêcheux, (1975) em consequência das práticas de análise, acredita serem necessárias algumas reformulações, com o objetivo de esclarecer ambiguidades e dificuldades apresentadas na reflexão sobre a relação entre a Linguística e a Teoria do Discurso, principalmente a respeito de representação e imagem, como sendo conceitos confundidos como conceitos da Psicologia Social. Nesta fase, Pêcheux, situando-se em relação à própria Análise do Discurso (AD), afirma que não se pode

fazer análise do discurso sem uma teoria do discurso.

Assim, Pêcheux (1975) elabora um quadro epistemológico de reformulação que articula três regiões do conhecimento científico: 1) o Materialismo Histórico, como teoria das formações sociais e suas transformações; 2) a Linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; 3) a Teoria do Discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. Ele afirma que essas três regiões estão atravessadas por uma teoria da subjetividade. Da primeira região, a do Materialismo Histórico, o que interessa aos autores é a noção de superestrutura ideológica em sua relação com o modo de produção que domina a formação social considerada. Para a AD, o discurso não reflete a ideologia, como algo que lhe é exterior, mas ela é interior, constitutiva da prática discursiva. Se a relação imaginária com o mundo real, como objeto da ideologia, está no interior dos processos de significação, a ideologia não é um pensamento solitário do indivíduo, mas uma relação social, que tem por objeto noções coletivas. Essas relações são imaginárias, porque são relações sociais (e não ideias existentes em si) e porque se articulam sobre as relações materiais entre os homens. De acordo com a concepção de que a ideologia existe para sujeitos concretos, há ideologia pelo sujeito e para os sujeitos.

Sendo assim, o discurso é um dos aspectos materiais da ideologia e determina o que pode e deve ser dito. Toda função discursiva deriva de condições de produção específicas, desempenha papéis desiguais na reprodução e transformação das relações sociais e está organizada hierarquicamente sob a ideologia hegemônica de um momento.

Quanto à segunda região, a da Linguística, Pêcheux e Fuchs (1993), examinando a relação entre discurso e língua, afirmam que para “os processos discursivos na fonte da produção dos efeitos de sentido, a língua constitui o lugar material onde se realizam estes efeitos de sentido” (PÊCHEUX e FUCHS, 1993, p. 172). Assim, a língua, ou os aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos são as condições materiais de base sobre as quais se desenvolvem os processos discursivos. Cada prática discursiva coloca em causa a fronteira entre o linguístico e o discursivo, pois essas condições materiais de base resultam da relação histórica com processos discursivos sedimentados. Defende-se a impossibilidade de analisar um discurso como um texto, isto é, como uma sequência linguística, fechada em si

mesma. O discurso é a produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, os quais representam lugares determinados na estrutura da formação social.

Possenti (1993) denomina de solicitação de outras áreas o que se verifica no surgimento da AD. Na França, a relação se estabeleceu entre a Linguística e áreas como história e a política. Foi exigida da Linguística uma resposta para os modos de funcionamento dos textos. Segundo ele, a AD elege como objeto de estudos os discursos políticos e isso estabelece suas alianças e demarcações. A Linguística não propiciava uma legibilidade significativa dos textos; ela não era fornecida pela linguística estrutural. A Linguística aparece, pois, como ciência auxiliar adaptada para conseguir a legibilidade significativa. Havia critérios anteriores à utilização de técnicas linguísticas, mas, com Pêcheux (1993), os campos lexicais são escolhidos de acordo com grupos políticos e não por critérios linguísticos. Ele assinala o quanto a Linguística teve que ser modificada por solicitações exteriores. Precisou procurar alterar seus objetos e incorporar noções como lugar do falante e lugar do ouvinte para o estudo da significação dos elementos linguísticos.

Pode-se dizer que a terceira região do conhecimento resulta da articulação das outras duas (Materialismo e Linguística) e depende, ao mesmo tempo, de processos linguísticos e de determinações históricas. O processo semântico, ou seja, os efeitos de sentido estão constitutivamente vinculados à exterioridade, isto é, a elementos exteriores à língua. A exterioridade referida pela teoria do discurso não é de ordem empírica. Esse exterior é constitutivo da linguagem e permite falar em discurso. As condições de produção permitem a mudança em que a língua e a linguagem passam a ser encarados como base dos processos discursivos, por meio da relação entre língua, ideologia e história.

Discurso em seu sentido amplo é o “efeito de sentido entre locutores” conforme entendimento de Orlandi (2007, p.69), ou seja, deve-se pensar a linguagem fazendo sentido de uma forma muito particular, pois tudo implica necessariamente em considerá-la em relação à constituição dos sujeitos e à produção dos sentidos por meio do atravessamento ideológico.

### 1.2.1 A LÍNGUA(GEM)

Independentemente de qualquer coisa, os homens falam e as línguas existem: isto é fato. O estudo feito sobre as línguas (objetivo e científico) é realizado pela Linguística. Ela, enquanto ciência, “é sempre solicitada constantemente para fora de seu domínio” (PÊCHEUX, 2009, p.77). Não se pode afirmar que, por conta disso, ela não tenha sua contribuição e importância. A linguística para/na AD é fundamental, pois tudo que acontece na/com a língua faz parte da materialidade linguística, é constituída na e pela materialidade, de forma que essa é conceituada “como o estudo científico que visa descrever ou explicar a linguagem verbal humana” (ORLANDI, 2007, p.9).

No entanto, sempre há alguma coisa que subjaz, o que confirma que a Linguística sozinha não resolve a questão do sentido; ela, em seu estado estrutural, não resolve a questão do sentido. A linguística apresenta grande contribuição na forma da fonologia, da morfologia e da sintaxe, entretanto, no que se refere à Semântica acaba por excluir a questão do sentido. Em outras palavras, a Linguística como concebida por Saussure “foi suficiente para permitir a constituição da fonologia, da morfologia e da sintaxe, [mas que] ela não conseguiu impedir o retorno ao empirismo em semântica” (HAROCHE; PÊCHEUX; HENRY, 2007, p. 14), e o sentido acabou ficando de fora. Para resgatar a linguística, de uma forma muito relativa, foi necessário retornar às origens, da qual ela havia se separado e (re) fundar a Semântica com origens na Filosofia da Linguagem, que fez parcerias com variantes empiristas de fundo idealista.

Com o aparecimento da Filosofia materialista marxista-leninista, deu-se a “aparência de mudança”; entretanto, segundo Pêcheux (2009, p.79), o materialismo, apenas, não é capaz de mudar a sociedade; não muda “classificar enunciados científicos ou enunciados ideológicos”, isto é, refazer as línguas dividindo-as entre conceito e noção. Para o autor, o núcleo da teoria em nada mudou, continuou sendo “uma concepção idealista projetada sobre a filosofia materialista”. Entretanto, as leis internas da língua são base de processos discursivos.

Vale lembrar que não se pode confundir fala com discursividade: “os processos discursivos visam especificamente recolocar em seu lugar (idealista) a noção de fala (parole) juntamente com o antropologismo psicologista” que ela carrega (PÊCHEUX, 2009, p.82). O lugar idealista refere-se ao sujeito da



enunciação, indivíduo dono de seu dizer, que faz uso da língua por abstração ou por mera expressão de um pensamento cognitivista. Não se deve considerar a língua como um sistema para formular pensamentos a partir da reflexão sobre a realidade objetiva; e nem lhe cabe comunicar socialmente pensamentos sobre a realidade, com isso, contornando-se o marxismo. Tendo em vista que a AD passa a função da língua para o funcionamento e isso implica ir para a exterioridade da língua, pois se está em presença do social e da história como base material, Pêcheux (2009) alerta:

longe de fornecer resultados, essa intervenção consiste, sobretudo em abrir campos de questões, em dar trabalho à Linguística em seu próprio domínio e sobre seus próprios domínios “objetos” por meio de uma relação com objetos de um outro domínio científico: a ciência das formações sociais. (PÊCHEUX, 2009, p. 80)

Para Pêcheux (2009), a língua não é uma superestrutura, nem tampouco dividida em classes; ela é indiferente à divisão de classes e suas lutas; isso não quer dizer que as classes sejam indiferentes à língua. As diversas classes que compõem a sociedade falam a mesma língua, mas elas não produzem o mesmo discurso, tendo em vista a determinação ideológica em função da posição social e das condições de produção. A língua é, por sua vez, viva e “evolui historicamente (...), não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1995, p.124). Para o autor, a língua precisa do exterior, tanto para evolução histórica, quanto para a interação verbal, ou seja, a presença do outro é de fundamental importância para que haja língua (gem). Dito dessa forma, a noção da língua como sistema, ou estrutura não se sustenta, visto que, pensada enquanto estrutura, não passa de abstração e, portando, com caráter lógico-idealista.

Um dos postulados de Bakhtin (1995, p. 112) é a interação verbal “realizada através da enunciação ou das enunciações”; ou seja, não existe linguagem sozinha, isolada, monológica. Ela só existe, porque tem um contexto histórico e os sujeitos que compõem esse meio social: esta é a “realidade fundamental da língua”. Esse meio social é o que renova a língua, que a faz funcionar, que faz ter significância.

Algumas dessas afirmações são semelhantes aos pleitos defendidos pela AD. Essa interação verbal leva o autor a elaborar o conceito de dialogismo; para ele, a linguagem é uma atividade dialógica. Brait (1998) o define dessa forma:

o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por um outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que por sua vez instauram-se e são instaurados por esses discursos (BRAIT, 1998. p. 78).

O fato da dependência do extraverbal nas concepções de Bakhtin (1995) revela que a linguagem não é algo transparente e nem pode ser analisada em si mesma. É preciso, pois, outros elementos para dar conta dos sentidos: o extraverbal. Tome-se como exemplo a capa da RNE 236, de outubro de 2010, que aparece com o enunciado “*Conheça as seis características de um bom profissional do século 21*”. Caso não haja mais elementos além desse enunciado, não é possível saber a que profissional a revista está se referindo. Essa materialidade de sentido só é legível a partir do contexto, das condições de produção que são dadas, dos elementos de referência para os efeitos de sentido, pois eles são detectados na discursividade.

Segundo Pêcheux (2009, p. 81-82), o sistema da língua é, de fato, o mesmo para o materialista como para o idealista. A língua é, pois, a mesma para o professor leitor, quanto para o jornalista da RNE. Ela é apresentada “como base comum” sobre a qual “se desenvolvem processos discursivos”. Então a diferença se faz entre práticas discursivas, pois um “processo discursivo” pode ser indiferente à língua, mas “se inscreve numa relação ideológica de classes”. Ou melhor, a língua é usada pelas pessoas, mas em estrita relação com posições de classes. O autor alerta que, ao utilizar o termo “base”, ele a entende, não como econômica em relação à superestrutura, mas como suporte que possibilita relações sociais.

A discussão efetuada nesta seção se deve à linguagem ser essencial para o ser humano e trabalhar com os discursos da RNE necessariamente compreende observar a articulação dos fenômenos linguísticos (e imagéticos) com os processos ideológicos. Não há discurso sem linguagem e “o estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca” (ORLANDI, 2007, p. 43).

### 1.2.2 SUJEITO

A noção de sujeito em Pêcheux (2009) remete à “noção ideológica do sujeito como ponto de partida e ponto de aplicação de operações”. (PÊCHEUX, 2009, p.120). O autor não está falando de um sujeito (indivíduo), forma geral e objetiva de conceituar o ser humano como autônomo ou como criador da situação; nem tampouco ele é o sujeito psicológico caracterizado pela subjetividade e pela vontade particular e individual do sujeito epistêmico.

O sujeito é um dos pontos centrais da AD. Para Pêcheux (2009, p.145), o indivíduo é transformado em sujeito por meio de um “processo da interpelação-identificação” do qual ele é o resultado. É também por meio dele que explica os efeitos de sentido e a ideologia. É por meio da sua concepção de sujeito que a teoria da AD demarca um processo de ruptura epistemológica nas ciências humanas, principalmente nos estudos de linguística, assumindo um sujeito que significa pelo simbólico na história e é dominado/submetido pela língua. Nas palavras de Orlandi (2007, p.66), o sujeito só pode falar “afetado pelo simbólico” e “não há nem sentido nem sujeito, se não houver assujeitamento à língua”. Dessa forma, o sujeito só pode ser sujeito do discurso pela interseção da língua, da história e da ideologia.

Ao longo da construção da teoria, a forma-sujeito do discurso sofre deslocamentos e ajustamentos, todavia o ponto nodal da concepção é que esse é um lugar sujeito, uma forma-sujeito, pois “é na *forma-sujeito do discurso*, (que) coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido” (PÊCHEUX, 2009, p.243).

Outro elemento que compõe o quadro epistemológico da AD é a psicanálise lacaniana, e, por conseguinte, faz-se necessário tratar do sujeito na perspectiva lacaniana. Exclusivamente com a descoberta do inconsciente por Freud, o conceito de sujeito sofre alteração substancial; de entidade homogênea passa a sujeito clivado: dividido pelo inconsciente. Em (re) leitura de Freud, Lacan assume que o inconsciente se estrutura como uma linguagem, como cadeia de significantes latentes que se repete e interfere no discurso, como se o discurso fosse sempre atravessado pelo discurso do Outro do inconsciente. O inconsciente é o lugar desconhecido, de onde emanam os discursos que dão ao sujeito a identidade de pai, da família, etc. Essas posições são, portanto, da ordem da linguagem. A estrutura implica que o sujeito se constitui como um fato da linguagem, de modo que

o sujeito não é um “ser substancial”, mas um “ser de linguagem”, um sujeito do inconsciente, marcado pela lógica do *non sense* da significação, resultado da posição que ocupa na relação com outro. O inconsciente para Lacan é regido por uma estrutura discursiva com leis, sendo assim, “a linguagem é condição do inconsciente” (BRANDÃO, 2004, p. 56); a linguagem é a estrutura desse inconsciente.

Lacan (1998) introduz o termo “estrutura” para designar a estrutura da linguagem. Influenciado pelo conceito saussuriano estrutural de língua/fala, a linguagem seria, para ele, independente dos indivíduos, ou seja, da mesma forma que Saussure separa língua e fala. Lacan (1998, p.498) define linguagem como “as diversas funções somáticas e psíquicas (...) no sujeito falante”. Para esse autor não há mais estrutura que a da linguagem:

O que essa estrutura da cadeia significante revela é a possibilidade que eu tenho, justamente na medida em que sua língua me é comum com outros sujeitos, isto é, em que essa língua existe, de me servir dela para expressar algo completamente diferente do que ela diz. Função mais digna de ser enfatizada na fala que a de disfarçar o pensamento (quase sempre indefinível) do sujeito: a saber, a de indicar o lugar desse sujeito na busca da verdade. (LACAN, 1998, p.508)

A estrutura é o conjunto co-variante de elementos significantes, um conjunto não fechado, uma cadeia de inúmeros significantes. Segundo Mussalin (2012, p. 120), a forma de Lacan conceber a cadeia de significantes como conjunto não fechado possibilita compreender o sujeito como “dessubstancializado”, isto é, ele “não está onde é procurado”, no caso,

no consciente, lugar onde reside a ilusão do ‘sujeito centro’ como sendo aquele que sabe o que diz, aquele que sabe o que é, mas pode ser encontrado onde não está, no ‘inconsciente’ esse critério de lugar vazio, onde a identidade é garantida pelo Outro do inconsciente, dessa forma o sujeito se define em relação ao Outro. (MUSSALIN, 2012, p. 120)

O sujeito pode, então, surgir sob diferentes formas buscadas no imaginário e ocupar um lugar no discurso. O sujeito substancializado inserido no sistema é afetado em sua estrutura ao definir-se pela palavra do Outro: Outro que, com maiúscula,

remete ao ideológico. Dessa forma, o sujeito dividido, clivado e cindido em consciente e inconsciente, inscrito de forma descontinuada na estrutura, emerge no intervalo entre dois significantes sob o discurso. O consciente e o inconsciente não são blocos fechados, mas ocorrem de forma descontinuada, possibilitando o aparecimento do discurso no intervalo de dois ou mais significantes. Não é o discurso do consciente nem tampouco somente do inconsciente, mas de outra “instância”. O sujeito lacaniano, “não é algo ou alguém que tenha algum tipo de existência permanente; só aparece quando uma ocasião favorável se apresenta” (FINK, 1998, p. 62).

Segundo o autor, esse sujeito aparece somente como uma pulsação ininterrupta que se revela por meio do significante. Dessa forma, o sujeito lacaniano não é o indivíduo, nem tampouco o sujeito consciente. Por exemplo, a RNE investe em imagens e discursos de forma que incute socialmente que, além de a revista ser importante para a sociedade, também o é para o sujeito professor. Ela parece atribuir grande significado a esse profissional, pois ele seria um professor ideal, como mostra a revista, e mais: ele almejaria ser “o *Professor Nota 10*” (conforme concurso realizado pela RNE, que premia o “melhor” professor do país). E não se pode dizer com convicção plena de que ela o faça com clareza e lucidez sobre o que diz.

A RNE, nesse sentido, segundo Fink (1998, p.57-58), aponta para a imagem de como a revista vê o professor; ela “deriva de como o Outro parental vê” o professor; e isto é sempre estruturado em discursos: “na realidade, é a ordem simbólica que realiza a internalização das imagens”. Essas imagens internalizadas se fundem em uma imagem global de professor e cristalizam os efeitos de sentido de ser professor. Na visão de Lacan, inevitavelmente veiculam-se “imagens falsas”, imagens idealizadas e ou ideais, o que pode ser, “por sua natureza, uma distorção, um erro, um depósito de mal entendidos”.

A AD nasce no terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito. O sujeito do discurso não é aquele que decide entre os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso, mas aquele que ocupa um lugar social e enuncia a partir dele inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras. Por exemplo, uma ambiguidade de ordem estrutural em um contexto gera efeitos de sentido diferentes e são justamente esses efeitos de sentido que interessam a AD.

O sujeito do discurso pode e deve ser entendido como reduzido a processos ideológicos, já que é um indivíduo interpelado pela ideologia. Ele já nasce ligado a uma ordem social dada. Esse processo de interpelação ocorre quando “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (ALTHUSSER, 1995, p. 93)

Sob esta perspectiva, a defesa de uma subjetividade não-subjetiva é ponto nevrálgico para a AD. No início da teoria, o sujeito é concebido como assujeitado à maquinaria. É fato que a teoria do discurso tem como obstáculo a concepção idealista de sujeito, concebido como ponto de partida (PÊCHEUX, 2009, p.120); eis a não concordância com o sujeito empírico, psicológico, fonte e origem se suas representações. Para Pêcheux (2009), o que ocorre é a ilusão do sujeito ser fonte do dizer, já que pela interpelação referida por Althusser (1995), os indivíduos são convocados a ocuparem posições de sujeito, são “interpelados em sujeitos”, pois não podem ser entendidos como “expressões de um puro pensamento, de uma pura atividade cognitiva etc., que se apropriaria ‘acidentalmente’ os sistemas linguísticos” (PÊCHEUX, 2009, p.82).

O sujeito só existe pela ideologia e pelo inconsciente. Entretanto, o sujeito acredita no efeito de evidência de que é dono do seu dizer: “eu sou realmente eu”, as ideias são minhas. Essas evidências são resultado da interpelação-identificação do sujeito pela ideologia, já que a ideologia não possui exterior.

Reflete-se, a seguir, sobre o caráter da forma-sujeito (sujeito do discurso, aquele que se identifica com a FD que o constitui): ela tende a dissimular o interdiscurso no intradiscurso de modo a fazer acreditar que o intradiscurso nada tem de anterior ou prévio. E a mesma ideologia que o constitui enquanto sujeito é que fornece a evidência de que “todo mundo sabe” o que é e o que deve ser. Essas evidências confirmam o *caráter material do sentido* dos enunciados ou palavras e ocultam a opacidade da língua e a não-transparência da linguagem por meio de efeitos de transparência, biunivocidade e unicidade.

Para Pêcheux (2009), o caráter material do sentido consiste na dependência em relação à Formação discursiva, (doravante, FD), uma vez que o sentido não existe em *si mesmo*, mas é determinado pela Formação Ideológica (doravante, FI) “que está em jogo no processo sócio-histórico inscrito e reproduzido em palavras, expressões, enunciados, que mudam de sentido dependendo do que faz” (PÊCHEUX, 2009, p.147). Ele depende do “todo complexo com dominante” imbricado das FIs (PÊCHEUX, 2009, p.149). Tem-se, pois, por FD “aquilo que, numa

FI dada numa formação ideológica dada, isto é, a partir de *uma posição* dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 2009, p.147, *grifos nossos*). Essa posição depende da FI, que está inscrita numa FD ou numa “intrincação” de FDs em FIs. Assim, “o conhecimento científico” ou *objetos do conhecimento*, ou *conceitos fundadores* de uma ciência, estão inscritos numa conjuntura histórica determinada por desigualdade e subordinação, pois as próprias ideologias teóricas e as ciências não se equivalem.

A posição que o sujeito assume, de acordo com a FD a que pertence, é que determina o efeito de sentido do discurso; é a FD que fornece o sentido, já que os indivíduos são interpelados em sujeitos pela ideologia e não se dão conta dessa interpelação, achando-se a fonte do dizer e o proprietário do discurso. Se uma palavra ou significado (base linguística), semanticamente, podem ter vários significados, eles, na verdade, não têm somente um sentido que seria próprio, ou também chamado de sentido literal, já que podem significar tantas outras coisas “regradas”, ou melhor: eles significam o que a FD permite que seja significado. Já que o sentido se constitui por relação a uma FD, a verdade ou o sentido está em cada condição de uso, já “os *processos discursivos* representam o sistema de relações de substituições, de paráfrases, etc.” (PÊCHEUX, 2009, p.148), quando se está no terreno discursivo.

Os “domínios de pensamento” de uma ciência ou de um discurso só são possíveis graças a pontos de estabilização que produzem coisas a ver, compreender, esperar, temer, fazer, etc. E nesses pontos “todo sujeito se 'reconhece' a si mesmo (em si mesmo e em outros sujeitos) e aí se acha” (PÊCHEUX, 2009, p.148) na *condição* de afirmar um “pensamento” como algo *científico* e não como um *efeito* desse domínio de pensamento. Essa forma de desconhecimento, do ser a partir do pensamento, é puro idealismo, já que os sujeitos não se reconhecem inscritos na FD, mas sim como fonte do seu dizer.

O “todo complexo com dominante” está submetido ao interdiscurso que aparece no discurso na forma de *pré-construído* ou *discurso transversal*, ou seja, de já dito. Enquanto o interdiscurso dissimula a “transparência” do sentido da FD, de forma objetiva e contraditória, ele determina essa FD para ser tal como é. Essa objetividade material é demonstrada no fato de que sempre “algo fala anteriormente, em outro lugar e independentemente” (PÊCHEUX, 2009, p.149) sob a forma de um

encadeamento de pré-construído articulados. A própria forma do interdiscurso é esse discurso materialmente estruturado, esse encadeamento articulado de pré-construídos e de discursos transversos, dito ou apresentado por vozes intermináveis em outro lugar.

A ideologia interpela os indivíduos em sujeito, especialmente, em sujeitos do seu discurso, através do interdiscurso emaranhado e intrincado no complexo da FIs e, assim, é fornecida ao sujeito a “sua realidade”, enquanto evidências de sentidos percebidos, aceitos e experimentados. Cabe à ideologia a criação da falsa autonomia “do dizer” e a não percepção da subordinação e do assujeitamento ao outro, representado por Lacan como Outro (inconsciente) e por Althusser como Sujeito (ideológico).

Althusser (1995, p.93), ao apresentar o funcionamento da ideologia, além da “interpelação dos indivíduos em sujeito”, apresenta também a sujeição deles ao Sujeito (ideológico), o Sujeito com ‘S’ maiúsculo, constituído pelos significantes ideológicos. Por outro lado, Lacan (1985) utiliza ‘O’ maiúsculo para designar o Outro da ordem do inconsciente; como ele afirma “o Outro já está lá, em toda abertura do inconsciente” (LACAN, 1985, p.125)

Entretanto, Lacan (1985) e Althusser (1995) conceberam o efeito-sujeito como uma carga ideológica sem exterior (real), por meio do funcionamento espontâneo da forma-sujeito, uma vez que as propriedades discursivas da forma-sujeito, como sujeito do próprio discurso, são os esquecimentos 1 e 2 determinados pela ideologia e que acaba por produzir a ilusão de subjetividade subjetiva de fundo idealista.

Para Pêcheux (2009), as ciências sociais são, pois, efeito ideológico de criação e de recriação, em forma de mascaramento de produção científica. A simples concepção de que existe um *pensamento criador* já aponta para o espontaneísmo ou para o idealismo do sujeito, pois também algumas ciências se encontram na forma-sujeito mascarada pela ideologia como “produção científica”. A relação pela qual uma “realidade” se toma dependente do “pensamento” já é marca do idealismo afetado pela determinação na forma de realidade para o pensamento, acreditando que a realidade é transformada em real pelo sujeito, ou seja, haveria uma apropriação subjetiva dos conhecimentos, como mito de uma ciência pura.

Para Althusser (1995, p. 103), a forma-sujeito fornece/impõe a “a realidade” ao sujeito sob a forma de ciência. Esse desconhecimento é fundado no “reconhecimento mútuo dos sujeitos e o Sujeito, entre os próprios sujeitos, e



finalmente o reconhecimento de cada sujeito por si”. E nesse reconhecimento/identificação o sujeito se esquece das determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa enquanto professor. Esse esquecimento é produzido pelo inconsciente como discurso do Outro que designa no sujeito professor a presença eficaz do Sujeito e faz com que o sujeito tome posição com afirmações “totalmente conscientes”.

Essa tomada de posição não é de modo algum do próprio sujeito; é o efeito ideológico da forma-sujeito; é o retorno do Sujeito no sujeito. Uma vez que ao falar “sou professor”, o sujeito professor (indivíduo) se separa do objeto (fato de ser professor) de que está falando, ele se funde de forma homogênea, havendo a coincidência/reconhecimento/desconhecimento. Já que o sujeito se identifica consigo mesmo, com os semelhantes trazidos pela capa da RNE e com o Sujeito, ocorre, assim, uma reduplicação de identificação no próprio interior do professor. Está-se aqui em presença do mito idealista da interioridade, cujo sujeito-professor reflete sobre si mesmo e, no seu dizer, reverbera um “já-dito” como consciência de si.

A inscrição nessa forma-sujeito também pode ser considerada para a capa da RNE, na medida em que ela diz/mostra o que o outro pode pensar; na imagem colocada, ela também não está fora do campo do que a determina o dizer e o não dizer sobre o sujeito-professor.

Essa reduplicação ocorre sob a forma determinante do esquecimento 1, em que o sujeito-professor “acredita” estar no exterior de uma FD, a ideologia estar fora dele e ele fora da ideologia que o constitui: O “fato é que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina”: isso só reafirma a ascendência dos processos ideológicos discursivos sobre o sistema da língua (PÊCHEUX, 2009, p.162). O fato de o sujeito não poder ser encontrado fora de uma FD ocorre porque a ideologia não tem exterior para si mesma e é ela que determina a FD. Uma vez que não há fronteira ou descontinuidade no interior de uma FD, o que pode haver são várias FDs mescladas.

Dessa forma, o não-dito ou dito de outra forma permanecem constitutivamente abertos para serem ditos nessa FD. Através da reelaboração de Lacan dos estudos de Freud, rediscute-se a questão do *pré-consciente* que, em resumo, trata de uma representação verbal (consciente) e de um processo primário (inconsciente). Esse vínculo das duas representações é restabelecido na

discursividade na medida em que ambas podem ser reunidas em uma mesma FD, o que gera a *identificação simbólica*, na forma como se materializam as coisas e marcam a história como possuidora de traços lógicos, e a *identificação imaginária*, que passa pelas crenças do sujeito que acredita que as coisas são como é dito que são.

Por outro lado, o esquecimento 2 está no fio do discurso. O professor, no interior de uma FD, “seleciona” um enunciado que “cobre exatamente o funcionamento do sujeito na FD que o domina”: eis o problema da enunciação, às vezes, tomada como subjetiva.

Essa percepção subjetivista de enunciação também foi mostrada por Bakhtin (1995) na corrente do *subjetivismo individualista*. O fato de um enunciado (representação verbal) e seu contrário gramatical lógico (científico) estarem ligados marca da existência de uma separação que “isola a representação verbal da FD que lhe atribui um sentido”. Essa representação é já também um puro significante, uma vez que os significantes aparecem assim em cadeias de significantes e “não como as peças de um jogo simbólico eterno que os determinaria”. O significante é sem sentido por si só, portanto o sentido pode ser constituído em uma FD e mais: não só um sentido, mas efeitos de sentido. (PÊCHEUX, 2009, p.164).

