UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANDREZA ROBERTA ROCHA

Relatos de experiência publicados na revista Nova Escola
(2001-2004): modelo de professora ideal

São Paulo
2007

ANDREZA ROBERTA ROCHA

Relatos de experiência publicados na revista Nova Escola
(2001-2004): modelo de professora ideal

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Rosa Riolfi

São Paulo
2007

Para Claudia que, sem mais nada, me ajudou a assinar todo o percurso que resulta no presente trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Professora Claudia Riolfi, pela orientação rigorosa e amiga, reflexo de sua sabedoria em lidar com pingüins que desejam sair de tijolos de cristal.

Ao Professor Valdir Heitor Barzotto, pela colaboração sábia e acolhedora para com minha formação como pesquisadora.

Aos membros do GEPPEP e, de maneira especial, aos companheiros: Emari Andrade de Jesus, Mical Marcelino Magalhães, Sulemi Fabiano.

À Dolores Braga, pela leitura rigorosa e carinhosa e à Ercilene Vita, pela revisão minuciosa e delicada.

À Irandi Alves, Divino Marselha, Sandra, Kátia Cheque Falcão, Rosângela Khami, e aos colegas e amigos que compõem a equipe da Emef Casarão.

Aos alunos, todos tão generosos nesses anos de elaboração desse trabalho.

À Milena, Aline (e todos a família), Eliane, Erci, Alberto, Irene e Fabiane; amigos presentes nos momentos em que não teria dado conta desse trabalho sozinha, por respeitarem, com amor, a “mania do meu ser” em todas suas conseqüências.

Aos meus pais e a minha família, por me ajudarem a seguir na direção que escolhi.

À Leny Mrech Magalhães e Emerson di Pietri, pela leitura criteriosa e pelas sugestões preciosas para a conclusão deste trabalho, por ocasião do exame de qualificação.

Ao Sr. Milton, funcionário da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e a Jaciara, Kátia e Sidnei, da Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, cujo zelo em suas funções em muito colaborou na consecução desse trabalho.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Andreza Roberta Rocha

Relatos de experiência publicados na revista *Nova Escola* (2001-2004): modelo de professora ideal

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Linguagem e Educação

Aprovado em _____

Banca Examinadora

Profa. Dra. Cláudia Rosa Riolfi (orientadora)

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Deusa Maria de Souza

Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. Émerson de Pietri

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Assinatura: Profa. Dra. Marisa Grigoletto (suplente)

Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Profa. Dra. Leny Mrech (suplente)

Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Resumo:

A presente pesquisa parte da hipótese de que existe um imaginário do que seria uma “professora ideal”. Para tal fim, toma como objeto de análise quarenta e oito exemplares da revista *Nova Escola*, publicados no período de 2001 a 2004. O *corpus* é composto de “*relatos de experiência*” (relatos em que um professor-leitor escreve para a revista *Nova Escola*) e “*experiências relatadas*” (relatos em uma experiência de ensino de língua materna realizadas em sala de aula é apresentada como argumento para reforçar ou ilustrar a tese defendida na matéria da qual participa). Mobilizando conceitos da psicanálise lacaniana, tais como de identificação e de imaginário (LACAN:1961,1962); da semântica argumentativa, por meio da *Teoria Polifônica da Enunciação* (DUCROT:1987) e da análise do discurso, por meio dos conceitos de heterogeneidade discursiva (AUTHIER-REVUZ:1982) e de modalização autonímica (AUTHIERREVUZ: 1992), a pesquisa procurou responder quais são os recursos lingüísticos discursivos utilizados na redação, composição e editoração dos textos voltados para a classe docente publicados na revista *Nova Escola*; apreender quais seriam os traços que compõem o imaginário de professora ideal presente nesses textos e, ainda, mostrar os tipos de efeitos da circulação do material estudado na escrita de relatos de experiência de professores de língua portuguesa. Tendo identificado que nos textos é divulgada ao leitor a importância de copiar uma figura mítica, a do professor ideal, a pesquisa aponta duas tendências na divulgação de tal modelo: uma tendência propositiva (2001-2002) e uma tendência impositiva (2003- 2004), a pesquisa indica como efeitos possíveis dessa divulgação o favorecimento de uma postura de desresponsabilização por parte do professor em relação ao seu trabalho e a realização de atividades de ensino que desconsideram a pluralidade de contextos educacionais do nosso país e, como conclusão, indicia a importância de que os professores se filiem a um laço social a ser constituído para além de um discurso pautado pela repetição de modelos.

Unitermos: relatos de experiência, imaginário, identificação, periódicos.

Resumée:

Cette recherche part d'une hypothèse qu'il existe un imaginaire de ce qui serait un "professeur idéal". Pour essayer de comprendre comment cet idéal est formé, j'ai pris comme objet d'analyse quarante-huit exemplaires de la revue *Nova Escola*, de la période 2001-2004. Le *corpus* est composé de "*rapports d'expériences*" et de "*expériences rapportées*" sur l'enseignement de la langue maternelle.

En utilisant des concepts de la psychanalyse lacanienne, "identification" et "imaginaire", et, également des concepts de la sémantique argumentative, cette recherche essaie d'énumérer les ressources linguistiques discursives utilisées dans la rédaction, mise en page et mise en édition des textes adressés pour les enseignants, étant publiés dans la revue *Nova Escola*. Ce travail essaie également d'appréhender quels seraient les caractéristiques qui composeraient l'imaginaire de professeur idéal. Ce travail fait une énumération des effets causés par la circulation du matériel étudié dans l'écriture des rapports d'expérience des professeurs de langue maternelle.

En conclusion, cette recherche montre comment il est important pour le professeur d'adhérer à un lieu social qui serait construit au-delà d'un discours basé sur la répétition des modèles.

Mots-clés : rapports d'expériences, imaginaire, identification, périodiques.

SUMÁRIO

Introdução	1
Por que mais um estudo a respeito da revista <i>Nova Escola</i> ?	2
Caracterizando como a revista <i>Nova Escola</i> foi examinada na presente dissertação	8
1. Relato de experiência e construção do imaginário na revista <i>Nova Escola</i>	16
1.1. Os trabalhos acadêmicos desenvolvidos a respeito das publicações voltadas à classe docente, revista <i>Nova Escola</i> e imaginário	17
1.1.1. Trabalhos acadêmicos a respeito dos periódicos voltados à classe docente	17
1.1.2. Trabalhos acadêmicos a respeito da revista <i>Nova Escola</i>	20
1.1.3. Trabalhos acadêmicos a respeito do conceito de imaginário	25
1.2. A organização da revista <i>Nova Escola</i>	27
1.2.1. Um exame da revista <i>Nova Escola</i>	30
1.2.2. O que são relatos de experiência	35
1.2.2.1. O relato de experiência como instrumento de pesquisa: como se cria um modelo de professora ideal	41
1.2.2.2. A periodicidade dos relatos de experiência publicados na revista <i>Nova Escola</i> e a constituição do modelo de professora ideal.	43
1.2.3. O concurso <i>Professor Nota 10</i>	53
2. O “eu” na lingüística: uma instância heterogênea	59
2.1. O “eu” heterogêneo da ciência lingüística	60
2.2. Lingüística e subjetividade	61
2.2.1. Émile Benveniste e seu “aparelho formal da enunciação”	63
2.3. O conceito de <i>polifonia</i> na lingüística	65
2.3.1. A heterogeneidade enunciativa	65
2.3.1.1. Authier-Revuz e as não coincidências do dizer: a modalização autonímica	73
2.3.2. Oswald Ducrot e o conceito de <i>polifonia argumentativa</i>	77
2.3.3. Limites da noção de “eu” no interior da ciência lingüística	79
3. Univocidade ou pluralidade de ideais: efeitos na prática docente	84
3.1. A construção e solidificação do modelo do professor ideal na revista <i>Nova Escola</i>	85
3.1.1. A apresentação propositiva de um ideal de professor	89
3.1.2. A apresentação impositiva de um ideal de professor	93
3.1.3. Uma possível consequência catastrófica da progressiva monossemização	99
3.2. A metáfora de Orwell no “mundo real”: a educação conforme a receita	101
3.2.1. O concurso <i>Professor Nota Dez</i> e o modelo de professora ideal: uma estrela bussolando o leitor da revista <i>Nova Escola</i>	106
3.3. A identificação: processo que explica a captura do professor pelo modelo de professora ideal	110
4. Considerações finais	116
4.1. Sem maus fantasias, o convite propriamente dito	117
4.2. Contando o percurso que varei	119
4.3. As marcas e as decorrências do embate <i>eu</i> versus <i>o mesmo</i>	122
5. Referências bibliográficas	124

O homem que diz *dou*
Não dá
Porque quem dá mesmo
Não diz
O homem que diz *vou*
Não vai
Porque quando foi, *Já!*
Não quis...
O homem que diz *sou* não é
Porque quem é mesmo
É *não sou*
O homem que diz *tô*
Não tá
Porque ninguém tá quando quer
Coitado do homem que cai no canto de
Ossanha traidor...¹

¹ “Canto de Ossanha”. POWELL, Baden e MORAES, Vinícius de. *In Os Afro Samba*, lançado pela gravadora Philips em 1966. Cf. versificação original: “O homem que diz ‘dou’ não dá, porque quem dá mesmo não diz/ O homem que diz ‘vou’ não vai, porque quando foi já não quis/ O homem que diz ‘sou’ não é, porque quem é mesmo é ‘não sou’/ O homem que diz ‘tô’ não tá, porque ninguém tá quando quer/ Coitado do homem que cai no canto de Ossanha, traidor!”.

Introdução

O presente trabalho tem como objeto o modelo de professora ideal que é veiculado em um periódico voltado à categoria docente. Nele, dedico-me ao exame de suas influências nos relatos de experiência de ensino de língua materna. A hipótese da qual estou partindo, portanto, é a de que existe um imaginário, bastante cristalizado na contemporaneidade, do que seja uma professora ideal.

Para estudá-lo, estou tomando como objeto de análise os exemplares da revista *Nova Escola* publicados no período de 2001 a 2004. Pode-se afirmar que o objetivo geral desse trabalho consiste em analisar os relatos de experiência de ensino de língua materna publicados na revista *Nova Escola* (artigos, entrevistas, depoimentos etc.).

Viso a descrever as modalidades de professora ideal neles presente e; conseqüentemente, a discorrer sobre os efeitos da circulação desse tipo de material. No que tange ao recorte da pesquisa, considere os seguintes fatores:

- a) a referida publicação ter se apresentado como fonte privilegiada para o exame do modelo de professor ideal devido às reportagens publicadas em função do concurso *Professor Nota 10*;
- b) ser amplamente conhecida pelos professores e
- c) ser distribuída em todas as escolas públicas do Brasil devido à parceria entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a fundação que mantém a revista *Nova Escola*.

O trabalho que ora apresento é sustentado por um desejo, uma esperança que antecipa as repercussões do processo que acredito que eles — o trabalho e o desejo — possam desencadear e sustentar. Nele, o texto é tomado como objeto de estudo, o que equivale a afirmar que, nesta dissertação, considero o que está registrado no papel que porta as matérias que compõem cada exemplar da revista *Nova Escola*, buscando

depreender os efeitos de tais textos a partir da análise dos mesmos e não da verificação das possíveis práticas de ensino que uma dada matéria veio a suscitar¹. Assim, por meio dessa pesquisa, desejo investigar as seguintes perguntas:

- 1) É possível descrever os traços que compõem o imaginário de professora ideal em relatos de experiência, de forma a caracterizar sua universalidade na publicação analisada?
- 2) Em caso afirmativo, existe a possibilidade de dar a ver quais recursos lingüístico-discursivos são utilizados para compor um imaginário de professora ideal em relatos de experiência publicados nessa revista que, declaradamente, se dirige à categoria docente?
- 3) Que recursos lingüísticos discursivos a revista utiliza para tentar controlar a leitura do seu leitor ideal?

Tais perguntas constituíram o eixo norteador desse trabalho, cuja apresentação optei por realizar em dois momentos. No primeiro, apresento quais razões me motivaram a realizá-lo e, no segundo, caracterizo o modo como a revista *Nova Escola* foi examinada na presente dissertação.

Por que mais um estudo a respeito da revista *Nova Escola*?

Da viagem que, durou dias, ele guardara aturdidias lembranças, embaraçadas em sua cabecinha. De uma, nunca pôde se esquecer: alguém, que já estivera no Mutúm, tinha dito: — “É um lugar bonito, entre morro e morro, com muita pedreira e muito mato, distante de qualquer parte; e lá chove sempre...”²

Guimarães Rosa, com o *burrinho pedrês*, assim como Joyce, com *Ulisses*, mostrou que descrever um dia pode ser o suficiente para fazer o retrato de uma vida. É certo que o relato dos caminhos que conduziram a realização deste trabalho não consistirá em algo que se compare ao *Finnegans Wake* ou às *Primeiras Histórias*.

¹ Nessa perspectiva, a título de investigação das decorrências da divulgação do modelo de professora ideal, dediquei-me à análise dos relatos de experiência em sala de aula e não a uma pesquisa em sala de aula.

² ROSA, João Guimarães. *Manuelzão e Miguilim (Corpo de Baile)*. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2001. 21ª edição. p. 9.

No entanto, escrevê-lo é, para mim, esforço análogo ao de contar a minha vida; campo geral que, assim como foi feito com a trajetória do menino *Miguilim*, proponho-me a contar: de onde vim, o caminho que fiz, o que aconteceu enquanto o percorria e a pessoa que me tornei. Por este motivo precedi este relato da palavra do poeta.

Em relação ao germe da idéia que um dia geraria a pesquisa ora apresentada, penso ser possível afirmar que o primeiro passo foi dado na biblioteca do meu bairro, em Santo André. Dela emprestei os livros que foram o substrato da minha infância e de minha adolescência e, que consistem, ainda, em sua recordação mais nítida. Ficaram na memória do corpo, que tinha costas que doíam... Ficaram, também, na interpretação nada lisonjeira da sensação de “cabeça cansada” que me foi oferecida pelo outro: — *Olha lá, menina, quem lê muito fica doido...*

Para além desses dois aspectos “negativos”, o que mais importou para a fundação do presente momento de minha vida, porém, foi minha constatação precoce de que a leitura pode explicar, dar sentido, influenciar e, por vezes, desencadear muito do que fazemos. Então, fiz magistério. Depois, Letras. Eu queria ser uma boa professora.

Com dezessete anos, eu achava que ao ingressar na “*melhor Universidade da América Latina*”, isso estaria garantido. A vida real tratou de me fazer menos “*Alice*”³: “*tomei pau num monte de disciplinas*”. A dedicação de uma professora de quarta série — que sempre saía mais tarde da escola e passava muito do seu tempo preparando aulas — não combinava com o rigor e a pontualidade que eram necessários para levar uma graduação “*comme il faut*”.

Dividida entre essas duas facetas de mim mesma, no trabalho, vivia, ainda, a angústia — e, hoje vejo, a solidão — advinda da consciência de que “*a perfeição*” não poderia de jeito nenhum vir da obediência rigorosa às prescrições que a gente encontra quando se é uma professora que quer “*melhorar a prática*”. Conseqüentemente, eu decidi estudar a sério a fim de colher elementos para construir meu próprio caminho. Procurei “*ler mais sobre o tema*”, freqüentar cursos etc. Nesse trajeto, eu estava sempre sozinha. Minhas colegas, que sempre “*tinham um modelinho que uma colega usou no ano passado e deu super certo*”, não precisavam caminhar.

³ Refiro-me a personagem do romance *Alice no país das maravilhas*. CARROL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Tradução e adaptação em português de Nicolau Sevcenko. Scipione: São Paulo, 1986.

Ao constatar que tanto na turma de quem recusava os tais modelinhos (ou seja, na minha), como na das minhas colegas, que os seguiam, as coisas não iam bem, fazendo aqui um diálogo com Belchior,⁴ posso dizer que, apesar do tempo negro marcado pela angústia que experimentei, não é o caso de afirmar que esse trajeto me fez mal. Pelo contrário. Atualmente, estando feliz ou infeliz, eu canto...

Isso porque *um belo dia resolvi mudar*:⁵ de emprego, de endereço e de posição em relação às leituras que realizava. De leitora voraz das publicações voltadas à categoria docente, passei à investigadora dos processos suscitados por essas publicações.⁶

Acredito que neste relato que contextualiza minha dissertação de mestrado propriamente dita, devo admitir que o seu objeto de pesquisa (um periódico voltado à classe docente) era, para mim, uma espécie de “vilão”. Provavelmente, essa imagem adveio porque eu encarava a revista *Nova Escola* como se ela consistisse numa metonímia de seus leitores, ou seja, os professores, de quem, na época, não tinha a melhor das opiniões.

No decorrer do estudo houve de minha parte uma mudança de postura, que me permitiu ver que tudo em relação à revista *Nova Escola* é — e, paradoxalmente, ao mesmo tempo, não é, — uma “questão de mão”. A mão da gente pode se fechar, deixando apenas o indicador estendido para acusar, mas pode também, numa atitude mais interessante, assumir uma posição diferente, abrir-se e, estender-se — estender-nos inteiros — chamando os outros e nos colocando para o trabalho. Isso equivale a afirmar que, da posição inicial que me levava a acusar a revista *Nova Escola*, passei para uma outra, que me fez compreender esse periódico como uma possibilidade, ainda que precária e, a meu ver, freqüentemente equivocada, de disparador de reflexões por parte do professor a respeito de sua prática.

A respeito de mão (e de companheirismo), aproveito para admitir que os conflitos que participaram de minha etapa inicial como pesquisadora — em relação ao cronograma permeado de relatórios, de prazos e de eventos — não deixaram de existir nas outras fases

⁴ Refiro-me à letra da canção “Galos Noites e Quintais”, composta por Antonio Carlos Belchior e gravada, pela primeira vez, no álbum *Alucinação*, lançado pela Polygram em 1976.

⁵ Aqui retomo a letra da canção “Agora só falta você”, composta por Rita Lee e Luiz Sérgio Carlini e gravada no álbum *Fruto*, lançado pela gravadora Somlivre em 1975.

⁶ Fruto dessa atitude foi o desenvolvimento da pesquisa “O imaginário do *Professor Alfabetizador*”, realizada no âmbito da Iniciação Científica da FEUSP, de janeiro de 2004 a fevereiro de 2005.

que caracterizaram o percurso que deu corpo a esse trabalho. E que nessa nova fase de minha vida nunca estive sozinha.

Se, naquela época inicial da pesquisa, parafraseando o Drummond em seu poema *Sete Faces*, meu coração perguntava “*Para que tanto evento, meu Deus?*” nas etapas que franqueei posteriormente, outra indagação perturbou-me: “*Nessa ciranda de relato, professora de ensino fundamental, revista, ensino de língua materna e pesquisa, nesse mundo, quem era eu?*”

A resposta veio da fonte mais garantida que eu poderia encontrar. Veio de mim mesma por ocasião da apresentação de minha pesquisa em um evento no qual realizava uma comunicação oral. Apesar dos esquemas de memorização, do *handout* preparado para o público, de todo o *script* estudado para apresentar meu trabalho de modo prático e objetivo, eis que começo minha exposição dizendo, para meu espanto e do público: “*Gostaria de dizer que essa pesquisa surgiu de uma encrenca entre mim e a revista Nova Escola.*”

Tal começo meio *gauche*, que sustentei e desenvolvi, aqueceu os ânimos na sala de exposição antes um pouco sonolenta em função do avançado da hora e do frio paranaense⁷ que reinava naquela tarde. Serviu também como rufar de tamborim para alguém que, tendo me acompanhado em todo esse período, compreendendo freqüentemente antes de mim a música que eu ensinava tocar, o parágrafo prestes a ser construído, o conceito a ser assimilado e assim por diante, lançasse-me um escrito nomeando o tipo de situação que tinha dado origem à pesquisa: encrenca.

Se minha fala foi rufar de tamborim, a repercussão foi como batida de maracatu. Decidi escolher aquela, essa dança. Dança, pesquisa, estudo, implicação, ou, em termos mais precisos, dissertação de mestrado cujo esforço que a permeou pode ser sintetizado em duas frases: Um novo olhar. Um novo amor. Refiro-me tanto ao processo de escrita quanto à reflexão que o fundamenta. Ela fez com que — ao me tornar consciente de que não tenho asas⁸ — eu tenha passado a me esforçar para realizar um trabalho que me funda como um

⁷ O evento ao qual me refiro tratava-se do *I Encontro de Pesquisa “Leitura e Escrita”*, promovido pelos membros do *Grupo de Estudos Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP)*, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e do Projeto Leitura — Paixão/UEL, que foi sediado na Universidade Estadual de Londrina, no estado do Paraná.

⁸ E aqui brinco com uma das paixões que surgiram por conta do contato com meus amigos de outras áreas, os queridos historiadores que me transmitiram a paixão pelo trabalho de Chico Science; nesse caso, os versos de “Manguetown”, gravada pela primeira vez no álbum *Afrociberdelia*, lançado pela gravadora Chaos em 1996: “*Estou enfiado na lama/É um bairro sujo/Onde os urubus têm casas/E eu não tenho asas/Mas estou aqui em*

sujeito que sonha com os companheiros com quem poderei construir laços cada vez mais consistentes e produtivos.

Companheiros com quem, de mãos dadas e sem fugir da dura realidade, possa, na lama dos quintais, no pátio das escolas e nos corredores da universidade, cada um inventando seu jeito, fazer advir o novo. Que tal?⁹

Aproximando-me de uma caracterização mais específica da minha pesquisa, gostaria de afirmar que, das várias maneiras que fui encontrando, no decorrer dos últimos dois anos, para explicar “*o que fazia no mestrado*” e “*de onde tirei essa idéia*” a que mais me agradou surgiu recentemente: comparar o trajeto que venho fazendo com o que ocorre durante uma gravidez. Essa analogia permitiria responder enigmaticamente à primeira pergunta da seguinte maneira: “*Colaboro para um nascimento*”, e à segunda: “*de mim*”.

Nos momentos de maior clareza, a metáfora apresentada no parágrafo precedente permitiria explicar a história inteira, que seria dividida em quatro fases: fecundação, primeira fase da gestação, segunda fase da gestação e as contrações que anunciam o parto, para mim representado pela circulação e repercussão da presente dissertação.

A respeito da etapa da fecundação, esclareço que este trabalho foi gestado por ocasião da pesquisa *O imaginário do professor alfabetizador*, desenvolvida no programa de Iniciação Científica da FEUSP no decorrer do ano de 2004. Trabalhava, naquela época, com a hipótese segundo a qual, nas atividades de ensino de Língua Portuguesa, os professores invertiam a relação entre o que era prioritário e o que era secundário. Tendo em vista verificar tal hipótese, dediquei-me ao estudo de relatos de experiências levadas a cabo em salas de aula da escola básica. Eu queria elencar os elementos que, de acordo com os professores colaborariam para o sucesso das atividades realizadas por eles.

Esse primeiro tempo me permitiu constatar que, no interior da revista *Nova Escola*, havia uma recorrência de elementos aos quais era atribuído o sucesso das atividades. Entre os elementos apontados, em especial, encontrava-se o ato de seguir, passo a passo, as orientações recebidas em cursos de formação. Além disso, observei que a publicação dos relatos de experiência girava em torno de um concurso promovido anualmente pela

minha casa/Onde os urubus têm asas/Vou pintando, segurando as paredes do mangue do meu quintal/Manguetown [...] Vou beber com meus amigos e com as asas que os urubus me deram ao dia/ eu voarei por toda a periferia/vou sonhando com a mulher/ que talvez eu possa encontrar/ela também vai andar / na lama do meu quintal./”

⁹ Novamente, mais uma alusão a Science, Chico. op. cit.

fundação que mantém esse periódico, concurso esse cuja festa de premiação aludia, de maneira muito marcada, ao que se pode compreender como o “*mundo de contos de fada*”.

Fecundada pelo desejo de compreender melhor o que seria o modelo de professor ideal veiculado pela revista *Nova Escola*, passei, inicialmente, por uma fase de bastante enjôo. Sinal de que o bebê seria cabeludo, como reza a superstição? Não exatamente isso, eu diria. Mas quase! Numa primeira abordagem dos textos e das reportagens da revista como um todo, pude constatar um dispositivo que, para mim, consistia em um “*problema cabeludo*”. Refiro-me ao fato de as “*atividades de sucesso*” divulgadas nos cursos de formação de professores serem aplicadas pelos seus participantes sem nenhuma elaboração própria. Não era possível perceber qualquer adaptação do que havia sido ensinado, apenas a reprodução mecânica. Era de causar ojeriza...

No decorrer do trabalho, no entanto, as coisas mudaram de figura. Isso porque, engordando, ou melhor, enriquecendo meu repertório de leituras (em especial a respeito dos conceitos mais mobilizados no meu trabalho, os de “eu” e de “identificação”), compreendi que a existência de um modelo ao qual o professor se identificasse não era, *em si*, algo ruim.

Formulei, então, uma nova hipótese segundo a qual o problema da existência de um modelo a ser copiado pelos professores no exercício de sua docência estaria na permanência nesse estágio de espelhamento que torna impossível o ato de criar.

Assim, neste momento que antecede uma caracterização mais acadêmica do meu trabalho, do mesmo modo como abri este preâmbulo — com um excerto de um dos livros que foram importantes para mim —, eu o concluo. Coerente com o movimento de “*sair de mim*” que é necessário para escrever uma apresentação de meu percurso, trago agora, a voz da irmã de Alice, que a observa, apenas suspeitando do longo sonho da caçula:

Por último, ela se pôs a imaginar como, muito mais tarde, essa sua irmãzinha seria uma mulher adulta. E como ela conservaria, através de seus anos maduros, o coração simples e afetuoso da sua infância. E como ela reuniria ao seu redor outras crianças, e dessa vez, faria os olhos delas brilharem de alegria com tantas histórias fantásticas. Talvez até mesmo com seu velho sonho no País das Maravilhas. E como ela se emocionaria com as suas tristezas tão puras e encontraria prazer nas suas alegrias tão simples, lembrando-se da sua própria infância e dos dias felizes de verão.¹⁰

¹⁰.CARROL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Tradução e adaptação em português de Nicolau Sevcenko. Scipione: São Paulo, 1986.

É sonho, não de Alice, mas, agora, da pesquisadora que, tendo sido gestada pelo próprio ato de pesquisa, aposta na possibilidade da criação de uma corrente que, indo contra a opacidade de um ideal que tampona a realidade, possa indiciar a possibilidade da criação de alguma *coisa muito nova, mais brilhante e menos triste*¹¹.

Revelado esse desejo, passo a uma apresentação mais detalhada daquilo que o leitor encontrará na presente dissertação de mestrado. Minha esperança é a de que sua circulação colabore não para o nascimento de uma estrela, uma professora ideal, mas, sim, para o nascimento de várias delas, cada uma com seu brilho próprio.

Caracterizando como a revista *Nova Escola* foi examinada na presente dissertação

Cumpra esclarecer neste momento que, embora o foco deste estudo sejam textos destinados a descrever atividades de ensino de língua materna que obtiveram resultado satisfatório a ponto de serem divulgadas, dediquei-me, também, ao exame do modo de organização da revista *Nova Escola*.

Em especial, empreendi uma leitura mais atenta das seções nas quais tais textos foram publicados no período que constitui o recorte da presente pesquisa, uma vez que inspirada pelo trabalho de Barzotto (1998) pude perceber que a consideração do suporte no qual os relatos de experiência estão inseridos consistia em expediente profícuo para a compreensão da influência do modelo de professora ideal veiculado pela revista *Nova Escola*.¹²

Em relação ao exame da revista *Nova Escola*, a metodologia de trabalho utilizada se caracterizou por uma análise dos relatos de experiência articulada com outros elementos contidos na revista, pois, além dos relatos selecionados, analisei as relações entre eles e os textos em que o modelo de professor ideal também aparecia: propagandas, capa, sumário, e outras matérias.

¹¹ Aqui retomo um trecho da canção “A verdade sobre a nostalgia”, composta por Raul Seixas e gravada no álbum *Novo Aeon*, lançado pela gravadora Somlivre em 1975.

¹² Esclareça-se que, de maneira especial, duas ações auxiliaram nesse percurso: a) refletir sobre a organização e a composição das seções desse periódico; e b) examinar as cartas de leitores publicadas, que deram a ver a repercussão da leitura da revista.

Ao optar pela análise dos relatos de experiência não como peças isoladas, mas articuladas com as demais partes que compõem a revista *Nova Escola* e que colaboram para a divulgação do modelo de professora ideal, adotei, no presente trabalho, um procedimento análogo àquele realizado por Barzotto (1998). Em sua tese de doutoramento, Barzotto tomou como *corpus* a *Revista Realidade*, periódico em relação ao qual empreendeu uma leitura considerando aspectos da materialidade do suporte e dos textos nele contidos de modo imbricado, ou seja, considerando que ambos — texto e suporte — concorrem para a constituição dos sentidos.

Em especial, considereei em minha análise dois aspectos aos quais o autor dedicou especial atenção: o modo de inserção dos textos nas revistas — sua composição —, ou seja, as seqüências estabelecidas entre anúncios e matérias; e, principalmente, os modos através dos quais alguns textos selecionados foram lingüística e discursivamente construídos — a textualização — de alguma forma relacionados àquelas seqüências.

Uma outra referência para a elaboração dessa dissertação é a tese de doutoramento de Riolfi (1999). Tendo a formação de professores como interesse central, a autora analisa o processo de escrita vivido por dois informantes, o primeiro sendo um estudante do primeiro ano do curso de Letras e o segundo, uma professora cursando a pós-graduação *lato-sensu*.

Mobilizando conceitos oriundos tanto da análise do discurso da linha francesa quanto da psicanálise da orientação lacaniana, a autora não considera o processo de escrita em si, mas remete-o ao seu contexto de produção, especificamente, aos diversos matizes da relação professor-aluno.

Ao fazê-lo, um dos conceitos mais explorados ao longo do trabalho foi o de “transferência” que, consistindo em uma das partes fundamentais da teoria psicanalítica, tem como uma de suas facetas a identificação, conceito este que, por sua vez é central no estudo que realizo sobre o modelo de professora ideal.

Uma das informações que mais interessam àqueles que, como eu, pretendem estudar fenômenos ligados ao ensino de língua portuguesa, trata-se do fato de que o fenômeno da transferência não se circunscreve a situações especificamente ligadas ao processo de análise. Pelo contrário, trata-se de um fenômeno que surge espontaneamente em todas as relações humanas, que ocorre independentemente delas.

O mecanismo que caracteriza a transferência poderia ser comparado a diversos “remakes” de uma mesma novela, a da infância do indivíduo, a qual ele vai produzindo a partir (e a despeito) das novas situações que lhe são apresentadas no decorrer da vida. Nesse contexto, o roteiro e as personagens seriam definidos em função das identificações às quais o indivíduo/escritor estaria sujeito.

Ao passo que o trabalho de Riolfi desenvolve um estudo cujo fenômeno de interesse central advém da relação professor-aluno, desenvolvida em âmbito estritamente presencial, o tipo de estudo que realize versa sobre uma relação cujos dois pólos são ocupados de maneira diferente. De um lado tem-se um sujeito de carne e osso, responsável pela realização do ato de ler (o leitor da revista), e, do outro, uma figura opaca, pois, mesmo quando um determinado relato de experiência é assinado, o Locutor não se presentifica, não deixa uma marca que o caracterize como alguém de carne e osso, mas sim como a reunião daquilo que, no interior da revista *Nova Escola*, é senso comum em relação ao ensino de língua portuguesa.

Concluídas essas considerações preliminares que tiveram como objetivo localizar o leitor no que tange aos aspectos gerais que fundaram o trabalho, passo, então a esclarecer que um dos conceitos fundamentais desta dissertação é o de “eu”, que na teoria psicanalítica consiste em uma instância formada por diversas facetas. Para fazê-lo, em uma brincadeira que parodia o tipo de publicação que analiso em minha pesquisa, resolvi encerrar esta apresentação com uma entrevista.

Ressalte-se o fato de não se tratar de uma entrevista qualquer. O texto que se segue é coerente com a concepção de “eu” mobilizada ao longo da dissertação. Trata-se de uma simulação daquelas conversas que, às vezes, “*a gente tem consigo mesma*”, conversas essas que ocorrem, via de regra, quando a vida nos surpreendeu com mais do que esperávamos encontrar e o paradigma “*automático*” das explicações cotidianas falhou...

Dialogando com esse tipo de situação, a seguir, Andreza Rocha explica para Andreza Rocha no que consiste seu trabalho.

* * * *

ENTREVISTA:

ANDREZA ROCHA FALA SOBRE O IMAGINÁRIO DE PROFESSORA IDEAL PRESENTE NAS REVISTAS QUE AS PROFESSORAS LÊEM.

Andreza Rocha: **A senhora poderia me explicar o que é “identificação”?**

Andreza Rocha: A identificação é um fenômeno por meio do qual o indivíduo vem a se constituir como ser humano através de sucessivas transformações, e, conseqüentemente, a se submeter, portanto, às leis da cultura na qual está inserido. Pode me chamar de “você”, acho que temos intimidade suficiente para isso...

Andreza Rocha: **Por acaso você está dizendo que, ao nascermos, não somos seres humanos?**

Andreza Rocha: Exatamente! Estou afirmando que aquilo que nos torna humanos pertence a um conjunto de elementos que pertencem a construções que são da esfera da cultura. O bebê que nasce ainda não teve contato com tais elementos. Por isso, embora tenda a se tornar um ser humano em decorrência desse contato, ao nascer ainda não o é.

Andreza Rocha: **Pelo que você está falando, eu posso, então, compreender que a identificação é um fenômeno que se caracteriza como um processo? Quando esse processo estaria consolidado?**

Andreza Rocha: Embora seja possível considerar a identificação como um processo, não podemos apontar uma data para o seu término. Aliás, na verdade, seria mais apropriado falarmos de identificação no plural, não de uma, mas de várias identificações pelas quais um sujeito passa no decorrer de sua vida.

