UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

O PAPEL DA REVISTA *NOVA ESCOLA* NA REDE DISCURSIVA QUE SE DESENVOLVE EM TORNO DO *AGIR* DOCENTE: UM JOGO DE DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

FABIANA VELOSO DE MELO DAMETTO

Santa Maria, RS, Brasil

2010

O PAPEL DA REVISTA *NOVA ESCOLA* NA REDE DISCURSIVA QUE SE DESENVOLVE EM TORNO DO *AGIR* DOCENTE: UM JOGO DE DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES

por

FABIANA VELOSO DE MELO DAMETTO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**.

Orientadora: Profa. Dr. Marcia Cristina Corrêa

Santa Maria, RS, Brasil

2010

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

O PAPEL DA REVISTA *NOVA ESCOLA* NA REDE DISCURSIVA QUE SE DESENVOLVE EM TORNO DO AGIR DOSCENTE: UM JOGO DE DISCURSO E REPRESENTAÇÕES

elaborada por
FABIANA VELOSO DE MELO DAMETTO

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Letras

COMISSÃO EXAMINADORA:

Marcia Cristina Corrêa, Dr.
(Presidente/Orientadora)

Ana Maria de Mattos Guimarães, Dr.
(UNISINOS)

Graziela Lucci de Ângelo, Dr.
(UFSM)

Santa Maria, 30 de novembro de 2010.

Dedico esta dissertação às pessoas mais importantes de minha vida:
A meu amado avô, Darci Veloso (*In memorian)*;
A meu esposo, Belquior Hugo Dametto;
A meu filho, Emmanuel Hugo Dametto.

AGRADECIMENTOS

Que a simplicidade desses agradecimentos consiga expressar o quanto cada uma dessas pessoas, da esfera acadêmica à pessoal, foi fundamental para que eu pudesse chegar ao fim de mais essa caminhada. Ter a quem agradecer é a prova de que pessoas importantes estiveram a meu lado e muito contribuíram para a realização deste projeto. Sendo assim, agradeço principalmente...

À **CAPES**, pela bolsa que financiou um ano desta pesquisa.

À **Universidade Federal de Santa Maria** (UFSM), instituição que contribui para minha formação como pessoa, professora e pesquisadora;

Ao **Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM**, pelo incentivo de sempre.

À minha orientadora, **Profa. Dr. Marcia Cristina Corrêa**, por ter aceitado o desafio de acompanhar-me nesse novo caminho, pela forma acolhedora e otimista com que me recebeu, pela compreensão, confiança e, sobretudo, por ter respeitado meus limites e ritmo de trabalho.

Aos secretários do PPGL, **Irene Pereira e,** em especial**,** ao **Jandir Martins**, pela atenção e ajuda de sempre.

À **Profa. Dr. Giovana Ferreira Gonçalves**, orientadora do período de iniciação científica (graduação), por ter despertado em mim o interesse pela pesquisa.

À **Prof. Dr**. **Désirée Motta-Roth**, pela importante contribuição dada durante as discussões em sua disciplina de mestrado. Contribuições essas que mudaram positivamente os rumos deste trabalho.

À **Profa. Dr. Graziela Lucci de Angelo**, pelas riquíssimas contribuições apresentadas quando do Exame de qualificação e pelo exemplo de professora que é.

Às professoras que aceitaram fazer parte da banca de defesa: **Profa. Dr. Graziela Lucci de Angelo**; **Profa. Dr. Ana Maria de Mattos Guimarães**.

Ao colega de graduação e amigo, **Gilberto Zolotorevsky**, pela parceria, momentos de descontração e ajuda com os resumos em língua inglesa.

À colega de pós-graduação, **Raquel Bevilaqua**, pela ajuda com os resumos em língua inglesa e pela parceria na elaboração de trabalhos e publicações.

À colega de profissão e nova amiga**, Simone Conti de Oliveira**, pela leitura atenta da dissertação e pelas intervenções em meu texto.

Às colegas de pós-graduação, pela parceria, amizade, momentos de descontração, idas a congressos e boas conversas: **Adriana Fernandes**, **Adriana Bonumá**, **Andressa Cerezzer**, **Francieli M. Pinton**, **Carolina Lisowski** e **Liara J. R de Lima**.

À colega de graduação e amiga, **Joice Inês Bieger**, por ter estado a meu lado durante o curso de graduação e por ter permitido que nossa amizade vencesse nossas limitações pessoais.

Ao colega, amigo e professor, **Cristiano Egger Veçossi**, pela companhia e por ter me ensinado que é possível ser generoso e parceiro no mundo acadêmico, pois suas atitudes são a prova de que, quando compartilharmos conhecimentos, materiais e ideias, não há divisão ou subtração, somente soma e multiplicação de saberes.

À professora, colega e amiga, **Maísa Augusta Borin**, por ter me incentivado a estudar a aquisição da linguagem e por ter estado presente durante esse segundo ano de mestrado. Ter tido com quem contar, com quem rir e dividir angústias acadêmicas e profissionais foi fundamental nesse período.

À minha grande amiga e colega de profissão, **Doriane Frazzon Misievicz**, por ter aberto as portas de sua casa para me receber com carinho e muita amizade. Com ela aprendi o que significa a expressão “ter um coração de mãe”.

Aos amigos e padrinhos, **Bruna Colvero** e **Paulo Renato Nunes**, pelo apoio e parceria de sempre, pelas boas conversas que sempre muito me alegram e enriquecem.

Aos meus avós, **Dorvandina** (*In memorian*) e **Darci Veloso** (*In memorian*). À minha avó, por ter me ensinado que uma mulher pode ser forte, empreendedora, mãe e dona de casa, tudo ao mesmo tempo. A meu avô, pelo exemplo que é em minha vida, pelo incentivo para que eu estudasse. Com eles aprendi que vale a pena trabalhar com dedicação.

A meus pais, **Vera Regina** e **Napoleão**, pelo carinho e compreensão.

À minha irmã, **Fernanda Veloso de Melo**, pela amizade, boas conversas e horas de descontração.

A meu esposo, **Belquior Hugo Dametto**, pelo amor, pela agradável companhia, pela confiança e apoio incondicional, que me deram paz e segurança para finalizar o curso de graduação e de mestrado, para realizar meus sonhos.

A meu filho, **Emmanuel Hugo Dametto**, por toda alegria e amor que trouxe para minha vida, por ter desde muito cedo compreendido, do seu jeito, toda a minha “estudação”, como ele mesmo denominou as longas horas que me viu lendo ou escrevendo.

Enfim, todos vocês foram especiais e contribuíram para a realização deste trabalho. Muito obrigada!

Não se acostume com o que não o faz feliz, revolte-se quando julgar necessário.
Alague seu coração de esperanças, mas não deixe que ele se afogue nelas.
Se achar que precisa voltar, volte!
Se perceber que precisa seguir, siga!
Se estiver tudo errado, comece novamente.
Se estiver tudo certo, continue.
Fernando Pessoa

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

O PAPEL DA REVISTA *NOVA ESCOLA* NA REDE DISCURSIVA QUE SE DESENVOLVE EM TORNO DO AGIR DOCENTE: UM JOGO DE DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES

AUTOR: FABIANA VELOSO DE MELO DAMETTO
ORIENTADOR: PROF. DR. MARCIA CRISTINA CORRÊA
Santa Maria, novembro de 2010.

Expressões como “a escola está em crise”, “os professores perderam a autoridade”, “os cursos de licenciatura são fracos” têm sido recorrentes em textos que abordam a educação brasileira. Percebe-se, também, uma “preocupação” geral em torno da problemática da qualidade do ensino, e a mídia tem desempenhado um papel de destaque nesse debate social que busca encontrar os culpados pelo fracasso escolar brasileiro. Acompanhando esse movimento, chamou-me a atenção uma reportagem de capa da Revista *Nova Escola*, publicada em outubro de 2009, que traz como tema a indisciplina na escola. A escolha desse texto deve-se a três aspectos: a publicação destinar-se ao educador, por circular em todo o país e pela Revista estar no mercado há quase 25 anos. Sendo assim, proponho-me a investigar o papel da Revista *Nova Escola* na rede discursiva que se desenvolve em torno do agir docente, pois muitas são as instâncias que se dirigem diretamente ao professor, entre elas estão os documentos oficiais e os livros didáticos. Espero, com isso, trazer à tona a discussão acerca do papel dessa publicação na (des)construção da representação do trabalho docente. De modo geral, os procedimentos utilizados na pesquisa provêm, fundamentalmente, do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, pautado nos escritos de Jean-Paul Bronckart, e na Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici. A análise do perfil de atuação da Revista e da referida reportagem aponta para uma representação do agir docente atual como equivocado, e a *Nova Escola* como aquela que vem ao auxílio do professor, a conhecedora, a que traz facilidades. Tal característica lembra a relação já vivida entre professores e livros didáticos. Além disso, há também uma negação do trabalho docente atual, o que aproxima o seu discurso ao dos documentos oficiais (PCN’s, PDE e GESTAR).

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo; representação social, agir docente; Revista *Nova Escola*.

ABSTRACT

Master's Degree Thesis
Letters Graduate Program
Federal University of Santa Maria, RS, Brazil

THE ROLE OF *NOVA ESCOLA* MAGAZINE IN THE DISCURSIVE NET DEVELOPED IN TEACHING: A GAME OF DISCOURSES AND REPRESENTATIONS

AUTHOR: FABIANA VELOSO DE MELO DAMETTO
ADVISOR: PROF. DR. MARCIA CRISTINA CORRÊA
Santa Maria, November 2010.

Expressions like "school is in crisis", "teachers have lost their authority", "Teaching Undergraduation is weak" have been recurrent in texts approaching Brazilian education. It is also perceived a general "concern" regarding the problem of teaching quality. Media has been playing an important role in this social debate that aims to find the people guilty for Brazilian school system failure. Following this movement, my attention has been drawn to a magazine cover article, published by *Nova Escola* magazine in October 2009, approaching the topic of school indiscipline. The choice for this text occurred due to three aspects: the publication is mainly for educators; the magazine is nationally distributed; and also because it has been in the market for 25 years. Thus, I aim to investigate the role of *Nova Escola* magazine in the teaching act, since there are many instances directed to the teacher, among them official documents and textbooks. I hope to bring up the discussion of the role of the media in the (dis)construction of the teaching representation. In a general way, the procedures used in the research are fundamentally from the theoretical and methodological board of the Socio-Discursive Interactionism, based on the studies of Jean-Paul Bronckart, and on the Theory of the Social Representations, proposed by Serge Moscovici. The analysis on the role of the magazine and the referred article leads to a representation of the current teaching process as wrong, and *Nova Escola* as the helping hand for the teacher, the one that holds the knowledge, that paves the path. Such characteristic brings into memory the relationship between teachers and textbooks. Considering this discourse, there is also a denial of the current teaching work, placing the discourse close to the one in official documents (PCNs, PDE, and GESTAR).

Keywords: Socio-discursive Interactionism; social representation, teaching act, *Nova Escola* Magazine

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Os quatro tipos de discurso 44
QUADRO 2 - Categorias de tipos de agir 56
QUADRO 3 – Proposta de síntese do modelo de análise textual do ISD..... 59
QUADRO 4 - Circulação Geral e tiragem das Revistas da Editora Abril, em 2009..... 76
QUADRO 5 - Contexto de produção da reportagem..... 94

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - Capa da Edição 190, março de 2006..... 75
IMAGEM 2 - Capa da Edição 217, maio de 2008..... 75
IMAGEM 3 - Capa da Edição 82, março de 1995..... 80
IMAGEM 4 - Capa da Edição 96, setembro de 1996..... 80
IMAGEM 5 - Capa da Edição 102, maio de 1997..... 80
IMAGEM 6 - Capa da Edição 113, julho de 1998..... 80
IMAGEM 7 - Capa da Edição 119, fevereiro de 1999..... 81
IMAGEM 8 - Capa da Edição Especial..... 81
IMAGEM 9 - Capa da Edição 130, dezembro de 2000..... 81
IMAGEM 10 - Capa da Edição 150, março de 2002..... 81
IMAGEM 11 - Capa da Edição 202, maio de 2007..... 82
IMAGEM 12 - Capa da Edição 213, jun/julho de 2009..... 82
IMAGEM 13 - Capa da Edição 222, maio de 2009..... 82
IMAGEM 14 - Capa da Edição 235, setembro de 2010..... 82
IMAGEM 15 - Capa da Edição 226, outubro de 2009..... 92
IMAGEM 16 - Cena de crime..... 93
IMAGEM 17 - Perguntas da capa – Edição 226, outubro de 2009..... 94
IMAGEM 18 - Tira do Calvin – RNE, Edição 226, out/2009 p. 79..... 97
IMAGEM 19 - Tira do Calvin – RNE, Edição 226, out/2009, p. 80-81..... 100
IMAGEM 20 - Tira do Calvin – RNE, Edição 226, out/2009, p.80..... 100
IMAGEM 21 - Tira do Calvin – RNE, Edição 226, out/2009, p.81..... 101
IMAGEM 22 - Tira do Calvin – RNE, Edição 226, out/2009, p.84..... 102
IMAGEM 23 - Tira do Calvin – RNE, Edição 226, out/2009, p.86-87..... 103
IMAGEM 24 - Tira do Calvin – RNE, Edição 226, out/2009, p.85..... 103
IMAGEM 25 - Tira do Calvin – RNE, Edição 226, out/2009, p.87..... 105
IMAGEM 26 - Tira do Calvin – RNE, Edição 226, out/2009..... 105
IMAGEM 27 - Um bom exemplo - RNE, Edição 226, out./2009, p.84..... 107
IMAGEM 28 - Questionário 1 - RNE, out/2009, p. 78..... 108
IMAGEM 29 - Questionário 2 - RNE, out/2009, p. 82..... 108

LISTA DE ESQUEMAS

ESQUEMA 1 - **Modelo de análise do nível semântico**..... 54

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Fonte Sexo: Marplan consolidado 2009 76
GRÁFICO 2 - Fonte Idade: Marplan consolidado 2009 77
GRÁFICO 3 - Fonte Classe Social: Marplan consolidado 2009 77
GRÁFICO 4 - Fonte Região: IVC consolidado 2009..... 77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 16

1 REFERENCIAL TEÓRICO..... 24

1.1 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) 24
1.1.1 O Interacionismo Social 26
1.1.2 Pressupostos básicos do ISD 29
1.1.3 O trabalho com o texto no ISD 34
1.2 O modelo de análise textual do ISD e suas reformulações..... 36
1.2.1 Contexto de Produção 40
1.2.2 Nível Organizacional 42
1.2.3 Nível Enunciativo..... 48
1.2.4 Nível Semântico..... 51
1.3 A Teoria das Representações Sociais (TRS)..... 60
1.3.1 Das representações coletivas às representações sociais 61
1.3.2 As bases epistemológicas de uma nova teoria das representações..... 65
1.3.3 As representações na perspectiva da TRS 68

2 O PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO..... 73

2.1 O perfil da Revista *Nova Escola*..... 74

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DA ANÁLISE TEXTUAL 88

3.1 O gênero textual reportagem..... 89
3.2 Contexto de Produção da reportagem..... 91
3.2.1 O gênero textual tira – As tiras do personagem Calvin..... 94
3.2.1.1 Contexto de produção das tiras e análise..... 96
3.2.2 Outros gêneros textuais que gravitam em torno da reportagem 107

3.3 Nível Organizacional da reportagem..... 110
3.3.1 Tipos de discursos e sequências 112
3.3.2 Mecanismos de coesão 117

3.4 Nível Enunciativo da reportagem 119
3.4.1 As vozes que povoam o texto 120
3.4.2 Os modalizadores enunciativos 124

3.5 Nível Semântico da reportagem 130
3.5.1 Retomada de aspectos já apontados nos níveis anteriores..... 137

CONSIDERAÇÕES FINAIS 142
REFERÊNCIAS..... 145
ANEXOS 152
ANEXO A- Cópia da reportagem de capa da *Nova Escola*, ANO XXIV, N° 226, outubro 2009, p.78-89..... 153

INTRODUÇÃO

Para que se possa entender como cheguei a esse trabalho de pesquisa, é preciso, antes de tudo, que eu relate um pouco de minha trajetória acadêmica, que foi marcada por mudanças e uma preocupação constante com os aspectos relacionados à prática docente.

No mestrado, a curiosidade por conhecer a aquisição da escrita, a partir de uma perspectiva social, levou-me à definição de um projeto de pesquisa que tinha por objetivo investigar, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a emergência do mecanismo de textualização, a coesão verbal, em produções de narrativas escritas e orais. O *corpus* utilizado seria constituído por dados de um sujeito longitudinal, os quais fazem parte de um projeto de pesquisa intitulado *A construção do discurso da [e sobre a] escrita por crianças em processo de letramento*, que está sendo realizado com mais crianças nessa mesma fase, sob a orientação da Profa. Dr. Marcia C. Corrêa.

No decorrer do mestrado, em virtude de todas as leituras realizadas, participação em seminários e discussões em disciplinas do programa, minha maneira de ver os fatos relacionados à linguagem e à educação passou por uma importante transformação. Aos poucos, meu interesse começou a voltar-se para o papel das representações sociais nas formações discursivas e em que medida isso afeta a vida das pessoas e, em especial, a educação formal. Esse novo jeito de pensar possibilitou-me explorar novos caminhos, e levou-me a questionar e problematizar aspectos que, até então, eu não percebia.

Desse processo decorreu uma mudança de objeto de pesquisa. Surgiu, então, o interesse de ambas as partes, professora orientadora e aluna, em investigar as representações sociais sobre os professores, a partir de uma reportagem de capa publicada pela Revista *Nova Escola*, no mês de outubro de 2009, a qual trata de um tema recorrente na área da educação: a *indisciplina* escolar.

Vale ressaltar que, da perspectiva de professora de ensino fundamental da rede estadual, no período, não consegui fazer uma leitura mais ampla do texto, mantive o foco na relação professor *versus* aluno. A partir de uma leitura superficial e carregada de revolta, pois

eu estava fortemente atravessada pelo discurso corrente dentro das escolas, pareceu-me que o problema estava no fato de a reportagem apenas responsabilizar o professor pela indisciplina do aluno. Influenciada pelo desejo de mostrar que a sociedade, de um modo geral, e uma revista voltada para os educadores culpam o professor pelo fracasso escolar, mas não questionam o papel das famílias e dos alunos nesse processo, de pronto, decidi mudar o foco da pesquisa.

Partindo dessa visão, apresentei um recorte de meu trabalho em forma de comunicação oral em uma disciplina do programa de pós-graduação, ministrada pela Prof. Dr. Désirée Motta-Roth. Após minha explanação, a professora chamou a atenção para um aspecto bastante interessante: segundo ela, eu estava caindo no mesmo discurso da Revista, isto é, um discurso unilateral. Isso porque, se a revista culpa o professor pela indisciplina dos alunos, eu estava responsabilizando o aluno somente. Essa professora, então, alertou-me para os múltiplos aspectos que estão em jogo quando o assunto é ensino e que, além disso, eu não poderia basear a minha análise numa questão maniqueísta: professor *versus* aluno. Dessa forma, eu reforçaria o senso comum, pois estaria fazendo uma interpretação rasa dos fatos que envolvem a educação e a qualidade do ensino.

A partir dessa importante contribuição da professora Désirée, ficou ainda mais evidente a relevância de se procurar compreender o papel das representações sociais na constituição dos discursos, e dos discursos na constituição das representações sociais, ou seja, essa interdependência dinâmica entre representações e discursos. Isso porque minha leitura primeira estava impregnada das representações da escola que eu construí na vivência como professora da rede estadual de ensino, o que me impediu, de certa forma, de fazer uma interpretação mais ampla do texto.

Em outras leituras, no entanto, já com um olhar menos atravessado pela prática docente, pude, de fato, perceber diferentes aspectos que estavam em jogo, tais como as representações da escola e professores que socialmente circulam, e outros que haviam sido deixados de lado: a qualidade da formação desses profissionais (os professores); os múltiplos papéis que eles desempenham (educador, assistente social, enfermeiro, psicólogo etc.); os baixos salários recebidos pela categoria; o excesso de alunos nas salas de aula; a pouca motivação dos estudantes para o ensino escolar; a sobrecarga de trabalho que os professores são obrigados a assumir; o medo dos professores de sofrer violência física dentro das escolas;

o papel das famílias na relação aluno/escola e aluno/professor e o da comunidade em que a escola está inserida; políticas públicas que orientam a prática escolar; problemas familiares enfrentados pelos alunos (fome, violência, abandono, descaso, miséria etc.); enfim, os múltiplos fatores que deveriam ser levados em consideração quando o assunto envolve a escola, a qualidade do ensino e o agir docente.

A partir desse percurso de questionamentos, discussões, mudanças e, consequentemente, amadurecimento acadêmico, tomou forma a presente pesquisa que tem como objetivo investigar *o papel da revista Nova Escola na rede discursiva que se desenvolve em torno do agir docente*. Isso porque muitas são as instâncias que se dirigem diretamente ao professor, entre elas estão os documentos oficiais, tais como os PCN's, PDE e GESTAR, assim como os livros didáticos. Contudo, cada uma delas atua de forma bastante específica e desempenha um determinado papel nessa rede discursiva. Desse modo, o presente trabalho está vinculado à linha de pesquisa Linguagem e Interação, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, e pretende aproximar um quadro teórico-metodológico de análise textual, o Interacionismo Sociodiscursivo, de uma teoria de base psicossociológica, a Teoria das Representações Sociais. Proponho-me, assim, a analisar a forma como a Revista *Nova Escola* representa o agir docente e, a partir disso, procurarei confrontar o seu discurso com os das outras instâncias que também se dirigem ao professor.

A escolha desse texto deve-se, primeiramente, à grande repercussão da reportagem junto aos leitores, o que acompanhei através dos inúmeros comentários postados no site da Revista. Além disso, *Nova Escola* é destinada ao educador, circula em todo o país e está no mercado há quase 25 anos. No ano de 2009, foi a segunda revista mais vendida pela Editora Abril, segundo dados fornecidos pela Marplan[1]. Portanto, essa publicação pode ser considerada um importante instrumento formador de opinião pública na área em que circula.

Com relação às pesquisas em torno das representações sociais, sabe-se que muitas já foram realizadas em universidades brasileiras. Só na Universidade Federal de Santa Maria, consultando o sistema de publicação eletrônica[2] de teses e dissertações, é possível encontrar muitos estudos que abordam esse tema, a maioria deles está vinculada ao Programa de Pós-

[1]Empresa especializada em estudos de hábitos de mídia e consumo. Disponível em : <http://publicidade.abril.com.br/marcas/59/revista/informacoes-gerais>. Acesso em 01/maio/2010.

[2] Disponível em http://www.ufsm.br/.

graduação em Educação (PPGE) e tomam por base a Teoria das Representações Sociais, como proposta por Moscovici.

Pesquisando outros sistemas de publicação eletrônica, é possível verificar uma infinidade de trabalhos que abordam as representações numa perspectiva psicossocial, a partir de diferentes áreas, principalmente da educação e das ciências da saúde (psicologia e psiquiatria). Esses estudos abordam questões ligadas, por exemplo, à representação social de professores e de disciplinas específicas, de doentes mentais ou de portadores de doenças, como a AIDS. Uma característica desses trabalhos é analisar as representações sociais à luz somente da teoria psicossociológica. Essa pesquisa, no entanto, apóia-se na Teoria das Representações Sociais, mas parte, fundamentalmente, do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

Procuro embasamento no ISD por este levar em consideração o caráter sócio-histórico da linguagem e, precisamente, por entendê-la como mediadora da atividade social. Além disso, esse quadro teórico oferece um amplo modelo de análise textual, o que permite ancorar a análise das representações sociais em fundamentos linguísticos sólidos.

A relação estabelecida nesse trabalho entre representações sociais e linguagem deve-se ao fato de que, para a Teoria das Representações Sociais, existe uma ordem de fenômenos que dirige a ação social e os atos dos indivíduos. Moscovici (1978) considera que esses fenômenos são as representações sociais que se traduzem em uma modalidade de conhecimento particular, mas socialmente elaborado e partilhado, o qual rege nossa relação com o mundo e com os outros, pois orienta e organiza as condutas e as comunicações entre os indivíduos.

No modelo de análise textual proposto pelo ISD, tais representações não são interpretadas e observáveis só por elas mesmas, mas sim reveladas nos e pelos textos (orais e escritos) que as comentam. Esses textos, por sua vez, apresentam-se como manifestações empíricas das atividades linguageiras que constituem as atividades sociais mediadas pela linguagem. Partindo desse pressuposto, nesse quadro teórico, a linguagem é entendida como central no desenvolvimento humano e, em especial, nas mediações educativas e/ou formativas.

Assim, nessa perspectiva, a linguagem é vista como processo ativo e criativo. Por essa relação dinâmica e interdependente entre representações e linguagem, visto que esta é a materialização das representações, e as representações guiam as manifestações de linguagem, compartilho da ideia de que as representações sociais podem e devem ser analisadas a partir, principalmente, de textos produzidos pela mídia[3], uma vez que essa pode influenciar fortemente na elaboração das representações. Neste caso, em especial, nas representações que socialmente circulam sobre o agir docente em suas múltiplas dimensões.

Com base em seus pressupostos teóricos, acredito que essas teorias sejam compatíveis e, portanto, passíveis de uma aproximação. Entre outros fatores, tanto o ISD quanto a TRS apóia-se no caráter dialógico da linguagem como postulado por Volochinov/Bakhtin. Logo, ambas enfatizam a importância das interações sociais no processo de interiorização dos conhecimentos e, consequentemente, na constituição dos indivíduos em agentes sociais.

Inspirada por esses quadros teóricos, suponho que a forma unilateral com que o tema indisciplina escolar foi abordado pela Revista *Nova Escola* - visto que um problema de ordem social foi reduzido a questões didáticas apenas, pois depositou no professor a responsabilidade total pelo sucesso e insucesso das aulas em função da indisciplina do aluno - passa também por uma questão de representação do agir docente.

Espero, com esse estudo, mostrar o funcionamento e a aplicabilidade do modelo de análise textual proposto pelo ISD. Além disso, pretendo trazer à tona a discussão acerca do papel da mídia na (des)construção da representação do agir docente e em que medida isso contribui para a prática dos professores e a melhoria da educação. Afinal, que fatores determinam o agir docente? Quais dimensões desse agir foram privilegiadas ou deixadas de lado por essa reportagem? Que representação social do agir docente está presente nesse texto?

Para tentar responder a essas questões, primeiramente, investigo a fundamentação teórica do Interacionismo Sociodiscursivo, visto que este aceita todos os princípios fundadores do interacionismo social e, por isso, dialoga com um número considerável de autores e pressupostos epistemológicos de outras disciplinas, em especial: Vygotsky

[3] Mídia é o conjunto dos diversos meios produtores e difusores de mensagens informativas (...). O jornal e a revista, entre outros suportes, compõem a mídia impressa. Já a televisão e a Internet atuam no campo da mídia audiovisual. Esses meios compõem a chamada mídia de massa (ZANCHETTA, 2004, p.131).

(1934/1985); Saussure (1916), Bakhtin (1978; 1984); Volochinov (1929/1977), Habermas (1987) e Ricoeur (1986). Em seguida, investigo a história da Teoria das Representações Sociais, a partir da proposta de Moscovici (2001) e autores que abordam as dimensões teóricas e epistêmicas das representações sociais, tais como Jodelet (2001); Guareschi (1995); Farr (1995) e Minayo (1995).

Feita a retomada teórica que fundamenta essa pesquisa, sigo para a explanação do procedimento metodológico que serve de referência para o tratamento e análise dos dados: o contexto sociointeracional de produção; o nível organizacional, mais especificamente o plano global, os tipos de discursos e mecanismos textuais (de conexão e de coesão); o nível enunciativo, centrado nas vozes e modalizações; e o nível semântico. Por fim, parto para a análise dos dados e discussão dos resultados encontrados.

Destaco que a pergunta geral orientadora desta pesquisa foi:

Qual o papel da revista *Nova Escola* na rede discursiva que se desenvolve em torno do agir docente?

Para tentar refletir sobre essa questão mais ampla, foram formuladas perguntas mais específicas, que serviram como parâmetros para o desenvolvimento da investigação. São elas:

- Qual é o perfil de atuação da Revista *Nova Escola*?
- Qual é o contexto de produção do texto da reportagem?
- Como está organizado o texto?
- Que instâncias enunciativas, ou vozes são postas no texto?
- O que é tematizado sobre o agir docente na reportagem?
- Qual o posicionamento discursivo de outras instâncias enunciativas que se dirigem aos professores, tais como documentos oficiais prescritores do agir docente e livros didáticos?
- Em que medida o discurso da *Nova Escola* aproxima-se ou diferencia-se das demais instâncias que se dirigem ao professor?

Assim, divido o trabalho em três capítulos, a saber:

Capítulo 1 – Referencial teórico

No primeiro capítulo apresento os aspectos de maior relevância das teorias que dão suporte a essa pesquisa: os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, proposto por Bronckart (1999, 2006, 2007, 2008), e a Teoria das Representações Sociais, como proposta por Moscovici (2001). Por fim, apresento o modelo de análise textual proposto pelo ISD. Sendo assim, nessa última seção, abordo os seguintes aspectos:

- Contexto de produção
- Nível Organizacional
- Nível Enunciativo
- Nível Semântico

Capítulo 2 – Percurso de investigação

No segundo capítulo, exponho informações referentes ao percurso de constituição da pesquisa, isto é, apresento outras pesquisas que serviram de base e ponto de partida para o presente estudo. Além disso, apresento o perfil de atuação da Revista *Nova Escola*.

Capítulo 3 – Apresentação e discussão da análise textual

Finalizando, neste capítulo, há a apresentação da análise textual da reportagem, bem como de outros textos que a acompanham (tiras do personagem Calvin e as caixas de diálogo). Além disso, procuro fazer uma reflexão acerca dos dados. A partir da fundamentação teórica, discuto os aspectos referentes às representações do agir docente que foram identificados nos textos. Na seqüência, são apresentadas as considerações finais do presente estudo.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresento a base teórico-metodológica que sustenta este estudo das representações sociais do agir docente, presentes em uma reportagem de capa da revista *Nova Escola*. Assim, o capítulo está dividido em três seções, intituladas: 1.1) O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD); 1.2) Teoria das Representações Sociais (TRS) e 1.3) Modelo de análise em textos do ISD.

Na primeira seção (1.1), para apresentar o ISD, faço uma breve retomada sobre a constituição desse quadro teórico, sobre o diálogo estabelecido entre o grupo de pesquisadores de Genebra e os brasileiros; bem como sobre os diferentes focos dos estudos realizados no Brasil e em qual desses procura se enquadrar a presente pesquisa. Na sequência, apresento o quadro epistemológico da corrente das Ciências Humanas/Sociais, ao qual o ISD filia-se, o *Interacionismo Social* (1.1.1), assim como os pressupostos básicos que constituem o ISD (1.1.2) e, por fim, procuro explicar como se justifica o trabalho com o texto dentro desse quadro teórico (1.1.3).

Na segunda seção (1.2), apresento o modelo de análise em textos do ISD, o qual propõe que se inicie pelo levantamento dos elementos referentes ao contexto sociointeracional de produção (1.2.1). Em seguida, parte-se para análise da arquitetura textual em três níveis: o nível organizacional (1.2.2), o nível enunciativo (1.2.3) e o nível semântico (1.2.4). Assim, procuro apresentar os procedimentos metodológicos que permitem a identificação e análise de cada um desses níveis.

Na terceira e última seção (1.3), procuro mostrar a partir de qual perspectiva teórica entendo o conceito de *representação social*. Para tanto, faço uma breve retomada sobre a origem e constituição da TRS dentro do quadro das Ciências Sociais/Humanas. Exponho, primeiramente, o processo pelo qual se dá a mudança de abordagem das representações coletivas para as representações sociais (1.3.1). Em seguida, apresento as bases epistemológicas de uma nova teoria das representações (1.3.2). Finalizando essa seção, procuro explicar a definição de representações na perspectiva da TRS (1.3.3).

1.1 O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

> A forma e o conteúdo se fundem no discurso compreendido como fenômeno social: ele é social em todas as esferas de sua existência e em todos os seus elementos, desde a imagem auditiva até as estratificações semânticas mais abstratas (BRONCKART, 1999/2007, p.19).