O efeito da forma-sujeito é, pois, o de dissimular o objeto do esquecimento 1, da ordem do ideológico (no qual o sujeito pensa estar fora da FD), pelo viés do funcionamento do esquecimento 2, na ordem do linguístico. Então, esse lugar de constituição e de reformulação, que caracteriza uma FD, constitui o “*imaginário linguístico* (corpo verbal)” (PÊCHEUX, 2009, p.165). É nesse lugar que as evidências são dadas a ver, pelo simples efeito das propriedades lexicais, as quais reafirmam a superioridade dos processos ideológicos acerca do sistema da língua e a não autonomia histórica da variação dessa língua.

Dessa forma, o caráter da forma-sujeito (sujeito do discurso) enquanto professor é aquele que se identifica com a FD que o constitui enquanto um ser professor. Essa forma-sujeito tende a dissimular o interdiscurso (já-dito) no intradiscurso (fio do discurso) de modo que o interdiscurso reaparece de maneira organizada e apagada. Para a forma-sujeito (unidade imaginária), o professor se encontra nessa incorporação-dissimulação do interdiscurso e na identificação com os outros professores apresentados em outros lugares em outras situações. Assim, há reconhecimento e cumplicidade entre o interdiscurso e a identificação, até o

ponto em que essa incorporação/dissimulação dos elementos do interdiscurso (o que é dito sobre o professor) é confundida e não há mais demarcação entre o que é dito e por que é dito.

### 1.2.3 IDEOLOGIA

A ideologia é uma das teses centrais da discussão teórica feita pela AD:

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram assim sob a ‘transparência da linguagem’ aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 2009, p.160, grifos do autor).

Althusser (1995) assume que o discurso representa a relação imaginária dos indivíduos com a sua existência, que é concretizada materialmente em aparelhos e em práticas. Toda evidência é dada pela ideologia, através de um “hábito” e de um “todo mundo sabe” que mascara, portanto o caráter material do sentido. Ela dissimula também a evidência do sujeito ao dizer: eu sou realmente eu. A fonte do dizer vem de outros dizeres. É, pois, a ideologia que faz com que se tenha a ilusão dos sentidos elaborados, da transparência da linguagem e da referência evidente.

Como todas as evidências, incluídas as que fazem com que uma palavra ‘designa uma coisa’ ou ‘tenha uma significação’(logo, incluídas as evidências da ‘transparência’ da linguagem), essa evidência de que você e eu somos sujeitos- e que isso não é um problema- é um efeito ideológico, o efeito elementar (ALTHUSSER, 1995, p.30).

Pêcheux (2009, p.135) explica a ideologia por meio de duas proposições: a) “só há prática através e sob uma ideologia”; b) “só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos”. Na primeira proposição, o artigo definido ‘*uma*’ sugere mais de uma, ou seja, “um todo complexo com dominante e de elementos”, em que cada um tem uma FI, uma ideologia. Não há práticas discursivas de sujeitos, mas para sujeitos; pensar

que há seria cair no idealismo e cair no que o autor chama de “Efeito Münchhausen”, ou seja, é impossível sair da ideologia por si só, voluntariamente. Na segunda proposição, a da ideologia pelo/para sujeitos, equivale a dizer que a ideologia interpela o indivíduo em sujeito (ele é constituído na/pela ideologia).

A interpelação da ideologia é, pois, o que fornece a cada sujeito sua realidade, como sistema de evidências e de significações percebidas, junto com o inconsciente. O imaginário do sujeito (EGO) não reconhece esse assujeitamento ou subjetivação ao Outro/Sujeito Ideológico, mas acredita se realizar de forma autônoma. O efeito-sujeito como interior é, pois, uma determinação da ordem do idealismo, representada pelo efeito superficial do discurso de um sujeito sobre o seu próprio discurso: o corpo verbal. Sendo assim, o discurso não existe sem o sujeito e nem o sujeito sem a ideologia e o inconsciente: esses são elementos essenciais que se materializam na língua.

A constituição do sentido se junta à constituição do sujeito por meio da interpelação. O sentido “é determinado pelas posições ideológicas” e pelo lugar que está “em jogo no processo sócio-histórico”; isso quer dizer que o sentido muda, dependendo da posição em que se fala, posições essas que estão inscritas em uma FD. O que ocorre é uma “intrincação” das FDs nas Fls. Então, os sentidos do dito são recebidos da FD na qual foram produzidos. A ideologia não é universal nem tampouco individual: “cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras” (PÊCHEUX, 1993, p.166).

É fato que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, como proposto por Althusser (1995). Diante disso, Pêcheux (2009) levanta um questionamento, que, de imediato, diz não ser de fácil resposta. A ideologia *não possui um exterior* (para si mesma) enquanto ideologia, já que ela é constituinte do sujeito, mas, ao mesmo tempo, *ela é exterioridade* (para a ciência e para a realidade). Diante disso, o que significa, então, *produzir e “reproduzir”* conhecimento?

Ele, Pêcheux, indica duas pseudo-soluções, uma vez que não são exatamente soluções, mas o desenvolvimento de reflexão. A primeira consiste na possibilidade do sujeito estar fora da ideologia, individualmente ou em coletividade - como defendem educadores marxistas - pensando na possibilidade de desalienação e de ruptura com a ideologia “dominante”. Para tal possibilidade, o autor denomina

*realismo metafísico*, já que seria um atravessamento do mundo físico (realidade) em busca de um mundo real (perfeito), um caminhar para além do físico em direção ao Real platônico intangível. Neste caso, é ilusório pensar em dessubjetivização; ela é “uma fantasia epistemológica e política de ordem platônica” (PÊCHEUX, 2009, p.166). Nesse caminho, tenta-se buscar soluções radicais para o insolúvel, uma vez que esse caminho é um efeito, mas jamais um ponto de partida, já que há sempre “um ponto de vista das ciências” sobre o real e um “ponto de vista da ideologia”. Fato é que a ciência é sempre um modelo de real. Ela é efeito de uma necessidade pensada do sujeito, de modo que o real de que tratam as ciências é um “concreto-figurado que se impõe ao sujeito na necessidade ‘cega’ da ideologia”; isto vale também para a “exterioridade da ideologia”, ou seja, ela não tem um exterior.

O segundo caminho faria render-se à ideologia, enquanto ciência pronta e cômoda. Eis o *empirismo*, também conhecido como positivismo ou neopositivismo. As “descobertas” da ciência se dariam através da experimentação, o que significa “abrir os olhos” para entender a verdade, enquanto essência. Para esse caminho, a resposta é a “consagração da continuidade pela qual a própria ideologia concebe sua relação com a “ciência” [...] a “comodidade” dessa ou daquela posição” (PÊCHEUX, 2009, p.167-168).

#### **1.2.4 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO**

Considerando que “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dada” (Pêcheux, 1993, p.77), faz-se necessário discutir esse conceito. As condições são não somente as condições em que o discurso está inserido, o local em que é apresentado, mas todas as condições históricas que levaram a esse e não a outro discurso. A noção de condições de produção substitui a noção muito vaga de contexto imediato ou de circunstância. Ela condiciona o sujeito e o discurso, um processo que define o posicionamento determinado pela FD e atravessado pela ideologia. Ao mesmo tempo em que designa o efeito das relações de lugar nas quais o sujeito se inscreve, define a situação no sentido concreto.

Nos questionamentos do autor, após o uso dos métodos não-linguísticos antes de Saussure, que acabaram por derivar métodos psicológicos ou sociológicos,

e os para-linguísticos após Saussure, que têm por objetivo explicar o *sentido* contido no texto e fazem proposições sobre o funcionamento da língua/ texto, é que eles tratam com homogeneidade o homem que fala e o gramático. Em outras palavras, o corpus analisado depende do espírito do analista e o mesmo finge encontrá-lo como um dado natural, livrando-se da responsabilidade da análise. Por isso, “é impossível analisar um discurso como um texto, isto é como uma sequência linguística fechada em si mesma” (PÊCHEUX, 1993, p.79); é preciso referi-lo ao conjunto de discursos possíveis, a partir das condições de produção em que ele foi produzido. Em se tratando de RNE, cada uma das capas produz “x” discurso e não outro por se tratar das condições em que foram produzidas. Se a mesma capa fosse produzida em outro momento, não seria a mesma; se fosse publicada, hipoteticamente, em algum país do Oriente, não produziria o mesmo discurso.

A noção de condições de produção não corresponde à noção vaga de circunstâncias, mas ao processo pelo qual o discurso é produzido; esse lugar teoricamente é conceituado como Formação Discursiva (des) alinhada às contradições históricas e ideológicas. As condições de produção é que condicionam o discurso de uma FD.

As condições de produção desempenham um papel considerável na construção do corpus de análise, pois

A definição de uma formação discursiva como uma forma de repartição, ou, ainda, um sistema de dispersão convida a colocar a contradição entre a unidade e a diversidade, entre a coerência e a heterogeneidade no interior das formações discursivas; vem a fazer de sua unidade dividida ‘a própria lei de sua existência’ (FOUCAULT, 1996, p. 149).

São as condições de produção que substituem a noção vaga de contexto situacional. Advinda da noção de condições de produção econômica do marxismo, sua existência na AD revela, inicialmente, a constutividade da exterioridade da língua. De início, para explicar as condições de produção, Pêcheux (1969) critica duas concepções sobre o comportamento linguístico: o esquema “reacional” e o esquema “informacional”. A partir delas, constroi a noção de condições de produção, segundo a teoria da AD. Em relação ao esquema reacional, são utilizadas noções da psicologia behaviorista baseada no esquema estímulo-resposta. Também conhecida

pelo esquema S-O-R, (estímulo-organismo-resposta), para ela, a leitura e a atribuição de sentido se baseiam no estímulo sobre o organismo e a resposta é fundamentada em processos cognitivos de ordem cerebral repetitiva e mecânica: isto é rejeitado pela AD.

O segundo esquema é o informacional de Jakobson (1995). Esse é retomado com todos os seus elementos (remetente - mensagem - destinatário), embora, para Pêcheux (1969), ele devesse funcionar como pontos e lugares que representam os processos discursivos colocados em jogo. Nesta compreensão, A, enquanto REMETENTE, comunica-se com B, seu DESTINATÁRIO, ou seja, transmite para B uma MENSAGEM apreensível e, desta forma, dá-se a comunicação. Neste modelo, alguns elementos são essenciais: A, o remetente que produz e codifica a mensagem; B, o destinatário que recebe e descodifica a mensagem; a Mensagem é produto da comunicação, criada segundo as regras do código comum para A e para B.

Pêcheux (1969) reelabora o esquema e afirma que, por meio da linguagem, não há transmissão de informação, mas a produção de efeitos de sentido entre A e B, pois A e B designam lugares mais complexos e presentes no processo discursivo, lugares determinados na estrutura de uma formação social. Estes lugares são dados por formações imaginárias que designam a imagem que cada um faz de si mesmo e do outro. São imagens de lugares que A e B atribuem cada um a si e ao outro. Entretanto, essa correspondência não é biunívoca, pois, numa situação, podem ocorrer várias posições e vice-versa.

Em relação ao jogo de imagens que estaria em pauta em cada contexto de enunciação, ela poderia, abstrata e esquematicamente, ser apresentada como segue, por exemplo, toma-se o professor na capa RNE, entendendo-a como um dos elementos componentes das condições de produção: os interlocutores são os editores da capa da revista e o professor: A, e B. A revista faz uma imagem de si, enquanto editora (quem sou eu para lhe falar assim?); ao mesmo tempo em que faz uma imagem do sujeito professor leitor (quem é ele para que lhe fale assim?) e faz também uma imagem do referente que aparece na capa, esperando que ele não estranhe o que aparece ali (quem é o professor: de que lhe falo assim?). A RNE espera que, nas condições de produção de B, esse faça uma imagem do lugar dele, enquanto leitor, para consigo mesmo (Quem sou eu para que A me fale assim?) concomitante com a de a da RNE e faça uma imagem do lugar de A (da revista)

para ele mesmo (B) (Quem é ele para que me fale assim?).

Esse é um esquema de jogos imaginários e representações imaginárias das diferentes instâncias dos processos discursivos. Essas diversas formações são resultados de processos discursivos sociais e ideológicos anteriores, isto é: elas são atravessadas por um já-dito, uma “condição *pré-discursiva* do discurso” (PÊCHEUX, 2009, p.85). Com efeito, a imagem que o sujeito faz de si mesmo, a imagem que ele faz do outro e a imagem que o outro faz dele não são feitas *ad hoc*, mas inconscientemente internalizadas.

Dessa forma, para Pêcheux (1993), o discurso produz efeitos de sentido com o que é dito, que podem ser especificados por meio da remissão às condições de produção inscritas nas FDs. Em todo processo discursivo, há um conjunto de imagens em jogo e sobre ele se funda o discurso. Essas formações imaginárias (FI) de diferentes instâncias são elas mesmas resultados de processos discursivos anteriores, provêm de condições de produção anteriores transpassadas por um já-dito. Assim, as condições de produção de um discurso, não estão justapostas, mas mantêm entre si relações suscetíveis de alteração.

Esse complexo jogo de imagens é construído no decorrer do processo discursivo. As imagens são construídas partindo de formações imaginárias, cuja função é designar os lugares de onde se fala, entendendo-se fala não como *parole*, mas como produção de um discurso. Esses lugares são atribuídos para os sujeitos no discurso, são produtos de FDs em que o sujeito está inscrito, que se alinham ao ideológico, à materialidade do discurso e às condições de produção. Vale lembrar que esse jogo de imagens designa ao “mesmo tempo o efeito das relações de lugar nas quais se acham inscritos o sujeito e a sua ‘situação’ no sentido concreto e empírico do termo” (PÊCHEUX, 1993, p.171); mas esse sujeito não é subjetivo; não é, pois, um jogo de espelhos de papéis interiores. A análise das condições de produção inscritas na constituição do que é proposto nas capas da RNE é determinante para a compreensão do efeito de sentido do discurso da revista sobre o professor.



### 1.2.5 EFEITOS DE SENTIDOS

A AD é, também, uma teoria de reflexão e de apontamentos. Não tem a finalidade de trazer “o que o autor quis dizer”, mas de buscar os efeitos de sentido determinados pelas condições de produção do que ele disse. As capas da RNE são representações de real impregnadas de símbolos, que resultam de ações “intencionais” produzidas nas interações do homem com a situação social por meio dos discursos. Destaca-se que cada capa apresenta símbolos e imagens: um conjunto de elementos elaborados para compreender a realidade. Nas palavras de Bourdieu (1990), para quem cada capa de trabalho, enquanto discurso e como símbolo, tem poder quase mágico de imposição. Essas representações por meio de imagens, símbolos, cores - enfim toda a composição de uma capa da RNE - gera efeitos de sentido. Pode-se inferir que, elas são elaboradas para essa finalidade.

Em 1982, revisando sua teoria, Pêcheux levanta a problemática relativa à ideias dominantes na época, e as organiza desta maneira: a) o estruturalismo e as concepções hermenêuticas em relação à leitura (em que a leitura estaria pautada na apreensão de um sentido que equivale ao conteúdo); b) nas concepções fenomenológicas, quando o sentido do ser, seria mais relevante (com todas as ideias baseadas no sujeito-leitor e na consciência leitora, da “leitura espontânea”: uma subjetividade infinita de interpretação de conteúdos, que, aos poucos, estava invadindo as ciências humanas); e c) a ciência enquanto o objetivismo quantitativo (na busca de evidências empíricas da leitura, tratava-se os textos por meio de um processo de quantificação de palavras, na qualificação científica). Todas as três formas de estruturalismo linguístico e a análise da ideologia como discurso consciente se pautavam na linguística textual tida como uma ciência moderna.

Segundo Pêcheux (1993), são procedimentos para uma Análise Automática dividir o corpus em sequências discursivas, pois uma sequência discursiva é constituída por uma série de unidades máximas que podem ser comparadas no processo de análise; em outras palavras: são partes de um discurso ou enunciados. Assim, o trabalho consistiria em realizar uma análise sintática horizontal e vertical, observar as repetições internas na produção dos sentidos e nas paráfrases do corpus e verificar a formação de domínios e hiperdomínios, que são classes de equivalência superior sobre um eixo paradigmático, que estão em dependência de outros domínios. Somente depois desse procedimento é que inicia o trabalho do

analista do discurso. Esse processo permitiu verificar “as relações de dependência que se estabelecem de um domínio a outro e permitem, portanto, construir um trajeto discursivo de cada corpus” (PÊCHEUX, 1993, p. 267). Mediante isso, a leitura desses trajetos permite recompor uma espécie de texto segundo e a sua interpretação.

Ao longo dos estudos, percebe-se, inicialmente, que as Ciências Linguísticas foram marcadas pela obra de Saussure *Curso de Linguística Geral*. Há que se considerar que antes dessa obra não se tem estudos específicos de Linguística; o que se tem são trabalhos ligados à Antropologia e às Ciências Sociais que abordavam não diretamente a linguagem. Nelas, estudar a língua era estudar textos, mais exatamente a Compreensão do Texto, por meio das normas da língua e dos usos de processos semânticos e sintáticos. As análises dos textos equivaliam à análise de conteúdo.

Em relação ao funcionamento do discurso, Pêcheux (1993, p.78) afirma que “os fenômenos linguísticos [...] podem ser concebidos como um funcionamento”, desde que não se refira somente a eles. É necessário que se acrescente “imediatamente [...] os protagonistas e o objeto de discurso”, isto é, o sujeito dentro de “condições de produção do discurso”. Não é possível fazer análise do discurso de uma capa da RNE, apenas por seus aspectos linguísticos ou não-verbais.

A AD questiona as análises gramaticais ou semânticas de um texto, já que isso não dá conta do sentido. Coloca em pauta onde está o enunciado, quem está afirmando, porque está afirmando isso e não outra coisa. Assim, para a teoria não se devem considerar unicamente os aspectos linguísticos, pois isto opera de forma reducionista frente à natureza e ao funcionamento da linguagem. Para o autor, à “questão da constituição do sentido junta-se à constituição do sujeito, e não de um modo marginal” (PÊCHEUX 2009, p.153).

Trabalhar com AD é buscar desfazer as evidências “naturais” que formam o sentido “literal” de palavras e expressões, uma vez que o discurso, para Pêcheux (2009), é efeito de sentido entre interlocutores. Ou seja, esses sentidos que parecem evidentes, pois, é tomado como natural por um grande número de pessoas, são eles efeito da ideologia não desvinculada do sujeito, uma vez que, o discurso não se processa sem o sujeito, nem tão pouco o sujeito sem a ideologia. Assim, o discurso na relação com as FI, com as condições de produção, e, com as FD, é já efeitos de sentido. Sobre os sentidos, Barthes (2007, p.53) afirma a escravidão dos seres

humanos na busca pelo fazer sentido: “certamente o mundo nunca cessou, em todos os tempos, de procurar o sentido do que lhe é dado e do que ele produz”.

Os sentidos se constroem à medida que é construído o discurso. Dessa forma, para desvendar os efeitos de sentido toma-se como materialidade do discurso a capa, visto que a capa é o lugar material do discurso e a partir dela podem-se verificar as relações com a FD, com FI em que está inserida. Portanto, os efeitos de sentido se realizam por meio dos discursos. Para Pêcheux (2009, p.146), o sentido de uma palavra, de um enunciado, de uma expressão, etc., não existe “em si mesmo”, não existe pela relação biunívoca entre significante e significado. O efeito de sentido do discurso “é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual essas palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é reproduzidas)”. Equivale dizer que o sentido é produzido dentro da FD em que é produzida.

A capa da edição 204/agosto de 2007 traz o enunciado “*atividades para todos os dias*”. Em se tratando de uma revista para educadores, compreende-se que os sentidos possíveis estão relacionados às atividades para o professor aplicar em sala de aula ou para os alunos fazerem em casa. O mesmo não aconteceria se esse mesmo enunciado estivesse em uma revista de saúde: essas atividades poderiam ser exercícios físicos. A própria palavra “*atividades*” sugere inúmeros efeitos de sentido.

Mediante tal afirmação, salienta-se que o sentido não está acoplado à palavra, é discursivamente determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo, visto que a FD dita à matriz do sentido, então os sentidos mudam “segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em relação às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem” (PÊCHEUX, 1993, p. 160).

Além dos sentidos não estarem “em si mesmos”, Pêcheux (2009) também rejeita o sujeito intencional como origem do sentido e do dizer. Uma vez que a questão da constituição do sujeito encontra-se interligada à constituição do sentido, ambas podem ser pensadas a partir dos processos de interpelação-identificação do sujeito. Na AAD-69, (AD-1) a questão incompleta do estruturalismo auxiliou Pêcheux (1993) no reconhecimento da enunciação, fundamental para que se reincorporasse aos estudos linguísticos a noção de sujeito e subjetividade.

Nessa fase, o autor define conceitos imprescindíveis para a teoria AD, como condições de produção, efeitos de sentidos, formações ideológicas e efeito metafórico. Isso leva a trabalhar a linguagem como acontecimento. Dada a sua preocupação com o método e as suas discussões a respeito do acontecimento e do estatuto do sujeito na linguagem, Pêcheux (1993) traz contribuições fundamentais para a constituição da AD.

Ao conceber o discurso como uma instância inteiramente histórica e social, ele rompe com o “narcisismo da estrutura”, demonstrando que a linguagem, enquanto discurso, não pode ser compreendida como uma unidade significativa, mas como efeitos de sentido entre os sujeitos que a utilizam, pois

uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido que lhe seria ‘próprio’, vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões e proposições da mesma formação discursiva. De modo correlato, se admite que as *mesmas* palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra, é necessário também admitir que palavras, expressões e proposições *literalmente diferentes* podem, no interior de uma formação discursiva dada, ‘ter o mesmo sentido’. (PÊCHEUX, 2009, p. 147-148 - grifos do autor).

Assim, os efeitos de sentido não se processam no sujeito, isto é, na forma-sujeito do idealismo, visto que tratar o sentido como efeito de sentido é concebê-lo como não único, nem tão pouco dado a priori. Ele é construído através dos processos discursivos.

### 1.2.6 PARÁFRASE

Nos postulados de Pêcheux (1993, p.170), “as relações de paráfrase” são “a matriz do sentido inerente à formação discursiva”, posto que os efeitos de sentidos não são originários no sujeito. Paráfrase é dizer o mesmo com outras palavras. Quando a RNE em seu *slogan* de lançamento em 1986 se autodenomina de revista “para professores do 1º grau” e em 2002 como “a revista do professor”, o que

ocorre, conforme se entende com os estudos de Pêcheux (1993), é que os efeitos de sentido dos enunciados possuem “pontos de estabilização de processos”. Mesmo ocorrendo a variação ‘professores do 1º grau’ por ‘professores’ “as substituições não mudam o sentido”, pois são qualificativos da revista que se filia à uma mesma condição de produção. Entretanto, o autor alerta que esse princípio não pode ser considerado universal, pois “nada garante *a priori* que as substituições e as transformações não mudem o sentido” (PÊCHEUX, 1993, p. 227), pois os enunciados podem pertencer a outras condições de produção.

Por esta perspectiva, a paráfrase reitera e reformula o “mesmo”; o enunciado de 2002 é a reformulação do enunciado de 1986. Sendo assim, a paráfrase é determinada pelo “processo discursivo” que designa “o sistema de relações de substituição [...] entre elementos linguísticos – ‘significantes – em uma formação discursiva dada” (PÊCHEUX, 2009, p.148).

Segundo Orlandi (2007), ao trabalhar discursivamente a linguagem, é difícil traçar um limite entre o diferente e o mesmo. Por isso, o funcionamento da linguagem se concentra no conflito entre os processos de paráfrase e de polissemia. Dessa forma, a paráfrase se refere ao fato de que “em que todo dizer há sempre algo que se mantém”, ao mesmo tempo em que o deslocamento se dá a partir dos processos polissêmicos, ou melhor, por “ruptura de processos de significação” (ORLANDI, 2007, p.36). Sendo assim, a paráfrase e a polissemia são os elementos responsáveis pela produção e reprodução dos efeitos de sentido no discurso.

O conflito entre esses dois processos é que garante a “atividade efetiva de reformulação, pela qual o locutor restaura (bem ou mal, na totalidade ou em parte, fielmente ou não) o conteúdo de um texto-fonte sob a forma de um texto-segundo” (FUCHS, 1985, p.133). Eles são necessários para que os efeitos de sentidos, por um lado, retornem como um “já-dito”, com um sentido já estabilizado e legitimado e, por outro, como um “novo sentido” que vem romper com aqueles já sedimentados. É por meio dessa tensão e conflito permanente que ocorre a variação e a multiplicidade de sentidos.

### 1.2.7 FORMAÇÃO DISCURSIVA

Na primeira fase de construção, Pêcheux analisou o processo sócio-histórico dos corpora; depois, os mesmos foram submetidos a uma delinearização e isolamento dos enunciados e, por fim, fez-se o estabelecimento de relações linguísticas entre esses enunciados, em nome da objetividade e da negação da subjetividade.

A AD-1, de 1969, foi um marco e produziu dois grandes resultados: os domínios semânticos e a relação de domínios. Os domínios semânticos são sequências discursivas obtidas do corpus e, são, portanto, objetos do discurso: referenciais dispersos em suas realizações lexicais. As relações de dependências dos domínios apontam as diversas interpenetrações dos diferentes níveis discursivos, isso em virtude da não existência de procedimento de descrição dos fatos sequenciais.

No que tange ao conceito de FD, na AD de Michel Pêcheux, é tomado emprestado de Foucault e sobre ele se realiza um determinado deslocamento: um empréstimo do trabalho *Arqueologia do Saber*. Nesta obra, Foucault (2012, p. 47) afirma que uma FD se define

sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva (FOUCAULT, 2012, p. 47).

A elaboração de Foucault (2012) objetivou demonstrar que a FD se apresenta em enunciados das diferentes ciências dos homens, como a Medicina, a Gramática, a Economia, a Política, etc., e que permite demarcar estratégias e uma regularidade, uma ordem em face de uma certa dispersão. Para Maingueneau (1998), a FD foi introduzida para designar conjuntos de enunciados relacionados a um mesmo sistema de regras, historicamente determinadas.

Pêcheux (1993, p.166) incorporou o conceito de FD à AD e a define como

Aquilo que, numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta

de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc. (PÊCHEUX, 1993, p. 166).

Nisto, ele fez um deslocamento do conceito apresentado por Foucault, adaptando ao quadro teórico do marxismo althusseriano. A luta de classes é o ponto central dessa reformulação, alude a questões e posições políticas e ideológicas, visto que as FDs “intervêm nas formações ideológicas enquanto componente” (PÊCHEUX, 1993, p.167). As FDs são, pois, componentes das FIs e essas são posições de classes, uma vez que não existem indivíduos, haja vista que esses são interpelados pela ideologia em sujeitos.

Toda essa relação de classes, de posição dada em uma determinada conjuntura sócio-histórica, não está prevista na concepção de Foucault (2012), que acredita no assujeitamento do sujeito no discurso, entretanto, faz-se presente na reformulação de Pêcheux (1993), ao elaborar a segunda fase da AD em 1975.

Segundo Baronas (2005), o conceito de FD tem uma paternidade compartilhada: “inicialmente a de Pêcheux em 1968 e depois a de Foucault em 1969” (BARONAS, 2005, p.735). Enquanto para Foucault (2012), a FD corresponde a um conjunto de enunciados, como forma de contornar, delinear um conjunto de enunciados pertencentes a um mesmo campo do saber. Para Pêcheux (1993), no quadro teórico do marxismo althusseriano, ela é tomada como posição política e ideológica, que não é feita de indivíduos, mas de sujeitos. São as FDs que representam no discurso as FIs, pois estão em uma situação determinada pela luta de classes. É, pois, essa situação que determina o que é possível dizer e o que é possível publicar ou não em uma capa da RNE.

A FD é o espaço em que o sujeito do discurso cabe na AD: descentrado, assujeitado, clivado e interpelado como sujeito ideológico. Existe inúmeras FDs que permitem que os sujeitos lhes pertençam, mas cada uma em suas regras: um feixe complexo de relações que permite dizer x e não y sobre um assunto. Elas são regradas na medida em que definem o que pode ser e deve ser dito. Em uma capa da RNE, por exemplo, os assuntos permitidos são os que estão relacionados à educação e à escola, além disso, existem regras e padrões para elaboração e para que esse gênero seja reconhecido enquanto capa.