Andreza Rocha: **Quer dizer, então, que uma pessoa nunca é ela mesma, que vai sendo, no decorrer da vida, o espelho daquilo com que se identifica?**

Andreza Rocha: Esta pergunta é importante! Pelo jeito que você a formulou, tenho a impressão de que você acredita que o “eu” é uma espécie de rocha inteiriça, feita de uma única matéria. Não é nada disso! O conceito de identificação nos mostra, justamente, que somos feitos de múltiplas facetas, não necessariamente coerentes entre si. Não existe um “si próprio” quando estamos no campo das identificações. Elas são parcializantes.

Andreza Rocha: **OK, entendi! Vamos fazer agora um pingue-pongue para que nossos leitores possam apreender os aspectos principais do seu trabalho. O que você estuda?**

Andreza Rocha: Estudo relatos de experiência de ensino de língua materna realizadas na escola básica (Ensino Fundamental e Médio) publicados na revista *Nova Escola*.

Andreza Rocha: **Relatos de experiência?**

Andreza Rocha: É! Utilizo o termo *relatos de experiência* para me referir à descrição de ações desenvolvidas em sala de aula por um professor, tendo em vista a aprendizagem de Língua Portuguesa por seus alunos tanto no que se refere ao âmbito da escrita como ao da leitura ou da oralidade.

Andreza Rocha: **De que maneira você realiza este trabalho?**

Andreza Rocha: Leio minuciosamente estes textos, procurando identificar os recursos empregados nos relatos de experiência que constituiriam o que seria um modelo de professora ideal. Ah, vale lembrar que, nesse estudo, considero também, a articulação desses textos com as demais partes que compõem a revista.

Andreza Rocha: **Quais são as referências que você adota?**

Andreza Rocha: Ih, essa é difícil! Em relação à compreensão do processo de identificação a qual esses textos dão margem, estou me matando para entender os trabalhos desenvolvidos no âmbito da Psicanálise, especialmente os de Lacan. Para fazer a análise dos textos propriamente dita, estou levando em conta as contribuições da Semântica em sua vertente enunciativa.

Andreza Rocha: **Seu *corpus* consiste em...**

Andreza Rocha: Meu *corpus* consiste em textos retirados dos quarenta e um exemplares da revista *Nova Escola*, publicados no período de janeiro de 2001 a dezembro de 2004.

Andreza Rocha: **Como este *corpus* está organizado?**

Andreza Rocha: Para a organização, estabeleci duas categorias: *relatos de experiência* propriamente ditos, redigidos em primeira pessoa, e *experiências relatadas*, expressão que utilizo para referir-me aos textos feitos pelos repórteres.

Andreza Rocha: **Você poderia explicar o porquê dessa escolha?**

Andreza Rocha: Precisei dividir os relatos nessas categorias porque, embora a revista *Nova Escola* apresente, predominantemente, textos redigidos por repórteres, traz também textos em que o próprio professor narra a atividade que realizou. Enquanto no primeiro tipo de relato vigora o uso da terceira pessoa, no segundo tipo ocorre o emprego da primeira.

Andreza Rocha: **Você já sabe o que quer responder por meio de sua pesquisa?**

Andreza Rocha: Sim. São três questões. A primeira: quais recursos lingüístico-discursivos são utilizados na redação, composição e editoração dos textos voltados para a classe docente publicados na revista *Nova Escola*? A segunda: é possível afirmar conclusivamente sobre a fixidez dos traços que compõem o imaginário de professora ideal presente nesses textos? A terceira: é possível, a partir dessas respostas, mostrar os tipos de efeitos da circulação do material estudado na escrita de relatos de experiência de professores de Língua Portuguesa?

Andreza Rocha: **Parece que, além do conceito de identificação, o de imaginário está bastante presente em seu trabalho. Você poderia falar mais sobre ele?**

Andreza Rocha: Eu diria que o conceito de imaginário é crucial em minha pesquisa. Aí estou mobilizando as contribuições da Psicanálise de orientação lacaniana. Então, você deve entender o termo “imaginário” a partir da imagem, ou seja, sem uma correspondência fiel ao suposto “mundo real”. Ele se refere à projeção que uma pessoa faz nos seus semelhantes de traços que são seus, porém ignorados. Isso acontece porque o próprio “eu” é um personagem de ficção que um sujeito cria para sobreviver ao que há de insensato, agressivo, cruel, desconexo, assustador, enfim, *punk*, no seu próprio desejo inconsciente.

Andreza Rocha: **Como essa ficção é montada? O que isso implica em sua pesquisa?**

Andreza Rocha: Essa ficção é montada por meio de sucessivas identificações, através das quais o sujeito “toma emprestados” traços de seus semelhantes para ir compondo o seu personagem, o seu “eu”. Adotar o conceito de imaginário implica em admitir que em todas as relações entre as pessoas existe uma faceta de ficção.

Andreza Rocha: Falando assim, fica difícil conceber a elaboração de um trabalho que ofereça respostas efetivas ou sugestões práticas para a sala de aula. Na lata: De que maneira, então, seu trabalho pode colaborar para a área da educação?

Andreza Rocha: Para se beneficiar do meu trabalho, o leitor terá de ser capaz de dar o que eu chamaria de “o pulo do gato”. Ao invés de oferecer uma resposta fechada, meu trabalho se apresenta como um pergunta ao professor e aos formadores de professores, um convite para que se engajem num movimento pelo novo, fazendo de seus corpos, de sua prática, mais um elo na corrente pelo advento de uma docência marcada pela singularidade.

Andreza Rocha: Ok, Andreza, muito obrigada pela entrevista.

Andreza Rocha: Eu agradeço e até a próxima.

* * * *

Na aposta de que o leitor compreenda os determinantes que me levaram a redigir a presente introdução do modo como ora apresentei, gostaria, ainda, de comentar que o exercício de “*explicar para mim mesma no que consistia o meu trabalho*”, mostrou-se muito mais profícuo do que a princípio eu esperava. Ao realizá-lo, pude compreender que, o problema da identificação desencadeada pela circulação de *um* modelo de professora ideal se funda na estagnação que dele decorre.

Assim, para aqueles que se dedicam à formação de professores, meu trabalho indica a importância e a necessidade de se filiarem a um outro tipo de laço social, que se constitua para além de um discurso pautado pela repetição de modelos já dados.

Minha reflexão consiste, portanto em um convite para que os professores (incluindo aquela professora que em mim habita) inventem um lugar, um vazio impossível de ser preenchido com reproduções. Para tal fim, a presente dissertação de mestrado está dividida conforme se segue:

No capítulo 1, intitulado *Relato de experiência e construção do imaginário na revista Nova Escola*, apresento um levantamento bibliográfico versando a respeito dos trabalhos acadêmicos que se dedicaram aos seguintes temas: periódicos, revista *Nova Escola* e imaginário sobre a profissão docente. Em seguida, faço um registro dos passos dados para a constituição do *corpus*, apresentando a estrutura da revista *Nova Escola* por

meio da análise de dois exemplares: do que inaugurou a publicação desse periódico, em março de 1986 e do exemplar que inaugura o período selecionado para compor o corpus desta dissertação, a saber, o de janeiro/fevereiro de 2001. Encerrando o capítulo, apresento uma caracterização do que venho chamando de “relato de experiência” publicado na revista *Nova Escola*.

O capítulo 2, intitulado *O “eu” na lingüística: uma instância heterogênea*, realizo um panorama dos estudos lingüísticos dedicados ao exame da instância do “eu” com o intuito de apresentar a da heterogeneidade dessa instância. Nele apresento também um exame do *corpus* em função das colaborações de Authier-Revuz (1992) advindas dos estudos do fenômeno da heterogeneidade discursiva desenvolvidos pela autora e, também, a partir das contribuições da *Teoria Polifônica da Enunciação* (Ducrot:1987).

No capítulo 3, intitulado *Univocidade ou pluralidade de ideais: efeitos na prática docente*, apresento inicialmente como é construída pela revista *Nova Escola* uma figura mítica, a da professora ideal. Destacando o papel desempenhando *Prêmio Vitor Civita Professor Nota 10* na constituição desse modelo, realizo uma analogia entre os procedimentos mobilizados pelo periódico na constituição dessa figura e o romance 1984, de Orwell. Em seguida, objetivando promover a compreensão das razões que tornam possível a adesão do leitor a essa figurado modelo de professora ideal, recorro aos trabalhos desenvolvidos por Lipovetsky (2007), Forbes (2004) e Riolfi (2006). Finalmente, por meio da análise dos textos que compuseram o corpus dessa dissertação, exponho a maneira pela qual a divulgação modelo de professora ideal realizada pela revista *Nova Escola* atua no sentido de promover a identificação do leitor ao qual se dirige com o modelo de docência que divulga.

No capítulo 4, reservado às considerações finais, delineio as conclusões obtidas nesse estudo. Nesse momento, gostaria de já deixar registrada a hipótese segundo a qual, operando no registro da monossemia, em função da qual se crê na existência de um único modo correto de exercer a prática docente, as professoras do mundo real tendem a petrificar uma identificação a um modelo de professora. Por sua vez, tal petrificação tende a convocar os professores a filiarem-se a uma prática pautada pela reprodução de modelos, prática na qual os “alunos de carne e osso” não têm lugar.

1. Relato de experiência e construção do imaginário na revista *Nova Escola*

Conforme já tive a oportunidade de esclarecer, a presente pesquisa dedica-se à apreensão de um imaginário sobre a profissão docente que foi construído pela revista *Nova Escola* por meio da publicação de experiências de ensino de Língua Portuguesa durante o período de 2001 a 2004. Essa pesquisa analisará os modos de construção do modelo de professora ideal da revista *Nova Escola* por meio do exame das estratégias lingüístico-discursivas empregadas nos relatos de experiência publicados nesse periódico. Especificamente, o presente capítulo visa a apresentar as etapas que consistiram na fase inicial da pesquisa ora apresentada.

A primeira delas consiste em um levantamento bibliográfico versando a respeito dos trabalhos acadêmicos (teses, dissertações de mestrado e um artigo científico) que se dedicaram sobre os seguintes temas: periódicos, revista *Nova Escola* e imaginário sobre a profissão docente. Optei por estudar estes temas por constituírem pontos importantes para a construção de um pano de fundo que permita a elaboração de um aparato a ser utilizado na depreensão do modo como a revista *Nova Escola* constrói o modelo de professora ideal.

A segunda consiste no registro dos passos dados para a construção do *corpus*. Para tal fim, apresento a estrutura da revista *Nova Escola*. Tomo dois exemplares como exemplo. O primeiro inaugurou a publicação desse periódico, em março de 1986. Julguei importante recuperar este exemplar, mesmo não fazendo parte do período estudado porque, dada a sua condição de peça inaugural, permite depreender o projeto inicial da revista.

Do mesmo modo, tomei como objeto de análise o primeiro exemplar do período selecionado para compor o *corpus* desta dissertação, a saber, o de janeiro/fevereiro de 2001. Cotejando-os, pôde-se notar uma mudança significativa no modo de endereçamento ao leitor por parte da revista *Nova Escola*, marcada por uma infantilização que se refletiu, inclusive, no seu projeto gráfico que, no exemplar de 2001, assemelhava-se a um caderno escolar.

Finalmente, a terceira etapa consiste na caracterização do que venho chamando de “relato de experiência” publicado na revista *Nova Escola*. Cumpre esclarecer que em

nenhum momento este nome foi atribuído às peças por mim estudadas pela referida publicação. Resolvi nomeá-los deste modo uma vez que, conforme se verá, a leitura inicial dos exemplares da revista *Nova Escola* com que lidei nessa pesquisa permitiu a identificação de textos destinados a descrever experiências exemplares de ensino.

Tais textos, embora ora consistissem em reportagens em si, ora em trechos no interior de uma dada matéria, apresentavam uma série de características particulares, as quais descrevo tendo em vista caracterizar o tipo de texto do qual me vali para identificar os traços que compunham o modelo de professora ideal divulgado no interior desse periódico.

1.1. Os trabalhos acadêmicos desenvolvidos a respeito das publicações voltadas à classe docente, revista *Nova Escola* e imaginário

No que se segue, procederei à exposição de trabalhos que versam sobre temas relacionados ao assunto abordado na minha pesquisa de modo a dar a ver ao leitor como minha pesquisa se justifica. Organizei-os em três grandes grupos, a saber: i) periódicos voltados à categoria docente; ii) a revista *Nova Escola*; e iii) o imaginário sobre a profissão docente.

1.1.1. Trabalhos acadêmicos a respeito dos periódicos voltados à classe docente

Os trabalhos dedicados a leituras voltadas ao professor e também a respeito do professor foram selecionados por mim segundo dois critérios, quais sejam, o da data de publicação do estudo, pelo qual foram examinados apenas os trabalhos apresentados nos últimos dez anos, e o de relevância e possível articulação com os fenômenos estudados na presente pesquisa.

O conjunto formado pelos trabalhos nos quais periódicos voltados à categoria docente foram utilizados como instrumento para o estudo de outro assunto totalizou cinco trabalhos, sendo quatro deles inscritos na área da história da educação. Todos eles compartilham a opção de analisar um período da publicação estudada mais afastado da

atualidade, tendo em vista apreender elementos que pudessem contribuir para a compreensão da constituição da profissão docente no Brasil.

No *Quadro A*, que se segue, apresento o título, o material utilizado e o recorte adotado nesses trabalhos.

Título do trabalho	Data da Defesa	Autor	Publicação Analisada	Período Analisado
Sombras de mulheres: um estudo sobre a representação feminina e a categoria docente na Revista do Professor (1934-1965)	2003	Soraia Cristina BALDUÍNO	<i>Revista do Professor</i>	1934-1965
A Revista do "Patrocínio": textos e imagens de um periódico escolar dedicado à formação feminina (décadas de 20 e 30, século XX)	2004	Vera Lúcia dos SANTOS	<i>O Patrocínio</i>	Décadas de 20 e 30
Conhecimento pedagógico e escola: um exame a partir da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1950-1971)	2005	Milena Colazingari da SILVA	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	1950-1971
O impresso como estratégia de formação de professores (as) e de conformação do campo pedagógico em Minas Gerais: o caso da Revista do Ensino (1925-1940)	2001	Maurilane de Souza BICCAS	<i>Revista do Ensino</i>	1925-1940

Quadro A: Trabalhos acadêmicos que analisaram periódicos voltados à categoria docente

Conforme se pode ver no *Quadro A*, os trabalhos acima apresentados se afastam, em décadas, daquele que analiso em minha pesquisa, o que possibilita caracterizar meu estudo como diferenciado daqueles que examinaram publicações voltadas a professores, uma vez que abrange um período pouco explorado das leituras por eles realizadas.

Dentro desse contexto, a pesquisa intitulada *Uma leitura sobre a avaliação na revista Nova Escola nos anos 1996 a 2004* consiste em uma exceção. Entretanto, embora tenha tomado a revista *Nova Escola* no mesmo período que engloba aquele em que limitei minha pesquisa, Carvalho (2006) dedicou-se ao exame de uma questão diferente daquela que estudei: o exame da avaliação.

O conjunto formado por estes trabalhos permite que se identifique uma característica comum a todos eles: o levantamento de informações sobre a constituição da profissão docente ou no que concerne a formação do professor (BALDUÍNO, 2003),

(SANTOS, 2004), (BICCAS, 2001) ou sobre o conhecimento especializado sobre a escola primária (SILVA, 2005). Assim sendo, com relação a presente pesquisa, além do recorte adotado para o exame das diferentes publicações nas pesquisas contidas no *Quadro A*, também foi possível verificar diferenças em relação os objetivos desses trabalhos, os quais descrevo a seguir.

Balduíno (2003) elegeu dois objetivos para seu estudo: investigar aspectos relevantes da educação feminina e das características sociais da feminilidade, assim como os discursos e práticas escolares destinados às meninas e moças. Para tal fim, examinou a perspectiva apresentada na *Revista do Professor* em duas fases distintas, concentrando-se nas estratégias do impresso para a formação das professoras.

Santos (2004) estudou a formação e a educação femininas tomando como fonte de dados o periódico *O Patrocínio*, órgão das alunas do *Colégio Nossa Senhora do Patrocínio*. Nesse trabalho, destaca-se a utilização de dois elementos para a compreensão dos fenômenos nele abordados: o uso da categoria gênero e o estudo das imagens, tomadas como documento histórico.

Biccas (2001) tomou como objeto de estudo a *Revista do Ensino*, tendo como objetivo compreender e analisar o periódico como instrumento de formação e conformação do campo pedagógico de Minas Gerais, no período de 1925 e 1940. Para tal fim, a autora desenvolveu uma análise na qual considerou a articulação de três elementos: a *Revista do Ensino* como suporte de texto, os próprios textos que veicula e apropriação destes nas práticas dos professores.

Silva (2005) examinou o período de 1950 a 1971 da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* com o intuito de descrever e analisar as características do conhecimento especializado sobre a escola primária apresentados nesse periódico. Os artigos que apresentaram informações sobre o tema investigado foram utilizados para a realização de um banco de dados que a autora utilizou em sua investigação, que teve como resultado a identificação das influências estrangeiras (orientações teóricas, sistemas de organização do ensino, etc.) que participaram do processo de expansão e organização do ensino primário nacional.

No que concerne ao periódico adotado nesses estudos, temos publicações circunscritas a um grupo relativamente pequeno (SANTOS, 2004), ou que não possuem grande circulação na atualidade. Finalmente, em relação ao enfoque bem como aos

procedimentos utilizados no tratamento dos dados, vemos nos trabalhos que compõem o conjunto de estudos sobre periódicos voltados a categoria docente uma valorização das imagens neles contidas, as quais neles ocupam papel bastante relevante.

Feitas estas considerações preliminares, penso ser possível afirmar que minha pesquisa atinge um ponto inexplorado em relação aos estudos que tematizam as publicações voltadas à categoria docente. Esta afirmação se justifica, em especial, devido a dois fatores que o distinguem dos trabalhos anteriores: a) a adoção de um periódico de ampla circulação¹, cujo exame foi realizado dentro de um corte mais próximo da atualidade b) a opção por uma maneira inédita de analisar um periódico voltado à categoria docente, a saber, o enfoque central na análise dos mecanismos lingüístico-discursivos empregados em um dos tipos de textos nele contidos.

Dando continuidade, portanto, ao exame a respeito dos trabalhos análogos ao meu já realizados de modo a construir um lugar teórico-metodológico no qual ele possa se inscrever com mais propriedade, passo a apresentação daqueles que também colaboraram com o estudo ora apresentado por dedicaram-se ao exame da revista *Nova Escola*.

1.1.2. Trabalhos acadêmicos a respeito da revista *Nova Escola*

Diversos trabalhos foram realizados especificamente sobre a revista *Nova Escola*, porém, com objetivos que divergem daquele que me proponho a tratar no presente estudo. Selecionei-os em função de apresentarem alguma ligação com o estudo que desenvolvi, ou, ainda, por terem colaborado de alguma maneira para o seu desenvolvimento. Tais trabalhos possuíam os seguintes objetivos:

- a) analisar o processo de produção do discurso construtivista nesse periódico (VIEIRA, 1995);
- b) examinar a questão da diferença na educação (COSTA, 2003);
- c) desenvolver considerações sobre as relações entre mídia e a fabricação de identidades sociais na constituição de um discurso sobre a profissão do magistério (COSTA, 2000);

¹ A revista *Nova Escola*, como se verá, consiste na segunda revista de maior tiragem no Brasil.

- d) analisar o discurso de alfabetização presente no periódico como constituídos das subjetividades dos leitores (MARZOLA, 2000) e (LIMA, 2001);
- e) examinar as relações existentes entre a revista *Nova Escola* no período de 1986 a 1995 e o ensino de história (MORRONE, 2003); e
- f) analisar as formas como a revista *Nova Escola* apreende e divulga aos professores uma série de saberes pautados nos Saberes Pedagógicos (BARROS, 2006).

Embora tenham se dedicado ao exame de questões diferentes daquela que constitui o cerne de minha pesquisa, alguns desses trabalhos apresentam aspectos que se articulam com questões bastante caras a pesquisa por mim realizada. Dentre eles, destaco o de Costa (2003) e o de Barros (2006).

Interessada em apresentar uma reflexão sobre as relações entre mídia e fabricação de identidades sociais, Costa (2003) pretende com o artigo *Mídia, magistério e política cultural* “expor uma breve amostra de como a revista *Nova Escola* opera na fabricação de uma representação do magistério como ocupação feminina e no exercício de processos de subjetivação da professoras.” (COSTA, 2003:75)

Embora aborde aspectos ligados ao processo desencadeado pelas estratégias lingüístico-discursivas empregadas na revista, a autora apresenta um trabalho que se diferencia em dois aspectos fundamentais do estudo por mim realizado: a) a ausência de análise de dados, os quais são apresentados “*en passant*”, por meio de citações que justificam as constatações obtidas pela pesquisadora, e b) a opção adotada por Costa de examinar os elementos que permitem a constituição de padrão de referência para o exercício da docência tendo como pano de fundo a questão de gênero.

O procedimento adotado por Costa faz com que seu estudo incida em aspectos que não foram relevantes na pesquisa por mim realizada. Em minha pesquisa dediquei-me ao exame do processo de identificação instaurado a partir da leitura da revista *Nova Escola* numa abordagem em que tal processo é compreendido para além das diferenciações de gênero, mas sim como constitutivo do ser humano.

A diferença que venho de mencionar, no entanto, não impediu que Costa apresentasse em seu trabalho questões que são examinadas com mais vagar no estudo por mim desenvolvido. Dentre elas, por exemplo, um importante componente do modelo de professora ideal por mim identificado na revista *Nova Escola*: a articulação do padrão de

exercício da docência divulgado nesse periódico com um padrão de comportamento ligado à subserviência. Tal aspecto, que se manifesta, entre outros aspectos, no tom prescritivo que apresentado nos relatos de experiência por meio do exame desses textos à luz da *Teoria Polifônica da Enunciação* (Cf. cap. 3).

Barros (2006) toma a revista *Nova Escola* como objeto cultural, realizando um estudo cujo objetivo foi o de analisar as formas como a revista *Nova Escola*, no período de 1998 a 2002 apreendeu e divulgou aos professores “*uma série de saberes pautados Saberes Pedagógicos, legitimados como científicos*”.

Além do recorte adotado pela autora incidir sobre parte do período do qual extraí os dados que compõem essa dissertação, a saber, os anos de 2001 e de 2002, e também os três anos que antecedem o recorte que adotei em meu estudo, Barros apresenta um trabalho que dialoga com o meu de uma maneira ainda mais importante, devido ao fato de a autora ter constatado que a divulgação de saberes legitimados como científicos, tal como a revista *Nova Escola* o faz, revela a existência nesse de periódico de dispositivos de imposição de um modelo docente.

A constatação obtida por Barros, qual seja a da existência na revista *Nova Escola* de dispositivos de imposição de um modelo docente permite que, em relação a esse estudo, a presente dissertação seja compreendida como um passo a frente na tentativa de compreender os modos como o periódico em questão interfere na formação do leitor.

A respeito do processo de constituição da subjetividade do leitor da revista *Nova Escola*, o trabalho de Marzola (2000) revela aspectos que se encontram desenvolvidos em minha pesquisa, se apresentando até mesmo como sustentação dos mesmos. Isso ocorre porque, visando a analisar a relação que o discurso presente na revista *Nova Escola* mantém no que se refere aos textos sobre alfabetização e construtivismo como instrumentos da constituição daquilo que denomina “*subjetividades de alfabetizadoras e alfabetizadores*”, (MARZOLA:2000:94), a autora examinou o periódico num recorte que vai do ano de 1986-1996.

O estudo desenvolvido pela autora sobre os primórdios da publicação do periódico que estudo na presente dissertação trouxe duas importantes contribuições para o presente estudo.

A primeira delas decorre das conclusões apresentadas por Marzola em função da análise das informações dadas por um dos editores revista *Nova Escola* em 1997,

revelando um aspecto que ficou patente nas análises que realizei no *corpus* dessa dissertação: a existência um modo de endereçamento ao leitor que, conforme revelou o estudo de Marzola, existe desde os primórdios desse periódico, modo esse pelo qual o leitor é compreendido como uma tábula rasa.

A segunda contribuição advém do fato de Marzola identificar logo nos primeiros anos de publicação da revista *Nova Escola*, a hegemonia de um padrão de exercer a docência, a saber, o que é determinado pelos pressupostos do construtivismo. Tal constatação permitiu que a autora vislumbrasse uma das decorrências da divulgação de um modelo de professora ideal, a monossemia, questão que abordo no capítulo três.

Morrone (2003), tendo como objetivo identificar os pressupostos teóricos metodológicos que caracterizam os discursos presentes nos textos relacionados à História e ao ensino dessa disciplina, realizou um trabalho que, inscrevendo-se na área da historiografia da imprensa, se propôs a identificar as representações sobre concepções educacionais e práticas docentes. Para tal fim, analisou matérias e reportagens relacionados à História publicados na revista *Nova Escola* no período de 1986 a 1995.

A constatação da autora de que os artigos e matérias da revista *Nova Escola* transmitem ao leitor a imagem de experiências bem sucedidas, com a finalidade de construir modelos a serem seguidos enquanto iniciativas individuais ou coletivas, indicam o ponto a partir do qual a presente dissertação se constrói: ao se propor a apreensão do que é e como se constitui no interior da revista esse referido modelo de docência.

No artigo “Professor Nota 10: em foco a pedagogia, a escolarização e o mito de alfabetização”, também Lima (2006) delineia uns dos processos de constituição do modelo de professora ideal que pude identificar no decorrer de minha pesquisa, qual seja, o de estímulo-resposta. Isso ocorre porque, ao tomar como objeto de análise os regulamentos do concurso *Prêmio Victor Civita Professor Nota Dez* nos períodos de 1998 a 2002, visando a estabelecer relações entre textos e as práticas de ensino concernentes à alfabetização premiadas pela revista, a autora faz uma importante constatação: alguns traços que caracterizariam as concepções da revista *Nova Escola* sobre as práticas ideais de ensino refletem-se nas orientações fornecidas ao leitor para participar do concurso, bem como nas atividades premiadas, o que permite Lima concluir que são premiadas as professoras que agiram em suas salas de aula repetindo as práticas de ensino divulgadas na revista *Nova Escola*.

Nesse momento torna-se, ainda, necessária a menção do estudo desenvolvido por Cabral (2004), que, embora não tenha se dedicado especificamente ao estudo da revista *Nova Escola*, elegeu como centrais em sua dissertação de mestrado os seguintes objetivos:

- i) analisar a imagem de professor nas propostas oficiais de formação de professores na política educacional dos anos noventa;
- ii) observar como as palavras do Outro se materializam nos documentos oficiais; e
- iii) verificar como esses discursos se sustentam;

Entre outros esforços, tais objetivos a levaram a examinar um anúncio sobre a divulgação do concurso *Prêmio Victor Civita Professor Nota 10*. Tal opção motivou a autora a realizar no interior de seu trabalho a análise de um anúncio divulgado pela fundação que mantém a revista *Nova Escola* cujo texto era: *Quem conhece um bom professor... Levante a mão!*

O estudo realizado por Cabral colaborou de maneira particular na realização da análise do *corpus* dessa pesquisa ao apresentar um modelo de análise bastante semelhante ao que desenvolvo. Considero especialmente a colaboração da autora no que se refere à articulação estabelecida entre os dados que investigou e as proposições apresentadas por Pêcheux (1990) a respeito do jogo de imagens discursivas que se instaura no interior das manifestações languageiras.

Também as duas constatações obtidas por Cabral (2004) a partir da análise do referido anúncio revelaram-se pertinentes na realização de minha pesquisa. A primeira delas consiste na compreensão que a fundação mantenedora da revista *Nova Escola* tem de seu leitor: alguém com dificuldade de acompanhar a evolução, alguém que deve aprender sempre. A segunda consiste na caracterização da figura que a revista compreende como um “Professor Nota Dez”: alguém que está sempre aprendendo, que é criativo, compreende e acompanha os fatos da atualidade, e que está disposto a evoluir mais, sempre acompanhando as publicações que declaram colaborar para seu aperfeiçoamento.

Tais constatações foram desenvolvidas em função do exame dos textos que constituem o *corpus* dessa dissertação, devido ao fato de, no caso do presente estudo, consistirem em aspecto central na apreensão do modelo de professora ideal.

1.1.3. Trabalhos acadêmicos a respeito do conceito de imaginário

No levantamento por mim realizado não foram encontrados trabalhos que tratassem exclusivamente do imaginário sobre a profissão docente. Esse tema, no entanto, apareceu de maneira indireta em quatro trabalhos, os quais apresento no que se segue.

Vicentini (2002), adotou como objetivo de seu trabalho desenvolver uma reflexão sobre as articulações entre as imagens de professores divulgadas pela grande imprensa e as representações divulgadas por meio de periódicos pertencentes a entidades representantes do professorado por ocasião do Dia do Professor no período de 1933 a 1963. Para tal fim, analisou o que definiu em seu trabalho como “*a imagem social do magistério*”, tomando como *corpus* de sua tese de doutorado duas publicações periódicas, a saber, a *Folha de S. Paulo* e o *Estado de S. Paulo*.

Mais do que uma conclusão propriamente dita, a constatação de uma espécie de moto-cotínuo pelo qual as professoras sempre aparecem nos periódicos associadas a uma idéia de devotamento e abnegação em relação ao magistério, diferentemente dos professores, associados a uma postura menos carinhosa, mas igualmente competente, leva a pesquisadora a questionar-se “*...até que ponto estas imagens da mestra feliz em razão do afeto das crianças com as quais trabalhava (e, do mesmo modo, as do professor exemplar, dedicado e ordeiro) ainda circulam entre as representações sociais acerca do magistério*”.

Em sua tese de doutorado, Silva (2002) realizou um estudo que podemos considerar mais próximo do tema “imaginário” tal como a ele me refiro na presente dissertação. A fim de identificar o modo como as professoras primárias compreendiam a si próprias no início da década de 1990, o autor analisou o discurso verbal de um grupo de professoras, privilegiando aspectos relacionados à questão de gênero, educação e constituição do sujeito.

A opção de Silva pelo que denomina “pesquisa-ação colaborativa” (metodologia que o fez desenvolver seu trabalho a partir de entrevistas) permitiu que apenas fossem abordados aspectos que as professoras poderiam explicitamente revelar através das conversas, tais como suas opiniões a respeito da profissão docente.

De maneira diferente daquela realizada por Silva, na tentativa de compreender o fenômeno que estudo, procurei na análise de dados estabelecer relações entre conceitos

advindos não apenas da teoria lingüística, mas também da psicanálise. Tal fato permitiu, conforme se verá no capítulo 4, que o exame do processo sobre o qual versa o presente estudo — a divulgação de um modelo de professora ideal — fosse examinado independentemente da opinião pessoal dos indivíduos nele envolvidos, mas sim na materialidade lingüística do corpus que adotei.

Nesse contexto de trabalhos a partir dos quais foram elencados elementos sobre o que se pensa a respeito da profissão docente, deve ser também destacado o trabalho desenvolvido por Moraes (1996). Isso porque, visando a “*contribuir para a história da educação através da análise das práticas escolares e das representações que os professores constroem da sua história*”, a pesquisadora examinou em sua dissertação de mestrado quatro romances escritos por professores paulistas durante o período de 1920 a 1935. Na mesma direção do esforço empreendido por Moraes, de certo modo, também tenho como alvo de meu trabalho a compreensão acerca da mentalidade do professor de Ensino Fundamental.

Findo esse levantamento, evoco e também me dou licença para subverter as palavras do poeta²: uma vez essa etapa — do exame dos trabalhos que acabo de apresentar — finda, anuncio outra, a da presente dissertação, modéstia às favas, muito mais que linda, que vocês, caros leitores, lerão.

Justifica-se tal leitura porque nela apresento os resultados do esforço que realizei para colaborar com os estudos sobre o ensino de língua materna por meio do exame de um aspecto inexplorado, porém, conforme se pôde ver, já vislumbrado em diversos trabalhos acadêmicos: a existência de um modelo de ideal de docência divulgado por meio de um periódico que consiste em referência para o grande público que atua nas salas de aula.

De maneira especial, aos se interessam particularmente pelo aspecto fundamental desse trabalho, os estudos sobre a educação, destaco a articulação que desejei realizar entre os estudos lingüísticos e as colaborações da psicanálise de orientação lacaniana.

Uma vez os objetivos e os meios assinalados, dou prosseguimento à apresentação dos resultados decorrentes de um trabalho que surgiu em função de muito mais de doze leituras, da realização de uma considerável trajetória com a revista *Nova Escola*, cujo primeiro resultado foi transformar a mim, leitora, professora e expectadora do processo

² Refiro-me a poesia Memória. ANDRADE, Carlos Drummond de. In: “Claro Enigma”. *Obras Completas*. Nova Aguilar: Rio de Janeiro, 2003.

desencadeado por essa revista voltada a categoria profissional na qual ainda me insiro em pesquisadora e protagonista não da tragédia que consiste em colaborar para que seja tecida uma rede de imitações de modelo, mas do drama cheio de aventuras que é apostar num jeito original de se fazer as coisas.

Isto posto, apresento a seguir uma caracterização da revista *Nova Escola* no período de 2001 a 2004, o que farei por meio do exame das seções desse periódico.

1.2. A organização da revista *Nova Escola*

Em sua primeira edição, 220.000 exemplares da revista *Nova Escola* foram distribuídos nas escolas públicas do país. Vinte anos depois da primeira publicação desse periódico, a revista *Nova Escola* ainda é distribuída gratuitamente em escolas da rede pública. Amplamente conhecida entre os professores, caracteriza-se pela publicação de artigos e reportagens destinadas predominantemente ao professor de *Ensino Fundamental I*.