Nesta seção, tenho por objetivo apresentar as bases do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que sustenta o presente estudo por levar em consideração o caráter sócio-histórico da linguagem e, precisamente, por entendê-la como mediadora da atividade social. Assim, esse quadro fornece uma visão clara sobre a importância da linguagem verbal no funcionamento e no desenvolvimento humano, uma vez que assume que "o problema da linguagem é totalmente central ou decisivo, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e à identidade das pessoas" (BRONCKART, 2006, p. 10). Ademais, esse quadro teórico propõe um amplo modelo de análise textual, constituindo-se em um importante referencial também de base metodológica.

O ISD constitui-se a partir dos estudos empreendidos pelos pesquisadores Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e, em especial, Jean-Paul Bronckart, da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Embora as pesquisas desses autores apresentem focos diferenciados, eles compartilham da mesma tese ao propor a análise dos textos. Sendo assim, de acordo com Machado[4] (2005), sobre a liderança de Bronckart, ficaram as análises da morfogênese das *ações* em diferentes situações de trabalho.

O ISD surge como uma nova abordagem da didática dos textos**,** a qual tem sido largamente divulgada no Brasil, nos últimos 15 anos. Como esclarece a autora anteriormente citada, isso se deve às relações interinstitucionais estabelecidas entre o grupo de

[4] Com relação a essa pesquisadora, tendo em vista a grande importância de seu trabalho e a contribuição no diálogo permanente estabelecido entre os pesquisadores brasileiros e os de Genebra, vale lembrar que Anna Rachel Machado é professora do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC/SP, pelo qual se doutorou. Além disso, fez pós-doutorado na Universidade de Genebra e no Instituto de Formação de Professores de Marselha e vem atuando como professora-convidada dessas duas instituições. Desenvolve pesquisas e assessoria a instituições de ensino, enfocando a caracterização de gêneros de textos para a produção e avaliação de material didático. É autora de vários livros e líder do Grupo de Pesquisa ALTER – Análise de Linguagem, Trabalho, Educação e suas Relações (CNPq) e colaboradora do projeto de pesquisa do Grupo LAF (Langage – Action – Formation), da Universidade de Genebra.

pesquisadores de Genebra e os pesquisadores brasileiros do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC/SP. Esse diálogo, como reconhece Machado (2005), tem servido de base para inúmeros trabalhos de pesquisadores brasileiros preocupados, especialmente, com atividades de ensino e aprendizagem, seja de língua materna, L2 ou mesmo formação de professores**.**

A autora afirma ainda que esses estudos desenvolvidos no Brasil identificam-se por buscar intervir na educação. Tais pesquisas, segundo ela, podem ser agrupadas de acordo com os objetivos a que se propõem os diferentes grupos. Desse modo, há aqueles que:

- se voltam para as ferramentas de ensino;
- se preocupam com o desenvolvimento do aluno em diferentes práticas de linguagem;
- analisam a interação professor-ferramenta de ensino-aluno;
- analisam as situações de formação, com o foco na interação professor em formação-(ferramenta)-formador;
- ou ainda, se propõem a analisar o professor em formação ou o formador de professor, voltando-se para as representações do trabalho docente e as relações entre *textos prescritivos, planificadores e avaliativos e as ações efetivamente realizadas*.

Com relação a essa distinção, vale destacar que a presente pesquisa, de certa forma, busca enquadrar-se no último grupo. Isso porque tem por objetivo investigar as representações sociais do agir docente, construídas em um texto que trata do trabalho docente (a reportagem da Revista *Nova Escola* e visa a orientar essa prática com relação à indisciplina dos alunos na escola.

Segundo Bronckart (1999/2007, p.14), o ISD aborda o estudo da linguagem sob duas dimensões: "discursiva e/ou textuais[5]". Assim, esse modelo de análise tem por objetivo

[5] A conceitualização desses termos (*texto* e *discurso)* é discutida detalhadamente em Bronckart 1999/2007. No capítulo 2, o autor adota a seguinte terminologia: **texto** é "toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de *gênero de discurso*" (p.75). Sendo assim, no capítulo 5, o autor define a noção de texto como "formas comunicativas globais e 'finitas' constituindo os produtos concretos das ações de linguagem, que se distribuem em **gêneros** adaptados às necessidades das formações sociodiscursivas [sócio-langagières], permanecendo esses gêneros, cujo número e cujas fronteiras são por essência indeterminados, à disposição, como *modelos*, nesse construto que é o intertexto" (p.149). Já o termo **discurso** é empregado pelo autor apenas quando se refere aos mundos discursivos, como no capítulo 5, no qual é afirmado que os **tipos de discursos** são entendidos "como formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de **mundos discursivos**

propor uma teoria sobre as normas e condições de funcionamento da linguagem, considerando as práticas que se efetuam por meio dela. O autor esclarece também que esses trabalhos filiam-se a uma Psicologia da Linguagem a qual se inscreve no quadro epistemológico da corrente das Ciências Humanas/Sociais, chamada de *interacionismo social.*

1.1.1 O Interacionismo Social

O *interacionismo social*, como afirma Bronckart (1999/2007[6]), caracteriza-se por um posicionamento epistemológico bastante abrangente, que ressurgiu com a redescoberta, a partir dos anos 60, da obra de Vygotsky: *La Signification historique de la crise em psychologie* (1927/1999). O autor explica que essa corrente apresenta um caráter transdisciplinar, visto que se constitui de diversas correntes da filosofia e das ciências humanas, as quais sustentam a tese de que "as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**" (BRONCKART, 1999/2007, p. 21, grifos do autor).

Além disso, Bronckart (Ibidem) compara essa abordagem a outras ao afirmar que esse modelo postula que não se pode explicar a conduta humana pelos aspectos neurobiológicos apenas, nem somente pelas limitações impostas pelo meio. Isso porque, diferentemente das ciências cognitivas, das neurociências e do behaviorismo, o interacionismo leva em conta a historicidade do ser humano, "as condições sob quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social, ao mesmo tempo que (ou sob efeito de) formas de interação de caráter semiótico" (BRONCKART, 1999/2007, p.22).

---

específicos [...]" (p.149). Logo, entendo que, para o ISD, de acordo com Bronckart (1999/2007), texto e discurso constituem unidades diferentes de análise, pertencendo assim a níveis de abordagem igualmente distintos.

[6] Essa obra, intitulada originalmente como *Activités langagières, texts et discours*, foi publicada, em Francês, em 1996 e lançada no Brasil três anos depois, em 1999, sob o título: *Atividade de linguagem, textos e discurso* – por um interacionismo sociodiscursivo. De acordo com Machado e Matencio, organizadoras da publicação de um segundo livro do mesmo autor, a repercussão do pensamento de Bronckart, no Brasil, se deve à publicação dessa obra de 1999, que concentra os resultados teóricos de vários estudos levados a cabo pelo autor e por sua equipe, por mais de uma década.

No que se refere a seus princípios, o interacionismo dialoga com um número considerável de autores e pressupostos epistemológicos de outras disciplinas. De acordo com Bronckart (Ibidem), com relação aos processos de *hominização*, a abordagem inscreve-se no caráter dialético do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano, como defendido por Hegel (1947).

O interacionismo apóia-se, para discutir o papel dos instrumentos, da linguagem e do trabalho (ou a cooperação social) na construção da consciência, em Marx e Engels (1951), Leroi-Gourhan (1964;1965), Morin (1977), Habermas (1987) e Ricoeur (1986). Além dessas, é compatível com posições da corrente neokantiana (Cassirer, 1923/1972) e tem por base contribuições teóricas da antropologia, socioantropologia e abordagens sóciofilosóficas (Habermas 1987; e Ricoeur 1896).

Para tratar das representações, sejam elas coletivas, sociais ou individuais, no que tange à análise das estruturas e dos modos de funcionamento sociais, essa abordagem parte da teoria original dos fatos sociais, de Durkheim (1898), dos trabalhos da sociologia e da psicossociologia, de Bourdieu (1980) e Moscovici (1961).

Quanto à abordagem dos sistemas de signos (semiótica), o interacionismo apóia-se nas descrições da lingüística estrutural; na análise dos gêneros e tipos textuais, de Bakhtin (1978; 1984); na análise das formações sociais, de Foucault (1969) e nas interações entre *formas de vida e jogos de linguagem*, de Wittgenstein (1961; 1975); abordagens que levam em consideração os aspectos psicossociais da linguagem.

Embora esse grande número de referenciais teóricos que alicerçam a abordagem interacionista, Bronckart (1999/2007, p.23) destaca que é no princípio da arbitrariedade radical do signo lingüístico, postulado por Saussure (1916), que este se apóia para compreender “o estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano”. Por fim, apesar de considerar a importância da obra de Piaget (1936; 1937; 1946) para a psicologia, o interacionismo faz uma releitura crítica de sua teoria da construção do psicológico, destacando a relação entre aspectos sociais e a construção das capacidades cognitivas da criança. Com relação às teorias do desenvolvimento, Bronckart afirma que são essencialmente os trabalhos de Vygotsky (1915; 1925; 1927; 1934) que servem de base para o interacionismo.

O autor declara que o interacionismo, em sua versão original (a de Mead ou de Vygotsky), adotou três princípios gerais, aos quais o ISD filia-se, a saber:

> 1. O problema da construção do pensamento consciente humano deve ser tratado paralelamente ao da construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, sendo os processos de socialização e os processos de individuação (ou de formação das pessoas individuais) duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano.
> 2. O questionamento das Ciências Humanas deve apoiar-se no admirável *corpus* da *filosofia do espírito* (de Aristóteles a Marx) e deve, simultaneamente, considerar os problemas de *intervenção prática* (e principalmente os de intervenção no campo escolar).
> 3. Convém contestar a divisão dessas ciências em múltiplas disciplinas e subdisciplinas, que é decorrente de uma adesão à *epistemologia positivista* herdada de Comte, tendo em vista que os problemas centrais de uma ciência do humano envolvem, de um lado, as *relações de interdependência* que se instauram e se desenvolvem entre os aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos etc. do funcionamento humano e, de outro, os *processos evolutivos e históricos* por meio dos quais essas diferentes dimensões se geraram e se co-construíram (BRONCKART, 2006, p.9-10; grifos do autor).

Para desenvolver seu projeto, o ISD parte do interacionismo social. Isso implica também a adesão aos princípios conjuntos do *materialismo*, do *monismo* e do *evolucionismo* para explicar a questão do desenvolvimento humano que é entendido, nessa perspectiva, como um aspecto geral da evolução do universo material. Conforme Bronckart (2008, p.109-110) apresenta, "o princípio do *materialismo* permite afirmar que o universo é constituído pela matéria em permanente atividade e que todos os 'objetos' que nele se encontram, inclusive os processos de pensamento da espécie humana, são realidades materiais". Já o princípio do *monismo* (visão monista, lógica) permite considerar o universo como constituído de uma substância única, pois, "em essência, tudo é matéria". O princípio do *evolucionismo*, por fim, "leva a considerar que, no decorrer da marcha do universo, a matéria ativa deu origem a organismos cada vez mais complexos e a organismos vivos" que produzem mecanismos para sua própria organização. Assim sendo, explica o autor que, "a cada etapa da evolução, as características dessa organização interna dos objetos 'correspondem' às propriedades de suas interações comportamentais com o meio externo".

Aderir a esses princípios significa, para Bronckart (2008, p.110), entender a evolução humana numa "perspectiva *dialética* e *histórica*", num permanente movimento descontínuo e não linear, em que os instrumentos, os processos de mediação sociossemióticos (produções

linguageiras) e as atividades coletivas são elementos fundamentais na construção de um funcionamento psíquico consciente, aspectos esses que diferenciam o homem das demais espécies. Com base nisso, o autor entende que "não se pode compreender o humano a não ser compreendendo sua construção ou o seu *vir-a-ser"* (BRONCKART, Ibidem, p. 111, grifo do autor).

Dessa forma, o ISD inscreve-se como uma "variante e um prolongamento do interacionismo social". Bronckart adverte, no entanto, que esse quadro não deve ser confundido com uma corrente propriamente linguística, nem com uma corrente psicológica ou sociológica. O ISD, como esclarece o autor, "quer ser visto como uma corrente da *ciência do humano*", que parte do pressuposto de que "*o problema da linguagem é absolutamente central ou* decisivo para essa ciência do humano*"*. Assim, busca demonstrar que "as *práticas linguageiras situadas* (ou os textos-discursos) *são os instrumentos principais do desenvolvimento humano*, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas" (2006, p.10, grifos do autor).

Em função desse caráter evidentemente transdisciplinar do projeto do ISD, esse vai buscar subsídios na Filosofia, na Sociologia, na Psicologia e na Linguística para tentar explicar esse funcionamento. Isso exige que se faça, para melhor compreensão dessa proposta, um levantamento das principais teorias que lhe servem de base, como exponho a seguir.

1.1.2 Pressupostos básicos do ISD

Com relação às principais teorias de base do ISD, é necessário detalhar ainda a investigação em torno das propostas dos russos Lev Vygotsky (1934/1985), V.N. Volochinov (1929/1981) e Mikhail Bakhtin (1978/1984), os quais sustentam a perspectiva sócio-histórica do ISD. Além deles, com relação à concepção de linguagem, o ISD inspira-se em Humboldt (1987) e Coseriu (2001). No intuito de compreender os aspectos característicos da atividade humana, o ISD toma como princípio a tese de Leontiev (1979), e, para interpretá-la, parte da teoria dos mundos representados, de Habermas (1987).

Desse modo, começarei apresentando pontos da teoria do desenvolvimento, defendida por Vygotsky, que embasa a abordagem psicológica da linguagem no quadro epistemológico do ISD. A tese vygotskyana postula que, mais do que um ser simplesmente biológico, o homem fundamenta-se a partir da história, num trajeto que vai do social para o individual, e o seu pensamento consciente é formado a partir da apropriação e da interiorização dos signos de uma língua. Além disso, partindo de uma teoria de base marxista (dialética), esse autor trabalha com o conceito de *mediação* em duas vertentes (ontogênese e filogênese[7]), uma vez que compreende que o funcionamento psicológico, tal como as relações de trabalho, ocorre de maneira mediada, através da utilização de instrumentos. Assim, entende-se que, pela inserção do sujeito em uma dimensão coletiva e através da interação com os demais membros do grupo social de que faz parte, o pensamento, pela ação da linguagem, torna-se verbal.

Nessa teoria, portanto, segundo Cardoso (2000), acredita-se que a linguagem tem como função primeira, tanto no adulto como na criança, a comunicação, ou seja, o contato social e o poder de influência sobre a conduta dos demais indivíduos. A autora esclarece, ainda, que a formulação sobre a constituição social do desenvolvimento envolve a formação da consciência individual, passando pela relação com o *outro* e com o contexto social, relação sempre mediatizada por mecanismos semióticos.

Com relação à concepção de linguagem, o ISD inspira-se em Humboldt (1974) e Coseriu (2001), uma vez que ambos também enfocam o aspecto histórico e social da linguagem. Para o primeiro autor, "assim como a linguagem só existe nas línguas naturais, estas, por sua vez, só existem nas práticas verbais" que visam à comunicação entre os indivíduos. Sendo assim, ela é compreendida como **atividade social**, como um agir "dirigido a" (Bronckart, 2008, p.71). Esse autor define a linguagem como "uma *atividade permanente* dos humanos (*Energeia*), como um processo *dinâmico histórico*" (BULEA, 2010, p.49, grifos da autora). O que implica entender a linguagem como inerente à atividade humana, como herança das gerações anteriores (caráter histórico), mas ao mesmo tempo, como produto da apropriação de um indivíduo particular, portanto, sujeita a movimentações/mudanças/evoluções (caráter dinâmico). Para o segundo autor, Coseriu, a linguagem apresenta a particularidade de ser **atividade significante**, "sempre marcada pela

[7] Ontogênese, de acordo com o dicionário Houaiss (2009), refere-se à ontogenia, termo da biologia que significa entender o desenvolvimento de um indivíduo desde a concepção até a maturidade. Já a Filogênese refere-se à filogenia e significa história evolutiva de uma espécie ou qualquer outro grupo taxonômico.

alteridade; ela é o fato de que ‘sujeitos’ se abrem a outros ‘sujeitos’”, como ressalta Bronckart (2008, p.74). O que significa dizer que a linguagem pressupõe a atividade que, por sua vez, pressupõe sujeitos envolvidos, isto é, a relação com o *outro*.

Para compreender os aspectos característicos da atividade humana**,** o ISD toma como princípio a tese de Leontiev (1979 apud Bronckart, 1999/2007, p.31-32). Esse autor sustenta que a noção geral de atividade refere-se às organizações características do comportamento dos indivíduos (funções de sobrevivência das espécies, por exemplo), por meio das quais eles têm acesso ao meio em que estão inseridos (contexto) e, desta forma, podem construir conhecimentos (representações internas) sobre esse espaço. Logo, nessa visão, entende-se a atividade como possibilidade de agir sobre o meio, como conjuntos de relações entre indivíduos e meio, caracterizando-se como “elemento principal ou fundamental do ambiente humano” (BRONCKART, 2008, p. 112).

Essas atividades, na espécie humana, são variadas e se diferenciam também pela complexidade, visto que, além de contarem com a cooperação entre os indivíduos (como ocorre com outros animais), elas são mediadas por interações verbais e vão além das exigências imediatas de sobrevivência (nutrição, reprodução, segurança, etc.). Assim, essa atividade social humana caracteriza-se e é mediada pelo que Habermas (1987) chama de **agir comunicativo**. À sua emergência, atribui-se o papel de constituição do aspecto social e das unidades representativas do pensamento humano (psiquismo), ou seja, os signos (BRONCKART, 1999/2007, p.31-33)

Bronckart acrescenta que Habermas defende a seguinte ideia: é por meio da linguagem que se constroem coletivamente as formas de conhecimento (representações) sobre o meio, ou seja, é através do agir comunicativo que o homem transforma o meio em **mundos representados**. Para Habermas, “qualquer atividade se desenvolve levando-se em consideração determinadas representações coletivas que se encontram organizadas em três sistemas chamados *mundos* formais ou representados” (BRONCKART, 2008, p. 21-22, grifo do autor). Com base nisso, nessa teoria, postula-se que qualquer atividade se desenvolve em um mundo físico (objetivo), no qual existem normas estabelecidas por grupos específicos (social) e, necessariamente, envolvem pessoas (subjetivo). Assim, o conhecimento sobre esses aspectos contextuais é levado em conta pelos indivíduos engajados em uma atividade.

Ademais, como esclarece Bronckart, Habermas acredita que a produção e transmissão dessas representações são garantidas pelo estatuto social do **signo linguístico**, como postulado por Saussure (1916): o signo é arbitrário, pois a relação entre o significante e o significado, que o constitui, é imotivada, portanto, "o signo linguístico escapa à nossa vontade", pois ele é "um produto herdado de gerações anteriores", ou seja, "é um produto de forças sociais", visto que o processo de designação de entidades do mundo "requer um acordo ou uma *convenção* entre membros de um determinado grupo", caso contrário não haveria entendimento entre as pessoas (BRONCKART, 2008, p. 21-24, grifo do autor).

Dessa forma, como explica Bronckart (1999/2007, 2006, 2008), de acordo com a tese de Habermas, os signos remetem, primeiramente, a aspectos do mundo físico (**mundo objetivo**); depois, a aspectos referentes às modalidades convencionais de cooperação entre membros do grupo (**mundo social**); e, por fim, a aspectos ligados às características próprias de cada um dos indivíduos engajados na tarefa (**mundo subjetivo**). Essas três ordens de conhecimentos formam o **contexto** específico em que se realizam as atividades de linguagem que são constantemente, como lembra Bronckart, objeto de avaliação do grupo:

> (...) avaliações de pretensão à verdade, quando se trata do mundo objetivo; pretensões à adequação às normas [adequação significa adaptar-se, ajustar-se (cf. Dic. Houaiss, 2009)], quando se trata do mundo social; pretensões à veracidade [veracidade significa qualidade do que é verdadeiro (cf. Dic. Houaiss, 2009)], quando se trata do mundo subjetivo (Bronkart, 2006, p.49).

Portanto, para o ISD, cada ser humano, participante de uma atividade, acaba por se envolver nessas avaliações e, com isso, "aplica os critérios coletivos de avaliação, 'julga' a pertinência do agir dos outros [e do seu próprio agir] em relação aos mundos representados" que se constituem em coordenadas formais (BRONCKART, 1999/2007, p.43). Assim, nesse quadro:

> Todo agir se efetiva sobre o pano de fundo de atividades e de ações já feitas e geralmente já avaliadas por meio da linguagem. Portanto, é necessário assumirmos, em primeiro lugar, a preexistência de modelos do agir, que alguns autores chamam de recursos tipificados e tipificantes que orientam as condutas (conferir Filliettaz, 2000) que teriam um estatuto semelhante ao dos gêneros de textos no domínio do agir verbal (conferir Clot e Faïta, 2000). Esses modelos práticos disponibilizam "modos de fazer", estilos de agir que, evidentemente, dependem dos domínios nos

> quais esse agir se desenvolve, mas que também variam em função da configuração das formações sociais. (Bronckart, 2006, p.244, grifos do autor).

É desse processo de mobilização das representações que decorre a **ação significante**, isto é "a ação enquanto mobilizadora de representações conscientes e ativas do agente". Essa ação pode ser objeto de uma interpretação "compreensiva" (Bronckart, 2006, p.68). Assim, segundo Bronckart (Ibidem), a unidade de análise reivindicada para a psicologia por Vygotsky é essa ação significante, entendida como conjuntos organizados de comportamentos atribuídos a um organismo vivo, isto é,

> [a] intervenção no mundo que define a **ação**, sequência organizada de eventos atribuídos a um **agente** (organismo dotado de capacidades de ação), ao qual pode ser atribuído um **motivo** (ou uma razão de agir: *eu detesto minha vizinha*) e uma **intenção** (uma representação do efeito) (BRONCKART, 2006, p.67, grifos do autor).

A **ação**, nessa visão, mobiliza e coloca em interação duas dimensões das condutas humanas: as dimensões físicas (ou comportamentais) e psíquicas (ou mentais). É preciso lembrar, ainda, que nem toda conduta humana é ação significante. Bronckart salienta que, quando realizamos uma conduta à qual não são atribuídos motivos, intenções, capacidades etc., não há uma ação propriamente dita, cujas propriedades estruturais e funcionais são um produto de socialização. Assim, Bronckart, apoiando-se em Ricoeur (1986)**,** considera que:

> "toda ação humana é social (...) não somente porque ela é (geralmente) a obra de vários agentes, de tal forma que o papel de cada um dentre eles não pode ser distinguido do papel dos outros, mas também porque nossos atos nos escapam e têm efeitos a que não visamos" (BRONCKART, 2006, p.68-69).

Desse modo, para que se possa interpretar a **ação humana**, é preciso levar em consideração tanto a dimensão social quanto a individual das variáveis aí envolvidas.

1.1.3 O trabalho com o texto no ISD

Quanto ao modo de organização e realização, Bronckart (1999/2007) explica que a atividade de linguagem verbal apresenta-se em formas de discursos ou de textos, sempre manifestados no quadro de uma língua natural particular. Disso decorre a adesão do ISD aos fundamentos metodológicos da análise dos discursos propostas por Volochinov e Bakhtin[8]. Desses pesquisadores, explica Bronckart (2007, p.21), "tomou-se uma abordagem descendente dos fatos *linguageiros*, que coloca em primeiro plano a práxis, isto é, a dimensão ativa, prática, das condutas humanas em geral e das condutas verbais em particular". Logo, uma abordagem que também vai do social para o individual, assim como a de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano.

De Bakhtin, "tomou-se o conceito das formas de enunciação e a proposta da noção de *gêneros do discurso* relacionados aos tipos de atividades humanas, a descrição e a análise de diversas propriedades dos gêneros primários e secundários" (BRONCKART, Ibidem, p.22, grifos do autor). Na teoria dos gêneros proposta por Bakhtin, é feita uma distinção entre esses dois gêneros, isso porque:

> Não se deve de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial existente entre os gêneros de discurso primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos — romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sóciopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que interagem os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram

[8] Bronckart (2007, p. 76), esclarece que, "devido às turbulências sociopolíticas e científicas que caracterizaram a União Soviética no período entre guerras", durante muito tempo, foi difícil determinar os verdadeiros autores dos trabalhos produzidos nas décadas de 1920 e 1930, pelo chamado Círculo de Bakhtin. No entanto, o autor afirma que, hoje, a paternidade de certos trabalhos foi atribuída a Volochinov e Medvedev. Acreditou-se, por longo tempo, que esses pesquisadores haviam apenas emprestado seus nomes, com o objetivo de proteger a Bakhtin. Assim, esclarece o autor que a autoria da obra *Marxisme et philosophie du langage* deve ser atribuída somente a Volochinov.

> a realidade concreta apenas através do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana (BAKHTIN, 1995, p.264)

Com base nisso, dentro da Teoria da Enunciação, de Bakhtin, a linguagem é responsável pela emergência de formas linguísticas mais ou menos estáveis que garantem, juntamente com o uso de um código comum - uma língua natural -, o exercício dessa faculdade humana, o que é chamado pelo autor de gênero discursivo.

De Volochinov (1929/1977), o ISD considerou a tese de que os **signos-ideias** "não podem provir da atividade dos indivíduos isolados; ao contrário, são necessariamente, resultado dos discursos produzidos no quadro de interações sociais". Por isso, explica Bronckart que, para Volochinov,

> os discursos apresentam sempre um caráter *dialógico*: eles se inscrevem em um horizonte social e se dirigem a um auditório social: 'toda palavra tem duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém quanto pelo fato de que é dirigida a alguém. Ela é o produto da interação do locutor e do ouvinte' (VOLOCHINOV, 1977 apud BRONCKART, 2008, p.75).

Nessa perspectiva, a concepção de linguagem constrói-se a partir do conceito de *dialogismo*. Linguagem e aspectos sociais (meio e contexto) estão intimamente ligados, uma vez que se defende que a relação social se estabelece a partir do diálogo entre o *eu* e a alteridade, ou seja, a interação pressupõe o *outro.* Assim, nessa visão, postula-se que:

> Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte.* Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro.* Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia em mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. (Volochinov/Bakhtin, 1995, p.113, grifos do autor).

A partir do que até aqui foi apresentado, fica claro que, no ISD, a linguagem ocupa um papel central. Com base em Vygotsky, pelo fato de ela apresentar um caráter organizador do pensamento, ou seja, por ela ser responsável pela emergência e desenvolvimento da

consciência humana; em Volochinov/Bakhtin, por seu aspecto dialógico (discursivo). Para esses autores, como afirma Fernbach (2006), toda prática linguageira se efetua em uma interação social que é mediatizada por instrumentos semióticos, ou seja, signos lingüísticos que têm seu valor estabelecido na relação com o *outro* e para o *outro*. Portanto, os aspectos sociais da linguagem são levados em consideração nas duas teorias as quais servem de base para o interacionismo sociodiscursivo.

O estudo dos textos, dentro dessa abordagem, justifica-se, então, pelo fato de que, para Bronckart (1999/2007; 2008), esses textos se apresentam como manifestações empíricas das atividades linguageiras que constituem as atividades sociais. Portanto, para que se possa interpretar qualquer atividade social, o papel da linguagem nesse processo é central, Sendo assim, para o ISD, com base em Ricoeur (1983; 1984; 1985 apud Bronckart 1999/2007), as diferentes interpretações do agir "encontram-se construídas nos e pelos textos, que têm o poder de configurar a ação humana". Logo, entende-se que "qualquer texto pode contribuir para a clarificação das ações e para a construção de modelos do agir" (MACHADO e BRONCKART 2009, p.35). Isso porque, Bronckart (1999/2007) considera que os textos exercem influência sobre o agir humano, pois, ao mesmo tempo em que refletem reações/avaliações já existentes na sociedade, eles podem contribuir para a modificação (criação, transformação) dessas mesmas representações e das próprias atividades e ações humanas.

Assim, Bronckart e Machado (2004) afirmam que a análise de documentos do Ministério da Educação e de outras instâncias que se constituem como observadores externos à atividade docente - que prescrevem ou avaliam o trabalho do professor, tais como a reportagem da Revista *Nova Escola* - podem trazer nova compreensão sobre essa atividade, tanto em relação a seu agir concreto quanto em relação a alguns dos aspectos das representações que socialmente se constroem sobre ele. Contudo, vou mais longe, pois acredito que esses textos podem também revelar a representação de escola que socialmente circula.

Apresentado o aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo, é preciso explicar como funciona o seu modelo de análise textual.

1.2 O modelo de análise textual do ISD e suas reformulações

Nesta seção, tenho por objetivo apresentar o modelo de análise em textos elaborado pelo ISD e que será adotado nesta pesquisa, a qual se propõe a investigar as representações sociais do agir docente, presentes em uma reportagem da Revista *Nova Escola*.

Cumpre destacar que o procedimento de análise textual proposto pelo ISD está em permanente construção e expansão. Desde a proposta elaborada pela unidade de didática genebrina (Bronckart em 1997/1999), o modelo passou e vem passando por reformulações, realizadas e publicadas em especial através dos estudos do Grupo ALTER – do LAF (PUC/SP).

Sendo assim, é preciso deixar claro os motivos que levaram os pesquisadores a fazerem essas modificações no modelo de análise textual proposto pelo ISD. Conforme explicam Machado e Bronckart (2009, p.52-53), estes acreditam que a apresentação dos procedimentos por eles utilizados em análises realizadas em 2005 é problemática, visto que foram incluídos dois tipos de análise separadas uma da outra e separadas da "análise textual/discursiva": uma de "conteúdo" e outra de "unidades e estruturas linguísticas" referentes às categorias da semiologia do agir, propostas por Bronckart (2004a). Considerando pouca clara a formulação desses procedimentos e que houve certa mistura nas análises realizadas pelos pesquisadores do Grupo ALTER, o que afetou o modo de exposição também dos resultados obtidos, os autores esclarecem que:

> foi considerada a necessidade de se desenvolver uma reorganização dos elementos considerados nos três tipos de análise elencadas anteriormente. Nessa reorganização, três tipos de análises começaram então a ser desenvolvidas, consideradas todas elas pertencentes à *análise textual/discursiva*, dividida de acordo com o nível da textualidade enfocado: o nível organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico (do agir) (MACHADO e BRONCKART, 2009, p.53, grifos dos autores).

Cristovão (2008) faz um paralelo entre as propostas de 1999, de Bronckart, a de 2004, de Bronckart e Machado, e a de 2009, de Machado e Bronckart. De acordo com a autora e

transcrito neste trabalho de modo bastante resumido, as três propostas estão organizadas da seguinte forma:

- O modelo de Bronckart (1999) inclui a análise do **contexto sociointeracional de produção** e mais três níveis: a **infra-estrutura textual** (plano geral + tipos de discursos + tipos de sequências); os **mecanismos de textualização** (mecanismos de conexão + mecanismos de coesão nominal e verbal) e, por fim, os **mecanismos enunciativos** (tipos de modalizações + vozes).

- O modelo de Bronckart e Machado (2004) compreende também a análise do **contexto sociointeracional de produção** e outros níveis: a **infra-estrutura textual** (plano geral + tipos de discursos + tipos de sequências); as **relações predicativas** (diretas e indiretas); os **protagonistas e sua função sintático-semântica** e, por fim, a análise **semântica do agir** (interpretação do agir nas dimensões coletiva e individual).

- O modelo de Machado e Bronckart (2009) abarca igualmente a análise do **contexto sociointeracional de produção** e mais três níveis: o **nível organizacional** (plano geral + tipos de discursos + tipos de sequências + mecanismos de conexão e coesão nominal e verbal); o **nível enunciativo** (tipos de modalizações + vozes + índices de pessoa) e, por fim, o **nível semântico** (figuras de ação + intenção + motivação + recursos + tipos de agir).

Se comparadas essas três propostas, percebe-se que o modelo de análise textual do ISD passou por importantes mudanças. Os níveis foram reconfigurados e renomeados. Com isso, alguns elementos foram agrupados, como aconteceu com os mecanismos de textualização que passaram a integrar o primeiro nível, o organizacional. A análise do contexto sociointeracional manteve-se nas três propostas, o que indica sua relevância como ponto inicial a ser abordado. Além disso, o nível semântico também permaneceu, apontando para a necessidade de se fazer o cruzamento dos demais níveis para que se possa chegar à atribuição ou não do agir a um determinado actante e aos tipos de agir tematizados no texto.