Em outras palavras, a FD, embora possa ser marcada por uma regularidade,

não é um bloco sólido, nem tão pouco homogêneo. Ela é heterogênea, por conseguinte é marcada por um número de regularidades e de irregularidades, com vozes vindas de outras FDs. A capa da RNE, embora tenha certa regularidade em apresentar o professor e assuntos pertinentes ao mundo escolar, guia também outras FDs que se entrecruzam com outras vozes.

Na capa da edição 236 de 2010, ao mesmo tempo em que apresenta o enunciado “*conheça as seis características de um bom profissional do século 21*”, mostra também “*jovens oportunidades e riscos da tecnologia*”. São assuntos distintos a princípio, entretanto estão apresentados na mesma FD, pois, de certa forma, a tecnologia está presente no universo escolar, bem como faz parte das novas oportunidades dos alunos que frequentam as escolas. Destarte, existe um espaço para o mesmo e para o diferente, dado que as FDs não são homogêneas, nem tampouco um espaço estrutural fechado; elas têm, sim, certa harmonia, mas são constitutivamente tomadas por elementos de outras FDs, que, muitas vezes, repetem a FD de outra forma.

Não se pode negar que há cerceamento, regulação e um controle dos discursos. Segundo Foucault (1996), “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes” (FOUCAULT, 1996, p.8-9). Por exemplo: assuntos de educação são compostos por um conjunto de enunciados diferentes do que se fossem sobre decoração de casa; ou ainda, as capas da RNE são discursos diferentes de capas de revista de decoração de casa. Entretanto, são um, na medida em que esse conjunto revela a mesma FD. Mas uma FD pode ser identificada, sempre que houver um “certo número de enunciados, semelhantes, semelhante sistema de dispersão”, do qual se pode definir uma simetria “(uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações)”, um tema ou “as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva” (FOUCAULT, 2012, p.43).

Entretanto, deve-se ressaltar que, para se tratar de discurso, há uma posição na FD pela qual o indivíduo é interpelado em sujeito para ocupar “lugares” imaginários. Esse imaginário é um lugar social, resultado das relações de poder e da ideologia. A RNE, por exemplo, comunga de uma ideologia e as publicações, bem como seus editores, possuem atitudes e representações discursivas de uma posição de classe diferentes a dos professores; portanto, há, no caso, posições “em conflito”.



São jornalistas escrevendo sobre professores, isso porque toda FD deriva de condições de produção específicas.

A RNE apresenta um modelo de professor idealista, capaz de resolver todos os problemas encontrados na sala de aula, “um profissional do século 21”. Estas nem sempre são as características do professor atuante, que busca melhores condições de trabalho e salariais. Dessa maneira, a FD é uma tomada de posição representada em discurso, pois o discurso é a materialidade ideológica e determina “aquilo que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1993, p.166) em uma FD e os lugares em que o sujeito se coloca, pois o sujeito é social e desempenha papéis desiguais na reprodução e transformação das relações de produção.

### 1.2.8 INTERDISCURSO

O conceito de interdiscurso pressupõe a compreensão de FD e FI, afinal, é por meio dessas formações que o interdiscurso é produzido. Conforme Orlandi (2007, p.43), “as formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações”. Assim se poderia afirmar que o interdiscurso é o que determina as relações entre os discursos, pois um discurso não nasce do nada, é sempre um já dito em outro lugar por outras pessoas.

No artigo *Observações sobre interdiscurso*, Possenti (2001) faz uma análise minuciosa sobre o conceito, trazendo para discussão Pêcheux, Courtine e Maingueneau. Segundo ele, o interdiscurso rompe fundamentalmente com a centralidade do sujeito e a homogeneidade do discurso: “Isto é, para AD, os discursos não são independentes uns dos outros e não são elaborados por um sujeito” (POSSENTI, 2001, p.386). Uma vez em que há uma relação de dependência de uma FD, a esse complexo se denomina interdiscurso.

O interdiscurso dissimula a “transparência” do sentido da FD e determina quais os efeitos de sentidos e a que formação discursiva pertence o discurso. Essa objetividade material do interdiscurso é demonstrada no fato de que sempre “algo fala” anteriormente, em outro lugar e independentemente sob a forma de encadeamento de pré-construído articulados (PÊCHEUX, 2009, p.149).

A RNE, ao apresentar a imagem de um modelo de professor e seus discursos, tão somente o faz porque em algum outro lugar já foi estabelecido o que é professor, caso contrário não haveria referência para o ser professor. Dessa forma, é, pois, da ordem do interdiscurso, o professor apresentado pela RNE.

Quando na edição 204, de agosto de 2007 da RNE, vem estampada uma mulher com um jaleco branco e ao fundo um quadro de giz, entende-se que essa mulher é professora e que está numa sala de aula, pelo fato de o interdiscurso sustentar que as escolas têm quadro de giz e alguns professores utilizam jalecos como uniforme. Não tem nenhuma inscrição que estabeleça que a mulher seja professora, nem tão pouco, que o verde ao fundo seja um quadro de uma sala de aula. Exclusivamente se consegue saber por se tratar de efeito do interdiscurso atuando e fornecendo ao intradiscurso o sentido. Neste sentido, entende-se como interdiscurso a relação de um discurso com outros discursos. São outros dizeres, outros já-ditos anteriormente. O discurso só se sustenta porque existe o interdiscurso.

Nas palavras de Orlandi (2007),

o interdiscurso, longe de ser efeito integrador da discursividade torna-se desde então seu princípio de funcionamento: é porque os elementos da seqüência textual funcionando em uma formação discursiva dada, podem ser importados (meta-aforizados) de uma seqüência pertencente a uma outra formação discursiva que as referências discursivas podem se construir e se deslocar historicamente. (ORLANDI, 2007, p.158)

Essa afirmação torna evidente que nenhum discurso existe independentemente. O discurso é baseado na heterogeneidade. São outros discursos que aparecem em um discurso “novo”. Cada capa da RNE que é lançada mensalmente apresenta discursos “novos”; na realidade, esses “novos” discursos estão intrinsecamente ligados a outros discursos já ditos anteriormente apresentados com uma nova roupagem.

Ainda, de acordo com Orlandi (2007),

As palavras não são nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem

nele. (ORLANDI, 2007, p.32)

Essa citação serve para reafirmar que o acesso ao modo pelo qual os sentidos se constituem é da ordem do interdiscurso. É esse conjunto de formulações já esquecidas que determina como as coisas devem ser apresentadas nas capas da RNE. Para que uma capa tenha algum sentido, é preciso que ela faça sentido. Esse sentido ou efeitos de sentidos é efeito do interdiscurso. O que está dito na capa foi dito pela RNE, em um momento particular, mas não pertence à RNE.

Aprofundando o conceito, Pêcheux (2009) diz que “define-se como interdiscurso o ‘todo complexo dominante das FD, intrincados no complexo das FI’” (PÊCHEUX, 2009, p.162). Esse todo complexo dominante é “algo que fala”, sempre “antes, em outro lugar e independentemente” (PÊCHEUX, 2009, p.149). Assim, a forma do interdiscurso é esse material estruturado em discurso, esse encadeamento articulado de já-ditos, de pré-construídos, de discursos transversos, que provoca o efeito de sustentação do discurso, que nada mais é do que uma forma de articulação do intradiscurso que está na discursividade do interdiscurso.

A RNE apresenta o professor como mulher, de pele branca, sempre à frente de alguns alunos. Essa forma de apresentar o professor como um ideal implícito, um real não material, faz surgir “uma espécie de cumplicidade entre o locutor e aquele a quem ele se dirige” (PÊCHEUX, 2009, p.104). Ela, a RNE, busca por meio de identificação com o seu interlocutor essa cumplicidade como condição de existência para o sentido de seus discursos. Nessa cumplicidade, ela tem um suporte de identificação nos valores e crenças compartilhados socialmente para que faça ou não sentido.

Essas formas de materialidade do interdiscurso não são opostas, mas anteriormente articuladas e encadeadas uma nas outras. O pré-construído, nas palavras de Gregolin (2003, p.27), se define dessa forma: “(um já-lá), que remete ao que todos sabem, aos conteúdos já colocados para o sujeito universal, aos conteúdos estabelecidos para a memória discursiva” Quanto ao discurso transversal, Pêcheux (2009, p. 154) afirma que esse “atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo *interdiscurso enquanto pré-construído* (grifos do autor).

O professor indivíduo é interpelado em sujeito do seu discurso na medida em que se identifica (pelo esquecimento dessa identificação) com uma FD que o

domina. Vale pontuar que, o esquecimento não se refere a algo que se sabia e que se esqueceu; ele é o efeito no próprio interior desse sujeito, é um não saber que é dominado e por meio do qual se é interpelado. É, pois, a identificação imaginária com os elementos do interdiscurso (pré-construído, discurso transverso, já-ditos, retorno do saber, processo de sustentação) que determinam o sujeito professor, impondo e dissimulando esse assujeitamento e essa interpelação sob a aparência de sujeito autônomo, dono do seu dizer, já que esse sujeito se identifica com a FD que o determina e o domina.

O sujeito professor não se identifica apenas com uma FD, mas com várias, todavia o que se sobressai em seu discurso se denomina de FD dominante: “um todo complexo (várias FDs) com dominante”. O *pré-construído* que comanda as operações de encadeamento que corresponde ao “sempre já-aí” da interpelação ideológica que impõe a cada um a sua realidade. Ele apresenta ao sujeito “seu sentido” sob a forma de universal. É ele que determina e constitui o sujeito e a forma-sujeito em relação com o sentido.

O processo de sustentação/articulação está em relação direta com o discurso-transverso que implica no retorno do saber e é dado no intradiscurso. Por intradiscurso, tem-se “o conjunto dos fenômenos de ‘co-referência’ que garante aquilo que se pode chamar ‘o fio do discurso’ enquanto discurso do sujeito” (PÊCHEUX, 2009, p.153).

Os exemplos que Pêcheux traz no texto são do domínio da Física (processos conceituais-científicos), que não são sustentados pelo sujeito; não é a evocação do discurso de um sujeito. Entretanto, essas ciências são uma re-ideologização espontânea do processo sem sujeito. No caso de um processo nocional-ideológico, necessariamente o efeito de determinação do discurso transverso evoca a relação do sujeito (indivíduo) com Sujeito (ideológico), que, por sua vez, evoca no pensamento o que “todo mundo sabe”, que ser professor é ensinar. Então, o intradiscurso é efeito do interdiscurso.

### 1.2.9 HETEROGENEIDADE

A noção de interdiscurso nos conduz ao conceito de heterogeneidade, quer dizer, à presença do outro no discurso, nas palavras de Brait (2007): a heterogeneidade é o interdiscurso profuso e mesclado de várias vozes. Tomando como referência o texto de Pêcheux (1993), o autor faz uma revisão da teoria, desconstruindo a máquina discursiva e com ela refutando a idéia de homogeneidade enunciativa. Nesse desenvolvimento, aborda a questão da heterogeneidade que consiste “no discurso de um outro, colocado em cena pelo sujeito, ou discurso do sujeito se colocando em cena como um outro [...] e sobretudo a insistência de um ‘além’ interdiscursivo” (PÊCHEUX, 1993, p. 316). No qual, além do discurso ter a presença do Outro (inconsciente) é também atravessado pelo outro (sujeito).

Como já dito na introdução, o discurso não é homogêneo e, por conseguinte, é heterogêneo por natureza. Dessa forma, o discurso e os sujeitos são heterogêneos, são ambos constitutivamente descontínuos e incompletos, já que são afetados ideologicamente por várias FDs e diferentes posições de sujeito.

Apoiada nas teorias psicanalistas de descentramento do sujeito e no conceito de dialogismo de Bakhtin, Authier-Revuz (1990, p. 28) afirma a presença do outro no fio do discurso, quando insiste em uma “polifonia não intencional de todo discurso” e que, “sempre, sob nossas palavras, ‘outras palavras’ são ditas”. Portanto, a presença do outro é apresentada na materialidade linguística.

A descoberta do inconsciente revela que o centro do sujeito não é mais o estágio do consciente, mas o resultado da divisão de consciente/inconsciente. Os dois dividem o sujeito sem poder definir se em algum momento o sujeito é consciente do que diz. Ele é, pois, descentrado com relação ao Outro e, segundo Authier-Revuz (1990), a presença do outro no fio do discurso é uma tentativa de harmonizar as diferentes vozes que atravessam um discurso.

Nessa perspectiva, tem-se então um sujeito, essencialmente heterogêneo, clivado e dividido. E, o discurso é duplamente dialógico, pois resulta de transversalidades e conflitos culturais no interior e no exterior dos discursos, que afetam os sujeitos e o próprio sentido dos discursos, fazendo emergir a questão da heterogeneidade.

Exposta dessa forma, a base teórica que orientará esse trabalho carece, nas próximas páginas, realizar considerações acerca do *corpus* da pesquisa, a RNE, e

as análises de suas capas.

## CAPITULO 2

### SLOGANS E RNE: SUA HISTÓRIA PRODUZINDO SENTIDOS

*“a construção dos saberes produzidos é parcial, [...] o que falta, aqui e ali, é a coragem para levar estas crenças à prática de pesquisa. Ainda que se aja por abstração, parece indispensável que, mesmo nestes recortes bem organizados para estudo, [...] a aproximação ocorra a partir de uma perspectiva multifocal e plurivalente.”*  
(CATTELAN; SCHRÖDER, 2007 p.40)<sup>5</sup>

A RNE, como já abordado na introdução, é o único periódico mensal e educacional ao qual a maioria dos professores da rede pública (do ensino fundamental) tem acesso de forma gratuita. Dessa forma, a sua materialidade impressa garante a força simbólica que ela constroi por meio de seus conteúdos e suas capas.

Desde o início de sua divulgação, de março de 1986 até os dias atuais, exemplares impressos são entregues mensalmente aos seus assinantes com exceção dos meses de janeiro/fevereiro e junho/julho, correspondentes ao período de férias escolares. Scalzo (2004), referindo-se à revista, afirma que “é na revista, geralmente mensal, que de fato se conhece cada leitor, sabe-se exatamente com quem está falando” (SCALZO, 2004, p. 15). Ou seja, a RNE, por ser uma “*revista de quem educa*” dirige-se a leitores que, em sua maioria, são educadores. Dessa forma, apresenta temas dirigidos a quem está falando e para quem está falando.

O grupo Abril, ao qual a RNE pertence, no início dos anos de 60, investiu em pesquisas a respeito de leitura e seus leitores, pois queria fazer uma revista em que o leitor fosse fundamental. O importante para o grupo era “fazer revistas de relevância nacional”. Embora, instalados em São Paulo e no Rio de Janeiro, seus

---

<sup>5</sup> CATTELAN, João Carlos e SCHRÖDER, Luciane. Disciplina, polêmica e diálogo: a interdisciplinaridade como construção dialógica. **Revista Faz Ciência**, v.9, nº10, jul/dez.2007, p.29-42. Disponível em:< <http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7632/5636>> Acesso em 07/11/2012.

conteúdos deveriam atingir não só o leitor dos grandes centros, mas em âmbito nacional. Seu lema estava pautado na “noção de que o leitor é quem manda” (CORRÊA, 2008, p.226).

Corrêa (2008), em seu estudo sobre as revistas, afirma que o mercado pode ser dividido em dois grandes grupos: o de consumo e a especializada. A RNE é um periódico de consumo, pois é destinada a grandes grupos e é vendida na forma de assinaturas ou em bancas, padarias, mercearias, etc. Entretanto, em parte, a revista também pode ser considerada especializada, visto que é distribuída gratuitamente por mala direta, não para o professor, mas para as escolas, e aborda temas específicos de grupos profissionais.

A comercialização da RNE se dá por meio de outras revistas do grupo Abril, editora à qual pertence, ou pelo site *assineabril.com*. A revista se afirma como quem “auxilia o educador na complexa tarefa de ensinar”<sup>6</sup>. Também se autodeclara portadora de “temas atuais”. E, para a complexa tarefa de ensinar, ela pretende apresentar “soluções inovadoras e as mais modernas práticas de sala de aula”<sup>7</sup>. A imagem que a revista faz de si é de auxiliadora dos professores na arte de educar, pois traz propostas, planos de aulas e atividades já elaboradas, prontas para serem aplicadas.

Ao apresentar os planos de aula e soluções possíveis para os problemas do dia-a-dia em sala, a RNE constroi a imagem de um professor que necessita do apoio da revista, como alguém que precisa de um órgão legitimado e autorizado para lhe dizer como deve ser a sua prática docente. A oferta de “modernas práticas de sala de aula” vem da crença que existe professores com “velhas” práticas na educação e eles devem se atualizar. Segundo Bueno (2007, p.306), a oferta de planos de aula e receituário da RNE não passa de “receitas imediatas” para a “complexidade dos problemas educacionais” existentes (BUENO, 2007, p.306).

Não se objetiva traçar o histórico da revista. Todavia não se pode negar as condições de produção que trouxeram a revista aos dias de hoje e parte do seu histórico e, inclusive, entender o porquê de seu nome ser “*Nova escola*”. Abre-se, aqui, um parêntese para tratar de alguns aspectos que contribuíram para a RNE ser tão expressiva no Brasil e legitimada como representante autorizada frente aos professores.

---

<sup>6</sup> Em: <http://www.assinemais.com.br/assinemais/prod.asp?p=34&cl=A34> Acesso: 15/03/2013.

<sup>7</sup> Em: <http://www.assinemais.com.br/assinemais/prod.asp?p=34&cl=A34> Acesso: 15/03/2013.



O primeiro exemplar da RNE foi lançado em março de 1986. Com uma publicação mensal até os dias atuais, a RNE apresenta como missão “contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, produzindo conteúdo que auxilie na capacitação e valorização de professores e gestores e influencie políticas públicas”.<sup>8</sup> Enquanto revista toma sua produção como missão, e apresenta a profissão do professor como missão individualizada. Na capa 02, ela intima o professor, sujeito individual, com o enunciado “Você no centro das atenções”; na capa 09 notifica “O professor do futuro é você”. Sobre a docência, Nóvoa (1991), afirma que ao longo dos séculos, foi se delineando e se estruturando como profissão, na medida em que ia sendo definido a quem competia a função de educar. Hoje a docência, na sua forma de organização e atuação por meio de sindicatos e associações, adquiriu o reconhecimento como profissão, uma vez que possui um estatuto social e econômico. A grande maioria dos professores é identificada como assalariados, participantes de fortes sindicatos e alguns com escassas possibilidades de qualificação, portanto, são profissionais, trabalhadores da educação. Mas o discurso da RNE continua tratando como uma missão

A RNE lança edições especiais e comemorativas, além de suas publicações mensais na versão impressa e digitalizadas, geralmente, quatro exemplares por ano, que só podem ser adquiridos pela compra direta. Acompanhando a evolução tecnológica, a partir de 1998, a revista criou o site denominado *Nova Escola on-line*, no qual disponibiliza todas as matérias na íntegra e “contribui” com materiais didáticos para os educadores, como vídeos e cartazes; no entanto, seu objetivo é oferecer “modernas práticas de sala de aula”. Entretanto, antes de ser “a revista de quem educa”, ela passou por outras três fases retratadas conforme a apresentação/mudança dos slogans da revista.

## 2.1 “PARA PROFESSORES DO 1º GRAU”

Na fase inicial, desde o seu lançamento em março/1986 até outubro/1994, ela se intitulou como “*Para professores do 1º Grau*”. A revista praticamente impunha aos

---

<sup>8</sup> Em: <http://www.fvc.org.br/missao.shtml> Acesso em 14/02/2013.

professores que lecionavam no primeiro grau, hoje Ensino Fundamental, que adquirissem ou, ao menos, fizessem a leitura de seus exemplares; afinal, a RNE era lançada para os sujeitos-professores.

Desde o lançamento, ela afirma em seus *slogans* a quem está destinada e qual é o seu sujeito/leitor preferencial. Por meio desses slogans, tem-se a possibilidade de “recuperar as condições concretas da existência das contradições através das quais a história se produz” (PÊCHEUX, 1981, p.2), pois *slogan*, segundo o dicionário de comunicação, é uma “frase concisa, marcante, geralmente incisiva, atraente, de fácil percepção e memorização, que apregoa as qualidades e a superioridade de um produto, serviço ou ideia”. (RABAÇA; BARBOSA, 2001, p.435).



**Nova Escola, nº1, Março/1986**

Por meio deles, a RNE constrói para si uma imagem positiva de si e visa apresentar-se como uma revista voltada para professores, sendo detentora de conhecimentos importantes e de interesse de seu público consumidor. Esta meta foi alcançada, visto que circula em número expressivo no meio educacional até os dias de hoje; inclusive, em 2001, a RNE foi reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como o melhor veículo de Educação do país.

Considerando o momento histórico de lançamento da revista, 1986, período pós-ditadura militar, percebe-se que a RNE se apresenta nas cores verde/amarelo, o que vislumbra um efeito de exaltação da pátria brasileira, já que, após a ditadura, o país iniciava uma nova fase de democratização. Como na bandeira brasileira, em

que o verde em forma de retângulo corresponde à maior parte da bandeira, a letra “E” é trazida em formato maiúsculo, torna-se saliente e se destaca pelo contraste de cores. Da mesma maneira que o losango amarelo na bandeira aparece dentro do quadrado verde, a palavra “nova” aparece dentro da palavra “escola”, pois ela - enquanto instituição existente - deve ser escrita com letra maiúscula; a inovação fica por conta da palavra “nova”, incorporada a um segmento já existente e produzindo outro efeito.

As cores utilizadas na primeira edição coincidem com a bandeira brasileira, com exceção do vermelho utilizado no enunciado “*O Amazonas ganha guerra contra a evasão*”, matéria referente ao estado que se situa na Região Norte do País. Nessa edição, como todas as da fase, a chamada para a matéria “mais importante” ocupa o lugar de destaque no topo da página, o que muda conforme a revista se ajusta a novas tendências estéticas de fazer.

O segundo enunciado, que também é apresentado na primeira edição, refere-se ao cometa Halley e, sobre o assunto, a RNE apresenta “tudo para uma aula sobre o cometa”. Como se vê já de início, ela traz suas primeiras receitas do que o professor deve fazer e de como dar aula. Embora a revista se defina como filantrópica (sem fins lucrativos), não é o que se constata ao verificar o valor arrecadado em cruzeiros, moeda brasileira da época.

Pesquisando a história da revista ao longo destes anos, destaca-se que a RNE obteve parceria com o governo federal de Fernando Henrique Cardoso, por dois mandatos consecutivos (1995-2002), mantendo um patrocínio que garantiu que ela passasse a ser distribuída gratuitamente através do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Assim sendo, na primeira revista de 1995, o ministro da educação, Paulo Renato de Souza, concede à RNE uma entrevista a respeito de um plano de ações que seria implantado com o objetivo de melhorar a qualidade da educação brasileira e esboça um plano de ação. Essa entrevista poderia ser publicada em qualquer mídia, mas, dada a imagem da RNE como legitimadora de discursos e como porta voz dos professores, a entrevista foi concedida a ela em primeiríssima “mão”.

Dessa forma, a RNE garantiu aos leitores o acesso à informação em primeiro plano, mas, paralelamente a isso, a revista se legitimava como a porta-voz do governo para anunciar as mudanças na educação, bem como se tornava uma autoridade no que tange às práticas pedagógicas indicadas a professores. Assim,

com credibilidade conquistada e sedimentada, a RNE posiciona-se, e parece funcionar, como “dona” da verdade e dos discursos.

Nas palavras de Chartier (1998), ao retomar o conceito foucaultiano de função-autor, mostra que há três dispositivos históricos que determinam essa função: o *jurídico*, com a criação de propriedade; o *repressivo*, em que a autoria é responsabilidade para controle e poder de quem pode ou não dizer; e *material*, em que o autor é inscrito no interior do próprio material. Essas três funções podem ser encontradas na RNE, a qual, como autora, tem função jurídica, repressiva e material.

Por outro lado, ao se assumir como autoria suas produções, a RNE indica que não é indiferente, flutuante ou passageira, imediatamente consumível, mas portadora de “um discurso que deve ser recebido de uma certa maneira e que deve, em uma cultura receber um certo estatuto” (FOUCAULT, 1992, p.46). É um dos motivos que impulsionou a tomada dessa materialidade como *corpus* desse trabalho.

Toda sociedade possui instituições responsáveis pela distribuição de discursos e pelo gerenciamento de suas apropriações: a RNE é uma delas. Ela pode ser caracterizada, assim, como uma instituição disciplinar, pois se apresenta como autorizada a entrar na “ordem discursiva” e a produzir saberes por meio de práticas de poder e de subjetivação, posicionando-se a respeito das atividades pedagógicas e dos sujeitos professores.

## 2.2. “A REVISTA DO ENSINO FUNDAMENTAL”

Em 1998, o slogan foi alterado para “a revista do Ensino Fundamental”. Inicia-se a nova fase da RNE após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - Lei 9392/96 (LDB). No lugar de ensino de “1º grau”, a própria lei estabeleceu a nomenclatura “ensino fundamental”. A revista, como porta voz e representante de discursos veiculados, em relação à escola, não deixou passar a oportunidade. Seu discurso agora se dirige aos professores do ensino fundamental e se incumbe do seu “ensino”.



**Nova Escola, nº110, março/1998**

Os *slogans* da RNE, nessas duas fases de publicação, (S1- “*Para professores do 1º grau*”) (S2 – “*Do ensino fundamental*”), produzem um efeito de sentido a partir da sua FD. Os dois *slogans* criam o efeito de revista direcionada a professor, uma vez que é possível estabelecer as “relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões e proposições da mesma formação discursiva” (PÊCHEUX, 2009, p. 147).

Embora o S2 não apresente a palavra “professor”, a revista é destinada a ele e isto é definido pelo processo discursivo que lhe “cabe”, já que se trata da capa da RNE. Os efeitos de sentido se reproduzem a partir da relação de substituição, sendo “necessário também admitir que palavras, expressões e proposições *literalmente diferentes* podem, no interior de uma formação discursiva dada, ter o mesmo sentido”. (PÊCHEUX, 2009, p. 147- *itálicos do autor*).

Nesta fase, a RNE, deixa de utilizar, ao mesmo tempo, as duas cores que representam o Brasil, mas não foge a uma dessas cores. Ora se apresenta na cor amarela, ora na cor verde. Tomando a edição 110 de março/1998, a palavra “*nova*”, não parece mais dentro do “e”. O tamanho da palavra “*escola*”, em relação à palavra “*nova*” é consideravelmente maior, o que faz com que o efeito de sentido de importância esteja relacionado mais a “*escola*” do que a “*nova*”, tendo em vista as condições de produção do momento e as reformas educacionais advindas com a nova LDB. Essas mudanças na apresentação podem revelar que os editores da RNE sentem uma preocupação com o como a revista é apresentada para o meio escolar.

Já na era dos computadores, a revista se enuncia com nome, *slogan* e endereço eletrônico, como porta-voz dos professores do ensino fundamental, um efeito que ela exerce “falando em nome de”, que, segundo Pêcheux (2012, p.17), é “um efeito visual, que determina esta conversão do olhar, pelo qual o invisível do acontecimento se deixa enfim ser visto”, ou seja, os acontecimentos históricos de mudanças de escola de 1º grau para ensino fundamental são mostrados como evidência no fio do discurso, sem achar que seja necessário mencioná-los. Mediante isso, os processos discursivos podem ser percebidos nos discursos manifestados pela RNE. Assim, no ano dois mil, de “*revista do ensino fundamental*”, esta passa a ser “*a revista do professor*”.

#### 2.4. “A REVISTA DO PROFESSOR”



Nova Escola, nº129, janeiro/fevereiro 2000

Neste processo de mutação, a revista deixou de representar um nível de ensino e passou a ser porta-voz de uma categoria profissional: “a revista do Professor”. Com esse *slogan*, a revista fez emergir-se como representante do professorado que tem como objeto de leitura uma revista peculiar, visto que, na capa do ano de 2000, edição 129, a RNE modificou seu slogan para a “revista do professor”. Esta atitude a posiciona como porta-voz, que fala em nome daquele que representa: os professores. Melhor para si e para os que a mantêm: Editora Abril.

Ela se atribui, desse modo, uma dupla visibilidade: fala em nome dos professores à editora e às entidades governamentais, já que tem contrato com o

governo federal para ser distribuída nas escolas, o que coloca os editores e os proprietários da RNE em posição de negociadores potenciais e idealizadores de uma revista representante da classe dos professores, formando em torno de si um centro visível: um “nós” de revista, um “nós” do professor; eis um centro visível em formação, que põe em contato com o querer falar, o querer veicular e com o querer se colocar no fio do discurso.