Já em sua primeira edição, em março de 1986, a revista *Nova Escola* revela o desejo de contribuir para a instauração de “*um novo modo de ser*” do público leitor. Essa afirmação se sustenta, em especial, através da leitura da *Carta do Editor*, nitidamente marcada pelo tom de “*reformulação*” que caracteriza a época da redemocratização do Brasil. O excerto a seguir, marcado pela utilização de verbos que expressam ações³ a serem exercidas sobre a professora, ilustra essa tendência de “enquadrar” um sujeito na norma social:

7. fornecer à professora
8. informações necessárias a um melhor desempenho do seu
9. trabalho, valorizá-la; resgatar seu prestígio e liderança junto
10. à comunidade; integrá-la ao processo de mudança que ora se
11. verifica no “país; e proporcionar uma troca de experiências e
12. conhecimentos entre todas as professoras brasileiras de 1º Grau.

Revista *Nova Escola*. Abril de 1986

É possível afirmar que, se de um lado existe um sujeito que se propõe a exercer uma ação disciplinadora, evidentemente, há uma suposição que é correlata: a do leitor ideal

³ Quais sejam: fornecer (linha 7), valorizar (linha 9); resgatar algo de alguém (linhas 9 e 10); integrar (linha 10) e proporcionar (linha 11).

da revista. Trata-se de alguém do sexo feminino, que pensa possuir lacunas em sua formação e julga que seu desempenho pode ser melhorado por meio das informações fornecidas pela revista. Ao que parece, a revista *Nova Escola* volta-se para alguém que não é valorizado nem exerce posição de destaque no local onde está inserido.

Em suma: é possível começar a delinear que a publicação toma seu leitor por objeto, passivo, portanto. Tal hipótese, como se verá a seguir, é reforçada pelos títulos das seções que compõem a revista: *Para informar*, *Para discutir*, *Para usar em classe*, *Para se divertir*.

A ênfase dada à preposição *para*, que se repete no título das quatro seções em que a revista *Nova Escola* está organizada, indicia o tom de prescrição presente no periódico. permite que se levante a hipótese de dois traços sobre a imagem que o periódico faz do leitor ao qual se dirige: a de alguém desprovido de autonomia e de inteligência, alguém que, embora capaz de decodificar as informações contidas no texto apresentado pela revista, não possui discernimento para, sozinho, decidir a respeito da aplicação desses conceitos em seu cotidiano.

Ao presumir que o professor que lê o periódico não é capaz de lidar com a informação que lhe é oferecida de maneira satisfatória, sendo necessário orientar-lhe sobre o que fazer com ela, a revista *Nova Escola* revela que a relação que é estabelecida da parte do Locutor-revista *Nova Escola* e o interLocutor-professor/leitor da revista não é de confiança, mas sim de vigilância, o que, conforme se verá, decorrerá em uma postura autoritária do periódico em relação aos leitores.

Partindo do pressuposto de que as seções presentes no interior da revista em questão revelariam aspectos importantes sobre o modo como esse periódico instauraria um modelo a ser seguido por seus leitores, realizei o exame da organização das seções da revista *Nova Escola* tomando como base os exemplares do seu primeiro ano de publicação.

Em 1986, a revista *Nova Escola* teve suas reportagens distribuídas de acordo com as seguintes seções:

- *Para informar*: divulga datas de cursos e eventos de interesse do leitor;
- *Para discutir*: promove debates sobre questões ligadas à educação;
- *Para usar em classe*: apresenta sugestões para atividades;
- *Para se divertir*: apresenta textos humorísticos sobre o cotidiano do professor; e
- *Para refletir*: apresenta textos a respeito de questões educacionais polêmicas.

Supondo que a seqüência dessas seções poderia oferecer subsídios para uma reflexão sobre a articulação das mesmas com os objetivos da revista *Nova Escola* declarados na *Carta do Editor*, realizei uma análise dos sumários dos exemplares publicados em seu primeiro ano. Para dar a ver a seqüência em que tais seções foram publicadas, verifique o Quadro B, que se segue:

Seção	Exemplar/ Posição da seção								
	Mar.	Ab.	Mai.	Jun.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
Para Informar	1 ^a	1 ^a	1 ^a	1 ^a	1 ^a	1 ^a	1 ^a	1 ^a	1 ^a
Para Discutir	2 ^a	5 ^a	4 ^a	4 ^a	2 ^a	4 ^a	2 ^a	2 ^a	4 ^a
Para usar em sala de aula	3 ^a	3 ^a	3 ^a	3 ^a	4 ^a	3 ^a	4 ^a	4 ^a	5 ^a
Para Divertir	4 ^a	4 ^a	5 ^a	2 ^a	5 ^a	5 ^a	3 ^a	5 ^a	2 ^a
Para Refletir	5 ^a	2 ^a	2 ^a	5 ^a	3 ^a	2 ^a	5 ^a	3 ^a	3 ^a

Quadro B: Ordenação das seções da revista Nova Escola

Uma leitura dos dados apresentados no quadro acima permite constatar que, com exceção da seção *Para informar*, todas as outras sofrem alterações no que tange à ordem de apresentação na revista, no decorrer do primeiro ano.

Nesse contexto, é interessante observar que o papel de promover discussões, representado pela seção *Para discutir*, que aparece no mesmo número de vezes na quarta e na segunda posição, no último exemplar do ano terá sua posição trocada com a da seção *Para divertir*, que ocupou predominantemente, no decorrer do ano, a quinta (e última) posição. Tal fato permite que se identifique um movimento em que o desejo dos responsáveis pela revista de oferecer ao leitor “leitura agradável e instrutiva”, tem como consequência uma preocupação maior com o entretenimento do que com a promoção de discussões.

O mesmo tom relativo ao desejo de instauração de algo novo, será mantido, na *Carta do Editor* publicada no segundo exemplar da revista. Intitulada *É tempo de mudança*, ao apresentar o exemplar daquele mês, a carta destaca a matéria *Reforma Silenciosa*, que “acabará ao longo do tempo, por mudar a face deste país”. A respeito de tal asserção, que denota uma disposição por parte da revista de anunciar e, conforme se

verá na análise dos dados, intervir em mudanças educacionais grandiosas, torna-se necessário mencionar um dos primeiros indícios do papel de doutrinação do professor leitor que a revista *Nova Escola* exerce a respeito do modo de ação pedagógica que divulga: o emprego de termos que remetem ao vocabulário bíblico.

No caso da *Carta do Editor*, a expressão “*mudar a face deste país*” ilustra essa ação por parte do periódico ao aludir a seguinte passagem de uma oração católica, na qual o fiel que a realiza invoca o espírito santo: “*Senhor, enviai Vosso Espírito e tudo será criado e renovareis a Face da Terra!*”

Uma vez concluída a caracterização da revista *Nova Escola* em seu período inicial, passo, a seguir, a examinar sua organização no período sobre o qual versa este estudo com o intuito de apreender as nuances do leitor padrão idealizado por esse periódico.

1.2.1. Um exame da revista *Nova Escola*

A seguir, reproduzo o sumário do exemplar da revista *Nova Escola* de janeiro/fevereiro de 2001, primeiro do conjunto que constitui o *corpus* desse trabalho.

Edição 139
Janeiro/Fevereiro,
2001

Montagem sobre foto
de Everton Bordin (professora
com aluna) • Camera Press
(Piaget) • reprodução (Freinet)
• Antonio Vargas (Emília) •
Maurício Nahas (Freire) •
Gustavo Lourenço (Gardner)
• divulgação (Vygotsky)
Produção: Patricia Mauad
Assistente de Produção: Odete
Mariotto

Sala dos professores

8 Algumas das melhores
cartas destes 15 anos

Fala, mestre!

15 Aziz Ab'Saber defende
a Geografia do bairro

Reportagem de capa

18 As teorias dos grandes
estudiosos da educação

Aniversário

26 NOVA ESCOLA faz
parte do seu dia-a-dia

Perfil

30 Graças à Cida esta
revista chega até você

Vida brasileira

32 A luta para impedir
o fim de uma escola

Inclusão

36 Pessoas diferentes
e muito especiais

Navegar é preciso

42 Evite que os alunos
copiem da internet

Como e por quê?

44 O tempo de digestão
dos alimentos

Cresça e aconteça

46 Medos e emoções dos
novatos na profissão

Fique sabendo

48 Método alfabetiza
adultos em três meses

Estante

52 22 sugestões de livros
e produtos didáticos

Elas fazem diferença

57 Márcia e Maria de Lourdes,
professoras nota 10

Caderno de Atividades

Expressão oral

2A Use o rádio nas aulas
de Língua Portuguesa

Era uma vez

4A Aventuras de um
cachorro falastrão

Arte

8A Favela paulistana se
une contra a violência

Victor Civita
Fundador do
Grupo Abril
e idealizador
da Fundação
Victor Civita

O QUE VOCÊ PRECISA SABER SOBRE NOVA ESCOLA E A FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA

NOVA ESCOLA, a maior revista de
educação do Brasil, circula em todo
o país desde março de 1986 e é uma
publicação da Fundação Victor Civita,
entidade sem fins lucrativos mantida
pelo Grupo Abril. NOVA ESCOLA é
vendida a preço de custo. Você só paga

o papel, a impressão e a distribuição,
porque a Fundação Victor Civita,
criada em setembro de 1985,
tem como objetivo contribuir para
a melhoria da qualidade do Ensino
Fundamental, por meio da qualificação
e do apoio ao professor brasileiro.

FUNDADOR
Victor Civita
(1907-1990)

PRESIDENTE: Roberto Civita
VICE-PRESIDENTE: Fatima Ali

CONSELHO CURADOR

Anna Bernardes da Silveira Rocha,
Fatima Ali, Giancarlo Francesco Civita,
José Augusto Pinto Moreira, José Mindlin,
Maria Terezinha Tourinho Saraiva, Roberta Civita,
Thomaz Souto Corrêa, Victor Civita

DIRETORA EXECUTIVA: Guiomar Namó de Mello

NOVA ESCOLA

DIRETOR DE REDAÇÃO: Gabriel Pillar Grossi

DIRETORA DE ARTE: Tatiana Cardeal

REDATOR CHEFE: Ferdinando Casagrande

EDITORES ESPECIAIS: Denise Pellegrini,

Marcelo Alencar (projetos especiais),

Maria de la Luz Mariz e Ricardo Prado

EDITORIA: Paola Gentile

REPÓRTERES: Luciana Zenti, Priscila Ramalho
e Roberta Bencini

CHEFE DE ARTE: Manuela Novais

DIAGRAMADORES: Marcos Guedes (projetos
especiais), Sonia Schwartz e Vilmar de Oliveira

ATENDIMENTO AO LEITOR: Cristiane Marangon

COLABORADOR: Fábio Pagotto (revisão)

ESCOLA

EDITOR: Ricardo Falzetta

DESENVOLVEDORES WEB: Leonardo Lima
(programação e design) e Roseli Zanella (arquivo)

CONSULTORA PEDAGÓGICA: Maura Dallan

APOIO EDITORIAL

DEPARTAMENTO DE DOCUMENTAÇÃO: Susana Camargo

ABRIL PRESS: José Carlos Augusto

NOVA YORK: Grace de Souza

PARIS: Pedro de Souza

RIO DE JANEIRO: Débora Chaves

DIRETOR TÉCNICO E COMERCIAL: Geraldo Suzigan

GERENTE DE PUBLICIDADE: Elza Gomes

COORDENADORA DE CIRCULAÇÃO

E PROCESSOS: Maria Aparecida Sousa

ANALISTA DE PLANEJAMENTO

E CONTROLE OPERACIONAL: Kátia Gimenes

NOVA ESCOLA 139 (ISSN 0103-0116), ano XVI, é uma pu-
blicação mensal da Fundação Victor Civita.

ASSINATURA: sua assinatura é a sua garantia. Você pode
interromper a assinatura a qualquer momento, sem sofrer
nenhum ônus. Mediante sua solicitação você terá direito à
devolução dos valores correspondentes aos exemplares a
receber, devidamente corrigido de acordo com o índice oficial
aplicável. Com sua assinatura, seu nome passa a ser incluído
na lista de clientes preferenciais da Fundação Victor Civita e
da Editora Abril, que poderão cedê-lo a empresas idôneas
para fins de divulgação e promoção de produtos de seu inte-
resse. Caso não queira fazer parte dessa lista, escreva para
Editora Abril - Assinaturas, Av. Otaviano Alves de Lima, 4400,
4º andar, Freguesia do Ô, CEP 02909-900 - São Paulo - SP.

DÚVIDAS, MUDANÇA DE ENDEREÇO E OUTROS SERVIÇOS:

São Paulo: tel. (0__11) 3990-2112

Demais localidades: (ligue grátis) tel. 0800-7042112

Fax: (0__11) 3990-2100; e-mail: abrilsao@abril.com.br

PARA ASSINAR OU RENOVAR ASSINATURAS:

São Paulo: tel. (0__11) 3990-2121

Demais localidades: (ligue grátis) tel. 0800-7012828;

e-mail: abril.assinaturas@abril.com.br

ANER

IMPRESSA NA DIVISÃO GRÁFICA DA EDITORA ABRIL S.A.

Ao observar a imagem da página anterior, é possível verificar que o sumário, que consiste em uma coluna dupla, apresenta no canto superior esquerdo uma reprodução reduzida da capa, com os dados da edição e os créditos da foto em que ela consiste. Logo abaixo, é possível ver o nome de cada seção, os quais se encontram escritos em letra que imita a caligrafia cursiva. Cada um deles é seguido por uma frase curta que funciona como uma “chamada” da matéria a que se refere, caracterização essa que está indicada ao lado de um número registrado em cor verde, que indica a página na qual está o texto em questão.

A segunda coluna do sumário está dividida no sentido vertical em duas partes por meio de uma figura da qual sai uma seta indicando uma das seções (a seção *Era uma vez*) da macro-seção *Caderno de atividades*, que é constituída também pelas seções *Expressão Oral*, *Era uma vez* e *Arte*.

A página do sumário limita-se por um traço vertical que o separa de outra coluna, em que são indicados os dados da Fundação Victor Civita, da própria revista *Nova Escola* e do seu site, o *Escola online*. Nela está indicado, ainda, o procedimento para a aquisição de volumes atrasados.

Logo abaixo dessas duas colunas, vê-se uma tarja vermelha que divide a folha com os seguintes dizeres em letras brancas e caixa alta: “*O que você precisa saber sobre Nova Escola e a Fundação Victor Civita*”.

A caracterização geral do sumário, no qual são utilizados recursos pouco comuns em publicações voltadas ao público adulto, dentre elas tipo de letra que imita a caligrafia cursiva e a ilustração que remete as que estão presentes nos livros infantis permitem que, a respeito do leitor ideal da revista, duas hipóteses sejam levantadas. Uma delas seria a de que a equipe que produz a revista ao realizar a apresentação gráfica do material desejou agradar a um tipo de leitor que gosta de ver no material que lê traços que são do seu dia-a-dia. Isso justificaria, por exemplo, a presença da caligrafia cursiva, pouco comum em materiais impressos, porém bastante valorizada no meio escolar. O *Quadro C*, a seguir, apresenta a descrição das seções indicadas no sumário do exemplar aqui analisado.

Considerando as informações precedentes sobre as seções nas quais a revista *Nova Escola* se organizava em suas primeiras edições, e em relação a sua organização no ano de 2001, à seção *Caderno de atividades*, na qual estão contidas sugestões de aula, uma segunda hipótese, mais adequada, seria a de que a revista coloca-se no lugar dos professores, cabendo aos leitores o papel de alunos desse periódico.

Dando continuidade ao exame do sumário do exemplar de janeiro/fevereiro, apresento no quadro que segue uma caracterização de cada uma das seções nele contidas.

Nome da Sessão	Caracterização
Sala dos Professores	Seção dedicada especialmente à publicação de cartas e e-mails dos leitores. É composta por subseções contidas em diferentes boxes: <i>Diário de classe</i> , (em que um professor relata alguma experiência em sala de aula), <i>Naquele tempo</i> (destinado à publicação de fotos antigas de turmas, colégios e professores enviadas pelos leitores, são acompanhadas de texto explicativo), <i>Na minha escola</i> (em que os leitores relatam experiências bem-sucedidas em sala de aula), <i>Quadro de avisos</i> (local de publicação de anúncios dos leitores relativos a pedidos de doações e estabelecimento de contato com outros leitores).
Fala, mestre!	Seção composta por entrevistas com figuras eminentes cujas atividades se relacionam direta ou indiretamente com a área da educação: pesquisadores, políticos, escritores etc.
Reportagem de capa	Caracterizada por artigos que revelam a tendência da revista de privilegiar temas tais como a progressão continuada, a violência na escola, disciplina etc., capazes de chamar atenção dos professores independentemente da disciplina que lecionam.
Aniversário	Seção que contém matéria que consiste no depoimento de diversas professoras sobre a influência da revista em sua vida profissional. Comemora o 15º ano de publicação do periódico.
Perfil	Seção que contém matéria sobre a funcionária responsável pela distribuição da revista desde sua primeira edição.
Vida brasileira	Seção destinada à publicação de matérias sobre escolas desprovidas de recursos que encontraram soluções para superar as dificuldades do cotidiano.
Inclusão	Matéria que apresenta panorama das reportagens publicadas sobre o tema inclusão na revista <i>Nova Escola</i> .
Navegar é preciso	Seção que apresenta sugestões para a utilização da internet.
Como e por quê?	Seção composta por perguntas elaboradas por leitores e respondidas por especialistas de diferentes áreas do conhecimento (lingüistas, psicopedagogos etc.).
Cresça e aconteça	Seção composta por matéria dedicada às dúvidas e inseguranças características do início de carreira.
Fique sabendo	Seção dedicada a atualidades: divulgação de aprovações de leis concernentes à educação, cursos e novos programas implantados pelo governo.
Estante	Seção na qual pequenos textos apresentam produtos e livros, sendo que estes últimos são divididos em diferentes categorias: <i>Formação</i> , <i>Juvenil</i> e <i>Infantil</i> .
Elas fazem a diferença	Seção relativa ao Prêmio Vitor Civita, apresenta síntese do projeto e perfil do professor finalista da edição mais recente desse concurso.
Expressão Oral^{4*}	Seção composta por relato de experiência sobre o uso do rádio na Educação Infantil.
Era uma vez⁵	Seção que publica contos acompanhados de sugestões de atividades a serem desenvolvidas após a leitura em sala de aula. No exemplar em questão, encontra-se o conto <i>Voltando da escola para casa</i> , de Ricardo Azeredo.
Arte[*]	Seção composta por relato de experiência em escola da periferia de São Paulo, na qual o fazer artístico consistiu na etapa que iniciou um trabalho sobre cidadania.

Quadro C: Seções da revista Nova Escola

O exame dos exemplares publicados no período de 2001 a 2004 permitiu a constatação de que a revista *Nova Escola* sofreu mudanças significativas em relação ao seu projeto gráfico, as quais se refletiram também na organização das seções que faziam parte desse periódico.

Foi possível verificar que *Sala dos Professores*, *Fala mestre*, *Reportagem de capa*, *Navegar é preciso*, *Como e por quê?*, *Cresça e aconteça*, *Fique sabendo*, *Estante⁵* e

⁴Os textos marcados com asterisco são aqueles contidos na macro-seção *Caderno de atividades*.

⁵No decorrer da pesquisa essa seção mudou de título, passando, partir do exemplar de abril de 2000 a ser denominada *Livro & cia*.

Elas/Eles/Ela/Ele fazem a diferença fossem compreendidas como seções fixas da revista, assim como a macro-seção *Caderno de atividades*.

Por serem constituídas predominantemente por relatos de experiência, as seções *Sala dos Professores*, *Elas/Eles/Ela/Ele fazem a diferença*, e, eventualmente, a seção *Reportagem de capa* e *Caderno de atividades* assumiram especial importância para meu estudo, devido ao fato apresentarem relatos de experiências. Antes, porém, de aprofundar algumas considerações sobre essas seções e suas possíveis relações com o modelo de professor ideal veiculado na revista *Nova Escola*, passo a uma descrição do concurso *Professor Nota 10*, promovido pela fundação que mantém esse periódico.

A opção em privilegiar o concurso *Professor Nota 10* deve-se a dois fatores, quais sejam, o fato de o modo como ocorre a realização desse prêmio favorecer a divulgação do modelo de professor ideal e o de influir na publicação dos textos a partir dos quais pretendo elencar os traços que participam da composição dessa figura mítica.

1.2.2. O que são relatos de experiência

Cumpra nesse momento, esclarecer a concepção de linguagem que adotei ao lidar com o conjunto de dados de exemplares publicados no período que essa pesquisa abrange (2001-2004). Ao considerar os dados que compõem o corpus dessa dissertação, pautei-me nos trabalhos desenvolvidos por Saussure (1962). Isso equivale a afirmar que, tomando como referência o trabalho no qual Saussure (1962:128) instaurou as bases dos estudos lingüísticos na atualidade, considero que as palavras tornam-se compreensíveis e apresentam novos valores de acordo com o efeito que as relações estabelecidas entre elas despertam naqueles a quem se destinam.

Ancora-se nesse modo de compreensão a defesa que realizo a respeito da possibilidade de se obter dados a respeito da figura do modelo de professor ideal divulgada nos relatos da revista *Nova Escola*, ainda que nesse periódico tal expressão não apareça de modo explícito.

Tal concepção a respeito da linguagem levou-me a, logo de saída, enviaar esforços que me permitissem apreender o modelo de professora ideal por meio do levantamento de índices contidos nos textos que compunham o corpus adotado, os quais se presentificaram

de maneira particular nas matérias em que eram apresentadas ao leitor experiências de ensino bem sucedidas, ideais.

Os textos que versavam sobre experiências ideais de ensino, segundo a revista *Nova Escola*, foram denominados no interior desse trabalho como relatos de experiência e consistiram ora em um artigo do periódico, ora em trechos de um determinado artigo.

A diferença existente nos relatos que consistiam em si um artigo da revista *Nova Escola* e aqueles que estavam contidos em uma determinada matéria levaram-me a diferenciar os textos que constituíram o corpus dessa pesquisa em *relatos de experiência propriamente ditos*, e *experiências relatadas*. Na categoria *relatos de experiência* encontram-se os textos dedicados à descrição de uma atividade realizada por um professor. A categoria *experiências relatadas* é formada por textos que, mais do que propriamente a simples narração de uma experiência, apresentam experiências realizadas em sala de aula como argumentos para reforçar ou ilustrar a tese defendida na reportagem.

Cumprе esclarecer que, para fins de contagem, considerei o texto no qual o relato de experiência ou a(s) experiências relatada(s) estava(m) contida(s), de maneira que, na etapa em que foram reunidos os relatos de experiência de língua materna publicados na revista *Nova Escola* no período de janeiro de 2001 a 2004, foi possível contabilizar quarenta relatos, dos quais trinta e oito foram assinados por repórteres da revista. Os outros relatos tiveram sua autoria atribuída ao próprio professor que realizou a atividade.

Embora a existência de relatos assinados por repórteres da revista *Nova Escola* e de relatos assinados por leitores pudesse sugerir uma diferença significativa entre esses textos, tal fato não ocorreu no que concerne à descrição da prática de ensino neles realizada. Isso porque, mesmo quando eram assinados por leitores, tais textos revelavam apenas o simulacro de uma subjetividade, sugerida, por exemplo, em função do emprego de recursos tais como o uso da primeira pessoa do singular e de vocabulário informal. Tal aparência, no entanto, não resistia ao exame da descrição da experiência de ensino propriamente dita, uma vez que tais textos seguiam o mesmo padrão adotado pelos repórteres na descrição das atividades de ensino. Para ilustrar como foi possível obter tal constatação, apresento o excerto a seguir:

Abelha não faz mal, faz mel

1. Sou professora de
2. classe de alfabe-
3. tização e vou contar
4. uma história muito
5. legal que aconteceu
6. no ano passado. To-
7. dos os dias, no final
8. do recreio, recebia-
9. mos a visita de abe-
10. lhas. Primeiro, umas
11. poucas. Com o passar do tem-
12. po, mais e mais. Chegou ao
13. ponto de elas não me deixarem
14. dar aula. Nesse momento de-
15. cidi montar um projeto sobre a
16. vida desses insetos. Comecei
17. vasculhando o que s crianças
18. já conheciam e que curiosida-
19. des tinham. [...]
29. Fomos até a Uni-
30. versidade Federal do Ceará
31. em busca de orientações. Lá,
32. aprendemos que, quando uma
33. abelha ferroa, seu
34. abdome estrangula
35. e ela morre. [...]
43. Um belo dia, os alunos encon-
44. traram uma abelha quase mor-
45. ta. Fui bombardeada de per-
46. guntas. [...]
57. No final, tive a con-
58. vicção de que os conteúdos fo-
59. ram muito bem assimilados.
60. E, para completar, despertei
61. a consciência ecológica de
62. meus alunos.

Viviane Salviano Lopes
Fortaleza.

Revista *Nova Escola*. Agosto de 2001.

Logo no primeiro período do relato de experiência *Abelha não faz mal, faz mel*, o leitor é defrontado com dois índices que diferenciam o texto do padrão de texto de jornalístico que, segundo o senso comum em relação às características dos textos, caracteriza-se pela objetividade. Na apresentação do texto que irá desenvolver, o Locutor emprega a primeira pessoa do singular e, na seqüência, caracteriza o relato que realizará de maneira informal por meio da expressão “*muito legal*” (linhas 4 e 5).

A afirmação apresentada pelo Locutor logo no início do relato “*Sou professora de classe de alfabetização*” (linhas 1 a 3) dá a entender que essa figura corresponde, de fato, a

uma pessoa de carne e osso, existente no “mundo real”, efeito corroborado no processo de edição da revista pela inclusão no relato da foto da professora que o assina.

A sustentação de que o Locutor além de existir “de verdade”, possuindo não apenas um rosto, mas também uma opinião, supostamente advinda de sua individualidade, encontra sua continuidade no emprego da expressão “*muito legal*”, utilizada para caracterizar a experiência de ensino que será descrita na seqüência.

O fato do relato de experiência ser caracterizado como uma história a ser contada (linhas 3 e 4) abre a possibilidade para a investigação a respeito da figura que a revista *Nova Escola* faz de seu leitor ideal ao publicar um texto cujo Locutor propõe-se a contar histórias ao invés de relatar uma experiência pedagógica de maneira formal.

Podemos propor, inicialmente, uma reflexão sobre as diferenças existentes entre a figura de um profissional que, tendo realizado uma atividade de ensino cujos resultados positivos motivaram-no a redigir um texto que a descreve e a figura de um profissional que se propõe a contar uma história. Do mesmo modo, é possível delinear as diferenças existentes entre um profissional que deseja se aperfeiçoar profissionalmente tomando conhecimento de ações realizadas pelos seus pares e aquele que deseja melhorar suas práticas ouvindo histórias, palavra que nos remete ao universo das fábulas, textos tradicionalmente conhecidos pelo seu caráter moralizante. Tal percurso interpretativo, conduz, portanto, à conclusão de que a revista *Nova Escola* pressupõe, no momento da seleção dos textos para a publicação, a existência de um leitor a quem é preciso dirigir-se num tom pueril.

Ao publicar um texto organizado pelo Locutor de modo que se assemelha mais à contação de histórias do que à divulgação de relatos de experiência nos quais os termos técnicos que são característicos da área são mobilizados com rigor, a revista *Nova Escola* suscita da parte do leitor uma postura semelhante à de quem ouve um “causo”, obtendo como efeito o transporte do registro da experiência de ensino para o campo da informalidade entre “colegas”, a qual por sua vez, suscitaria o estabelecimento do efeito de cumplicidade.

Assim, no relato *Abelha não faz mal, faz mel*, o leitor é apresentado a uma figura “de verdade”, identificada não apenas pela “cara” estampada na revista e pelo nome com que assina o texto, mas especialmente pelo de poder de decisão — Nesse momento decidi montar um projeto (linhas 14 e 15) —, cujo exercício levou-a a viver uma experiência digna de relato.

Apesar dos aparentes índices de singularidade que o relato em questão revela, seja no o emprego da primeira pessoa do singular, seja na seleção de vocábulos que denotariam a autonomia do Locutor em relação à atividade que realizou, ao apresentar uma prática de ensino louvada pela revista *Nova Escola* de diferentes maneiras, o relato aponta um dos efeitos que a discursividade instaurada pela revista acarreta: o de fascinação.

Explico, no que se segue como o Locutor do texto, sugere descrever uma ação realizada por decisão da professora que corresponderia ao ser no mundo que assina o relato. Ao realizar sua intervenção pedagógica, no entanto, esse ser “coincidentemente” reproduziu as mesmas etapas descritas nos relatos de experiência redigidos por repórteres da revista, a saber:

— Apresentação de uma situação-problema (linhas 6 a 14):

“Todos os dias, no final do recreio, recebíamos a visita de abelhas. Primeiro, umas poucas. Com o passar do tempo, mais e mais. Chegou um ponto de elas não me deixarem dar aula.”

— Tomada de decisão da parte do professor da adoção da metodologia de projetos (linhas 14 a 16):

“Nesse momento decidi montar um projeto sobre a vida desses insetos.”

Ao reproduzir as propostas de práticas de ensino de língua materna apresentadas pela revista *Nova Escola* tomando-as como se fossem suas desde o princípio, a professora revela por meio do esquecimento da atuação desse periódico em sua constituição um dos efeitos que mais caracterizam o processo de identificação: o de apagamento da figura do outro. Tal omissão consistiu no principal indício obtido nos relatos de experiência sobre a identificação do leitor ao modelo de docência divulgado pela revista *Nova Escola*, processo cujas suas implicações examino no capítulo três.

O excerto a seguir, em que uma leitora reage ao relato de uma experiência de ensino publicado na revista *Nova Escola*, ilustra uma das decorrências da divulgação do modelo de docência ideal divulgado por esse periódico: a assunção de uma postura de tábula rasa por parte do leitor.

Caderno Nordeste

1. A reportagem “Ler rima
2. com prazer” (edição 141,
3. abril de 2001) foi ótima para
4. o meu trabalho. Conhece-
5. mos muitas parlendas, mas
6. não sabemos como desen-
7. volver atividades práticas
8. que ajudem a garantir o êxi-
9. to no processo ensino-apren-
10. -dizagem. Parabéns aos pro-
11. fessores que vivem e traba-
12. -lham na Região Nordeste.

Isabel Cristina Cangussu Grossi
 Patrocínio, MG
 Revista *Nova Escola*. Maio de 2001

Nele, a leitora declara a importância dos relatos de experiências em sua atuação profissional (linhas 3 e 4), dando a entender que esses textos atuam de maneira a suprir sua incapacidade para mobilizar o conhecimento que possui na realização das atividades que caracterizam seu cotidiano (linhas 4 a 8). Aderindo à idéia de que é na revista que se encontra o modo correto de “proceder” e a professora destitui o valor de sua formação em face daquela que é oferecida pela revista *Nova Escola*, chegando ao ponto de afirmar que não sabe realizar algo que caracteriza a docência: desenvolver atividades práticas que ajudem a garantir o êxito no processo ensino-aprendizagem.

Uma outra abordagem que realizei do corpus nesse momento foi uma leitura por meio da qual elenquei os temas mais recorrentes nos relatos de experiência. Em relação ao modo como exercer a docência apresentado pela revista *Nova Escola*, — a seleção de temas que pôde ser constatada a partir dessas observações e, de maneira especial, o fato de aparecerem artigos especialmente sobre um determinado tema, no caso, em termos de número, sobre leitura — é preciso indicar ao fato dos leitores/produtores dos relatos estarem inseridos em uma discursividade que, de certa maneira, determina o que pode ser relatado como experiência de sucesso. Ainda que alguma professora tenha uma prática de sucesso diferente da que é veiculada pela revista *Nova Escola*, é possível calcular que escrever algo que não fosse igual ao que é divulgado nesse periódico nunca lhe ocorreria: conforme uma

leitura dos relatos de experiência revela, capturada pela rede do discurso da revista, a professora faz, fala e toma como suas idéias que são do outro.

Além da distinção entre relatos de experiência e experiências relatadas, outra constatação a ser destacada nesse momento da pesquisa foi uma queda bastante significativa em relação ao número de artigos publicados: enquanto em 2001 foram encontrados dezesseis, este número decresceu para cinco em 2004. Confira o *Quadro D*, que se segue, para conhecer dados mais detalhados deste decréscimo:

Quadro D: Número de Relatos de Experiência publicados pela revista Nova Escola

Além de redução do número de relatos de experiência, destaco, ainda, uma terceira constatação, a de que, no decorrer do período analisado esses textos passaram a ser publicados em função da divulgação do concurso *Prêmio Victor Civita Professor Nota 10*.

O fato de dezessete artigos do conjunto de trinta e oito que compõe o *corpus* desse estudo, relacionarem-se ao concurso *Prêmio Victor Civita Professor Nota 10* revelou ser uma pista inicial para a apreensão de um dos mecanismos apresentados na revista *Nova Escola* no processo de construção do modelo de professora ideal. Por este motivo, no que se segue discorrerei a respeito de dispositivos de leitura.

1.2.2.1. O relato de experiência como instrumento de pesquisa: como se cria um modelo de professora ideal

Conforme se viu, a divulgação do modelo de professora ideal na revista *Nova Escola* não ocorre de maneira declarada. Por esse motivo, busquei apreendê-lo de maneira

indireta, qual seja, por meio da leitura de experiências ideais de ensino. Tais experiências encontram-se publicadas no periódico em questão nos textos que denominei em meu trabalho como relatos de experiência, e que constituem o corpus propriamente dito dessa pesquisa. Esse conjunto de dados foi analisado conforme a proposta apresentada por Riolfi (1999), a saber, uma releitura do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989).

No artigo “Sinais — Raízes de um paradigma indiciário”, Ginzburg revela a existência de uma tradição de pesquisa, ainda não sistematizada, que remonta ao século XIX, na qual o aspecto de algo nunca visto é reconstruído por meio de indícios mínimos.

Tomando como exemplo os trabalhos desenvolvidos por Morelli no reconhecimento de pinturas originais, no personagem de ficção criado por Arthur Conan Doyle, Sherlock Holmes, e em uma leitura sua do ensaio de Freud intitulado *O Moisés de Michelangelo*, Ginzburg postula a existência de um saber que possibilita o alcance de uma realidade complexa, impossível de ser experimentada diretamente, a partir de dados aparentemente negligenciáveis.