Para o ISD, então, todo texto apresenta-se como a tradução de um agir linguageiro, produzido com recursos de uma língua natural. Esse “pode ser definido como toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de

coerência sobre o destinatário", e também como uma "*unidade comunicativa* de nível superior, correspondente a uma determinada unidade de agir linguageiro" (BRONCKART, 2008, p.87, grifos do autor).

É com a finalidade de interpretar esse agir que o ISD propõe como procedimentos a análise de duas grandes dimensões, como bem sintetiza Cristovão:

> a) **do ambiente humano** (das atividades coletivas, das formações sociais, dos textos e dos mundos formais de conhecimentos); b) **de textos** (orais e/ou escritos) em três conjuntos: i) as características dos sistemas educacionais e formativos, institucionalizados ou não, que permitem a transmissão dos pré-construídos sociais às novas gerações; ii) a dimensão didática e pedagógica da educação formal; iii) as avaliações das práticas sociais e dos conhecimentos construídos (CRISTOVÃO, 2008, p. 6, grifos meus).

Tendo em vista essas dimensões, ao se analisar um texto, primeiramente, é preciso considerar que uma produção linguageira, entendida como ação de linguagem, isto é, como uma atividade social específica, deve ser estudada como pertencendo a uma esfera situacional. Além disso, é preciso considerar que "os textos distribuem-se em múltiplos *gêneros*, que são socialmente *indexados*, isto é, reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados a uma determinada situação comunicativa" (BRONCKART 1999/2007, p.113, grifos do autor). Nesse sentido, Bulea (2010, p.64-65) esclarece que postular a preexistência dos gêneros de textos em relação a qualquer atividade linguageira singular, como faz Bronckart, significa compreendê-los como constituídos por duas dimensões: a **histórica** e a **social**. Nessa perspectiva, acredita-se que os gêneros são elaborados e transmitidos pelas gerações anteriores, mas também são objeto de transformações e reelaborações constantes das gerações atuais que os empregam e atualizam. Somada a essa propriedade histórica - esse diálogo permanente entre o passado e o presente -, acredita-se ainda que os gêneros são necessariamente vinculados às atividades de um grupo ou comunidade sociolinguageira, formando assim o arquitexto, compreendido como conjunto organizado de gêneros pertecentes a uma comunidade social (propriedade social).

Dessa forma, o primeiro aspecto que deve ser levado em conta na análise dos textos, dentro desse modelo, é o contexto sociointeracional de produção. Em seguida, parte-se para análise em três níveis: o nível organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico. É

importante deixar claro que, para este estudo, serão utilizados os procedimentos e categorias do último modelo de análise proposto, isto é, o de Machado e Bronckart (2009).

1.2.1 Contexto de Produção

Com relação ao **contexto de produção**, Bronckart (1999/2007, p. 93-97) esclarece que este pode ser definido como o conjunto de elementos do mundo que são suscetíveis de exercer uma influência sobre o texto. No entanto, o autor destaca aqueles fatores que exercem uma *influência necessária*, mas não mecânica, sobre a organização textual, isto é, fatores relacionados ao contexto físico, social e subjetivo, os quais envolvem necessariamente toda produção linguageira.

Desse modo, para o ISD, "todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo" e que, além disso, essa produção textual "inscreve-se no quadro de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o subjetivo (imagem que o agente dá de si mesmo)" (BRONCKART, 1999/2007, 93-97). Logo, para a produção de um texto são mobilizadas representações desse agente-produtor referentes a essas três ordens distintas de conhecimentos. Assim, o ISD defende que a situação de produção de uma atividade de linguagem pode ser descrita por um conjunto específico de parâmetros físicos, sociais e subjetivos, os quais se constituem em coordenadas do espaço-tempo, de posição social e subjetiva em que se encontra igualmente um agente específico, em um momento de produção textual.

Ao se analisar o **contexto físico**, explica Bronckart (1999/2007), deve-se considerar o lugar em que o texto é produzido; o momento da produção; o emissor/produtor/locutor, isto é, quem produz fisicamente o texto; o receptor, entendido como aquela(s) pessoa(s) que pode(m) receber concretamente o texto, ou seja, o destinatário; e a esfera de circulação, o suporte, ou o meio de veiculação: impresso (jornal, livro, revista, documentos etc), meio eletrônico, vídeo etc.

Com relação ao **contexto sociosubjetivo**, além de se considerar esses mesmos elementos já citados, deve-se examinar, também, o lugar social; a forma de interação; a instituição social em que o texto é produzido e em que circula (escola, família, mídia, interação comercial etc.); os papéis sociais atribuídos ao emissor e ao receptor do texto, que lhes conferem o estatuto de **enunicador** e **destinatário** do texto (pai, filho, professor, aluno, empregador, empregado, jornalista etc.) e o(s) objetivo(s) da interação, isto é, o(s) efeito(s) que o texto pode produzir no destinatário (convencer, divertir, instruir, informar, persuadir, dirigir a ação etc.).

Com relação aos critérios elencados para análise do contexto, Bronckart (1997/2007, p.96-97) explica que o *esquema da comunicação*[9] elaborado por Jakobson é uma outra versão parcialmente compatível com essa descrição dos parâmetros proposta pelo ISD. O autor também alerta para a dificuldade que o analista pode encontrar para identificar as representações dos parâmetros sociosubjetivos mobilizados nos textos pelo agente-produtor. Isso porque, diferentemente dos parâmetros do contexto físicos que se baseiam principalmente nas coordenadas do espaço-tempo e na identidade do agente-produtor, os conhecimentos sobre os mundos social e subjetivo (as representações sociais) são historicamente construídas, isto é, "constroem-se lentamente, de acordo com nossa experiência da vida social, e podem ser modificados continuamente". Daí decorre a importância de se começar a análise textual pela identificação do contexto de produção, o qual coloca em evidência de qual lugar físico, social e subjetivo o texto foi produzido. Esse procedimento fornece um mapeamento das condições de produção que geram o texto e conferem a ele sentido.

Apresentados os aspectos sociointeracionais de produção que devem ser considerados na análise, passo ao primeiro nível, o organizacional.

---

[9] Esse esquema postula a existência de uma *mensagem* (ou texto empírico), que é transmitida de um *emissor* para um *receptor* em algum *canal* (lugar e momento de produção) e que preenche uma ou várias das seis *funções da linguagem* [**emotiva, referencial, poética, conativa, fática, metalinguística**] (ou objetivos). Embora esse esquema possa ser utilizado para uma primeira introdução à problemática do contexto, ele deve ser completado, particularmente com a distinção das dimensões físicas e sociosubjetivas (emissor-enunciador e receptor-destinatário) e com uma clarificação da problemática dos objetivos (BRONCKART, 1999/2007, p.96, grifos do autor).

1.2.2 Nível Organizacional

Este nível de análise é formado pelo plano geral do texto, conteúdo temático, tipos de discurso, tipos de sequência, mecanismos de conexão e de coesão (nominal e verbal).

O **plano geral**, segundo Bronckart (1999/2007), refere-se à organização do conjunto do conteúdo temático que é perceptível no processo de leitura e pode ser reunido em um resumo. Deve-se considerar também que cada texto apresenta um **conteúdo temático** (referente). Esse é definido como o conjunto das informações que são explicitamente apresentadas pelo texto e pode ter como tema objetos ou fenômenos referentes aos três mundos (objetivo, social e subjetivo). Isso porque, ao se engajar em uma interação, o agente-produtor constrói uma certa representação sobre a situação no espaço-tempo e, partindo disso, mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre os mundos como conteúdo temático. Fazer o levantamento e o exame desses elementos referentes ao contexto de produção de uma ação de linguagem, de acordo com Bronckart (1999/2007), é reconhecer os valores que o agente atribuiu a cada um dos três parâmetros em relação a esse conteúdo temático mobilizado.

Os **tipos de discursos** estão relacionados à formação de **mundos discursivos**. De acordo com Bronckart (1999/2007, p. 150-209), a atividade de linguagem, devido à sua própria natureza semiótica, baseia-se, necessariamente, na criação de mundos virtuais. Esses mundos são sistemas de coordenadas formais que se diferenciam do mundo ordinário, sendo assim, têm-se os mundos discursivos (ou virtuais) de um lado, e os mundos representados (ou ordinário) de outro. Entre esses dois mundos há relações estabelecidas, tanto pela forma de organização do conteúdo temático de um texto em função das coordenadas gerais do mundo ordinário, como pela inscrição espaço-temporal das diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupos, instituições) e a mobilização dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso (agente-produtor, interlocutor, espaço-tempo de produção). É dessas relações que surgem os diferentes tipos de discursos, que não dependem necessariamente do gênero ao qual o texto está vinculado, pois são entendidos como segmentos de textos que apresentam características específicas, pois mobilizam de forma recorrente subconjuntos de unidades linguísticas (recursos da língua) que os caracterizam e diferenciam entre si (BULEA, 2010, p.71-72).

Bronckart (2008) esclarece que a identificação desses tipos de discursos é considerada importante porque eles parecem traduzir ou semiotizar mundos discursivos, ou seja, formatos organizadores das relações entre coordenadas da situação de ação de um actante e as coordenadas dos mundos coletivamente construídos na textualidade. Vale destacar que esse aspecto é de fundamental importância para a análise que me proponho a realizar, visto que esses mundos discursivos são entendidos, pelo ISD, como quadros em que se desenvolve a interface entre representações individuais e as representações coletivas, que serão aqui entendidas como representações sociais apenas. Sendo assim, o estudo dos tipos de discursos pode revelar aspectos importantes sobre as representações socialmente construídas *nos* e *pelos* textos.

De acordo com Bronckart, a construção desses mundos se dá através de duas operações psicolinguageiras que provêm de uma decisão binária:

> ou as coordenadas que organizam o conteúdo semiotizado são explicitamente colocadas a distância das coordenadas gerais da situação do actante (ordem do NARRAR) ou elas não são (ordem do EXPOR). Além disso, as instâncias de agentividade semiotizadas no texto referem-se ao actante e à sua situação (implicação) ou não (autonomia) (BRONCKART, 2008, p.91).

No primeiro tipo de relação referida, Bronckart (1999/2007) explica que o conteúdo temático está organizado em um mundo distante, ou **disjunto** da situação de produção, as representações mobilizadas referem-se a fatos passados, a fatos futuros e a fatos plausíveis ou imaginários, ancorados em um dado espaço-tempo, por meio de formas linguísticas temporais, algumas vezes, associadas a formas espaciais (*"Numa terra distante"; "um dia", "ontem"* etc.). Os fatos assim organizados pertencem ao mundo da ordem do **NARRAR**, pois podem ser colocados num tempo que não é o mesmo da ação de linguagem. Entretanto, se o conteúdo temático não estiver ancorado em nenhuma origem específica e fizer referência às coordenadas do mundo de ação de linguagem em curso, apresentando-se como **conjunto**, nesse caso, os fatos são comentados e pertencem ao mundo da ordem do **EXPOR**.

No segundo tipo de relação, considera-se que há **implicação** quando o texto mobiliza os parâmetros da ação de linguagem em curso, fazendo, assim, referência dêitica explícita a eles, como em "*Estou* lhe perguntando se *você* vai *hoje* à escola". Não há implicação quando

não há referências aos parâmetros materiais da ação de linguagem, constituindo-se, assim, um discurso **autônomo**, como em "*Era uma vez* uma menina chamada..."

A partir da combinação dessas duas possibilidades de organização do conteúdo temático, surgem os quatro mundos discursivos, a saber: Mundo do EXPOR implicado; Mundo do Expor autônomo; Mundo do NARRAR implicado e Mundo do NARRAR autônomo. Esses quatro mundos são expressos por quatro tipos de discursos, conforme esquema apresentado por Bronckart (1999/2007, p.157):

		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção **EXPOR**	Disjunção **NARRAR**
Relação ao ato de produção	Implicação	*Discurso interativo*	*Relato Interativo*
	Autonomia	*Discurso teórico*	*Narração*

QUADRO 1: Os quatro tipos de discurso

O **discurso teórico** é aquele que é conjunto ao mundo ordinário do enunciador, o que se evidencia pelo uso de frases declarativas, verbos no presente do indicativo, mas geralmente com valor genérico, ausência de qualquer origem espaço temporal. Conforme Bronckart (1999/2007), no quadro desse mundo conjunto, determinados temas podem ser objeto de um EXPOR autônomo, visto que, nesse caso, a relação do mundo discursivo com os parâmetros físicos da ação de linguagem de que o texto se origina é de total independência. Isso se manifesta pela ausência de referências dêiticas desses parâmetros (agente-produtor, interlocutor eventual). Somados a essas características, no discurso teórico, há ainda a presença de múltiplos organizadores com valor lógico argumentativo *("Assim", "Logo", "Visto que"* etc.) e modalizações lógicas ("*Em razão disso", "No que tange"* etc.*)*, além de procedimentos de referência a outras partes do texto (anáforas pronominais, anáforas nominais). Um exemplo para esse tipo de discurso é o verbete de dicionário: "Ensino *é* o ato, processo ou efeito de ensinar; ensinamento, ensinança, transferência de conhecimento, de informação, instrução..." (Dicionário Houaiss, 2009).

Como no discurso teórico, no **interativo,** há o sistema temporal baseado no presente do indicativo acompanhado do pretérito perfeito e/ou do futuro perifrástico. Esse sistema verbal dá ao texto valor de simultaneidade, ou seja, uma relação simultânea entre o momento dos acontecimentos verbalizados (expostos) e o momento da tomada de palavra. Portanto, esse mundo discursivo também é conjunto ao mundo ordinário do agente. No entanto, nesse caso, determinados temas são objeto de um expor que se caracteriza pela implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso. Desse modo, o discurso interativo apresenta unidades que remetem às coordenadas da situação de linguagem em curso, à própria interação. Além disso, há referências diretas aos protagonistas da interação verbal, pela presença de verbos e pronomes de primeira e segunda pessoa do singular e plural (Exemplo: "*Acreditamos*, pois, que *você*, professor, possa fazer uso desse...")*.* O mundo discursivo, assim criado, é conjunto ao ordinário e caracteriza-se pela relação de implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem.

O **relato interativo**, por sua vez, é marcado pelo emprego de unidades linguísticas que estabelecem um distanciamento entre o momento do fato relatado e o momento da ação de linguagem. Disso decorre o emprego do pretérito perfeito e imperfeito, às vezes, associados às formas do pretérito mais que perfeito. Nesse quadro, no qual as coordenadas gerais são disjuntas das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor e dos agentes ouvintes, os fatos narrados implicam os parâmetros da ação verbal posta em cena. Tal aspecto pode levar ao emprego de elementos dêiticos, referindo-se diretamente ao agente-produtor, pois, normalmente, o enunciador relata acontecimentos nos quais esteve envolvido, ou referindo-se aos personagens-agentes. Além desses, há a presença de organizadores temporais, tais como advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos etc. ("*Quando", "Outro dia", "No ano passado*" etc). Um bom exemplo para esse tipo de discurso é um novo gênero textual que circula pela internet, os depoimentos pessoais criados em redes sociais, tais como o *ORKUT*, com os quais os usuários podem expor suas ideias referentes a outros usuários da rede, a forma como se conheceram ou mesmo deixar uma mensagem registrada, como no exemplo que segue: "*Conheci* a Joana *nos tempos de escola, na década de 80. Nossa* amizade cresceu muito a partir de então. *Hoje somos* mais que amigas..."

Por fim, o último tipo de discurso é a **narração**. Esse se caracteriza pela disjunção, uma vez que tem por base um mundo discursivo cujas coordenadas são claramente disjuntas das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor e dos agentes leitores, como afirma

Bronckart (1999/2007). Nesse quadro, diferentemente do relato interativo, o narrar permanece autônomo em relação aos parâmetros físicos da situação de produção. Assim, ele apresenta, em geral, o emprego do pretérito perfeito e do imperfeito, e a ausência de pronomes de 1ª e 2ª pessoa. O trecho a seguir serve como exemplo de narração:

> A mulher e a mãe *acomodaram-se* finalmente no táxi que *as* levaria á Estação. A mãe *contava* e *recontava* as duas malas tentando convencer-se de que ambas estavam no carro. A filha, com seu olhos escuros, a que um ligeiro estrabismo *dava* um contínuo brilho de zombaria e frieza – *assistia*. (Os laços de família, de Clarice Lispector, grifos meus)

Bronckart (1999/2007) chama atenção, ainda, para a possibilidade de ocorrer variações e fusões dos tipos de discursos. Com relação a isso, o autor destaca que, por exemplo, um discurso teórico, como uma monografia científica, pode apresentar enunciados narrativos ou que remetam à própria atividade expositiva, como em trechos do tipo "*Esse capítulo* pretende traçar...". Dessa forma, é possível falar em diferentes graus de autonomia do discurso teórico. Além desse, vale destacar o caso da fusão entre o discurso interativo e o teórico, que se dá pela presença simultânea, em um texto, de subconjuntos de marcas linguísticas de ambos os discursos. Esse **caráter misto**, como bem esclarece Bronckart,

> decorre de uma dupla restrição exercida sobre o autor. Nas situações de produção discutidas acima [discurso teórico-discursivo], ele deve, de um lado, apresentar informações que são, a seu ver, verdades autônomas, independentes das circunstâncias particulares da situação material de produção e que se inscreve, consequentemente, nas coordenadas de um mundo teórico; mas, ao mesmo tempo, e mesmo na ausência de contato direto com o receptor-destinatário, deve levar esse destinatário em conta, solicitar sua atenção, procurar sua aprovação, ou ainda, antecipar suas objeções, inscrevendo-se, assim, nas coordenadas de um mundo interativo (BRONCKART, 1999/2007, p. 193).

A partir, então, do levantamento das marcas linguísticas presentes no texto, é possível identificar os tipos de discursos que os constituem e as sequências. Isso porque, para o ISD, o texto "caracteriza-se também por outra dimensão que é a da organização seqüencial ou linear do conteúdo" (BRONCKART, 1999/2007, p.217). Com base em Adam(1992), os textos também são organizados em sequências textuais, modos de planificação convencionais, que se desenvolvem no interior do plano geral do texto. Para esse autor, essas sequências são

classificadas em cinco tipos principais: *narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.* A esse grupo se junta ainda um sexto tipo, que Bronckart classifica como *injuntiva* e o leva a concluir que "esses seis tipos de sequência constituem, portanto, modalidades particulares de planificação do conteúdo temático, baseadas em operações de caráter dialógico" (1999/2007, p.237).

O autor ressalta que a diferença de composição dos textos deve-se à diversidade das sequências e de suas modalidades de articulação, ou seja, às diferentes formas de arranjo desses seis principais tipos. Esse processo é motivado, como explica Bronckart, pelas representações que um agente tem das propriedades dos destinatários de seu texto, assim como do efeito que neles deseja produzir:

> operações criadoras de tensão, para a sequência narrativa; operações destinadas a fazer ver, para a sequência descritiva, e a fazer agir, para a sequência injuntiva; operações que visam a resolver um problema ou convencer, para as sequências explicativas e argumentativas; operações destinadas a regular a interação, para a sequência dialogal (BRONCKART, 1999/2007, p. 238).

Nesse primeiro nível, ainda, é preciso identificar a ocorrência de unidades linguísticas que indicam conexão, coesão nominal e verbal. Assim, os **mecanismos de conexão** têm a função de mostrar as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto, ou seja, eles marcam as articulações da progressão temática por meio de séries de organizadores textuais, são eles: organizadores lógico-argumentativos (*"Porém", "De fato", "Entretanto"* etc.) e organizadores temporais *("Quando", "Em primeiro lugar", "Depois"* etc.).

Já os **mecanismos de coesão nominal** têm a função de mostrar as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais, ou seja, eles introduzem as unidades de informação nova e asseguram as suas retomadas por meio de séries de unidades ou de processos anafóricos, são eles: sintagmas nominais, anáforas nominais e pronomes (pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos).

Por fim, os **mecanismos de conexão verbal** têm a função de explicitar as relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais, ou seja, eles organizam a temporalidade dos processos (estados, acontecimentos, ações) mencionados no texto, são eles: os verbos e advérbios ou grupos preposicionais.

Feita a apresentação do primeiro nível, passo ao segundo, o enunciativo**.**

1.2.3 Nível Enunciativo

Este nível abrange a análise das **vozes** e das **modalizações**. Conforme Bronckart (2006, p.149), "a distribuição das vozes", ou seja, a quem o agente produtor do texto atribui a responsabilidade pelo que é enunciado (dito, visto, pensado) em um texto, mostra o tipo de engajamento enunciativo em ação. Isso significa dizer que as vozes (ou posicionamento enunciativo) são as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade pelo que é expresso em um texto. Nesse modelo, essas vozes podem ser reagrupadas em três subconjuntos: a **voz do autor** empírico (o autor do texto); as **vozes sociais** (vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto); as **vozes de personagens** (vozes de pessoas ou de instituições que estão diretamente implicadas no percurso temático) (Bronckart, 1999/2007, p. 130-131). Além dessa propriedade, para o ISD, essas modos de se expressar podem aparecer de duas formas no texto: explicita ou implicitamente, isto é, sinalizados por marcas linguísticas ou não. Nesse último caso, sua identificação se dará por um processo de inferência.

De acordo com Machado e Bronckart (2009), as **marcas de pessoa** são índices que parecem ser extremamente úteis, uma vez que evidenciam como o texto representa o enunciador no agir representado. Dessa forma, esclarecem os autores, a alternância dos pronomes pessoais (eu, nós, a gente, por exemplo) coloca em cena o *estatuto individual* ou *coletivo* (em diferentes graus) que é atribuído a um determinado agir.

Em relação aos índices de **inserção de vozes**, Machado e Bronckart (2009) destacam a importância de se identificar tanto a sua ocorrência quanto sua ausência nos processos de

indicação ou apagamento de vozes explícitas ou pressupostas pelo enunciador. É importante também que se identifique nos textos passagens contendo discurso direto, indireto e discurso segundo (inseridos pelas conjunções conformativas: *segundo* X, *para* X...), ou mesmo a presença de aspas, as diferentes formatações, os jargões etc. De acordo com os autores, a análise qualitativa desses diferentes marcadores permite identificar o grau de distanciamento ou de aproximação com que o enunciador se relaciona com as diferentes vozes presentes no texto.

Conforme explica Bronckart (1999/2007, 2006), além das vozes, fazem parte dos mecanismos enunciativos as **modalizações** que têm como função traduzir os comentários, julgamentos ou avaliações formuladas pelas instâncias enunciativas a respeito de alguns elementos do conteúdo temático. Diferentemente de outras unidades linguísticas, as modalizações, conforme esclarece Bronckart (1999, p.130) são empregadas independentemente da progressão temática do texto. Desse modo, elas não precisam necessariamente estar acompanhadas de outras unidades, segmentos ou estruturas, tais como tipos de discursos específicos ou sequências. Além disso, essas têm por função orientar a interpretação do texto por seus destinatários, uma vez que expressam aspectos importantes sobre o conteúdo temático mobilizado como, por exemplo, as avaliações feitas pelo enunciador com relação ao que é dito.

Bronckart (Ibidem, p.132) esclarece que, nos textos, a presença de unidades ou de conjuntos de unidades lingüísticas de níveis muito diferentes pode caracterizar-se como modalizações, tais como: o tempo verbal no futuro do pretérito ("*mandaria*"), os auxiliares de modalização (*poder*, *ser preciso*, *dever* etc.), alguns advérbios (*certamente*, *sem dúvida*, *felizmente*, etc.), algumas frases impessoais (*é evidente que*...; *é possível que*...) etc. Para o autor as modalizações se classificam em quatro diferentes tipos:

> a) **modalizações lógicas**, que constituem em julgamentos sobre os valores de verdade das proposições enunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis, etc.
>
> b) **modalizações deônticas**, que avaliam o que é enunciado à luz dos valores sociais, apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc.

> c) **modalizações apreciativas**, traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da estância que avalia.
>
> d) **modalizações pragmáticas,** que introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer–fazer) e as razões (o dever–fazer).
>
> (BRONCKART, 1999/2007, p.132, grifos do autor).

Contudo, além desses quatro tipos, Machado e Bronckart (2009) acrescentam que é preciso considerar também a possibilidade de um "**grau zero**" da modalização do enunciado. Como explicam os autores, isso ocorre quando há o emprego de simples asserções, positivas ou negativas, que se apresentam como uma constatação pura, através da qual a instância enunciativa expõe a proposição como sendo uma verdade que não pode ser contestada.

Na sequência, alguns exemplos de emprego das modalizações:

- Lógicas/epistêmicas: A escola é, *sem dúvida*, a instituição do conhecimento.
- Deônticas: *É preciso* ter paciência.
- Apreciativas: *Felizmente* hoje é feriado.
- Pragmática: Os professores *querem* a atenção dos alunos.
- "Grau-zero": Os homens *são* mortais.

Outro aspecto acrescentado é o fato de que as modalizações pragmáticas, além das atribuições acima citadas, também explicitam uma interpretação de aspectos subjetivos do agir. Logo, auxiliam na identificação das categorias da semiologia do agir representadas nos textos (MACHADO e BRONCKART 2009, p.61-62).

Segundo os autores citados, por fim, pode-se identificar a avaliação nos textos a partir da análise de outro recurso empregado: os **adjetivos**. Esses também funcionam como marcas de subjetividade do enunciador ou dos próprios actantes, colocados em cena pelo enunciador, pois revelam as diferentes reações das instâncias enunciativas sobre um determinado objeto temático.

Feita a apresentação dos conceitos de vozes e de modalização, passo, a seguir, ao nível semântico da análise dos textos.

1.2.4 Nível Semântico

Este nível envolve a **semântica do agir**. Para apresentá-lo, parto fundamentalmente dos procedimentos metodológicos expostos em Machado e Bronckart (2009), Machado e Cristovão (2009), Machado et al (2009). Sendo assim, Machado et al (2009) esclarecem que, em primeiro lugar, o ISD assume a tese de que:

> as **ações humanas** não podem ser apreendidas no fluxo contínuo do agir apenas pela observação das condutas perceptíveis dos indivíduos. Na verdade, de acordo com Bronckart (2004), as ações só podem ser apreendidas por meio de **interpretações**, produzidas principalmente com a utilização da linguagem, em textos dos próprios actantes ou observadores dessas ações. Esses **textos** que se referem a uma determinada atividade social exercem influência sobre essa atividade e sobre ações nela envolvidas; ao mesmo tempo em que refletem representações/interpretações/avaliações sociais sobre essa atividade e sobre essas ações, podendo contribuir para a solidificação ou para a modificação dessas mesmas representações e das próprias atividades e ações (Machado et al 2009, p.18, grifos meus).

Primeiramente, com base em Leontiev (1979), Bronckart (2008, p. 64-65) reformula e diferencia os conceitos de *atividade* e de *ação*. Na Teoria da Atividade, o termo **atividade** "se aplica a qualquer organização coletiva dos comportamentos orientada por uma finalidade ou que visa a um objeto determinado", portanto, "o conceito pode aplicar-se tanto à vida animal quando à vida humana". Já o termo **ação**, abarca o agir individual como sendo "articulado a objetivos que os agentes nele envolvidos se propõem a atingir ou dos quais eles têm consciência", ou seja, o conhecimento que o permite experimentar ou compreender aspectos ou a totalidade de seu mundo interior e das conseqüências de sua atividade no mundo. Logo, a ação, como tal, só pode ser atribuída aos seres humanos, que têm a capacidade de dimensionar e refletir sobre os efeitos do seu agir.

No entanto, da perspectiva de Bronckart (2008), esse quadro teórico, apesar de admitir que o agir socializado é o motor do desenvolvimento humano, uma vez que é por meio dele

que se realiza qualquer reencontro entre os indivíduos e seu meio ambiente, e que a linguagem é entendida como mediadora da atividade humana, ou seja, do agir, essa teoria não explora de fato o papel que esse instrumento propriamente humano desempenha.

Reconhecendo então que o significado dos termos “agir”, “atividade” e “ação” são múltiplos e heterogêneos, em função de terem sido abordados por diferentes quadros teóricos, o ISD define que o termo **agir** refere-se, de modo geral, a qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo, constituindo-se assim em um termo “mais neutro” (MACHADO et al 2009, p. 21).

Para o ISD, a **atividade** designa uma leitura do agir (interpretação) que envolve dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível coletivo (social); já a **ação** designa uma leitura do agir que envolve essas mesmas dimensões mobilizadas no nível das pessoas em particular (BRONCKART, 2008, P.120-121).

Assim, na análise de um texto, é possível identificar quais são esses elementos e como podem contribuir para a construção de diferentes figuras interpretativas. De acordo com Machado et al. (2009), esses elementos para o agir são:

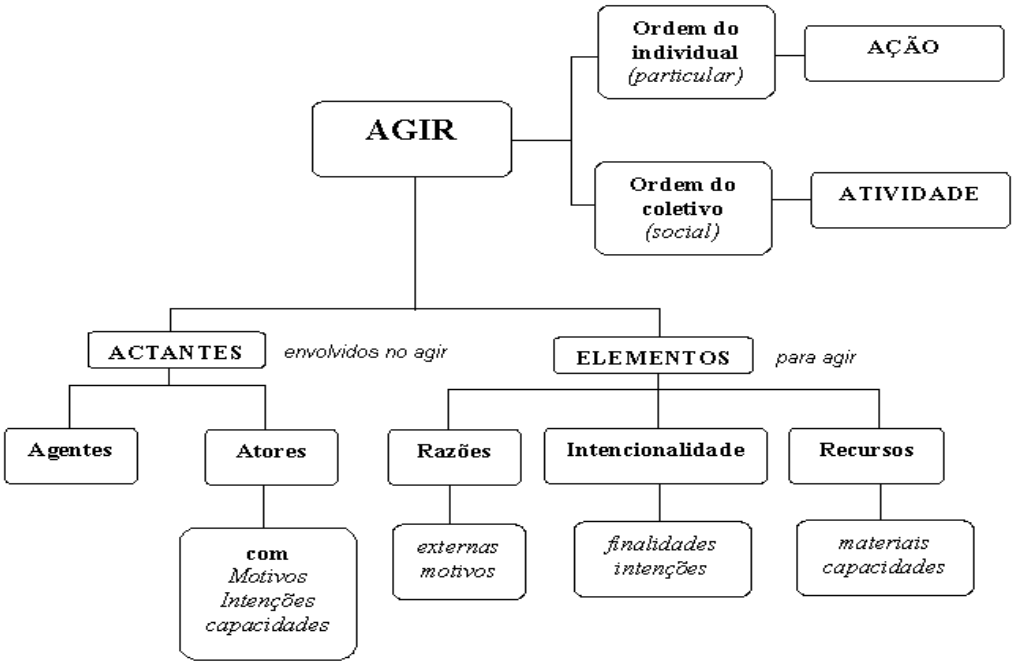
- **As razões para agir** - que podem aparecer no texto colocados como *determinantes externos* ou como *motivos* que levam o(s) indivíduo(s) a agir. Os determinantes externos decorrem de razões de ordem social (Exemplo: *Há pessoas que fazem uso do cinto de segurança porque a lei obriga*). Os motivos são razões de ordem interna (Exemplo: *Pedro faz uso do cinto de segurança por considerar importante estar preparado em caso de colisão no trânsito*).

- **A intencionalidade do agir**: ou efeito(s) que se espera alcançar por meio de um agir que pode partir de uma ação coletiva (que depende da ação social) ou individual (que depende da ação de um ou mais sujeitos) podem se apresentar no texto colocados, respectivamente, como **finalidades** (ordem do social – Exemplo: *“As pessoas devem usar o cinto de segurança para diminuir o número de mortes nos acidentes de trânsito”*) ou como **intenções** (ordem do individual/particular – Exemplo: “*Faremos uso do cinto segurança para evitar receber multas de trânsito”*).

- **Os recursos para agir**: são de dois tipos e se diferenciam por parâmetros de ordem externa ou interna ao sujeito agente. Os primeiros referem-se aos instrumentos materiais ou semiológicos, que se encontram no ambiente social e podem ser utilizados pelos indivíduos em uma ação (Exemplo: "*Os motoristas usam o* ***cinto de segurança*** *para se proteger de lesões mais graves em caso de acidentes"*). Os de ordem externa dizem respeito às capacidades mentais ou comportamentais que um indivíduo pode utilizar para agir (Exemplo*: "Com* ***atenção*** *e* ***cuidado*** *os motoristas podem evitar acidentes no trânsito"*).