## 2.5. E FINALMENTE, “A REVISTA DE QUEM EDUCA”



**Nova Escola, nº190. Março/2006**

A partir do ano de 2006, a revista assumiu uma nova forma de se apresentar. Isto se deve ao fato de, durante os anos anteriores, ter havido uma larga discussão no que se referia a ser educador e/ou professor. Novamente, é possível detectar efeitos de acontecimento, seja de ordem jurídica ou de conhecimento, o dado a saber na tessitura discursiva. As discussões em torno da educação são ancoradas em Paulo Freire, que propõe uma Pedagogia Libertadora que rompa com a educação elitista e bancária em função de uma “nova” educação comprometida com as classes populares e com a transformação do social. Segundo Alves (2000):

Professores há aos milhares. Mas o professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança (ALVES, 2000, p.16).

Para o autor Freire (2002), os professores são sujeitos portadores de vários diplomas, formados em Universidades que lhes autorizam como professor. São autorizados por meio de diplomas e certificados que os legitimam como possuidores de conhecimentos e especialistas ou doutores em determinadas áreas. Mas educar é mais que transmitir conhecimento; o ato de educar torna o educador diferente do professor. Não significa que o educador não necessita estudar e se especializar, pois, a cada momento de práticas educativas (cursos diversos), ele renova a esperança de que, pela educação, é possível a transformação. Além de esperança, educar é entendido por Paulo Freire (2002, p.92) como um ato de amor, o “comprometer-se com a causa [...] da libertação [...] este compromisso, porque é amoroso, é dialógico”.

O mero professor está para a profissão e, por isso, ele é uma entidade descartável, da mesma forma que “há canetas descartáveis, coadores de café descartáveis, copinhos de plástico para café descartável” (ALVES, 2000, p. 19).

Na teoria de Paulo Freire (2002, p.58), não há educação fora das sociedades e também não há homem no vazio. O homem vive em sociedade, isso é fato; e a educação que lhe é oferecida pode ocorrer de duas formas: para a domesticação e alienação e para a liberdade. Não há, pois, educação ou um ato de educar neutro. Para ele,

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 2002, p. 58).

Ser educador é estar em permanente reflexão sobre a prática. É essa ação que faz do professor um educador: a formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa em favor da autonomia e libertação dos educandos. De professor para educador há um deslocamento progressivo, de um profissional para uma função e uma ação: a de educar. A definição de professor coincide com a de algo descartável; qualquer pessoa pode ser professor (pode professar). Mas o compromisso diferencia o educador. Essa diferenciação entre professor/educador ainda é um tema discutido nos cursos de formação docente e de Pedagogia,



reverbera que educador é quem educa numa conjuntura que vai além do ensinar conteúdos.

Mas qual é dessa digressão? Deve-se dar essa volta para entender porque ocorreram as mudanças no *slogan* da RNE a partir do ano de 2006 e por que passou de “*revista do professor*” para a “*revista de quem educa*”.

A palavra “*nova*” da capa da revista foi incorporada à letra “e” da palavra escola, que, agora, não mais aparece em maiúscula e parece revelar uma não primazia da instituição escola. O que vem em letras maiúsculas é a palavra “*nova*”, que ganhou destaque, haja vista que trata do nome da porta-voz dos professores, ao mesmo tempo em que enfatiza um modo de ser. Há que se refletir sobre o fato de o professor enquanto “discurso relatado estar ausente”. A possibilidade de que ele ocupe um lugar de prestígio, de destaque como “elite pensante” na revista, fica excluída, “pois anularia a função do porta-voz” e não necessitaria da revista (PÊCHEUX, 1990, p.18). Neste sentido, a supressão do porta-voz compreende o lugar onde os discursos sedimentados daqueles que o precedem, nunca sem efeitos teóricos e práticos, são escritos conjuntamente no registro histórico e tendem inevitavelmente a tornar assimétrico algo presente nos discursos da ordem estabelecida.

A RNE é um periódico destinado aos educadores; ela é “*a revista de quem educa*”, ou seja: se alguém se considera um educador, essa é a sua revista, ela foi elaborada para ele. Um efeito de sentido equivale a “quem” é educador é leitor da revista. Caso o professor não leia a revista, ele não é um educador. Parafraseando Pêcheux (2012), o efeito ideológico visado é o de apresentar a imensa solicitude da revista em solucionar problemas. Poder-se-ia fazer uma distinção entre os “verdadeiros” educadores (que realmente se preocupam com a escola e com a educação de seus alunos), que, por isso, leem a RNE, a fim de se manterem atualizados e oferecer o que há de mais “novo” em relação à educação, e os “falsos” educadores, que, por falta de comprometimento, não leem a revista. Não percebem a oportunidade de se manterem atualizados. Dessa forma, segundo o autor, não “é preciso dizer” o quanto esse efeito discursivo se torna “possível pela própria estrutura da língua” (PÊCHEUX, 2009, p.137).

O fato de se apresentar em tempos diferentes com novos slogans mostra que a RNE se vale do fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual de uma palavra por outra sem mudar o sentido, ou seja, do efeito metafórico. Há, pois,

a substituição de “*professores do 1º primeiro- grau*” por “*ensino fundamental*” e de “*professor*” por “*quem educa*”. As trocas de *slogans* possuem o mesmo efeito de sentido, pois a revista é para o professor que é educador. Vale lembrar que a metáfora em AD funciona como transferência, ela é “o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, para lembrar que esse ‘deslizamento de sentido’ entre x e y é constitutivo do ‘sentido’ designado por x e y” (PÊCHEUX, 1993, p. 96)

O modo como os *slogans* “*quem educa*”, “*do ensino fundamental*”, “*professor do 1º grau*” ou somente “*revista do professor*” produzem efeitos de sentido de/sobre ser professor é, pois, significante e se reveste de um mesmo efeito. A revista é para o professor, mesmo que uma FD seja historicamente um lugar mais ou menos provisório, já que “o sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição por uma outra palavra, uma outra expressão ou proposição; e é por esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (metaphora)” (ORLANDI, 2007, p. 44).

É por meio dessa substituição contextual dos *slogans* que podemos encontrar o lugar da ideologia, o lugar onde o analista busca a interpretação, à luz da historicidade. Essa última possibilita enquanto processo que o diferente e o mesmo dos *slogans* sejam apresentados como efeitos do sentido do mesmo pelo diferente. Entende-se que, embora os *slogans* sejam diferentes entre si, eles produzem o mesmo efeito do estabelecido em relações de metáfora acontecidas no interior da mesma FD em sua transitoriedade histórica. Em outras palavras, é o processo discursivo em ação, onde o que importa saber é o que os *slogans* significam e não os conteúdos abordados neles. Veja-se que essas formas de designar o professor correspondem, segundo Pêcheux (2009), as formas de designação distintas oriundas de várias FDs e que funcionam como substitutivas no interior da FD da RNE. Está é, nas palavras de Pêcheux (2009, p.161) a síntese do processo discursivo. Assim todos os *slogans* determinam o mesmo sujeito, o professor, o protagonista da RNE, já que as FDs são constitutivamente heterogêneas e suas fronteiras são mutáveis e fluidas, o que permite sentidos advindos de outras FDs em seu interior.

Neste capítulo, foram analisados os *slogans* da RNE, bem como as condições de produção pela qual os *slogans* foram substituídos um por outro. Assim nos

próximos capítulos analisar-se-á as capas da revista bem como as FDs que ancoram o discurso de ser professor veiculado por ela.

**CAPITULO 3**  
**PROFESSOR TEM ETNIA**



Capa 1- edição186 - Outubro/2005

*“a entrada da mulher negra no magistério,  
profissão antes ocupada pelo homem branco,  
depois pelas mulheres brancas de camadas médias,  
não representou [...] a democratização  
[...] da educação e da escola [...] para a mulher negra.”  
(GOMES, 1999, p. 6)<sup>9</sup>*

Neste capítulo, toma-se como análise a capa 1, veiculada em outubro de 2005, edição 186, para afirmar que, para as capas da RNE o professor tem etnia. Opta-se por utilizar ‘etnia’, pois ele demarca um povo para além das características biológicas, passando também por traços culturais e sociais que os distingue. Além disso, o uso de “raça” levaria a acreditar na possibilidade de subespécies humanas. Dessa forma, quando se fala em etnia, lê-se cor de pele, constituição física, tipos de cabelos diferenciados, enfim características biológicas visíveis, além de tipologias culturais e formações sociais que geralmente ocorrem de forma distintas.

Depois desse parêntese para refletir brevemente sobre o que se entende por etnia, afirma-se que a RNE apregoa em suas capas o discurso de que o professor tem cor: ele é branco. Essa capa foi escolhida para fazer parte do trabalho, porque, além de ser veiculada em 2005, a mesma também foi rerepresentada no ano de 2012, na versão *online*, como capa e reportagem escolhida para homenagem aos educadores. Essa capa, bem como as demais desse trabalho, traz, no centro do espaço-textual, a imagem de uma professora.

Essa imagem, assim posicionada, reclama uma atenção diferenciada em relação às demais imagens espalhadas pela capa. Nota-se que, ao ser observada, o primeiro olhar se volta sobre a imagem, enquanto que o material verbal fica em segundo plano ou fica mais disperso.

A imagem, mesmo que surja sem material verbal, produz efeitos de sentido. Ela vem saturada de efeitos de sentido, em face das suas condições de produção e do funcionamento da memória. É necessário, portanto, verificar o processo de constituição utilizado na capa e a materialização do discurso.

---

<sup>9</sup> GOMES, Nilma Lino. **Mulheres Negras e Educação: trajetórias de vida, histórias de luta**. 1999. Em: [http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/profas\\_negras.pdf](http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/profas_negras.pdf). Acesso: 10/06/2013.

As condições de produção dessa capa (como de todas as outras) não se limitam à materialidade visível, na qual o discurso é veiculado, mas remetem às condições históricas que levam a Editora Abril a publicar essa e não outra capa. Considerando as condições de produção da capa, em outubro de 2005, estava sendo discutida a Lei 11.645/2008, que, já alterada, tornava obrigatória a inclusão no currículo escolar do ensino fundamental e médio, particular ou público, o conteúdo de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. A RNE, como instituição legitimada a proferir discursos educacionais, toma a imagem de uma professora negra para criar o efeito de que está condizente com as discussões. A imagem da professora negra e jovem é trazida ao sabor das discussões sobre os assuntos étnicos no Brasil. Dessa maneira, apresentar a imagem de um negro na capa equivale a declarar a atualização da revista sobre as discussões das leis aprovadas e a concordância com tais discussões.

Outra lei, aprovada em 2008, vinha sendo discutida: a Lei n.º 8.010, publicada no Diário Oficial do Estado, no dia 26 de novembro do mesmo ano. De autoria da deputada Verinha Araújo, do Partido dos Trabalhadores (PT), ela visa à garantia de cotas para a participação de afrodescendentes na publicidade do governo. Embora tão somente garantir a presença do negro na mídia não seja suficiente para o fortalecimento da identidade dos negros brasileiros, uma vez que a discriminação no Brasil acontece de forma explícita, com tentativas discursivas de disfarce, essa lei tem o mérito de efetuar a descoberta do potencial econômico do negro enquanto consumidor. Assim, a capa parece caracterizar a emergência enunciativa de um discurso a respeito da presença do negro ser contemplado na mídia, neste caso, por força do cumprimento da lei e pela emergência da discussão da mesma Lei 11.645/2008, que diz respeito à educação.

A apresentação de uma professora idosa e de uma professora jovem, na mesma capa, contrapõe dois momentos históricos, sedimentando um eixo central do imaginário que celebra a identidade de professores como mulheres. Assim, a repetição circular da senhora idosa na moça permite perceber a recorrência de aspectos históricos e ideológicos que superpõe sobre a cor o gênero feminino como à função de sujeito professor.

Em relação ao gênero feminino, que será trabalhado no capítulo seguinte, tem-se na imagem da jovem negra, o papel da professora mulher atualizado e eternizado em quem deve ser o professor. É possível perceber uma circularidade do

discurso sobre a profissão do professor feminino se repetindo. Entre a jovem e a idosa, há um tempo cronológico que revela a repetibilidade do discurso. É nessa temporalidade que é revelado um princípio que permite entender como um discurso é sedimentado, pela repetição e (re) apresentação.

Aparentemente, a profissão professor (re) aparece renovada no discurso, por trazer uma jovem negra, pois “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 1996, p. 26). Entretanto, a comparação entre as duas imagens permite perceber a semelhança do plano composicional: olhar carinhoso, roupas recatadas, ambas são mulheres. Estes elementos são relevantes e atuam como indícios da operação de uma temporalidade circular que ratifica a permanência do socialmente posto. Em outras palavras, a profissão que na idosa é (era) ocupada pela etnia branca “muda” para etnia negra, embora sem mudar de fato, pois continua sendo ocupada pela mulher e pela negra educada pela branca, indicando a perpetuação de um “como se”. Isto porque, no imaginário da RNE, que também o é do social, o professor é construído a partir da mobilização da memória discursiva, que cria o efeito de sentido de continuidade e repetição do discurso.

A memória discursiva, para Pêcheux (2007, p. 50),

deve ser entendida não no sentido diretamente psicologista da ‘memória individual’, mas no entrecruzamento da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador.

A memória mítica está relacionada às explicações mitológicas ocidentais do início do mundo e, por meio dela, busca-se a fundação de um povo. Já a memória social e coletiva é aquela partilhada por um povo, uma sociedade, que está “inteiramente e naturalmente presentes nos arquivos das mídias”, uma vez que é reconstruída sempre “de noções comuns aos diferentes membros da comunidade social” (DAVALLON, 2007, p. 23 - 25).

É essa memória coletiva que permite, por meio do acontecimento,

a criação incessante e essencialmente indeterminada (social-histórica e psíquica) de figuras/forma/imagens, a partir das quais somente é possível falar-se de ‘alguma coisa’ como da realidade que configura produto desse imaginário social (CASTORIADIS, 1982, p.13, grifos do autor).

Essa realidade que é dada a ver e a ler sobre ser professor por meio da mídia impressa, do discurso da RNE, não é a memória do sujeito da psicologia, tratado enquanto indivíduo. Em termos discursivos, a memória é a reconstrução dos discursos por meio do pré-construído e dos discursos transversos, que, no fio do discurso, vêm se restabelecer, sempre que dentro da mesma FD.

Esse imaginário social sobre o que é ser professor é rerepresentado pela RNE, como um discurso de novidade. O “novo” professor, na imagem da negra, e a “nova” escola, no nome da revista, buscam ser um acontecimento discursivo, além de ser um acontecimento histórico, visto que, no período que abrange este trabalho, a RNE não traz a profissão professor representado pelo negro ou por outra etnia. Enquanto acontecimento discursivo essa capa movimenta a história para instituir “algo novo”, instaurando nas publicações algo que procura fugir à repetibilidade; entretanto, o interdiscurso reitera algo já sabido e já visto: que as diferenças étnicas existem no Brasil e que a profissão pertence aos brancos. Igualmente, as imagens das duas professoras são interdiscursivas; elas mostram a ação do interdiscurso, ou seja, do discurso velho, que retorna no discurso novo – confirmando que sempre há “algo que fala antes, em outro lugar e independentemente” e que é retomado e modificado nesta nova condição de produção (PÊCHEUX, 2009, p.162).

Sendo assim, a professora branca retratada evidencia resquícios da colonização europeia sofrida pelo Brasil, época em que os negros eram escravos dos brancos; é, pois, compreensível a professora idosa ser apresentada como alguém de pele branca. A imagem da professora branca e idosa rememora sentidos já-dados e já sedimentados no imaginário social brasileiro, de que os professores são hegemonicamente brancos, até por causa dos fatores históricos já citados.

A presença da professora negra produz o efeito de sentido de que o Brasil é um país livre de preconceito e que, através da presença figura da negra na posição da jovem como o “novo” educador, o país superou a questão do preconceito racial. Ao mesmo tempo, porém, se retomadas as questões histórico-sociais do povo brasileiro, pode-se retomar o interdiscurso que assevera, por meio da idosa branca, que o professor, além de mulher, é branco. Neste sentido, segundo Gregolin (2007, p.41-43, grifos do autor), é necessário voltar ao passado, à história, “não como fonte do presente, mas como lugar do *acontecimento*, [...] pensando como a emergência de enunciados que se interrelacionam e produzem efeitos de sentidos”.



Tratando-se de identidade brasileira, o povo é resultado da miscigenação étnica do europeu, do indígena e do africano, o que torna o Brasil um país mestiço. Isto implica nas divergências que contribuem para o surgimento de discursos contrastantes em relação à identidade brasileira, de ordem de nascimento, status sociais ou política. Ainda hoje, há embates teóricos no que se refere ao conceito de “raça” ou “etnia” das diferentes descendências populacionais que constituem o país. Guimarães (1999) destaca que um dos momentos de conflito entre brancos e negros teve como base o ideário de “branqueamento” no século XIX, baseado na raça biológica. Nesse momento em que os negros foram libertos da escravidão pela Lei Áurea, ocorre “a adoção pela elite brasileira, de uma ideologia racial que teve início nos anos de 1870, tendo se tornado amplamente aceita entre as décadas de 1888 e 1920” (JACCOUD, 2008, p.47).

O discurso do branqueamento estava associado ao progresso do país, pautado no positivismo e tendo como modelo o ocidentalismo europeu. Dessa forma, ele migra do científico para o cultural, já que é constatado que não existe uma raça pura; todos são frutos de mestiçagens. Dessa forma, inicia-se um processo de “desaparecimento do discurso racista”, em nome de um “pensamento que destaca a dimensão positiva da mestiçagem” (JACCOUD, 2008, p.50). Por isso, ainda não há consenso: existem os adeptos da transmutação para raça social e os que defendem o uso do conceito etnia, mesmo que o conceito de raça esteja articulado às correntes culturalistas ou ligado à perspectiva histórico-político-social.

Pode-se compreender a capa em análise como o lugar de encontro entre a memória discursiva e um acontecimento; ela é uma imagem que representa e faz sentido, visto que faz parte de um discurso situado historicamente. Assim sendo, (re)atualiza, por meio da memória, o que já havia sido dito antes, produzindo “novos” sentidos, um espaço de sedimentação de discursos e de condições de produção para uma forma historicamente válida de ser sujeito-professor. Assim, essa capa é um acontecimento discursivo (na forma material), já que foi pensada como uma emergência na RNE, mas, principalmente, porque se refere a algo “novo”, uma capa que foge à estrutura da RNE e diverge do padrão que ela apresentava, somente com o professor branco. Entretanto, a capa pode ser retomada por estabelecer relações de paráfrase e vizinhanças e constituir discursividade e redes de memórias que produzem os sentidos nas condições de produção.

A recorrência discursiva é revelada no processo de legitimação e configuração de uma forma de ser sujeito professor dado nas capas da RNE, não importando a etnia apresentada. A imagem do professor, outrora branco, hoje negro, mas ainda branco, pretende criar sentidos outros. Quando colocados no fio do discurso, reafirmam a memória discursiva, já que os sujeitos são historicamente constituídos pela ideologia e são resultados da história. Embora o professor seja negro, ele ainda é branco, pois a sua formação foi dada pelo branco. A relação entre memória discursiva e acontecimento é tensa, porque está sempre em relação com outros discursos, com outras FDs, possibilitada pelo interdiscurso. Nesse processo, o discurso da RNE é um discurso atravessado por outros discursos que se completam e que são constitutivos de uma memória, pois, ao mesmo tempo, estabelece relações com o já-dito e o devir. Nas palavras de Pêcheux (2012, p.17), “o acontecimento discursivo é o ponto de encontro de uma atualidade e uma memória; é ele que desestabiliza o que está posto e provoca um novo vir a ser, reorganizando o espaço da memória que o acontecimento convoca”; mas não é isto que acontece efetivamente com a RNE, já que o professor negro, apesar de negro, é conduzido e educado pelo branco, como se vê na capa analisada.

Na capa, ambas encaram a câmera fotográfica com um sorriso; uma, por já ter trilhado a profissão e a outra como início dela, mas ambas felizes e realizadas, realização dada como proveniente da doação de anos dedicados ao ensino das crianças. Por meio do aperto simbólico das mãos, é repassada à função à pessoa mais jovem. A imagem das duas professoras constrói uma linha de ciclicidade do temporal na profissão e o seguimento da carreira de educadora.

O olhar da senhora idosa e o sorriso em seus lábios permitem criar o efeito de satisfação com a vida profissional. Embora a professora idosa seja trazida à capa, a RNE parece tomar como foco a nova professora negra, uma vez que a luz incide sobre o rosto dela e a sua posição está à esquerda/acima; quando se lê, começa-se de cima para baixo e da esquerda para a direita. É esse o professor que está em destaque, apesar de a professora idosa ser a autoridade no que se refere a contar “*como era a escola do seu tempo*”. Isto tudo parece indicar o efeito de sentido de hierarquização do “novo” sobre o “velho”, uma vez que a revista se propõe a trazer as novidades para os educadores. Dessa forma, a jovem vem acima da idosa e aparece no centro da capa, enquanto a idosa é posicionada à direita. Na imagem da jovem, poder-se-ia ver a atualidade do professorado, enquanto que a idosa está

para o histórico. Mas algo falha em relação à novidade, porque é a branca que forma a negra.

Mas não significa que estão em oposição ou entre as diferentes FDs, o que há é uma aliança construída por meio da FI que é a mesma: profissão de professor. Uma aliança é construída a partir da aparente oposição entre o velho e o novo.

Esclarecendo de maneira diferente, a FD da professora idosa está marcada por posicionamento mais tradicional, discursivamente branco, associado como o passado da educação; em oposição ao posicionamento da professora mais jovem, negra, ligado ao discurso de novidade. Todavia, na relação com a FD da jovem, seu posicionamento, embora de novidade, está em defesa do tradicional, pois o mesmo só pode ser se autorizado pela FD da idosa, branca, tradicional, que por ter formado a negra, autoriza a mesma a formar outros pela sua FD branca, já que foi formada por ela.

Na imagem da jovem, é para se ver a atualidade do professorado, enquanto que a idosa está para o histórico. Entretanto, o discurso do posicionamento idoso é necessário para que o jovem apareça. Assim, a FD jovem passa a fazer parte daquilo que “não pode ser dito”, uma vez que a autoridade é a idosa branca. A educação e formação da negra para tornar-se professora são dadas pela FD da branca. É através dela que é permitido por “*várias gerações*” que a negra seja a professora apresentada pela RNE.

A imagem do professor na capa da RNE reafirma o que é ser professor em duas gerações diferentes e por meio dessas gerações apresenta-se o processo histórico se repetindo no gênero da profissão, bem como ocorre uma tentativa de transformação, ao “atualizar” o discurso da revista com a presença do negro, mas, repete-se guiado pelo branco. Eis o lugar da memória que o acontecimento convoca, possibilitando os efeitos de sentido que são produzidos nessas condições: “a memória das significações de um discurso e suas condições de produção” que “não é secundária, mas constitutiva da própria significação” (PÊCHEUX, 2009, p. 82).

Ao mesmo tempo, reproduz e atualiza a memória histórica por meio dos acontecimentos que a movimentam. Em outras palavras, ela ratifica e conserva o modelo do bom sujeito professor, imprescindível ao modelo vigente e às práticas sociais trazidas e imortalizadas, que, para a FD da RNE, é o professor branco. Para isso, a RNE emprega a contraposição dicotômica para reiterar, unitariamente, certos aspectos e diferentes tempos cronológicos dados a ver em um único local:

novo/idoso; negro/branco; iniciante/aposentado; cabelo curto/comprido. Lado a lado, eles constroem e reconstróem tanto o ser professor como a sua prática através de “*várias gerações*” por meio do recurso “*contam como era a escola do seu tempo*”. Contar como era o fato e reconstruí-lo é a tentativa do efeito de repetição da escola, dada pelo branco ao negro. Para a RNE, o branco vem contar “*como era a escola do seu tempo*”, para que essa circularidade discursiva não se rompa. Mesmo com o negro, os discursos do professor branco continuam a existir, agora repetidos pelos negros que foram ensinados pelos brancos.

Portanto, no processo de produção de efeitos de sentidos, por meio da apresentação dessa capa, depreende-se a discursividade sobre a posição mulher-professora, numa continuidade discursiva que perpassa de uma geração a outra, num contínuo circular, por meio da reprodução da lógica de que, na escola, uma professora substituirá a outra, efeito produzido pelo gesto das mãos dadas das professoras, o que revela que a idosa “conduz” a jovem negra para a profissão, ao “*contar como era a escola no seu tempo*”. Esse efeito de circularidade do discurso que o professor é branco é oriundo do fato que para FD da RNE, ele só pode ser branco e não de outra etnia, “uma FD deve ser pensado como um processo de reconfiguração incessante no qual o saber de uma FD é levado, em razão das posições ideológicas que esta FD representa em uma conjuntura determinada”. (COURTINE, 2009, p. 100).

No enunciado “*Memórias e sonhos de educadoras*”, a RNE pretende comparar e/ou recuperar o passado de outro professor, fazendo crer que ambas teriam os mesmos sonhos, ou seja: o discurso da continuidade na educação é rememorado e é (re) apregoado que a escola e o professor continuarão as suas vidas trilhadas por efeitos de sentido similares.

Os efeitos de sentido que a palavra “memórias” desencadeia ora perpassa pela memória psicológica da professora idosa apresentada e ora pela memória coletiva do papel de educadora, pois a vida pessoal não se dissocia da memória coletiva da educação e da profissão, ao sabor de uma ideologia.

A memória individual, processo fisiológico e psíquico, à qual a RNE se refere como ser da professora idosa, refere-se à lembrança psicológica individual que pode ser partilhada. Para Halbwachs (2004), a memória individual só se torna coletiva a partir do momento em que se ancora em lembranças de outros. O ato de lembrar, fazendo uso da memória individual e biológica do ser humano é ação que se

configura no presente, por meio da reconstrução e da reinterpretação do passado, apoiada pela constituição dos acontecimentos presentes.

Para Orlandi (2007, p.66), a memória não pode ser concebida como campo pleno, tipo reservatório, cujo sentido seria homogêneo a todos os sujeitos. Existem “acontecimentos que não se inscrevem na memória, como se não tivessem ocorrido”, por falha ou por falta. Neste sentido, a falha é constitutiva da memória psicológica e, por isso, é um esquecimento; a falta, por outro lado, remete aos acontecimentos silenciados, interditados e excluídos como objetos e que não têm sentidos e, por isso, é que esses “buracos” se prendem à memória “como uma margem que nos aprisiona nos limites” do sentido.

O fato é que os acontecimentos históricos, mediáticos e culturais são inscritos ou não na memória psicológica dos sujeitos e, dessa maneira, tornam-se memória coletiva que é interrompida ou reproduzida nas práticas sociais, sem ser mencionada, mas que pode ser lida no discurso. Desse modo, a RNE enuncia que essas “*memórias e sonhos de educadoras*” conduzem o leitor da revista a “*uma viagem pela história da educação no Brasil*”.

As “*memórias e sonhos*” da professora idosa enunciados pela revista são colocados, também, como o sonho da professora jovem, embora a FD de uma para outra possa se diferenciar, em função das condições de produção que perpassaram o momento histórico de um professor, cronologicamente diferente do outro. Ao mesmo tempo em que se diferenciam, elas convergem em ponto de encontro, pois as duas são a mesma no que tange à profissão professor, embora uma FD não seja fechada e estrutural, “pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vem de um outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (PÊCHEUX, 1993, p.314)”.

Como prefácio da matéria ou como um adiantamento do assunto da matéria principal da revista, há o enunciado “*Professores de várias gerações contam como era a escola do seu tempo. E nos conduzem a uma viagem pela história da educação no Brasil*”. A revista utiliza a experiência de várias gerações a fim de legitimar e reafirmar os discursos que dizem respeito à escola e ao ser professor, uma vez que esses professores “*contam como era*” e, por meio do seu testemunho, reinventam uma memória de aproximação entre épocas diferentes no que se refere ao papel do professor, constituindo o ensinamento sobre e para o professor.