De maneira análoga à do trabalho descrito por Freud (1937:279), propus-me a identificar traços que compõem um modelo. No meu caso, tratasse de investigar de o modelo de professora ideal por meio de uma utilização mais consistente da *Teoria Polifônica da Enunciação* conforme modelo proposto por Ducrot (1987).

Na referida teoria, através da transposição para os estudos lingüísticos do conceito de polifonia desenvolvido por Bakhtin, Ducrot (op. cit.) questiona a univocidade da figura do Locutor, postulando que cada enunciação estaria permeada por diversas vozes (enunciadores) que corresponderiam não apenas a do Locutor enquanto ser no mundo, mas também a de diversas instâncias. Este lingüista francês sistematiza as figuras cujas vozes participariam da fala de um dado Locutor realizada da seguinte forma:

- λ que corresponde ao ser no mundo que realiza a enunciação,
- L, instância responsável pela organização do discurso, e
- E, vozes que se manifestam em meio ao discurso de L.

Na leitura que realizei dos relatos de experiência, a sistematização desenvolvida por Ducrot apresentou-se como instrumento bastante eficaz para os textos redigidos por repórteres e por professores. Isso porque tal aparato ofereceu subsídios para a

problematização da suposta neutralidade de tais textos, fato que, por sua vez, permitiu a identificação dos traços que caracterizariam o modelo de professora ideal divulgado pela revista *Nova Escola*.

Por meio dos relatos de experiência, a revista *Nova Escola* apresenta ao leitor um modelo a copiar em suas sala de aula. Isso se dá, de maneira especial, nos textos relativos a divulgação do *Prêmio Victor Civita Professor Nota Dez*⁶, que se caracterizam por apresentar as benesses destinadas à vencedora (que, conforme se verá no capítulo três, age de acordo com as teses a respeito do ensino apresentadas pelo periódico), quais sejam, reconhecimento material (dinheiro) e “imaterial” (fama).

A descrição de tais experiências de ensino de língua materna puderam ser encontradas nos textos que no interior desse trabalho são denominados como relatos de experiências, os quais desempenham importante papel no processo de identificação que a revista *Nova Escola* favorece devido ao fato de apresentarem ao leitor um modelo a imitar, um objetivo a ser atingido.

Detive-me, particularmente, nos relatos de experiência de ensino ligados à divulgação do *Prêmio Victor Civita Professor Nota Dez*, uma vez que esses textos, ao apresentarem o trabalho realizado pela vencedora, oferecem ao mesmo tempo “pistas” que permitem e, até mesmo, convidam o leitor adotar em sua prática ações idênticas as que tornaram vencedora a professora que realizou o trabalho em questão.

1.2.2.2. A periodicidade dos relatos de experiência publicados na revista *Nova Escola* e a constituição do modelo de professora ideal

Do total de trinta e oito relatos que constituem o corpus dessa pesquisa, trinta e seis foram assinados por repórteres da revista. Os outros relatos tiveram sua autoria atribuída ao próprio professor que realizou a atividade. Mais do que uma simples diferença, essa característica revelou ser uma pista inicial para a apreensão de um dos mecanismos apresentados na revista *Nova Escola* no processo de construção do modelo de professora

⁶ Nesse momento, cumpre esclarecer a opção de utilizar o gênero feminino em relação à figura mítica do Professor Nota 10 devido ao fato de, em todas as suas edições, o prêmio ter sido conferido a mulheres.

ideal, a saber, do mecanismo de estímulo-resposta. No que se segue, apresento alguns indícios:

- 1) A presença disfarçada daquele que estou chamando de experiência relatada no meio de textos que originariamente não se dispõe a esse fim.
- 2) O rareamento da publicação dos artigos do tipo *relatos de experiência* que, no decorrer do período em questão, presentificaram-se como trechos de reportagens, *experiências relatadas*, trechos apresentados no texto do qual participavam a título de ilustração da tese sobre o ensino apresentada na matéria em que se encontravam; e
- 3) A vinculação dos relatos de experiência à divulgação do *Prêmio Victor Civita Professor Nota Dez*.

Assim, encontramos, no exemplar de janeiro de 2001, o relato de experiência a respeito do ensino de língua materna intitulado *Desafio na praia*, publicado na seção *Eles elas fazem a diferença*, que volta a apresentar outra atividade de ensino de língua portuguesa apenas no mês de agosto.

Nos meses de março abril, maio, junho e julho desse ano, os relatos de experiência — apenas aparentemente, conforme se verá a seguir —, não apresentam nenhuma relação com o *Prêmio Victor Civita Professor Nota Dez*. Tal prêmio só volta a ser mencionado, no que se refere ao ensino de língua materna, nos meses de agosto, por ocasião da publicação do relato *Textos com ética*, e de outubro, em função de dos artigos *A festa da leitura*, *Alunos críticos. De cinema.* e *Caixas cheias de histórias*, que são sinopses dos projetos finalistas dos concurso.

Ainda no ano de 2001, com exceção do artigo *Não sei se brinco, não sei se estudo*, os relatos de experiência de ensino de língua portuguesa encontram-se contidos no encarte especial *Projetos Didáticos*, novamente, sem nenhuma alusão ao prêmio Victor Civita.

No primeiro exemplar publicado no ano de 2002, referente aos meses de janeiro e de fevereiro, encontram-se três relatos de experiência: *Alfabetizando com projetos*, *Textos com estilo* e uma descrição contida dentro da matéria *A vez nasce nos filmes mudos*, destinada a divulgar a premiação do concurso *Prêmio Victor Civita Professor Nota Dez*.

sobre o projeto realizado pela professora Lininalva Rocha Queiroz, que já havia sido delineado superficialmente no mês de outubro do ano anterior, por meio do relato *Alunos críticos. De cinema*.

Assim como no ano anterior, ocorre um silêncio em relação ao elo estabelecido entre o ensino de língua materna e o prêmio *Professor Nota Dez*, que é quebrado, novamente, no mês de outubro, por meio de novos relatos–sinopses, quais sejam, *Minha escola é notícia*, *Leitura nas ondas do rádio* e *Cantigas para ler e escrever*, e *Contadores de histórias*.

Ainda em 2002, no mês de novembro, a experiência de ensino inicialmente apresentada no relato *Cantigas para ler e escrever* ressurge, descrita em maiores detalhes, no relato *Alfabetizar Cantando*, que consiste na última parte do conjunto de matérias dedicadas a divulgação do *Prêmio Victor Civita Professor Nota Dez*.

O conjunto de relatos de experiências publicado no ano de 2003 inicia-se com o relato *Desafio na praia*, publicado na seção *Eles/elas fazem a diferença* que, conforme se viu, divulga atividades finalistas do *Prêmio Victor Civita Professor Nota Dez*. Os meses de março e abril desse ano revelam um silêncio inédito em relação à publicação de relatos de experiência, que é quebrado em maio com os relatos categorizados como experiências relatadas, contidos na matéria *Biblioteca: Tesouro a explorar*.

A respeito da matéria *Biblioteca: Tesouro a explorar*, interessa ressaltar que, com esse texto se inaugura uma tendência na publicação de relatos de experiência na revista *Nova Escola*, qual seja, a desses textos serem apresentados no interior das matérias, enquanto ilustração da tese sobre o ensino nela apresentada.

De junho a agosto, novamente, encontra-se uma ausência de relatos de experiência de ensino de língua materna, que é quebrada, novamente, com a publicação de relatos–sinopses dos projetos finalistas do concurso *Prêmio Victor Civita Professor Nota Dez* em novembro.

Assim, foi possível identificar a existência de duas espécies de “estações” presentes na Revista *Nova Escola* em relação à publicação e, até mesmo, à constituição dos relatos de experiência. Ambas estações girariam em torno do prêmio *Professor Nota Dez*, a primeira delas estando vinculada a divulgação de experiências que “dariam o tom” a respeito do que é preciso fazer para ser Nota Dez e a segunda reforçando o modelo de professor Nota Dez por meio da divulgação do projeto, e de maneira especial, da

professora que recebeu o prêmio, o mesmo procedimento ocorrendo em relação aos finalistas.

Ao tomar a premiação do concurso *Prêmio Victor Civita Professor Nota Dez*, como marco central, foi possível reunir tanto os textos do tipo *relatos de experiência* como os do tipo *experiência relatada* em três grupos:

- *Grupo A*: composto por artigos que consistem em sinopses sobre os projetos de ensino finalistas;
- *Grupo B*: composto por artigos que, em relação aos do *Grupo A*, consistem em textos destinados a explicar os projetos finalistas de maneira detalhada que aquela apresentada pelos textos do *Grupo A*;
- *Grupo C*: compostos por artigos contidos nas séries de matérias destinadas a divulgar a festa da premiação do concurso *Prêmio Victor Civita Professor Nota Dez*.

Como exemplo das características dos textos que permitiram tal classificação, apresento a seguir dois relatos, publicados pela revista *Nova Escola* a respeito da mesma experiência de ensino, no caso, um projeto de desenvolvido pela professora Lininalva⁷.

No primeiro deles, (intitulado *Alunos críticos. De cinema.*) a experiência de ensino é descrita de maneira a caracterizar o texto como pertencente ao *Grupo A*:

Alunos críticos. De cinema.

1. Foi o cinema — mais precisamente
2. os filmes de Charles Chaplin —
3. que levou a 3ª série da professora Lini-
4. nalva Rocha Queiroz, na Escola Muni-
5. cipal Barbosa Romeo, em Salvador, a
6. progredir com em sua capacidade de escri-
7. ta. O projeto foi desenvolvido em 2000
8. com vinte jovens entre 13 e 21 anos,
9. integrantes em sua maioria do Projeto
10. Axé, organização não-governamental
11. que atende a crianças e adolescentes

⁷ No capítulo três, apresento uma análise mais aprofundada desse relato, que assumiu no interior da pesquisa, importante papel na apreensão dos recursos mobilizados pela revista *Nova Escola* na divulgação do modelo de professora ideal.

12. em situação de risco. [...]
15. O objetivo da pedagoga era despertar o interesse do grupo
16. elas aulas e levá-los a redigir bons textos. [...]
17. Após a exibição de cada um dos
24. oito filmes tinha lugar um debate, com espaço para recontar a
25. história e produzir textos coletivos, em dupla e individuais.
26. Lininalva resolveu ousar e sugeriu que os estudantes fizessem,
27. em vez de um resumo, uma resenha crítica. “Quando vi os trabalhos, comecei a chorar”, diz.
28. Apesar dos erros, eles tinham idéias maravilhosas.” Mais com
29. -fiante, ela apresentou à turma bons modelos de críticas. Os textos produzidos em sala foram re-
30. visados e reescritos e compuseram um caderno de resenhas.
31. No final do ano, apenas um aluno não passou para a 4ª série.
32. “Me chamam de idealista, mas coloco nesses meninos minha es-
33. perança de um mundo melhor.”

Nele, o leitor encontra uma descrição breve das linhas gerais de um projeto de ensino, sendo informado sobre o grupo com o qual ele foi realizado (linhas 8 a 12), sobre a professora que o realizou (linha 15), seus objetivos (linhas 15 a 17 e 93 a 96), bem como as etapas realizadas (linhas 24 a 40), e produto final elaborado por meio dele (linha 40).

No exemplar correspondente aos meses de janeiro e de fevereiro do ano seguinte, tal experiência volta a ser descrita, dessa vez com características que o enquadram no *Grupo C*, tal como é possível notar a seguir:

A voz nasce nos filmes mudos

1. Lutar para que o Brasil não discrimine nenhuma criança ou ado-
2. lescente e propicie a eles uma
3. educação de qualidade. Quem é capaz
4. de discordar de um sonho como esse?
5. Quantos de nós, porém, conseguimos ir
6. além da retórica? Com certeza, a profes-
7. sora Lininalva Rocha Queiroz está nesse
8. seletor grupo. Lini, como é conhecida
9. entre os alunos da Escola Municipal
10. Barbosa Romeo, em Salvador, trabalha

12. diariamente para que ele se torne reali-
13. dade. Em apenas dois anos letivos, ela
14. devolveu esperança a um grupo de jo-
15. vens entre 13 e 21 anos que comparti-
16. lhava uma história de reprovação e de eva-
17. são. Depois de alfabetizar os adolescen-
18. tes, ela alçou-os à condição de cidadãos
19. de verdade, graças a um trabalho que
20. utilizou filmes mudos de Charles Cha-
21. plin (O Carlitos) para melhorar a escrita
22. dos garotos, desenvolver a oralidade e ga-
23. rantir a todos o direito de pensar e defen-
24. der as próprias opiniões. Um projeto que
25. muitos julgavam impossível, mas que,
26. realizado, deu a Lininalva o troféu de
27. Professora do Ano no Prêmio Victor Ci-
28. vita Professor Nota 10, edição 2001.
29. A prática dessa professora se confunde
30. com a missão da Escola Barbosa Romeo,
31. que atende, além da população carente
32. dos arredores, a crianças e adolescentes
33. ligados ao Projeto Axé [...]
34. “Sempre quis lecionar para quem preci-
35. sa”, conta Lini. O que não significa que
36. o desenvolvimento do projeto premiado
37. tenha sido um caminho livre de obstá-
38. culos. Ao contrário. [...]
50. **Da clínica para a classe**
51. Quem vê a professora nota 10 em
52. ação, seja mediando discussões seja lan-
53. çando questões desafiadoras ou instigan-
54. do os mais tímidos a expor idéias, imagi-
55. na que Lininalva nunca fez outra coisa
56. na vida senão lecionar. Engano. Duran-
57. te treze anos, ela trabalhou como técni-
58. ca e gerente de uma clínica de citologia.
59. Quando a filha, Paula, tinha apenas 2
60. anos, resolveu abandonar o emprego e
61. voltar a estudar. [...]
65. A vontade de ser professora existia des-
66. de a infância, mas como a profissão não
67. era valorizada em casa, a idéia foi deixa-
68. da de lado no início da vida profissional.
69. Depois de tantos anos de espera, a dese-
70. jada carreira não trouxe alegrias logo. [...]
73. A realização veio na es-
74. cola pública, à qual Lini se dedica em
75. tempo integral. Na Barbosa Romeo, ela
76. auxilia na coordenação de manhã e lecio-
77. na à tarde. Numa unidade da rede esta-
78. dual, é coordenadora de 5ª a 8ª série no
79. turno da noite. Sai de casa Às 6h30
80. e só volta às 22h30. “Minha filha diz que gos-
81. to mais dos meninos do que dela”, co
82. -menta. [...]

84. O projeto que garantiu o prêmio a Li
85. ni foi realizado em 2000 com uma
86. de 3ª série “especial” – formada, na
87. maioria, por alunos alfabetizados por ela
88. no ano anterior. [...] O
93. experiência do grupo. O objeti-
94. vo inicial era desenvolver a competência
95. comunicativa, levar a turma a produzir
96. textos coerentes, coesos e eficazes. “Para
97. conseguir isso, sabia que precisava
98. oferecer atividades prazerosas.”

Revista *Nova Escola*. Janeiro/fevereiro de 2002.

Comparando com o relato anterior, este último relato demonstra um detalhamento maior a respeito da experiência de ensino de língua portuguesa nela apresentada e, de maneira particular, a respeito da professora que realizou o projeto. Se no relato anterior é dado a conhecer apenas o nome e a formação da professora Lininalva, nesse, é apresentada à trajetória pessoal dessa professora em relação à carreira do magistério (linhas 65 a 74), seu dia-a-dia (linhas 26 a 29) e as repercussões de sua atuação no cotidiano familiar dia (linhas 29e 30).

Tais aspectos recebem destaque maior, por exemplo, do que a descrição de ações que contribuíram para o sucesso da atividade promovida pela professora, tais como as leituras que podemos supor que ela realizou para subsidiar seu projeto, por exemplo. Ao concentrar seus textos na apresentação de aspectos concernentes à personalidade da professora, como se essa fosse a fonte de sustentação de sua prática, a despeito da realização de leituras, cursos e pesquisas, ações que sequer são mencionadas, a revista *Nova Escola* divulga ao leitor a idéia de que se é professora ideal e não a de que tal condição pode ser adquirida por meio de trabalho intelectual.

Assim, pode-se supor que a insistência na repetição de textos sobre um mesmo assunto decorre em função do convencimento a respeito do modelo de docência divulgado pela revista *Nova Escola* não se dar por uma via de intelecção.

Cumprе esclarecer, no entanto, que esta estrutura repetitiva, que confere ao periódico um modo de proceder que pode aludir à repetição de uma ladainha, é, aparentemente, quebrada no mês de dezembro, no qual a revista *Nova Escola* publica matérias que versam sobre atividades a serem praticadas nas férias, tais como passeios e artesanato, além de textos ligados ao início do ano letivo.

No entanto, embora os textos contidos nas edições de dezembro apresentem uma quebra na repetição paulatina da apresentação de um padrão de procedimento nas práticas de ensino a serem adotadas pelo leitor, o mesmo não ocorre por parte da revista *Nova Escola* em relação à postura de controle das ações do professor: o texto das capas apresenta orientações sobre o que fazer nas férias e quando fazê-lo, conforme se pode ver a seguir:

1. **Férias**
2. pra que
3. te quero
4. Para ler
5. em janeiro
6. Depois de
7. Recarregar
8. as baterias,
9. entre com
10. Tudo no
11. Planejamento

Revista *Nova Escola*. Dezembro de 2002

1. Dezembro é mês de...
2. Fazer um balanço do ano
3. que passou
4. e planejar o ano que vem.
5. Tirar uns dias só pra você,
6. antes de cumprir
7. o seu programa de férias

Revista *Nova Escola*. Dezembro de 2002.

Retornando às bancas com um único exemplar correspondente aos meses de janeiro e de fevereiro, a revista deixa de apresentar relatos de experiência de ensino diretamente ligados ao concurso *Prêmio Victor Civita Professor Nota Dez*, num silêncio que se estende até a nova etapa de divulgação dos projetos de ensino referentes à nova edição do concurso. Nessa espécie de entressafra, conforme apontado anteriormente, os relatos de experiência publicados no decorrer do período analisado passaram a se caracterizar como ilustrações das teses defendidas nas reportagens nas quais estavam contidos.

Assim, temos na matéria *Ler e escrever de verdade* (Revista *Nova Escola*. Setembro de 2001), destinada a defender o letramento, a presença de quatro relatos.

O excerto a seguir, retirado do primeiro relato, versa sobre o modo da professora Mariá Ferreira dos Santos conduzir suas aulas:

Ler e escrever

1. Tanto a alfabetização,
2. o letramento dos alunos é importante
3. para a conquista da cidadania
4. “Se a cartilha é um tipo de leitura
5. tão bom, por que não há uma
6. entre os livros de sua estante?” A
7. pergunta, feita pela alfabetizadora Ma
8. riá Ferreira dos Santos a um pai
9. que não concordava com a substituição do
10. tradicional livro didático por textos va-
11. riados, o deixou sem resposta. Parcial-
12. mente vencido, ele deu um voto de
13. confiança à professora da Escola Esta-
14. dual Almirante Barroso, em São Paulo.
15. Meses depois, totalmente rendido,
16. pa-rabenizou-a agradecido por ter alfabeti-
17. zado filha tão rapidamente. Quando
18. a história aconteceu, Mariá estava es-
19. -treando essa metodologia de trabalho,
20. mas já tinha plena consciência de que
21. não basta ensinar os códigos de leitura
22. e escrita, como relacionar os sons às le-
23. tras. É preciso tornar os estudantes ca-
24. pazes de compreender o significado
25. dessa aprendizagem, para usá-la no dia-
26. a-dia de forma a atender às exigências
27. da própria sociedade. Em outras pala-
28. vras, promover o letramento.
29. Hoje, nove anos depois, Maria é es-
30. pecialista em transformar isso em reali-
31. dade. Na sala de aula o que não falta é
32. material escrito. Livros, são mais de
33. mil. Mas há também jornais, revistas,
34. gibis, folhetos de propaganda, novenas,
35. anúncios de cartomantes, receitas. En-
36. fim, tudo o que possa servir para garan-
37. tir que o primeiro tijolo da grande
38. construção da cidadania fique bem as-
39. sentado “Enquanto ainda não sabem
40. ler, leio tudo para as crianças” conta
41. ela. O resultado desse esforço é visível.
42. “No final do primeiro semestre, meus
43. 35 alunos, de 6 e 7 anos, estavam lendo
44. e escrevendo”, comemora. Dia após
45. dia Mariá ensina que há muitos jeitos
46. de usar a técnica que eles recém apren-
47. deram. [...]”

O segundo relato, dando continuidade à matéria, reforça a afirmação de que “*Todos podem aprender. Sem exceção*”, conforme o excerto a seguir apresenta.

92. [...] A professora Valéria
93. Scorsafava comprovou isso no ano
94. passado, quando alfabetizou uma turma
95. de 4ª série com 34 jovens entre 9 e 13
96. anos — vários dos quais se consideravam
97. fracassados incorrigíveis. A classe foi for-
98. mada pela Escola Municipal de Ensino
99. Fundamental Comandante Gastão
100. Moutinho, em São Paulo, especialmen-
101. te para servir de referência e mostrar que
102. não nascemos inteligentes, mas pode-
103. mos ficar aprendendo.
104. **Leitura com sentido**
105. Além de recuperar a auto-estima da
106. turma, Valéria precisava destacar a fun-
107. ção social da leitura. A solução foi tra-
108. balhar por projetos. Um deles foi a pro-
109. dução de um livro com cantigas de ro-
110. da. Por serem muito conhecidas, elas
111. são ótimo material de trabalho no iní-
112. -cio da alfabetização. Mas e para uma
113. classe de adolescentes? “Todos se em-
114. polgaram porque, sugeri que produzís-
115. semos o material para presentear a tur-
116. ma de 1ª série”, diz.
117. Ao mesmo tempo em que avançava
118. nas atividades de escrita, Valéria incen-
119. tivava a leitura. Num cantinho da sala, co-
120. locou várias caixas com jornais, gibis,
121. revistas e livros de prosa e poesia. Ela
122. promovia leituras diárias — e os estu-
123. -dantes podiam levar o material para ca-
124. sa.[...]
135. O melhor ainda estava por vir. Os
136. próprios alunos combinaram que não
137. poderia haver erros de ortografia ou
138. pontuação. Afinal, os textos não eram
139. feitos para a professora corrigir — mas pa-
140. ra leitores. A idéia foi tão bem sucedi-
141. da que as redações passaram a ser colo-
142. cadas no mural. [...]
147. Este ano, a turma continua
148. na 4ª série, para apren-
149. der os demais conteú-
150. dos do currículo.” Eles
151. realizam com autono-
152. mia os trabalhos em to-

- 153. das as disciplinas e, o
- 154. mais importante, acre-
- 155. -ditam em sua capacidade de aprender”,
- 156. comemora Valéria, que le-
- 157. ciona Língua Portu-
- 158. guesa e Arte.

Revista *Nova Escola*. Setembro de 2001

Assim, no percurso que revelou a existência de um ciclo na publicação de relatos de experiência, pude verificar que, do ponto de vista do conteúdo, havia uma espécie de repetição decorrente não apenas da publicação de textos que versavam sobre a mesma atividade de ensino, mas sim da premiação de atividades de ensino que se articulavam quase que diretamente com as teses sobre o ensino apresentadas pela revista por meio das matérias publicadas no decorrer do ano.

Dessa maneira, no ano de 2002, temos a professora Roberta Siqueira de Azevedo como vencedora do concurso *Prêmio Victor Civita Professor Nota Dez*, vitória essa decorrente do projeto *Alfabetizar Cantando*, que consistiu praticamente em uma cópia de outro projeto intitulado *Quem canta seus males espanta*, apresentado na revista no ano anterior (2001) num encarte especial intitulado *Projetos didáticos*. Tal constatação que levou a compreender que o processo de constituição do modelo de professora ideal ocorre por meio duas etapas.

A primeira etapa trata-se da apresentação de práticas de ensino ao conjunto de leitores. A segunda se dá por meio da participação no concurso *Prêmio Victor Civita Professor Nota Dez*. Nela, um leitor que tenha seguido as orientações da revista *Nova Escola* é eleito para ser premiado.

1.2.3. O concurso *Professor Nota 10*

Instituído em 1998 pela *Fundação Victor Civita*, o concurso *Professor Nota 10* “visa identificar, valorizar, disseminar e recompensar experiências de ensino aprendizagem de boa qualidade”⁸. O concurso que ora analiso é amplamente divulgado, não apenas na revista *Nova Escola*, mas também em outros periódicos da mesma editora e na mídia televisiva.

⁸Conforme texto do regulamento do Prêmio Vitor Civita contido na revista *Nova Escola*, janeiro/fevereiro de 2001.

Trata-se de um concurso de âmbito nacional que seleciona o responsável pela realização de um projeto de trabalho de destaque entre todos os outros inscritos. A seleção do vencedor ocorre por meio da avaliação de relatos de experiências levadas a cabo com turmas de qualquer ano do ciclo do Ensino Fundamental. Passo a seguir a caracterizar a realização desse concurso, cujo ganhador recebe o título de “Professor Nota 10.”, tomando como referência a edição do ano de 2002.

Desde a capa até trechos dos textos contidos na matéria *Festa de primeira*, que versa sobre a cerimônia de premiação, os textos do exemplar estabelecem ligações entre o universo educacional e o que poderíamos denominar como o universo dos “contos de fadas”: por terem realizados atividades de ensino tidas em alta conta pela Fundação que promove o *Concurso Nota Dez*, as professoras finalistas recebem benesses que vão desde passeios até cuidados requintados em relação à aparência por ocasião da festa de premiação.

O exame da reportagem sobre a edição do prêmio *Professor Nota 10* no ano de 2002, tomada como exemplo para examinarmos o procedimento de realização desse concurso, revela a ligação do *Prêmio Professor Nota 10* com o universo dos contos de fada, ou em uma roupagem mais atual, ao universo da moda e dos artistas. Tal ligação advém do uso a expressões tais como o *Oscar do Professor* ou frases das finalistas tais como “*nunca mais vamos descer dessa carruagem*” contidas na reportagem sobre o evento, intitulada *Festa de primeira*.

Na festa da premiação de novembro de 2002, — realizada na data em que se comemora nacionalmente o dia do Professor (15 de outubro) — participaram os dez finalistas do *Prêmio Professor Nota 10*. Caracterizada como um evento de grande porte, idêntico ao padrão das outras edições, nela estiveram presentes autoridades da área da educação e personalidades famosas, tais como o secretário da educação do estado de São Paulo (estado no qual a festa foi realizada), cantores e atrizes de renome.

NOVA ESCOLA

A Revista do Professor

Abril

www.novaescola.com.br
NOVEMBRO DE 2002

Sem Fins
Lucrativos

R\$ 2,00

PREÇO DE
CUSTO

Fundação
Victor Civita

Caderno
Especial
Educação
Infantil

Tudo sobre a
grande festa
de entrega do
**Prêmio
Victor
Civita**

**Roberta
Patrícia**

**A professora
do ano**

Nova Escola
2002
v.17
n.157 e.5

ANO XVII
Exemplar de assinante
Venda proibida

Nº 157

Na figura da página anterior, encontra-se uma reprodução da capa da edição de novembro de 2002. Nela, é possível observar uma fotografia da professora que venceu o concurso. Olhando atentamente, percebemos que ela foi fotografada em traje de gala, segurando o troféu que ganhou no concurso *Professor Nota Dez*. Logo abaixo, lê-se: “A professora do ano”.

Estar na capa da revista, ter sua trajetória pessoal revelada com detalhes, ter o nome mencionado em alguns outros exemplares, tudo isso confere à professora do ano o caráter de uma professora-modelo. A insistência na exposição de semelhante figura sugere, então a possibilidade de que o leitor reaja diante desse modelo que lhe é apresentado de maneira análoga ao que ocorre em relação as reações que a imagem de modelos muito expostas pela grande imprensa desperta: para além alguma admiração, uma profunda irritação com a presença sempre constante de tal figura.

A reportagem dedicada à cobertura do prêmio está organizada em três partes, a saber, uma primeira, a maior, é dedicada à descrição da festa; a segunda, intitulada a “A grande vencedora” à trajetória da vencedora do prêmio, e, finalmente, na última página, o relato de uma experiência realizada em sala de aula (cujo título é *Alfabetizar Cantando*).

Nesse momento, cumpre destacar que a organização das matérias referentes a Professora Nota Dez segue um mesmo padrão, qual seja: festa; apresentação da vida da professora premiada e atividade em sala de aula. Em outras palavras, as matérias que descrevem o *Professor Nota 10* se caracterizam por destacar a personalidade e os aspectos da vida particular das professoras ganhadoras do prêmio: pouca relevância é dada aos teóricos consultados para a consecução dos projetos e à metodologia adotada pelo ganhador do concurso.

Para ilustrar, tomo, o apresento, por meio do excerto a seguir, o caso de Maria. Publicado em uma reportagem destinada a divulgar o trabalho realizado pelos finalistas do ano de 2004, o relato em questão consiste em exemplo da tendência de valorizar os aspectos pessoais do ganhador do concurso.

1. **Movida a café com palha**
2. Aos 10 anos, Maria só pensava em uma coisa: estudar.[...]
15. Com o diploma, ela assumiu a cadeira de Língua Portuguesa
16. de 5ª a 8ª séries e do Ensino Médio. A partir daí passou a enfrentar
17. uma realidade que não batia com seus sonhos de criança: os
18. alunos não gostavam de escrever. Nem sabiam de onde tirar idéias

- 19 para compor os textos que pedia. Para Maria esse nunca foi um
29. problema. Aprendeu com sua infância cheia de privações que as
30. idéias estão ao alcance de todos, em cada momento da vida.

Revista *Nova Escola*. Outubro de 2004.

Uma primeira abordagem do excerto transcrito acima mostra que Maria é apresentada como uma espécie de protagonista de uma saga na qual se destaca a persistência da professora na superação das dificuldades que encontrou para seguir seus estudos.

Trata-se, portanto, de salientar um traço de caráter e não a qualidade do percurso de desenvolvimento do professor. Se sabemos que Maria é persistente, nada sabemos sobre o percurso que ela realizou, sobre as aulas que ministrava e como estas vieram a garantir um repertório de experiências que lhe permitiram elaborar um projeto digno de concorrer ao status de uma das atividades de ensino mais bem sucedidas no país.

Na linha 17, por exemplo, aparece uma menção aos "sonhos de criança" da professora, os quais não foram descritos em nenhum ponto anterior do texto. A única referência que lembra vagamente essa expressão está na primeira linha do excerto, na qual se afirma que Maria só *pensava* em estudar.

Embora não esteja especificado, no texto, no que consistem seus sonhos, pelo desenrolar da frase que se inicia na linha 18, após os dois pontos: "*os alunos não gostavam de escrever.*", podemos inferir que um deles era o sonho de encontrar alunos que, como ela, Maria, gostassem de escrever. Em outras palavras, Maria sonhava em encontrar alunos que fossem semelhantes a ela.

Tal atitude de uma professora que é apresentada como exemplo de professora bem sucedida em função do trabalho que desenvolve com seus alunos, revela alguns indícios a respeito do imaginário de professor ideal divulgado pela revista *Nova Escola*.

O professor ideal é caracterizado não pelo "profissionalismo", traço atribuído na linguagem corrente a alguém que exerce suas atividades sem a obrigatoriedade de uma motivação afetiva. Ele estaria para além do profissionalismo, seria um indivíduo ligado à figura do herói.

Cumprе esclarecer que a apresentação da professora advém de um percurso tortuoso. Primeiramente, Maria é apresentada como alguém que sofreu privações, consideradas por muitos, intransponíveis. Alimentava-se precariamente; morava num lugar afastado; mas

“deu um jeito” de superar as dificuldades. O forte apelo emocional pode favorecer o deflagramento do processo de identificação por parte dos leitores, os quais, primeiramente, podem ser levados a se comover e a se mirar em seu exemplo.

Do mesmo modo que os textos que descrevem os ganhadores, assim descrevem os finalistas do concurso *Professor Nota 10* do seguinte modo: como seres ímpares que nasceram com o dom de ensinar, no qual investiram, superando qualquer contingência.

Pode-se compreender que, diante das narrativas dramatizadas de sofrimento e superação, coroadas com o final feliz da festa de premiação do concurso *Professor Nota 10*, o leitor é instado pela revista *Nova Escola* a rever sua trajetória em relação ao magistério. Como as dificuldades encontradas pelo *Professor Nota 10* participam da lista de eventos que ocorrem a um grande número da população, temos como consequência a criação de um contexto em que o leitor é levado a questionar-se sobre por que, então, ele próprio não pode ser considerado *Professor Nota 10*.

Cria-se aí, um imaginário que, invariavelmente, se presentifica nos relatos de experiências das professoras, textos cuja análise desenvolvo de maneira mais aprofundada no capítulo 3. Antes, porém apresento no capítulo a seguir um dos elementos que serviram como instrumento para a análise que realizei do *corpus* adotado nessa pesquisa: a consideração do “eu” como algo heterogêneo.

2. O “EU” NA LINGÜÍSTICA: UMA INSTÂNCIA HETEROGÊNEA

O presente capítulo tem como objetivo central aprofundar uma questão que é cara para compreender a diversidade dos processos identificatórios: a heterogeneidade do “eu”. No capítulo precedente, apresentei elementos que melhor permitissem contextualizar a questão central da presente dissertação: a divulgação de um imaginário de professora ideal na revista *Nova Escola*. Nessa tomada de contato inicial, apoiei-me em categoriais gramaticais e lexicais para começar a delinear uma abordagem analítica, de modo a dar a ver de que maneira um ideal de professora era tecido nos textos e imagens lá publicados.

Uma vez realizado um exame inicial do *corpus* e o conseqüente estabelecimento de categorias de diferenciação dos artigos que o compunham (REX, ERE₁ e ERE₂), precisei recorrer a aparatos que permitissem um exame mais detalhado dos recursos lingüístico-discursivos mobilizados nesses textos. Assim, para fins da análise empreendida nesta dissertação, tornou-se necessário tomar como referência conceitos mais elaborados, tanto no que se refere à teoria lingüística, como em relação às colaborações da psicanálise para considerar o *corpus*.