Quanto aos seres humanos que intervém no agir, Bronckart (2008, p.121) afirma que utiliza o termo "***actante***" para referir-se a qualquer pessoa implicada no *agir-referente*. No entanto, esclarece o autor que o actante pode ser considerado **agente** quando colocado no texto como não tendo intenções, motivos, capacidades, enfim, responsabilidade sobre esse processo, como no exemplo que segue: *"Os motoristas precisam respeitar as leis de trânsito"*. Diferentemente desse caso, ele pode aparecer como **ator**, colocado no texto como tendo intenções, motivos, capacidades e, portanto, responsabilidade, como no exemplo*: "Os motoristas que desrespeitam as leis de trânsito colocam todos em situação de risco"*.

Por fim, em função de toda a nomenclatura e conceitos empregados neste nível de análise do agir, tentarei sintetizar seus aspectos básicos no esquema que apresento a seguir:



ESQUEMA 1: Modelo de análise do nível semântico

Além desses elementos, de acordo com Buttler (2009), algumas pesquisas vêm estudando as figuras interpretativas do agir que podem tematizar também as fases do desenrolar de uma tarefa e os resultados ou efeitos concretos da atividade. Assim, a pesquisadora cita, como exemplo, as seguintes pesquisas que incluem estudiosos do grupo ALTER e do grupo LAF: Bulea e Fristalon (2004), Bronckart, Bulea e Fristalon (2005), Bulea (2006), Abreu-Tardelli (2006), Lousada (2006), Mazzillo (2006), Bueno (2007), Barricelli (2007) e Buzzo (2008). Nesse sentido, vale citar também trabalho recente de Bulea (2010), que investigou, atráves de pesquisas empíricas baseadas na atividade de enfermagem, textos que retomam esse trabalho (documentos institucionais e entrevistas realizadas com enfermeiras). Com relação aos resultados encontrados, esse estudo evidenciou cinco diferentes **figuras de ação**, a saber: a *ação ocorrência*, a *ação acontecimento passado*, a *ação experiência*, a *ação canônica* e a *ação definida* (para a compreensão das principais características presentes em cada uma dessas cinco figuras de ação, consultar Bulea 2010, p.123-148).

Buttler (2009) acrescenta ainda que alguns dos pesquisadores acima citados têm ainda discriminado formas de agir no texto, de acordo com a dimensão individual (física, cognitiva, etc.) ou interacional envolvida. Como exemplo, a autora cita os estudos empreendidos por

Mazzillo (2006) que, ao analisar segmentos de diários de aprendizagem, identificou três figuras do agir: o *agir linguageiro*, o *agir com instrumentos* e o *agir mental*.

De acordo com o exposto por Buttler (2009), o **agir linguageiro** foi identificado por Mazzillo nos predicados que apresentavam verbos de dizer, distribuídos em três grupos diferentes: 1) um agir que implica uma ação imediata dos alunos: *"A professora chamou atenção dos alunos"*; 2) um agir que não implica uma resposta imediata: *"A professora explica os conteúdos gramaticais"*; 3) um agir em reação ao agir dos alunos: *"Concordou"*.

O **agir com instrumentos**, explica a autora, foi verificado quando há o emprego de verbos que indicam uso de instrumento material ou simbólico: 1) instrumentos materiais: *"colava no quadro uma foto"*; *"fez uma transparência de leitura"* (MAZZILLO, 2006, p.113, apud BUTTLER, 2009, p. 44); 2) instrumentos simbólicos: *"fez diversas perguntas de compreensão"*; *"fez a leitura e interpretação da poesia"* (MAZZILLO, 2006, p. 113, apud BUTTLER, 2009, p.44).

Por fim, o **agir mental** envolve uma atividade cognitiva, como no exemplo citado por Buttler (2009): *"A Luci se preocupou para trazer mais explicações"*; ou capacidade das professoras: *"A professora não cria, não oferece nenhuma atividade interessante"*.

Além dos estudos de Mazzillo (2006), Buttler (2009) cita os de Barricelli (2007), que identificou um **agir pluridimensional**, evidenciado por verbos que indicam um agir que envolve diferentes dimensões de um mesmo indivíduo. Para exemplificar, a autora afirma que, ao "darmos aula", não usamos apenas o agir linguageiro, mas também o agir cognitivo, o físico e outras formas de agir, como falar, escrever, elaborar, entre outros agires. Barricelli (2007) também identificou o **agir afetivo** como um processo emocional, marcado por verbos como: *chorar, congratular, dar prazer, sentir, entre outros.*

A partir do que até aqui foi exposto e consciente que uma investigação detalhada e, consequentemente, uma exposição mais ampla se faz necessária para que se possa ter um real levantamento das categorias do agir que vêm sendo desenvolvidas pelos pesquisadores que tomam por base o ISD e seus procedimentos de análise, faço uma tentativa de sintetizar algumas das categorias desenvolvidas para a identificação do agir do professor. De acordo com as pesquisas aqui citadas, percebe-se que há dois grandes conjuntos de categorias que são

guiadas por critérios distintos. De um lado há as categorias referentes às formas de agir, de outro, as categorias referentes ao tempo de realização ou duração do agir:

	CATEGORIAS	COM BASE EM	Exemplos
Formas de agir	**Agir linguageiro**	Mazzillo (2006)	*A professora chamou a atenção dos alunos.*
	Agir com instrumentos	Mazzillo (2006)	*A professora colova no quadro uma foto.*
	Agir mental	Mazzillo (2006)	*A Luci se preocupou para trazer mais explicações...*
	Agir pluridimensional	Barricelli (2007)	*Dar aula*
	Agir afetivo	Barricelli (2007)	*Com verbos como: chorar, sentir, dar prazer...*
	Agir físico	Barricelli (2007)	*A professora **colocou** os livros em cima da mesa.*
	Agir prescritivo	Bronckart e Machado (2004)	***Ensine** aos alunos como se comportar...*
	Agir decorrente	Bronckart e Machado (2004)	***Em função** das notas baixas, a professora **revisou** todo o conteúdo.*
Tempo de realização ou duração do agir	**Agir anterior**	Bueno (2007)	*A professora **estudou** muito o assunto para **garantir** uma boa aula.*
	Agir atual	Bueno (2007)	*A professora passa atividades extras aos alunos.*
	Agir futuro	Bueno (2007)	*Os alunos **deverão** trocar os livros.*
	Agir habitual	Bueno (2007)	*A professora **inicia** todas as aulas **colocando** a data no quadro.*

QUADRO 2: Categorias de tipos de agir

Assim, de acordo com Cristovão:

> o cruzamento e a interpretação dos resultados de análises possibilitam a análise semântica cuja contribuição para o reconhecimento das atividades (de caráter eminentemente coletivo) e das ações (eminentemente individuais) se dá pela

> identificação: a) das figuras de ação que são construídas nos textos e sua relação com a situação de interação e com as condições sócio-históricas de produção; b) da intencionalidade; c) da motivação e d) dos recursos mobilizados para o agir (CRISTOVÃO, 2008, p. 8).

Machado e Bronckart (2009, p. 53) destacam ainda que a análise desses três níveis, apesar de serem desenvolvidas separadamente, "se encontram estreitamente co-relacionadas e, frequentemente, a análise de um dos níveis ilumina a análise do outro", visto que os resultados do nível organizacional e do enunciativo são índices fundamentais para a interpretação do nível semântico. Isso parece ficar claro pelo quadro apresentado a seguir, que sugere que esse modelo apresenta dois níveis, digamos, horizontais de análise, que dão suporte a um nível transversal, isto é, um nível que atravessa os demais e se presta à interpretação dos elementos já identificados:

PROPOSTA DE SINTESE DO MODELO DE ANÁLISE EM TEXTO - ISD		
	Aspectos que devem ser considerados	**Interpretação**
Contexto de produção	**1. Contexto sócio-histórico** **2. Suporte** **3. Contexto linguageiro** **4. Intertexto** **5. Situação de produção:** 5.1 emissor 5.2 receptor 5.3 local 5.4 tempo 5.5 papel social emissor 5.6 papel social receptor 5.7 instituição social 5.8 objetivo da produção	**NÍVEL SEMÂNTICO** ↓

Nível Organizacional	**1. Plano Global** (partes - resumo) **2. Sequências global** **3. Sequências locais** 3.1 Sequência explicativa 3.2 Sequência argumentativa 3.3 Sequência descritivas 3.4 Sequência narrativa 3.5 Sequência injuntiva **4. Tipos de discursos** 4.1 Discurso teórico 4.2 Discurso interativo 4.3 Discurso narrativo 4.4 Discurso relato interativo 4.5 Discurso misto **5. Mecanismo de textualização – coesão e conexão** 5.1 Coesão nominal 5.1.1 Anáforas pronominais 5.1.2 Anáforas nominais 5.2 Coesão Verbal 5.2.1 Tempos verbais 5.2.1.1 Anterioridade 5.2.1.2 Simultaneidade 5.2.1.3 Posterioridade 5.2.2 Auxiliares 5.3 Conexão (Organizadores textuais) 5.3.1 Organizadores temporais 5.3.2 Organizadores espaciais 5.3.3Organizadores lógicos-argumentativos 5.3.3.1 Concessivos 5.3.3.2 Causais 5.3.3.3 Finais 5.3.3.5 Marcadores enumerativos 5.3.3.6 Marcadores de mudança de tópico 5.3.3.7 Marcadores de ilustração 5.3.3.8 Marcadores de exemplificação	▪ Por meio da análise do **plano global**, podemos identificar os principais actantes postos em cena pelos textos e depreender os segmentos temáticos centrais. Fazer um resumo (MACHADO e BRONCKART 2009, p.63). ▪ Por meio da identificação da **sequência global e das locais**, podemos interpretar, por exemplo, se o actante-enunciador considera o objeto temático como sendo controverso ou de difícil compreensão para seu interlocutor e, portanto, suas representações sobre esse interlocutor (Ibidem, p.63). ▪ A ideia de se identificar os **tipos de discursos** é perceber a posição do enunciador em relação ao tema, se é de proximidade ou de distanciamento e qual a relação dos interlocutores a quem se dirigem (BUTTLER, 2009, p.49-50). ▪ Por meio da análise das **séries coesivas centrais**, podemos identificar quais são os actantes principais colocados em cena no texto e, pela análise das unidades lexicais que as constituem, podemos identificar como se constituem as representações sobre esses actantes no decorrer da progressão temática (MACHADO e BRONCKART, 2009, p.64). ▪ De acordo com a função dos **organizadores textuais**, as sequências podem conter o curso do agir ou do desenvolvimento de uma determinada tarefa. Além disso, podemos, com a análise dos enunciados introduzidos por **organizadores argumentativos**, identificar vozes pressupostas postas em cena, o que dizem essas vozes, qual o valor atribuído a elas pelo enunciador e, enfim, determinantes externos, motivos, finalidades ou objetivos atribuídos a um determinado agir (Ibidem, p.64).

Nível Enunciativo	**1. Vozes** 1.2 Voz do Autor 1.3 Vozes Sociais 1.4 Vozes de personagens 1.5 Voz do Expert 1.6 Vozes indeterminadas/neutra **2. Marcas de pessoa** 2.1 Nomes 2.2 Pronomes Pessoais **3. Índices de inserção de vozes** 3.1 Discurso direto 3.2 Discurso indireto 3.3 Discurso segundo **4. Modalizadores enunciativos** 4.1 Modalização lógica/epistêmica 4.2 Modalização deôntica 4.3 Modalização apreciativa 4.4 Modalização pragmática 4.5 Grau zero de modalização **5. Adjetivos**	▪ Por meio da análise dos **marcadores de pessoa**, podemos identificar o estatuto individual ou coletivo atribuído a um determinado agir e com qual grupo de actantes a instância enunciativa se identifica ou não (Ibidem, p.64). ▪ Por meio da análise dos **mecanismos de inserção de vozes**, podemos identificar a quem é atribuída a responsabilidade de um determinado agir linguageiro, as diferentes vozes são colocadas explicita ou implicitamente em cena e as relações entre as vozes e a voz da instância enunciativa e, portanto, o debate social que elas evidenciam (Ibidem, p.64). ▪ Pela análise das **modalizações do enunciado**, podemos identificar como o agir é representado em relação aos critérios de verdade ou necessidade, ou em relação às reações que provoca na instância enunciativa, assim como o tipo de interação que elas estabelecem entre os interactantes (Ibidem, p.64). ▪ Por meio da análise das **modalizações subjetivas**, podemos identificar intenções, finalidades, razões (motivos, causas, restrições etc.), capacidades (e incapacidades) e pensamentos atribuídos ao actante que se encontra na posição de sujeito do enunciado (Ibidem, p.65). ▪ Enfim, por meio da **análise dos adjetivos**, podemos identificar as diferentes reações das instâncias enunciativas sobre um determinado objeto temático e, no caso específico de nossas pesquisas, sobre o agir docente e sobre o professor (Ibidem, p.65).
Nível Semântico	**1.** Desenvolvimento de análise **sintático - semânticas** das orações em que elas se encontram; **2**. E, enfim, classificação semântica dos **verbos** e das **nominalizações** referentes ao trabalho do professor;	**Verbos** ou **nomes** que codificam: ▪ Um agir não linguageiro – físico; ▪ Um agir com um instrumento simbólico ou material; ▪ Um processo mental; ▪ Uma atribuição de capacidade; ▪ Um agir linguageiro que exige outro agir imediato de outra pessoa; ▪ Um agir linguageiro que não requer um agir linguageiro de outra pessoa; ▪ Uma reação linguageira de alguém a um agir de outra pessoa;

QUADRO 3: Proposta de síntese do modelo de análise textual do ISD

Apresentados os pressupostos teóricos-metodológicos do ISD, na próxima seção, apresento a perspectiva teórica da qual tomo o conceito de representação social.

1.3 A Teoria das Representações Sociais (TRS)

> Por que as palavras não são a realidade, mas uma fresta iluminada: representam!
>
> (MINAYO, 1995, p. 110)

Tendo em vista a grande repercussão do termo *representações* no mundo acadêmico e, até mesmo, no discurso corrente, nesta seção, tenho por objetivo mostrar de qual perspectiva teórica tomo o conceito de representação social. Para tanto, começo por buscar a definição do termo **representação** na perspectiva sociológica, seu berço, e, depois, os fatores que levaram Moscovici a dar-lhe uma nova forma, assim como as teorias que lhe serviram de apoio para isso. Acredito que seja preciso fazer tal levantamento para que se possa entender um pouco sobre a origem e constituição da Teoria das Representações Sociais (TRS) dentro do quadro das Ciências Sociais/Humanas.

Em um segundo momento, apresento os conceitos centrais da TRS, a partir da proposta de Serge Moscovici (2001) e autores que abordam, a partir dele, as dimensões teóricas e epistêmicas das representações, tais como Jodelet (2001); Pereira de Sá (1998, 2001); Guareschi (1995); Farr (1995) e Minayo (1995). Por fim, apresento a proposta de abordagem das representações na perspectiva da TRS, dando ênfase a seus processos de formação, circulação e funções sociais.

Sendo assim, primeiramente cumpre explicar que a Teoria das Representações Sociais surgiu há mais de 40 anos, na Europa, com a publicação da obra do pesquisador romeno radicado na França, Serge Moscovici (1961), *La Psychanalyse: son image et son public.* Nesse estudo, o autor investigou o modo como a teoria psicanalítica foi introduzida no pensamento popular da França e como esse saber científico transformou-se à medida que os sujeitos dele se apropriaram, ou seja, ele estudou o fenômeno da socialização da Psicanálise na França.

Apesar de ter sido fundamentalmente em Durkheim que Moscovici foi buscar subsídios para sua teoria, como será detalhado na sequência, as pesquisas em torno das representações sociais desenvolveram-se no âmbito da Psicologia Social. Disso decorre a afirmação de Farr (1995, p. 44) de que a TRS é "uma forma sociológica de Psicologia Social".

1.3.1 Das representações coletivas às representações sociais

De acordo com Moscovici (2001), o conceito de representação surgiu na Sociologia, com Durkheim (1898), e foi considerado o fenômeno mais marcante da Ciência Social Francesa, naquele período. Passado algum tempo, a noção caiu em desuso e passou, como denomina Moscovici, por um "eclipse" que durou quase meio século.

Outros estudiosos, além de Durkheim, também abordaram esse tema, tais como Marx e Weber. Minayo (1995), ao abordar o conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica, retoma esse conceito a partir da perspectiva desses três autores e explica que Marx coloca a base material como determinante das representações; já para Weber, existe uma relação de adequação entre ideias e base material. Para Durkheim, diferentemente, é a vida social que dá origem às representações, afirma a pesquisadora.

Moscovici (2001, p.47), ao tratar da mudança do conceito de representações coletivas para representações sociais, esclarece que, em Durkheim, a representação "designa, prioritariamente, uma ampla classe de formas mentais (ciências, religiões, mitos, espaço, tempo), de opiniões e de saberes sem distinção [...], a noção é equivalente à de ideia ou à de sistema". Com relação a Marx e Weber, Minayo (Ibidem, p. 92-98) afirma que, para o primeiro autor, "as representações, as ideias e os pensamentos são o conteúdo da consciência". Já o segundo entende a representação, muitas vezes, como sinônimo de "ideias", "espírito", "concepções", "mentalidade".

Assim, Minayo entende que a divergência é evidente entre esses três autores, visto que,

> Enquanto para Durkheim as representações exercem coerção sobre os indivíduos e a sociedade, para Weber os indivíduos é que são portadores de valores e cultura que informam a ação social dos grupos. Marx admite com Durkheim que os valores e crenças exerçam um papel coercitivo sobre "as massas" (MINAYO, Ibidem, p. 108).

A partir da análise do conceito de representação social nessas três perspectivas, a autora conclui que "podemos dizer que as representações sociais, tomadas como imagens construídas sobre o real, constituem-se em um material importante para a pesquisa no interior das Ciências Sociais" (Ibidem, p.108). Mas é em Durkheim, considerado um dos fundadores da Sociologia moderna, que Serge Moscovici, em 1961, com a obra *La Psychanalyse: Son image et son public*, retoma o conceito de representação e formula sua teoria. Isso implicou em mudanças significativas de ordem epistemológica. Portanto, ainda é preciso ir mais a fundo na concepção durkheimiana das representações, antes que se possa abordá-la na perspectiva da TRS propriamente.

Retomando o estudo da autora referida, sabe-se que, para Durkheim, o conceito de representação é usado no mesmo sentido de representação coletiva e se refere a categorias de pensamento por meio das quais determinada sociedade elabora e expressa sua realidade. Contudo, ele entende que essas categorias não são dadas *a priori* e não são universais na consciência, visto que seu surgimento está ligado aos fatos sociais, compreendidos como tudo aquilo que pode exercer coerção sobre os indivíduos.

Nessa perspectiva, o indivíduo é visto como fruto da sociedade. Pensamentos, ações e valores são gerados a partir do que a sociedade lhe passou através dos fatos sociais. Entende-se que esse processo coercitivo ocorre através de duas ferramentas básicas: regras morais e regras jurídicas. A primeira refere-se a tudo que define padrões de comportamento sem a aplicação de leis, mas pelo costume, como por exemplo, as regras familiares e religiosas. Já a segunda diz respeito às regras jurídicas (constituição, código penal, código civil) construídas pelo estado ou por instituições.

Minayo (1995, p. 90) afirma que, para Durkheim, "é a sociedade que pensa". As representações coletivas, assim, apresentam duas características, digamos, dicotômicas: por um lado, elas conservam sempre a marca da realidade social onde nascem, portanto, um vínculo com seu contexto de origem, uma dependência; mas também possuem vida

independente, pois se reproduzem e se misturam, a partir de outras representações e não apenas da estrutura social.

De acordo com Moscovici (2001), para Durkheim, essas representações coletivas diferenciam-se das individuais, em primeiro lugar, em função de sua origem. Isso porque a primeira tem por substrato a sociedade de um modo geral, já a segunda, a consciência de cada um. Em segundo lugar, essa oposição deve-se a outro critério assumido: o fato de se considerar que as representações coletivas apresentam processos de transmissão e reprodução mais estáveis, diferenciando-se das individuais que são compreendidas como variáveis ou efêmeras. Disso também decorre a compreensão de que as representações coletivas sejam comuns a todos os membros de um grupo, ou seja, homogêneas, “da mesma forma como partilhamos uma língua", como bem exemplifica Moscovici (2001, p.47).

Durkheim (1898), além de fazer essa oposição entre representações coletivas e individuais, segundo Farr (1995), delegou o estudo de cada uma delas a áreas igualmente distintas: à Psicologia cabia o estudo das representações individuais; à Sociologia, o das representações coletivas. Tais aspectos justificam o fato de Durkhein ter sido, de acordo com Farr (Ibidem, p.43), “inflexível defensor da teoria de que o coletivo não podia ser explicado a partir do individual”, mas, sim, “ser estudado em si e para si mesmo”, como explica Moscovici (2001, p.60).

Com relação ao caráter coletivo das representações, isso se deve ao fato de Durkheim, segundo Moscovici, acreditar que elas têm como função preservar o vínculo entre os indivíduos, visto que os prepara para pensar e agir do mesmo modo. Além desse caráter unificador, entende-se também que elas se mantêm por gerações e exercem coerção sobre os indivíduos, de modo que os padrões da sociedade passam a se impor sobre eles.

Na teoria durkheimiana, então,

> A representação designa, prioritariamente, uma ampla classe de formas mentais (ciências, religiões, mitos, espaço, tempo), de opiniões e de saberes sem distinção. A noção é equivalente à de ideia ou à de sistema, não estando suas características cognitivas especificadas (Ansart, 1987). Ela é partilhada e reproduzida de modo coletivo. Isso é que lhe dá o poder de penetrar em cada indivíduo, como vindo de fora, e de se impor (MOSCOVICI, Ibidem, p. 47).

Guareschi (1995) afirma que Moscovici tinha consciência de que o conceito de representações coletivas aplicava-se a um modelo de sociedade pelo qual Durkheim se interessava. E o próprio Moscovici (2001) assinala que a maior parte das aplicações do conceito de representação social se relaciona às sociedades ditas primitivas. Portanto, a sociedade a qual Durkheim se refere é "uma sociedade estática e tradicional, de dimensões mais cristalizadas, na qual as mudanças se processavam em um ritmo mais lento e o termo coletivo pode ser empregado" (Moscovici, Ibidem, p.49).

A partir desse esclarecimento, começa-se a entender a perspectiva assumida por Moscovici ao retomar esses estudos iniciados por Durkheim. E, contrapondo os modelos de sociedade a partir dos quais cada autor procura compreender os comportamentos humanos, isso parece ficar ainda mais claro.

Moscovici, diferentemente de Durkheim, tem como objetivo buscar compreender o comportamento das sociedades modernas que se caracterizam pela "dinamicidade e fluidez com que as mudanças se operam" (GUARESCHI, 1995, p. 196). Por isso, de acordo com Farr (1995), esse autor julga mais adequado estudar representações sociais do que as coletivas, visto que o segundo conceito se encaixa ao contexto de sociedades menos complexas, como as que eram do interesse de Durkheim. As sociedades modernas, diferentemente, caracterizam-se por seu "pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem [isto é], pela heterogeneidade e pelas rápidas transformações" (FARR, Ibidem, p.44). Evidências que, aliás, levam Farr a concluir que há, nos dias de hoje, poucas representações que são, de fato, coletivas.

Guareschi (Ibidem) afirma que, levando em consideração esses diferentes modelos de sociedade, Moscovici preferiu preservar o conceito de representação, entretanto, substituiu o conceito de "coletivo", de conotação mais cultural, estática e positivista, pelo conceito de "social", dando início, assim, aos estudos das representações sociais. A partir dessa mudança terminólogica e conceitual, que teve como objetivo tornar esse estudo mais adequado ao mundo moderno, Farr (Ibidem, p.45) afirma que Moscovici "modernizou a Ciência Social".

Por fim, como era de se esperar, é Moscovici quem melhor sintetiza as transformações do conceito de representações coletivas, pois, segundo ele:

> (...) se, no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de idéias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo "social" em vez de "coletivo" (MOSCOVICI, 2003, p.49).

1.3.2 As bases epistemológicas de uma nova teoria das representações

A teoria original de Moscovici, de acordo com Pereira de Sá (2001), sofreu desdobramentos que resultaram em três correntes teóricas complementares. Isso se deve ao fato de que, sob a influência e liderança de pesquisadores diferentes, as representações sociais passaram a ser abordadas a partir de três perspectivas: a etnográfica, a sociológica e a cognitivo-estrutural. Com relação a essa questão, Pereira de Sá faz os seguintes comentários:

> (...) à perspectiva de Jodelet correspondem os métodos ditos quantitativos; à perspectiva de Doise, os tratamentos estatísticos correlacionais; à de Abric, o método experimental. Mas, embora essas preferências possam ser originalmente verdadeiras, observa-se hoje uma importante interpenetração entre elas (PEREIRA DE SÁ, 1998, p. 81).
>
> A primeira dessas correntes, mais fiel à teoria original e associada a uma perspectiva etnográfica, deve-se à influência de Denise Jodelet, em Paris. A segunda se propõe a articular a teoria das representações sociais com uma perspectiva mais sociológica e é liderada por Willen Doise, em Genebra. A terceira, que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, tem em Jean-Claude Abric seu principal representante (...) (PEREIRA DE SÁ, 2001, p. 9).

Partindo dessas três possibilidades, para a elaboração dessa pesquisa, optei pela abordagem proposta por Denise Jodelet (2001), por esta assumir uma abordagem mais voltada para questões culturais, ou seja, etnográficas. Essa autora, como destaca Pereira de Sá, é responsável pelo intercâmbio entre a Europa e a América Latina, no que se refere à teoria das representações sociais e, além disso, deve-se a ela a introdução desses estudos no cenário brasileiro.

A vertente psicossociológica, da qual Moscovici participa, como explica Farr (1995), tem seu berço na Europa, opondo-se à tradição norte-americana, fundamentada basicamente

nos processos psicológicos individuais. Além disso, vale salientar que a proposta de Moscovici difere fortemente das formas psicológicas de Psicologia Social, predominantemente presentes nos Estados Unidos da América e, desde o início, constituiu-se numa importante crítica sobre a natureza da pesquisa em Psicologia Social na América do Norte.

A Psicologia Social, de acordo com Moscovici (2001), depara-se com o problema da revolução provocada pelo surgimento dos meios de comunicação de massa e a difusão dos saberes científicos e técnicos, que têm o poder tanto de transformar como o de criar modos de pensamento. Como afirma o autor, esse conhecimento é partilhado e é especialmente concebido com o propósito de moldar a visão e constituir a realidade na qual se vive e, aos poucos, ele passa a fazer parte das relações e dos comportamentos de cada indivíduo.

Dessa perspectiva é que Moscovici propõe mudanças no estudo das representações. Guareschi (1995, p.192) ressalta que esse autor, ao criticar o modelo de abordagem das representações proposto pela teoria positivista e funcionalista, tinha em mente tentar mostrar que a visão de realidade, como pressuposta por essas correntes, “era parcial e não dava conta de explicar as múltiplas dimensões da realidade, em especial a histórico-crítica”. Guareschi acrescenta que a realidade a qual Moscovici se refere, e da qual o conceito de representações sociais deveria dar conta, é uma realidade multidimensional, pois abarca as dimensões físicas, sociais e culturais, logo, o conceito por ele proposto deveria abranger “a dimensão cultural e cognitiva; a dimensão dos meios de comunicação e das mentes das pessoas; a dimensão objetiva e subjetiva” (Guareschi, Ibidem, p.193).

Essa mudança de perspectiva teve por base os estudos empreendidos por três pesquisadores, nos quais Moscovici foi buscar apoio para compreender melhor o alcance sociológico desses conceitos, a saber: Lévy-Bruhl, Piaget e Freud**.** No primeiro pesquisador, da área da Antropologia, ele apoiou-se para entender o exame dos mecanismos psíquicos e lógicos que levam a uma ordem mental. A Piaget, Moscovici atribui o legado de uma análise que estabelece a especificidade das representações em termos de composição psíquica, visto que ele mostra as grandes formas que assumem os modos de raciocínio (classificar, explicar etc.), na visão da Psicologia do Desenvolvimento. Por fim, nos estudos de Freud, dentro da Psicanálise, ele buscou compreender o trabalho de interiorização das representações sociais. Processo esse que Freud mostrou que se dá na passagem e transformação das representações

presentes na vida de todos para a de cada indivíduo, ou seja, do nível consciente ao inconsciente.

Esse percurso de formação das representações de cada indivíduo descrito por Freud muito faz lembrar a tese vygotskyana, na qual o ISD se apoia para compreender o desenvolvimento humano. Para Vygotsky, o homem fundamenta-se a partir de um processo histórico, num trajeto que vai do social para o individual, ou seja, é na relação com o *outro* e com o contexto social que se dá o desenvolvimento e a formação da consciência humana. Movimento semelhante é admitido por Volochinov/Bakhtin, outra importante referência do ISD e da própria TRS, como será visto a seguir. Para a abordagem dos fatos linguageiros, esses autores colocam em primeiro plano a dimensão praxiológica das condutas humanas em geral e das verbais em particular. Logo, essa é uma abordagem descendente, que também vai do social para o individual, que parte do "geral para o localizado, ou da unidade globalizadora 'texto' para as unidades de nível inferior" (BULEA, 2010, p.64). Nessa perspectiva, a concepção de linguagem constrói-se a partir do conceito de *dialogismo*, o que significa entender que a linguagem, enquanto mediadora da interação, pressupõe o *outro*, o social. Sendo assim, fica evidente o papel fundamental atribuído às interações sociais tanto para o desenvolvimento e formação da consciência humana, quanto para a efetivação dos fatos linguageiros e para os processos de interiorização e transmissão das representações que os indivíduos constroem sobre si mesmos, o mundo que os cerca e *outro*.

Moscovici (2001) parte do pressuposto de que as representações são, de fato, adquiridas/interiorizadas, mas, por outro lado, entende que essas são também construídas. Isso porque os indivíduos adquirem suas representações através das interações sociais estabelecidas com os demais membros dos grupos dos quais faz parte e das próprias intervenções sobre o meio em que está inserido. Contudo, uma vez adquiridas essas representações, essas passam a integrar um sistema maior e complexo de conhecimentos anteriormente adquiridos. É da fusão que se dá entre conhecimentos novos (vindos do contexto social) e os já adquiridos (interiorizados e apropriados por um indivíduo singular) que se constroem novas representações. Logo, essas são elaboradas e transmitidas a partir de uma dinâmica entre aspectos sociais e individuais, uma vez que o indivíduo passa a ter um papel ativo nesses processos que se estabelecem no curso das interações e trocas sociais. Essa ideia vem ao encontro do que afirma Farr (1995, p.51): "O individuo tanto é agente de mudança da sociedade como é produto dessa sociedade". E isso fica mais evidente, como

exemplifica o autor, quando nos reportamos aos estudos de Saussure e Barthes que mostraram como o ser humano é tanto senhor como escravo da linguagem.

É importante lembrar que Saussure, no Curso de Linguística Geral[10] (1916/2006), ao se referir à relação arbitraria entre significante e significado dos signos linguísticos, afirma que "um indivíduo não somente seria incapaz, se quisesse, de modificar em qualquer ponto a escolha feita, como também a própria massa não pode exercer sua soberania sobre uma única palavra" (p.85). Além disso, o autor acrescenta que "o signo linguístico escapa à nossa vontade" (p.85), pois ele é "um produto herdado de gerações anteriores" (p.86), ou seja, "é um produto de forças sociais" (p.88). No entanto, Saussure esclarece que, em relação à língua, "situada, simultaneamente, na massa social e no tempo, ninguém lhe pode alterar nada e, de outro lado, a arbitrariedade de seus signos implica, teoricamente, a liberdade de estabelecer não importa que relação entre matéria fônica e as ideias" (p.90), assim, conclui o autor que "a língua se altera ou, melhor, evolui, sob a influência de todos os agentes que possam atingir quer os sons, quer os significados" (p.91).

Dessa forma, como afirma Moscovici (2001, p.62), "as representações passam a ser entendidas como uma ponte entre os mundos individuais e o social". Tendo em vista, então, essa nova perspectiva, a preocupação de Moscovici é "compreender não mais a tradição, mas a inovação; não mais uma vida social já feita, mas uma vida social em via de se fazer".