O fato de contar como era cria o efeito de sentido que o hoje não pode mudar tanto quanto antes não podia. Todavia, é importante ressaltar: a história está sendo contada por quem? Quem são os professores selecionados para contar a história da educação no Brasil? O que eles elencam como importante para contar? Tomando a capa, a professora mais idosa é branca e é ela quem conta como era a escola, ou seja, ela conta a história do branco. Ela conta como a escola brasileira funcionava para a elite branca e, por conseguinte, não incorpora elementos da cultura negra, até por que os negros escravos não iam à escola, circularidade que repete até as discussões e aprovação da Lei 11.645/2008. Entretanto a RNE, até os dias atuais, insiste em apresentar a imagem do professor como o sujeito branco. É como se nas escolas não houvesse professores de outras etnias, como o negro, o asiático, o índio, etc. Esse acontecimento a RNE apaga nas capas apresentadas ao longo desse trabalho e insiste em oferecer o professor como sujeito branco. Eis aqui a tentação de “negar o próprio acontecimento, fazendo como se, finalmente, nada tenha acontecido” (PÊCHEUX, 2012, p.27)

Dessa forma, um dos efeitos criados pela RNE é o de que “quem educa” no ensino infantil e fundamental é o professor de cor branca, uma posição que pode ser ocupada pela cor negra, que consegue o direito por meio da legislação, mas que deve fazê-lo dentro do previsto. Um direito a profissão conquistado pelos negros, mas “dado” pelo branco que o instruiu por “*várias gerações*”. Pode-se perceber esse efeito de sentido da profissão ter sido ocupada por brancos, em face de que as imagens trazidas, na maioria das capas, inclusive neste trabalho, apresentam o professor como sujeito branco.

Das professoras apresentadas com expressão de felicidade, pode-se dizer que o sorriso de uma é de realização e de dever cumprido; na outra, há um efeito de carinho e de respeito pela sabedoria da mais idosa e experiente. Posicionadas sob um fundo verde, a imagem remete à sala de aula e ao quadro verde, à lousa. O verde do fundo da capa contrasta com o amarelo, criando efeitos de brasilidade. Para completar, o *slogan* e o nome da revista são trazidos na cor branca, a mesma cor da faixa da bandeira brasileira.

De qualquer modo, nesta capa, embora a RNE utilize de duas etnias para introduzir o professor ao público, não faz parte de sua regularidade apresentar outras etnias, comumente deixadas em silêncio. Orlandi (2002, p.31-39), explica a noção de silêncio, como um efeito de sentido, pois “o silêncio é matéria significante

por excelência, num continuum significante”, mesmo que não tenha elementos apresentados, “com ou sem palavras, diante do mundo [...] tudo tem que fazer sentido.” Porque onde há significação haverá o silêncio, mediando “as relações entre linguagem, mundo e pensamento, resiste à pressão de controle exercida pela urgência da linguagem e significa de outras maneiras”.

Os professores de outras etnias são silenciados na capa da RNE, por não pertencerem a sua FD, a sua posição ideológica revelando “a circularidade dos efeitos da prática” discursiva da RNE (PÊCHEUX, 2009, p. 213). Como este trabalho tem um recorte entre 2005 e 2012, neste período, o que se encontrou de outras etnias representadas na capa como professor foi somente a edição 216 de outubro de 2011, na qual a RNE traz a imagem de uma professora de etnia asiática.



Capa 2- edição 2016- Outubro/2011

Em relação à etnia indígena, nesse período, não houve nenhuma capa. Entretanto, em 2004, um ano anterior ao recorte deste trabalho, precisamente no mês de abril, mês em que se comemora o dia do índio, a capa 3 enuncia a educação escolar indígena como conquista de um povo com seus professores em suas escolas. Mudanças e ações do governo federal, com a ação afirmativa de promover e investir na formação de professores indígenas, ganham o interesse da mídia em divulgar o que acontece e a RNE apresenta aos demais consumidores da revista. Essa capa foi analisada por Santos (2012)<sup>10</sup>, que apresenta uma análise que procura os efeitos de sentido da posição sujeito-indígena, enquanto professor.



Capa 3- edição 171 - Abril/2004

<sup>10</sup> Artigo intitulado: **Sou professor, sou índio: o sujeito na capa da revista Nova Escola**. Anais do VI Encontro Internacional de Letras a formação do professor de Letras: desafios e perspectivas. Disponível em: <http://www.unioeste.br/eventos/encontroletras/>. 2012. A mesma capa foi corpus do artigo: **Sou índio, somos índios: interculturalidade na (re) construção identitária**. Anais do I Encontro Internacional Sociedade, Cultura e Fronteiras: interdisciplinaridade em foco.



Somente essas duas capas (2 e 3) têm a presença de outra etnia, entre os dez exemplares publicados anualmente. O que se pode afirmar é que o discurso da RNE, em relação ao ser professor, é que eles são brancos. Independentemente das condições histórico-sociais existentes, a revista continua a silenciar as demais etnias em detrimento da etnia branca. Ou seja, o longo percurso de luta brasileira em relação à representatividade do negro - ou de outro povo - não é discursivizado nas capas da RNE. A constante apresentação dessa imagética cria um imaginário social de que a profissão de docência no Brasil é do sujeito branco, apagando as demais etnias enquanto professor, sempre buscando, de alguma forma, enquanto linguagem “*a unicidade da situação social imediata*” (BAKHTIN, 1995, p. 70).

Neste capítulo, entende-se que a FD da RNE defende que a etnia do professor é branca. Para ela, o professor brasileiro é majoritariamente branco. A relação imaginária que a RNE tem do professor é que ele é de etnia branca, ou seja, na maioria das capas da revista, o professor é apresentado como sendo o sujeito branco. Há, pois, um interdiscurso com a história, que a revista requisita para amparar seu discurso. Sem se querer racista, ela, porém, revela a FD em que se posiciona para apresentar o professor e resiste à publicação de qualquer outra etnia que não seja a branca para o docente. Algumas capas fogem à regularidade e mostram outra etnia, mas elas são apenas as necessariamente impostas por outras FDs, como o apelo social, a mídia e as leis ou normas aprovadas, enfim FDs, que acabam se refletindo na RNE por imposição e não por escolha. Dessa forma, constata-se que o professor das capas da RNE é de etnia branca.

## CAPÍTULO 4

## PROFESSOR TEM GÊNERO NA “NOVA ESCOLA”



Capa 4 - edição 204 – Agosto/2007

*“está bastante claro [...] que tão logo um trabalho torna-se feminino, seu prestígio diminui. Há tentativas de proletarizá-lo, de tirá-lo do controle das pessoas que o fazem e de racionalizá-lo”.*  
(APPLE, 1986, p.61) <sup>11</sup>

Neste capítulo, será analisada a capa da RNE, edição 204, veiculada em agosto de 2007. O que se busca afirmar é que as capas definem um gênero para a profissão de professor, justamente porque, no presente ano, 2007, essa é a única capa que traz a fotografia de um professor e esse, por sua vez, é apresentado como sendo do gênero feminino. Esta apresentação, para Bourdieu (2005, p.9), resulta de um trabalho coletivo e social de inculcação do “biológico e de biologização do social” no caso, sobre a profissão professor. Quando se fala de gênero, não se está querendo negar a biologia, mas destacar o aspecto sociocultural de sua construção. Ou seja, esse longo trabalho coletivo construído socialmente sobre o aspecto biológico que produz nos corpos e nas mentes uma construção social naturalizada sobre o que é ser homem, mulher, professor.

De acordo com Louro (1997) e Braga (2007), a designação gênero iniciou justamente para demarcar que as diferenças entre homens e mulheres não eram apenas de ordem física e biológica, mas essa é a diferença tomada como ponto de partida para a construção social do ser homem ou ser mulher. Por esta razão, toma-se, neste trabalho, o ‘gênero’ sem pretender discutir o seu conceito.

A RNE, na grande maioria das capas, traz imagens do gênero feminino. Dessa forma, a constante apresentação dessa imagética cria um imaginário social de que a profissão de docência é destinada à mulher. Neste trabalho, é possível perceber que a RNE corrobora o discurso de que a profissão de professor é essencialmente feminina, visto que, na maioria das capas analisadas, a presença da mulher é o símbolo da profissão.

Revisitando a história, estudos revelam que, na década de 50, surgiram vários movimentos sociais. As mulheres, principalmente as casadas, organizaram-se,

---

<sup>11</sup> APPLE, Michael W. É impossível entender a escola sem uma teoria da divisão sexual do trabalho(Entrevista). **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.11, n.2, p.57-68, jul/dez. 1986.

formando o movimento liberal de luta das mulheres, conhecido como feminismo. Elas buscavam igualdade de direitos civis, políticos e educativos, direitos que eram destinados apenas aos homens. Na França, as mulheres lutavam pela necessidade de serem valorizadas, especialmente no que dizia respeito às colocações sociais do gênero feminino. Nos Estados Unidos, as feministas americanas denunciavam a opressão masculina e buscavam a igualdade, numa luta contra a discriminação do sexo feminino e pela garantia de direitos, principalmente, ao voto e ao mercado de trabalho. A partir desses movimentos, as mulheres começaram a conquistar seu espaço no mercado de trabalho. Iniciaram um processo diaspórico do espaço privado – cozinhas e alcovas – e migraram, embora ainda timidamente, para o espaço público e para o trabalho fora de suas casas, embora, para Hall (2003), o processo diaspórico seja uma via de mão dupla, um duplo movimento de ida e volta – do privado ao público e ao privado novamente.

Segundo Costa e Silveira (1998), a imprensa feminina passou a orientar as escolhas profissionais, com o argumento de que a função primordial da mulher na sociedade era garantir a tranquilidade da família e de que o futuro da raça humana dependeria de sua atuação como mãe e protetora do reduto familiar. Por extensão a esta atuação entre as quatro paredes, entendia-se que somente quem é mãe e mulher pode educar e ensinar: como se ser professor fosse uma “profissão do cuidado”; como se cuidar de alguém fosse a única tarefa aceitável e característica da mulher – exercendo o que seria sua “vocação maternal”, pois ser professora requeria atitudes de ternura, carinho e de dedicação e, por conseguinte, estas características estariam presentes na figura da mulher que, pelo seu “instinto maternal”, já traria consigo esses atributos. Além disso, ser professora pressupunha uma atitude de cuidado com a formação das crianç as e dos jovens, preparando-os para a vida; requeria carinho, paciência, perseveranç a e abnegação; novamente características que são atribuídas às mulheres.

O discurso apregoado pela RNE é o de que “*quem educa*” é a pessoa que pertence ao gênero feminino; diante disso, pode-se notar esse efeito de sentido da profissão feminina no professorado, dado que as imagens trazidas nas capas com a apresentação do gênero-feminino são repetidas constantemente. Isso, segundo Bourdieu (2005), naturaliza os efeitos de sentido em relação   profissão, como um “fundamento da divisão arbitrária que está no princípio não só da realidade como têm também da representação dessa realidade”, da qual a RNE se “apropria” em seu

discurso, ao tomar como personagem/imagética para suas capas o gênero feminino (BOURDIEU, 2005, p. 9-10).

Por se tratar de um meio de comunicação, a RNE se vale dessa prática discursiva para a apresentação de suas capas, que consiste na feminização da docência. É o gênero feminino que representa a profissão, de uma forma massiva e maternal. Para Bourdieu (2005), essa apresentação da profissão como feminina produz uma divisão do trabalho por gênero. Assim, o gênero feminino mantém um status social e simbólico de relação com a docência e “atribui [exclusivamente] aos homens o monopólio de todas as atividades oficiais, públicas, de representação” (BOURDIEU, 2005, p. 60, destaque do autor), resultando em desvalorização salarial para o elemento feminino, em face do “princípio da inferioridade e da exclusão da mulher” (*op. cit.*, p. 55) dos cargos trabalhistas que produzem maior valorização financeira, perpetuando a posição feminina como reservada culturalmente e socialmente ao matrimônio, à fecundidade, à educação e ao cuidado.

A RNE, através da perpetuação da imagem do professor como feminino em suas capas, reforça a profissão da docência como lugar da mulher, ao mesmo tempo em que representa um social já existente. No Brasil, 83% dos profissionais professores brasileiros são do sexo feminino, segundo pesquisa divulgada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação (Inep/MEC).<sup>12</sup> A RNE, conforme as condições de produção dadas pela sociedade brasileira, veicula e confirma as pesquisas no que tange ao discurso de que existem mais mulheres na profissão do que homens e, assim, confirma as mulheres como representantes da docência. É o elemento feminino que aparece na profissão, sendo essa memória reforçada, imaginada e trabalhada e construindo uma imagem do professor como devendo ser do gênero feminino.

Nesta capa, vê-se uma senhora de meia idade, de etnia branca, cabelos castanhos claros, olhos verdes quase escondidos pelos óculos de grau. Os enunciados “*Mariluci Kamisaka*” e trabalha na “*EE Maria Odília Guimarães Bueno em São Paulo*” são usados pela RNE como tentativa de dar legitimidade à fotografia, ou seja, de que a imagem não é de uma modelo, mas de uma professora real que foi usada para a capa. A nomeação é empregada também para justificar o porquê de o enunciado central ser posto entre aspas, remetendo à fala real de uma professora.

---

<sup>12</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 12/07/2013.

A imagem da professora, do gênero feminino, parece não receber nenhum tratamento dos utilizados pela mídia ao difundir fotografias em capas de revista, como os aplicativos “adobe illustrator”, “photoshop”, “corel draw”, entre outros. Isso é percebido nas marcas de expressão no canto da boca, devido ao sorriso, nas rugas abaixo do olho e na testa, nas pálpebras com excesso de pele, nas pontas dos cabelos bastante ressecadas e nos dentes irregulares e amarelados. Ao mesmo tempo em que a RNE busca legitimidade ao mostrar a professora “*Mariluci Kamisaka*” como pertencente a uma escola da realidade brasileira, apregoa e, inclusive, reforça a imagem de que os professores não são bem cuidados, são desleixados, não hidratam os cabelos para os deixarem sedosos, não fazem clareamento dos dentes na busca de um sorriso “mais belo”. Como se vê, enquanto discurso, a imagem produz efeitos de sentido que podem ser positivos ou negativos.

Na busca de aproximação com a realidade, a RNE revela sua antecipação enquanto enunciadora. Ou seja, ao trazer um professor desprovido de beleza e cuidado, elementos fundamentais em uma capa considerando os padrões atuais, ela experimenta o lugar do sujeito professor que vai ter acesso à revista e tenta antecipar a imagem desse sujeito diante do discurso. Será que o professor se vê representado em mulheres “perfeitas” ou será que o mesmo se identifica mais com imagens sem auxílio de computação gráfica? A revista, a partir do seu lugar de enunciadora, realiza essa antecipação sem sair de seu lugar. Ela supõe antecipar o modo como seu discurso será recebido. Para Pêcheux (1993, p.82), é “a imagem que A e B [...] se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” que permitem essa antecipação e que é um traço constitutivo de todo discurso. E, como os sentidos são construídos em FD diferentes, a FD da revista nem sempre é a mesma do sujeito professor leitor. Dessa forma, o efeito de sentido da imagem da professora da capa pode ser o da docente mais próxima da realidade, como também pode ser o de que os professores são pessoas que não cuidam de sua aparência.

Na capa, o foco está sobre a professora, apresentada em primeiro plano, sobre um fundo desfocado de uma sala de aula, onde podem ser vistos alguns estudantes, sentados em fila, de frente para a lousa verde e de costas para a foto. O gênero da professora apresentado pela RNE é o feminino e é ela, a mulher de meia idade, sobrancelhas grossas, sorriso com dentes amarelados, um jaleco branco e óculos, que é “colocada” na posição de professor.

Além do gênero feminino, a capa da edição 204 de agosto de 2007 tem como condições de produção as discussões em relação ao tema alfabetização das crianças na primeira série escolar e o aumento dos anos escolares do ensino fundamental de 8 para 9 anos. A RNE traz a emergência do assunto no momento com o enunciado *“Como alfabetizo todos os meus alunos na 1ª série”*: Esta é a manchete da capa e ela é também a interpelação da materialidade linguística em relação aos professores, sendo ativada pelas aspas que sustenta o ponto de vista pleiteado pela RNE na posição de enunciador.

A cor branca, simulando o uso do giz, é ressaltada como os dizeres escritos sobre a lousa verde. O enunciado *“Como alfabetizo todos os meus alunos na 1ª série”* pode ser parafraseado por “o professor alfabetizador deve alfabetizar seus alunos em um ano”. Observa-se que a imposição da função do professor enquanto alfabetizador não está no fio do discurso, mas no interdiscurso já pré-construído sobre o fato de ser alfabetizador, ou melhor, o professor que é alfabetizador já deve saber disso e concordar com isso. No pré-construído retomado, a RNE atualiza a crença de que o professor é o sujeito responsável por alfabetizar e, por isso, esse ato se dá na escola. Essa memória recoloca o sujeito professor na posição de um sujeito psicológico, possuidor de um saber e com competência para desenvolver técnicas e estratégias eficazes, para que, ao término do ano letivo, todas as crianças estejam lendo e escrevendo. Assim, a RNE avaliza e ratifica que, se necessário, ela possui (e sugere) *“atividades para todos os dias”*, pois, dessa forma, segundo ela, o professor conseguirá propiciar a aquisição da leitura e escrita pela criança. Nesse sentido, se o professor utilizar as *“atividades”* elaboradas pela RNE *“todos os dias”*, o resultado será a alfabetização de *“todos”*, mostrando eficácia em seu trabalho.

No que se refere ao locutor do enunciado, a sintaxe permite, através do verbo conjugado na primeira pessoa do presente do modo indicativo (alfabetizo), designar quem é o sujeito. No enunciado, encontra-se o (Eu), enquanto um pronome pessoal do caso reto, primeira pessoa do singular; em *“Como (eu) alfabetizo”*, o pronome fica elíptico. O pronome, porém, produz o efeito de sentido de que o “eu”, na realidade, é qualquer professor, que, como no exemplo, pode alfabetizar todos os alunos na primeira série. Este enunciado cria o efeito de sentido de que todo o professor deve tornar possível a alfabetização de todos os alunos em um ano. O verbo alfabetizar requer quatro perguntas: quem é alfabetizado? Como é alfabetizado? Por que se alfabetiza? Quando se deve alfabetizar? Dessas perguntas, podem surgir inúmeras

respostas. Vários efeitos de sentido são possíveis para o mesmo enunciado, pois o caráter material do sentido de um enunciado ou uma expressão é dado pelas posições ideológicas e é determinado pelas posições em que essas são (re) produzidas, ou seja, essas expressões mudam de sentido de acordo com o lugar e por quem são empregadas. O seu sentido é dado de acordo com essas posições, “isto é, em referência às formações ideológicas” nas quais estão inscritas.

Uma FD é definida como aquilo que, “numa conjuntura dada, [...] determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.” (PÊCHEUX, 1993, p. 160). No caso, à professora da capa cabe e está determinado ser a pessoa que alfabetiza os seus alunos em um ano. Enquanto professor, cabe-lhe o ofício de ensinar e de alfabetizar. É ele que comanda quase todo o processo pedagógico e não deixa, com isso, de ser o veículo de determinações ideológicas na prática. Ao aparecer como fruto de uma iniciativa profissional, construído pelo pronome “eu”, o sujeito professor, atravessado pelo esquecimento número 2, reverbera o esquecimento 1 no discurso e aparece como produtor da ação. Vê-se que o fator ideológico condiciona o sujeito de uma FD e faz com que esse se perceba como sujeito do seu dizer e autor de sua ação de alfabetizar. Para a AD, isto aponta para a FD como o lugar em que o sujeito constroi o sentido de ser professor: o sujeito que alfabetiza. Mesmo representado “falando”, ele reproduz o que está determinado e permitido que ele fale.

Em nenhum momento, a RNE aborda as questões sociais e econômicas que envolvem os alunos e a comunidade escolar de cada realidade, pois o lugar do qual ela fala é atravessado por uma FD que evidencia a responsabilidade (uma missão) do professor para com a sociedade em que vive, para com os pais e, principalmente, para com os alunos, alfabetizando “*todos*” e educando as crianças. Assim, se o aluno não aprender, a culpa é do professor, esse sujeito que é “quem educa”.

A RNE não questiona também a condição física em que as salas de aulas se encontram; muito menos, quais são os recursos que o professor poderá utilizar. Ela diz, por meio do professor, apenas que “*alfabetiza*”; não diz por que ou quem é o sujeito alfabetizado e em que condições isso ocorre. Tudo isso fica silenciado, por não pertencer à FD em que se posiciona a RNE. Ela não revela, por exemplo, que o parágrafo único, do Art. 25, da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), não estabelece o número máximo de alunos por turma na pré-escola ou no ensino fundamental e médio. Nem mesmo que esse



número é de responsabilidade das autoridades estaduais, em discussão com as autoridades locais, que não exibem interesse em diminuir o número de alunos por turmas e mantêm as salas superlotadas para não realizar a contratação de mais professores. Este aspecto é silenciado, pois não pertence à FD da RNE; conforme Orlandi (2005, p.13), é o não dito que atravessa o que está posto, elemento que revela a incompletude do discurso, “relação fundamental com o não dizer”.

A contratação de mais professores acarreta gastos aos cofres do Estado e destinação de recursos que não são entendidos como investimentos. Sendo assim, a RNE joga com o imaginário comum e prega a necessidade de o sujeito professor ser capaz de obter a alfabetização de todos, de forma homogênea. Isto aparece como um discurso transversal atravessando o discurso de que ser professor é conseguir ensinar e possuir capacidade de atingir a todos os alunos neste processo. Quando fala especificamente da alfabetização, a RNE refere-se, exclusivamente, às crianças na faixa etária de 6 a 8 anos, período em que são matriculadas nas escolas de Ensino Fundamental, fase I, cuja responsabilidade é dos Municípios.

A RNE mantém na capa ingredientes discursivos que criam/reproduzem “evidências naturais” do que é ser professor e apaga as fronteiras entre a realidade vivida por eles na prática (seus problemas em sala) e a imposição Estatal de grande quantidade de alunos em sala de aula e os Currículos que devem ser desenvolvidos, fazendo coincidir a responsabilidade do professor, à luz da FD que prega a Escola, com o lugar de aprendizado e ele como o responsável. Nas palavras de Bourdieu (2005, p.311), o sistema escolar “cumprir uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da ‘ordem social’”.

Pêcheux (2007) assegura que a unificação de um e não de outro sentido e a unificação aparente de um espaço discursivo se tornam evidências, em face das condições de produção em que são gerados e materializados os enunciados. A materialidade linguística “*como eu alfabetizo*” organiza o caráter material do sentido de uma expressão dada pela posição ideológica do sujeito professor que, determinado pela posição que lhe é permitida por uma formação ideológica, reproduz o que “pode” e “deve” ser dito na capa da RNE a partir de uma posição numa conjuntura social dada.

Cabe aqui questionar por que o professor é apresentado dizendo o que diz. Ele, professor, é determinado por regras de funcionamento das organizações escolares que a RNE ratifica. O professor na escola é o responsável pela prática

educativa, traduzindo e concretizando em aulas e materiais didáticos os saberes científicos e históricos acumulados pela sociedade. Está-se frente à Escola, Aparelho Ideológico do Estado (AIE), que, segundo o princípio althusseriano, interpela ideologicamente os sujeitos, condicionando-os à aquisição do conhecimento, embora de forma fragmentada, haja vista que cada professor é conhecedor de uma parte do saber.

A RNE, pautada na prática discursiva de veicular a possibilidade de os professores alfabetizarem “*todos*” os seus “*alunos na 1ª série*”, por meio de um exemplo, parte, pois, da necessidade de que o professor tem de encontrar, para o seu trabalho, a sustentação em outros professores, os que conseguem realizar a alfabetização em um ano. O efeito pretendido pela RNE é o de que o profissional encontre imagens positivas da profissão docente, que ele seja um sujeito de atitude na profissão e seja capaz de superar desafios no ato de ensinar. As condições de produção em que a revista foi elaboradora, em que as salas de aulas possuem de 30 a 35 alunos por turma, fazem com que o discurso necessite de uma voz de autoridade que comprove a competência e a habilidade para realizar a alfabetização nestas condições. Essa voz de autoridade vem de um professor, do gênero feminino, cujo discurso é estampado na capa como exemplo e possibilidade de alfabetizar a todos, o que está posto na materialidade do enunciado.

Caso esse discurso ocorresse em outra sociedade, que não a brasileira, ou somente para um grupo de professores de escolas particulares, algumas das quais possuem turmas de, no máximo, 10 alunos por sala, esse enunciado não produziria o mesmo efeito. Dados os pressupostos que o sustentam, ao mesmo tempo em que o colocam como o autor da atividade, o locutor/professor/leitor reivindica para si a capacidade de fazer e de alfabetizar, pois, estando em sala de aula e vivenciando as experiências práticas, tem a autoridade de fazê-lo com “autonomia”: eis a eficácia do imaginário e do simbólico.

A RNE, por meio de suas capas, evidencia algo que pertence à sua prática discursiva: que o gênero do professor é o feminino. São diversas capas com os mais variados acontecimentos que, ao serem selecionadas, organizadas, reorganizadas e colocadas em confronto, uma com as outras, incidem sob uma ordem discursiva de que a profissão docente, na RNE, é da mulher. Entretanto, o efeito de sentido não se faz apenas por meio delas, pois, se tomadas isoladamente, as capas não teriam estas mesmas condições de produção.

Assim, o efeito de sentido não está só no que é dito, mas também onde é dito, por quem está sendo dito, ou seja, há um já-dito construído sócio-historicamente que é (re) apresentado na capa e ganha efeitos de sentidos “novos”. A organização das palavras e das imagens, sua disposição e seu arranjo põem em movimento o interdiscurso. Essa materialidade é trazida pela RNE com efeito de sentido de discurso relatado, já que o locutor é a professora apresentada na capa. Entretanto, pode-se afirmar que o enunciador, nesse caso, é a própria RNE que, através de sua equipe, seleciona o que vai ser publicado. Ela usa a voz de autoridade, representada pela presença da profissional, para criar um efeito de realidade; ela usa a imagem e a “fala” da professora para afirmar a possibilidade de alfabetizar todos os alunos.

A presença do pronome possessivo “*meus*”, pelo fato de ser um dêitico, permite identificar pessoas, coisas, momentos e lugares e permite ao locutor professor se referir aos seus alunos como sendo de sua responsabilidade.

É necessário que se faça um parêntese para abordar a alfabetização. Segundo Soares (2004), didaticamente, a alfabetização é o processo interno de aquisição e apropriação do sistema da escrita alfabética e ortográfica desenvolvida em um contexto social. Isto significa que o sujeito tem domínio do código alfabético de uma comunidade e sabe utilizá-lo de forma efetiva. Hoje, não se utiliza mais o processo de alfabetização desvinculado do processo de letramento, uma vez que a alfabetização do sujeito acontece em um determinado período de sua vida. Essa não é dissociada do letramento, que, por sua vez, é a prática em eventos em que se dá o uso social da escrita e situações em que a escrita se apresenta socialmente. O processo de letramento acontece muito antes da alfabetização, haja vista que vivemos em uma sociedade letrada. Embora haja várias discussões conceituais sobre alfabetização e letramento, ambos os processos são interdependentes e indissociáveis. São indissociáveis no sentido de que a alfabetização é a “aquisição do sistema convencional de leitura e escrita” e o letramento consiste no “desenvolvimento de habilidades de uso” desse sistema “nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2004, p.14).

A expressão “*1ª série*” remete ao fato de que, no Brasil, a escola é seriada, é dividida em partes e, em cada uma, há um rol de metas e obrigações que cabem ao professor atingir. Na primeira, o aluno precisa ser alfabetizado, embora isso possa acontecer na série seguinte, conforme a maturidade e o tempo próprio de cada um. Porém, na prática, um aluno que demora a ser alfabetizado atrasa o aprendizado da

série seguinte e, em algum momento, posterior às séries iniciais, poderá ficar retido por causa desse atraso. Aluno retido em série representa gasto (não investimento), embora a escola seja um espaço para aprendizagem de conteúdo, de convivência social, de construção e instrução de seres; o que parece claro e exigido é que esta formação não pode demorar, pois, quanto mais tempo, mais recursos são gastos.

Embora, enquanto instituição social ou Aparelho Ideológico do Estado (AIE), sobre a escola e todos os elementos que a compõem, são construídos efeitos de sentido que são reconstruídos. Embora com objetivos de mudança e de uma nova escola, a perpetuação própria do discurso já está devidamente instituída. Mesmo que autores afirmem que a escola está em processo contínuo de transformação social (a própria RNE apregoa o discurso de “Nova”), ela repete nas capas o modelo tradicional do professor que se repete há gerações.

Parafraseando Castoriadis (1982), enquanto instituinte e instituída como autoridade do discurso, a RNE, como o professor, é intrinsecamente histórica, ou seja, o professor apresentado na RNE não se opõe ao professor já instituído. A RNE o representa na fixidez/relativa e transitória da forma-figura já socialmente instituída. O professor da capa vem posicionado em primeiro plano e de pé. De nossos primeiros professores, em relação ao lecionar, esta era a postura exigida. Todas as salas de aulas eram construídas com um pedestal para que o professor ficasse em nível físico (e intelectual) acima dos alunos, como seu superior. Hoje, muitas salas deixaram de ter essa plataforma, mas o professor, tal qual a imagem da capa, é apresentado em destaque em relação às demais imagens apresentadas no fundo.