Nesse contexto, a Lingüística, por meio da *Teoria Polifônica da Enunciação*, consistiu em um meio para a apreensão das nuances e estratégias contidas nos relatos de experiência ao apresentar, por meio das instâncias de λ (Lâmbda), L (Locutor) e E (Enunciador) (Cf. 2.3.2.), a heterogeneidade presente em todo e qualquer enunciado.

A respeito das contribuições da Lingüística, na análise das peças que compõem o *corpus* deste trabalho, adianto que, no caso dos artigos classificados como experiências relatadas (ERE₁), a consideração da existência de nuances que compõem a figura do Locutor que assina um texto permitiu o exame mais acurado das marcas que revelariam manifestações da parte daqueles que escrevem para a revista. No caso dos artigos do tipo relatos de experiência (REX), por sua vez, a teoria viabilizou o

levantamento dos recursos textuais mobilizados na construção do modelo de professora ideal.

Assim, apresento inicialmente um panorama do *status* da questão do sujeito nos estudos lingüísticos. Isso porque a inclusão do elemento subjetivo nos estudos da linguagem articula-se no interior da ciência lingüística com o conceito de “eu”, fato ao qual se sucederam considerações e estudos de diversos autores, dentre os quais selecionei as obras de BRÉAL (1897), BENVENISTE (1974) BAKTHIN (2003), AUTHIER-REVUZ (1982), (1992) e DUCROT (1987). Tal seleção foi tomada porque os trabalhos desenvolvidos por estes estudiosos relacionam-se com o meu estudo devido ao fato de apresentarem considerações a respeito das marcas deixadas nos textos por meio das quais é possível apreender elementos concernentes ao “eu” que, no caso dessa dissertação, assina os artigos analisados.

2.1. O “eu” heterogêneo da ciência lingüística

O objetivo dessa seção é discorrer a respeito da heterogeneidade do “eu” tal qual ela é trabalhada na ciência lingüística. De fato, seguindo a trilha da reflexão iniciada por Bakhtin (2003), desde o início do século XX, os estudiosos da linguagem postulam que a consistência do Locutor que se responsabiliza por organizar uma determinada sequência de enunciados (oral ou escrita) para lhe dar uma aparência unívoca consiste em uma falácia, uma vez que, no campo da linguagem, há sempre várias vozes em permanente atrito.

A concepção da figura do Locutor como uma instância múltipla parte das considerações desenvolvidas por Bakhtin (1970), que remontam ao ano de 2003. No estudo que realiza sobre a obra de Dostoiévski, mais especificamente, no exame que realiza a respeito do princípio de construção dos diálogos nos romances do autor, Bakhtin aponta a existência de “*certa intersecção, consonância, ou intermitência de réplicas do diálogo aberto com réplicas do diálogo interior das personagens*. Em toda parte *certo conjunto de idéias, pensamentos e palavras se realiza em várias vozes desconexas, ecoando a seu modo em cada uma delas* (grifos do autor) (BAKTHIN:2003:199).”

Nesse sentido, Bakthin toma como exemplo o episódio do romance *Irmãos Karamazov*, no qual os personagens Aliocha e Ivan relembram a Lenda do Grande Inquisidor, uma vez que, no texto de Dostoiévski, evidenciam-se as vozes dos personagens que participam do episódio e, também, as vozes das personagens da lenda a respeito da qual Aliocha e Ivan conversam.

De acordo com Bakthin, o objeto das intenções de Dostoiévski é a “*realização do tema em muitas e diferentes vozes, a multiplicidade essencial, assim dizer, inalienável de vozes e a sua diversidade* (grifo do autor)” (BAKTHIN:2003:199). Conforme se verá no decorrer desse capítulo, essas considerações elaboradas pelo lingüista russo a respeito de Dostoiévski consistem na base do trabalho desenvolvido por Ducrot (1987), em relação ao estudo do enunciado no interior da lingüística: a *Teoria Polifônica da Enunciação*. Nesta teoria, o lingüista francês sustenta a existência de várias vozes na composição da figura que corresponde ao Locutor de um enunciado, figura essa que, conforme se verá nessa dissertação, permite uma analogia com a figura do “eu”.

2.2. Lingüística e subjetividade

Visando a depreender o percurso sofrido pelo estatuto do sujeito, no interior dos estudos semânticos, apresento um exame de textos já consagradamente clássicos para os interessados na compreensão da subjetividade, com o intuito de iniciar a discussão, quais sejam: SAUSSURE (1916) e BRÉAL (1897).

Já no estabelecimento do objeto de estudo da lingüística, realizado por Saussure em seu *Curso de Lingüística Geral*¹, o sujeito (assim como o objeto e a história) é excluído do estudo da linguagem. Tal operação ocorreu porque no modo de pensar do lingüista, esta ciência deveria centrar-se na língua, compreendida como um sistema independente desses elementos externos.

Na contramão desse gesto fundador, a Semântica — disciplina cuja preocupação central é a questão do sentido — considera que a noção de sentido consiste em uma relação envolvendo algum dos elementos da tripla exclusão à qual acabo de me referir.

¹ Ministrado na Universidade de Genebra de 1907 a 1911 e publicado no Brasil pela primeira vez no ano de 1969.

(GUIMARÃES:1995). Por este motivo, realiza-se, no interior dessa disciplina, o trabalho de incluir no objeto dos estudos lingüísticos aquilo que fora excluído por Saussure: o sujeito. Assim sendo, as observações realizadas por Bréal, já em 1897, no capítulo XXV de seu *Ensaio de Semântica*, apresentam-se como um primeiro movimento na consideração deste aspecto para a compreensão do sentido.

Caracterizando o que denomina aspecto subjetivo da linguagem, o autor emprega, como exemplo dessa noção, os sonhos em que aquele que dorme é, ao mesmo tempo, espectador e autor dos acontecimentos. De acordo com o lingüista, o elemento subjetivo, título e tema do capítulo em questão, é representado por palavras ou membros de frase, por formas gramaticais e pelo próprio plano geral das línguas.

Para maior clareza, recupero, neste ponto, um dos exemplos utilizados por Bréal: “*Um descarrilamento ocorreu ontem na linha Paris-Havre, interrompendo a circulação durante três horas, mas felizmente não causou nenhum acidente com pessoas*” (BRÉAL:1992:157). Analisando-o, o autor demonstra que o “elemento subjetivo”, compreendido como o conjunto de reflexões e apreciações daqueles que produzem uma determinada sentença, encontra-se imiscuído à mesma, por meio de elementos tais como advérbios e adjetivos. No exemplo em questão, o advérbio “felizmente” não se aplica à ação narrada, mas dá a ver o que o autor qualifica como sendo o “sentimento do narrador”.

Postulando a existência, em todas as línguas, de partículas que, de maneira semelhante a do exemplo anteriormente citado, permitem que as impressões e intenções dos interLocutores estejam presentes nas sentenças, Bréal afirma que “*a trama da linguagem é continuamente tecida por essas palavras*” (Op.cit.158). Segundo o lingüista, as línguas antigas, profícuas em palavras cuja função seria a de dar nuances às impressões e às intenções dos interLocutores, tiveram diversas dessas palavras desconsideradas em algumas análises, acarretando no que o lingüista considerava uma má compreensão.

Nas línguas modernas, também é possível, de acordo com Bréal, encontrar a presença do elemento subjetivo. O autor o demonstra através de expressões *Vous seriez d’avis que*, ou *Nous serons donc amenés à cette conclusion*. No idioma francês, elas operam como torneios que indicam dúvida da parte do narrador em relação à ação a ser narrada. Demonstrando que as línguas apresentam marcas do sujeito em sua

constituição, o lingüista toma como exemplos o emprego de diferentes modos e tempos verbais, como o subjetivo “*Dieu vous entend!*”, no qual, em sua análise, ocorre a “expressão de um desejo” da parte de quem emite tal sentença.

A elaboração de Bréal versou a respeito das formas por meio das quais o sujeito se apresenta na linguagem, a saber:

- a) as pessoas verbais e, de maneira especial, a primeira pessoa, que permite ao homem a instauração de sua individualidade em relação ao resto do universo; e
- b) os pronomes que indicam a diferença existente entre a presença da primeira pessoa em uma ação individual (*moi*) ou coletiva (*nous*).

Julgo que Bréal lança as bases para que se pense sobre as diferentes formas por meio das quais o sujeito se apresenta nas manifestações da linguagem, ou dos pronomes. Assim sendo, sua elaboração caracterizou-se como um momento dos estudos lingüísticos tematizando o conceito de sujeito, cuja continuidade podemos encontrar, entre outros trabalhos, no de Benveniste (1897), que apresento seguir.

No artigo intitulado “O aparelho formal da Enunciação” (1974), Émile Benveniste confere ao elemento subjetivo da linguagem um estatuto outrora inimaginável. Conforme se verá mais detalhadamente ao decorrer desse capítulo, ao se interessar pela questão do sujeito — devido à presença dessa instância na própria estrutura da língua sob a forma de pronomes, por exemplo —, o autor alça o sujeito ao patamar de questão tipicamente lingüística.

2.2.1. Émile Benveniste e seu “aparelho formal da enunciação”

Segundo Benveniste, as descrições lingüísticas freqüentemente conferem um estatuto importante à questão do emprego das formas, compreendido como o conjunto de regras que “fixa as condições *sintáticas* (grifo do escritor) de seu aparecimento (BENVENISTE:1974:81).

Dada essa constatação, o lingüista observa que a articulação das regras de emprego a regras de formação indicadas antecipadamente resulta em um inventário que é exaustivo apenas aparentemente. No seu modo de entender, as condições de emprego da forma não são idênticas às condições de emprego da língua.

O estabelecimento dessa distinção entre as *condições de emprego da forma* e as *condições de emprego da língua* leva Benveniste a estabelecer uma série de considerações que são tidas como uma retomada da questão da subjetividade na linguagem.

Partindo da hipótese de Bréal (1897), segundo a qual a língua apresenta formas que marcam o elemento subjetivo, Benveniste realiza uma descrição dos pronomes. De acordo com Guimarães, a empresa do lingüista francês retoma a questão do sujeito na linguagem como uma questão lingüística, na medida em que a enunciação passa a ser conceituada como uma relação do Locutor com a língua.

Dando continuidade a essa visada pela qual o sujeito se apropria da linguagem, pondo-a em funcionamento, Benveniste (1974) considera que as condições de emprego das formas, ligadas à atividade de descrição da língua, são diferentes das condições de emprego da língua. Estas últimas são ligadas às esferas de sua utilização por implicarem na necessidade de uma visada diferente na consideração desses dois aspectos lingüísticos.

O lingüista francês denomina “enunciação” o processo em que a língua é colocada em funcionamento por meio de um ato individual de utilização. Assim, Benveniste aponta três aspectos pelos quais é possível estudar a língua: a) a realização vocal da língua; b) a sua produção; e c) a definição de seu quadro formal.

Isso posto, Benveniste tece considerações a respeito da própria enunciação, versando mais especificamente sobre as situações em que esse ato se realiza e sobre os instrumentos de sua realização. No que se refere à questão do sujeito, interessa-me, de modo particular, a seguinte afirmação:

O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o Locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação a língua não é senão possibilidade da língua.

(BENVENISTE:1974:84)

A leitura do excerto acima permite identificar uma espécie de aumento do status do sujeito em relação à elaboração anteriormente feita por Bréal. Benveniste parte, portanto, do reconhecimento da existência do sujeito (responsável por deixar marcas na língua) para construir uma visada segundo a qual o sujeito é visto como instaurador da linguagem por meio da enunciação.

Benveniste aponta a estrutura do diálogo como sendo a que define o quadro da enunciação. Para ele, este fenômeno deve ser compreendido como possuidor de duas manifestações: a falada e a escrita. Assim sendo, ele apresenta uma contribuição bastante cara à dissertação ora apresentada: permitir, a partir de suas considerações, uma articulação com o trabalho desenvolvido por Ducrot na formulação da sua *Teoria Polifônica da Enunciação*.

2.3. O conceito de *polifonia* na lingüística

Conforme já comentado, atribui-se a Mikhail Bakhtin (1929) o estabelecimento do conceito de polifonia. De acordo com esse lingüista russo — cujos trabalhos influenciaram diversas áreas do conhecimento, tais como a teoria e a crítica literárias, a análise do discurso e a semiótica — a polifonia consiste na presença de outros textos dentro de um texto.

Para o estudo desenvolvido nesta dissertação, conforme se verá no decorrer deste capítulo, o conceito de polifonia interessa devido ao trabalho desenvolvido por Ducrot (1987) que, a partir da idéia de polifonia, desenvolveu a *Teoria Polifônica da Enunciação*, na qual apresentou a possibilidade de se identificarem as diversas vozes que se apresentam num enunciado realizado por um Locutor.

Ao apontar a existência de outras vozes além da voz do Locutor na constituição de um enunciado, o conceito de polifonia indica outro fenômeno que participa da constituição dos textos: o da heterogeneidade discursiva, que examino a seguir, tomando como referência o estudo de Authier-Revuz (1982).

2.3.1. A heterogeneidade enunciativa

Na obra intitulada *Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso*, Authier-Revuz (1982) dedica-se

ao estudo dos elementos que, imiscuídos num texto e participantes da sua constituição, remetem a uma exterioridade, fenômeno que ela intitula heterogeneidade enunciativa. Ele ocorre de duas maneiras: mostrada e constitutiva.

A heterogeneidade do tipo *mostrada* ocorre por meio de referências explícitas; a heterogeneidade do tipo *constitutiva*, por sua vez, ocorre quando é possível apreender as influências que participaram da constituição de um texto, embora elas não sejam mencionadas. O caso mais típico de *heterogeneidade enunciativa mostrada* é a citação.

Exemplificando este dispositivo por meio de um exemplo retirado de meu *corpus* pode-se dar a ver que este recurso é utilizado na revista *Nova Escola* quando, de modo explícito, a voz de uma professora é incluída no interior de uma reportagem, conforme se vê no que se segue:

494. Outra técnica que faz sucesso é a lei-
 495. tura em parceria: parte da história
 496. é lida pela criança, a outra pela profes-
 497. sora. “Discuto o tema do livro e procu-
 498. ro relacioná-lo ao contexto em que o
 499. aluno vive, ao conhecimento que já
 500. possui.”, descreve Sônia. “Assim, tudo
 501. faz mais sentido.”

Ler e escrever de verdade. Revista *Nova Escola*,
 setembro de 2001

Esse excerto foi retirado de um relato de experiência do tipo ERE₂, no qual a revista *Nova Escola* relatava uma série de atividades de ensino ligadas à prática do letramento. Nele, o Locutor que organiza o texto mobiliza a fala de uma professora para ilustrar um dos procedimentos de ensino que a caracterizam. Assim, a fala da professora registrada nas linhas 497 a 500 caracteriza como um dos Enunciadores do texto, o qual é identificado como instância diferente da figura do Locutor por meio dos seguintes procedimentos:

- transposição da fala por meio da forma de diálogo direto (linhas 497 a 501) e
- menção ao nome da professora que havia proferido a frase em questão (linha 500).

Enquanto a *heterogeneidade enunciativa mostrada* caracteriza-se pela citação, a apreensão da *heterogeneidade enunciativa constitutiva* ocorre por meio da identificação

de elementos que, sem se apresentarem de modo explícito em um dado texto, revelam que esse texto teve sua constituição influenciada por outros. A identificação da *heterogeneidade enunciativa constitutiva* requer, portanto, o exame de um texto em consideração a outros textos, não de maneira isolada.

Devido ao fato de ter cotejado os relatos de experiência com outros artigos publicados no período analisado nesta dissertação, pude identificar a presença da *heterogeneidade enunciativa constitutiva* em diversos textos que compõem o *corpus* com que trabalhei, dentre os quais selecionei dois para ilustrar tal fenômeno.

Os quadros, a seguir, apresentam as três etapas que compõem a estrutura dos textos *Ler rima com prazer* e *Alfabetização afinada*: constatação de um fato (Quadro E), apresentação de uma autoridade da área da educação (Quadro F) e descrição de algumas atividades (Quadro G).

Coluna A <i>Ler rima com prazer. Revista Nova Escola, abril de 2001.</i>	Coluna B <i>Alfabetização afinada. Revista Nova Escola, outubro de 2001.</i>
<p>11. Ao perceber 12. Que seus alunos de 1ª série brincavam de roda recitando as rimas, a professora Mara Ramalho, da escola de ensino Fundamental Professora Emília Milones, encontrou o caminho 13. que procurava pra ensiná-los a ler e a escrever. [...]</p>	<p>61. Na escola de primeiro Grau Doutor Orlindo Francisco Borges, em João Neiva, [...] 62. a largada do projeto 63. Quem canta seus males espanta foi uma proposta tentadora 64. apresentada por Daniella à classe: recuperar, com pais, avós, vizinhos e também nos livros, cantigas de roda [...]</p> <p>167. Toda criança gosta de brincadeiras de roda. Essas cantigas pertencem à tradição oral, são passadas de geração a geração. O bom de trabalhar com elas na alfabetização é que as canções são facilmente memorizáveis. Assim, a criança participa de situações de leitura e escrita mais facilmente. Afinal, ela já sabe o que está escrito e pode prestar mais atenção à forma como se escreve.</p>

Quadro E: Constatação de um fato

Nos dois fragmentos contidos no *Quadro E*, é possível observar a presença de *heterogeneidade constitutiva* devido ao fato de que, assim como no relato *Ler rima com prazer*, no relato *Alfabetização afinada* ocorre a descrição de uma atividade de ensino que parte de uma ação da professora.

No relato *Ler rima com prazer*, a iniciativa de realizar o projeto advém da constatação feita pela professora de que os alunos recitavam parlendas durante suas brincadeiras. No relato *Alfabetização afinada*, sem maiores introduções, o leitor é informado a respeito da proposta feita por Daniella aos seus alunos (linhas 67 a 69). Apenas no decorrer do texto saber-se-á que a iniciativa da professora havia partido não de uma constatação propriamente dita, mas de algo já constatado previamente (linhas 167 a 177).

Assim, a leitura comparativa dos relatos *Ler rima com prazer* e *Alfabetização afinada* revela a presença de heterogeneidade constitutiva neles, devido à similaridade na descrição daquele que seria o elemento disparador da realização das atividades de ensino apresentadas em ambos: uma proposta apresentada pela professora ao aluno a

partir de uma dada constatação, ou — no caso do relato *Alfabetização afinada* — a partir de algo cuja constatação, supostamente, participa do senso comum, segundo o qual “toda criança gosta de brincadeiras de roda.” (linhas 167 e 168).

Continuando o exame dos relatos *Ler rima com prazer* e *Alfabetização afinada*, no quadro a seguir, apresento o modo pelo qual a *heterogeneidade constitutiva* se apresenta no desenvolvimento desses dois textos:

<p>Coluna A</p> <p><i>Ler rima com prazer. Revista Nova Escola, abril de 2001.</i></p>	<p>Coluna B</p> <p><i>Alfabetização afinada. Revista Nova Escola, outubro de 2001.</i></p>
<p>22. Ao adotar versos, ela aten-</p> <p>23. deu ao que recomendam os Pa-</p> <p>24. râmetros Curriculares Nacio-</p> <p>25. nais. “A parlenda é um dos gê-</p> <p>26. neros indicados para a alfabeti-</p> <p>27. zação”, afirma a consultora Ma-</p> <p>28. ria José Nóbrega, assessora da</p> <p>29. Secretaria de Estado da Educa-</p> <p>30. ção de São Paulo. “Textos já</p> <p>31. memorizados pelas crianças</p> <p>32. permitem que elas ajustem</p> <p>33. o que se fala ao que se escreve.”</p>	<p>87. Reunir coragem de experimentar a</p> <p>88. metodologia nova não foi fácil para</p> <p>89. Daniella. Significou questionar a for-</p> <p>90. ma como vinha trabalhando (aliás a</p> <p>91. única que havia apreendido até então).</p> <p>92. Para isso, contou com o apoio do</p> <p>93. Centro de Educação e Documenta-</p> <p>94. ção para Ação Comunitária (Cedac), [...]</p> <p>102. O Cedac teve um papel funda-</p> <p>103. mental nessa história. Os capacita-</p> <p>104. dores antes de cobrar criatividade</p> <p>105. no acabamento dos livros que seriam</p> <p>106. produzidos pelos alunos ao final do</p> <p>107. projeto, coordenam uma oficina de</p> <p>108. encadernação que dá aos professores</p> <p>109. novas idéias (coisas simples e efica-</p> <p>110. zes, como usar palitos de sorvete</p> <p>111. com elástico ou um conjunto de</p> <p>112. porca e parafuso para prender as pá-</p> <p>113. ginas). [...]</p>

Quadro F: Apresentação de uma autoridade da área da educação

Nesses excertos, a *heterogeneidade constitutiva* apresenta-se devido à mobilização de uma figura de autoridade a partir da qual o saber científico é veiculado no texto. No caso relato *Ler rima com prazer*, a voz do conhecimento científico apresenta-se em função referência à consultora Maria José Nóbrega (linhas 27 e 28); no relato *Alfabetização afinada*, a voz do conhecimento científico participa do texto por meio da citação do Centro de Educação e Documentação para a Ação Comunitária (Cedac) (linhas 93 e 94), instituição que promoveu o curso no qual a professora Daniella encontrou subsídios para a realização de um livro, atividade que consistiu em uma das diversas ações que a professora promoveu junto a seus alunos visando o ensino de língua portuguesa.

No artigo *Alfabetização afinada*, o Cedac é apresentado ao leitor como personificação do um saber científico, em nome do qual outorga e ao mesmo tempo constitui o conhecimento que sustenta as ações da professora Daniella.

A respeito do saber científico, ainda que nesse momento esteja me dedicando ao exame da *heterogeneidade constitutiva* nos relatos de experiência, gostaria de atentar para o fato que essa manifestação do conhecimento assume nos dois relatos: o de

ratificador, em relação ao artigo *Ler rima com prazer* e o de disparador em relação ao artigo *Alfabetização afinada*.

De fato, no relato *Ler rima com prazer*, a voz do saber científico, por meio da menção a um documento oficial de ensino, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (linhas 23 a 25), aparece posteriormente à descrição da atividade realizada pela professora Mara (linha 22), corroborando a ação exercida por ela. No relato *Alfabetização afinada*, diferentemente, a voz do saber científico constitui o substrato da ação realizada pela professora Daniella em função dos conhecimentos técnicos oferecidos à professora, os quais lhe permitiriam realizar a confecção de um livro, ação que configurou um dos momentos do conjunto de atividades que se propôs a desenvolver com seus alunos.

Em relação ao modo como as atividades de ensino de língua portuguesa propriamente ditas são apresentadas nos textos ora examinados, apresento o *Quadro G*.

Coluna A <i>Ler rima com prazer Revista Nova Escola, abril de 2001.</i>	Coluna B <i>Alfabetização afinada. Revista Nova Escola, outubro de 2001.</i>
<p>34. Mara e os estudantes começaram o trabalho pesquisando</p> <p>35. novas rimas. [...]</p> <p>42. No to-</p> <p>43. tal, foram trabalhadas trinta</p> <p>44. parlendas. Os alunos liam, com</p> <p>45. a ajuda da professora, os textos</p> <p>46. que sabiam de cor. Aos poucos,</p> <p>47. cada um ia reconhecendo as</p> <p>48. palavras recitadas.</p> <p>49. Mais adiante, ela entregou para a classe folhas com os versos</p> <p>50. embaralhados. [...]</p> <p>54. Em outros exercícios, a garotada</p> <p>55. escrevia as palavras que faltavam</p> <p>56. nas parlendas. Para completar o</p> <p>57. trabalho, uma criança ditava, de</p> <p>58. memória, um dos textos estudados. Um colega transcrevia e,</p> <p>59. em seguida, os dois invertiam os</p> <p>60. papéis. No final do ano, as atividades foram reunidas num livro,</p> <p>61. que ficou exposto na escola.</p> <p>62.</p> <p>63.</p>	<p>185. Daniella propôs que cada aluno perguntasse aos pais e avós que</p> <p>186. brincadeiras de roda eles conheciam.</p> <p>187. [...]</p> <p>190. As cantigas com coreografia foram encenadas no pátio da escola. Foi o</p> <p>191. primeiro passo para a memorização</p> <p>192. das letras. O trabalho com as palavras</p> <p>193. veio a seguir. Canções com palavras</p> <p>194. repetidas (quase todas, certo?) ajudaram os pequenos na construção de</p> <p>195. estratégias de leitura.</p> <p>196. Em seguida, Daniella montou</p> <p>197. com as crianças um caderno só com as letras de cantigas, curiosidades,</p> <p>198. poemas [...]</p> <p>199. Nascia o Caderno de</p> <p>200. Leitura. Graças a ele diversas atividades foram desenvolvidas [...]</p> <p>201. Algumas delas estão brevemente descritas nas legendas das fotos.² Outras, como a escrita de</p> <p>202. palavras em textos lacunados, permitem que as crianças enfrentem o desafio de pensar como escrevê-las. [...]</p> <p>203. Cruzadinhas usando</p> <p>204. palavras das cantigas também funcionam.</p> <p>205.</p> <p>206.</p> <p>207.</p> <p>208.</p> <p>209.</p> <p>210.</p> <p>211.</p> <p>212.</p> <p>213.</p> <p>214.</p> <p>215.</p> <p>216.</p> <p>217.</p> <p>Coluna B1</p> <p>Paredes que educam</p> <p>1. Em vez de deixar a sala com cara</p> <p>2. de festa infantil, é mais útil forrar as</p> <p>3. paredes com os temas trabalhados. Vale</p> <p>4. um índice das músicas já apreendidas ou a</p> <p>5. letra da canção preferida. É uma forma</p> <p>6. de as crianças estarem em contato com a</p> <p>7. palavra escrita e o projeto. Fixe o cartaz</p> <p>8. na altura dos olhos delas.</p> <p>Coluna B2</p> <p>1. No meio do projeto, os alunos</p> <p>2. de Daniella convidaram a classe</p> <p>3. vizinha para ouvir algumas das</p> <p>4. músicas que fariam parte da futura</p> <p>5. gravação. Essa é uma experiência de</p> <p>6. expressão oral que deve ser feita com o</p> <p>7. Caderno de Leitura e ajuda a aprimorar a</p> <p>8. cantoria e a leitura das letras das canções</p>

Quadro G: Descrição de algumas atividades

² Vide coluna B1 e coluna B2.

Nesses excertos, a heterogeneidade constitutiva se revela pelo fato de ambos os relatos apontarem a realização de pesquisas como atividade inicial no processo de ensino (linhas 34 a 36, *Ler rima com prazer* e linhas 155 a 157, *Alfabetização afinada*) na descrição da experiência a respeito da qual se versam.

Ambos também revelam a presença de heterogeneidade constitutiva ao destacarem o desenvolvimento de estratégias de leitura (linhas 46 a 48, *Ler rima com prazer* e linhas 192 a 193, *Alfabetização afinada*) em função do trabalho com o tipo de texto selecionado, as cantigas de roda, que apresentam palavras repetidas e que são conhecidas pelas crianças de cor).

Assim, em função da similaridade estrutural e de conteúdo identificada a partir do exame comparativo dos relatos *Ler rima com prazer* e *Alfabetização afinada*, podemos indicar a manifestação de heterogeneidade constitutiva em relação ao texto de outubro de 2001.

Uma vez apresentadas as manifestações da heterogeneidade enunciativa de acordo com a diferenciação estabelecida por Authier-Revuz, cumpre apresentar um outro fenômeno lingüístico discursivo estudado pela autora em suas investigações a respeito da constituição das manifestações languageiras: a modalização autonímica.

2.3.1.1. Authier-Revuz e as não coincidências do dizer: a modalização autonímica

Conforme visto anteriormente, um dos desenvolvimentos elaborados nos estudos lingüísticos a partir do conceito de polifonia foi a consideração da existência de diversos elementos capazes de interferir na constituição de enunciados. Nessa direção, Authier-Revuz (1982) postulou que, devido ao fato de a própria linguagem ser heterogênea, as materializações lingüístico-discursivas apresentariam, como consequência, traços de heterogeneidade, fenômeno que, segundo a autora, se configuraria de duas formas distintas: heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva.

Dando continuidade aos estudos sobre a heterogeneidade enunciativa, Authier Revuz (1992) no estudo intitulado “*As não coincidências do dizer e sua representação metaenunciativa — estudo lingüístico e discursivo da modalização autonímica,*” realiza uma série de considerações a respeito dos fenômenos lingüístico-discursivos nos quais

ocorre uma quebra pela qual o falante, ou aquele que realiza um texto, detém-se na análise de um signo para certificar-se de que sua produção foi recebida de um determinado modo.

Interessada na compreensão dos fenômenos que participam da constituição das manifestações languageiras, Authier-Revuz (1992) dedica-se ao estudo da modalização autonímica, fenômeno no qual o signo lingüístico surge em uma dada ocorrência como algo que o Locutor julga necessário fazer algum tipo de esclarecimento a respeito de uma dada manifestação, numa tentativa de controlar as interpretações que se possa fazer a partir da palavra ou expressão em questão.

A seqüência que reproduzo a seguir, apresentada pela autora no artigo intitulado *As não coincidências do dizer e sua representação metaenunciativa — estudo lingüístico e discursivo da modalização autonímica*, consiste em um dos exemplos desse fenômeno:

“Estas reuniões, eles as têm boicotado, a palavra é talvez um pouco forte, eu diria, digamos eles as têm ignorado, conquanto era para eles que elas tinham sido organizadas.”
(REVUZ:1992:14)

Segundo Authier-Revuz, fenômenos como a modalização autonímica, devido ao fato de implicarem na auto-representação do dizer, apresentam elementos para refletir-se a respeito da questão do sujeito e de sua relação com a linguagem.

O estudo realizado por pela autora a respeito das modalizações autonímicas permitiu-lhe organizar um *continuum* de seis tipos de sobreposição do dito ao dizer em relação à estrutura sintática, numa escala que vai das formas mais explícitas para as menos explícitas. No quadro a seguir apresento-os, ilustrando por meio de exemplos dessas formas extraídos do *corpus* desta dissertação:

Tipos de sobreposição do dito ao dizer descritos por Authier-Revuz	Exemplos extraídos do <i>corpus</i>	Descrição
1- explicitamente metaenunciativas “completas”,	<p>140. Cabe 141. ao professor mostrar aquilo que foge 142. às características do texto informativo 143. sem que a produção perca a “a cara do aluno”, adverte. Ou seja, o pequeno autor deve escrever textos dentro de suas capacidades [...]. <i>Um livro inesquecível. Revista Nova Escola, novembro de 2001.</i></p>	O Locutor do relato toma a expressão “a cara do aluno” (linhas 144 e 145), atribuída a um dos Enunciadores que mobiliza no texto por meio do emprego de aspas e a traduz em outras palavras (linhas 145 a 146).
2- explicitamente metaenunciativas que implicam em um <i>eu digo X</i> subordinadas e sintagmas circunstanciais,	<p>42. Daí a importância da biblioteca — [...] 52. Nas próximas páginas você vai ver 54. que algumas escolas públicas e particulares vêm mostrando aos alunos 56. como ficar ricos acessando essa caixa 57. que é um verdadeiro tesouro. Aliás, também no sentido literal. Em grego, bibliotkhé quer dizer caixa de livros. <i>Biblioteca, tesouro a explorar. Revista Nova Escola, maio de 2003.</i></p>	A palavra <i>biblioteca</i> (linha 42) tem sua acepção controlada pelo Locutor do relato, que utiliza uma frase nominal (linhas 57 e 58) para inserir uma definição para a palavra em questão (linhas 58 e 59).
3- explicitamente metalingüísticas;	<p>47. Nossas duas histórias são felizes por 48. que ousaram dar o verdadeiro nome ao 49. ato de ler: emoção. Personagens misteriosos, tramas envolventes [...] 50. O escritor Ítalo Cal- 53. vino definia esse acontecimento mental poderoso, único [...] 54. da seguinte forma: “Ler é aproximar-se de algo que acaba de ganhar 56. existência”. <i>Histórias de leitura sem fim. Revista Nova Escola, março de 2002.</i></p>	Apresenta-se ao leitor a definição do <i>ato de ler</i> (linha 49) segundo Ítalo Calvino (linhas 56 a 58).
4- sem elemento autônomo, ou sem elemento metalingüístico unívoco;	<p>256. “Texto bom é aquele com boa estrutura e conhecimento” diz a professora. 257. ra. <i>Ler e escrever de verdade. Revista Nova Escola, setembro de 2001.</i></p>	Definição (linhas 256 e 257) da expressão “texto bom” (linha 256).
5- sinais tipográficos;	<p>494. Outra técnica que faz sucesso é a leitura em parceria: parte da história 495. é lida pela criança, a outra pela professora. “Discuto o tema do livro e procuro relacioná-lo ao contexto em que o 496. aluno vive, ao conhecimento que já 497. possui.”, descreve Sônia. [...] 498. possui.”, descreve Sônia. [...] <i>Ler e escrever de verdade. Revista Nova Escola, setembro de 2001.</i></p>	A descrição realizada por um dos Enunciadores a respeito da expressão <i>contexto em que o aluno vive</i> é diferenciada da produção do Locutor do relato por meio de aspas.

Quadro H: Exemplos de modalização autonímica nos relatos de experiência³

³ Todos os grifos realizados nos excertos são meus.