1.3.3 As representações na perspectiva da TRS

De acordo com Guareschi (2001), é de Jodelet, com base em Moscovici, a definição de representação social (RS) que detém um amplo consenso entre os que discutem esse conceito. Para a autora, a **representação social** é definida como:

> Uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (...). Geralmente, reconhece-se que as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros –

[10] Obra elaborada por dois de seus alunos, Charles Bally e Albert Sechehaye.

> orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

Jodelet afirma que "não há representação sem objeto" (Ibidem, p. 22). Isso porque, segundo ela, representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um **objeto** sempre necessário, o qual pode ser uma pessoa, uma coisa, uma idéia, uma teoria, isto é, tudo que cerca os indivíduos situados em espaços específicos. E, nesse processo, como lembra Moscovici (2001, p.63), "não produzimos unicamente nossas próprias ideias e imagens", visto que "criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares e segundo regras variadas". Portanto, mais uma vez, reforça-se o papel imprescindível do social no processo de formação e transmissão das representações e seu aspecto mutável, uma vez que estão em permanente construção.

Segundo Moscovici (Ibidem), a **elaboração** das representações sociais está vinculada a dois processos básicos geradores: a *objetivação* e a *ancoragem*. Para este, o propósito de todas as representações é o de transformar algo não familiar em familiar, e isso se dá através do processo de ancoragem que significa, como bem sintetiza Guareschi (1995, p.201), "trazer para categorias e imagens conhecidas [situações mais antigas] o que ainda não está classificado e rotulado". A objetivação, por sua vez, é entendida como "o processo pelo qual se procura tornar concreta, visível uma realidade", ou seja, designa a passagem de conceitos e ideias (abstrações) para esquemas ou imagens concretas (materialidade).

Quanto à **manifestação** das RS, como explica Minayo (1995, p. 108), "ela ocorre em palavras, sentimentos e condutas e se institucionalizam", portanto, as RS podem e devem ser analisadas criticamente a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais. Corroborando essa ideia, Jodelet (2001, p.17) afirma que "as representações circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, que se cristalizam em condutas e em organizações materiais e espaciais". Nesse ponto, é possível novamente identificar certa relação[11] aproximativa entre TRS e ISD, uma vez que, para esse último quadro teórico, as representações não são interpretadas e observáveis só por elas

[11] A relação entre TRS e ISD será objeto de estudos futuros, os quais terão como objetivo investigar em que medida, de fato, esses dois quadros teóricos das ciências humanas se aproximam e/ou se distanciam, no que se refere aos seus pressupostos básicos e, em especial, a compreensão da natureza das representações.

mesmas, mas sim reveladas nos e pelos textos (orais e escritos) que as comentam. Portanto, em ambas as teorias, destaca-se o papel essencial do **discurso** nos processos de manifestação e, consequentemente, de interpretação das representações.

Moscovici (2001) compreende a linguagem como portadora, em si mesma, de representações. Além disso, tem, pelo seu "poder performativo", como denomina Jodelet (Ibidem, p.30), o potencial de influenciar sobre a estrutura e formação do pensamento social, à medida que engaja processos de interação social. Por fim, a linguagem, para Moscovici, contribui para forjar representações necessárias para a vida prática e afetiva dos grupos. Com relação a esse aspecto, é em Bourdieu e Bakhtin, como afirma Minayo (1995), que a TRS vai buscar subsídios para considerar que:

> A fala (...) revela condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos e tem a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas (BOURDIEU, 1973, apud MINAYO, Ibidem, p.103).
>
> A palavra é a arena onde se confrontam interesses contraditórios, veiculando e sofrendo os efeitos das lutas das classes, servindo ao mesmo tempo como instrumento e como material (Bakhtin, 1986, 37). Pela sua veiculação dialética com a realidade, a compreensão da fala exige ao mesmo tempo a compreensão das relações sociais que ela expressa. Por que as palavras não são a realidade, mas uma fresta iluminada: representam! (MINAYO, 1995, p. 110).

Assim, um fator importante no estudo das RS é ter sempre em mente que elas, como bem esclarece Minayo (Ibidem, p. 110), "não conformam a realidade", uma vez que "retratam e refratam a realidade, segundo determinado segmento da sociedade", ou seja, como explica Jodelet (2001), as RS são "versões da realidade", "reconstruções do objeto", carregadas de significações que podem provocar uma **defasagem** da RS em relação a seu referente. Isso pode ocorrer justamente pelo fato de a representação ser uma construção do objeto realizada por um indivíduo singular ou grupo determinado, os quais são guiados nesse processo por suas representações já adquiridas e pelo contexto em que estão inseridos. Logo, não se parte do nada para elaborar novas representações, mas, sim, dos conhecimentos já construídos e reelaborados pelos indivíduos socialmente situados.

Desse modo, ao se analisar as representações sociais, é preciso, ainda, levar em consideração os fatores que determinam seus conteúdos e organização. Entre eles está a

partilha social que se refere à seguinte característica: o pensamento de cada indivíduo é influenciado de diversas maneiras pelo fato de que outros indivíduos (a classe, o grupo, o meio a que se pertence) pensam da mesma forma sobre algo. Esse fenômeno é compreendido, por Jodelet (Ibidem), como um mecanismo de determinações ligadas à estrutura e às relações sociais, o que permite, segundo a autora, um vínculo social e uma identidade. Portanto, "o lugar, a posição social que [os indivíduos] ocupam e as funções que assumem" (PLON, 1972, apud JODELET, Ibidem, p.32) são fatores que intervêm na formação das RS e motivam a defasagem que pode se manifestar em três tipos de efeito, como explica a autora citada: *distorções* – nesse caso, todos os atributos do objeto representado estão presentes, porém acentuados ou atenuados, de modo específico-; *suplementações* - consistem em conferir atributos e conotações que não lhe são próprias ao objeto representado, resultado de um acréscimo de significações devido ao investimento do sujeito naquilo e a seu imaginário-; e *subtrações* - correspondem à supressão de atributos pertencentes ao objeto que, na maior parte dos casos, resulta do efeito representativo das normas sociais.

De acordo com Jodelet (2001, p.35), a representação desempenha certas **funções sociais**, ou finalidades, que garantem a "manutenção da identidade social e do equilíbrio sociocognitivo a ela ligados". Partindo-se, então, da articulação dos processos elaborativos, a *ancoragem* e a *objetivação*, chega-se às funções essenciais das representações. Como expõe a autora, são duas as funções, a saber: 1) a *função cognitiva* que integra a novidade e permite que se entenda com base em que critérios a significação é atribuída a um dado objeto representado, ou seja, de que forma é feita a legitimação do novo ou mesmo a proteção do antigo; 2) a *função de servir de guia* (orientação) das condutas e da comunicação, que ocorre com base no sistema de interpretação da realidade (as representações já construídas).

Dessa forma, todo o estudo da representação passará por uma análise das características ligadas ao fato de que ela é uma forma de conhecimento que foi internalizado, logo, a análise será feita a partir dos conteúdos representacionais, levando-se em conta seus **processos de formação** (ancoragem e objetivação) e possíveis **determinantes** (partilha social, a posição social dos indivíduos ou grupos). A pesquisa nessa área, como afirma Jodelet (2001), apresenta um caráter ao mesmo tempo fundamental e aplicado, e recorre a metodologias variadas: a experimentação em laboratório e campo; enquetes por meio de entrevistas, questionários e técnicas de associação de palavras; observação participante; análise de documentos e de discursos, etc. Além disso, como afirma Farr:

> O fato de que assuntos tenham sido divulgados através da mídia é uma ocasião propícia para que se possa estudá-los empiricamente através de escalas de atitude, pesquisas de opinião, questionários, etc. Somente vale a pena estudar uma representação social se ela estiver relativamente espalhada dentro da cultura em que o estudo é feito (FARR, 1995, p.46).

Por fim, para encerrar essa seção que teve por objetivo trazer um panorama geral da Teoria das Representações Sociais, é em Jodelet (2001) que busco uma síntese da caracterização da representação social. Para a autora, esse conceito caracteriza-se como uma forma de saber prático (porque se refere à experiência a partir da qual ele é produzido) que liga um sujeito a um objeto. Além disso, a autora afirma que as representações "nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva" (JODELET, 2001, p.17). Logo, quando se busca identificar as representações de um indivíduo ou grupo em relação a qualquer objeto, é fundamental considerar todos esses aspectos envolvidos. Assim, seu estudo pode partir de três questões iniciais: "Quem sabe e de onde sabe?"; "O que e como sabe?"; "Sobre o que sabe e com que efeitos?" (Ibidem, p.28).

Apresentados os pressupostos teórico-metodológicos deste trabalho, no próximo capítulo, apresento o percurso de investigação que possibilitou a análise dos dados.

2 O PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO

Com o mestrado já em curso, decidir mudar o objeto de pesquisa não foi tarefa fácil. Consciente do quanto essa atitude demandaria ainda mais leituras e trabalho, optei por não mais analisar a emergência do mecanismo de textualização em produções de narrativas escritas e orais, como era o projeto inicial.

Um novo horizonte investigativo se abriu a partir do interesse de compreender a relação dinâmica entre representações e linguagem, mas também a partir da preocupação de não tomar a pesquisa de mestrado como um "mero exercício acadêmico", como bem define Oliveira (2006). Assim, decidi pesquisar sobre o papel da Revista *Nova Escola* na rede discursiva que se desenvolve em torno do agir docente. Em discussões com colegas e professora orientadora sobre a reportagem de capa publicada pela *Nova Escola* no mês de outubro de 2009, percebi que a motivação, de fato, havia chegado. Era o momento de mudar e enfrentar todo o trabalho que viria pela frente.

Iniciei, então, um percurso de leituras teóricas e de busca por outros trabalhos que tomassem a *Nova Escola* como ponto de partida para suas análises. Além disso, foi preciso investigar a respeito do perfil da Revista: quem produz, com que objetivos produz; tempo em que a Revista está no mercado; leitores potenciais; perfil dos leitores (idade, classe social, região do país a que pertencem); circulação; tiragem média; seções que a compõe; periodicidade; preço etc.

O primeiro impulso foi buscar informações junto ao site da empresa responsável por sua impressão e divulgação, a Editora Abril. Depois, passei a procurar em bancos de teses e dissertações por trabalhos com a mesma abordagem que estava me propondo a assumir. Fiquei impressionada com tudo que encontrei sobre a *Nova Escola*, o que só reforçou uma antiga impressão: a Revista desempenha um papel importante no meio em que circula.

Pesquisas interessantes surgiram nessa busca. Entre elas, destaco a tese de Buttler (2009), "A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas", que tem por objetivo investigar as (re-)configurações construídas em textos sobre o trabalho do professor, produzidos por cronistas e jornalistas das revistas *Veja* São Paulo e *Nova Escola.* Além desse,

vale citar outros dois trabalhos: 1°) a dissertação de Rocha (2004), "Cartas em revista: estratégias editoriais de difusão e legitimação da *Nova Escola*". Nesse estudo, são analisadas 150 cartas das professoras de educação infantil, as quais foram publicadas na *Nova Escola* entre os anos de 1988 e 1996; 2°) a tese de Oliveira (2006), "Políticas educacionais e discursos sobre matemática escolar: um estudo a partir da Revista *Nova Escola*", que analisa a publicação referente ao período de 1997 a 2005, entendendo-a como um dispositivo de formação de professores, articulado a políticas educacionais, em especial aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Esse cuidadoso estudo possibilitou-me ter acesso a outros tantos autores que abordam o mesmo tema, a partir de outras coordenadas teóricas.

A partir dos trabalhos citados, foi possível começar a percorrer um longo caminho de investigação, no qual foi ganhando forma e sentido o trabalho que aqui apresento e, mais do que isso, ocorreu uma transformação na minha maneira de olhar e buscar compreender o papel da linguagem nas interações humanas e na formação dos indivíduos.

Apresentados os caminhos que me conduziram até aqui, antes de entrar na análise da reportagem que, de certa forma, serve de mote para a discussão que me proponho a realizar, na próxima seção, procuro descrever e analisar o perfil da Revista *Nova Escola*.

2.1 O perfil da Revista *Nova Escola*

A *Nova Escola* é uma publicação da Fundação Vitor Civita, entidade sem fins lucrativos, criada em setembro de 1985, que tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica. A revista é destinada ao educador e circula em todo o país em meio impresso e também eletrônico.

A *Nova Escola* é considerada a maior revista de Educação do Brasil, sua primeira edição foi publicada há quase 25 anos, em março de 1986, ou seja, um ano após o fim do regime militar[12] no Brasil. Como explica Oliveira (2006), seu lançamento se dá em um

[12] A ditadura militar durou 21 anos. Iniciou-se em 31 de março de 1964 com o golpe que depôs o presidente João Goulart (Jango) e teve seu fim com a eleição indireta (via Colégio Eleitoral) de Tancredo Neves e José Sarney em Janeiro de 1985 (GHIRALDELLI, 2003, p. 125).

período histórico, em que entidades de classe vinculadas ao campo da Educação reivindicavam mais atenção do Governo para questões como o aumento do número de vagas nas escolas, manutenção das crianças nesse espaço, qualificação do corpo docente e mudanças nos planos de carreira do magistério.

Com relação aos recursos gráficos empregados, a revista chama a atenção dos leitores já pelas capas, sempre ricas em imagens e cores. Rocha (2004), a partir da análise de capas da *Nova Escola*, afirma que, ao longo do tempo, a publicação passou por importantes mudanças com relação a esses aspectos. Para autora, isso aponta para o processo de modernização da editora e também para uma provável adequação às expectativas dos leitores, que, mais exigentes, procuram-na também por suas imagens, que expressam emoções e desempenham um papel motivador, pois, certamente, despertam no leitor a curiosidade e o interesse pelo conteúdo das revistas. Como exemplo, trago as imagens 1 e 2.

IMAGEM 1: Capa da Edição 190, março de 2006.

IMAGEM 2: Capa da Edição 217, maio de 2008.

A publicação impressa apresenta, hoje, conforme o site http://publicidade.abril.com.br/, cinco seções. A primeira, com o título “Sala de aula”, apresenta temas ligados à dinâmica das relações Educador/Aluno e Ensino/Aprendizagem, os quais contribuem para o aprimoramento do trabalho dos professores. A segunda, “Formação e carreira do professor”, traz temas ligados à dinâmica do Educador/Aluno, com ênfase na teoria e na prática, bem como nos conteúdos curriculares. A terceira, “Gestão Escolar”, apresenta temas que tratam de políticas públicas e da importância do trabalho em equipe. A quarta, “Comportamento e atualidades”, aborda temas atuais e as grandes questões que afligem os educadores. Finalmente, a quinta, “Escola e comunidade”, discute temas sobre o envolvimento da família no processo de Ensino/Aprendizagem e a importância das ONGs que trabalham pela melhoria da educação no país.

Sobre a tiragem, pode-se afirmar que a *Nova Escola* ocupa o segundo lugar em vendas das revistas da Editora Abril. Com periodicidade mensal, ela é vendida a preço de custo: R$ 3,40 (em outubro de 2010). Conforme mostra a pesquisa realizada pela Marplan, em números, a *Nova Escola* está atrás apenas da Revista Veja:

Revista	**Tiragem**	**Circulação Líquida**	**Assinaturas**	**Avulsas**
1ª Veja	1.215.001	1.083.167	922.666	160.501
2ª *Nova Escola*	545.708	424.513	367.193	57.320

QUADRO 4: Circulação Geral e tiragem das Revistas da Editora Abril, em 2009.
Fonte < http://publicidade.abril.com.br/tabelas-gerais/revistas/circulacao-geral>, acessado em 15/05/2010.

Com relação ao perfil dos leitores da Revista, o site apresenta os seguintes números:

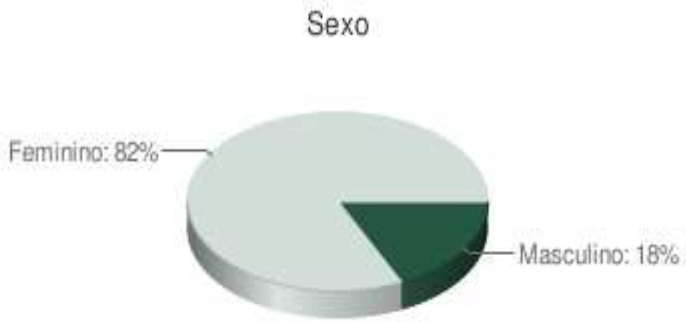


GRÁFICO 1: Fonte Sexo: Marplan consolidado 2009

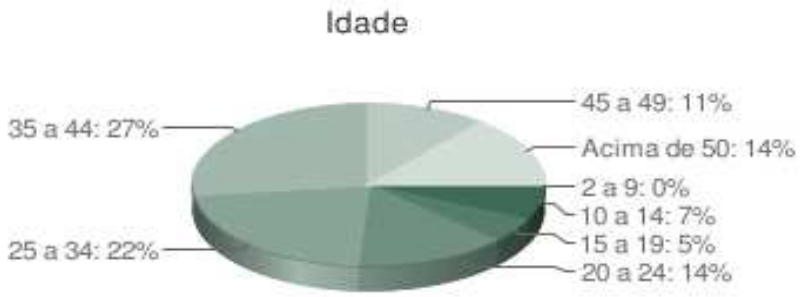


GRÁFICO 2: Fonte Idade: Marplan consolidado 2009

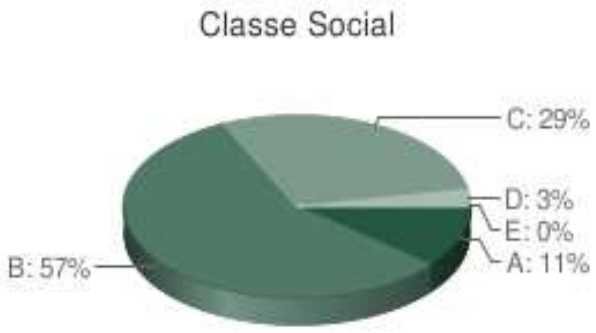


GRÁFICO 3: Fonte Classe Social: Marplan consolidado 2009

GRÁFICO 4: Fonte Região: IVC consolidado 2009

É possível afirmar, com base em tais gráficos, que grande parte dos leitores da *Nova Escola* são mulheres. A idade predominante entre eles é de 25 a 44 anos, a maioria pertence às classes sociais B e C e são em grande parte da região sudeste e nordeste do país.

Mas nem sempre foi assim. Oliveira (2006), em uma retomada histórica bastante esclarecedora, comenta que a expressiva tiragem e seu alto poder de circulação entre o professorado devem-se, possivelmente, ao convênio entre a Fundação Victor Civita e o MEC.

> Durante os primeiros cinco anos de sua criação, um convênio entre a Fundação Victor Civita e o Ministério da Educação (FAE) sustentava um contrato de assinatura de 300.000 exemplares, arcando com cerca de 70% de seu custo, para que ela fosse repassada gratuitamente às escolas públicas de todo o território nacional. Grande parte da distribuição do periódico ocorria através deste convênio e o restante via banca de Revistas e assinaturas. A partir de 1991, durante o governo Collor, o subsídio financeiro estatal foi retirado, dificultando a aquisição da Revista pelas escolas. A partir de fins de 1992, FAE e Fundação Victor Civita voltaram a assinar um acordo, agora restrito ao envio de apenas um exemplar de Escola às escolas urbanas (COSTA apud OLIVEIRA 2006, p.77-78).

A *Nova Escola*, como divulgado em seu site, surge no mercado com a proposta de auxiliar o educador na complexa tarefa de ensinar, visto que “aborda temas atuais, apresenta soluções inovadoras e as mais modernas práticas de sala de aula”. Assim, a partir de uma análise minuciosa das capas da Revista, Rocha (2004) levanta os principais temas que foram abordados ao longo dos anos. Segundo a autora, nas capas de 1988 a 1996, os temas foram: alfabetização, formação profissional, evasão escolar, analfabetismo, eleições, cidadania, violência, entre outros. Os temas salário e analfabetismo foram mais constantes até 1991; nos anos seguintes, os novos métodos de aquisição do conhecimento, o *construtivismo* em especial, foram as preocupações mais evidentes da revista; já, a partir de 1998, a *Nova Escola* passou a divulgar as novas políticas educacionais, os PCNs.

Os assuntos mais abordados pela *Nova Escola* depois de 1998 ainda não foram investigados, mas, com relação ao período de 2006 até 2010, conforme Dametto (no prelo), percebe-se que houve mudanças significativas nos temas tratados. Com base somente nas capas que estão disponíveis no site da Revista, nota-se que alguns temas continuaram sendo abordados como, por exemplo: alfabetização, violência, eleições e formação profissional. Mas também novas problemáticas passaram a ser exploradas, tais como: inclusão de pessoas com

deficiência; inclusão digital e novas tecnologias; educação sexual; drogas; Ensino Fundamental de 9 anos; a saúde dos professores (combate ao estresse); políticas públicas que avaliam a qualidade da educação básica no Brasil (PDE, Ideb, Prova-Brasil), Educação a Distancia, Hiperatividade, Dislexia, *Bullying*, Educação Ambiental.

Com relação às prescrições para o ensino de Língua Portuguesa, em especial, nota-se a influência dos PCNs, que adotam a concepção sociodiscursiva, baseada fundamentalmente na teoria vigotskiana sobre o ensino-aprendizagem, e na teoria bakhtiniana sobre a linguagem. Isso porque o ensino de língua materna, com base no trabalho com Gêneros Textuais e atividades que sejam significativas para os alunos, foi tema recorrente, pelo menos nos últimos 5 anos de publicação da Revista, assim como a leitura e a escrita (produção textual). Desse modo, expressões como "produção textual", "oralidade", "leitura", "escrita", "reescrita" e "gêneros" passaram a aparecer nas chamadas de capa da *Nova Escola*. Inclusive, uma série sobre produção de texto foi lançada em 2009, o que resultou na publicação de vários textos que abordaram esse mesmo tema, enfatizando a importância de ler para escrever bem; como fazer o diagnóstico de um texto; e o valor dos projetos didáticos nessa área.

Cumpre destacar que a *Nova Escola* tem como foco os educadores, conforme consta no site da revista, na seção de assinaturas: "*NOVA ESCOLA* auxilia o educador na complexa tarefa de ensinar. Aborda temas atuais, apresenta soluções inovadoras e as mais modernas práticas de sala de aula". A reportagem analisada tem como enunciadores Beatriz Vichessi, Anderson Moço, e Thais Gurgel, que é citada como colaboradora apenas. É importante destacar, para o presente estudo, que esses três profissionais são formados em Jornalismo.

Começando pela análise textual/discursiva dessa breve apresentação da Revista, é possível perceber, através da adjetivação empregada, um esquema assimétrico ("temas *atuais*", "soluções *inovadoras*" e "as mais *modernas* práticas"), o qual qualifica e posiciona a revista e o educador. Tem-se, de um lado, a *Nova Escola* representando o *novo* e o *eficiente*, de outro, o educador diante da "complexa tarefa de ensinar", ou seja, aquele que é posicionado como quem precisa de auxílio.

Analisando algumas publicações da *Nova Escola*, referentes a períodos aleatoriamente escolhidos, percebe-se essa mesma assimetria encontrada na apresentação da Revista:

IMAGEM 3: Capa da Edição 82, março de 1995.

IMAGEM 4: Capa da Edição 96, setembro de 1996.

IMAGEM 5: Capa da Edição 102, maio de 1997.

IMAGEM 6: Capa da Edição 113, julho de 1998.

IMAGEM 7: Capa da Edição 119, fevereiro de 1999.

IMAGEM 8: Capa da Edição Especial.

IMAGEM 9: Capa da Edição 130, dezembro de 2000.

IMAGEM 10: Capa da Edição 150, março de 2002.

IMAGEM 11: Capa da Edição 202, maio de 2007.

IMAGEM 12: Capa da Edição 213, jun/julho de 2009.

IMAGEM 13: Capa da Edição 222, maio de 2009.

IMAGEM 14: Capa da Edição 235, setembro de 2010.

Tem-se, de um lado, a *Nova Escola* como a conhecedora, de outro, os educadores considerados como aqueles que pouco conhecem. Desse modo, aquele que conhece se sente no direito de dizer o que o outro deve fazer, uma vez que esse não detém o conhecimento necessário para a prática eficiente de seu "métier". Tal aspecto evidencia-se, por exemplo, nas chamadas de capa da *Nova Escola*, como as listadas a abaixo:

> Edição 82: "*50 pontos básicos* ***trocados em miúdos***".
>
> Edição 102: "***Entenda*** *a estratégia do MEC*".
>
> Edição especial: "*PCN's* ***Fáceis*** *de entender*".
>
> Edição 113: "*Siga nossas* ***dicas***".
>
> Edição 119: *"Veja* ***como*** *planejar com seus colegas"*
>
> Edição 130: *"Quer acertar? (...) o* ***melhor jeito*** *de colocar a escola em sintonia"*
>
> Edição 119: **Exclusivo**: "o ministro Paulo Renato de Souza diz (...)"
>
> Edição 202: "*Dicas imperdíveis*". "**EXCLUSIVO**: Fernando Haddad (...)"
>
> Edição 213: *"O* ***que*** *e* ***como*** *ensinar"*.
>
> Edição 222: *"Abrimos a caixa-preta da Prova-Brasil:* ***em primeira mão*** *(...) orientações que vão* ***ajudar você*** *(...)"*.
>
> Edição 235: "*Retomar o que não foi aprendido* ***deve*** *fazer parte da sua rotina*".

Com base nesses enunciados, ficam claros os papéis sociais atribuídos aos emissores dos textos (representantes da Revista *Nova Escola*) e a seus destinatários em potencial (os educadores). É perceptível a relação assimétrica estabelecida entre eles: a *Nova Escola* como a facilitadora, a que dá as *dicas* e informação com *exclusividade* e *em primeira mão*; o educador como aquele que precisa de *ajuda*, mas que não precisa se esforçar, estudar, pois há alguém que pensa nele e nas suas dificuldades, pensa por ele e facilita a sua prática, dizendo *como* e o *melhor jeito* que ele *deve* fazer o seu trabalho.

Essa visão "paternalista" da Revista já havia, de certa forma, sido apontada por Rocha (2004). A autora afirma que a *Nova Escola* tem uma visão de educação onde todas as dificuldades parecem ser sanadas com facilidade, a partir de "receitas" e "dicas". A autora compara a publicação à imprensa feminina, na qual são utilizados mecanismos de produção

de subjetividades com prescrição de fórmulas de beleza, elegância e bem viver, ou até mesmo de receitas de cozinha, visto que, na *Nova Escola*, as professoras (maioria dos leitores) encontram "receitas" para realizarem seu trabalho. A comparação estabelecida pela autora parece mesmo fazer muito sentido, visto que o magistério é uma profissão (historicamente) predominantemente feminina.

A *Nova Escola* é definida por Rocha, conforme comenta Oliveira (2006), como instrumento de comunicação de massa ou de comunicação social ou simplesmente mídia que produz e reproduz discursos na sociedade, sendo um local pedagógico onde se aprende e se ensina e que, além disso,

> (...) está presente na sociedade, produzindo e fazendo circular informações e discursos. (...) verbos como "revele", "faça", "demonstre", "amplie", "use", presentes nas publicações dão as ordens e ou "dicas" de como tornar o ambiente escolar (currículo, programa, aulas, etc.) mais dinâmico, interessante e cheio de novidade. (...) a mídia tem sido um local pedagógico onde se aprende e se ensina, logo, espaço onde se constroem e se legitimam identidades (...) a Revista que trata sobre Educação, sem se apoiar numa linguagem acadêmica, e sim, numa linguagem que se aproxima do discurso presente no cotidiano escolar (...) a Revista é um lugar de construção e de representação de discursos que envolvem e inventam novos e diferentes "olhares" sobre a construção do conhecimento (OLIVEIRA 2006, p.54-55).

A relação entre Revista *Nova Escola* e professor muito faz lembrar a relação entre professor e Livro Didático (LD) que passou a ocorrer a partir do processo de democratização da escola, que resultou, entre outros tantas mudanças, na reconfiguração do LD em exemplar do aluno e exemplar do professor. Soares[13] (2001), ao tomar o LD como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor, discute que concepção do professor como leitor estão supostas nesses livros (de Língua Portuguesa). A pesquisadora confrontou a análise superficial de dois manuais didáticos bastante utilizados em diferentes épocas: a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, que teve 43 edições e perdurou no ensino de Português por 74 anos; e o *Estudo dirigido de Português*, de Reinaldo Mathias Ferreira, que teve grande sucesso nos anos 70. Um dos pontos interessantes desse estudo realizado por Soares é o fato de ficar bastante evidente a concepção de professor subjacente a cada obra e a modificação dessa concepção ao longo do tempo.

[13] SOARES, Magda O. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. (2001).

De acordo com a autora, o professor, no início do século XX, era visto como um bom leitor, um profissional com autonomia, capaz de criar e realizar práticas de leitura na sala de aula e de formar leitores. A partir dos anos 70, o professor passa a ser visto como um profissional que precisa de ajuda para elaborar suas aulas, uma vez que lhe faltam tempo e conhecimento para tanto. Isso acabou tendo como consequência a elaboração de livros didáticos cada vez mais detalhados e repletos de anotações que orientam e até determinam a prática docente.

Seguindo essa mesma linha, Bueno (2004) realizou um estudo que teve como objetivo discutir a imagem construída do professor nos *Manuais para o Professor* em livros didáticos: um manual do livro didático do 1° e 2º ciclo do Ensino Fundamental (EF) - 1ª a 4ª série (Carvalho et al., 2003); outro do 3º e 4º ciclo do EF - 5ª a 8ª série (Cereja e Magalhães, 2003) e, por fim, um do Ensino Médio (Cereja e Magalhães, 1999). Para a análise dos dados, a autora considerou as discussões da linguagem sobre o trabalho, especialmente as de Bronckart e Machado, e chegou à conclusão de que:

> A imagem de professor nos manuais analisados é a de alguém que **sabe pouco** e que tem uma prática que precisa ser alterada, ou seja, reforça-se o professor como um **profissional do "déficit"**, aquele a quem está **sempre faltando algo** que precisará ser dado por um outro, neste caso, pelo Manual. A análise desses manuais, apesar de exploratória, ajuda-nos a ver a importância de se estudar os textos que circulam na rede de trabalho educacional, uma vez que eles podem nos mostrar algumas representações já cristalizadas, mas que precisam ser alteradas (BUENO 2004, p. 87, grifos meus).

A representação do professor também foi tema de pesquisa de Lagôa (1998). Com trabalho intitulado "A representação da professora na Revista *Nova Escola*", a autora buscou duas séries de histórias em quadrinhos publicadas na Revista para identificar qual a representação da professora expressa nelas. De acordo com Oliveira (2006), Lagôa chegou à conclusão de que a representação das professoras na Revista é predominantemente conservadora, não apresentando possibilidades de mudança e de transformação em si mesmas e na sua prática.

Essa característica identificada por Lagôa (1998) é corroborada, de certa forma, pelo estudo realizado por Buttler (2009), sobre a imagem do professor, visto que os resultados da

análise dos textos da Revista *Nova Escola* (crônicas e roteiros) revelaram um saudosismo em relação ao docente do passado, valorizado pela sua paciência, compreensão, bondade e meiguice e, porque eram assim, explica Buttler, conseguiam agir.

Com base nessas características, parece-me que a *Nova Escola* é, de certa forma, uma extensão das práticas já vividas pelo professor na sua relação com o livro didático: o que mais sabe diz aquilo que o que menos sabe precisa fazer. Além disso, há que se considerar que, em função do seu valor acessível e apoio concedido pelo MEC, a *Nova Escola* funciona como uma capacitação do docente, com o diferencial de falar a linguagem do professor, seguindo um processo que poderia ser chamado de vulgarização do discurso acadêmico. Assim, o professor "permanece em formação", sem que ele precise frequentar a academia, ou seja, por um custo barateado de R$ 3,40 por mês, "qualificam-se" os docentes das séries iniciais e ensino fundamental, sem que o governo precise, de fato, se preocupar em fazer isso. Para se ter uma ideia do alcance da *Nova Escola*, conforme consta na Edição Especial, no início dos anos 2000, "520 mil exemplares mensais chegavam a todas as salas de aula do país". Hoje, esse número é um pouco maior.