A imagem de fundo apresenta fileiras de carteiras, com alunos sentados de frente para a lousa. Os alunos, tal qual a educação bancária caracterizada por Paulo Freire (2002), são apresentados na posição de recebimento, sentados de maneira enfileira e voltados para o quadro-negro ou lousa. É, pois, nessa posição, em pé e à frente, que o professor é apresentado. Segundo Freire (2002), “na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam “nada saber”. Os alunos sentados em filas esperam passivamente o sábio professor doar seus conhecimentos, como uma “absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (FREIRE, 2002, p.58).

A imagem da capa, como se vê, evoca um pré-construído cultural e social a respeito da docência, por meio da utilização da lousa, de alunos ao fundo, do jaleco

da personagem e do uso dos óculos, isto é: há uma evocação lateral e um saber imbricado à materialidade linguística, que se revela ao interlocutor, rememorando um saber que já se tem sobre o professor; há uma voz que ampara o discurso a respeito do modelo de ser professor. Inclusive, seria possível determinar o período de um ano para o aprendizado de várias crianças de uma mesma sala. O modo pelo qual isso se dará é trazido em segundo plano, nas letras menores “*atividades para todos os dias*” e na imagem desfocada dos alunos trazidos ao fundo da capa. O importante para a RNE é o professor; é ele o protagonista da capa, mostrado na cor branca e no gênero feminino.

Encontram-se imbricados no enunciado verbal valores de ordem econômica, sociológica e pedagógica, ao mesmo tempo em que é afirmado necessário atender aos alunos em suas diferenças, partir da realidade de cada um e respeitar o seu ritmo. No entanto, a realidade social, na prática do dia-a-dia, mostra salas lotadas, um ano para cada série/ano, o mesmo conteúdo trabalhado de maneira uniforme e a consideração homogênea no que se refere ao mesmo tempo de aprendizagem para todos. Os sujeitos alunos que saem dessa regra, ou que não se enquadram não conseguindo aprender no mesmo tempo que os demais, são colocados à margem do sistema educacional, pois o processo de manutenção na escola é caro. Isso também vale para o professor.

Por isso, a RNE, voltada ao professorado brasileiro, pautada numa FD de enunciativa de atividades e soluções, dá a receita, sugere os modelos de atividades e de como ser professor, embora cada realidade escolar seja diferente. Entretanto, a RNE, como voz de autoridade, antevê a atividade discursiva necessária, antecipa possíveis soluções e as veicula como propaganda por meio da capa, pois apresenta um exemplo prático para alfabetizar “*todos*” os alunos. Caso o fato não ocorra, a culpa é exclusivamente do professor que foi incapaz de realizá-lo e esse, por sua vez, repassa a culpa de não aprender ao aluno e a toda a conjuntura social. Em outras palavras, o discurso da RNE busca autoridade e legitimação para sua prática discursiva sobre os aspectos pedagógicos, repassando-os para o sujeito professor apresentado, em geral, como pertencente ao gênero feminino.

Há uma regularidade no discurso da RNE sobre o gênero feminino do professor. sua FD é invadida pelo interdiscurso do século XIX, no período colonial brasileiro, em que os discursos afirmavam que “as mulheres têm, por natureza, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas são as primeiras e naturais

educadoras” (LOURO, 1997, p. 78) e, por isso, ser professor estaria mais para vocação, missão, e não profissão, um discurso de semiprofissionalismo.

Uma vez que neste trabalho o recorte foi feito do ano de 2005 a 2012, faz-se necessário trazer outras capas que comprovem que o discurso sobre o ser professor apregoado pela RNE está destinado ao gênero feminino. Em 2005, a RNE lançou quatro exemplares com imagem de professor na capa. Em todas elas, a imagem do professor é retratada na figura do gênero feminino. A capa 5, edição 183, de junho/julho de 2005: “*Disciplina tá combinado*”, tem-se a “*professora Tereza Guimarães da Silva*”, branca, sorriso largo, com a mão direita estendida acima das mãos dos quatro alunos, no gesto de união utilizado durante jogos nos quais as pessoas batem as mãos para firmar um combinado, com “*os alunos da Escola Municipal Pedro Nava, em São Paulo*”.



Capa 5 - edição 183- Junho/Julho/2005

Na capa 6, edição 185, de setembro de 2005, aparece a chamada “*Escola Rural, construindo a qualidade*”. Nesse discurso pode-se perceber o imbricamento do empresarial, no qual defende a qualidade total das empresas. Da mesma forma, a RNE corrobora com o discurso da gestão dos recursos em nome de uma qualidade total. A respeito da discursividade da gestão será discutida no capítulo 6, ao ser analisada a capa 10.

Nessa capa 6, ao fundo, por uma janela é dado a ver uma paisagem rural e, em primeiro plano, uma professora e uma aluna. Ela, do gênero feminino, “a professora *Luciene Oliveira Barros, da escola Maria da Gloria Pinheiro em Seabra (BA)*”, posiciona-se frente “à aluna *Edileide Jesus Pereira*” e simula estar auxiliando-a com alguma atividade de escrita em um pequeno caderno sobre a mesa. Ela, do gênero feminino, também é vista somente de busto, sem nenhum olhar para câmera; ambas preenchem o centro da capa.



Capa 6- edição 185- Setembro/2005

Em dezembro de 2005, edição 188, a capa 7, “20 dicas para dominar as modernas práticas pedagógicas”, a imagem do professor é trazida no gênero feminino, na cor branca e da qual também é mostrado somente o busto. Esta se destaca dos alunos na capa por ser apresentada com uma blusa vermelha. Essa capa foi analisada por Santos (2009)<sup>13</sup> na qual se vê imagem do professor associado às práticas pedagógicas.



Capa 7- edição 188 – Dezembro/2005

<sup>13</sup> Artigo intitulado: Disponível em: Artigo publicado na Revista Linguagem, UFSCAR, disponível em: [www.letas.ufscar.br/linguasagem/edicao11/artigo07.pdf](http://www.letas.ufscar.br/linguasagem/edicao11/artigo07.pdf). Acesso em 16/07/2013.



A partir do ano de 2006, a RNE passa a mudar o seu padrão de apresentação das capas e lança somente um exemplar com imagem de professor: de dezembro de 2006, edição 198, capa 8: “Planejamento”. Nela, traz a imagem da professora “Márcia Gregório”, mulher de cor branca. A jovem professora da “Escola Estadual Anecondes Alves Ferreira em Diadema (SP)”, também dada a ver no centro da capa apenas do busto.



Capa 8- edição 198- Dezembro/2006

Em 2007, a RNE usa imagem de professor apenas na capa analisada nessa seção, voltando a apresentar fotografia de professor somente em 2011, a capa 2 desse trabalho. Ao longo desse período, ela opta por desenhos e ou objetos para ilustrar suas capas.

O fato é que até o presente momento, neste trabalho, pode-se verificar que dois discursos sobressaem aos demais discursos apregoados pela RNE: o de que o professor pertence ao gênero feminino e possui etnia branca, o que foi verificado por meio da observação dos elementos imagéticos das capas e dos efeitos de sentido que elas veiculam, considerando que eles vão sendo construídos à medida que os discursos se desenvolvem.

A etnia branca e o gênero feminino são dois princípios norteadores da FD da RNE. Na próxima sessão, toma-se outro princípio, o discurso da não corporalidade do professor e a sua não profissionalização: ambas assumidas pela revista.

Neste capítulo, entende-se que a FD da RNE defende é do gênero feminino-mulher como que a profissão que representa a classe do professorado. Para ela, o professor brasileiro é majoritariamente mulher. Por isso, na maioria das capas da revista, o professor é apresentado como sendo o sujeito feminino. Essas capas se ancoram em um interdiscurso, com a história de o próprio ser professor enquanto atividade do cuidado, atividade de extensão para as mulheres que passam a cuidar dos filhos de outros. Dessa forma, se posiciona em favor da apresentação da mulher, resistindo à publicação dos homens em suas capas como representantes da profissão. Assim, constata-se que o professor das capas da RNE é o sujeito mulher.

## CAPÍTULO 5

PROFESSORES EM PROFESSOR: SERES ACORPORAIS.

A REVISTA DE QUEM EDUCA

**NOVA** **escola**

# O professor do futuro é você

Conheça as seis características de um bom profissional do século 21. Pág. 46

**Planos de aula**

ATIVIDADES PARA

- Pré-escola • Ciências
- Arte • Matemática
- Língua Portuguesa
- Educação Física

**E MAIS**

- JOVENS Oportunidades e riscos da tecnologia. Pág. 92
- POLÍTICAS PÚBLICAS O desafio de ensinar atrás das grades. Pág. 110

PREÇO DE CUSTO: R\$ 1,00 (COM IVA INCLuíDA)

R\$ 1,50

ISSN 1677-2288

00000-0000-0000-0000-0000-0000

25

Fundação Victor Civita

Abri!



*“Como se explica que o magistério ainda  
seja visto como sacerdócio ou vocação?  
Provavelmente porque a ideologia  
da vocação, do amor e da dedicação  
tem justamente por função  
encobrir as condições concretas em que se  
dão as relações de trabalho.”  
(BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 7) <sup>14</sup>*

Na capa, a imagem que se organiza como um mosaico homogeneíza o professor, representado genericamente como um busto. Os braços e as pernas, ou seja, a totalidade do corpo do professor não é focada. A focalização acentua a parte do busto e da cabeça do professor. As fotografias que compõem o mosaico são cabeças de professores. Uma grande diversidade de rostos e cabeças se apagam em nome de uma figura maior: a de um professor feminino, branco e jovem. O que é dado a ver é apenas a parte superior da professora, ou seja, a cabeça, o que permite a produção de um efeito de sentido encadeado sobre a importância do cérebro do professor e dos conhecimentos acumulados que podem ser reproduzidos através de aulas expositivas.

A diversidade de cabeças e rostos revela, porém, a homogeneidade da qual a cabeça central é composta, também denominado o “corpo” docente: um “corpo” de pessoas representado pela complexidade/unidade de tantas “cabeças”. Por outro lado, pode-se inferir que existe um único modelo de professor; são vários os exemplos de professores, mas, unidos, eles formam o que se pode compreender como um “*bom profissional*”: um efeito de sentido de multiplicidade de fazeres pedagógicos reunidos em um único modelo de professor ou único modelo de educação, que a RNE quer veicular.

A multiplicidade de professores que compõe o mosaico remete à FD única em que cada professor deve se posicionar sobre a educação. Os vários profissionais professores formam um “corpo docente” sem corpo; somente uma cabeça. Ao mesmo tempo em que representam a infinidade de professores na formação dos alunos, representam a infinidade de profissionais que são responsáveis pela

---

<sup>14</sup> BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

formação do professor. Um jogo entre o uno e o múltiplo, um professor seria formado pela unicidade de uma FD que lhe permite ser o “*bom profissional*”.

Os efeitos de sentido permitidos pelo mosaico que compõe a capa remetem interdiscursivamente à obra clássica do Leviatã, do século XVI, de Thomas Hobbes: a figura de um homem gigante, composta por vários homens menores. Leviatã é também o título de um livro que trata da estrutura social e seu governo. Em contrapartida, a capa tem o grande professor, representado pelo gênero mulher, pela etnia branca e pela infinidade de outros professores. Assim, a RNE procura a imagem da mulher branca e jovem e constitui a sua prática discursiva sobre o professor como ele deve ser.

A formação macro da figura na capa possibilita o efeito de sentido de que o professor é o grande responsável pela educação; entretanto, sabe-se que não se faz educação somente com professores; porém, devido à grandeza da figura que o mosaico forma, visualiza-se a importância que é dada ao professor no ritual escolar. Este, muitas vezes, está organizado basicamente em torno da fala do professor e, dessa forma, ele se torna o personagem principal e maior fonte de informações sistematizadas no momento das aulas. Sendo assim, como sujeito “principal”, é esperado dele, além do domínio do conhecimento, “que seja facilitador de aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.” (NÓVOA, 1991, p.100).

A imagem da capa revela a importância dada ao sujeito professor no processo de educação e o quanto é cobrado dele em termos de aprendizagem e desenvoltura profissional, já que a imagem toma quase toda ela. Isto produz o efeito de sentido de importância dada pela RNE ao docente, embora afirme ser “*a revista de quem educa*”. Apesar de a expressão ser genérica, ou seja, para todas as pessoas que educam, suas atividades são diretamente elaboradas para os professores, sobre como devem ser e o que devem fazer para ser um “*bom profissional*”: eis um conjunto de ordens.

Para ser professor, ele deve ter mais de uma formação acadêmica, deve saber ensinar e deve ser um pedagogo eficaz, ou seja, deve ter a didática adequada ao conhecimento científico com os alunos, facilitando a aprendizagem ao fixar relações entre um e outro. Ao mesmo tempo, deve cuidar do equilíbrio psicológico seu e dos alunos, inclusive, da educação sexual dos mesmos. Essas, entre muitas

outras funções, são as atividades acopladas à profissão professor; elas são elementos imprescindíveis que caracterizam o “*bom profissional*” que o discurso da revista apregoa e confirma.

Ser professor é antes de tudo uma profissão. As ideias positivistas que presidiram o processo de secularização da educação como responsabilidade do Estado trouxe consigo a tarefa do professor como ato de vocação e como posição assemelhada ao sacerdócio e a escola como o “templo do saber”. O papel do professor seria a “missão” de ensinar: “daí vem o termo professor, o que professa fé e fidelidade aos princípios da instituição e se doa sacerdotalmente aos alunos, com parca remuneração aqui, mas farta na eternidade”. (KREUTZ, 1986, p. 13).

Dessa forma, o professorado enquanto profissão se constituiu a partir da intervenção e enquadramento pelo Estado, uma mudança complexa que, ainda hoje, remete as referências profissionais do magistério ao apostolado e ao sacerdócio, “envolto numa auréola, algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana” (NÓVOA, 1991, p 02). Essa confusão de concepção em relação ao magistério como vocação, ainda presente nos dias atuais, dificulta a participação efetiva na organização da categoria profissional e a luta pelas reivindicações salariais e pela organização do trabalho. Segundo Kreutz (1986), isto favorece a manipulação, a omissão e o autoritarismo do poder público com relação ao ensino e ao magistério.

O professor é o Leviatã do saber. É ele ainda o mais preparado para ensinar as novas gerações, uma vez que, socialmente, estamos organizados para percorrer uma educação escolar. E, para que se aprenda, é necessário passar pelo ritual escolar. Nesse ritual, o professor é a figura fundamental do saber; é ele que pode avaliar os conhecimentos dos alunos, atribuir notas e dizer se estão aptos ou não para aprender outras coisas. Orlandi (2011, p.15), ao definir o discurso pedagógico como local de “circularidade” dos sentidos, afirma que, por ele estar ligado ao cognitivo aparentemente informacional, cria um aspecto de cientificidade. E esse aspecto legitima o saber transmitido pelo professor. Desse modo, cria-se a imagem do professor figurado como o Leviatã do saber, que ocupa o lugar de dominador do conhecimento, pois seu discurso é apresentado como discurso de verdade.

Na capa, a imagem é de vários professores subsumidos pela imagem de uma gigantesca professora. Por se tratar da imagem mais importante a ser observada na capa, ela, como uma “pintura, com efeito, dá a ver e, inseparavelmente, enclausura

os olhos, faz não ver” (AUMONT, 2004, p. 114, grifo do autor). Devido às condições de produção e ao tamanho em que é materializada a imagem do professor sobre a capa, é dado ao olho ver uma enorme cabeça e, com ela, o efeito de sentido de que o professor ainda é a figura de maior importância, de acordo com a RNE, para o contexto escolar, onde exerce sua profissionalização/proletarização. Para ela, o professor é o principal agente do processo de ensino. A grandeza imagética, que se materializa no formato de busto, possibilita que os sentidos se concentrem na parte superior do professor, na sua cabeça, que, como suporte responsável pelo cérebro, permite a relação com o armazenamento de conhecimentos e, conseqüentemente, com uma parte importante do homem.

Nos estudos biológicos e psicológicos, o cérebro é o órgão mais importante do corpo, por ter a capacidade de controlar todos os movimentos e funcionamento dos demais órgãos do corpo humano. Ao apresentar o professor como um mosaico de cabeças que, encaixadas, formam a cabeça maior, produz-se o sentido de o professor, para a RNE, ainda ser definido a partir da biologia e da psicologia. Dessa maneira, ser professor é, ainda, armazenar uma quantidade significativa de conhecimentos e transmiti-los aos estudantes, processo assimétrico previamente estabelecido entre quem sabe (o professor) e quem deseja aprender (o aluno).

Pela forma como é construída a imagem do professor pela capa, a RNE enuncia que ele é o sujeito portador dos conhecimentos científicos que são armazenados em seu cérebro e, por isso, sua cabeça é mais importante que as demais partes do corpo. Assim, para ser o “*professor do futuro*”, é necessário que toda a concentração esteja na aquisição e na transmissão de conhecimentos científicos produzidos por outrem e no apagamento de qualquer outra necessidade advinda dos órgãos silenciados, como braços, pernas, etc.

Dessa maneira, o professor da RNE, essencialmente cérebro, não possui nenhuma necessidade: ele nunca é cadeirante, surdo ou cego, não está sob condição de gravidez, não é gay/lésbica, dentre outras condições diferentes, que não se enquadram na FD com que a revista apresenta o professor. Já que o mais importante é que tenha cérebro e os outros órgãos que pertencem ao rosto (olhos para ler e ver, boca para falar e ministrar aulas orais, etc.), qualquer outra condição que não seja essa é silenciada pela RNE no seu modelo de professor. Ela ainda insiste na construção imaginária de um estereótipo de professor de óculos (intelectual), como foi observado nas capas 1, 4, e 7, mulher, branca, jovem e sem

excesso de gordura corporal. Assim, a RNE não se posiciona em relação ao professor (homem, negro, deficiente, idoso), ou seja, o seu discurso homogeneiza um modelo de professor do gênero feminino “saudável”, com etnia branca e jovem. O corpo do professor, segundo a RNE, não é importante e não tem serventia para o seu trabalho: um ser desumanizado, fundamental é seu cérebro.

Esse ser acorporal revela que a FD da RNE tem princípios fundamentados nas concepções racionalistas, em que a razão, representada pela figura da cabeça, é o único caminho para a transmissão e a aquisição de conhecimentos. A imagem, em sua materialidade, discursiviza os sentidos, sobretudo os de que a RNE valoriza a razão, que organiza e sistematiza, o que faz por intermédio de uma consciência do tipo psicológica. Ao mesmo tempo em que remete interdiscursivamente ao discurso empírico racionalista, trazendo “atividades”, afirma que o conhecimento precede a experiência, mas não se reduz a ela. Assim, ancorado na “teoria universal” emerge o sujeito ideológico, “como fonte da homogeneidade a interrogar o sujeito paradigmático, no sentido kantiano e também no sentido contemporâneo do termo” (PÊCHEUX, 2012, p.32).

Outros efeitos possíveis da imagem são a diversidade e multiplicidade de professores que são empregados para compor o mosaico da revista. São apenas componentes heterogêneos para o arranjo homogêneo do modelo de professor que o discurso da RNE contempla. A imagem, neste caso, pode ser comparada à teoria da AD, pois os componentes heterogêneos da imagem, os seus efeitos de sentido, a incompletude do discurso e, até mesmo, a complexidade das diversas personagens, mais ou menos, coincidem o caminho teórico-metodológico dela. O efeito do arranjo em sua homogeneidade produz um efeito de discurso institucionalizado submetido a relações de poder; o homogêneo, como sentido cristalizado, silencia o discurso outro e produz o efeito a impressão de literalidade.

Abre-se, aqui, um parêntese para fundamentar com elementos de ordem pedagógica os efeitos de sentido do enunciado apresentado na capa. Em se tratando de proletarização, concepção de princípio marxista cunhada sobre a divisão do trabalho originária das sociedades divididas em classe, há a classe dos proprietários dos meios de produção e a classe proletária, que não é dona desses meios e, por isso, vende sua força de trabalho. Para Tumolo e Fontana (2008, p.3), a “proletarização é percebida como um processo inerente à desqualificação e precarização do trabalho docente, em decorrência das mudanças ocorridas na



sociedade capitalista e, como consequência, no processo de trabalho do professor”. O professor, pertencente a uma classe social, vende sua força de trabalho para o Estado; dessa forma, é proletário; a condição material de vida decorrente de seu trabalho o situa como proletário. Ele é um assalariado ou remunerado pela profissão que exerce. Segundo Fernandes (1987, p.31), é “assalariado” o que “impõem certas normas na revalorização econômica da categoria profissional e na conquista de maior liberdade em outro espaço cultural”.

Segundo Ferreira Júnior e Bittar (2006, p.1), essa proletarização do professor brasileiro é decorrente do “empobrecimento econômico dessa categoria, fenômeno relacionado à expansão da escola pública desde a ditadura militar”. Neste período, houve um crescimento econômico acelerado no país que, impondo políticas educacionais necessárias, como a Reforma Universitária, expandiu o número de cursos universitários privados e, conseqüentemente, a formação de professores em cursos noturnos. Houve, também, a aprovação da Lei 5.692/1971, que ampliou de quatro para oito anos a escolaridade obrigatória no Brasil, exigindo uma rápida quantidade de professores no mercado. Com isso, a “combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou as condições de vida e de trabalho dos professores, principalmente do setor público”. Outro estudioso da proletarização da profissão comunga da mesma ideia dizendo que o que contribui com a proletarização é “seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da Administração Pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta” (ENQUITA, 1991, p. 49). Para ambos, a proletarização está associada à ampliação quantitativa da escola pública associada à perda salarial dos professores, que provocou o empobrecimento da classe e trouxe um efeito negativo ao ensino e à formação desses profissionais.

Por outro lado, Apple e Teitelbaun (1991) não negam a teoria acima, mas afirmam que o problema está relacionado às questões curriculares. O não controle das mudanças curriculares implica em desqualificação do trabalho do professor. Pelo fato de deixar de planejar e controlar parte do seu trabalho, os professores se tornam “executores alienados de planos alheios” (APPLE; TEITELBAUN, 1991, p.67). Assim, o modo para que melhore a profissionalização do “*bom profissional*”, do “*professor do futuro*”, é que ele elabore seus “*planos de aula*” e não apenas execute planos elaborados por outrem, incluindo os preparados pela RNE, que tem

parceria com o governo federal e, por isso, defende um discurso estatal pertencente a outra FD que não a dos professores que atuam nas escolas públicas brasileiras.

Corroborando a ideia de proletarização, Pucci et al. (1991) compreendem o professor enquanto proletário em termos da longa jornada de trabalho que o racionaliza, fazendo com que não consiga desligar-se da sua profissão; em face do controle do seu corpo, que se dá pelo ir e vir a diferentes turmas e turnos, por causa de como está organizada a escola; por conferir a outros a atribuição de planejar, por não ter tempo para maiores aprofundamentos sobre o sistema educacional. Assim, seu trabalho sem planejamento e acompanhamento e sua desvalorização refletem em mais trabalho. Todos esses elementos confirmam a proletarização da profissão. Para Nóvoa (1991), são quatro os elementos responsáveis pela proletarização: a separação entre concepção e execução; a padronização das tarefas; a redução dos valores necessários à aquisição da força de trabalho; a intensificação das exigências em relação à atividade laboral.

Os elementos responsáveis pela proletarização da profissão docente, principalmente, a separação entre teoria e prática, legitimam a intervenção de especialistas que elaboram teorias e atividades educacionais. Os professores das universidades (mestres e doutores) elaboram a teoria e os professores acabam por ficar com a prática e a execução da teoria elaborada por outro. Há, pois, uma ruptura entre o que compõe a categoria dos professores: os que pensam (teoricamente) e os que executam tarefas. Em outras palavras, os professores que executam os “*planos de aula*” são “uma nova classe operária” com variações intermediárias: professores que atendem a faixa primária, outros o ensino médio e outros, ainda, a educação infantil. O fato de haver uma ruptura entre teoria e prática, além de legitimar a intervenção do especialista, acentua a desqualificação da prática pedagógica, na medida em que as atividades produzidas não condizem com as realidades em que trabalham; assim, há um rompimento na relação do profissional com a realidade.

A partir do momento em que o professor, além de vender sua força de trabalho, permite que esse trabalho seja fragmentado entre quem produz a teoria e quem executa, a proletarização se intensifica, pois o mesmo perde a noção do todo. Nesta perspectiva, o discurso da RNE em relação ao ser “*professor do futuro*”, com seus “*planos de aulas*”, tem a função de contribuir com a proletarização da profissão do professor, que acontece no sentido de ser o resultado da perda pelo profissional

de planejar e executar ao mesmo tempo o seu próprio trabalho, com a ruptura entre concepção e execução em partes distintas; e, por haver essa fragmentação, há um maior controle administrativo.

Ao contrário da proletarização, a profissionalização do professor “é afirmada como um movimento que promove a categoria do magistério à consolidação desses trabalhadores como profissionais” (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 3). Por meio desta, o professor melhora o seu estatuto, eleva os seus rendimentos e a aumenta sua autoestima.

Fechando essa breve digressão político-pedagógica que se fez necessária, o enunciado o “*bom profissional do século 21*” da RNE pode continuar com valores salariais baixos e, por isso, dobrar ou triplicar a jornada diária. A intensificação do trabalho gera sobrecarga de atividades e impõe a busca de apoio nos especialistas e “esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos”. Esta intensificação conduz os professores “a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos”. (APPLE; JUNGCK, 1990, p. 156).

Como forma de “cooperar” para a profissionalização, a capa da RNE analisada nessa sessão, edição 236, de outubro de 2010, apresenta “*as seis características de um bom profissional do século 21*”. Segundo Nóvoa (1991), a formação profissional do professor se encontra sob a influência de dois processos antagônicos: profissionalização e proletarização. A profissionalização do professor não se dá apenas na sua formação inicial, em como aprender um ofício e executá-lo, mas é uma profissão que exige um aperfeiçoamento com a prática, como a de qualquer outro profissional; mas, neste caso, é um processo contínuo. Segundo Libâneo (2004, p.75), a profissionalização se refere às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são a formação inicial e a formação continuada, nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; a remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; e as condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão).

No que tange ao aperfeiçoamento da prática do profissional professor, para que ele seja “*o professor do futuro*”, como apregoa a RNE, ele pode aperfeiçoar sua prática e, ao mesmo tempo, degradar a sua profissão, ao separar concepções

teóricas e execução prática. Enquanto profissionalização, os sujeitos “melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia” (NÓVOA, 1991, p.23). Já a proletarização da profissão fica por conta da sua degradação com baixos rendimentos, pouco poder de diálogo enquanto categoria, jornadas duplas, triplas de trabalho, condições de trabalhos ente outros aspectos.

Numa circularidade infinita, os professores que executam continuam a execução e assumem um caráter prático e pragmático da sua profissão. Ou seja, a relevância é dada aos encaminhamentos metodológicos da educação, sem a devida reflexão no que tange ao arcabouço teórico que a envolve. É necessário que o professor alie prática e teoria, como sujeito pesquisador desde a sua formação, a fim de garantir a sua profissionalização.

Com uma prática discursiva específica para os professores, a RNE parece acreditar na profissionalização do professor, mas, ao mesmo tempo, acaba por empobrecer a profissão docente. As atividades prontas trazidas pela RNE, como um receituário, proletarizam a profissão e o professor. A RNE constitui a imagem do professor como um profissional que necessita dessas atividades para facilitar o dia-a-dia e não se dá conta que as mesmas desprofissionalizam o professor. Ela vê o professor como um semiprofissional, uma vez que parte da falta de autonomia com relação ao Estado, que fixa a prática. Contribuindo para essa não autonomia, a RNE se posiciona como voz autorizada e especializada que “supre” a ausência de conhecimento especializado e de organização exclusiva que regule o acesso e o código profissional do ser professor, apresentando-lhe, repetidamente, as “*seis características de um bom profissional*”.

O discurso da RNE legitima, assim, o fato de o professor trabalhar muito e receber pouco. Como ele tem que trabalhar mais para ganhar mais, ele deixa de refletir sobre sua prática e proletariza a profissão, deixando que outro a pense. Forma-se, assim, um círculo vicioso: com baixa remuneração, trabalha-se mais, não se reflete sobre a prática e se buscam atividades prontas para ganhar tempo para trabalhar mais.