Tipos de sobreposição do dito ao dizer por Authier-Revuz	Exemplos extraídos do <i>corpus</i>	Descrição
6- puramente interpretativas.	<ol style="list-style-type: none"> 6. Vamos conhecer duas histórias 7. felizes de leitura. Nelas, os li- 8. vros derrubaram preconceitos 7. E antigos mitos pedagógicos. O mais 9. persistente deles sugere ao professor 10. usar textos para treinar encontros con- 11. sonantais, localizar dígrafos ou preen- 12. cher fichas de compreensão. Acredita- 13. va-se, assim, matar dois coelhos: um 14. chamado análise lingüística, outro in- 15. terpretação. <p><i>Histórias de leitura sem fim</i>. Revista Nova Escola, março de 2002.</p>	A expressão <i>matar dois coelhos</i> (linha 13), que alude ao ditado popular “matar dois coelhos com uma cajadada só”, aparece articulada com os dois elementos a que se refere, análise lingüística e interpretação (linhas 14 e 15).

Quadro H: Exemplos de modalização autonímica nos relatos de experiência (continuação)

Conforme exposto anteriormente, a modalização autonímica propriamente dita caracteriza-se pela presença no enunciado de marcas deixadas pelo falante (ou pelo Locutor de um texto) que, no fluxo da enunciação (ou no interior de um enunciado), detém-se para refletir sobre uma palavra ou para precisar o sentido em que gostaria que ela fosse apreendida por seu interlocutor. Especialmente no que se refere às manifestações do tipo 3 e 4, o fenômeno da modalização autonímica apresentou-se como meio de apreensão de um dos mecanismos lingüístico-discursivos mobilizados na divulgação do modelo de professora ideal nos textos da revista *Nova Escola*: a tentativa de controlar a leitura do seu público leitor.

Nesse momento, antes de avançar no exame dos trabalhos que elenquei a respeito do estatuto do sujeito e do elemento subjetivo nos estudos lingüísticos, julgo necessário explicitar de que maneira cada um dos estudos que venho apresentando representou diferentes pontos de virada na elaboração de aparatos cuja colaboração, no interior da lingüística, permitiu que essa ciência pudesse ser mobilizada na compreensão do fenômeno que me proponho a investigar nesta dissertação.

Após um momento zero, no qual o sujeito fora excluído dos estudos lingüísticos, ocorreu a inclusão desse elemento na ciência lingüística por meio da colaboração de Bréal (1897). Uma vez pertencente à Lingüística, o sujeito passou a ser compreendido

como elemento fundamental em função das considerações de Benveniste a respeito de seu papel, por meio do qual a língua passava de possibilidade à realização. Posteriormente, as decorrências da consideração do fenômeno de polifonia acarretaram na identificação do fenômeno da heterogeneidade na constituição dos textos, fenômeno em relação ao qual os estudos desenvolvidos por Authier-Revuz apresentaram contribuições bastante caras a esta dissertação: a distinção e a descrição das duas modalidades de heterogeneidade enunciativa (mostrada e constitutiva) e também a modalização autonímica.

Capaz de revelar uma das estratégias mobilizadas na revista *Nova Escola* na divulgação do modelo de professora ideal, processo esse que se estabelece também em função de outra vertente do fenômeno da heterogeneidade, a saber o da sua presença no interior da figura que se apresenta como Locutor de um texto, fato lingüístico examinado por Oswald Ducrot (1987) em sua *Teoria Polifônica da Enunciação*, que apresento a seguir.

2.3.2. Oswald Ducrot e o conceito de *polifonia argumentativa*

Transpondo para os estudos lingüísticos o conceito de polifonia, desenvolvido por Bakhtin (1929), Ducrot (1987) questiona a univocidade da figura do Locutor, formalizando aquela que passou a ser conhecida como sua *Teoria Polifônica da Enunciação*. Segundo a formulação do lingüista, cada enunciação estaria permeada por diversas vozes (enunciadores) que corresponderiam não apenas à do Locutor enquanto ser no mundo, mas também, a de outras instâncias, tais como a opinião pública.

As figuras cujas vozes no interior dessa elaboração participariam da fala de um dado Locutor podem ser sistematizadas conforme o *Quadro I*, que se segue:

Notação	Nome da figura	Descrição da figura
λ	lâmbida	Figura que representa o ser no mundo que realiza a enunciação.
L	Locutor	Figura que representa a instância responsável pela organização do discurso.
E	enunciador	Figura que representa as vozes que se manifestam em meio ao discurso do Locutor.

Quadro I: Descrição das figuras utilizadas na Teoria Polifônica da Enunciação

Examinando o *Quadro I*, podemos concluir que, ao desmembrar a figura do Locutor, Ducrot rompeu com a concepção da unicidade do sujeito da enunciação fortemente enraizada na lingüística. Um exemplo desse desmembramento é apresentado por Indursky (1989).

A autora analisa o relatório produzido pelo médico chefe da equipe médica que trabalhou no tratamento do Presidente Tancredo Neves, o Dr. Walter Henrique Pinotti. Nesta análise, Indursky demonstra que, através da figura que representava a instância organizadora do discurso, outros Enunciadores se manifestavam. Segundo ela, três vozes estavam presentes no texto: 1) a do próprio Dr. Walter Henrique Pinotti enquanto ser no mundo, 2) a da equipe médica de São Paulo e; 3) a da equipe médica do Rio de Janeiro.

Dessa maneira, o texto assinado com o nome do Dr. Walter Henrique Pinotti seria resultado da reunião das passagens que representavam as manifestações de diferentes facetas da figura desse Locutor.

A apresentação realizada por Ducrot das instâncias de λ (Lâmbida), L (Locutor) e E (Enunciador) permitiu realizar um exame dos relatos de experiência de maneira a apreender as nuances e estratégias que, no interior desses textos, colaboravam para a divulgação do modelo de professora ideal. Esse exame permitiu-me compreender que a figura do Locutor, responsável pelo emprego dos recursos lingüístico-discursivos utilizados na divulgação do modelo de professora ideal, atuava nos relatos de experiência por meio da mobilização dos diversos enunciadores que o compunham.

Essa etapa se revelou bastante importante no interior desta dissertação por revelar como se dava a divulgação do modelo de professora ideal. No entanto, a *Teoria Polifônica da Enunciação* pôde colaborar apenas parcialmente na consecução dos objetivos que me propus realizar, uma vez que, embora tenha revelado *como* ocorre o

processo que investigo, não pôde fornecer elementos capazes de sustentar uma reflexão a respeito do *porquê* ocorria a parte dos leitores da revista *Nova Escola* do modelo de professora ideal divulgado por tal periódico.

2.3.3. Limites da noção de “eu” no interior da ciência lingüística

Nesse momento, após a apresentação dos trabalhos de Saussure (1916), Bréal (1897), Benveniste, Authier-Revuz e de Ducrot, é possível compreender que, nos estudos lingüísticos, em relação conceito de sujeito, existiram diferentes momentos. No que poderia ser considerado um momento zero, o corte saussuriano privilegiou uma abordagem da língua como sistema, excluindo dos estudos lingüísticos os elementos sujeito história e mundo. Depois, é possível identificar um segundo momento, no qual, as contribuições apresentadas pelos estudos de Bréal (por ocasião da constituição da Semântica como disciplina lingüística) ocasionaram uma primeira consideração da relevância da questão do sujeito, consideração essa que aumentou significativamente em função do avanço realizado por Benveniste ao cunhar o conceito de enunciação.

Authier-Revuz, por sua vez, ao lidar com a noção de polifonia cunhada por Bakhtin, deu a ver a existência de uma série de marcas nas produções enunciativas decorrentes da atuação do sujeito, seja por meio da ação de trazer para o interior de um texto elementos presentes em outros textos de maneira explícita ou não (heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva), seja por meio das marcas resultantes das ações dessa figura enunciativa na tentativa de controlar a apreensão por parte do Locutor a respeito de uma dada realização languageira.

Posteriormente, conforme estudos tais como a *Teoria Polifônica da Enunciação* demonstram, o sujeito passou a ter importância crucial nos estudos que visam a atingir uma compreensão aprofundada sobre o sentido de uma determinada manifestação da língua.

No caso específico da presente dissertação, a questão da plurivocidade que caracterizaria as manifestações do “eu” nos textos se apresenta como fator duplamente importante. Levá-la em conta possibilita que os relatos de experiência, que aparentemente não apresentariam nenhuma informação, além da descrição sobre a atividade desenvolvida, sejam examinados de modo a possibilitar a investigação sobre

os traços que compõem o modelo de professor ideal. Para tal fim, pretendo empreender uma análise mais detalhada tomando como objeto informações deixadas no texto que apontem para a heterogeneidade do “eu” representado no texto.

Embora a Lingüística tenha contribuído por meio da *Teoria Polifônica da Enunciação* para a realização de uma leitura dos relatos de experiência —na qual foi possível desmembrar a figura do Locutor dos textos e, assim, apreender as estratégias adotadas por essa figura em relação ao leitor —, as contribuições dessa ciência não deram conta de auxiliar na compreensão dos fenômenos ligados a instauração da figura do professor ideal nem da captura que esse modelo exerce sobre os leitores, conforme o exame do *corpus* desta dissertação indicou, conforme se verá por meio da análise de dados.

Os trabalhos elaborados no interior da ciência lingüística sobre o sujeito (BRÉAL:1897; BENVENISTE:1974) e sobre a figura do Locutor (DUCROT:1987) interessam nessa dissertação devido ao fato de examinarem a instância que representa, em relação ao *corpus* adotado: a) a figura que organiza o texto de modo a divulgar o modelo de professora ideal no caso dos artigos do tipo REX ou b) o leitor que sofreu as ações da divulgação desse modelo, no caso dos artigos do tipo ERE₁.

No entanto, nesses trabalhos, ocorre uma limitação que impediu que o *corpus* fosse analisado tendo apenas as contribuições da lingüística como suporte. Isso ocorreu porque, de maneira geral, na visada apresentada por Bréal e Benveniste, a figura do “eu” é compreendida como resultado das marcas deixadas pelo sujeito falante no processo de produção linguageira. Já no caso da *Teoria Polifônica da Enunciação*, ainda que a consideração da existência de nuances na figura do “eu” (que corresponde ao Locutor que organiza e assina um texto) se apresente, ocorre uma abordagem pela qual a existência de tais nuances aparecem em função de características típicas da linguagem.

Considerar que os efeitos manifestados pelos leitores da revista *Nova Escola* nos relatos de experiência do tipo ERE₁ e em outros textos — tais como as cartas do leitor e depoimentos contidos nas matérias publicados nesse periódico — seriam mera decorrência da atuação da figura do Locutor deixaria de lado uma das questões mais caras a esta dissertação: o que estaria na base do fenômeno pelo qual os leitores de um periódico se dispõem a aceitar o modelo de docência, sujeitando-se, inclusive, a assinar

textos que corroborariam esse modo de exercer o ensino, em detrimento de sua integridade e de seu reconhecimento como profissionais ?

Um meio de avançar em relação a essa questão foi recorrer à teoria psicanalítica, compreendendo o conceito de Locutor como equivalente ao de “eu” conforme a elaboração freudiana (FREUD:1923). Assim, ao compreender o Locutor dos textos que analisei como correspondente à instância do psiquismo humano que se caracteriza por ser responsável pela instauração de condições que permitam o estabelecimento de relações profícuas entre a pessoa e os demais membros da comunidade humana, pude adentrar num patamar no qual se tornou possível elaborar hipóteses a respeito dos quais elementos (padrões de comportamento, modos de pensar) essa instância julgaria conveniente na viabilização de contato com os outros.

Ao estabelecer um paralelo entre a instância de Locutor dos relatos de experiência, compreendido como gerente responsável por coordenar diversos funcionários (os enunciadores mobilizados em um texto), o “eu” da psicanálise, com suas diversas identificações, encontrei um meio de avançar na compreensão de algo que muito me intrigava em relação a minha pesquisa: as razões que tornavam possível o fato de alguém assinar textos nos quais realizava um depoimento contra si mesmo. Textualmente, essa escrita a qual acabo de me referir como depoimento contra si mesmo manifestava-se em produções tais como a que reproduzo a seguir:

Caderno Nordeste

1. A reportagem “Ler rima
2. com prazer” (edição 141,
3. abril de 2001) foi ótima para
4. o meu trabalho. Conhece-
5. mos muitas parlendas, mas
6. não sabemos como desen-
7. volver atividades práticas
8. que ajudem a garantir o êxi-
9. to no processo ensino-apren-
10. dizagem. Parabéns aos pro-
11. fessores que vivem e traba-
12. lham na Região Nordeste.

Isabel Cristina Cangussu Grossi
Patrocínio, MG
Revista *Nova Escola*. Maio de 2001.

Publicado na seção *Carta dos leitores*, o texto *Caderno Nordeste* consiste em uma carta de uma leitora da revista *Nova Escola* a respeito da leitura de uma das matérias publicadas na edição do mês anterior. No comentário que faz a respeito da

matéria *Ler rima com prazer*, que consiste em um relato de experiência do tipo REX, o Locutor do excerto em questão permite a elaboração do quadro enunciativo que apresento a seguir:

Notação	Marcas textuais	Descrição
λ	Indicação da localidade de proveniência da carta.	Professora que mora e trabalha na região sudeste.
L	Assinatura do excerto.	Isabel Cristina Cangussu Grossi.
E ₁	Pronome pessoal da 1ª p. sing.: <i>meu trabalho</i> (linha 4).	Professora que avalia a contribuição da revista <i>Nova Escola</i> .
E ₂	Pronome pessoal da 2ª p. sing. (<i>conhecemos</i> , linhas 4 e 5 e <i>sabemos</i> , linha 6).	Professora que é membro da comunidade de leitores da <i>Nova Escola</i> .
E ₃	Frase afirmativa (linhas 10 a 12)	Professora que é expectadora do trabalho das colegas.

Quadro J: Descrição das instâncias que participam do excerto Caderno Nordeste

Tendo como referência o *Quadro J*, inicialmente, gostaria de pontuar o processo pelo qual a revista *Nova Escola* atua de maneira a intensificar a veracidade do texto *Caderno Nordeste*. A inclusão do local de proveniência da carta — cidade e estado da Federação —, faz com que a instância de λ se torne mais delineada, um ser no mundo que não corresponderia apenas ao corpo de quem possui o nome que assina o texto, mas sim a alguém que é habitante de uma determinada região do país, no caso, a região Sudeste. Essa estratégia lingüístico-discursiva, embora não possa ser atribuída à instância do Locutor, atua no mesmo sentido dessa figura ao colaborar para a força argumentativa do texto em decorrência da confiabilidade que confere àquele que o organiza.

Em relação ao texto propriamente dito, logo na primeira linha temos um procedimento da parte do Locutor no sentido de dar consistência à figura de λ : a mobilização de um Enunciador que revela que é uma trabalhadora e uma leitora da revista *Nova Escola*. Na seqüência, (linhas 4 a 6), o Locutor ao empregar a primeira pessoa do plural cria um segundo Enunciador, composto pelo E₁ enquanto membro da categoria a qual pertence. Esse Enunciador apresenta a si mesmo e a categoria a qual pertence como desprovidos de uma das condições que, por caracterizarem a profissão em questão, seria um dos atributos que justificariam não apenas a obtenção do diploma, mas a própria possibilidade de exercê-la. Ao afirmar que possui um dado conhecimento,

mas que não sabe como mobilizá-lo no cotidiano de sua profissão, o Enunciador em questão realiza uma manifestação tão inesperada e estapafúrdia quanto o fato de um dentista incluir em seu cartão um *PS* com a seguinte frase: “Não consigo fazer obturações.”

A respeito do exercício de uma atividade profissional, atente-se para o fato de que, no universo criado pelo texto em questão, a profissão que nele é abordada, o magistério, surge de maneira velada até esse momento do texto, apenas em função da expressão *ensino-aprendizagem* (linhas 9 e 10).

Encerrando o texto, o Locutor apresenta um terceiro enunciador, que elogia os professores da região Nordeste com a frase “*Parabéns aos professores que vivem e trabalham na Região Nordeste.*”, (linhas 10 a 12).

Nesse momento, em vista do exposto, acredito ter demonstrado por meio das análises que apresentei no decorrer desse capítulo que, para atingir o objetivo de apreender como a divulgação do modelo de professora ideal funciona, precisei mobilizar o conceito de “eu” não apenas segundo sua formulação na lingüística, mas também de acordo com a teoria psicanalítica, elaboração que apresento no próximo capítulo, uma vez que até o presente momento

Nesse momento, acredito ter demonstrado por meio das análises que apresentei no decorrer desse capítulo que, para atingir o objetivo de apreender como a divulgação do modelo de professora ideal funciona, precisei mobilizar o conceito de “eu” não apenas segundo sua formulação na lingüística: embora essa teoria tenha apresentado aparatos para que eu compreendesse *como* a divulgação se apresentava nos relatos de experiência, não deu conta de precisar porque tal fenômeno encontrava eco nos leitores. Assim, apresento no próximo capítulo, um outro momento de minha investigação, no qual, estabelecendo uma articulação entre o trabalho dos autores que venho de apresentar e as contribuições advindas da psicanálise, pude avançar na compreensão da divulgação do modelo de professora ideal e dos efeitos na prática docente.

3. PLURALIDADE OU UNIVOCIDADE DE IDEAIS: EFEITOS NA PRÁTICA DOCENTE

A “inocência” moderna fala do poder como se ele fosse um: de um lado, aqueles que o têm, de outro, os que não o têm; acreditamos que o poder fosse um objeto exemplarmente político; acreditamos agora que é também um objeto ideológico, que ele se insinua nos lugares onde não o ouvíamos de início, nas instituições, nos ensinos, mas, em suma que ele é sempre uno. E no entanto, se o poder fosse plural, como os demônios? “Meu nome é Legião”, poderia ele dizer: por toda parte, de todos os lados, chefes, aparelhos, maciços ou minúsculos, grupos de opressão ou de pressão: por toda parte, vozes “autorizadas”, que se autorizam a fazer ouvir o discurso de todo poder: o discurso da arrogância. Adivinhamos então que o poder está presente nos mais finos mecanismos do intercâmbio social: não somente no Estado, nas classes, nos grupos, mas ainda nas modas, nas opiniões correntes, nos espetáculos, nos jogos, nos esportes, nas informações, nas relações familiares e privadas, e até mesmo nos impulsos liberadores que tentam contestá-lo: chamo discurso de poder todo discurso que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que o recebe.¹

No presente capítulo, pretendo mostrar como a revista *Nova Escola* transforma uma falácia em “verdade científica”. Discorrerei a respeito da utilização de vários dispositivos para levar o leitor a crer que as dificuldades com as quais os professores se deparam em seu cotidiano são passíveis de serem previstas e resolvidas por meio da utilização de uma dica ou sugestão publicada pela revista.

Esclareço, de saída, que esta tentativa por parte da *Nova Escola* consiste em um procedimento reacionário. Ele vai de encontro a um dos fenômenos que caracterizam a contemporaneidade, a saber: a existência da oferta de uma vasta gama de opções e de ideais aos quais uma pessoa pode tomar como modelo para nortear sua prática profissional.

¹BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, s/d.

O capítulo está organizado em três partes. Na primeira, apresento como, primeiro, a revista constrói a figura mítica do professor ideal e, depois, passa a apresentá-lo como algo pertencente ao senso comum no interior dessa publicação. Visando a mostrar como os procedimentos que acabo de mencionar se dão, desenvolvo uma analogia entre os procedimentos adotados por parte da revista *Nova Escola* no que concerne ao concurso *Professor Nota 10* com o romance *1984* (ORWELL:2004).

Na segunda, recorro ao trabalho de três autores cujas elaborações versam a respeito da sociedade contemporânea com o intuito de compreender quais seriam os elementos que viabilizariam a aceitação por parte dos leitores do modelo de professora ideal divulgado na revista *Nova Escola*: a) Lipovetsky (2007) e as suas considerações a respeito daquela que denomina como a *Sociedade da decepção*; b) Forbes (2004), que se dedicou a examinar de acordo com o viés da Psicanálise os fenômenos que afetam as pessoas na atualidade, cunhando o conceito de *homem desbussolado* e c) Riolfi (2006), que realiza uma reflexão a respeito da necessidade de se criar dispositivos que possibilitem o ato de ensinar na atualidade.

Em terceiro lugar, apresento como o modelo de professora ideal apresenta-se como um paliativo capaz de dirimir a angústia do professor que lê a revista *Nova Escola*. Defendo a hipótese segundo a qual certo modo de viver é apresentado como se fosse uma fórmula garantida de obter sucesso num mundo em que as pessoas são cobradas a obter plena realização em todas suas iniciativas. Por meio da análise dos textos que compuseram o *corpus* dessa dissertação, exponho a maneira pela qual a divulgação modelo de professora ideal realizada pela revista *Nova Escola* atua no sentido de promover a identificação do leitor ao qual se dirige com o modelo de docência que divulga.

3.1. A construção e solidificação do modelo do professor ideal na revista *Nova Escola*

Nesta seção, apresento como o modelo de professora ideal apresentado pela revista *Nova Escola* passou a pertencer ao campo do senso comum dentro do universo criado no interior do periódico. Cumpre esclarecer preliminarmente que tal passagem

não é inócua no que tange aos efeitos negativos que pode vir a trazer para a prática educacional. Condeno-a pelos seguintes motivos:

- 1) *Favorecimento da desresponsabilização por parte do professor*: ao aderir à possibilidade de obter sucesso em sua prática por meio da aplicação de soluções prê-t-à-porter, tais como o modelo de docência ideal divulgado na revista *Nova Escola*, o professor, fascinado pelo modelo adotado passaria a encarar os impasses naturais do cotidiano como ataques pessoais a ele e ao modelo com que se identificou. Nessa perspectiva, ao invés do estabelecimento de uma relação de parceria entre o professor e o aluno em relação ao processo de aprendizagem, teríamos uma organização marcada pelo embate professor e modelo ideal *versus* alunos e impasses do cotidiano.

- 2) *Desconsideração da pluralidade de contextos educacionais em nosso país*: Ao eliciar a existência de uma uniformidade em relação às práticas de ensino de sucesso, a revista *Nova Escola* caracteriza a si própria (e aos leitores que realizam ou que tomam conhecimento das atividades nela divulgadas) como uma comunidade da qual seria insensato não querer participar. Nessa perspectiva, a revista ignora que o cotidiano de ensino de língua materna, varia a cada dia, uma vez que o grupo que compõe uma sala de aula não é o mesmo na segunda-feira pela manhã ou, na sexta-feira na aula que antecede o término do período, exigindo, em virtude disso, uma reorganização da atuação do professor nesses diferentes momentos.

Feitos estes esclarecimentos preliminares, passo a descrever a existência de uma mutação ao longo do tempo no que tange aos modos por meio dos quais: i) o modelo de professor ideal é construído; e ii) o leitor é convocado a lidar com ele.

Conforme o *Quadro K* indica, no período de janeiro de 2001 a dezembro de 2004 foi possível identificar uma queda bastante significativa em relação ao número de relatos de experiência publicados: enquanto em 2001 foram encontrados vinte artigos, este número decresceu para cinco em 2004.

Quadro K: Número de relatos de experiência publicados pela revista

Nova Escola

Uma leitura analítica do *Quadro K* permitiu construir uma asserção a respeito da gradual naturalização da necessidade, por parte do leitor, de aderir ao modelo de professor construído e veiculado ao longo do período analisado. Essa insistência não parece poder ser tomada no sentido de coincidência, ao contrário, trata-se da tentativa de construir e de solidificar um determinado ideal por meio da reiteração dos mesmos traços; traços estes sempre presentes, mesmo quando variam os contextos educacionais ou os personagens presentes em determinada matéria.

Para além do decréscimo no número de relatos publicados, conforme se viu no *Quadro K*, é necessário também mencionar que houve uma mudança no tipo de relato de experiência. Com relação a isso, confira o *Quadro L*, a seguir:

Quadro L: Tipos de relatos de experiência publicados no período de 2001 a 2004²

Observando o *Quadro L*, nota-se que, além de uma dramática redução do número de relatos de experiência, houve também um aumento significativo na proporção do número de relatos do tipo ERE₂ em relação aos relatos do tipo REX.

A interrogação a respeito deste acréscimo levou-me a compreender que, com relação ao modelo de professora ideal, até maio de 2003, era possível identificar dois tempos:

² Conforme já explicitado no capítulo 1, as siglas utilizadas para compor este quadro são as que se seguem: *relatos de experiência propriamente ditos* (REX), e *experiências relatadas* (ERE), categoria esta que, por sua vez, apresenta a seguinte subdivisão: i) relatos em que um professor-leitor escreve para a revista Nova Escola, relatando uma experiência de ensino que realizou (ERE1); e ii) relatos que consistem em textos que, mais do que propriamente a simples narração de uma experiência, apresentam experiências realizadas em sala de aula como argumentos para reforçar ou ilustrar a tese defendida na reportagem (ERE2).

- ✓ **Primeiro tempo - a proposição:** período caracterizado pela ampla divulgação de um modelo de professora ideal por meio da descrição de experiências de ensino passíveis de serem tomadas como sendo bons exemplos;
- ✓ **Segundo tempo - a imposição:** período caracterizado pela interpelação ao leitor a aderir a práticas de ensino de língua materna apresentadas como ilustração da tese a respeito do ensino defendida na matéria em questão.

No que se segue, passo a comentá-los com maior detalhamento.

3.1.1. A apresentação propositiva de um ideal de professor

A apresentação propositiva de um ideal de professor consiste na predominância de relatos cuja principal característica é a tentativa de cativar o leitor a respeito do ideal de docência da revista *Nova Escola* por meio da divulgação de experiências cuja realização se justificava não apenas em função dos bons resultados que apresentavam, mas, também, do prazer que suscitavam. A seguir, apresento quatro exemplos prototípicos desta fase.

O primeiro foi retirado da matéria *Racumim e Racutia estimulam a leitura* (Revista *Nova Escola*. Agosto de 2001).

1. Ratinhos que
2. devoram livros
3. ajudam a
4. despertar o
5. prazer de ler
6. em crianças do
7. Distrito Federal
8. Racumim e Racutia são
9. dois ratinhos gulosos
10. que um dia encontra-
11. ram montes de livros na Escola
12. Classe 18, em Taguatinga, Dis-
13. trito Federal. Queriam devorar
14. todos, mas Racumim resolveu ler
15. a história antes de dar a primeira
16. mordida. Leu uma, duas, três [...]

No excerto que venho de apresentar, é possível identificar, por parte do Locutor, a mobilização de um Enunciador (E_1) que sintetiza a experiência a respeito da qual versará o relato (linhas 1 a 7). Na seqüência, se sobrepõe ao E_1 um outro enunciador, (E_2), que, por meio da seqüência que vai das linhas 8 a 16, apresenta o recurso empregado pelos professores para a realização do projeto descrito na matéria: a criação de uma dupla de personagens que gostava de ler.

Ressalta-se que E_2 apresenta os personagens em questão reproduzindo sua história de maneira semelhante à de quem narra uma história infantil, empregando recursos tais como o uso de diminutivos (“*ratinho*”, linha 9) e de enumeração (ao estilo de histórias do tipo *lengalenga*; “*Leu uma, duas, três*”, linha 16).

Como mais um exemplo da adoção de estratégias discursivas que podem ser compreendidas como tentativa de “dar um colorido” a apresentação de uma experiência em sala de aula, apresento o excerto a seguir, que foi extraído da matéria *Ler rima com prazer* (Revista *Nova Escola*. Abril de 2001):

1. Parlendas
2. recitadas
3. na hora
4. do recreio
5. ajudam a
6. alfabetizar
7. em Alagoas
8. Ando lê ta, Lê com i, lê
9. com a, lê café com
10. chocolá, andô, lê, tá
11. puxa o rabo do tatu [...]
12. As antigas
13. parlendas, cantadas até hoje pe-
14. las crianças, se transformaram
15. num poderoso instrumento de
16. alfabetização na cidade de Rio
17. Largo, em Alagoas. Ao perceber que
18. seus alunos de 1ª série brin-
19. cavam de roda recitando as ri-
20. mas, a professora Mara Rama-
21. lho, da Escola de Ensino Fun-
22. damental de Ensino Fun-
23. damental Professora Emília Mi-
24. lones, encontrou o caminho
25. que procurava para ensiná-los a
26. a ler e a escrever. “Eu queria que
27. a aprendizagem fosse significati-
28. va para eles”, explica.

Nota-se, no excerto que venho de apresentar, uma variação do texto tipicamente jornalístico. Refiro-me à reprodução, logo após do texto que corresponde ao lide, de uma cantiga de roda (linhas 8 a 11.).

Por meio dessa organização, o Locutor, ao invés de dar prosseguimento à divulgação das informações a respeito de um dado acontecimento, já apresentado pelo E₁ responsável pela seqüência contida nas linhas que vão de 1 a 7, apresenta a voz das crianças (E₂). Suas brincadeiras foram o mote do trabalho desenvolvido pela professora Mara Ramalho (linhas 20 e 21), cuja fala, por sua vez, corresponde ao terceiro enunciador contido no excerto (linhas 26 e 28).

O excerto a seguir, retirado da matéria *Do livro ao recital* (Revista *Nova Escola*. Junho/Julho de 2001.), permite a identificação de outra estratégia mobilizada pela revista *Nova Escola* em relação à divulgação do modelo de professora ideal: a apresentação de dicas a respeito do exercício do modo pelo qual a professora deve trabalhar.

1. Ouvir histórias, para
2. depois escrevê-las e
3. declamá-las, é um
4. ótimo jeito de melhorar
5. a leitura e a oralidade.
6. No processo de alfabeti-
7. zação, é grande o nú-
8. mero de fracassos cau-
9. sados por dificuldades no desen-
10. volvimento das linguagens oral
11. e escrita. Com o objetivo de re-
12. mover esse obstáculo, professo-
13. res do Pará e do Acre resolveram
14. estimular a leitura e a oralidade
15. utilizando poesias e contos populares.

No excerto que venho de apresentar, o Locutor apresenta um enunciador que apresenta três ações³ que, ao serem promovidas pelo professor, exerceriam efeitos em dois aspectos fundamentais relativos ao aprendizado: a leitura e a oralidade (linha 5). Nessa perspectiva, o professor que realizasse junto a seus alunos as ações sugeridas pela revista *Nova Escola* — da mesma maneira como fizera o grupo de professores cujo

³ Trata-se das ações de ouvir, de escrever e de declamar histórias, apresentadas nas linhas que vão de 1 a 3.

projeto de ensino é apresentado no decorrer do relato — estaria atuando no sentido de evitar o fracasso no processo de alfabetização.

Nesse momento, para encerrar a apresentação dos recursos mobilizados da fase propositiva da revista *Nova Escola*, apresento o excerto a seguir, retirado da matéria: *Textos com ética* (Revista *Nova Escola*. Agosto de 2001):

1. Escrever sempre foi o grande so-
2. nho de Maria Margarida Si-
3. mões Catali. Ela pensou em
4. ser jornalista, pra descobrir histórias
5. diferentes e contá-las para muita gen-
6. te. Mas resolveu cursar Letras na Uni-
7. versidade Estadual Paulista (Unesp)
10. No terceiro ano do curso, um
11. fato que para muitos seria motivo de
12. desgosto revelou sua verdadeira voca-
13. ção. “Fui reprovada nas disciplinas de
14. Fonética e Fonologia”, lembra. “Ao
15. conhecer melhor as duas disciplinas,
16. descobri a magia e a riqueza da Lín-
17. gua Portuguesa.” Decidiu que queria
18. compartilhar esse entusiasmo com
19. mais pessoas — e dar aulas era o cami-
20. nho ideal para isso. [...]
25. Apesar de ter passado dois anos como
26. professora de uma escola cooperativa,
27. sempre fez questão de trabalhar na rede
28. pública. “Sentia que esse era o lugar
29. ideal para ensinar com base em ques-
30. tões éticas e sociais”, afirma.
31. O projeto vencedor do Prêmio Vic-
32. tor Civita na categoria Língua,
33. Portuguesa, desenvolvido por Margarida
34. Em 1999, ela explorou fábulas com
35. seus alunos de 5ª série. Eles aprendiam
36. detalhes dessa proposta narrativa em-
37. quanto refletiam sobre a própria com-
38. duta, a dos colegas e da sociedade.

No excerto que venho de apresentar, o Locutor é constituído de maneira a atuar de modo diferente a dos Locutores dos excertos examinados até esse momento. Ele não: i) mobiliza enunciadores que atuam como artistas que dramatizam histórias (E₂ da matéria *Racumim e Racutia estimulam a leitura*); ii) que interpretam canções (E₂, do excerto retirado da matéria *Ler rima com prazer*); ou, iii) que personificam personagens (como E₁, do excerto retirado da matéria intitulada *Livro ao Recital*, colega que dá dicas para resolução de um problema).

O Locutor do excerto retirado da matéria *Textos com ética* é configurado de forma a atuar a moda de um mestre de cerimônias que apresenta pessoas, no caso, Maria Margarida Simões Catali, a professora que realizou o relato de experiência a respeito do qual versa a matéria. Narra sua trajetória de vida, as dificuldades porque passou (linhas 13 e 14), as opções em relação à carreira (linha 27) e, também, um momento de sua atuação (linhas 34 a 38).

Em suma, comparando os quatro excertos, é possível identificar um procedimento comum a todos: **configurar locutores que adotam o ato de apresentar de maneira sedutora a experiência de ensino a respeito da qual versam como estratégia de persuasão.**

Nesse contexto, destaco o excerto retirado da matéria *Textos com ética*. Trata-se de um exemplo da alteração do modo de apresentar uma experiência de modo sedutor que vinha sendo feito pela revista. Antes, a publicação dava destaque a uma prática ideal de ensino como se viu, por exemplo, no excerto *Ler rima com prazer*. A partir do segundo semestre de 2001, uma outra tendência passou a ganhar força: destacar não mais uma atividade de ensino e, sim, a professora que a promoveu. Conforme pretendo demonstrar, esta passagem veio a colaborar para o fortalecimento da convocação feita ao leitor para se identificar com o modelo de professora ideal divulgado por *Nova Escola*.

No que se segue, apresento como a tendência em apresentar tal modelo de maneira amigável ao leitor foi, no decorrer do período por mim estudado, dando lugar a uma outra.

3.1.2. A apresentação impositiva de um ideal de professor

A tendência impositiva de divulgação do modelo de professor ideal consiste na tentativa de criação de um efeito de discurso que configuraria a recusa por parte do professor em aderir à proposta apresentada como sendo algo estapafúrdio, senão, passível de ser considerado como índice de problema de caráter.