Esse olhar retrospectivo, vale explicar, lança luzes sobre um aspecto importante que é buscar entender o contexto em que surge esse tipo de publicação, bem como os papéis sociais atribuídos ao emissor e receptores desses textos e a aceitação por parte do público-alvo. Nesse sentido, Oliveira (2006) argumenta que a Revista, de modo insidioso, sem convocar os professores, sem atuar de forma oficial, vai sugerindo um conjunto de relatos de experiências que "deram certo". A recorrência de falas de especialistas e outras chamadas de capa desenvolvem a ideia de que há sempre a necessidade de atualização por parte dos professores. Com isso, o autor conclui que a Revista vai fazendo parte da formação continuada desses profissionais, no entanto, sem assumir esse caráter. Talvez, a partir disso, acrescenta Oliveira, se justifique o convênio com o MEC para o subsídio na circulação para todas as escolas de Ensino Fundamental do país. Assim, Oliveira acredita que a *Nova Escola* faz parte de um conjunto de dispositivos que, a partir de seus discursos, instituem necessidades e verdades sobre as práticas pedagógicas, a formação docente e a própria forma de se pensar e propor caminhos para o campo educacional.

Com base em tais características levantadas por diferentes pesquisadores, Oliveira entende a Revista como:

> um artefato cultural, portanto pedagógico, que engloba a produção e a circulação de saberes, onde jogos de poder propõem determinados modos de ser professor, graças às operações e estratégias discursivas utilizadas ao longo das páginas, as quais de certo modo estão sujeitas a serem interpretadas como únicas (e verdadeiras) possíveis por parte de grande número de leitores. (OLIVEIRA, 2006, p. 81).

Por fim, com base no que até aqui foi exposto, fica a curiosidade por entender como a Revista sustenta esse tipo de discurso e, ao mesmo tempo, vende tanto. Como ela consegue articular uma visão saudosista com o trabalho de difundir práticas atuais de ensino, como as propostas pelos PCNs e PDE? Que leitor é esse que busca hoje informações numa revista que coloca como modelo o professor do passado? Esse leitor aceita isso? Quer ele também se transformar naquele modelo, talvez porque aquele era um profissional valorizado do ponto de vista social e financeiro?

Essas questões levantadas, as quais não tenho a pretensão de responder, mas de simplesmente deixá-las registradas neste trabalho, fazem-me pensar também no valor atribuído por algumas sociedades ao que é escrito e publicado, como apontado por Gnerre (1994):

> O poder das palavras é enorme, especialmente o poder de algumas palavras, talvez poucas centenas, que encerram em cada cultura, mais notadamente nas sociedades complexas como as nossas, o conjunto de crenças e valores aceitos e codificados pelas classes dominantes (GNERRE, 1994, p.20).
>
> Ou a rejeição total, ou a aceitação total e acrítica do que está escrito e, ainda mais, impresso, acompanhada, esta última atitude, por declarações tautológicas, do tipo “tudo que está escrito é importante, porque foi escrito” (Beduschi apud GNERRE, 1994, p. 53).

Assim, com base nos estudos aqui brevemente citados, é possível se ter uma noção geral do percurso de constituição da Revista *Nova Escola*, bem como do seu perfil, objetivos e modo de atuar no mercado de publicações, na área da educação.

A seguir, apresento a análise da reportagem de capa, publicada em outubro de 2009, pela Revista *Nova Escola*.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DA ANÁLISE TEXTUAL

> O que há de assustador, penso eu, na palavra escrita, é que se parece tanto com a pintura. Na verdade, os seres que esta dá a luz têm o aspecto de seres vivos; todavia, se lhes fizermos qualquer pergunta, cheios de dignidade não responderão! (PLATÃO, Fedro, 247c-275e, apud GNERRE, 1994).

De acordo com a proposta do ISD, uma produção linguageira, como a reportagem que me proponho a analisar, não pode ser estudada fora de uma esfera situacional que motiva e oferece as condições de emergência desse dizer social. Desse modo, o trabalho centra-se, primeiramente, nas condições sociopsicológicas da produção dos textos e, posteriormente, passa-se aos três níveis de análise: organizacional, enunciativo e semântico.

Assim, neste capítulo, apresento a análise textual da reportagem publicada pela Revista *Nova Escola*, em outubro de 2009. Para facilitar a explanação, o capítulo (3) está dividido em cinco seções: 3.1) O gênero textual reportagem; 3.2) Contexto de produção da reportagem; 3.2.1 As tiras do personagem Calvin; 3.2.1.1) O contexto de produção e análise das tiras 3.3) Nível Organizacional da reportagem; 3.4) Nível enunciativo da reportagem; 3.5) Nível Semântico da reportagem.

Na primeira seção (3.1), apresento as características básicas do funcionamento do gênero textual reportagem. Para tanto, busco embasamento teórico nos estudiosos do jornalismo. Na segunda seção (3.2), apresento a análise do contexto de produção da reportagem; bem como as características básicas do gênero textual tiras (3.2.1), seu contexto de produção e análise textual (3.2.1.1) e também a análise de outros pequenos gêneros textuais que gravitam em torno do texto principal (3.2.2).

Na terceira seção (3.3), para apresentar a análise dos elementos constitutivos do nível organizacional, começo pela exposição de um breve resumo das principais partes que compõem a reportagem. Em seguida, trato dos tipos de discursos e sequências identificados no texto (3.3.1). Por fim, apresento o levantamento e funcionalidade dos mecanismos de coesão encontrados (3.3.2).

Na quarta seção (3.4), apresento a análise dos elementos constitutivos do nível enunciativo da reportagem. Para tanto identifico e examino as vozes que povoam o texto (3.4.1) e, em seguida, aplico o mesmo procedimento com os modalizadores enunciativos. Encerrando essa atividade, apresento os elementos constitutivos do nível semântico da reportagem (3.5) e, consequentemente, faço uma retomada dos aspectos já apontados nos níveis anteriores da análise (3.5.1).

3.1 O gênero textual reportagem

Bronckart (1999/2007), ao tratar dos textos, retoma de Bakhtin (1984) o conceito das formas de enunciação e a proposta da noção de *gêneros do discurso* relacionados aos tipos de atividades humanas. Sendo assim, o ISD sustenta que:

> os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando que sejam chamadas de **gêneros de texto**) e que ficam disponíveis no *intertexto* como modelos indexados, para os contemporâneos e para as gerações posteriores (BRONCKART, 1999/2007, p.137, grifo do autor).

Nesse quadro, postula-se que um agente particular, ao produzir um novo texto, deverá mobilizar suas representações referentes à situação de ação em que se encontra (noções das representações dos mundos objetivo, social e subjetivo): o lugar de produção, o momento, o emissor, o receptor, o lugar social, a posição social do emissor e dos destinatários, o(s) objetivo(s). Além dessas, deverá mobilizar suas representações sobre os gêneros de textos indexados e socialmente aceitos, ou seja, que estão disponíveis no intertexto (conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações anteriores). Disso decorre a afirmação que “todo novo texto empírico, portanto, é necessariamente construído com base no modelo de um gênero, isto é, ele pertence a um gênero” (BRONCKART, 1999/2007, p.138).

Com base nesse pressuposto, antes mesmo de entrar na análise do texto, é preciso identificar a qual gênero ele pertence. No caso desta pesquisa, será analisada uma reportagem

de capa da Revista *Nova Escola*. Pelo que se sabe, a reportagem é considerada como um gênero *híbrido*, visto que pode apresentar uma "maior integração entre os vários tipos de semioses: signos linguísticos, sons, imagens e formas em movimento" (Marcuschi, 2002, p.21). No entendimento de Baltar (2004, p. 132), esse é "o gênero mais complexo e mais elaborado do jornalismo", uma vez que sua produção envolve coleta minuciosa de dados, entrevistas, consultas a outras mídias (rádio, televisão e Internet). Isso porque, conforme Sodré e Ferrari (1986), a reportagem tem por característica oferecer detalhamento e contextualização do tema abordado, ampliando, assim, a visão sobre determinado assunto. Como consequência disso, a reportagem, em extensão, é mais longa que outros gêneros jornalísticos como, por exemplo, a crônica e a notícia.

Com relação aos assuntos abordados, os mesmos autores esclarecem que um fato recente (Exemplos: Dilma Rousseff, a primeira mulher eleita presidente do Brasil) um assunto polêmico (Exemplo: a legalização do aborto e das drogas no Brasil) ou perfis de pessoas em destaque (Exemplo: a vida do presidente dos Estados Unidos, Barac Obama), todos esses casos poderão ser tema de reportagens. De forma resumida, qualquer fato relevante e de interesse social pode ser tomado como tema de uma reportagem.

Referente ao fator tempo, diferentemente de outros gêneros jornalísticos como, por exemplo, a notícia e a *charge*, a reportagem não tem o compromisso de ser atual, mas sim de ser relevante, despertar interesse. Já, com relação ao modo de apresentação, esse gênero pode diferenciar-se em três modelos fundamentais, como explicam Sodré e Ferrari (1986):

- **Reportagem de fatos** (*Fact-story*) – apresenta um relato objetivo de acontecimentos; semelhantes à notícia, os fatos são narrados em sucessão, por ordem de importância.

- **Reportagem de ação** (*Action-story*) – apresenta um relato mais ou menos movimentado, em ordem também sucessiva (dos aspectos mais atraentes aos detalhes), como num filme.

- **Reportagem documental** (*Quate-story*) – apresenta um relato documentado, objetivo e expositivo de um tema atual e polêmico, acompanhado de citações, depoimentos ilustres, dados numéricos e estatísticas ou informações sobre procedimentos técnicos, tudo que pode dar-lhe fundamentação.

> Nesse sentido, Sodré e Ferrari (1986, p.57) afirmam que "os modelos de reportagens não são rígidos", podendo haver combinações entre eles, como no caso de uma reportagem documental que pode apresentar recursos da "action-story" ou da "fact-story", com o intuito de captar maior interesse do leitor para o assunto abordado. Por fim, com relação a sua organização, a reportagem está estruturada em abertura, desenvolvimento (que pode incluir depoimentos, entrevistas, informações, dados estatísticos etc.) e a conclusão.

No caso do texto da *Nova Escola* que será analisado neste trabalho, esse se apresenta como uma **reportagem do tipo documental**, uma vez que aborda um tema atual e polêmico da área da educação brasileira: a indisciplina dos alunos na escola. Além disso, ao longo do texto, encontram-se inúmeras citações de outros autores (estudiosos da área da Educação), pesquisas realizadas e também outros gêneros textuais que gravitam em torno do texto principal: tiras ilustrativas, caixas de diálogos com comentários sobre as tiras, relatos de experiências e um projeto institucional. Logo, identifica-se nesta reportagem um processo de **intertextualidade**, no qual outros gêneros aparecem encaixados dentro de um gênero maior que é a reportagem. Com relação a isso, cumpre esclarecer que será dada maior atenção aos três gêneros que parecem dar maior sustentação a essa reportagem, isto é, a reportagem em si, considerada como o texto principal; as tiras do personagem Calvin e as caixas de diálogo que acompanham e comentam as tiras ilustrativas.

3.2 Contexto de produção da reportagem

Com relação ao contexto de produção do texto, Bronckart (1999/2007) afirma que se trata de um conjunto de elementos do mundo que são suscetíveis de exercer influência sobre a forma como um texto é organizado, tais como: o lugar de produção; o momento da produção; o emissor e o receptor; o lugar social (instituição envolvida); a posição social do emissor e do receptor e o(s) objetivo(s) da interação.

A *Nova Escola*, de outubro de 2009, traz como capa a imagem 15, como mostrado na sequência:

IMAGEM 15: Capa da Edição 226, outubro de 2009.

Por meio de uma análise interpretativa, observa-se que o tema da reportagem aparece em letras maiúsculas e destacadas (“INDISCIPLINA”), inscritas sobre uma faixa amarela, a qual remete a faixas de isolamento de área (supostamente a sala de aula), como aquelas usadas em cenas de crimes (ver imagem 16) ou em áreas perigosas (supostamente “sala com indisciplina”). O subtítulo sugere que o texto trará soluções para o problema, o “crime”, tendo em vista a frase “*como* se livrar dessa amarra”. Entendo que a “amarra”, neste caso, seja a indisciplina. Além disso, a reportagem também vai mostrar *como* “ensinar melhor”. Nesse caso, indisciplina parece estar diretamente relacionada com métodos de ensino, numa interdependência (causa/consequência), na qual entende-se que, uma vez livre da indisciplina dos alunos, o professor poderá ensinar melhor. Logo, o ensino pior/ruim seria a consequência da indisciplina. No entanto, a análise do texto não confirmará essa suposição, como será mostrando mais adiante.

IMAGEM 16: Cena de crime Fonte: http://psicologiacriminal.netne.net

Percebe-se também que a reportagem fará uma suposta investigação em busca das causas e possíveis culpados pelo “crime”, pois as três perguntas (ver imagem 17), que aparecem também inscritas em faixas de isolamento, remetem a um interrogatório. A investigação parece partir da suspeita de que os alunos não são os *únicos* culpados, ou seja, existem outros culpados envolvidos no “crime”. Além disso, supostos indícios são questionados, assim, a reportagem vai questionar/verificar o que os educadores consideram como indisciplina.

IMAGEM 17: Perguntas da capa – Edição 226, outubro de 2009.

Seguindo o modelo usado por Buttler (2009), o contexto de produção dessa reportagem pode ser resumido no seguinte quadro:

QUADRO 5: Contexto de produção da reportagem

Enunciador	Revista *Nova Escola*, através de Vichessi, Moço e Gurgel (jornalistas)
Destinatário	Potencialmente os educadores
Objetivo	Discutir a indisciplina escolar e apresentar soluções para o problema
Periodicidade da publicação	Mensal
Locais onde o texto circulará	Todo o país (Brasil)
Momento da produção	Publicado em outubro de 2009
Meio de veiculação	Impresso

3.2.1 O gênero textual tira – As tiras do personagem Calvin

Em torno do texto principal da reportagem, gravitam 10 (dez) tirinhas do personagem Calvin. Esse gênero textual, como explica Mendonça (2002, p.198), é um subtipo de HQ[14],

[14] As História em Quadrinhos (HQs) pertencem a um grupo de gêneros textuais não-verbais ou icônico-verbais que se realizam no meio escrito, mas buscam reproduzir a fala (geralmente a conversa informal) nos balões, apresentando com frequência interjeições, reduções vocabulares e outras marcas linguísticas. Com relação ao meio de circulação, as HQs podem ser enquadradas tanto no discurso jornalístico como no discurso literário. Já com relação aos tipos textuais que as compõem, a autora afirma que as HQs são predominantemente do tipo narrativo, podendo, no entanto, apresentar outras sequências, tais como argumentativa e a injuntiva, caracterizando-se, assim, pela heterogeneidade tipológica. (MENDONÇA, 2002, p.194-207).

porém mais curto, podendo chegar a até quatro quadrinhos, o que lhe confere um caráter mais sintético. Ademais, as tiras podem ser de dois tipos: sequenciais (capítulos de narrativas maiores) ou fechadas (um episódio por dia). Esse último tipo pode apresentar ainda dois subtipos: tiras-piada e tiras episódio. Quanto à temática, a autora explica que algumas tiras, assim como as charges, satirizam os mais variados temas, tais como aspectos econômicos e políticos do país. No entanto, a compreensão de uma tira não depende necessariamente de sua atualidade, visto que essas "não são tão 'datadas' como a charge" (MENDONÇA, 2002, p.198). Desse modo, sua interpretação depende muito mais dos aspectos globais que a compõe: personagens, tema, desenhos, sequência dos balões, etc.

As tiras do Calvin que aparecem encaixadas na reportagem da *Nova Escola* têm a função de servir de ilustração para o tema proposto, como fica claro pela explicação presente no início do texto:

> A situação piora ainda mais se essas convenções se baseiam em permissões, proibições e castigos sem nenhum tipo de negociação. Se isso funcionasse, as escolas estariam todas em paz. Esse caminho - o mais comum – é tão claramente ineficaz que se tornou um dos principais motes das tirinhas de **Calvin**, o personagem **questionador** e **cheio de personalidade** criado pelo cartunista norte-americano Bill Watterson. Desde 1985, ele **dá um baile na professora**, mesmo sendo advertido constantemente. Nesta reportagem você [professor!] verá que as situações vividas por ele [Calvin] refletem uma **concepção equivocada**, por parte da escola, sobre as causas da indisciplina e as formas de lidar com ela (RNE out./2009, p.79, grifos meus).

Com base nesse trecho, parece-me que Calvin, nessa reportagem, é visto como um representante dos alunos que sofrem a ação de uma escola que não conhece as verdadeiras causas da indisciplina. Ele é apresentado como um aluno "questionador" e "cheio de personalidade", visto que a ele são atribuídos esses adjetivos, e mais, ele "dá um baile na professora, mesmo sendo advertido". Logo, o Calvin é colocado como um pequeno gênio, já a professora como alguém que não consegue dar conta dessa genialidade toda.

Contudo, antes mesmo de analisar as tiras e as caixas de diálogos que as acompanham, penso que seja interessante esclarecer o contexto em que surge esse personagem clássico das histórias em quadrinhos. Isso porque acredito que o contexto que deu origem às tiras do

Calvin difere muito do cotidiano escolar brasileiro, o que gera certa incongruência entre as tiras e os comentários feitos pelos autores nas caixas de diálogo que as acompanham.

3.2.1.1 Contexto de produção das tiras e análise

As tirinhas do *Calvin & Haroldo*, criadas pelo norte-americano Bill Watterson, foram publicadas pela primeira vez no dia 18 de novembro de 1985, conforme consta no site brasileiro intitulado **Depósito do Calvin**[15]. Por sua criação, o autor das tiras ganhou vários prêmios e notoriedade. No entanto, *Calvin & Haroldo* durou apenas 10 anos, de 1985 a 1995, pois, no final desse último ano, Watterson decidiu parar de criar as tiras diárias.

O personagem Calvin, um menino de seis anos de idade, é conhecido, de modo geral, como uma criança de imaginação incrivelmente fértil, que dedica parte integral do seu tempo para infernizar a vida de seus pais, de sua vizinha, de sua babá, de sua professora e, não raro, de seu tigre de pelúcia, o *Haroldo*, que é seu melhor amigo e, para Calvin, tem vida e é seu companheiro para todas as horas.

As tiras do Calvin surgiram no contexto cultural dos Estados Unidos. Como bem detalha Rossi (2009):

> Calvin e Haroldo nasceram em uma época de recuperação hegemônica nos Estados Unidos, na década de 80, mais especificamente em 1984. Desde a Revolução Russa de 1917, os americanos passavam por crises econômicas e políticas, mesmo com o término da 2ª Guerra Mundial, pois sofria com a bipolarização mundial: Capitalismo *versus* Socialismo. Com a queda do Muro de Berlim veio o fim do conflito que perdurou entre os países durante 8 décadas - conflito gerado desde as Guerras Mundiais - com bombas atômicas, mortes, revolução tecnológica e científica. Além disso, foi na década de 80 que os Estados Unidos estiveram presentes em movimentos contra revolucionários da América Central juntamente com as tramas secretas dos agentes da CIA (*Central Intelligence Agency*), ou seja, foi uma época conturbada de guerras político-ditatoriais no continente americano, em que os americanos dominaram os países que ficavam mais ao sul. Enfim, uma guerra do homem contra o próprio homem (ROSSI, 2009, p.551-552):

[15] <http://depositodocalvin.blogspot.com/search/label/Calvin>

Assim, entende-se porque o personagem, um garoto de seis anos, mostra-se geralmente inconformado com as regras do mundo adulto e assume uma postura altamente crítica. Seu nome, como relatado pelo próprio autor das tiras, foi inspirado em um teólogo do século XVI, John Calvin, que acreditava em predestinação. Como explica Rossi, esse religioso "escreveu sobre a depravação total do homem, ou seja, que o homem está determinado naturalmente a fazer mal para o próximo". Já o personagem Haroldo "foi inspirado em Thomas Hobbes, filósofo inglês do século XVII, que tinha como máxima 'o homem é o lobo do homem', ou seja, o homem é o predador do próprio homem" (ROSSI, 2009, p.552).

É esse contexto de produção que deu origem às tiras de Calvin. Mas a revista as emprega para discutir as causas da indisciplina dos alunos brasileiros do século XXI. Na primeira página do texto, há a seguinte caixa de diálogo e imagem:

HUMOR COM REFLEXÃO Nas próximas páginas, Calvin vive situações que deixam evidentes as principais causas da indisciplina.	 **IMAGEM 18: Tira do Calvin – RNE, Edição 226, out/2009 p. 79.**

Ao ler essa caixa de diálogo, pareceu-me que os editores usariam o personagem Calvin como exemplo de criança que pode dificultar o trabalho do professor em sala de aula. Assim com faz a Dra. Ana Beatriz Barbosa Silva[16], em seu livro *Mentes inquietas - TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade,* que o cita como exemplo de criança que apresenta comportamento TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade):

[16] Médica graduada pela UERJ com pós-graduação em psiquiatria pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Honoris Causa pela UniFMU (SP) e Presidente da AEDDA – Associação dos Estudos do Distúrbio do Déficit de Atenção (SP). Diretora técnica das clínicas Medicina do Comportamento do Rio de Janeiro e em São Paulo, onde faz atendimento aos pacientes e supervisão dos profissionais de sua equipe. Escritora, realiza palestras, conferências, consultorias e entrevistas nos diversos meios de comunicação, sobre variados temas do comportamento humano (cf. Site < http://www.medicinadocomportamento.com.br/>, acessado em 15 de outubro de 2010).

> O sinal que pode diferenciar uma criança TDA (Transtorno do Déficit de Atenção) de outra que não seja é a intensidade, a freqüência e a constância daquelas três principais características. Tudo na criança TDA parece estar "a mais". Ela é agitada, mais bagunceira e mais impulsiva, se for do tipo de alta atividade. E, ainda, significativamente mais distraída, dispersa e não perseverante, se for daquele tipo mais desatento. Certamente, **o personagem fictício que melhor exemplifica uma criança TDA do tipo desatento é Calvin**, das tiras em quadrinhos **Calvin e Haroldo** (SILVA, 2009, p. 60, grifos meus).

Entretanto, ao longo da reportagem, juntamente com as demais tiras e as caixas de diálogo que as acompanham, a expectativa de Calvin servir como exemplo de aluno que pode gerar problemas em sala de aula vai sendo quebrada. Abaixo seguem as caixas de diálogo que acompanham as tiras do Calvin:

> **DIDÁTICA INADEQUADA** – Não adianta exigir que os alunos cumpram as tarefas se a estratégia de ensino e o tema não dizem nada a eles (RNE, out/2009,p. 80).
>
> **FALTA DE AUTORIDADE** – O que se espera da escola é conhecimento. É isso que faz o aluno respeitar o ambiente à sua volta. Se a aula está um tédio, ele vai procurar algo mais interessante para fazer (Ibidem,p.81).
>
> **REGRAS IMPOSTAS** - Quando a conversa é sempre proibida, você perde a chance de favorecer a troca de ideias (Ibidem,p.81).
>
> **NÃO CONFUNDA REGRAS** – Proibir o chiclete é uma convenção (questionável, por sinal). Ser solidário é uma regra moral. Nesse caso, a professora de Calvin misturou tudo (Ibidem, p.84).
>
> **EQUILIBRE AS AÇÕES** – Calvin provavelmente não fez nada grave, mas a expectativa do castigo desproporcional mostra como a escola parece estar acostumada a reagir de maneira inadequada (Ibidem,p.84-85).
>
> **PRESERVE A AUTORIDADE** – Em vez de resolver a questão, a professora de Calvin transfere o problema para o diretor, que tinha muito menos condições do que ela de intervir na situação (Ibidem, p.86-87).
>
> **PROMOVA COOPERAÇÃO** – O clima pautado na colaboração e no respeito é mais eficiente porque não expõe as crianças, como Calvin e Susi, ao medo das sanções (Ibidem, p.87).
>
> **VALORIZE A AUTONOMIA** – Uma aparente indisciplina, como esta bela atuação de Calvin, pode, na verdade, ser uma maneira de o aluno dizer que quer fazer as coisas de um jeito diferente (Ibidem,p.88).

A partir da análise textual desses pequenos textos, percebe-se que alguns são construídos com segmentos de discurso interativo, nos quais se identifica a presença de pronomes de segunda pessoa do singular (*você*), que se referem diretamente aos

interlocutores, os professores. No que concerne à coesão verbal, identifica-se a predominância de verbos no imperativo (*não confunda, preserve, equilibre, promova, valorize*), portanto, essas caixas de diálogo apresentam um caráter explicitamente prescritivo, marcado por sequências injuntivas. Por meio dessas marcas linguísticas, a instância enunciativa dirige-se diretamente aos interlocutores e visa a fazê-los agirem de uma determinada forma diante da indisciplina dos alunos.

Nessas caixas de diálogo, identificam-se também trechos de discurso teórico que seguem esses discursos interativos (Exemplo: *"PROMOVA A COOPERAÇÃO - O clima pautado na colaboração e no respeito é mais eficiente porque não expõe as crianças, como Calvin e Susi, ao medo das sanções").* Isso evidencia o caráter também formativo do texto. Referente à organização enunciativa, grande parte do discurso é colocada num "grau zero" de modalização, isto é, os enunciados são construídos na forma de asserções simples, que se apresentam como uma constatação pura, o que fica evidente pelo emprego do verbo *ser* no presente do indicativo (Exemplos: "*O que se espera da escola **é** conhecimento. **É** isso que faz o aluno respeitar o ambiente à sua volta/ O clima pautado na colaboração e no respeito **é** mais eficiente").* Tais marcas linguísticas denotam um processo através do qual a instância enunciativa apresenta os enunciados como sendo uma verdade incontestável, ou seja, sinalizam o discurso categórico da Revista que se coloca como a detentora do saber, como aquela que pode orientar o agir docente.

Com relação às dimensões do agir mobilizadas pelo conteúdo temático dessas caixas de diálogo, percebe-se que o professor é colocado como o actante principal. É seu agir mental, tanto atual quanto futuro (sua capacidade de equilibrar, de promover e de valorizar), que aparecem como temas subsequentes. Assim, esses pequenos textos têm por objetivo comentar a relação estabelecida entre as temáticas abordadas nas tiras e as situações supostamente vivênciadas em sala de aula. No entanto, o que fica evidente é o agir somente do professor em relação às atitudes dos alunos.

Na sequência, segue uma análise de cunho interpretativo das tiras, com a qual pretendo mostrar a incongruência entre as temáticas abordadas nas tiras e as caixas de diálogo que as acompanham.

IMAGEM 19: Tira do Calvin – RNE, Edição 226, out/2009, p. 80-81.

FALTA DE AUTORIDADE – O que se espera da escola é conhecimento. É isso que faz o aluno respeitar o ambiente à sua volta. Se a aula está um tédio, ele vai procurar algo mais interessante para fazer.

Nessa tira, Calvin aparece como um de seus diversos *alter egos. O Cosmonauta Spiff* que, geralmente, aparece na escola quando, ao invés de estar prestando atenção na aula, Calvin está "sonhando acordado", e os professores se transformam nos temíveis *Zorgs*, e ele, heroicamente, tem de derrotá-los. Contudo, o comentário que acompanha a tira associa a desatenção do menino a uma aula tediosa. Isso parece apontar para algo que vem sendo bastante difundido em nossa sociedade: se o aluno não presta atenção na aula, é porque o professor não soube prender a sua atenção. A mesma associação é estabelecida na tira que segue (Imagem 20):

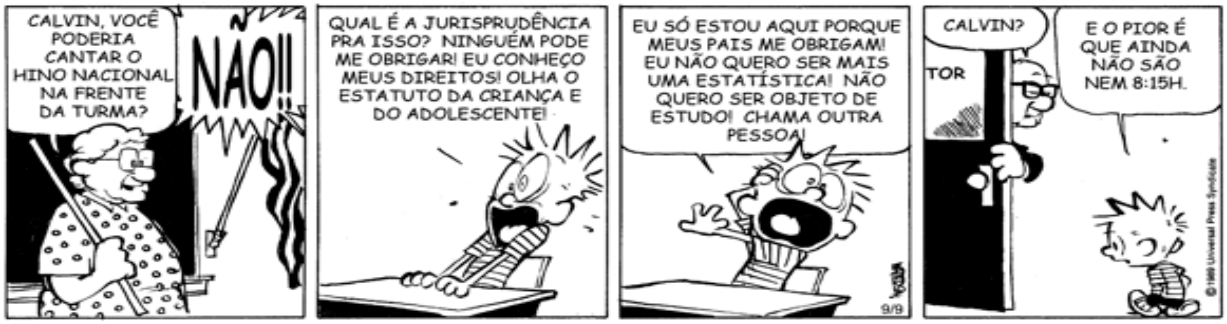


IMAGEM 20: Tira do Calvin – RNE, Edição 226, out/2009, p.80.

DIDÁTICA INADEQUADA – Não adianta exigir que os alunos cumpram as tarefas se a estratégia de ensino e o tema não dizem nada a eles.

Nessa tira, o fato de a professora solicitar ao Calvin que cante o hino desencadeia uma reação do aluno. Mas a reportagem associa isso à didática inadequada da professora, levando

em consideração que a estratégia de ensino e o tema não dizem nada aos alunos, o que parece justificar a sua indisciplina. Em outra tira (Imagem 21), fala-se de regras impostas pela professora:

IMAGEM 21: Tira do personagem Calvin – RNE, Edição 226, out/2009, p.81.

REGRAS IMPOSTAS - Quando a conversa é sempre proibida, você perde a chance de favorecer a troca de ideias.

Nessa outra tira, Calvin expõe a colega Susi a uma situação delicada. Ela o adverte de não ser permitido conversar em aula, mas Calvin, surpreendido pela professora, não assume seu erro. Muito pelo contrário, ele age de forma irônica, debochando da colega e atribuindo a ela toda a culpa pela conversa. A reportagem, no entanto, refere-se a uma possível "troca de ideias" entre os alunos, mas não é isso que a tira retrata. O que Calvin está fazendo parece ser algo não relacionado com a atividade de sala de aula. Portanto, parece-me que há um tangenciamento do tema da tira por parte dos autores da reportagem, visto que utilizam uma frase ("*a gente não pode conversar em aula*") como pretexto para difundir outra ideia bastante difundida, a de que os professores não permitem que os alunos se expressem em sala de aula.

Em uma outra tira, na qual só aparece Calvin apontando o dedo, há o seguinte comentário: "**TIRADAS GENIAIS** – Nas páginas seguintes, Calvin revela na dose certa toda a sua verve crítica em relação às atitudes da professora e do diretor" (RNE, out/2009, p. 83). Logo, Calvin é colocado como quem é capaz de criticar, na dose certa, ou seja, sem exageros ou reducionismos, as atitudes da professora e do diretor. Em outra tira (Imagem 22), como aparece a seguir, a revista questiona até que ponto mascar chiclete pode ser considerado um problema em sala de aula:

IMAGEM 22: Tira do Calvin – RNE, Edição 226, out/2009, p.84.

NÃO CONFUNDA REGRAS – Proibir o chiclete é uma convenção (questionável, por sinal). Ser solidário é uma regra moral. Nesse caso, a professora de Calvin misturou tudo.

Nesse caso, afirma-se que a professora misturou regras morais com convencionais, mas o fato de Calvin ter debochado da professora não é levado em consideração. Essa atitude do aluno é tida como algo natural, assim como as piadas do *Joãozinho* que circulam especialmente pela Internet, naturalizando o comportamento inadequado de um menino em sala de aula:

> **Dever de casa:** porque o Joãozinho não fez o dever de casa? porque ele mora em apartamento.
>
> **Na aula de português:**
> A professora pergunta:
> — Na frase "O marido chega em casa de surpresa e encontra a mulher no quarto", onde está o sujeito?
> E o Joãozinho:
> — Se não estiver dentro do guarda-roupa, deve estar debaixo da cama!
>
> (Fonte: site <osvigaristas.com.br>, acesso em 01/10/2010)

Na tira que segue (Imagem 23), mais uma vez Calvin é advertido em função de seu comportamento inadequado, mas no comentário isso é associado à não preservação da autoridade da professora, uma vez que ela o encaminha ao diretor da escola, que é colocado como outro despreparado, pois tem “muito menos condições do que ela [a professora] de intervir na situação”. Contudo, não há nessa tira nenhum indício de que a professora ou o diretor não tenha condições de resolver o caso. Esse aspecto é adicionado pelos autores do texto, que parecem insistir na ideia de criar uma imagem negativa da professora e do diretor,

consequentemente, retratando uma escola sem preparo, o que explicaria, segundo eles, a indisciplina dos alunos, que são retratados como sujeitos passivos nesse processo. A tira abaixo (Imagem 24) serve como exemplo desse contraste, em que o aluno é representado como vítima da ação de uma escola e professores equivocados:

IMAGEM 23: Tira do Calvin – RNE, Edição 226, out/2009, p.86-87.