Ao enunciar as “*seis características de um bom profissional do século 21*”, a RNE compreende o professorado como profissão, mas se coloca como especialista na elaboração de atividades para a sala de aula. Para reforçar sua posição de especialista, a RNE, na capa em análise, utiliza a cor amarela para chamar a atenção para “*os planos de aula, atividades para: pré-escola, Ciências, Arte,*

*Matemática, Língua Portuguesa e Educação Física*". Por meio desses enunciados, a RNE aparenta atender a uma grande parcela dos professores no que tange à elaboração de suas aulas e à economia de esforços de reflexão sobre sua prática.

Pode-se afirmar que uma das "*seis características do bom profissional*" para a RNE, seja a reprodução das atividades que ela propõe, já que, na capa, enuncia "*planos de aula*". As atividades prontas oferecidas pela RNE, quando aplicadas em realidades diferentes, podem resultar em experiências positivas ou negativas, já que as realidades de sala de aula são diferentes. Trazer atividades prontas é dado como uma forma de a RNE contribuir com a prática do professor e uma forma de possibilitar que ele adquira uma das "*seis características de um bom profissional*". As atividades, se aplicadas pelo professor como recursos de ensino, podem funcionar como uma forma de reprodução do discurso da RNE, já que saber a aplicabilidade dessas atividades significa apenas que o professor sabe manipulá-las. Dessa forma, tira-se do professor as condições de mediador do conhecimento, substituindo "a reflexão pelo automatismo" (ORLANDI, 2002, p.22)

Por meio da apresentação de "*planos de aula*" e de atividades de disciplinas específicas, a RNE produz a unificação e a universalização de como deve ser o professor, pois apresenta o modelo como uma experiência que pode ser transferida, "por identificação-generalização, a qualquer sujeito". Portanto, os "*planos de aula*" e as atividades pré-preparadas asseguram a continuidade do modo de ser *professor* e de fazer educação dado pela revista, uma "continuidade entre o sujeito concreto e o sujeito universal, supostamente o sujeito da ciência" (PÊCHEUX, 2009, p.179).

A essa luz, a RNE nega uma posição materialista-histórica do professor, em nome de um pragmatismo sem reflexão, um "mito continuísta empírico-subjetivo". Ela silencia a possibilidade de reflexão por meio de "*planos de aula*" "ideais", garantidos por uma "rede universal, a priori, de noções", sob a forma empirista e pragmática do professor como executor de um "procedimento administrativo aplicável ao universo pensado como conjunto de fatos, objetos, acontecimentos ou atos" (PÊCHEUX, 2009, p.72).

O bom professor ou bom profissional, nos meandros educacionais, é aquele que é qualificado profissionalmente, que possui "o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores que definem e orientam a especificidade do trabalho de professor", dominando o conteúdo, que está sempre pesquisando e estudando. (LIBÂNEO, 2004, p.81). O fato é que ser professor é uma profissão que abrange

singularidades, que o diferenciam dos demais profissionais. Como metáfora<sup>15</sup> para a multiplicidade de professores, a imagem possibilita representar a quantidade de teorias que um bom profissional pode receber ao longo de sua formação. São diversos os profissionais que possibilitam a formação de um “*bom profissional*”; assim, o “*bom profissional*” é também a conjunção de várias formações.

Para ser professor, não é suficiente apenas ter um título acadêmico, mas é preciso dedicação diária. Existem degraus em qualquer profissionalização, que não são alcançadas apenas pelo simples querer-ser-professor ou pelo se “identificar” com ser-professor; é, antes de tudo, um compromisso do profissional com o social e consigo mesmo, sob uma ação pautada na práxis. Não basta ter apenas as “*seis características*” da RNE, que simplificam e demarcam seis aspectos que definem ser ou não um bom profissional. Segundo Vázquez (1968, p. 5), a práxis da profissão do professor é uma “atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano”, que concebe não só a interpretação e a reprodução do mundo, mas o toma como guia para transformação, atividade baseada no materialismo histórico (no marxismo).

Ele é o profissional que se assume enquanto ser humano, social e político. É um sujeito que se sensibiliza com as questões sociais e tem uma posição ideológica que a defende, por acreditar que pode contribuir, por meio da educação, com/para a transformação social. Dessa forma, rejeita modelos prontos de atividades, por acreditar que, na repetição de atividades sugeridas, não há construção do saber, não há transformação, não há criticidade; neles, ocorre mera transmissão e reprodução de conteúdos. Segundo Freire (2002), eles tornam os sujeitos homens seres em adaptação ao mundo, pois lhes impõem a passividade e a aceitação, sem tentativa de questionamento.

Por se tratar do mês de outubro, ao mesmo tempo em que produz a capa, a RNE “homenageia” os professores, utilizando-se de inúmeras fotos para a composição do mosaico, mas, sem que perceba, apresenta um modelo de professor. Ela utiliza a imagem para homenagear o docente que acredita ser o modelo de professor brasileiro: mulher, branca e jovem, apresentada apenas como “cabeça”. Na capa, ao mesmo tempo em que se consegue ver o todo da imagem, deixam-se de ver as fotos menores. Nestas fotos, aparecem professores que atuam

---

<sup>15</sup> Metáfora enquanto possibilidade de haver deslizamento dos sentidos.

na realidade escolar, enquanto que, no todo, temos a imagem que a RNE faz do que seja um professor. Esse é o modelo de “*bom profissional*” e é o exemplo de “*profissional do futuro*” em que a RNE acredita e para quem veicula o seu discurso. É a partir das fotografias pequenas que a montagem dá-se a ver, apresentando o professor “*do século 21*”.

O enunciado afirmativo “*o professor do futuro é você*”, ao mesmo tempo em que convida para a leitura, transfere ao professor a responsabilidade por ser o sujeito do ensino. “*Você*”, que remete a todo professor, requisita que todos sejam e estejam em concordância com a atuação futura da profissão e sejam responsáveis pelo futuro. Ao sujeito professor/leitor, é conferida a responsabilidade da profissão. Por meio do dêitico “*você*”, a RNE procura uma proximidade com o co-enunciador professor, assumindo o efeito de sentido de estar dialogando com o leitor, mas a ele se dirige enfaticamente.

Para ela, o professor é o educador das novas gerações e é o responsável pelo aprendizado de milhares de crianças que, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), não podem ficar fora da escola. Com isso, ela busca criar “uma espécie de cumplicidade entre o locutor e aquele a quem se dirige [...] essa cumplicidade supõe de fato uma identificação do locutor, isto é, a possibilidade de pensar o que ele pensa em seu lugar” (PÊCHEUX, 2009, p.114).

Enquanto enunciativa, a RNE interpela o outro, dando-o como sujeito responsável pelo “*futuro*” da educação brasileira. Ao apresentar as características, posiciona-se e se antecipa em pensar pelo professor, antevendo quais seriam as necessidades emergenciais para se adequar ao futuro. A FD em que está inserida a RNE, enquanto voz de autoridade, busca a cumplicidade do sujeito professor que está na sala de aula. Essa cumplicidade ocorre no sentido de que o professor, por estar operacionalizando as atividades do dia-a-dia, fica impossibilitado de pensar sobre sua prática e, então, busca na RNE os “*planos de aula*” e “*as atividades*”.

A RNE sussurra: se você/interlocutor deseja conhecer e saber como se tornar um “*bom profissional*”, leia a RNE, pois ela apresentará a resposta com “*seis características*”. Além de ser responsável pelo “*futuro*”, já que o Leviatã é uma espécie de monstro que concentra todo o poder em torno de si, o professor, no que se refere ao poder, é a representação de autoridade dentro da escola; é ele que tem o conhecimento científico e, por isso, sua voz tem autoridade. O professor imbuído de poder é o “*profissional do futuro*”, por ser o responsável pelo futuro dos alunos.

Na capa, é possível considerar que o que se busca revelar é um sujeito-professor concebido a partir do senso comum tradicional e corriqueiro.

Com a palavra “*futuro*”, a revista convoca o professor para a responsabilidade por ele e, conseqüentemente, por milhares de alunos, já que a profissão está baseada na formação de pessoas e na reprodução dos “*planos de aula*”. Dessa forma, acaba produzindo um efeito de sentido de que cabe ao professor o papel de melhoria do seu profissionalismo e do ensino brasileiro. Há, pois, a transferência de responsabilidade para o sujeito professor pela educação brasileira. Ao professor, resta a busca pelo aperfeiçoamento, para ser o “*profissional do futuro*” e ser “*quem educa*” a nação brasileira, uma busca que passa pela conquista das “*seis características*” que o definem e cujo objetivo é melhorar sua imagem pública em detrimento da proletarização da profissão.

Pode-se dizer que a RNE apresenta o professor a partir de uma premissa idealista e platônica, se não acrítica e ahistórica. Existe a forma ideal de ser professor, representada pela composição das pequenas imagens: mulher, branca, jovem, “saudável” e inteligente (grande ser). E todos os demais professores são criados a partir dessa ideia maior, conforme um “molde”, malgrado diferenças existentes. As diferenças são silenciadas e não pertencem a como ser professor, algo perfeito e autossuficiente.

A RNE é idealista, também, na medida em que “*planos de aulas*” e “*atividades*” apresentadas são feitas a partir de um acobertamento dos conhecimentos científicos disponíveis em um momento histórico dado, isto é, o professor, em nome de um pragmatismo, proletariza a profissão, aplicando práticas elaboradas por outros à sua realidade. É idealista também quando toma a aparência de discurso científico que pretende legislar sobre a realidade do outro. Dizendo de outra forma: a RNE, pretendendo ser a voz legitimada sobre o ser e o fazer do professor, prepara as atividades e as disponibiliza aos leitores, com “a pretensão idealista” de chegar à universalização da ontologia do ser professor e de suas atividades. (PÊCHEUX, 2009, p.64).

Há, também, a pretensão idealista de chegar ao sentido universal do enunciado professor é “*quem educa*”, como se ele fosse fixo e unívoco e fosse capaz de recobrir toda a realidade. A subordinação do professor ao enunciado “*quem educa*” do slogan implica em efeitos de sentido de normatividade e de imposição: “*quem educa*” é necessariamente o professor e ele o faz de um



determinado modo. Entretanto, nada impõe que o professor seja educador; também nada evidencia que “*quem educa*” seja unicamente o professor. Eis uma questão (evidentemente exterior à lógica): a capa evidencia que só o professor educa, como se o processo de educar fosse uma propriedade essencial do professor e não coubesse a mais ninguém.

O próprio processo de escolarização, sem que o saiba, opera por meio de um mascaramento, que toma apenas a FD científica e universal dada como evidente, ou seja, aparentemente, o conhecimento pertence à História, à Geografia, à Língua Portuguesa, à Matemática, como se essas teorias fossem isentas de ideologia e apenas elas explicassem a realidade. Eis o conhecimento dado pelo positivismo ou neopositivismo lógico, embora alguns não concordem com essa sinonímia.

O empirismo lógico consiste na crença de que há uma filosofia conceitual dos métodos, das ideias e da descoberta. A partir dessa cientificidade lógica do raciocínio, seria possível chegar a um resultado livre de ambiguidades. Bastaria o professor se apropriar dessa teoria e método e os diversos problemas que encontra na sala de aula seriam resolvidos, em face do “processo da identificação, representado ideologicamente sob a forma da “intersubjetividade” e do “consenso””. Ao desenvolver essas atividades, o professor se coloca como indivíduo que realizou a ação com outros indivíduos na tentativa de dar-lhe conhecimento. Incidem, aqui, dois erros centrais acerca da ideologia: como ideia e não como força material e que ela teria sua origem nos sujeitos. Há o esquecimento de que se interpela indivíduos em sujeitos; mesmo quando o professor pensa seus alunos como comunidade ou grupo social “democrático”, o que “o idealismo impossibilita compreender é, antes de tudo, a prática política e, igualmente, a prática de produção dos conhecimentos (assim como por outro lado a prática pedagógica)” (PÉCHEUX, 2009, p.122).

Neste capítulo, entende-se que a FD da RNE defende é que o sujeito professor é um ser essencialmente cérebro, ignorando qualquer necessidade física advinda do corpo desse sujeito. Para a profissão o que importa, é a quantidade de conhecimentos que conseguiu acumular em sua cabeça, assim a representação majoritariamente está em capas com somente as cabeças desses profissionais. Interdiscursivamente são concepções racionalistas que fundamentam a FD da RNE, em que a razão, na figura da cabeça, é o único caminho para a transmissão e a aquisição de conhecimentos, por intervenção de uma consciência do tipo psicológica.

## CAPÍTULO 6

## AUTORIDADE/DOMÍNIO/GESTÃO DA SALA DE AULA: JOGO DE CINTURA



*“tal discurso remete a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou do qual ele ‘orquestra’ os termos principais ou anula os argumentos. [...] o discurso se conjuga sempre sobre um discursivo prévio” (PÊCHEUX, 1993, p. 77) <sup>16</sup>.*

Na capa de outubro de 2012, a RNE traz novamente a imagem de uma professora. De todas as outras capas já analisadas nesse trabalho, essa sintetiza todos os outros aspectos já apresentados. Há nessa capa a confluência do discurso apresentados nos capítulos anteriores, esta presença inevitável de elementos que vem de um outro lugar, na manifestação de “diversos tipos de negociação” denominada de “heterogeneidade constitutiva”, conceitos centrais na definição de interdiscurso (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.11). Formas em que o outro discursivamente é atualizado no seu mesmo, “o outro do dialogismo de Bakhtin”, que não se refere a algo exterior ao discurso e nem “menos exterior do locutor: ele é a *condição* do discurso, e é uma *fronteira interior*, que marca no discurso a relação constitutiva com o outro” (*op. cit.*, p. 46). A imagem de professor repete os elementos gênero feminino, etnia branca e ênfase no busto. Pode-se ver, neste exemplar, que, apesar de aparecerem às pernas do professor, sobre ela há o logotipo e o código de barra.

Esta capa se revela como um traço da história, na medida em que capta a imagem de uma professora dentro de um período específico: o mês em que no Brasil comemora-se o dia do professor. Ela, “*professora Valéria Aparecida Dutoit, da EMEF Comandante Gastão Moutinho*”, aparece, na capa produzida pela editora Abril, apresentada como aspectos sócio-históricos e culturais vividos de forma ideal, deixando como material histórico para as futuras gerações o modo de se vestir, posicionar e ver de uma época específica que sofrerá a ação do tempo, que, segundo Chartier (1990), revela “o modo como em diversos lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17).

---

<sup>16</sup> PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethania S. Mariani et al. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

Dividida em três linhas horizontais, a capa traz, no primeiro retângulo, o nome da RNE e o seu slogan, na parte central, a chamada principal e, na parte inferior, o cenário de uma sala de aula. Há, assim, uma ordem hierárquica entre a RNE e os outros elementos, pois seu nome vem em primeiro lugar e está acima: “encontra-se numa das partes que olho enfatiza na sua atividade de varredura da imagem” (CATTELAN; SCHRÖDER, 2006, p. 315). Na parte superior, em destaque, estão o nome e o slogan: “a revista de quem educa”. As letras brancas, em contraste com o vermelho, saltam aos olhos do leitor. A mesma importância é dada ao professor, ao apresentá-lo em primeiro plano.

Mais ou menos no centro da capa, local onde se concentra o olhar do leitor, encontra-se a manchete da RNE, sobre o fundo verde claro de uma fotografia desfocada da vegetação que é dada a ver através dos vidros da janela da sala de aula. No canto esquerdo, está a cabeça da professora, que, alinhada horizontalmente à manchete, indicia a parte onde ele “armazena” o conhecimento que deve ter e o que é posto em destaque.

Nas culturas ocidentais, o processo de escrita/leitura se vale do movimento da esquerda para a direita e de cima para baixo. Sendo assim, a RNE apresenta a imagem do professor abaixo de si, colocado em pé, revelando a hierarquização existente na escola e que é transportada para a capa. O professor, na ordem estabelecida na escola, tem mais importância, por ser mais velho que os alunos e por ter estudado mais que eles. Isso supõe que ele saiba mais que os alunos, que são apresentados desfocados e em segundo plano. Eles são assim posicionados, pois, socialmente, é essa relação que está estabelecida e sedimentada discursivamente. O vermelho da blusa contribui para demonstrar o grau de importância, pois, historicamente, somente a nobreza podia vestir-se de vermelho. O vermelho contrasta, ganha vivacidade e se destaca das demais cores de fundo, onde estão posicionados os alunos com cores frias. Esse lugar de autoridade do professor é concedido pela posição em que se encontra na capa e pela cor que lhe é atribuída.

Na parte inferior e horizontal da capa, estão apresentados os alunos homogeneamente uniformizados, o que significa que a RNE sinaliza a existência da necessidade de um padrão único para “todos” e que todos são iguais em termos de aprendizagem e aquisição de conhecimento. Dessa forma, o sujeito-professor, em sua prática, deve conceber que os sujeitos-estudantes sejam iguais; assim, a sua

prática pode ser uma só: aquela sugerida pela revista, pois, assim, e todos os alunos conseguirão apreender e adquirir conhecimento.

Ao mesmo tempo em que coloca essa padronização entre os alunos apresentados ao fundo, a RNE enuncia em letras menores, no canto direito: “*Brincadeiras regionais. Nesta edição, Ceará*”. Ou seja: eis o efeito discurso da preocupação não só com o professor de um Estado, mas a antecipação que afirma que as questões locais e as questões regionais são diferentes e, por isso, elas também são contempladas na revista. Ao enunciar “*nesta edição, Ceará*”, embora de forma implícita, o efeito de sentido sugere que, em outras edições, é possível encontrar questões relevantes a outros estados brasileiros. Ao enunciar um estado, a revista não enuncia outro, já que, dentro dessa edição, só é possível apresentar um.

Como um carimbo redondo, em forma de selo “*# orgulho de ser professor*”, além dos exemplares impressos, ela se enuncia como atualizadíssima. O carimbo imprime um endereço de twitter, dispositivo que permite acessar eletronicamente a versão digital. Com isso, a capa da RNE, além de materializar sugestões tidas como necessárias, que auxiliarão “*quem educa*” em suas práticas docentes, posiciona-se com discurso recente, ao convidar o professor a participar de sua versão online e digitalizada. Sendo moderno, antenado e atualizado, o professor acessará o ambiente virtual destinado aos que têm orgulho de ser professor. O endereço é apelativo, já que toca diretamente em sentimentos em relação à profissão professor.

O enunciado “*Gestão da sala de aula*” é um já dito, em outro momento, com outras palavras, mas com aproximadamente o mesmo efeito de sentido. O gestor da sala de aula é o professor, ou seja, enquanto gestor, cabe a ele “desenvolver capacidades de interação [...] participar ativamente de um grupo de trabalho ou de discussão e promover esse tipo de atividade com os alunos” (LIBÂNEO, 2004, p. 79): uma capacidade subjetivada de liderança.

Pode-se apontar que o enunciado “*gestão da sala de aula*” busca em outro espaço o seu sentido, pois é “próprio de toda FD dissimular, na transparência do sentido”. Fato é “que aí se forma [...] algo que, ‘fala’ sempre, antes, fora, ou independentemente”, ou seja, os sentidos da palavra “gestão” no interior de uma FD estão sob a dependência do interdiscurso, com outra FD, que é a da gestão econômica: mas na RNE ela passa a significar outra coisa (PÊCHEUX, 2009, p. 147).

“Gestão” provém do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere* e implica na ação de gerir, desempenhar funções de gerência; administrar; gerir uma empresa. Fayol (1975, p.34), no livro *Administração Industrial e Geral*, em 1916, trabalhou com os princípios básicos da administração e da gerência de empresas industriais, comerciais, políticas, militares ou de qualquer outro tipo, com o objetivo de dinamizar a divisão do trabalho e controlar todos os níveis da organização da empresa, desde o planejamento até sua execução da produção. Esses princípios consistiam em divisão do trabalho, autoridade e responsabilidade, disciplina, unidade de comando, unidade de direção, subordinação do interesse particular ao interesse geral, remuneração (adequada às capacidades), centralização hierárquica, ordem, equidade, estabilidade do quadro de pessoal, iniciativa, união de pessoal (espírito de solidariedade e lealdade).

Essas características, como se sabe, perpassam a organização escolar: a rigidez das leis, pareceres e instruções e todos os regulamentos escritos para serem seguidos, a hierarquia da autoridade e o parcelamento do trabalho pedagógico mostram isso. E, como na administração empresarial, as demandas do trabalho coletivo induzem à diluição descentralização da administração escolar, incorporando a ela a ideia de democracia. Segundo Lima (1994, p.131, grifos nossos), nela, há, com que um tipo de participação-colaboração ou participação-coesão, que é “funcional e fictício, é claramente entendido como *uma técnica de gestão* para a promoção da *eficácia e da qualidade*”. Essa eficácia de qualidade é possível encontrar no discurso da capa 6, do capítulo 4, quando a revista enuncia “*Escola rural, construindo a qualidade*”, um discurso neocapitalista empresarial que perpassa revestido de “outros” sentidos são difundidos aos professores, considerados o responsável pela educação, principalmente pelas mazelas.

Assim, “gestão”, revela o “índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele se constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho [...] de deslocamento no seu espaço” (PÊCHEUX, 2012, p.56), que vai do espaço econômico para o educacional. O significativo resgata e potencializa um efeito de sentido de gerenciamento e administração da educação, associado, porém, ao efeito de transferência do administrador. O Estado responsável pela educação pública passa para a escola essa gerência com o nome de gestão democrática. O sintagma “gestão democrática” incute a cada partícipe da educação uma parte de responsabilidade por “gerenciar” a

escola, o currículo, etc., e, por decorrência ingressar em inúmeras campanhas, como quermesse e festas beneficentes, todas com o propósito de arrecadar dinheiro para solucionar os problemas encontrados na comunidade escolar.

O termo “gestão”, assim, sofre um deslocamento da esfera econômica para a esfera educacional, sendo materializado como uma “nova” concepção, que a RNE denomina como democrático-participativa. Nela, os sujeitos do processo escolar são requisitados a desenvolver competências profissionais específicas para participar das práticas de gestão, ou seja, a participação de sujeitos ativos e de direito na construção, organização e funcionamento escolar. Nesse processo, a escola deixa de ser apenas um órgão já instituído para ser um local de permanente construção por todos os sujeitos partícipes. Segundo Nóvoa (2009, p. 231), essa proposta de democratização da escola através da gestão é uma ideia de abertura que obriga os sujeitos a “prestar contas” do trabalho escolar.

Esse deslocamento afeta a memória discursiva do interlocutor, que passa a ver gestão como “algo novo”, que vem em prol de uma boa educação aceitando dividir a responsabilidade que é historicamente do âmbito do Estado. Dessa forma, recai sobre a escola e sobre o professor parte do sucesso desse funcionamento gerencial. Percebe-se aqui, “a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação” que todo discurso marca “independente das redes de memória” ou “dos trajetos sociais nos quais ele irrompe” (PÊCHEUX, 2012, p. 56).

Dessa forma, a gestão democrática é considerada uma conquista da educação pública, presente na Constituição de 1988, como forma de Lei no Art. 206, inciso VI. O sistema de ensino, seja Federal, Estadual ou Municipal, tem como responsabilidade regulamentar a gestão democrática baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma conquista marcada por tensões e disputas políticas. O conjunto dos Planos, Diretrizes e Parâmetros que fundamentam a legislação da Educação Básica no Brasil são: Plano Decenal da Educação - PDE (1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996), o Plano Nacional de Educação- PNE (2001) e o Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE (2007).

Embora seja dever do Governo Estadual assegurar e definir um Plano Educacional no país, e, é por meio da gestão democrática e de suas bases legais que defendem o direito à educação que as ações do Estado podem ser colocadas em prática. Nesse processo, a participação da comunidade escolar ocorre por meio

de Conselho de Classe, de Conselho Escolar, de Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), etc., que auxiliam as escolas nas soluções conjuntas de problemáticas e nas responsabilidades. Acredita-se, nesse discurso, que a gestão democrática, que incumbe à escola, ao diretor e principalmente ao professor, é a melhor saída para a educação. É o professor que protagoniza, na educação, “uma verdadeira reorganização social do trabalho intelectual” (PÊCHEUX, 1994, p.59).

No sistema organizacional escolar, o gestor geralmente está centrado na figura do diretor da escola, que tem o poder de decisão e de atuação junto a outras pessoas participantes do processo escolar: a comunidade escolar, professores, funcionários, alunos e pais, envolvidos com objetivos educacionais propostos pela escola. Ao se tornar “protagonista”, o professor compartilha com os conselhos e associações o financiamento e manutenção da própria escola, o que é responsabilidade política do Estado com a população e com a educação. Transfere-se para a instituição, sob a liderança do gestor escolar com apoio da APMF e do Conselho Escolar, a incumbência de angariar recursos financeiros, inclusive, que o Estado deixou de repassar à escola. A mesma lógica da gestão empresarial tem relação, direta e concreta, com a “gestão democrática participativa”.

Há o “primado do interdiscurso sobre o discurso”, como um modo de apreender o funcionamento discursivo da “*gestão da sala de aula*” apregoada pela RNE, se apoia interdiscursivamente na “*gestão democrática*” da Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº9694/1996), que por sua vez busca sentidos na gestão empresarial. Contudo, o discurso de “gestão” com sentido empresarial ou pedagógico busca cada um a seu modo, definir o que é “gestão” e o modo de exercê-lo. Parafraseando Maingueneau (2005, p. 22), é o discurso do Outro<sup>17</sup> (econômico) habitando o discurso do Mesmo (educacional), não como controvérsia discursiva, mas como fenômeno discursivo que evidencia duas FDs diferentes, numa mesma FI, capitalista neoliberal.

Ao enunciar “*gestão da sala de aula*”, a RNE intenta mostrar ao professor estratégias para desempenhar funções de gerência dentro classe. É o interdiscurso que constitui os efeitos de sentido de “*gestão*”, que foi introduzida no campo das reformas educacionais que passaram a ter um caráter gerencial como estratégia.

---

<sup>17</sup> Esse “Outro”, com maiúscula, não coincide com seu homônimo laciano. O autor o emprega por não haver encontrado, segundo ele próprio, termo melhor.



Assim, o discurso da RNE em relação ao professor depende da FD que a ancora e sustenta o seu dizer sobre a “*gestão*”, que é a do discurso da “*gestão democrática*” que, por sua vez, é sustentado por um interdiscurso de ordem econômica e empresarial.

Na materialidade discursiva da capa da RNE, percebe-se a transferência dessas concepções “democrático-participativas” para o lugar ocupado pelo professor. Isto significa que essa participação se dará, sobretudo, no microespaço da sala de aula. Todas as funções antes apresentadas que competem ao diretor migra para o professor, que se torna o gestor “*da sala de aula*”, o responsável por gerenciar os alunos, os conteúdos, o aprendizado, como também os problemas e “*as situações que mais o afligem*”.

Seguindo a mesma lógica da “*gestão democrática*”, a “*gestão da sala de aula*”, ambas pertencentes à mesma FD, impõe ao professor a responsabilidade por, além de ministrar os conteúdos que lhe competem enquanto profissional, administrar previamente as atividades e garantir o ensino-aprendizagem, independentemente das condições oferecidas; utilizar de seus conhecimentos e motivar os alunos que não se interessam pelo saber, para que mantenha um grupo interessado; desenvolver estratégias de vigilância e controle do comportamento de cada aluno, mantendo sempre um ritmo da aula. Isso porque, segundo Patrício (1989, p. 232), o professor “é um elemento-chave no funcionamento da escola e no êxito ou inêxito de todas as políticas educativas que adoptarmos [...] a aposta na educação [...] não pode deixar de ser a aposta no professor como principal instrumento de realização da educação escolar”.

Deste modo, o que sustenta e ancora os efeitos de sentido da FD da capa da RNE é da ordem do interdiscurso, haja vista que o objeto discursivo “*gestão*” foi dito anteriormente em outro lugar e, por conseguinte, evoca o efeito de sentido de “*gestão democrática*”, ou seja, de uma outra FD diferente daquela em que a revista está situada. Ela provoca o deslizamento e o deslocamento dos efeitos de sentido da administração empresarial, econômica e organizacional para o espaço educacional. Na escola, o fio econômico funciona pela convocação dos partícipes para a “*organização*” do orçamento destinado à escola e, na sala, o professor deve “*controlar e organizar*” o maior número de alunos, fazendo com que todos aprendam.

Esse efeito de sentido, ligado ao democrático, perpassado pela ideologia, produz a impressão de que a “*gestão*” sempre esteve na educação, o que faz

“*gestão da sala de aula*” funcionar como evidência de “gestão democrática” – num senso de certeza de que o sentido só pode ser “este” e não outro - e da qual se permite assinalar o discurso sobre “gestão” como resultado de um processo discursivo organizador, uma espécie de guarda-chuva sustentado pelo discurso da “gestão empresarial”, o que configura uma estabilidade pré-construída e faz emergir “esse” sentido. Portanto, há uma voz que organiza os diferentes discursos da “gestão”, reunindo e “homogeneizando” nas diversas forças de produção, desde as empresas até a capa da RNE.