Ao passo que, nos artigos da fase propositiva de divulgação do modelo de professora ideal, havia uma mobilização de diversas estratégias de apresentação da experiência de ensino contida no relato de experiência por parte dos locutores dos textos,

a fase impositiva caracterizou-se pela concentração em uma única forma de apresentar atividades de ensino.

Explico-me. Nos relatos da fase impositiva, ao invés da mobilização de enunciadores que apresentam canções ou que dramatizam histórias no intuito de seduzir o leitor em relação à experiência relatada, ocorre a defesa da prática de ensino descrita em um relato. Via de regra, tal defesa se dá por meio de sua articulação com alguma proposição válida para todos os professores e todos os alunos, no geral, algum bordão do senso comum em relação ao ensino. No que se segue, apresentarei dois exemplos.

No excerto a seguir, retirado da matéria *A voz nasce nos filmes mudos* (Revista *Nova Escola*. Janeiro/Fevereiro de 2002), vemos um exemplo dessa tendência:

6. Lutar para que o Brasil não discri-
7. mine nenhuma criança ou ado-
8. lescente e propicie a eles uma
9. educação de qualidade. Quem é capaz
10. de discordar de um sonho como esse?
11. Quantos de nós, porém, conseguimos ir
12. além da retórica? Com certeza, a profes-
13. sora Lininalva Rocha Queiroz está nesse
14. seletto grupo. [...]
15. Em apenas dois anos letivos, ela
16. devolveu a esperança a um grupo de jo-
17. vens entre 13 e 21 anos que comparti-
18. lhava uma história de reprovação e eva-
19. são. Depois de alfabetizar os adolescen-
20. tes, ela alçou-os à condição de cidadãos
21. de verdade graças a um trabalho que
22. utilizou filmes mudos de Charles Cha-
23. plin (o Carlitos) para melhorar a escrita
24. dos garotos, desenvolver a oralidade e ga-
25. rantir a todos o direito de pensar e defen-
26. der as próprias opiniões. [...]

A voz nasce nos filmes mudos. Revista *Nova Escola*. Janeiro/Fevereiro de 2002

Pela generalidade com a qual o excerto se inicia, ele se configura em uma proposta ao mesmo tempo inatingível e irrefutável. Está francamente no campo do ideal, portanto. É para lá que o leitor é convocado. Como estratégia argumentativa para este fim, destaco a presença de duas perguntas encadeadas.

Na passagem das linhas 09 e 10, o leitor é convocado a responder “*eu não*” à questão apresentada por realização do E₁: *Quem é capaz de discordar de um sonho como esse?* Trata-se, portanto, de uma injunção à monossemia, da criação de uma realidade na

qual existe só e somente só uma resposta certa. Para além disso, o mundo passa a ser dividido no grupo dos bons (os que respondem *eu não*) e dos maus (todos os outros).

O conforto oferecido para aqueles que responderam “*do modo certo*”, entretanto, não dura para além da virada de linha. A segunda pergunta, feita por meio da construção de um “nós” no qual se inclui o E_2 — “*Quantos de nós, porém, conseguimos ir além da retórica?*” (linhas 11 e 12) — incita o leitor a desconfiar de sua própria capacidade de se sustentar no grupo dos “bons” e, portanto, assumir, com desconforto, a sua própria insuficiência.

Nesse ponto de nosso raciocínio, é necessário esclarecer que não me refiro aqui ao saudável processo por meio do qual um adulto saudável reconhece a existência da impossibilidade. Ao contrário. Trata-se de passar a ver a si próprio como inferior, no caso, por meio da competição imaginária que passa a ser estabelecida quando da leitura das linhas 12 a 14: “*Com certeza, a professora Lininalva Rocha Queiroz está nesse seletto grupo*”.

Nesse contexto discursivo, “*Lininalva*” passa a nomear um mito. Refere-se a alguém que pôde atingir o inatingível, a meta falaciosa insinuada nas primeiras linhas transcritas. Frente a ela, o leitor estará sempre em posição de segundo plano, daquele que precisa de suas receitas.

Lininalva personifica a comunidade inatingível da qual o leitor e o E_2 não participam: o seletto grupo dos *Professores Nota 10*, uma vez que a matéria em questão relata a experiência que torno a professora vencedora do concurso *Prêmio Victor Civita Professor Nota 10*. Esta constatação será útil no desenrolar do capítulo.

Visando a construção de um aparato de leitura mais macro do excerto que venho de apresentar, no *Quadro M*, que se segue, apresento um quadro enunciativo que elaborei a partir das instâncias enunciativas que pude apreender em função de um exame do excerto sob o olhar da *Teoria Polifônica da Enunciação*:

Notação	Marcas textuais	Descrição
λ	Nome e local da onde assina a reportagem	Denise Pelegrini, que assina o texto da cidade onde fora realizada a experiência
L	Assinatura da matéria.	Repórter da revista.
E ₁	Oração: “Lutar para que o Brasil não discrimine nenhuma criança ou adolescente e propicie a eles uma educação de qualidade.” (linhas 6 a 9)	Objetivo de legitimidade inquestionável de acordo com o bom senso
E ₂	Oração interrogativa: Quem é capaz de discordar de um sonho como esse? (linhas 9 e 10) Descrição da experiência de ensino (linhas 15 a 26)	Comentarista e Narrador e da experiência de ensino
E ₃	Pronome pessoal 1ªp.p.: “Quantos de nós...” (linha 11)	Instância que se unindo ao leitor, faz às vezes de voz de sua consciência.

Quadro M: Instâncias enunciativas do excerto retirado da matéria A voz nasce nos filmes mudos Revista Nova Escola. Janeiro/Fevereiro de 2002.

Nota-se, pela observação do *Quadro M*, a mobilização por parte do Locutor, de três enunciadores: E₁, responsável pela apresentação da meta atingida pela professora Lininalva, E₂, que apresenta a experiência de ensino propriamente dita, comentando-a e, finalmente, E₃ que, sugerindo ocupar a mesma posição do leitor, apresenta um questionamento a respeito do modo de exercer a docência apresentado pelo Locutor do relato.

Neste ponto, é importante ressaltar uma mudança, que caracterizou a tendência impositiva de divulgação do modelo de professor ideal de acordo com a revista *Nova Escola*. A partir do segundo semestre de 2001, outro traço passa a ser apresentado como fundamental na constituição dessa figura mítica: a realização de experiências de ensino que se coadunam com a tese genérica a respeito da educação que é defendida pela revista *Nova Escola*.

Como se viu no excerto “*A voz nasce nos filmes mudos*” a professora ideal é apresentada como alguém que realizou uma atividade de ensino que põe em prática a proposição presente nas linhas 6 a 9.

Dando prosseguimento à apresentação das modalizações da tendência impositiva de divulgação do modelo de professora ideal pela revista *Nova Escola*, reproduzo a

seguir um excerto retirado da matéria *Textos com estilo* (Revista Nova Escola. Janeiro/Fevereiro de 2002.)

1. Ao trabalhar com obras de autores consagrados na nossa literatura,
2. estudantes de todas as séries produzem redações cada vez melhores
 3. Só existe um jeito de es-
 4. crever bem: ler muito.
 5. Se seus alunos estão
 6. acostumados a revisar as próprias
 7. redações em busca de erros e
 8. formas de melhorá-las, que tal
 9. propor um desafio diferente?
 10. Apresente textos clássicos de
 11. nossa literatura e obras variadas
 12. de escritores consagrados, com
 13. uma missão: encontrar os acer-
 14. tos. Isso mesmo. Identificar os
 15. recursos utilizados para tornar a
 16. narrativa mais interessante, sabo-
 17. rosa, instigante.

Textos com estilo. Revista Nova Escola. Janeiro/Fevereiro de 2002

No excerto retirado da matéria *Textos com estilo*, o Locutor inicialmente apresenta uma constatação referente ao resultado prático de uma estratégia de ensino de língua materna: a melhoria na produção de redações de alunos de todas as séries em função do trabalho com “*obras de autores consagrados de nossa literatura*” (linhas 1 e 2). Não existe preocupação em apresentar qualquer tipo de parâmetro que pudesse servir como ponto de apoio ao leitor. Ao contrário, por meio da utilização de “*cada vez melhores*” (linha 1) como qualificativo, cria-se o efeito de uma verdade universal.

A realização desse primeiro Enunciador é sucedida pela a apresentação de um chavão em relação ao ensino de escrita — “*Só existe um jeito de escrever bem: ler muito.*” (linhas 3 e 4) —, cuja circulação participa, inclusive, no senso comum. Destaque-se a presença de dois elementos que colaboram para a monossemitização discursiva que é promovida pela revista: a justaposição de “só” e de “um” que, ao promover e uma espécie de transformação do estatuto do artigo indefinido da palavra “um” para o estatuto de artigo indefinido, criando um efeito de exclusividade.

Após criar um contexto bem sedimentado — no que se refere ao senso comum por meio da “verdade” a respeito do ensino da escrita apresentada por E₁ (linhas 3 e 4) —, o Locutor sugere, por meio da realização de E₃, uma ação a ser realizadas pelo leitor,

qual seja, a de apresentar textos clássicos da literatura para que os alunos possam “*Identificar os recursos utilizados para tornar a narrativa mais interessante, saborosa, instigante.*” (linhas 14 a 17).

Para sistematizar a apresentação instâncias enunciativas que pude apreender no excerto que venho de apresentar, apresento o *Quadro N*, que se segue.

Notação	Marcas textuais	Descrição
λ	Nome	Denise Pelegri
L	Assinatura da matéria.	Repórter da revista.
E ₁	“Ao trabalhar com obras de autores consagrados na nossa literatura, estudantes de todas as séries produzem redações cada vez melhores” (linhas 1 e 2)	Constatação que sintetiza a experiência de ensino
E ₂	“Só existe um jeito de escrever bem: ler muito.” (linhas 3 e 4)	Proposição do senso comum a respeito do ensino de escrita
E ₃	“Se seus alunos estão acostumados a revisar as próprias redações em busca de erros e formas de melhorá-las, que tal propor um desafio diferente? Apresente textos clássicos [...]” (linhas 5 a 17)	Instância que se dirige ao leitor de maneira informal, propondo um meio de variar o cotidiano.

Quadro N: Instâncias enunciativas do excerto retirado da matéria Textos com estilo. Revista Nova Escola. Janeiro/Fevereiro de 2002.

De acordo com as indicações contidas no *Quadro N*, na fase impositiva, a divulgação do ideal de docência segundo a revista *Nova Escola*, ocorreu de maneira que, numa primeira leitura, poderia ser compreendida como velada. Assim, o Locutor, logo após a apresentação de uma constatação acerca do ensino de escrita (E₁) mobiliza meio um Enunciador (E₂) que revela uma “verdade” (linhas 3 e 4). Finalmente, um terceiro Enunciador (E₂) apresenta-se fazendo uma sugestão ao leitor por meio de uma pergunta que consiste em uma dica a ser adotada no trabalho realizado pelo professor que lê a revista *Nova Escola* (5 a 9).

A organização do relato de experiência *Textos com estilo* (Revista *Nova Escola*. Janeiro/Fevereiro de 2002.) ilustra um dos efeitos da tendência impositiva na composição dos textos publicados na revista *Nova Escola*. Trata-se da substituição de relatos de experiência propriamente ditos por experiências de ensino apresentadas como ilustração para reforçar a tese a respeito do ensino defendida na matéria no qual se encontrava.

A apresentação por parte da revista *Nova Escola* de um modo que seria ideal para exercer a docência caminha, portanto, da pluralização para a monossemização dos sentidos envolvidos no ato de ser docente. Embora não querendo assumir aqui uma posição preditiva, parece-me necessário refletir a respeito de algumas das conseqüências que esta passagem pode ter para a educação. Para tal fim, a literatura será de grande ajuda.

3.1.3. Uma possível conseqüência catastrófica da progressiva monossemização

Diante do raciocínio que venho apresentando ao longo deste capítulo, creio ser possível defender a tese segundo a qual a revista *Nova Escola* veio, progressivamente, construindo uma injunção à univocidade dos sentidos. Da apresentação de várias possibilidades de práticas pedagógicas, a linha editorial caminhou para a apresentação da prática certa, inquestionável.

Tal circunscrição da liberdade do professor em relação ao exercício de sua prática levou-me a estabelecer algumas relações entre o modo de direcionamento da revista *Nova Escola* ao seu público leitor e os procedimentos adotados pelo Ingsoc em relação aos membros da comunidade que governava, no romance *1984* (ORWELL:2004).

Por meio da trajetória do personagem Winston Smith, Orwell apresenta os contornos de uma sociedade totalitária na todos são convocados a fazer uma escolha: morrer ou obedecer à ideologia do partido que se encontra no poder (a *Ortodoxia*). É interessante frisar que a convocação a qual acabo de me referir, no âmbito da ficção construída por Orwell é feita de modo indireto, encontrando seu principal meio de implementação no âmbito lingüístico.

No caso, trata-se de adotar dois procedimentos: i) a substituição paulatina da Língua Inglesa pela *Novilíngua*, sistema artificial de sintaxe e léxico reduzidos, livre de ambigüidades; e ii) a adoção de um modo de falar que, no livro, recebe o nome de “*pato falar*” e consiste no fato de reproduzir, só, e somente só, as idéias aprovadas pelo partido como se fossem espontâneas.

Para construir paralelos entre o modo de procedimento da revista *Nova Escola* e a violência que caracteriza as práticas que viabilizam a implementação e a manutenção de um regime totalitarista, apresento o excerto a seguir a transcrição de uma fala que o personagem O'Brien, um membro atuante do partido Ingsoc, dirigiu a Winston, um personagem que recursava a seguir os padrões de comportamento ditados pelo partido:

[...] O que quer que o Partido afirme que é verdade, é verdade. É impossível. Impossível ver a realidade exceto pelos olhos do Partido. É esse o fato que deves reaprender, Winston. Exige um ato de autodestruição, um esforço de vontade. Deves te humilhar antes de recobrar o juízo. [...]

Embora proceda de modo mais sutil que de O'Brien no processo de “formação” de Winston, a revista *Nova Escola* se dirige ao leitor de maneira que sugere efeitos análogos ao da humilhação que o torturador deseja que o protagonista demonstre. Dois dos excertos apresentados nesse capítulo, dois exemplificam a analogia que venho de apresentar: o excerto retirado da matéria “*A voz nasce dos filmes mudos*”, em que um dos enunciadores convida o leitor a um exame de consciência no qual é levado a se excluir do grupo dos bons e o excerto retirado da matéria “*Textos com estilo*”, que mostra de maneira enfática “o” jeito como o professor deve promover o ensino da escrita.

Nesse contexto, o *patofalar* apareceria na revista *Nova Escola* por meio de a textos tais como o relato “*Alfabetizando com Projetos*”, que reproduzo a seguir:

1. Sou professora há
2. seis anos e em
3. 2000 comecei a me
4. interessar por proje-
5. tos. Fiz um curso
6. sobre o assunto,
7. pesquisei e resolvi
8. partir para a prática [...].
16. O trabalho de mais desta-
17. que, no entanto, foi sobre
18. a água. Fomos visitar os arroios
19. do município [...]
48. Esse tipo de trabalho exige
49. muito tempo de nós, educado-
50. res, mas isso não importa
51. quando fazemos o que gosta-
52. mos. [...]
54. Ainda não sei tudo sobre pro-
55. jetos, mas continuo à procura
56. de respostas.

Tatiana Machado Dorneles
Ivoti, RS
revista *Nova Escola*, jan/fev de 2002.

A leitura do excerto que venho de apresentar permite a apreensão de uma organização enunciativa na qual o Locutor, que corresponderia à professora que o assina, apresenta um Enunciador que procede de maneira parecida com o procedimento que caracteriza o *patofalar*: fala, em primeira pessoa, mas reproduz o conjunto de concepções a respeito do ensino que é apresentado pela revista *Nova Escola*. Nele destaco a seqüência “*Ainda não sei tudo sobre projetos, mas continuo à procura de respostas.*” (linhas 54 a 55): nela, ao utilizar os advérbios “ainda” e “tudo” em relação ao substantivo “saber”, o enunciador sugere a intenção de mudar de condição, a saber, daquele que não sabe tudo, mas que pode avançar em relação ao conhecimento de algo, no caso, dos a colocando como alguém que não detém o conhecimento do tema “projetos”.

Nesse contexto, a apresentação que o Locutor realiza por meio de E_1 apontando a existência de uma pessoa (λ) que declara estar em busca de conhecimento, permite que o desenvolvimento de algumas reflexões sejam estabelecidas a partir do modo pelo qual a revista *Nova Escola* passou a se dirigir ao leitor no período de 2001 a 2004, raciocínio que desenvolvo no que se segue.

3.2. A metáfora de Orwell no “mundo real”: a educação conforme a receita

Uma das conseqüências da minha opção por examinar textos que foram publicados no período de 2001 a 2004 foi a necessidade de recorrer a autores cujas reflexões versam a respeito de fenômenos ligados a época atual. Nesse sentido, as considerações de Lipovetsky (2007) e de Forbes (2004) podem ser caracterizadas, respectivamente, como aparatos para *apreensão do terreno* e para *exame do fruto que provém do solo em questão* devido ao papel que ocuparam na análise por mim desenvolvida.

Essas duas metáforas se justificam porque Lipovetsky, ao examinar a sociedade contemporânea, apresenta elementos que permitem uma reflexão a respeito do mundo onde habita o leitor a quem a revista *Nova Escola* se dirige, influenciando a constituição da subjetividade das pessoas na atualidade por meio das particularidades das situações com as quais elas se defrontam no cotidiano⁴.

Forbes, por sua vez, caracterizando os efeitos da constituição social da atualidade nas ações e nos modos das pessoas compreenderem a si e aos outros permitiu que eu avançasse na compreensão dos motivos pelos quais a divulgação do modelo de professora ideal acaba ganhando consistência junto aos leitores.

No que se segue, apresento como se deu a contribuição de Lipovetsky no interior de meu trabalho. Lipovetsky (2007) destaca dois aspectos para caracterizar a contemporaneidade:

- 1) *a ausência de desejo*: lacuna decorrente da liberação que perpassa a época atual, articulada com o fato de não se desejar o que já se tem;
- 2) *a decepção como afeto predominante na sociedade contemporânea*: a sensação decorrente da globalização, que “esfumaça” os contornos da sociedade a qual denomina como “sociedade da decepção.” A respeito da idéia de decepção, Lipovetsky, afirma que desejo e decepção quase sempre caminham juntos. E que, em função do fato do homem ser um ser desejante, nas palavras do autor, “um ser que espera”, está sujeito a decepções.

O elemento relevante a ser considerado em relação à decepção que se constata atualmente é que essa sensação assume entre as pessoas contornos nunca antes experimentados, mudança para a qual contribuiu o fato de a era moderna acelerar as desilusões da classe média e, além disso, disponibilizar a decepção a todos segmentos da sociedade, o que se caracterizaria os tempos atuais por uma “decepção inflacionada.” (LIPOVETSKY:2007:6).

⁴ Tal afirmação a respeito do fato de as particularidades de uma época contribuírem para a constituição das pessoas que nelas vivem pode ser ilustrado por meio das modalidades da capacidade de estar alerta: num mundo habitado por predadores mais fortes e velozes tais como animais que poderiam devorá-lo, o homem da época das cavernas era solicitado a estar alerta para qualquer indício que pudesse indicar a aproximação de outro ser vivo, diferentemente do que ocorre com os espécimes de sua descendência; uma vez que, tomando o exemplo de um homem contemporâneo que espera um ônibus num centro urbano, identificamos a necessidade deste manifestar a capacidade de, em relação aos ônibus, estar alerta apenas para aquele que o interessa e, em relação ao ambiente no qual se encontra, à possibilidade de furtos.

A respeito da “decepção inflacionada”, o autor afirma ainda que “Quanto mais os imperativos do bem-estar e do bem viver são fixados como meta imprescindível, mais intransitáveis se tornam as alamedas do desapontamento.” (LIPOVETSKY:2007:6)

O autor afirma que a sociedade atual multiplica imensamente as ocasiões de experiência frustrante e, ao mesmo tempo, deixa de proporcionar os antigos dispositivos “institucionalizados” para debelar esse mesmo mal. (LIPOVETSKY:2007:7), de maneira que

“as pessoas já não têm parâmetros adequados para medir a viabilidade de seus desejos. Nos antigos complexos sociais, os homens viviam em consonância com sua respectiva situação social, só almejando aquilo que lhes parecia plausível de se obter. Com isso, as cruas de decepção ou de descontentamento, naturalmente, tinham uma dimensão bem mais circunscrita.”

(LIPOVETSKY:2007:8).

A respeito dos fatores que permitiriam identificar uma maré de decepção em nossos dias, Lipovetsky indica o fato de a atualidade ter como característica fundamental a ruína das utopias e o esvaziamento dos mitos, o que se choca com a concepção arraigada do futuro como algo superior ao presente.

Diante da questão da idéia de revolta “castrada”, pela qual os homens da sociedade capitalista apresentam uma constituição que impede a possibilidade de que se questione o *stablishment*, Lipovetsky diferencia que o fato de não haver revolta, no caso, em relação à sociedade capitalista e consumista, não equivale ao fato de haver coesão em relação à ordem estabelecida.

Outro aspecto apontado pelo autor são as correlações entre consumo e decepção, âmbito no qual o primeiro fator considerado por Lipovetsky é o que poderíamos entender como efeito bola de neve, no qual quanto mais aumenta o consumo motivado pela compulsividade, mais aumenta a frustração, o que motivou os primeiros estudiosos do tema a discorrer a respeito da “maldição da abundância”.

Assim, em vista do exposto, Lipovetsky por meio de sua reflexão a respeito da contemporaneidade apresenta um panorama a partir do qual pode apreender um elemento bastante importante no que concerne à compreensão dos leitores a quem a

revista *Nova Escola* se dirige: **o fato dessas pessoas estarem inseridas num mundo no qual são instadas a obter sucesso o tempo todo.**

Também a idéia de decepção inflacionada decorrente da plurivocidade de imperativos no sentido de plena realização da pessoa nos diversos âmbitos de sua vida apresentou-se bastante importante para o que caracterizei anteriormente como apreensão do terreno no qual germina o modelo de professora ideal.

Ao considerarmos a existência de uma proliferação de iniciativas governamentais e da sociedade civil para a melhoria do ensino, é possível compreender que a categoria docente, público ao qual a revista *Nova Escola* se dirige, é bombardeada por um sem número de ofertas e de demandas no sentido de otimização de seu desempenho.

No entanto, a referida abundância de ofertas de aparatos para auxiliar o professor no desempenho de sua atividade se transforma numa verdadeira maldição que se manifesta sob a forma de uma sensação de decepção cuja grandeza é proporcional ao fracasso decorrente da aplicação das diferentes inovações e auxílios que atingem o cotidiano do ensino ininterruptamente.

Nesse contexto, a sociedade caracterizada por Lipovetsky em função do efeito na subjetividade das pessoas — a decepção —, é, no trabalho de Forbes (2004) examinada em função do seu modo de organização. Ou, mais precisamente, de desorganização. Isso porque, na tentativa de compreender os modos pelos quais as pessoas regem suas vidas na atualidade, Forbes mobiliza as contribuições da psicanálise como aparato para a realização de uma reflexão a respeito das pessoas que vivem na sociedade que se sucede à era moderna, a qual ele denomina “pai-orientada.”

Cumprе esclarecer que ao afirmar que a sociedade moderna era pai-orientada Forbes não realiza de maneira alguma o papel de profeta do desconsolo diante da atualidade e de promotor da necessidade de se reimplantar a organização familiar centrada na figura de um pai. Em sua elaboração, o autor utiliza a expressão pai-orientada para que indicar que, na modernidade, as pessoas possuíam como referência um ideal a partir do qual era possível definir posições, fossem elas de concordância ou de oposição.

Assim, não apenas a figura do pai, mas especialmente o fato de ser possível depreender uma verticalidade nas estruturas sociais daquela época permite que o homem da época em questão fosse compreendido como alguém que possuía um norte a

partir do qual orientar-se. Nesse contexto, o fato de atualmente não existir um consenso, algum laço que reproduza a verticalidade da organização da época anterior levou o autor a denominar o habitante do mundo atual como *homem desbussolado*.

Um dos principais traços que caracterizam o homem desbussolado diante das múltiplas ofertas que se lhe apresentam é a sensação de angústia, cujos resultados mais freqüentes são a inércia, ou, ainda, a busca de paliativos supostamente capazes de remediar a ausência do “norte” outrora existente. Nesse sentido, Forbes aponta as neo-religiões, os neo-universitários e os neo-cientistas como arautos de tal falácia, cujo principal desserviço é o de afastar as pessoas, seja por meio da adesão a um dogma, a um conceito standartizado ou a uma verdade científica da responsabilidade de tomar o que no dia-a-dia chamamos de “sua própria decisão”.

Nesse sentido, Riolfi (2006) realiza um trabalho análogo ao de Forbes ao examinar as implicações da diluição de ideais no ensino da escrita. Uma vez que se pode concluir que havia, numa época anterior, consenso em relação ao que se entendia como ideal de docência, hoje tal certeza caiu por terra, tornando-se necessária, na elaboração da autora, a criação de meios pelos quais seja possível promover a aproximação do aluno do cabedal de conhecimentos (e de valores) elaborados antes de sua chegada ao mundo.

Especialmente no que concerne ao estudo que realizo a respeito do modelo de professora ideal, interessa a observação que Riolfi faz a respeito do fato de se tornarem cada vez mais comuns as situações em que “*para um sujeito é impossível obter precisão sobre a que se refere qualquer termo que aponta para um ideal na cultura*” (RIOLFI:2006:319.Grifo da autora), uma vez que encontra-se nesse raciocínio o elemento pelo qual é possível depreender porque o modelo de professora ideal divulgado pela revista *Nova Escola* encontra tamanha repercussão.

Dentro de um mundo marcado pela pluralidade de opções e de ausência de referências a partir das quais uma pessoa possa reger suas ações torna-se necessário ao homem desbussolado o recurso a aparatos para lidar com o desafio de escolher o modo como se conduzirá. Diante desse desafio, uma opção é a assunção por parte da pessoa da responsabilidade de criar critérios que tenham a ver com sua singularidade; outra opção é recorrer a soluções prêt-à-porter.

Nesse contexto, nesse momento de minha elaboração, evoco aos leitores, a despeito da angústia da espera, bem como do trabalho de realizar as tomadas de medida e as provas que caracterizam o processo consecução de uma vestimenta, a sensação de

ter uma peça de roupa cuja confecção foi exclusiva em contraposição ao recurso ao modelo (de professora ideal) pré-fabricado que, a despeito da rapidez, praticidade e menor preço, freqüentemente é acompanhado pela sensação de desconforto causada por uma inadequação da peça às particularidades do corpo de quem a porta.

No que se segue, apresento os procedimentos por meio dos quais a revista *Nova Escola* convoca e convence os leitores a vestirem o modelo de professora ideal.

3.2.1. O concurso *Professor Nota Dez* e o modelo de professora ideal: uma estrela bussolando o leitor da revista *Nova Escola*

Conforme visto anteriormente, existem dois fatores que colaboram para que um professor realize a adesão a soluções pré-fabricadas: de um lado, a falta de consenso a respeito do que seja um exercício ideal de docência e, de outro, a cobrança de obtenção de sucesso total na realização de sua atividade.

Nesse contexto, a revista *Nova Escola* que, como exposto na introdução do presente trabalho, declaradamente visa a intervir de maneira efetiva no dia-a-dia do professor da Educação Básica, se propõe a ocupar o papel de guia a partir do qual o leitor pode recorrer como fonte segura a partir da qual estabelecer suas ações. Em outras palavras, tirando conseqüências das elaborações de Forbes (2004), é possível compreender que a revista *Nova Escola* atua como um norte para o professor desbussolado.

O exame dos exemplares da revista *Nova Escola* permitiu que a convocação feita leitor para que ele adote o modelo de professor ideal proposto pela revista como seu norte.

É interessante notar que o exame do *corpus* permitiu verificar que a professora costuma atender a esta convocação, se como se vê no excerto que se segue:

1. A reportagem “Do livro ao
2. recital” (edição 143, ju-
3. nho/julho de 2001) me aju-
4. dou muito a desenvolver um
5. projeto sobre leitura e orali-
6. dade. Não é a primeira vez
7. que NOVA ESCOLA me
8. aponta o caminho.

Irene Rodrigues Oliveira Cupaiol [...]
São Paulo

Publicada na seção *Sala dos professores*, essa manifestação enviada por uma leitora versa sobre o relato de experiência intitulado *Do livro ao recital*, no qual é descrita uma experiência de ensino em que professores da região norte do país desenvolveram um projeto de ensino utilizando poesias e contos para estimular a leitura e a oralidade dos alunos.

No texto no qual é descrita uma experiência que envolveu quatro escolas e contou com apoio de um programa desenvolvido pela *Fundação Vale do Rio Doce* em parceria com o *Centro de Estudos e Documentação para a Ação Comunitária*, destinado a colaborar para a melhoria do ensino, destaca-se um box, cujo texto reproduzo a seguir:

1. **Quer trabalhar poemas em sala?**
2. •Use obras dedicadas à poesia,
3. não livros didáticos.
4. •Leve diferentes tipos de textos
5. – com e sem rima, com
6. repetição de palavras etc.
7. •Organize pastas do projeto
8. para que cada aluno tenha
10. uma cópia das poesias.
11. •Ensine a declamar com
12. entonação, pausas e ritmo.
13. •Use um gravador para
14. registrar as declamações e
15. pergunte aos alunos o que eles
16. podem melhorar.
17. •Mostre os livros de onde as
18. poesias foram retiradas e se
19. possível, deixe-os expostos.
20. •Estimule a turma a dar
21. opiniões sobre os textos. Faça
22. um painel no quadro-negro
23. com espaço para o nome da poesia
24. e os comentários.
25. •Convide um poeta da
26. comunidade para visitar
27. a escola.

Do livro ao recital. Revista Nova Escola.
Junho/Julho de 2001.

Desde seu título, o texto em questão apresenta um convite para o sucesso, uma vez que ele consiste em uma pergunta ao leitor, propondo a realização de um trabalho

semelhante ao do projeto descrito na matéria *Do livro ao recital*. Nessa perspectiva, a revista *Nova Escola* se apresenta como bússola pra o sucesso ao apresentar o modo pelo qual o professor poderia copiar a estratégia empregada por colegas que conseguiram bons resultados ao remover, por meio da experiência relatada, o obstáculo causado pelo grande “número de fracassos causados por dificuldades no desenvolvimento das linguagens oral e escrita.”

No contexto que venho de apresentar a respeito do “desbussolamento” sofrido pelos professores, (Cf. 3.1.) destaca-se a constituição do box *Quer trabalhar poema na sala de aula?* que, além de um convite, em função da proposta que o intitula, apresenta-se como uma receita para a realização do trabalho que propõe. De fato, cada uma das oito asserções que o compõe são iniciadas por verbos no imperativo, os quais reproduzo a seguir: *use* (linha 2), *leve* (linha 4), *organize* (linha 7), *ensine* (linha 11), *use* (linha 13), *mostre* (linha 17), *estimule* (linha 20) e *convide* (linha 25).

Outro aspecto a ser sublinhado no modo de endereçamento do Locutor do texto, encontra-se no seguimento apresentado nas linhas 1 e 2: “Use obras dedicadas à poesia, não livros didáticos.”, que apresenta uma injunção em termos de “Faça isso e não faça aquilo.”, visando controlar, no caso específico, não apenas a leitura, mas a ação do professor de maneira dupla, pela afirmação do uso de obras dedicadas à poesia e da negação do uso de livros didáticos.

Ao proceder dessa maneira, o Locutor organiza o texto de modo como se correspondesse a um Enunciador que porta o conhecimento de todas as publicações a que se refere, tanto as obras de poesia, como os livros didáticos. Outra realização decorrente da proposição em questão é o apagamento da existência de modalizações em relação aos textos, uma vez que, ao mesmo tempo que *todas* as obras de poesia são indicadas como adequadas para o trabalho ao qual o professor é convidado a realizar, *todos* os livros didáticos são apontados como inadequados para sua realização.

A presença da falácia de totalidade que se pode apreender no box *Quer trabalhar poemas em sala?* bem como em outros textos da revista *Nova Escola*, conforme se verá no decorrer do presente capítulo (Cf. 3.x.), permite que, nesse momento, eu apresente de que maneira o estudo que desenvolvo sobre o modelo de professora ideal articula-se com a epígrafe que escolhi para minha dissertação, retirada da canção *Canto de Ossanha*. Para tanto, começo apresentando o modo pelo qual Vinícius de Moraes se refere ao orixá que aparece no título da canção que interpreta,

acompanhado ao violão pelo parceiro Toquinho: aquela que sabe tudo sobre as ervas, sobre a alquimia do amor.

Para iniciar meu trabalho, escolhi como epígrafe um trecho dessa canção no qual se encontra um alerta a respeito daqueles que se calcam em imagens e a indicação de que, de maneira diferente, os homens que sustentam suas ações, de fato, o fazem justamente por meio delas, e não por meio de discursos. Nessa perspectiva, a crença em imagens é canto traidor, posto que advindo de uma totalidade enganosa.

A respeito da criação de uma instância responsável por encarnar os atributos capazes de garantir a onisciência em relação ao modo segundo qual as pessoas podem agir, o fato de a revista *Nova Escola* apresentar por meio da divulgação do modelo de professora ideal a mistificação de professores que, ao vencerem o concurso Prêmio *Victor Civita Professor Nota Dez*, têm sua imagem transformada em bastião do ideal de docência apresentado no interior desse periódico permitiu que eu elaborasse o quadro que apresento a seguir:

Notação	Descrição
λ	Fundação Vitor Civita
L	Revista <i>Nova Escola</i>
E_1	Textos da revista <i>Nova Escola</i>
E_2	Fundações que desenvolvem projetos
E_3	Modelo de professora ideal

Quadro K: Descrição das instâncias que participam da revista Nova Escola

Por meio do *Quadro K*, desejo ilustrar que o exame que realizei dos relatos de experiência publicados na revista *Nova Escola* no período de 2001 a 2004 me permitiu compreender que o periódico em questão atua como um organizador e divulgador das concepções da Fundação que o mantém. Nesse contexto, os textos atuam como enunciadores, cujas vozes seriam compostas pelos professores cujas palavras e ações são divulgadas bem como pelas fundações que promovem cursos e projetos destinados ao aprimoramento dos docentes.