PRESERVE A AUTORIDADE – Em vez de resolver a questão, a professora de Calvin transfere o problema para o diretor, que tinha muito menos condições do que ela de intervir na situação.

IMAGEM 24: Tira do Calvin – RNE, Edição 226, out/2009, p.85.

EQUILIBRE AS AÇÕES – Calvin provavelmente não fez nada grave, mas a expectativa do castigo desproporcional mostra como a escola parece estar acostumada a reagir de maneira inadequada.

Nessa tira, a Revista parte do pressuposto de que "*provavelmente o Calvin não fez nada grave*", dando a entender que os alunos, da mesma forma, não fazem nada de grave na maioria das vezes em que a escola decide puni-los, ou melhor, castigá-los de forma

desproporcional, como afirma o comentário acima e aparece no texto: "*abaixo, o pavor de Calvin mostra como o exagero da expulsão parece ser comum"* (RNE, out/2009, p.84). Com base nessas afirmações, parece que a expulsão, mesmo sendo qualificada como "exagerada" e "desproporcional", é algo corriqueiro dentro das escolas. O que se sabe, no entanto, é que esse processo é bastante complexo e envolve várias etapas que se diferenciam de acordo com o regimento escolar de cada tipo de instituição (pública ou privada). Na maioria dos casos registrados em escolas públicas, além da família do aluno, até mesmo o Conselho Tutelar da cidade é acionado. Portanto, não basta que um aluno tenha uma atitude inadequada (seja ela encarada de forma exagerada ou não por parte da escola) uma, duas ou três vezes para que uma instituição consiga afastá-lo. A situação não é simples assim, como apresenta a Revista. Além disso, tratando-se desse personagem, essa expectativa não se justifica, pois Calvin é um menino bastante levado.

Seria possível, ainda, fazer uma reflexão em torno da imagem (aparência física) da professora e diretor que aparecem nas tirinhas. Ambos são pessoas com idade mais avançada, que usam óculos grandes, fisionomias cansadas, irritadas, e vestuário ultrapassado, uma vez que as professoras já não usam mais vestidos largos com anágua[17] à mostra, nem os diretores usam terno e gravata pretos. Além disso, a professora sempre aparece com uma régua em punho, como quem ameaça bater em alguém.

Nas tiras que seguem (Imagens 25 e 26), os alunos manifestam um medo exagerado das sanções da escola, o que, na realidade, não parece mais ocorrer, em especial, nas escolas públicas brasileiras.

[17] saia que as mulheres usam sob o vestido; saia de baixo.

IMAGEM 25: Tira do Calvin – RNE, Edição 226, out/2009, p.87.

PROMOVA COOPERAÇÃO – O clima pautado na colaboração e no respeito é mais eficiente porque não expõe as crianças, como Calvin e Susi, ao medo das sanções.

IMAGEM 26: Tira do Calvin – RNE, Edição 226, out/2009.

VALORIZE A AUTONOMIA – Uma aparente indisciplina, como esta bela atuação de Calvin, pode, na verdade, ser uma maneira de o aluno dizer que quer fazer as coisas de um jeito diferente.

Nessa última tira (Imagem 26), Calvin mais uma vez debocha da professora, isso porque ela pediu a ele que fosse ao quadro demonstrar o próximo problema. Diante da solicitação da professora, o garoto reage com uma "bela atuação", como qualifica a Revista, ou seja, "uma aparente indisciplina". Na tira anterior (Imagem 25), mais uma vez a reportagem faz referência ao medo dos alunos em relação aos exageros da escola, como aparece também no comentário posto dentro do corpo do texto principal: "*no quadro à direita, Calvin e Susi mostram a que ponto pode chegar a situação quando há temor em relação aos possíveis castigos*".

Há, em todas as tiras, a mesma relação assimétrica estabelecida entre Revista e educadores: tem-se, de um lado, a escola e professores como os tediosos, desinteressantes, aqueles que impõem regras, que têm didática inadequada, que são equivocados, sem condições, que confundem regras, que agem de forma desproporcional e exagerada, que não têm condições de intervir nos problemas; de outro lado, os alunos como aqueles que estão entediados, que são proibidos de se expressar, que não fazem nada de grave, que sentem medo, que querem fazer as coisas de um outro jeito.

Parece ficar evidente o esforço por parte dos jornalistas que produziram a reportagem (sem formação na área da educação e, mesmo assim, sentindo-se no direito de dizer ao professor o que ele deve fazer) em amenizar as atitudes dos alunos e superdimensionar de forma negativa a postura da escola e dos professores. Estes partem de generalizações que não encontram correspondência direta com as tiras usadas como exemplos e, nem sempre, com a realidade escolar brasileira, em especial, a das instituições públicas, em que o cenário é mais devastador e grave do que apresenta a reportagem. O nível de indisciplina, nesses casos, não se restringe a conversas paralelas, mascar chicletes, usar boné, desinteresse pela aula. Na realidade, a indisciplina envolve casos bem mais graves do que os apontados pela reportagem, tais como agressão moral e física a alunos, professores e depredação da estrutura física da escola.

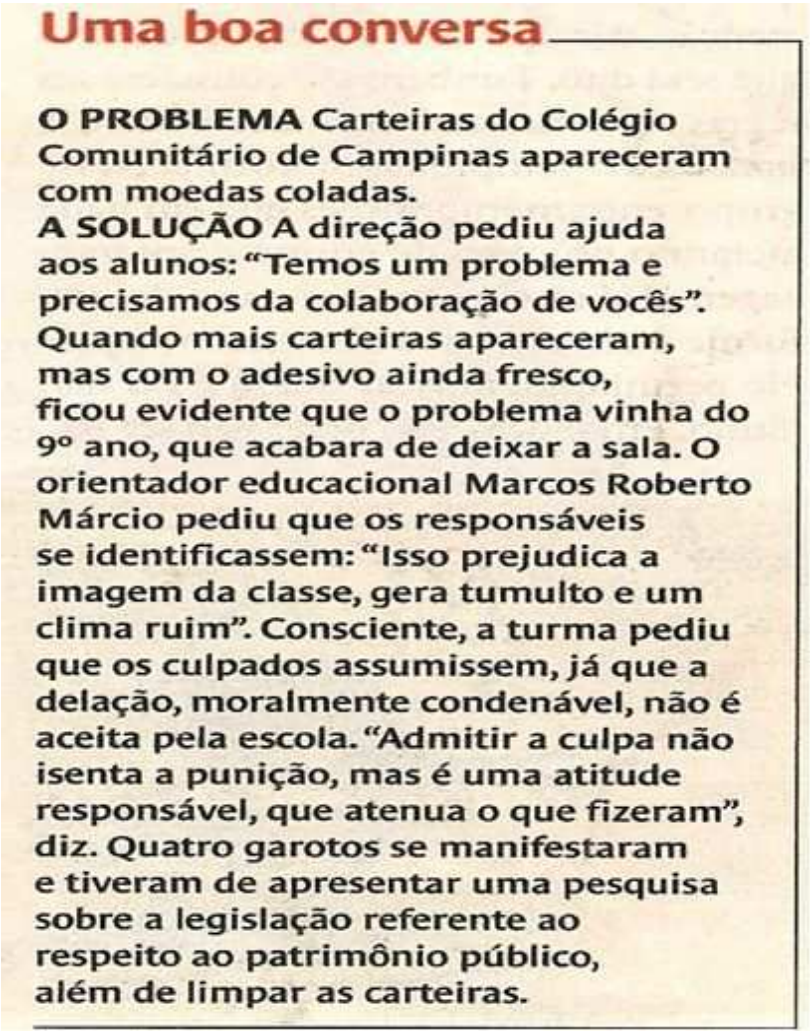
Sendo assim, causa-me estranheza o fato de a Revista usar as tiras do personagem Calvin como exemplo para discutir a indisciplina nas escolas brasileiras do século XXI, em que o cenário e os alunos são outros, e estes são identificados como os filhos da *Geração Y*[18]. Cumpre destacar que o problema não está nas tiras, que são, aliás, muito engraçadas e criativas. O problema está na associação estabelecida pelos jornalistas que escreveram a reportagem: escola e professores equivocados *versus* alunos como vítimas passivas.

---

[18] De acordo com texto publicado pelo site Clicrbs, na seção "O X DA EDUCAÇÃO", a Geração Y é composta pelos nascidos após 1980. São aqueles que nasceram em um mundo dominado pela tecnologia, pelos games, celulares, TV a cabo, internet, e cresceram em contato com culturas, hábitos e realidades completamente diversas daquelas que cercam outras gerações. Chamados de geração Y por sociólogos, os nascidos depois de 1980 são identificados por uma inquietação permanente, alimentada pela crescente velocidade das redes as quais estão conectados. As mudanças são tão aceleradas, que já há quem identifique uma geração Z, que seriam os filhos da geração Y, seria uma espécie de geração Y mais turbinada, pois está muito mais conectada nos *ciberespaços.* (Fonte: <http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/oxdaeducacao/19,0,2817190,Escolas-precisam-mudar-para-acompanhar-o-ritmo-da-chamada-geracao-Y-alertam-especialistas.html>, acessado em 10 outubro de 2010).

3.2.2 Outros gêneros textuais que gravitam em torno da reportagem

Em torno do texto principal aparecem, ainda, outros pequenos textos, nos quais são apresentados exemplos de escolas que conseguiram solucionar seus problemas com a indisciplina, constituindo-se em bons exemplos a serem seguidos pelos interlocutores. Logo, esses textos abordam temas subsequentes ao central, que é a indisciplina dos alunos na escola, como a imagem 7 abaixo mostra:



Uma boa conversa

O PROBLEMA Carteiras do Colégio Comunitário de Campinas apareceram com moedas coladas.
A SOLUÇÃO A direção pediu ajuda aos alunos: "Temos um problema e precisamos da colaboração de vocês". Quando mais carteiras apareceram, mas com o adesivo ainda fresco, ficou evidente que o problema vinha do 9º ano, que acabara de deixar a sala. O orientador educacional Marcos Roberto Márcio pediu que os responsáveis se identificassem: "Isso prejudica a imagem da classe, gera tumulto e um clima ruim". Consciente, a turma pediu que os culpados assumissem, já que a delação, moralmente condenável, não é aceita pela escola. "Admitir a culpa não isenta a punição, mas é uma atitude responsável, que atenua o que fizeram", diz. Quatro garotos se manifestaram e tiveram de apresentar uma pesquisa sobre a legislação referente ao respeito ao patrimônio público, além de limpar as carteiras.

IMAGEM 27: Um bom exemplo - RNE, Edição 226, out./2009, p.84.

Além desses textos, há duas simulações de questões objetivas, nas quais são lançadas perguntas que abrem as seções referidas anteriormente (Imagens 28 e 29).

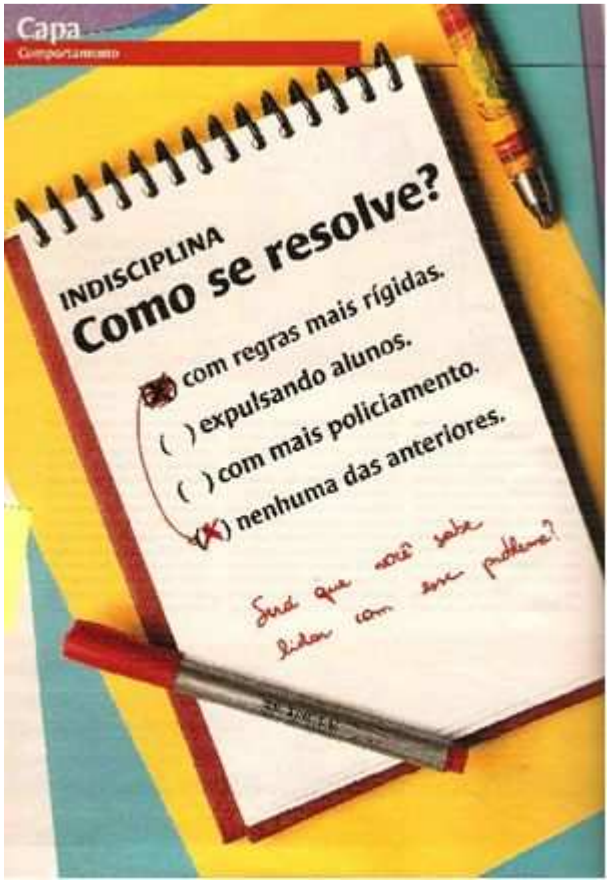


IMAGEM 28: Questionário 1 – RNE, out/2009, p. 78.

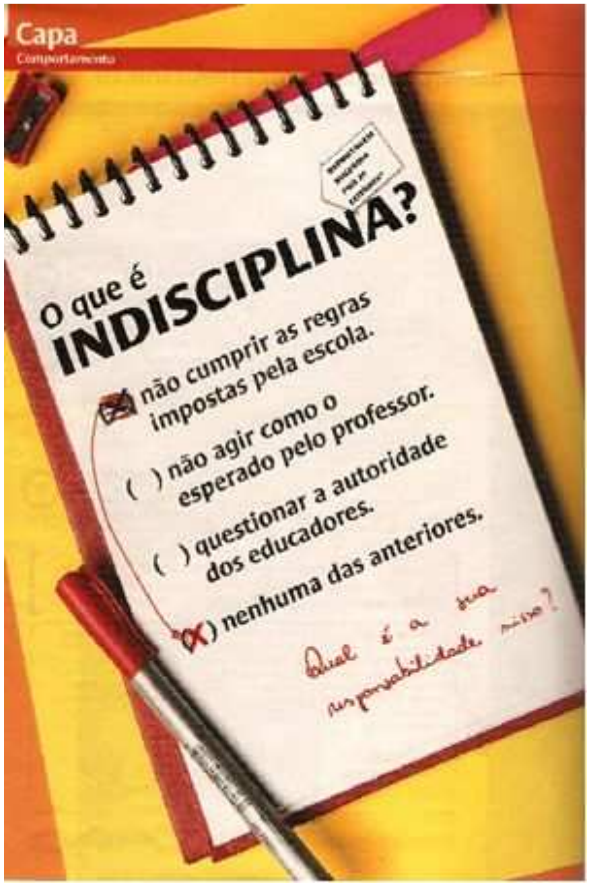


IMAGEM 29: Questionário 2 - RNE, out/2009, p. 82.

Esses questionários reforçam o caráter interativo da reportagem como um todo (o que será melhor explicitado em análise posterior), que procura aproximar-se e envolver os interlocutores do texto, por meio de diversas estratégicas discursivas. Lançar perguntas e simulações de respostas, acompanhadas de um suposto retorno (correção) é mais uma dessas estratégicas empregadas.

Nessas questões, o que chama a atenção não são as perguntas em si, mas as alternativas propostas e o fato de haver uma simulação de resposta. Nas alternativas da imagem 28, há o emprego de termos (substantivos, verbos, adjetivos) ligados a um campo semântico que remete também à disciplina rígida: “regras mais rígidas”; “expulsando” e “policiamento”. Na imagem 29, acontece o mesmo: “regras impostas” e “autoridade”.

Colocados os termos dessa forma, entendo que, nessa reportagem, a escola é representada como um espaço ditatorial.

Com relação às respostas, essas parecem indicar que os interlocutores do texto são representados como equivocados, isto é, eles supostamente não sabem o que é, nem como solucionar o problema da indisciplina, pois erram as duas questões. Além disso, abaixo de cada questão, há um comentário escrito em caneta vermelha, o que remete à correção de um professor e se dirige diretamente aos interlocutores do texto, o que se evidencia pelo emprego dos pronomes de segunda pessoa ("você" e "sua"). Cumpre destacar que, em ambas as questões, a resposta correta seria "nenhuma das anteriores", logo, cabe à Revista apresentar a "inovação" aos educadores. Dessa forma, a Revista usa da estratégia de colocar-se como a conhecedora da verdade, de se autopromover diante das supostas limitações dos educadores.

Por fim, a reportagem traz um grande quadro, no qual é apresentado um outro gênero textual, um projeto institucional, que tem por objetivo promover uma mudança de olhar em relação à indisciplina, por parte de toda a equipe escolar que passará por formação continuada. Esse curso de formação que terá, no mínimo, um ano de duração, com reuniões semanais no horário de trabalho coletivo, tem por objetivos específicos "estimular a equipe a refletir sobre a própria postura"; "conhecer os princípios de um ambiente de cooperação"; "analisar o regimento da escola" e "orientar a atuação da equipe frente à situação de conflito". Assim, reforça-se a representação negativa da escola e das instituições de ensino, visto que já está difundido no senso comum que, de um modo geral, frente a alunos desinteressados há necessariamente professores mal preparados.

Entendo que, a partir da leitura desse projeto, esse não envolverá diretamente toda a comunidade escolar (alunos, pais, professores, funcionários...), somente os professores que, ao final de um ano, pelo menos, deverão aprender a lidar com o problema da indisciplina. De acordo ainda com o tal projeto, aos alunos, funcionários e pais cabe apenas a tarefa de avaliar/analisar, através de questionários, no final do curso de formação da equipe escolar, se houve mudanças em relação à indisciplina.

Desse modo, cabe à escola, representada apenas pela equipe escolar (professores), solucionar o problema da indisciplina, visto que, como aparece nesse projeto que contou com a consultoria de Ana Aragão (professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual

de Campinas - Unicamp), “para mudar a perspectiva em relação à indisciplina, é imprescindível que a escola se responsabilize cotidianamente por garantir um ambiente de cooperação, em que o valor humano, o respeito, a dignidade e a integridade marquem as relações” (RNE, out/2009, p.88).

3.3 Nível Organizacional da reportagem

Quanto à análise do nível organizacional, observa-se que a reportagem está organizada em 12 páginas (da 78 à 89), tem como tema central (conteúdo temático) a indisciplina dos alunos na escola e, como temas subsequentes, as causas da indisciplina, sugestões e orientações para solucionar o problema, exemplos de ações de escolas que conseguiram resolver casos de indisciplina, os modos de atuação dos professores (autonomia, didática, autoridade, ações etc.) diante da indisciplina dos alunos e um projeto institucional para os professores repensarem a indisciplina dos alunos.

Seu plano global está dividido em duas grandes partes, demarcadas por *lead*, subtítulos e imagens. A primeira parte, assinada por Vichessi, tem como objetivo apresentar a definição de indisciplina e traz como *lead* a seguinte afirmação: *“Por trás desse problema – visto pelos professores como um dos principais entraves da boa educação -, há a falta de conhecimento sobre o tema e de adequação das estratégias de ensino”* (RNE, out/2009, p. 79).

Com base nesses trechos, entendo que a indisciplina, como um dos principais problemas que impede a boa educação, somente é vista assim pelos professores, o que fica bem marcado pela afirmação colocada entre travessões (*“visto pelos professores como um dos principais entraves da boa educação”)*. Logo, a reportagem irá contra essa ideia e mostrará que, por trás desse problema, há dois aspectos: falta de conhecimento sobre o tema e falta de adequação das estratégias de ensino. Ou seja, o problema que, da perspectiva dos educadores, é visto como um “entrave”, da perspectiva da reportagem, será visto como incapacidade (*“falta de conhecimento sobre o tema e de adequação das estratégias de ensino”*) dos educadores e da escola.

Além desse *lead*, nessa primeira parte, há dois subtítulos: 1) *"Sem sua ajuda, a criança não aprende o valor das regras"*; 2) *"Em vez de agir sobre a consequência, procurar a causa"*. No primeiro caso, destaca-se o emprego de uma asserção que se apresenta como uma constatação pura, categórica, que se dirige diretamenta aos interlocutores, os educadores, por meio do emprego do pronome de segunda pessoa ("sua"). No segundo caso, destaca-se a presença de verbos no infinitivo ("agir" e "procurar") que evidenciam o caráter notadamente prescritivo da asserção. A partir dessas marcas liguísticas e do sentido global dos subtítulos, entendo que a reportagem parte de ideias que estão pressupostas no texto, ou seja, afirma-se algo com base em informações que não estão explícitas, tais como: a de que os educadores não ensinam aos alunos o valor das regras, mas esperam que eles as sigam; assim como agem somente sobre as consequências da indisciplina, sem procurar suas causas.

A segunda parte do texto, de responsabilidade de Moço e Gurgel, aponta soluções para o problema discutido, como fica claro pelo lead: *"Não há solução fácil. Mas é essencial trabalhar – como conteúdos de ensino – as questões relacionadas à moral e ao convívio social e criar um ambiente de cooperação"* (RNE, out/2009, p.83). Neste caso também há o emprego de asserção categórica e modalização deôntica ("é essencial"), que sinalizam a posição que ocupa a Revista diante dos interlocutores, isto é, a de quem se sente no direito de dizer ao professor o que "é essencial trabalhar" em sala de aula. Da mesma forma, o pressuposto aqui é de que os educadores acreditam na existência de soluções fáceis para o problema. Contudo, a Revista alerta que não há soluções fáceis, então, esta irá apontar o que é "essencial" para solucionar o problema.

Além desse *lead*, nessa segunda parte, há sete subtítulos que apresentam as sete soluções para a indisciplina dos alunos:

> Distinguir as regras morais das convencionais e discuti-las (RNE, out./2009, p.83).
>
> Equilibrar de maneira justa sua reação a um problema (Ibidem, p.84).
>
> Conquistar autoridade com o saber e o respeito ao aluno (Ibidem, p.85).
>
> Ter como objetivo construir um ambiente cooperativo (Ibidem, p.86).
>
> Agir na hora certa e sempre manter a calma (Ibidem, p. 87).
>
> Ficar alerta porque a indisciplina nunca acaba (Ibidem, p. 88).
>
> Incentivar e respeitar a autonomia do aluno (Ibidem, p. 88).

Com base nesses subtítulos, fica evidente o caráter prescritivo assumido pela reportagem que, mais do que discutir o assunto, aponta soluções para o problema, indicando o que os interlocutores (os professores) "precisam/devem" fazer. Tal aspecto é marcado pelos verbos no infinitivo (*distinguir, equilibrar, conquistar, ter, agir, ficar e incentivar*), os quais poderiam ser precedidos por modalizações deônticas, sinalizadas por predicados cristalizados (*é preciso, é essencial, é necessário etc.)* que apresentam os fatos enunciados como (socialmente) necessários, ou seja, coloca as afirmações no eixo do *dever*.

Apresentada a estrutura e análise da reportagem e de outros gêneros que gravitam em seu entorno, passo agora para a análise do texto principal, abordando os tipos de discursos e sequências que o compõem.

3.3.1 Tipos de discursos e sequências

Dentro do modelo de análise proposto pelo ISD, postula-se que os textos estão organizados em tipos de discursos e sequências. Com relação à reportagem da *Nova Escola*, percebe-se que o texto é constituído por um discurso predominantemente misto. Isto é, há trechos de *discurso interativo*, seguidos de *discurso teórico*, como já identificado em outros textos que acompanham o principal. Esse último discurso, o teórico, apresenta-se sempre respaldado por pesquisas recentes e falas de especialistas da área da Educação, como no trecho que trago abaixo:

> Calma...Respire...Se **você** [professor!] sonha com uma turma atenta e motivada, a primeira mudança necessária talvez esteja em **você** [professor!]. É hora de rever a **sua** ideia de indisciplina e o que há por trás dela. **Pesquisa realizada** por *NOVA ESCOLA* e Ibope em 2007 com 500 professores de todo o país revelou que 69% deles apontam a indisciplina e a falta de atenção entre os principais problemas da sala de aula. Doce ilusão! O comportamento do aluno não pode ser considerado impedimento para lecionar. Na verdade, ele é resultado da falta de adequação no processo de ensino (RNE, out/2009, p. 79, grifos meus).
>
> "As crianças não enxergam a utilidade de um regimento ou dos famosos combinados que não se sustentam. Elas não sentem a necessidade de respeitá-los e acabam até se voltando contra essas normas", **explica** Ana Aragão, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (Ibidem, p. 79, grifos meus).

O mundo discursivo teórico é conjunto ao mundo ordinário do enunciador, o que se evidencia nesse texto pelo uso de frases declarativas (*as crianças vivem a chamada...*), verbos no presente do indicativo (*vivem, seguem, abra-se*), ausência de qualquer origem espaço temporal. Há também a ausência de referências dêiticas aos parâmetros da ação verbal (agente-produtor, interlocutor eventual). Somados a essas características, a reportagem apresenta múltiplos organizadores com valor lógico-argumentativo (*assim, mas*) e *modalizações lógicas* (é possível, só). Alguns desses aspectos são encontrados em muitos trechos da reportagem, como nos que seguem:

> Antes de entender porque precisam agir corretamente, as crianças pequenas **vivem** a chamada moral heterônoma, **ou seja**, **seguem** regras à risca (...).
>
> Por volta dos 9 anos, **abre-se** espaço para a moral autônoma, quando o respeito mútuo se sobrepõem à coação. **Mas** a mudança não **é** mágica. (...). **Assim**, **é possível** dizer que a autonomia **só** passa a existir quando as relações entre crianças e adultos (...) (RNE, out/2009, p.80, grifos meus)

O *discurso interativo*, por sua vez, também aparece ao longo de toda a reportagem, marcado pelo sistema temporal baseado no presente do indicativo acompanhado do pretérito perfeito e/ou do futuro perifrástico, o que dá ao texto valor de simultaneidade, isto é, uma relação simultânea entre o momento dos acontecimentos verbalizados (expostos) e o momento da tomada de palavra. Além disso, há no texto a implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso, pois ele apresenta várias unidades que remetem às coordenadas da própria interação, como no uso de perguntas lançadas diretamente aos interlocutores, assim como nas referências diretas a eles, o que se constata pela presença recorrente de verbos e pronomes de segunda pessoa do singular: “você”. Dessa forma, o mundo discursivo criado é conjunto ao ordinário e caracteriza-se pela relação de implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem. Tais características ficam evidentes nos seguintes trechos da reportagem:

> Afinal, o diálogo durante a aula **pode** não ser considerado indisciplina se ele se referir ao conteúdo tratado no momento, certo**?** (RNE, out/2009, p.79, grifos meus).
>
> Não se assuste se **você** [professor!] **pensou** que alguns dos itens estivessem corretos – a maioria dos docentes brasileiros **tende** a concordar com eles (Ibidem, p.83).

> Ficar irritado, gritar e castigar os que não se comportam como **você** [professor!] **quer** – atitudes autoritárias e retrógradas – não **adianta** nada (Ibidem, p.85).
>
> Que tipo de relação se espera formar com atitudes como essas**?** A análise do próprio comportamento **é** fundamental (Ibidem, p.86).

Com relação a esse tipo de discurso, o teórico-interativo, Bronckart esclarece que:

> Esse estatuto misto decorre de uma dupla restrição exercida sobre o autor. Nas situações de produção discutidas a cima [discurso teórico-discursivo], ele deve, de um lado, apresentar informações que são, a seu ver, verdades autônomas, independentes das circunstâncias particulares da situação material de produção e que se inscreve, consequentemente, nas coordenadas de um mundo teórico; mas, ao mesmo tempo, e mesmo na ausência de contato direto com o receptor-destinatário, deve levar esse destinatário em conta, solicitar sua atenção, procurar sua aprovação, ou ainda, antecipar suas objeções, inscrevendo-se, assim, nas coordenadas de um mundo interativo (BRONCKART,1999/2007, p. 193).

De acordo com Bronckart & Machado (2005), a ocorrência do tipo de *discurso interativo*, sobretudo em suas formas mais típicas, com presente atual, produz o efeito de revelar, de forma explícita, a subjetividade do produtor, de seu posicionamento diante do que diz, assim como o efeito de acentuar uma proximidade maior (espaço-temporal ou relacional) entre produtor e o destinatário – nesse caso a Revista e os educadores -, o que parece garantir a adesão dos destinatários à proposta apresentada, pois o texto não se coloca como uma imposição, mas como um instrumento de ajuda, que vai permitir ao professor uma reflexão e, consequentemente, uma mudança de atitude por parte deste.

No entanto, essa afirmação dos autores refere-se especialmente a outra modalidade de texto, os oficiais, que são produzidos pelas instâncias governamentais como, por exemplo, os PCN's. Contudo, acredito que essa descrição faz lembrar, e muito, o perfil dos textos produzidos pela Revista *Nova Escola*. Logo, a relação entre documentos oficiais (prescritores do agir docente) e educadores parece se repetir/reproduzir na relação estabelecida entre Revista *Nova Escola* e educadores.

A posição discursiva assumida pelas instâncias governamentais, nos documentos oficiais e pelos editores de livros didáticos, ambas produções dirigidas aos professores, se comparada com a posição da Revista *Nova Escola*, que também se dirige ao mesmo público,

parece indicar que a Revista preenche um espaço discursivo deixado pelo governo e pelos autores de livros didáticos. Mas essa confrontação de discursos será explicitada no final dessa análise, na qual se juntarão outras evidências que corroborarão essa tese.

A partir do modelo teórico-metodológico do ISD, além dos textos serem organizados em tipos de discurso, eles também são organizados em sequências textuais, as quais são modos de planificação convencionais que se desenvolvem no interior do plano geral do texto. Partindo da classificação proposta por Adam, Bronckart (1999/2007) considera que há 6 tipos principais de sequências: *narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva.*

Nesse sentido, destaca-se outra característica da reportagem de capa da Revista *Nova Escola*: a presença recorrente de *sequência explicativas, argumentativas* e *injuntivas*. Bronckart (1999/200, p. 228) explica que, principalmente de acordo com Grize, o *raciocínio explicativo* tem sua origem na "constatação de um fenômeno incontestável, mas que se apresenta como incompleto", ou "como requerendo um desenvolvimento destinado a responder às questões que coloca ou às contradições aparentes que poderiam suscitar". Sendo assim, um agente autorizado explicita as causas e/ou razões da afirmação inicial, bem como das possíveis questões e contradições que ela possa vir a suscitar no destinatário do texto. Como exemplo, trago os trechos abaixo:

> Nesta reportagem, apresentamos sete soluções para você encaminhar o problema. Não se trata de um manual de instruções. As questões ligadas à indisciplina são da natureza humana. **Portanto**, complexas e incertas. Esse é um ponto de partida para quem convive com o problema. Para se sair bem, é preciso estudar muito e sempre revisitar o tema (RNE, out/2009, p.83, grifos meus).

Nesse trecho, há uma afirmação inicial: "*Nesta reportagem, apresentamos sete soluções para você encaminhar o problema*". Partindo do pressuposto de que esse enunciado poderia suscitar no leitor a ideia de que a Revista estaria propondo um manual de instruções, algo mecânico e formatado para lidar com o problema da indisciplina escolar, os autores do texto levantam essa questão colocando: "*Não se trata de um manual de instruções*". Em seguida, apesar de não haver a presença explícita no texto do conector que introduz uma explicação como, por exemplo, um "*pois*", é possível subentendê-lo, uma vez que o elo entre

os segmentos pode ser facilmente recuperado: *"Não se trata de um manual de instruções.* [pois] *As questões ligadas à indisciplina são da natureza humana"*. A partir da solução do "problema", o emissor chega à conclusão de que as questões de indisciplina são, *"portanto, complexas e incertas"*. Desse modo, evidencia-se o *protótipo* da *sequência explicativa*, tal como apontado por Bronckart (1999/2007): 1°) constatação inicial; 2°) problematização; 3°) resolução ou explicação; 4°) conclusão-avaliação.