Nessa perspectiva, essas noções de “gestão” se constituíram como um processo discursivo, definido por Pêcheux (2009, p.161), como “o sistema de relações de substituições, paráfrases, sinonímias [...] que funcionam como elementos linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada”. Em outras palavras, é a repetição interdiscursivamente do já-dito e significado antes e em outro lugar que retorna à capa da RNE, como um pré-construído, linearizado no intradiscurso, abarcado em uma mesma rede de formulações e ressignificado como pura repetição.

Essa rede de formulações ocorre pelo atravessamento de discursos advindos de tempos e lugares outros, que encaminham para efeitos de sentido que simulam rejeitar a homogeneidade e fazem retornar discursos autorizados, como as leis ou o da RNE, como uma forma de institucionalizar o dizer, legitimando-o. Assim, a RNE, “sob a evidência da constatação que veicula e mascara a norma identificadora”, constitui-se enquanto lugar, para que o sujeito professor se reconheça e reconheça também os lugares institucionais (PÊCHEUX, 2009, p.159).

Ao enunciar “*Veja como se sair bem*”, observa-se, na flexão verbal “*veja*”, o uso modal imperativo, que impõe que o professor leia na edição maneiras de “*se sair bem*”. O modo imperativo, enunciado em “*veja*”, expressa uma ordem; com isso, a RNE ordena ao professor que faça a leitura. A RNE, como enunciadora do discurso, surge como porta-voz dos professores, com isso, legitimando o seu discurso e fixando o seu lugar social.

A RNE, como já dito, marca-se como enunciadora e se vale do pré-construído que sustenta que ela pode garantir/orientar a leitura da matéria anunciada na capa. Ao professor, resta acreditar que essa leitura trará a solução para os problemas da sala de aula. Há uma voz enunciativa que afirma “*veja como se sair bem*”, que se posiciona como voz legitimada e institucionalizada, ou seja, a RNE se posiciona

como enunciadora credenciada, o que foi conquistado pelas condições de produção sócio-históricas brasileiras.

Ao mesmo tempo em que a RNE sugere aos professores que a leiam, pois ela vai auxiliá-los a se “*saírem bem*”, ela apresenta “*20 situações que mais afligem os professores*”, o que parece contrariar o primeiro discurso posto. Por meio da flexão verbal “*afligem*”, a RNE denuncia que, na profissão de professor, existem “*situações*” de aflição, isto porque ser professor é viver situações aflitivas. E a RNE é aquela que conhece o trabalho docente, que entende suas dificuldades, que auxilia “*os professores*” e oferece ajuda e modelos para que possam obter bons resultados em sala de aula, uma vez que os problemas “*que afligem*” o professor também afligem a revista. A RNE mostra para o professor que suas aflições não são tão grandes assim, visto que pode ela sugerir o que fazer para que ele possa gerir a sala de aula e resolver as crises; basta uma boa orientação (que a revista se propõe a dar).

É, pois, através da criação dessa relação de “cumplicidade” que ela propõe aos professores/leitores “*20 maneiras*” para que eles não se afluem em sala. Ela se coloca como uma voz autorizada a apresentar ao professor essas maneiras. E mais: dentre as “*20 maneiras*”, é possível que ele encontre pelo menos uma para “*se sair bem*”. Ela professa: “*veja*” professor, eu tenho “*20 maneiras*” e você pode escolher uma; eu sei que você se aflige em sala de aula, mas quero que você se saia bem. Uma vez que querer o bem do outro é uma atitude louvável (os amigos e a família são pessoas que geralmente querem o bem de uma pessoa), da mesma forma, a RNE se posiciona para com o sujeito-professor. Rememorando a questão da “*Gestão*”, a RNE se coloca também como colaboradora nesse processo educacional.

A RNE traz “*20 situações que afligem o professor no dia a dia em classe*”. As receitas são para o professor “*se sair bem*”, mas para aqueles que estão “*em classe*”. Em nenhum momento, ela traz elementos para discutir a realidade de classes superlotadas, professores doentes por estresse, que dão aulas em dois ou mais lugares, etc. Afinal, ser professor é mais que estar na escola e transmitir conhecimentos; é também a luta pela sobrevivência e a construção da cultura.

Tomando como referência o professorado brasileiro, o que aflige o professor não é somente as “*situações*” de sala de aula, mas toda a condição social e econômica em que a profissão está inserida, temas silenciados pela RNE, porque

“há sempre no dizer um não-dizer necessário” (ORLANDI, 2007, p.82). A autora faz essa afirmação ao trabalhar a noção de silêncio no discurso, que define como a incompletude da linguagem, a relação que todo dizer estabelece com o não-dizer. Assim sendo, ao enunciar “situações” a RNE deixa de dizer quais são essas situações, considerando as condições de produção, a ideologia e o público a que é destinado o discurso.

Os professores brasileiros, hoje e em outros tempos, “*afligem-se*” diante de inúmeras situações que a profissão acarreta. Encontram-se nos noticiários professores afirmando que a profissão está difícil, pois não têm remuneração adequada, nem tampouco respeito por parte dos alunos, dos pais e da sociedade. A RNE se coloca em uma posição favorável ao professor, mas o faz por abstração da situação social em que ele se encontra, já que comunga do “*orgulho de ser professor*” no endereço eletrônico.

A jornada de trabalho semanal do professor é exaustiva (devido ao salário baixo), quando comparada a outros países ou aos professores de nível III (professores que dão aula nas universidades). Segundo informações do portal do Ministério da Educação (MEC), “o piso salarial do magistério *deve ser reajustado* em 7, 97268%, conforme determina o artigo 5º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. O novo valor será de R\$ 1.567”<sup>18</sup>, ou seja, ainda será reajustado a partir desse valor. Dependendo do Estado, o valor não chega a dois salários mínimos (para 20 horas), como é o caso do estado do Paraná. Dessa forma, os professores se veem obrigados à trabalhar mais horas para garantir a sobrevivência e, ao mesmo tempo, melhorar a sua formação e pagar cursos de pós-graduação, como especialização.

Os salários são baixos, se comparado às demais profissões de nível superior (advocacia, medicina, engenharia, etc.) e isto provoca jornadas intensas de trabalho. A atividade absorve tanto o cotidiano do professor que ele acaba por não ter uma segunda opção de leitura. Quando o faz, é por interesse inerente a todas as condições vividas ou a necessidades emergenciais em relação à função. Efeitos de sentido referentes à valorização econômica do professor não são trazidos para o intradiscurso pela RNE. Ela silencia - como não poderia deixar de ser - os enunciados que não cabem na sua FD. Entretanto, o não dizer e que não quer

---

<sup>18</sup> Segundo site oficial do Ministério da Educação, disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18376:piso-salarial-vai-ter-reajuste-de-79-e-chegar-a-r-1567&catid=211](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18376:piso-salarial-vai-ter-reajuste-de-79-e-chegar-a-r-1567&catid=211) > Acesso em 27/03/2013.

significar emerge de forma silenciada; nas palavras de Orlandi (2002, p. 63), uma forma de “silêncio que significa em si mesmo, com ou sem palavras”. Novamente é possível se deparar com o silêncio do discurso da RNE para alcançar seus objetivos, permanecer na FD que apregoa as responsabilidades do professor e não abordar os direitos que cabem à profissão. Os direitos e reclamações em relação à profissão pertencem a uma outra FD diferente da defendida pela revista.

Embora o assunto da edição seja a aflição do professor em seu trabalho em sala de aula, a RNE mostra um sorriso nos lábios da professora, inclusive posiciona-a recostada sobre a parede, com as mãos no bolso da calça, posição que sugere uma certa tranquilidade por parte da professora. Segundo Guiraud (1991), tratando-se de linguagem corporal, esse gesto produz o efeito de sentido de que o professor está numa posição equilibrada, segura e descontraída. Ter as mãos nessa posição remete a algo reconfortador; é buscar estar em contato com o próprio corpo. A posição de descanso contraria o enunciado que fala de aflições, já que a RNE tem a solução.

Da mesma forma, o discurso da RNE se repete na capa 11, que traz a imagem da professora posicionada à esquerda da capa; seu corpo está recoberto parcialmente por uma criança a sua frente, podendo ser vista a lateral direita e apenas sua cabeça. O discurso sobre a responsabilidade ser do professor sobre tudo o que acontece em sala de aula vem sugerido com o enunciado “*inclusão*”, as “*respostas às maiores dúvidas de quem tem alunos com deficiência. A solução é dada por professoras que enfrentam os mesmos problemas*”. A capa 10 sugere resolver a aflição do professor explicitando as “*20 situações*” e propondo orientações a respeito. Esta capa traz o receituário para sanar as dúvidas do professor em relação ao tema “*Inclusão*” e para que ele tenha bom resultados em sua profissão, mesmo com a inclusão de crianças com deficiências. Dessa forma, a RNE propaga que, a sua FD, apoia a inclusão e que a mesma é possível. Com um discurso exaustivamente repetido sobre o professor, ele pode e deve ser capaz de resolver quaisquer problemas ou situações que possam ocorrer em sala de aula. Para isso, a RNE é o suporte de “*informações*” e orientações. Sobre o tema inclusão nas capas da RNE, Santos (2010) <sup>19</sup>, partilha com análises em três capas.

---

<sup>19</sup> Artigo publicado em Anais na 13ª JELL (Jornada Nacional de Estudos Linguísticos e Literários) com o título: **A Inclusão: como está apresentada nas capas da Revista Nova Escola.**



Capa 11- edição 244 – Agosto/2011

Neste capítulo, buscou-se apresentar como a RNE considera o professor a autoridade da sala de aula e, portanto, protagonista da educação; para isso, ele deve ter domínio dos conhecimentos que devem ser ministrados e muito “jogo de cintura” para realizar com eficiência a “gestão da sala de aula”, valendo-se da revista para resolver “as 20 situações que mais afligem no dia a dia em classe”.

Por outro lado, ter a questão de transferência de responsabilidade do Estado para o professor exime o Estado de seu dever. Dessa forma a responsabilidade tem sido “repartida”, com o discurso da gestão democrática e da participação de “todos”, inclusive, do professor, que deve “gerir a sala de aula”. Assim, a RNE, voz autorizada em função da sua parceria, parece divulgar esse discurso Estatal como legítimo. Ela, enquanto materialidade simbólica se inscreve na história brasileira, mês a mês, como “um retorno constante a um mesmo [...] sedimentado” discursivamente sobre o professor. (ORLANDI, 2011, p.27)

## ENTRELAÇANDO OS FIOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Seria estranho que os analistas do discurso fossem os últimos a saber sobre a conjunção existente entre a cegueira da história e a surdez da língua que diz respeito, ao mesmo tempo, a seus objetos e a suas práticas. Já era hora de começar a quebrar os espelhos.”*  
(PÊCHEUX, 2009, p.26)<sup>20</sup>

Para efeitos de uma conclusão que é, na verdade, inconclusiva, o trabalho empreendeu uma tentativa de aplicação dos conceitos da Análise de Discurso de filiação francesa na materialidade discursiva das capas da RNE, do período de 2005 a 2012, tentando mostrar qual é a prática discursiva em que a RNE se sustenta.

Buscou-se um percurso epistemológico, na tentativa de posicionar a AD frente às demais teorias, justificando o porquê da escolha dessa e não de outra teoria para analisar o corpus, chegando à conclusão de que, além de ser uma teoria e uma metodologia de análise relevante, ela, em face de seu cunho materialista, permite ao analista verificar o processo de produção de efeitos de sentido determinado pelas condições de produção.

A RNE, objeto de investigação deste estudo, autodenomina-se como “a revista de quem educa” e busca a sua legitimação como porta-voz dos professores. Suas capas estabelecem modelos, oferecem resultados, constituem conceitos e noções referentes à docência e, até mesmo criam um padrão ideal de ser professor (que remete ao trabalho solitário, uma vez que é possível ter a revista como um suporte): ele deve ser de etnia branca, pertencer ao gênero feminino, gestar com eficácia as dificuldades relacionadas à educação e não se angustiar.

Sua prática discursiva é sempre a mesmo, não é nova, não é novidade, embora se anuncie como uma “nova escola”. Por meio das análises, foi possível perceber que o seu discurso é sustentados por quatro grandes matrizes: a primeira

---

<sup>20</sup> Esse texto, originalmente, foi publicado na França, em 1981, como prefácio do livro “Analyse du discours politique”, de Jean-Jacques Courtine. PÊCHEUX, Michel. L'étrange miroir de l'Analyse du Discours. In: **Langages**, Paris, nº 62, p. 5-8, juin. 1981. A citação aqui foi retirada da tradução feita por Bacharéis em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a supervisão da prof<sup>a</sup> Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e publicação pela editora da UFSCAR, em 2009.



que defende a etnia branca em detrimento das demais; o gênero educador é o da mulher; os professores são seres acorporais; e, por fim, mas não menos importante, o docente é o sujeito protagonista responsável pela educação.

A etnia defendida pela FD da revista é a branca. A RNE institucionaliza e ratifica um sentido fechando em sua FD de que “revista de quem educa” e para a pessoa de etnia branca; o docente só pode ser esse e não outra. As demais etnias, quando trazidas para o fio do discurso pela revista, constitui-se na exploração do outro pelo mesmo, ou seja, a outra etnia só é possível pelo discurso da etnia branca. “Prega-se” a manutenção do mesmo, produzindo, sem cessar, a repetição da memória, até porque as capas com etnias não-brancas tornam-se exemplares únicos. A discursivização dessas materialidades produz a estabilização, a fixidez do mesmo e a reiteração do diferente, sob a ilusão do novo.

Para a presença do gênero feminino como docente, há o amparo no interdiscurso, uma sustentação que toma a profissão do professor como dada por vocação, por missão, por extensão do lar e como destinado às mulheres, em face da maternidade e da suposta inclinação para a educação de crianças. Mesmo quando a revista traz outras etnias, ou elabora um mosaico, dá preferência ao feminino, reafirmando que só pode ser esse e não outro gênero o representante da docência.

Os sujeitos professores acorporais revelam que o discurso da revista se interessa pelo conhecimento do professor, ignorando quaisquer outras necessidades vindas do corpo, evitando a presença de discursos outros. Parafraseando Pêcheux (2004, p.55), todo discurso está apto a se tornar outro, diferente de si mesmo e deslocar derivando outros sentidos; talvez, por isso, a RNE tente controlar o discurso, mantendo o já-dito e o já-sabido dentro de um leque de discursos possíveis.

A responsabilidade da educação colocada nas mãos do professor exige o Estado de seu dever e ela, hoje, tem sido “repartida”, com o discurso da gestão democrática e da participação de “todos”, inclusive, do professor, que deve “gerir a sala de aula”. Como se pode perceber, a parceria do Estado com a RNE parece legitimar e autorizar a difusão de um discurso padrão pela repetição mês a mês em edições da RNE. Eis o retorno do mesmo sob várias formas; não o mesmo da reprodução exata. Conforme Pêcheux (2004, p.55, grifos nossos), “o *não-idêntico* aí se manifesta [...] sob outras formas”. Nas palavras de Orlandi (1996, p.48), para se inscrever na história e significar, o discurso tem que ser inserido “no repetível (interdiscurso, memória discursiva) para que seja interpretável”.

Embora a RNE se organize, selecione, produza e disponibilize efeitos de discursos dados como novos, ela o faz, a partir de uma determinação ideológica e é ela que (re) produz as relações de forças que permeiam a constituição da sua FD. É por meio dessa formulação que se trava o embate para se afastar de outras FDs com as quais ela não se identifica, como por exemplo: apresentar professor de outras etnias, de outros gêneros, com corpos “não saudáveis”, de não responsáveis pela educação ou a docência como profissão, entre tantas outras FDs que poderiam promover acontecimentos discursivos que resultariam em outros discursos. Para Pêcheux (2012, p.52), há um sistema social regularizador “susceptível de ruir com sob o peso do acontecimento discursivo novo”, o que não ocorre no discurso da RNE, reduzido a um hermetismo tenaz e à contínua (re) produção da “evidência”.

Nas análises, o que se obteve foi o vislumbre da repetição do discurso sedimentado implicada na formulação dos “novos” discursos, pautado não apenas nos efeitos de memória, mas no discurso normatizador das ações do professor, ou seja: a RNE, a cada capa, mês a mês, reitera um discurso ideologicamente marcado pela legitimidade do lugar que ocupa na estrutura social; um lugar de poder/saber, visto que a instituição Estado lhe confere autoridade e legitimidade inscritas na parceria firmada. Assim, os discursos da revista se produzem e reproduzem, cristalizando sentidos pelo reforço e pelo silenciamento do discurso outro.

Assim sendo, a RNE continua, presa à FD que a determina, constitui capas em relação direta com a memória discursiva e com o interdiscurso, num discurso da ordem do já-lá, instituído e naturalizado, como se sempre tivesse que ser assim e não houvesse outro modo, fazendo pesar sobre o sujeito professor a sua relação como o poder institucional legitimado. Retornando à epígrafe retomada de Pêcheux (2009), como um espelho que reflete a própria imagem, a RNE repete os mesmos sentidos, sem se dar conta de que está no interior dessa circularidade, não se permitindo enxergar a heterogeneidade ao seu redor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 2000.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 8ª Ed. Rio de Janeiro. Edições Graal Ltda., 1995.

APPLE, Michael W. É impossível entender a escola sem uma teoria da divisão sexual do trabalho (Entrevista). **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.11, n.2, p.57-68, jul/dez. 1986.

\_\_\_\_\_| & JUNGCK, Susan. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula. In **Revista de Educación**. Nº 291, p. 149-172, 1990.

\_\_\_\_\_|; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? In **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 62-73, 1991.

AUMONT, Jacques. **A Imagem**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. (1982) Heterogeneidades enunciativas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, UNICAMP/IEL, n. 19, 1990.

BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva— Debates; 24 / dirigida por J. Guinsburg. 2007.

BARONAS, Roberto Leiser. Formação discursiva: vale a pena lutar por ela. **Estudos Linguísticos XXXIV**, p. 732-737, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995

BRAGA, Eliane Rose Maio. A Questão do gênero e da sexualidade na educação. In: RODRIGUES, Elaine e ROSIN, Sheila Maria (Org.). **Infância e práticas educativas**. Maringá: EDUEM, 2007, p. 211-220.

BRANDÃO, Helena. H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

\_\_\_\_\_. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: UNICAMP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Bakhtin conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

BRASIL. **Lei no 5.692**, de 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 11.738**, de 16 de Julho de 2008.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 8.010**, de 26 de novembro de 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009. 63 p.: il.

BUENO, Sinésio Ferraz. Semicultura e educação: uma análise crítica da revista Nova Escola. **Revista Brasileira de Educação**, Ago 2007, vol.12, no. 35, p.300-307. ISSN 1413-2478

CASTORIADIS, Cornélius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

CATTELAN, João Carlos. SCHRÖDER, Luciane Thomé. NOVA ESCOLA: uma escola nova?. In: **Revista Faz Ciência**. Volume 08, nº01. 2006. p. 30 7-324. UNIOESTE. ISSN 1677-0 439. Disponível em < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/353> > Acesso em 12/01/2012.

\_\_\_\_\_. Disciplina, polêmica e diálogo: a interdisciplinaridade como construção dialógica. **Revista Faz Ciência**, v.9, nº10, jul/dez.2007, p.29-42. Disponível em:< <http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7632/5636>> Acesso em 07/11/2012.

CHARTIER, Roger. (coord.) **As utilizações do objeto impresso**. Algés: Portugal: Difel, 1998.

\_\_\_\_\_. **A história cultural – entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CORRÊA. Thomaz Souto. . A era das revistas de consumo. In: LUCA, Tania Regina de; MARTINS, Ana Luiza (Orgs.). **História da Imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 207-232.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria H.. A revista Nova Escola e a constituição de Identidades Femininas. In: BRUSCHINI, Cristina; HOLANDA Heloísa Buarque de (org.) Horizontes Plurais – **Novos Estudos de Gênero no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 1998. p. 343-78

COURTINE, J. J. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2009. 250 p.

DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte da memória. In: ACHARD Pierre. [et al.]. **Papel da memória**. Tradução José Horta Nunes. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2007

FINK, Bruce. **O sujeito lacaniano: entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Tradução de Maria de Lourdes Sette Câmara; consultoria Miriam aparecida Nogueira Lima. 1998

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?**, 3. ed. Lisboa: Vega, 1992.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FUCHS, Catherine. A Paráfrase Lingüística – Equivalência, Sinonímia ou Reformulação? In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, nº 8, 1985, p. 129-134.

GADET, Françoise. PÊCHEUX, Michel. **A Língua inatingível**. Trad.: Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas, SP: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. HAK, Tony (orgs.). **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. B. S. Mariani et al. Ed. UNICAMP, 1990. 319p.

GENTIL, Mônica Salles. **Revistas da área da educação e professores – interlocuções**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2006.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Análise do Discurso: Lugar de Enfrentamentos Teóricos. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bosco Cabral dos (Orgs). **Teorias Lingüísticas: problemáticas contemporâneas**. Uberlândia, EDUFU, 2003.

\_\_\_\_\_. Análise do Discurso: Lugar de Enfrentamentos Teóricos. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bosco Cabral dos (orgs.). **Teorias lingüísticas: problemáticas contemporâneas**. Uberlândia, EDUFU, 2003.

\_\_\_\_\_. Discurso, História e a Produção de identidades na Mídia. In: FONSECA-SILVA, Conceição; POSSENTI, Sírio. **Mídia e Rede de Memória**. Vitória: Edições Uesb, 2007, p.38-50

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte/Brasília, UFMG/UNESCO, 2003. 434 p.

JACCOUD, Luciana. Racismo e república: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Mário Theodoro (org.). Brasília: Ipea, 2008. ISBN: 9788578110130.

ENQUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissional e a proletarização. **Revista Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

FAYOL, Jules Henri. **Administração Industrial e Geral**. 9ª ed., São Paulo: Editora Atlas S.A. 1975.

FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Edições 34. 1999

GUIRAUD, Pierre. **A Linguagem do Corpo**. São Paulo, Editora Ática, 1991, 1ª edição.

GOMES, Nilma Lino. **Mulheres Negras e Educação: trajetórias de vida, histórias de luta**. 1999. Disponível em: [http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/profas\\_negras.pdf](http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/profas_negras.pdf). Acesso: 10/06/2013.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo. Ed. Centauro, 2004.

HAROCHE, C., PÊCHEUX, Michel, e HENRY, P. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R. **Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007.

HENRY, Paul. Os Fundamentos Teóricos da Análise Automática do Discurso' de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, Françoise, HAK, Tony (orgs). **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethania S. Mariani et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 13-38.

LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente freudiano. In **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1998

\_\_\_\_\_. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia. Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Licínio C. Modernização, Racionalização e Otimização. Perspectivas neotaylorianas na organização da administração escolar. **Cadernos de Ciências Sociais**. Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia - IEP da Universidade do Minho, nº 14, p. 119-139, Jan. 1994.

LOURO. Guacira L. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de SOUZA-E-SILVA; Décio. ROCHA. São Paulo: Cortez, 2008;

\_\_\_\_\_. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas: Pontes & Editora da Unicamp, 1989.

\_\_\_\_\_. **Gênese dos discursos**. (1984) Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso - (re) ler Michel Pêcheux hoje**. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MARTINS, Helena. **Três caminhos na filosofia da linguagem**. In **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**, volume3/ Fernanda Mussalin, Anna Christina Bentes, organizadoras. -2 ed.-são Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, Jorge. **Redação publicitária**. São Paulo: Atlas, PINHO, 1997.

MUSSALIN, Fernanda e BENTES, Anna Christina. **Introdução à lingüística 3: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2012.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo Guimarães. **Dicionário da Comunicação**. Rio de Janeiro. Elsevier, 2001.



NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **REVISTA TEORIA & EDUCAÇÃO** – Dossiê Interpretando o trabalho docente, Porto Alegre, Editora Pannonica, n. 4, 1991

\_\_\_\_\_. Os professores e o novo espaço público da educação. In Maurice Tardif & Claude Lessard (orgs.), **O ofício de professor. História, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Editora Vozes, p. 217-233, 2009.

ORLANDI, Eni. **Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso: Princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes. 2007.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio: nos movimentos dos sentidos**. . 5. Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

\_\_\_\_\_. Discurso: fato, dado, exterioridade. In: CASTRO, M. F. P. (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 209-218.

\_\_\_\_\_. Efeitos do Verbal sobre o Não-Verbal. **Rua: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da UNICAMP – NUDECRI**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 35-47, 1995.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2011.

PATRÍCIO, Manuel. Traços Principais do Perfil do Professor do Ano 2000, **Revista Inovação**, vol. 2, nº3, 1989.p. 229-245

PÊCHEUX, Michel. L' étrange miroir de l' analyse du discours. **Langages** 62, 1981.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra**

de **Michel Pêcheux**. Trad. Bethania S. Mariani et al. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

\_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. Trad. M. das Graças L. M. do Amaral. Em: **Gestos de leitura: da história no discurso**. Org. Eni P. Orlandi [et al.]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994, 55-66.

\_\_\_\_\_. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre. [et al.]. **Papel da memória**. Tradução José Horta Nunes. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2007

\_\_\_\_\_. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. de Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. E.P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PEDROSO, Leda Aparecida.. **Democracia e política educacional: a revista Nova Escola na “Nova República”**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**, São Paulo, Martins Fontes. 1990.

\_\_\_\_\_. Observações sobre interdiscurso. **Revista Letras**, Curitiba, n. 61, especial, p. 253-269, Editora UFPR, 2001.

\_\_\_\_\_. Teoria do Discurso: um caso de múltiplas rupturas. Fernanda Mussalin & Anna Christina Bentes, orgs. **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. 4 ed. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2009. 353-391.

PUCCI, Bruno et al. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: n. 4, p.91-108, 1991.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: Catani, Denice Bárbara et al. (org.). **Universidade, escola e formação de professores**, 2ª ed., São Paulo: Brasiliense, p. 13-37, 1987.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Sou professor, sou índio..** Disponível em: < [http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/indice\\_anteriores\\_2004.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/indice_anteriores_2004.shtml)> Acesso em: 10 de jan. 2011.

\_\_\_\_\_. **Memórias e sonhos de educadoras.** Disponível em: < [http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/indice\\_anteriores\\_2005.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/indice_anteriores_2005.shtml)> Acesso em: 10 de jul. 2011.

\_\_\_\_\_. **Disciplina tá combinado.** Disponível em: < [http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/indice\\_anteriores\\_2005.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/indice_anteriores_2005.shtml)> Acesso em: 10 de jul. 2011.

\_\_\_\_\_. **Escola Rural construindo qualidade.** Disponível em: < [http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/indice\\_anteriores\\_2004.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/indice_anteriores_2004.shtml)> Acesso em: 10 de jan. 2011.

\_\_\_\_\_. **20 dicas para dominar as modernas práticas pedagógicas.** Disponível em: < [http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/indice\\_anteriores\\_2005.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/indice_anteriores_2005.shtml)> Acesso em: 10 de jul. 2011.

\_\_\_\_\_. **Planejamento.** Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impresas/198.shtml>> Acesso em: 10 de jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **O futuro do professor é você.** Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impresas/236.shtml>> Acesso em: 10 de jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Como alfabetizo todos os meus alunos na 1ª Série.** Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impresas/204.shtml>> Acesso em: 10 de jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Gestão da sala de aula.** Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impresas/256.shtml>> Acesso em: 10 de jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Você no centro das atenções.** Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impresas/246.shtml>> Acesso em: 10 de jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Você no centro das atenções.** Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impresas/246.shtml>> Acesso em: 10 de jan. 2013.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** 27. ed. São Paulo: Cultrix. 2006

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

SILVEIRA, Fernanda Romanezi. **Um estudo das capas da revista Nova Escola: 1986-2004.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** N. 25, p. 5-17, jan/fev/mar/abr. 2004. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE25/RBDE25\\_03\\_MAGDA\\_SOARES.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE25/RBDE25_03_MAGDA_SOARES.pdf)> Acesso em 02/08/2010.

TUMOLO, Paulo Sergio e FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Educação e Sociedade** [online]. Vol.29, n.102, p. 1-11. Campinas. Jan./abril. 2008. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000100009>. Acesso em: 12/01/2013.

VIEIRA, Martha Lourenço. **Construtivismo: a prática de uma metáfora** - forma e conteúdo do construtivismo em *NOVA ESCOLA*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.