Na rede composta por esse conjunto de elaborações acerca do ensino, o modelo de professora ideal devido ao fato de, em função do circo montado em torno da premiação e da própria realização do concurso que elege o *Professor Nota Dez*, apresentasse como ícone com o qual o leitor é instado a copiar.

A respeito do processo de colagem que a revista *Nova Escola* favorece ao professor, considere-se o seguinte excerto de Riolfi (2006):

“As conseqüências do enfraquecimento da rede discursiva que separa o sujeito do contato bruto com a coisa têm resultados dramáticos, o principal deles sendo sua objetificação. Os objetos, cada vez mais, estão à disposição do outro e de suas demandas, com conseqüente homogeneização e pasteurização, causada, em especial pela grande influência dos meios de comunicação de massa, que oferecem modelos para o sujeito se identificar imaginariamente.”

(RIOLFI:2006:322)

No fragmento que venho de transcrever, a autora apresenta um alerta que desejo articular com outro efeito nefasto do colamento por parte de uma pessoa a crença da possibilidade de encarnação de um ideal: o vínculo de uma espécie de amor que é tão mortífero quanto o do mito de narciso, marcado pela dependência e inércia.

A respeito de semelhante armadilha, apresento desde já minha posição contrária e para iniciar o repúdio contra ela, evoco os versos que encerram a canção anteriormente mencionada, os quais desejo que representem o pretendo realizar por meio dessa dissertação: “Não! Eu só vou se for pra ver/Uma estrela aparecer/Na manhã de um novo amor.”

3.3. A identificação: processo que explica a captura do professor pelo modelo de professora ideal

Para apresentar de que maneira o conceito de identificação apresentou-se como meio para a compreensão do fenômeno pelo qual a revista *Nova Escola* encontra eco em relação ao leitor, conforme se pode ver anteriormente (Cf. 3.2.1.), faz-se necessária uma apresentação daquilo que consiste a identificação segundo a Psicanálise.

Conforme apresentado anteriormente (Cf. Introd.), o primeiro ponto a destacar em relação à identificação trata-se de sua característica múltipla, em outras palavras, do fato desse fenômeno, pelo qual se estabelece uma construção que corresponde ao “eu”, realizar-se ao longo da existência de uma pessoa e não num momento atemporal.

Nesse contexto, embora a identificação seja responsável pelo sentimento que uma pessoa possui de unidade consigo mesma, não convém compreender esse fenômeno, que nos estudos psicanalíticos é empregado no singular por questões de comodidade da adequação vocabular, como algo que define de maneira indelével a vida de alguém.

Caracterizando-se como um conceito complexo, abordado por Freud ao longo de toda sua obra e de maneira especial nos anos de 1895, 1905; 1908; 1921; e 1924, a identificação exige, para ser compreendida, a realização de um exame do seu percurso de elaboração. Visando dar continuidade a apresentação do raciocínio que venho apresentando a respeito do modelo de professora ideal, privilegiarei no presente estudo apenas o capítulo sete do texto *Psicologia das massas e análise do eu*. (FREUD, 1921).

Na obra que venho de mencionar, Freud realiza uma crítica ao efeito de perda de inteligência e de capacidade de raciocínio que geralmente ocorrem no seio de grupos estáveis. Transpondo esta afirmação para o contexto atual, posso mencionar como exemplo, o comportamento inutilmente agressivo de pessoas que se agriem nas plataformas de metrô.

Segundo Freud, comportamentos análogos a estes são devidos ao fato de um grupo desse tipo ser formado por “*um certo número de indivíduos que colocaram um só e mesmo objeto no lugar de seu ideal do ego e, conseqüentemente, se identificaram uns com os outros em seu ego.*” (FREUD, op.cit. p.147).

No *Quadro O*, a seguir, reproduzo a representação gráfica que Freud admite para tal condição:

Quadro O: representação gráfica da relação estabelecida entre grupos estáveis e um objeto externo (Freud:1921:147)

Para exemplificar o processo pelo qual o ideal do ego é substituído por um objeto externo, Freud apresenta os casos de amor infeliz, nos quais o amante desprezado oprime a capacidade de criticar exercida por essa instância, aderindo crítica ao ponto de vista

daquele que o despreza, a despeito do prejuízo de si próprio. Nesse contexto, o excerto que se segue permite traçar um interessante paralelo com os processos que venho descrevendo até o presente momento:

“A consciência não se aplica a nada que seja feito por amor do objeto; na cegueira do amor, a falta de piedade é levada até o diapasão do crime. A situação total pode ser inteiramente resumida numa fórmula: o objeto foi colocado no lugar do ideal do ego.”

(FREUD:1921:144)

A apresentar a possibilidade de que a instância reguladora das atitudes de uma pessoa, o ideal do ego, pode, em alguns casos, ser substituída por um objeto, Freud apresenta uma afirmação bastante cara ao estudo que realizo a respeito do modelo de professora ideal. Conforme se verá no capítulo reservado às considerações finais, a maneira como a revista *Nova Escola* apresenta essa figura mítica sugere ao leitor a adoção de um posicionamento semelhante de quem não a capacidade de discernimento em relação ao exercícios de sua atividades, recorrendo à revista (e ao modelo de professora ideal) como solução para essa suposta ausência.

A respeito das repercussões do modelo de professora ideal, torna-se necessário considerar conceito de identificação, que apresentarei de acordo com os desenvolvimentos que Lacan realiza a partir do estudo que venho de apresentar.

No Seminário *A identificação* Lacan (1961-1962) retoma a questão da diferença apresentada entre *identidade* e *igualdade* por meio da frase “meu avô é meu avô”. Explicando que a fórmula « A é A » não consiste em uma indicação de igualdade, embora expresse o princípio de identidade, Lacan mostra que é possível compreender que a fórmula que dá conta do exemplo apresentado por Lacan é « A é diferente de A ». Nela cada A indica um referente diferente.

Lacan realiza a exposição que venho de apresentar com o intuito de afirmar que não é possível estabelecer qualquer relação de identidade no campo dos significantes, uma vez que um significante não pode significar a si mesmo. Nesse contexto, a **identificação simbólica** é compreendida como identificação a um significante. Lacan a apresenta como ultrapassagem do pensamento representativo. Assim, a *unidade englobante da realidade* dá lugar à *unariidade do significante*, de maneira que o *um*,

índice de unificação, é substituído pelo *um* compreendido como traço diferencial ao qual o sujeito se identifica.

Assim, é possível compreender que o psicanalista francês desiste de um pensamento totalizante passa a dar privilégio aos traços distintivos. Distingue, portanto, dois tipos de mediação:

- a) *mediação pela imagem*: aquela que passa que corresponde ao campo da possibilidade de se estabelecer uma identidade imaginária a partir da permanência de um objeto no campo perceptivo; e
- b) *mediação pelo significante*: aquela que corresponde ao campo da impossibilidade de se estabelecer uma identidade simbólica.

Para Lacan, portanto, é impossível haver correspondência entre aquilo que uma pessoa é enquanto sujeito e os predicados por meio dos quais ela pode ser representada para os outros. É importante ressaltar que para o autor é a diferença pura que permite ao humano a apreensão de si mesmo (eu sou aquilo que ninguém mais é).

Postulando que é a capacidade de *saber-se ser* o que permite ao sujeito colocar a questão *quem sou eu?* Lacan dá prosseguimento ao seu raciocínio a respeito da identificação retomando o capítulo VII de *Psicologia das massas e análise do ego* (1921), a partir do qual estabelece a diferenciação de três tipos de identificação: *a identificação narcísica*, *a identificação formadora do ideal do ego* e *a identificação histórica*, as quais apresento a seguir.

- ✓ *A identificação narcísica* é aquela por meio da qual a criança é capaz de diferenciar-se de um animal. Pode ser compreendido como uma herança constituinte do homem. Ocorre no momento que se apresenta como o de ingresso do ser da espécie *homo sapiens* para o grupo composto pelos seres humanos.
- ✓ *A identificação formadora do ideal do ego*, por sua vez, resulta da perda de pessoas que foram muito importantes na história de vida de alguém (em outros termos, objetos libidinais da história edípica do sujeito), em especial, mas não exclusivamente, as pessoas que fizeram o papel de pai e de mãe para alguém.

- ✓ A *identificação histórica* consiste na adoção por parte de um sujeito de uma pessoa como modelo. Ao contrário do que se poderia supor, não se trata da apresentação da pessoa copiada como alguém desejável. Lacan aponta a assunção de sua condição desejante por parte da pessoa como condição para vir a ocupar o papel de elemento a ser copiado. Aquele que se presta como modelo, portanto, porta a insatisfação do desejo.

Uma vez realizada essa apresentação a respeito dos tipos de identificação previstos de acordo com a teoria psicanalítica, gostaria de estabelecer algumas articulações entre o que venho de apresentar e a divulgação do modelo de professora ideal pela revista *Nova Escola*.

Destaco, de maneira especial, o conceito de *identificação histórica*, em relação ao qual a revista *Nova Escola*, por meio do modelo de professora ideal, poderia se aproximar.

Pensemos, por exemplo, na possibilidade da existência de um leitor que sem se dispor a copiar cegamente as sugestões e injunções presentes na revista sem levar em conta a própria realidade, pudesse, ainda assim, considerar a existência de um “Professor Nota 10” como um modelo edificante inspirador.

Neste caso, estaríamos na presença de uma identificação do tipo histórica. A leitora, sem abrir mão de suas características e traços particulares, tentaria tornar-se um professor exemplar, mas a seu próprio modo.

Se assim fosse, o concurso “Professor Nota 10” seria apenas por assim dizer, “uma boa desculpa” para sistematizar a sua prática por meio de um relato e, em caso de um julgamento positiva por parte da revista, divulgá-la.

Entretanto, não é assim que o processo se dá. Apresentar um determinado personagem como desejante é apresentá-lo na condição daquele que está em busca, mas ainda não encontrou. Trata-se de um ser “*descompleto*” e que, por este motivo mesmo, é desejante.

Tomando-se, por exemplo, o personagem Roberta Patrícia de Siqueira Azevedo, “Professora Nota 10” do ano de 2002, pôde-se demonstrar, no primeiro capítulo deste trabalho, que a professora é apresentada como sendo alguém cujas principais questões já

foram todas resolvidas em um passado próximo. Assim sendo, não é possível tomá-la como suporte para a identificação histórica.

Pode-se postular, portanto, que identificar-se a alguém é diferente de submeter-se a um imperativo de copiar integralmente suas recomendações. No primeiro caso, o resultado é uma construção que pode vir a ser criativa, no segundo, uma acomodação paralisante e irresponsável. Apresento, no capítulo a seguir, as considerações as quais pude chegar devido a percurso de reflexão apresentei ao longo desse trabalho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“...Um belo dia resolvi mudar
E fazer tudo o que queria fazer
Me libertei daquela vida vulgar
Que eu levava
estando junto a você
No ar que eu respiro
Eu sinto prazer
De ser que eu sou
De estar onde estou
Agora só falta você
Agora só falta...”¹*

O presente capítulo porta um desejo: o de fazer um convite. Trata-se de um apelo para que as conclusões que ora apresento sejam recebidas como um chamado para a construção de um novo modo de se relacionar com as influências — sejam elas sugestões ou modelos — com as quais, inevitavelmente, nos deparamos. Convido, portanto, para uma parceria por meio da qual possamos construir um modo de relacionamento com o próprio ato de ensinar que é diferente daquele apresentado pela revista *Nova Escola*.

Conforme se verá, o apelo que realizo não trará em si a suntuosidade de palácios nem o cheiro do vinho das uvas frescas do Lácio. Talvez, até mesmo se apresente duro como a foice do cassaco cortar cana. Mas terá cor. Cor da danação² da convicção de que caminhos não há, mas que os pés na grama podem inventá-los³.

¹ Retomo aqui a letra da canção "Agora só falta você", composta por Rita Lee e Luiz Sérgio Carlini e gravada no álbum *Fruto*, lançado pela gravadora Somlivre em 1975.

² Até esse momento da escrita desse parágrafo, aludi, livremente, à canção *Cordel Estradeiro*, composta por Lirinha e gravada, pela primeira vez no CD *Cordel do Fogo Encantado*, lançado pela Recbeat em 2002. Reproduzo a canção no que se segue: A bença Manoel Chudu /O meu cordel estradeiro /Vem lhe pedir permissão /Pra se tornar verdadeiro /Pra se tornar mensageiro /Da força do teu trovão /E as asas da tanajura /Fazer voar o sertão /Meu moxotó coroadado /De xiquexique e facheiro /Onde a cascavel cochila /Na boca do cangaceiro /Eu também sou cangaceiro /E o meu cordel estradeiro /É cascavel poderosa /É chuva que cai maneira /Aguando a terra quente /Erguendo um véu de poeira /Deixando a tarde cheirosa /É planta que cobre o chão /Na primeira trovoadá /A noite que desce fria /Depois da tarde molhada /É seca desesperada /Rasgando o bucho do chão /É inverno e é verão /É canção de lavadeira /Peixeira de Lampião /As luzes do vaga-lume /Alpendre de casarão /A cuia do velho cego /Terreiro de amarração /O ramo da rezadeira /O banzo de fim de feira /Janela de caminhão /Vocês que estão no palácio /Venham ouvir meu pobre pinho /Não tem o cheiro do vinho /Das uvas frescas do Lácio /Mas tem a cor de Inácio /Da serra da Catingueira /Um cantador de primeira /Que nunca foi numa escola/ Pois meu verso é feito a foice /Do

O convite com o qual encerro essa dissertação pretende se apresentar, portanto, na direção, do ato de inventar caminhos e coisas muito novas, ligadas à cor que cada um pode dar à sua voz.

4.1. Sem mais fantasias, o convite propriamente dito: um apelo

Assim como no início dessa dissertação recorri à literatura valendo-me da personagem Alice para dar a ver as motivações que me levaram à consecução desse trabalho, recorro novamente à expressão artística para encerrá-lo. Dessa vez, apresento, a personagem Raquel, da obra *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga (1976).

Evoco a história de Raquel para explicitar meu posicionamento em relação ao fenômeno da identificação, o qual constitui o cerne de meu estudo a respeito da revista *Nova Escola*. Isso porque no livro que venho de apresentar, Bojunga narra a história das relações que uma menina mantinha com os modelos que a vida havia lhe apresentado até então.

Inserida numa família em que as mulheres tendiam à futilidade, os homens, ao machismo e os adultos, de maneira geral, ao desprezo pelas crianças; Raquel possuía, no início do romance, três vontades: ser menino, ser adulta e ser escritora. Por não identificar-se com os modelos que conhecia, a menina desejava algo diferente para si.

No desenrolar do romance, Raquel encontra (e também cria) oportunidades de conhecer outras pessoas — novos modelos — e outros modos de relacionamento: começa escrever coisas para si mesma, já que sua família não compreendia seus escritos, faz amizade com Lorelai, uma menina de sua idade por meio de quem conhece adultos que pensam e vivem de maneira diferente do que a protagonista vira até então. Isso faz com que Raquel reelabore as vontades que tinha no início da história e as organize, agora não mais em função daquilo que era externo, mas em nome de seus desejos.

cassaco cortar cana /Sendo de cima pra baixo /Tanto corta como espana /Sendo de baixo pra cima /voa do cabo e se dana.

³ Nesse momento, aludo ao poema de Ferreira Gullar intitulado *Poemas Portugueses* (4) que, devido à beleza e relação com meu trabalho, reproduzo: Nada vos oferto/além destas mortes /de que me alimento/Caminhos não há/Mas os pés na grama/os inventarão/Aqui se inicia/uma viagem clara/para a encantação/Fonte, flor em fogo,/quem é que nos espera/por detrás da noite?/Nada vos sovino:/com a minha incerteza/vos ilumino

Raquel resolve que não precisa mudar para adequar-se a padrões que não eram seus. Decide que o que queria fazer era ser escritora. E o romance termina com uma belíssima cena a beira do mar, na qual a menina lança aos ares as demandas externas que, numa metáfora da autora, carregava numa bolsa amarela, até então pesadíssima.

O percurso que venho de apresentar justifica-se por ilustrar aspectos que desejo frisar no momento em que concluo o presente estudo, ao fim do qual gostaria de deixar claro, assim como Andreza Rocha o fez no início dessa dissertação (Cf. Introdução) que, o fenômeno da identificação é, por natureza, múltiplo e não é, em si, negativo.

A identificação ou, precisando melhor, as identificações que as pessoas sofrem no decorrer de suas vidas ao se depararem com ideais têm efeitos nefastos apenas se forem subvertidas de maneira a originar um modo equivocado de relacionamento do “eu” com o mundo no qual está inserido e com as pessoas que nele habitam. Nesse contexto, conforme mencionei anteriormente, aponto dois equívocos possíveis da parte de uma pessoa: a ilusão de se crer capaz de encarnar um ideal e, no que se refere aos efeitos da leitura do periódico analisado nessa dissertação, o ato de atribuir ao modelo de professora ideal divulgado pela revista *Nova Escola* o papel *superego* (Cf. cap. 3).

A ilusão de se crer capaz de encarnar um modelo faz com que a pessoa que rege suas ações de acordo com essa quimera, apresente-se cega em relação a qualquer coisa que contrarie essa falácia. Impede, portanto, que novas coisas sejam produzidas e, até mesmo, que qualquer coisa seja criada; uma vez que aquilo ou quem é ideal apresenta essa característica em função de uma plenitude que exclui a necessidade de aprimoramento.

No caso específico do modelo de professora ideal divulgado na revista *Nova Escola*, é possível supor que o professor/leitor que se acreditasse a personificação do *Professor Nota Dez* manifestaria uma desconsideração enorme para aspectos fundamentais ao exercício docente, tais como as particularidades do seu grupo de alunos e o contexto em que o próprio “professor ideal encarnado” estaria inserido.

A consequência mais grave, porém, seria a interdição de qualquer possibilidade de realização de trabalho, uma vez que o ato de trabalhar advém de intenções, sejam elas de suprir uma necessidade ou de realizar-se algo e o “professor ideal encarnado” bastaria a si próprio.

O outro equívoco no qual os leitores professores/leitores da revista *Nova Escola* poderiam incorrer seria o de atribuir ao modelo de professora ideal o papel de *superego*, em outras palavras, fazer do conjunto de demandas apresentadas pelo periódico o disparador e legislador de suas ações.

Essa possibilidade ocorreria devido ao fato de os textos publicados na revista *Nova Escola* apresentarem um modelo unívoco ao leitor e, além disso, dispositivos tais como o *Prêmio Victor Civita Professor Nota 10* que, conforme foi mostrado (Cf. Cap. 3), atua no sentido de estimular a adoção do modelo de professora ideal nas práticas de ensino realizadas pelos leitores. Em virtude disso, é possível compreender, então, que esse periódico favorece a assunção por parte dos leitores do ideal docência nele divulgado como *superego* comum a todos eles, de maneira análoga ao fenômeno que Freud (1921) realiza em relação aos grupos estáveis, diferentemente de uma “ética da singularidade”.

Assim sendo, para que meu convite se torne mais palatável, faz-se necessária a retomada do percurso que realizei no estudo que ora concluo, o que faço no que se segue.

4.2. Contando do percurso que vareei⁴

Inicialmente, propus-me a realizar três tarefas, a saber, investigar a possibilidade de se descrever os traços que comporiam o imaginário de professora ideal divulgado por meio dos relatos de experiência publicados na revista *Nova Escola*, elencar os recursos lingüístico-discursivos utilizados para compor esse imaginário e, ainda, realizar um levantamento dos recursos lingüístico-discursivos mobilizados no periódico em questão na tentativa de controlar a leitura do seu leitor ideal.

Para realizar a empresa a que me propus, dediquei-me à análise de um *corpus* composto por quarenta e oito exemplares da revista *Nova Escola* no período de 2001 a 2004. Uma leitura atenciosa desses textos revelou características, no interior de suas composições, que me levaram a criar uma outra categoria, a de experiências relatadas, na qual foi possível identificar a existência de duas subcategorias: uma, composta por

⁴ Esse os próximos subtítulos aludem à canção *Sem fantasia*, composta por Chico Buarque em 1967 para a peça *Roda Viva: comédia musical em dois atos*. Ed. Sabiá, Rio de Janeiro, 1968.

relatos nos quais um professor/leitor da revista *Nova Escola* narrava uma experiência de ensino e outra composta por relatos contidos em uma dada matéria, na qual desempenhavam a função de argumentos para a sustentação da tese nela defendida.

O exame do *corpus* ocorreu por meio de uma leitura em que os textos foram analisados segundo as contribuições da *Teoria Polifônica da Enunciação*, que permitiu a identificação de uma configuração comum, correspondente aos artigos do tipo *experiência relatada em primeira pessoa* (λ , pessoa que vive na sociedade; L, ser que se responsabiliza pelo texto, assinando-o e E_1 , receptáculo da formação exercida pela revista.). Também foi possível apreender uma outra configuração, correspondente aos artigos do tipo *relatos de experiência propriamente ditos*, a saber, λ , revista *Nova Escola*, uma espécie de “grife”, ou personificação do conjunto de concepções e procedimentos de ensino valorizados pelo periódico, L, repórter/equipe de redação do periódico e E_1 , discurso científico.

Os textos do tipo *experiência relatada* revelaram apresentarem organizações cuja apresentavam fins diferentes no texto de cuja constituição participavam. No caso dos textos do tipo *experiência relatada em primeira pessoa*, teria sido possível apreender a mesma organização apresentada nos textos do tipo *experiência relatada*, caso tal organização tivesse revelado visar fins diferentes: no caso dos textos do tipo *relatos de experiência propriamente ditos*, convencer o leitor a respeito da importância do modo de proceder no ensino da língua portuguesa segundo as orientações da revista *Nova Escola*; e no caso dos textos *experiência relatada pessoa*, sustentar a tese sobre o ensino de língua portuguesa contida na matéria da qual participava.

Nessa etapa do estudo, novos questionamentos a respeito da divulgação do modelo de professora ideal se apresentaram. Em relação aos textos do tipo ERE_1 , passei a tentar compreender porque a divulgação do modelo de professora ideal ocorria por meio da publicação de textos nos quais o locutor mobilizava enunciadores cujas vozes aludiam a um ser no mundo (λ) que exerceria suas funções de acordo com o lema “Faço tudo o que o meu mestre, revista *Nova Escola*, mandar, pois a vontade dele é a minha.”

Ao apreender a existência de uma substituição progressiva de textos do tipo REX por textos do tipo ERE_2 , (Cf. cap. 3), passei a dedicar-me à elaboração de uma hipótese que desse conta desse fato e de suas possíveis relações com o modelo de professora ideal. Essa empresa deu corpo ao estudo que ora concluo e permitiu-me

responder as perguntas que deram início a investigação apresentada no decorrer dessa dissertação.

Em relação à universalidade do imaginário de professora ideal divulgado pela revista *Nova Escola*, é possível responder afirmativamente, existe uma universalidade no período analisado, o que torna possível descrever os traços que compõem o modelo de professora ideal. Começo a lista pelo principal deles: a disposição para aderir à(s) proposta(s) de ensino(s) apresentada(s) na revista *Nova Escola*, em especial os que seguem:

- ✓ A opção em trabalhar no ensino público, preferencialmente em turmas tidas como “carentes”;
- ✓ A adoção da metodologia de projetos;
- ✓ A consideração das contribuições advindas do sócio-construtivismo, segundo as contribuições de Emilia Ferreiro; e
- ✓ A concepção do ensino de língua portuguesa segundo os pressupostos do letramento.

Conforme pude demonstrar no terceiro capítulo, os recursos lingüístico-discursivos mobilizados na divulgação do modelo de professora ideal apresentaram-se em duas vertentes, uma, apreendida em função dos próprios relatos de experiência e, outra, deles derivados, advindos da inserção desses relatos no conjunto de matérias que compunham os exemplares da revista *Nova Escola* por mim examinados. Passo a descrevê-los.

- 1) *Recursos intrínsecos aos relatos de experiência*: expedientes tais como a citação direta e indireta de autores ligados ao sócio construtivismo, a reprodução da fala de autoridades na área da educação, seja analisando positivamente o trabalho realizado pela professora, seja apresentando conceitos que justificariam a ação realizada pela professora. Também pude identificar e a estruturação dos textos de modo a construir uma comunidade da qual o leitor e todo e qualquer professor deveria participar, tanto em função do partilhamento de informações

como em função da anuência ao raciocínio a respeito do ensino de língua portuguesa desenvolvido no texto.

- 2) *Recursos advindos da inserção dos relatos no conjunto de matérias da revista Nova Escola*: inserção desses textos no conjunto de matérias que compunham os exemplares da revista *Nova Escola*, procedimento que se articula, também, com os dispositivos para controlar a leitura realizada pelo leitor ao qual esse periódico se dirige, procedimento diretamente ligado à promoção do concurso *Prêmio Victor Civita Professor Nota Dez*.

Conforme visto anteriormente (Cf. cap 1), a instituição do *Prêmio Victor Civita Professor Nota Dez* interfere na periodicidade e na constituição dos textos publicados sobre o ensino de língua portuguesa. Esse concurso também influencia de modo determinante na leitura dos textos publicados na revista *Nova Escola*, ao indicar, por meio do projeto vencedor e dos projetos finalistas, o que deveria ter sido apreendido pelo leitor como o essencial na constituição do ideal de docência divulgado no decorrer do período que antecedeu o prêmio. Nesse contexto, o leitor que mais tiver se aproximado dessa empresa, vence o concurso e é alçado à categoria de “Professor Nota 10”.

Uma vez estabelecidas essas respostas para as questões propostas inicialmente nesse trabalho, passo àquelas que se apresentaram por ocasião da realização da pesquisa.

4.3. As marcas e as decorrências do embate *eu* versus *o mesmo*

Uma das questões que mais me intrigava em relação ao modelo de professora ideal consistia, admito, de uma implicância pessoal com a possibilidade de alguém dispor-se a ser receptáculo de proposições alheias, as quais teriam, inclusive a capacidade de influenciar em suas ações. Em outras, palavras, na possibilidade do leitor da revista *Nova Escola* assimilar o modelo de professora ideal enquanto materialização do sucesso decorrente de uma coadunação com as teorias a respeito do ensino defendidas pelo periódico.

O conceito de “eu” e a compreensão de sua natureza heterogênea permitiu que a disponibilidade de uma pessoa, no caso, a professora leitora da revista *Nova Escola* se apresentar como “moldável”, não era em si, algo negativo, mas algo que é característico da instância que, na psicanálise é tida como sede das identificações.

Minha preocupação, então, passou a incidir não mais a respeito da possibilidade de os relatos de experiência mobilizarem os leitores da revista *Nova Escola* a realizarem determinadas práticas de ensino em função de uma postura do gênero “ *Também vou experimentar isso em minha aula.*”: passei a examinar a questão de a revista *Nova Escola* ter se caracterizado como arauta da sociedade pai-cêntrica (Cf. cap. 3.) ao sugerir por meio dos relatos de experiência que, nela, revista *Nova Escola*, o professor encontraria não “**um**” meio de obter sucesso, mas “**o**” meio de obter sucesso no exercício de suas atividades.

Nesse contexto, no momento em que encerro o presente estudo, recupero (e explico) a “danação” com que desejei caracterizar o apelo que o presente capítulo a apresenta: seu nome é responsabilização, palavra que articulo à criatividade. E para explicar melhor, como prova de que não compreendo que modelos são em si, algo a se evitar, defendendo a riqueza, em relação ao ensino de língua materna — e (por que não?) à própria vida — de seguirmos o exemplo da personagem Raquel, que não se limitou a ruminar as perspectivas limitadas de uma organização que lhe era inconveniente, mas criou soluções que viabilizavam o exercício de suas vontades.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. DRLAV 26, Paris, Centre de Recherche de l'Université de Paris VIII, p. 91-151, 1982.

BALDUÍNO, Soraia Cristina. Sombras de mulheres: um estudo sobre a representação feminina e a categoria docente na Revista do Professor (1934-1965). Tese de Doutorado: São Paulo, Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, 2003.

BARTHES, Roland. Aula. São Paulo: Cultrix, s/d.

BARZOTTO, Valdir. Heitor. - *Leitura de revistas periódicas; forma, texto e discurso*. Tese de Doutorado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas, 1998.

BICCAS, Maurilane de Souza. O impresso como estratégia de formação de professores (as) e de conformação do campo pedagógico em Minas Gerais: o caso da Revista do Ensino (1925-1940) 2001.

BOJUNGA, Lygia. (1976). A bolsa amarela. 26. Rio de Janeiro: Agir, 1994.

BENVENISTE, Emile. *Problemas de lingüística Geral*. Vol I. São Paulo: Nacional, 1974.

BRÉAL, Michel. (1897). *Ensaio de Semântica. Ciência das Significações*. Trad. de Aída Ferras et alli. São Paulo: Educ/Pontes, 1992.

CABRAL, Sandra Raquel de Almeida. *Imagem de professor: Uma análise das propostas oficiais de formação de professores na política educacional dos anos noventa*. Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2004.

CARROL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Tradução e adaptação em português de Nicolau Sevcenko. Scipione: São Paulo, 1986.

COSTA, Gilcilene Dias da Costa. *Entre a política e a poética do texto cultural — A produção das diferenças na Revista NOVA ESCOLA*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. *A revista NOVA ESCOLA: Um projeto político – pedagógico em andamento (1986-2000)*. Dissertação de Mestrado. Goiás. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás.

FORBES, Jorge. *A Psicanálise do Homem Desbussolado - As reações ao futuro e o seu tratamento* Disponível em:
<http://www.jorgeforbes.com.br/br/contents.asp?s=23&i=72>. Acesso em 1 de julho de 2007.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Rio de Janeiro: Edições Loyolla, 2004, 11ª ed.

FREUD, Sigmund. (1895). *Estudos sobre a Histeria (Breuer e Freud)*. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Volume II, 1974.

_____ (1905). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Volume VII, Rio de Janeiro: Imago, 1974.

_____ (1908). *Sobre as teorias sexuais das crianças*. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Volume XI, Rio de Janeiro: Imago, 1974.

_____. (1920). *Além do princípio do prazer*. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

_____ (1921). *Psicologia das massas e análise do eu*. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Volume XVIII Rio de Janeiro: Imago, 1974.

_____. (1923). *O ego e o id*. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Volume XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

_____ (1924). *A dissolução do complexo de Édipo*. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Volume XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

GUIMARÃES, Eduardo. (1995) *Os limites do sentido. Um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas: Pontes, 2005, 3ª ed. 2005

INDURSKY, Freda. 1989 *Relatório Pinotti: O Jogo Polifônico das Representações no ato de argumentar* In GUIMARÃES, Eduardo. (org). *História e História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.

LACAN, Jacques. *O seminário sobre “A carta roubada”*. In. *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998. p. 13-66.

_____. *Subversão do sujeito e Dialética do desejo freudiano*. In *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1998. p. 807-842.

_____ (1961-1962) *Le Séminaire de Jacques Lacan. Livre IX. L'identification*. Publication hors commerce Document interne à l'Association freudienne internationale et destiné à ses membres, 1998.

- LIMA, T. B. *Relações da leitura e escrita no processo de produção do conhecimento: caminhos para a formação contínua de professor das séries iniciais do ensino fundamental*. Tese de Doutorado. FE/Unicamp, 2001.
- MORAES, Dislaine Zerbatti. *Literatura, memória e ação política: uma análise de romances escritos por professores*. São Paulo, Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo 1996.
- MORRONE, Maria Lucia. *Revista Nova Escola: discursos, representações e prescrições pedagógicas no ensino da História 1986-1995*. Tese de Doutorado. - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.
- ORWELL, George. (1949). 1984. Trad. de Wilson Veloso. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004, 29ª ed.
- PÊCHEUX, Michel *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, Pontes, 1990.
- _____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, Editora da Unicamp. 1988.
- ROSA, João Guimarães. *Manuelzão e Miguilim (Corpo de Baile)*. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2001. 21ª edição.
- RIOLFI, Claudia Rosa. *O Discurso que sustenta a Prática Pedagógica: Formação de Professor de Língua Materna*. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 1999.
- _____. “Ensinar a escrever: perspectivas e desafios na contemporaneidade”. in: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; e GARCIA, M. F. (orgs) - *Escola Viva: Elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

- SANTOS, Vera Lúcia dos. *A Revista do "Patrocínio": textos e imagens de um periódico escolar dedicado à formação feminina (décadas de 20 e 30, século XX)*. São Paulo, Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, 2004.
- SAUSSURE, Ferdinand. (1916). *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1989.
- SILVA, Flávio Caetano da. *A mulher que a professora revela: sujeito, gênero e educação nas práticas discursivas*. Tese de Doutorado: São Paulo, Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, 2002.
- SILVA, Vivian Batista da. *Histórias de leituras para professores: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos "manuais pedagógicos" brasileiros (1930-1971)*. Dissertação de Mestrado: São Paulo, Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, 2001.
- SILVA, Milena Colazingari da. *Conhecimento pedagógico e escola: um exame a partir da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1950-1971)*. São Paulo, Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, 2005.
- VICENTINI, Paula Perin. *Imagens e representações de professores na história da profissão docente no Brasil (1963-1963)*. Tese de doutoramento: São Paulo, Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo 2002.
- VIEIRA, Martha Lourenço. *Construtivismo: a prática de uma metáfora — forma /conteúdo do construtivismo em NOVA ESCOLA*. Dissertação de Mestrado: Minas Gerais, Universidade Federal de Minas Gerais, 1995.