Já, o *raciocínio argumentativo*, como esclarece Bronckart (1999/2007, p.226), requer, primeiramente, que exista uma tese, "supostamente admitida, a respeito de um dado tema", que suscitará dados novos, os quais serão objeto de um processo de inferência, que, por sua vez, orientará para uma conclusão. Assim, o protótipo da *sequência argumentativa* apresenta-se como uma sucessão também de quatro fases: 1°) premissas-constatação inicial; 2°) argumentos; 3°) contra-argumentos; 4°) conclusão. Como exemplo, trago os trechos da reportagem que estão abaixo listados:

> **Constatação inicial:**
> Erro comum em regimentos escolares é situar regras morais e convencionais num mesmo patamar.
>
> **Argumento:**
> "As morais merecem mais atenção", afirma Telma Vinha, do Gepem da Unicamp.
>
> **Contra-argumento:**
> Já as convencionais estão mais ligadas ao andamento do trabalho. (...)
>
> **Conclusão:**
> Ao distingui-las, você será capaz de interpretar melhor uma transgressão e, **assim**, encaminhá-la adequadamente.
>
> **Argumentos:**
>
> Não mentir é um **exemplo** clássico de regra moral. O princípio ético em jogo, nesse caso, é a honestidade. Trata-se, **portanto**, de um preceito inegociável. Quando algum aluno mente (...)
>
> **Contra-argumento:**
> Regras convencionais, **por sua vez**, têm seu fundamento na negociação e na clareza de definição. Tome o **exemplo** da conversa. Mesmo numa sala que está barulhenta **porque** os jovens realizam um trabalho em grupo (....)
>
> (RNE, out/2009, p.83, grifos meus)

Por fim, o texto apresenta também *sequências injuntivas*. Conforme o modelo do ISD, com base em Adam (1992 apud Bronckart, 1999/2007, p. 237), essas sequências constituídas

em operações de caráter dialógico são sustentadas por um objetivo próprio ou autônomo, uma vez que "o agente produtor visa a *fazer agir* o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção", o que reforça o caráter prescritivo dessa reportagem. Tal sequência caracteriza-se, entre outros aspectos, pela presença de formas verbais no imperativo ou no infinitivo, tal como as que aparecem nos subtítulos antes comentados e em vários trechos ao longo de todo o texto. Abaixo alguns exemplos:

> No caso de uma discussão mais quente entre a garotada, o caminho é **relatar** o que você viu com linguagem descritiva e **ouvir** as partes. **Peça** que todos contem como se sentiram e por que discutiram. Isso demonstra respeito pelos valores de cada um", sugere Vanessa Vicentin, da Universidade de Franca (Unifran). Quando o conflito é com você, **comporte-se** sempre com sabedoria (RNE, out/2009, p. 85, grifos meus).

Por fim, dentro desse nível, é preciso ainda identificar os mecanismos de coesão empregados no texto, pois, por meio da análise das **séries coesivas centrais**, podemos identificar quais são os actantes principais colocados em cena no texto (Machado e Bronckart, 2009, p. 64).

3.3.2 Mecanismos de coesão

A **coesão** é "a propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática" (ANTUNES, 2005, p.47). Os mecanismos de **coesão nominal** explicitam as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais. Dessa forma, "os pronomes constituem uma classe particular de expressões referencias, isto é, de expressões pelas quais nós nos referimos às coisas e às pessoas" (ANTUNES, 2005, p.86).

Analisando o texto principal da reportagem, percebe-se que há 35 expressões que se referem aos professores. Entre essas, em 25 ocorrências, há o emprego do pronome *dêitico* "você" e, em 10, o próprio substantivo "professor" e suas flexões de número e gênero. Sem contar as inúmeras vezes em que os pronomes possessivos "sua" e "seu" aparecem,

remetendo diretamente à instância exterior ao texto, isto é, aos destinatários que são os professores. Abaixo seguem alguns trechos que servem de exemplo:

> **Sua paciência** está por um fio. A garotada voa pelos corredores, conversa em sala, briga no recreio, insiste em usar boné e em trazer para a sala materiais que não são os de estudos. Cansado e confuso, **você** [**professor**!] se sente com os braços atados e a **sua autoridade** abalada. Não suporta mais as cenas que vê e **não sabe o que fazer**. **Quer** obediência! **Quer** controle! **Quer** mudanças no comportamento dos alunos! (RNE, out./2009, p.79).
>
> Calma...Respire...Se **você** [**professor**!] sonha com uma turma atenta e motivada, a primeira mudança necessária talvez esteja em **você** [**professor**!].” é hora de rever a **sua ideia de indisciplina** e o que há por trás dela (Ibidem, p.79).
>
> Muitos **professores** esperam, sem razão, que essa formação moral seja feita 100% pela família (Ibidem, p.80).
>
> **Ensinar** o tema aos pequenos também **é tarefa sua**. “Esperar que os pequenos, de modo espontâneo, saibam se portar perante os colegas e educadores é um engano. É abrir mão de um dever docente”, explica Luciene Tognetta (...) (Ibidem, p.80).
>
> **A atuação docente inadequada** em sala é outra causa da indisciplina. “Embora os **professores** anseiem por uma solução, acham-se perdidos por não poder agir com a rigidez de antigamente, que permitia até alguns castigos físicos (Ibidem, p.81).
>
> “O resultado é o tédio. E gente entediada [aluno!] busca algo mais interessante para fazer, o que muitos [**professores**!] confundem com indisciplina (...)” (Ibidem,p.81).
>
> **As estratégias** usadas atualmente por grande parte dos **professores** para lidar com a indisciplina **tem sido desastrosas** e estão na contramão do que os especialistas apontam ser o mais adequado (Ibidem, p. 83).
>
> Nesta reportagem, apresentamos 7 soluções para **você** encaminhar o problema (Ibidem, p.83).
>
> Ao distingui-las, **você será capaz de interpretar** melhor uma transgressão e, assim, encaminhá-la adequadamente (Ibidem, p. 83).
>
> Ficar irritado, gritar e castigar os que não se comportam como **você** [**professor**!] **quer** – **atitudes autoritárias e retrógradas** – não adianta nada (Ibidem, p.85).
>
> Um ponto de atenção: **o desrespeito do professor** em relação aos alunos também alimenta a indisciplina (Ibidem, p. 86).
>
> “**Falta** sensibilidade moral **aos professores** que tiram sarro do aluno, uma situação, infelizmente, bem comum” (Ibidem, p. 86).
>
> É preciso chamar a atenção, mas sempre com respeito e mostrando que o grupo é que está sendo prejudicado, e não apenas **você** [**professor**!], pessoalmente (Ibidem, p.87).

Com relação aos alunos, esses também aparecem referidos no texto por diversas vezes, ora como “alunos”, ora como “crianças”, ou ainda como “estudante” e “pequenos”, como os trechos abaixo mostram:

> “Nosso estilo de ensinar é parecido [com o estilo da Espanha], pois joga pouca luz sobre o currículo oculto, aquele que leva em conta o sentimento do **estudante**, seus desejos, suas incompreensões” (RNE, out./2009, p.80).
>
> As questões ligadas à moral e à vida em grupo devem ser tratadas como conteúdos de ensino. Caso contrário, corre-se o risco de permitir que as **crianças** se tornem adultos autocentrados e indisciplinados em qualquer situação, incapazes de dialogar e cooperar (Ibidem, p. 80).
>
> “Esperar que os **pequenos**, de modo espontâneo, saibam se portar perante os colegas e educadores é um engano...” (Ibidem, p.80).
>
> Sem isso, é natural que, conforme cresçam, mais indisciplinados fiquem os **alunos** (Ibidem, p.81).

Com base nesses levantamentos, pode-se afirmar que os professores são os principais actantes postos em cena na reportagem. No entanto, não são os únicos, há outros também: a escola, os alunos e os especialistas em Educação. A partir desse *discurso misto* e fortemente marcado por sequências argumentativas, explicativas e, sobretudo, injuntivas, manifestam-se diferentes instâncias enunciativas na reportagem, as quais serão apresentadas e analisadas na seção que segue.

3.4 Nível Enunciativo da reportagem

Este nível de análise textual, proposto pelo ISD, inclui a identificação das *vozes* que povoam os textos e as *modalizações* neles presentes. Sendo assim, ele mostra as instâncias enunciativas que se responsabilizam pelo que é dito, ou a quem se atribui a responsabilidade pelo que é dito/enunciado em um texto. Além disso, esse nível explicita “as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático”, por parte dessas instâncias (BRONCKART, 1999/2007, p. 319).

A análise das *vozes* e das *modalizações* é de extrema importância para a interpretação global de um texto, uma vez que essas unidades estão relacionadas com operações de linguagem constitutivas dos mundos discursivos que são semiotizados em tipos de discursos, que funcionam como sistemas de coordenadas formais que organizam, de modo específico e regular, o conteúdo referencial tematizado nos textos. Nesse processo de organização discursiva são mobilizadas representações, tanto pessoais, quanto dos outros, ou mesmo representações que circulam na sociedade. Da análise dos *mecanismos enunciativos*, então, emerge o confronto e o modo de articulação dessas representações. Processos esses que foram gerenciados por uma instância geral, que é o autor empírico do texto.

3.4.1 As vozes que povoam o texto

Com relação à reportagem da *Nova Escola*, percebe-se que há um conjunto considerável de *vozes* explícitas e implícitas no texto. A primeira delas é a dos autores (*voz do autor*), outras são de especialistas da área da Educação (*voz do expert*), mas há ainda *vozes indefinidas*. Cumpre destacar que essas categorias de *vozes* já foram utilizadas em análise de documentos por pesquisadores do grupo ALTER.

A *voz do autor*, de acordo com Bronckart (1999/2007, p.327), "é a voz que procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual e que intervém, como tal, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado". Essa voz aparece já na abertura da reportagem e ao longo de todo o texto, como nesse exemplo: "*Por trás desse problema – visto pelos professores como um dos principais entraves da boa educação -, há a falta de conhecimento sobre o tema e de adequação das estratégias de ensino*" (RNE, out/2009, p. 79).

A *voz do expert*, do time de especialistas, é recorrente nessa reportagem e diz respeito a profissionais de diferentes instituições educacionais, como aparece nos trechos abaixo:

> "(...) Elas [as crianças] não sentem a necessidade de respeitá-los [regimentos] e acabam até se voltando contra essas normas", *explica* **Ana Aragão**, da Faculdade de

> Educação da Universidade Estadual de Campinas (**Unicamp**) (RNE, out/2009, p.79, grigos meus).
>
> "Esperar que os pequenos, de modo espontâneo, saibam se portar perante os colegas e educadores é um engano. É abrir mão de um dever docente", *explica* **Luciene Tognetta**, do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da **Unicamp** (Ibidem, p.80).
>
> "Não se trata de destituí-la dessa tarefa, mas é preciso enxergar o espaço escolar como propício para a vivência de relações interpessoais", *pondera* **Áurea de Oliveira**, do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (**Unesp**), campus de Rio Claro (Ibidem, p. 80).
>
> Erro comum em regimentos escolares é situar regras morais e convencionais num mesmo patamar. "As morais merecem mais atenção", *afirma* **Telma Vinha**, do Gepem da **Unicamp** (Ibidem, p.83).
>
> "Peça que todos contem como se sentiram e por que discutiram. Isso demonstra respeito pelos valores década um", *sugere* **Vanessa Vicentin**, da Universidade de Franca (**Unifran**) (Ibidem, p.85).
>
> "O resultado é uma piora nas relações entre alunos e professores e, consequentemente, no comportamento da turma", *acredita* **Adriana de Melo Ramos**, do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Moral (Gepem), da **Unesp**, campus de Rio Claro (Ibidem, p.83).
>
> "É preciso diversificar a metodologia, pois interagimos com alunos conectados ao mundo por diferentes redes e ferramentas", *acredita* **Maria Tereza Trevisol**, da Universidade do Oeste de Santa Catarina **[Unoesc]**, campus Joaçaba (Ibidem, p.86).

Com base nesses trechos, percebe-se o empenho dos autores da reportagem (todos eles formados em Jornalismo, portanto, profissionais que estão fora do contexto escolar de ensino básico) em fundamentar suas opiniões no que dizem autoridades da área da Educação, vinculadas a diferentes instituições de ensino superior brasileiras (Unicamp, Unesp, Unifran, Unoesc). Assim, passa-se a ideia de que não são posições isoladas sobre o assunto que estão em jogo, mas, sim, uma visão um pouco mais ampla do problema, tomada de diferentes perspectivas institucionais/acadêmicas. Nesses casos, tem-se a "legitimação da *expert*", como identificado por Buttler (2009), nas crônicas da Revista *Nova Escola* (Mazzillo apud Buttler, 2009, p.67).

Essa técnica consiste em destacar o nome, o sobrenome, o cargo e, nesse caso específico, a instituição de ensino, a qual o profissional está vinculado. Dessa forma, usa-se um *argumento de autoridade*, vindo da *voz do expert* que, nesse caso específico, parece se tratar da *voz da academia*, que tem por função legitimar o discurso da Revista, o que é feito nesse texto através do emprego de duas marcas linguísticas: as aspas, que sinalizam o discurso segundo, e os verbos, que inserem tais vozes (*sugere/afirma/acredita/explica/pondera*

“fulano de tal”). Isso tudo seguido da apresentação do profissional, o que assegura a “legitimidade” das prescrições, uma vez que vêm de uma *expert* em Educação. Com isso, evidencia-se outra característica dos textos da *Nova Escola:* servir de mediador do discurso acadêmico, assim como fazem os documentos oficiais.

Contudo, é preciso lembrar que o emprego da *voz do expert* já haviam sido apontado no trabalho de Buttler (2009), sobre as crônicas da Revista *Nova Escola.* Logo, essa parece ser uma marca do discurso dessa publicação. O que parece ser bastante compreensível, tendo em vista que são Jornalistas que escrevem as matérias para a *Nova Escola*, portanto, eles precisam buscar apoio nos especialistas da área da Educação.

Voltando à análise, percebe-se que, somadas a essas vozes explícitas, há outro tipo de voz menos empregado na reportagem: a *voz indefinida/neutra*. De acordo com Buttler (2009, p. 40), essa voz é “uma voz implícita, o leitor pode conseguir distinguir sua procedência pelo contexto, mas ela não está expressa claramente no texto”, como nos exemplos que trago abaixo:

> Não é fácil distinguir em moralidade e convenção. Frequentemente **mistura-se** tudo em extensos regimentos que pouco colaboram para manter o bom funcionamento da instituição e o clima necessário à aprendizagem em sala de aula (RNE, out/2009, p. 79).
>
> As questões ligadas à moral e à vida em grupo devem ser tratadas como conteúdos de ensino. Caso contrário, **corre-se** o risco de permitir que as crianças se tornem adultos autocentrados e indisciplinados em qualquer situação, incapazes de dialogar e cooperar (Ibidem, p. 80).
>
> **Procura-se** evitar os conflitos, vistos como algo antinatural, que deixa os educadores assustados e inseguros. Câmeras, inspetores e marcação cerrada são exemplos disso. (...) Com isso, **gasta-se** tempo tentando impedir ou antecipar qualquer tipo de encrenca (Ibidem, p. 85).

Nesses trechos, a presença de verbos na 3ª pessoa do singular (*mistura, corre, procura*), acompanhados do pronome “se” que funciona, neste caso, como *índice de indeterminação do sujeito,* confere ao enunciado um caráter de “verdade absoluta”, como explicado por Buttler (2009, p.40). Além disso, com o emprego dessas marcações, a responsabilização pelo que é enunciado é transferida para uma instância *social*, que representa “as vozes procedentes de grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes” no

texto (BRONCKART, 1999/2007, p. 327). Com isso, não são, de certa forma, os enunciadores os responsáveis por certas afirmações presentes no texto, tais como a de que os educadores misturam as regras; evitam os conflitos de ordem natural e correm risco de permitir que as crianças se tornem adultos indisciplinados. Posto dessa forma os termos, eles são investidos de valor de verdade, de universalidade, pois denotam um distanciamento do enunciador com relação ao que é dito, uma vez que tal afirmação é feita com base em um "consenso".

Além dessas vozes, encontram-se no texto várias referências a pesquisas realizadas igualmente por diferentes instituições: Ibope, *Nova Escola*, Universidade de Barcelona, Organização dos Estados Ibero-Americano, Universidade de São Paulo (USP), Fundação SM. Isso dá ao texto ainda mais "respaldo", visto que apresenta números, estatísticas referentes à área da Educação, como no trecho abaixo:

> **Pesquisa realizada por** *NOVA ESCOLA* e Ibope em 2007 com 500 professores de todo o país revelou que **69%** deles apontam a indisciplina e a falta de atenção entre os principais problemas da sala de aula. Doce ilusão! O comportamento do aluno não pode ser considerado impedimento para lecionar. Na verdade, ele é resultado da falta de adequação no processo de ensino (RNE, out/2009,p.79, grifos meus).

Nesse exemplo em especial, chama a atenção a construção discursiva, pois há uma "desautorização" do que é dito pelos professores. A reportagem traz o dado estatístico: **"***69% deles [dos professores] apontam a indisciplina e a falta de atenção entre os principais problemas da sala de aula*". Mas, imediatamente, esse dado é contestado com a seguinte colocação dos enunciadores: "*doce ilusão!*". Ou seja, enganam-se os professores que pensam que o problema é a indisciplina dos alunos. Para os enunciadores, o problema está, "*na verdade*", no professor, uma vez que o comportamento do aluno "*é resultado da falta de adequação no processo de ensino*", portanto, na visão dos enunciadores, isso tem relação direta (e até exclusiva) com o agir docente.

Apresentadas as múltiplas vozes enunciativas que se fazem presentes na reportagem da *Nova Escola*, é hora de mostrar outra característica bastante marcante desse texto: o emprego recorrente das *modalizações*. Bronckart (1999/2007) as classifica em quatro tipos, de acordo com a função que elas desempenham: *lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas*.

A análise das inúmeras unidades linguísticas que podem expressar essas funções é de fundamental importância para que se possa interpretar o conteúdo temático de um texto, uma vez que elas traduzem, “a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” (BRONCKART, 1999/2007, p.331).

3.4.2 Os modalizadores enunciativos

Na reportagem, as *modalizações* evidenciam a posição ocupada pela Revista diante de seus interlocutores potenciais, os educadores. Abaixo listo alguns trechos como exemplo:

> Para que você [professor] avance nessa reflexão, **é preciso** entender que a indisciplina é a transgressão de dois tipos de regra (RNE, out/2009, p.79, grifos meus).
>
> O comportamento do aluno **não pode ser** considerado impedimento para lecionar. Na verdade, ele é resultado da falta de adequação no processo de ensino (Ibidem, p.79).
>
> Aqui entram as que tratam do uso do celular e as conversa em sala de aula, por exemplo. Nesse caso, a questão **não pode ser** fechada (Ibidem, p.79).
>
> As questões ligadas à moral e à vida em grupo **devem ser** tratadas como conteúdos de ensino (Ibidem, p.80).
>
> Saber como o ser humano se desenvolve moralmente **é essencial** para encontrar as raízes da indisciplina (Ibidem, p.80).
>
> Para transformar o ambiente, o discurso **tem de** ser constante e exemplificado por ações de todos (Ibidem, p.81).
>
> Esse é um ponto de partida para quem convive com o problema. Para se sair bem, **é preciso** estudar muito e sempre revisitar o tema (Ibidem, p. 83).
>
> **É preciso** estar acertado que, quando um aluno ou você [professor] precisarem da atenção, o grupo **deve** parar para ouvir o que será dito (Ibidem, p.83).
>
> **É preciso** ter paciência. A aprendizagem é gradual e resulta da reflexão contínua, do diálogo e da coerência nos procedimentos. “Os mediadores desse processo **devem** se pautar por ações transparentes e convictas”, diz Maria Teresa (Ibidem, p.85).
>
> “Mas isso **tem de** ser construído gradativamente pelo grupo, com base no respeito mútuo, na reciprocidade e nos princípios de justiça”, completa a especialista. (Ibidem, p.87).

> Mesmo que você aja da forma mencionada nos itens anteriores, em momentos conturbados na sala você **tem de** manifestar desagrado com relação a comportamentos inadequados (Ibidem, p. 87).

Nesses exemplos, há várias *modalizações deônticas* sinalizadas especialmente por locuções adverbiais, *verbos auxiliares* e *predicados cristalizados (tem de, pode ser, é preciso, é fundamental, é essencial)* que, de acordo com Bronckart (1999/2007), apresentam os elementos do conteúdo temático como sendo de domínio do direito, do dever, da obrigação social. Com base nisso, percebe-se que a Revista e os especialistas convocados se sentem no direito de dizer aos professores o que eles *devem*, *precisam* e *não podem* fazer em relação à indisciplina dos alunos, já que os enunciadores partem do pressuposto de que os professores não entendem o que é a indisciplina ("*é preciso entender que a indisciplina é a transgressão de dois tipos de regra*") e nem o que pode ser considerado impedimento para lecionar ("*O comportamento do aluno não pode ser considerado impedimento para lecionar*"). Portanto, pode-se dizer que o professor é representado no texto como um completo equivocado.

Há também no texto inúmeras *modalizações lógicas*, que apresentam os elementos do conteúdo temático do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc. Como aparecem nos trechos listados abaixo:

> 1- Afinal, o diálogo durante a aula **pode não ser** considerado indisciplina se ele se referir ao conteúdo tratado no momento, certo?" (RNE, out/2009, p.79, grifos meus).
>
> 2- Há escolas em que o uso do uniforme é uma questão de segurança, pois ele permite identificar quem é ou não aluno. Em outras, isso **pode não ser** necessário (Ibidem, p.83).
>
> 3- (*no quadro à direita,* Calvin *e Susi mostram a que ponto* ***pode chegar*** *a situação quando há temor em relação aos possíveis castigos* (Ibidem, p.85).
>
> 4- A cada ano, chegam novos professores e alunos, que **podem não estar** alinhados com essa visão (Ibidem, p.88).
>
> 5- Os problemas de comportamento **podem ser** um jeito de as crianças mostrarem a você que uma regra é desnecessária ou não está funcionando (Ibidem, p.88).
>
> 6- O comportamento do aluno não pode ser considerado impedimento para lecionar. **Na verdade**, ele é resultado da falta de adequação no processo de ensino (Ibidem, p.79).

> 7- (...) permissões, proibições e castigos sem nenhum tipo de negociação. Se isso funcionasse, as escolas estariam todas em paz. Esse caminho - o mais comum – é tão **claramente** ineficaz que se tornou um dos principais motes das tirinhas de Calvin (...) (Ibidem, p.79).
>
> 8- Sem isso, **é natural** que, conforme cresçam, mais indisciplinados fiquem os alunos (Ibidem, p.80).
>
> 9- A autoridade do professor perante a classe **só** é conquistada quando ele domina o conteúdo e sabe lançar mão de estratégias eficientes para ensiná-los (Ibidem, p.81).
>
> 10- A escola é, **sem dúvida**, a instituição do conhecimento, mas é preciso deixar espaço para a ação mental da turma", afirma Luciene." (Ibidem, p.81).
>
> 11- Os benefícios **certamente** serão maiores se houver o envolvimento institucional (Ibidem, p.81).
>
> 12- **É claro** que essa perspectiva não exime de exercer a figura da autoridade moral e intelectual – nunca autoritária – como o coordenador do processo educacional (Ibidem, p.87).

Com base nesses exemplos que trazem diferentes marcações, tais como locuções verbais (*pode ser*), advérbios (*só, certamente, claramente*) locuções adverbiais (s*em dúvida*) e orações impessoais (*é claro que, é natural que*), percebe-se que a Revista apresenta o conteúdo temático da reportagem colocando-o no eixo máximo de certeza (*certamente, sem dúvida, só*) e sempre encarado como sendo óbvio (*claramente, é claro, é natural*) quando se trata da ação da escola e dos professores em relação aos alunos (ver exemplos 6, 7 e 9). O caso muda quando é o inverso, pois, quando se trata da ação do aluno em relação aos professores e escola, o enunciado é atenuado, é colocado no eixo da possibilidade (ver exemplos 1, 2 e 5).

A Revista, baseada no discurso dos especialistas e estatísticas, coloca-se como quem *pode* e *tem* condições de analisar e avaliar as situações vivenciadas dentro da sala de aula pelos professores. Tanto é que os enunciadores afirmam categoricamente que "*a autoridade do professor perante a classe **só é** conquistada quando ele domina o conteúdo e sabe lançar mão de estratégias eficientes para ensiná-los*" (ver exemplo 9).

Assim, entendo que, da perspectiva da Revista, não há outra forma de se resolver o problema da indisciplina escolar, que não seja modificando o agir docente. Logo, não há outro fator "por trás" do problema, além da falta de conhecimento e de bom desempenho dos educadores, os quais parecem não enxergar e não entender o que é óbvio, *claro* e *natural* para a Revista (e os especialistas). Assim, fica estabelecida uma ligação direta entre conhecimento

do professor e comportamento dos alunos. Como se bastasse o professor dominar o conteúdo e ter um bom desempenho em classe para garantir que os alunos irão se comportar e aprender como o esperado.

A relação entre os enunciadores (jornalistas que representam a *Nova Escola*) e os destinatários (professores) do texto vai sendo marcada nessa reportagem por um tom de superioridade por parte dos enunciadores. Isso se torna bastante evidente se levantadas as *modalizações pragmáticas* presentes no texto, que "introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação" (BUTTLER, 2009, p.40). Além disso, de acordo com Bronckart (1999/2007), esse tipo de modalização atribui ao agente intenções e razões (causas ou restrições etc.).

A marcação das *modalizações pragmáticas* é feita por diferentes unidades e estruturas, tais como: os tempos verbais no futuro do pretérito, os auxiliares de modo, advérbios ou locuções adverbiais, orações impessoais e adverbiais. Desse modo, elas expressam "a capacidade do agente (o poder-fazer), a intenção (o querer –fazer) e as razões (o dever –fazer)" (BUTTLER, 2009, p.40). Abaixo trago alguns trechos como exemplo:

> Sua paciência está por um fio. A garotada voa pelos corredores, conversa em sala, briga no recreio, insiste em usar boné e em trazer para a sala materiais que não são os de estudos. Cansado e confuso, você [professor!] se sente com os braços atados e a sua autoridade abalada. Não suporta mais as cenas que vê e não sabe o que fazer. **Quer** obediência! **Quer** controle! **Quer** mudanças no comportamento dos alunos! (RNE, out./2009, p.79, grifos meus).
>
> A atuação docente inadequada em sala é outra causa da indisciplina. "Embora os **professores anseiem** por uma solução, acham-se perdidos por não poder agir com a rigidez de antigamente, que permitia até alguns castigos físicos (Ibidem, p.81).
>
> Ficar irritado, gritar e castigar os que não se comportam como **você** [**professor**!] **quer** – atitudes autoritárias e retrógradas – não adianta nada (Ibidem, p.85).

Com base nesses exemplos, percebe-se que os enunciadores do texto da Revista, além de prescreverem o agir docente, dizendo o que o professor deve fazer diante da indisciplina dos alunos, também expressam sentimentos e intenções atribuídos aos professores (*"cansado e confuso, você se sente com os braços atadados e a sua autoridade abalada", "não suporta*

mais as cenas que vê; "acham-se perdidos", "Quer obediência! Quer controle! Quer mudanças"; "os professores anseiam por mudanças", "Castigar o que não se comportam como você quer"). O que chama a atenção nesses exemplos é a carga semântica do vocabulário empregado: *autoridade abalada, castigar, obediência, controle, rigidez, castigos físicos, atitudes autoritárias e retrógradas*. Todos esses termos remetem a um regime ditatorial, como já havia sido apontado em relação ao questionário que abre a segunda parte da reportagem e aos comentários referentes às tiras do Calvin. Portanto, os enunciadores insistem de forma bastante explícita em representar negativamente os professores, chegando a afirmar que eles *"acham-se perdidos por não poder agir com a rigidez de antigamente, que permitia até alguns castigos físicos*" (p.81).

Essa representação negativa do agir docente é reforçada por outras duas classes gramaticais empregadas no texto. Primeiramente os adjetivos que, para o ISD, segundo Buttler (2009), podem identificar as diferentes reações das instâncias enunciativas sobre um determinado objeto temático. Dessa forma, percebe-se que a Revista faz questão de colocar os professores e seu agir sempre sob uma ótica depreciativa, como expressam os adjetivos nos trechos acima citados, que qualificam o professor como *"Cansado e confuso", "irritado", e* suas atitudes e ação são, respectivamente, *"autoritárias"/"retrógradas*" e *"inadequada"*. Além dos adjetivos, vale analisar o uso de certas preposições no texto, em especial as que estabelecem uma relação de subordinação e podem indicar ausência de condição necessária e falta, como aparece nos seguintes trechos:

> Muitos professores esperam, **sem razão**, que essa formação moral seja feita 100% pela família RNE, out/2009, p.79).
>
> *(na tira acima, a professora de* Calvin *mistura,* ***sem sentido****, a solidariedade com a proibição do chiclete)* (Ibidem, p. 84).

Nesses exemplos, os enunciadores emitem um importante julgamento em relação ao agir do professor, pois atribuem a ele falta de razão ("*sem razão"*) e de sentido ("*sem sentido*"). Logo, o agir docente é destituído de razões e de lógica. Isso fica marcado também por outra expressão que aparece no texto e marca aquilo que falta aos professores, como nos trechos que trago abaixo:

> “Por trás desse problema – visto pelos professores como um dos principais entraves da boa educação -, há a **falta de conhecimento** sobre o tema e de adequação das estratégias de ensino”. (RNE, out./2009, p. 79, grifos meus).
>
> O comportamento do aluno não pode ser considerado impedimento para lecionar. Na verdade, ele é resultado da **falta de adequação** no processo de ensino(Ibidem, p.79).
>
> Que tipo de relação se espera formar com atitudes como essas? A análise do próprio comportamento é fundamental. “**Falta sensibilidade moral** aos professores que tiram sarro do aluno, uma situação, infelizmente, bem comum (Ibidem, p. 86).

Dessa forma, a reportagem coloca em evidencia não só as limitações dos educadores, mas também o que lhes falta para desempenhar o seu trabalho: *razão, sentido, conhecimento, adequação e sensibilidade*. Por fim, com relação ao nível enunciativo, cumpre destacar outro aspecto da reportagem que está sendo analisada: a ironia por parte dos enunciadores, que reforça a superioridade destes em relação a seus interlocutores.

Em alguns trechos, fica bastante evidente a forma irônica com que os jornalistas se dirigem aos professores, com nos exemplos que trago abaixo:

> Pesquisa realizada por *NOVA ESCOLA* e Ibope em 2007 com 500 professores de todo o país revelou que 69% deles apontam a indisciplina e a **falta** de atenção entre os principais problemas da sala de aula. **Doce ilusão!** (RNE, out./2009, p.79, grifos meus).
>
> Afinal, além de conhecer os objetivos pedagógicos, é **você o adulto** da situação (Ibidem, p. 86).
>
> Os caminhos também **não são nada que esteja fora do seu alcance** (Ibidem, p. 86).

Acredito que essas passagens do texto evidenciam a ironia dos jornalistas, pois, se precisam lembrar aos professores que estes são “*os adultos da situação*", é porque estão insinuando que os educadores, por vezes, agem como crianças. Além disso, ao se sentirem à vontade para dizer algo como "*doce ilusão!*", acredito que os jornalistas estão afirmando que, além de iludidos, isto é, pessoas com erro de percepção ou de entendimento; os professores são ingênuos, pois o adjetivo “doce” remete ao que agrada aos sentidos, ou seja, os professores estariam enganando a si mesmos ao acreditarem que a falta de atenção dos alunos é um dos principais entraves da educação. Logo, há outros problemas relacionados com a

indisciplina dos alunos e, provavelmente, referem-se somente aos professores, já que estes estão iludidos/enganados.

Feita a apresentação do nível enunciativo, é hora de encaminhar essa análise para a abordagem dos aspectos semânticos, os quais acredito que sejam os mais interpretativos, visto que irão retomar e cruzar os aspectos já levantados nos níveis anteriores.

3.5 Nível Semântico da reportagem

De acordo com Bronckart (2004 apud MACHADO et al., 2009, p.18), “as ações só podem ser apreendidas por meio de interpretações, produzidas principalmente com a utilização da linguagem, em textos dos próprios actantes ou observadores dessas ações”. Com base nisso, tentarei interpretar o modo como os Jornalistas da Revista *Nova Escola* representam o agir docente na reportagem publicada em outubro de 2009, mês em que os professores são homenageados.

Na reportagem que aborda a indisciplina dos alunos na escola, a análise dos mecanismos de coesão nominal aponta para um aspecto importante: é o professor o actante principal posto em cena. Machado e Bronckart (2009, p.64) defendem que, identificados os actantes principais de um texto, “podemos identificar como se constituem as representações sobre esses actantes no decorrer da progressão temática”.

É preciso relembrar que o conceito de representação assumido no presente trabalho é tomado da Teoria das Representações Sociais (TRS), a qual entende a *representação social* (RS) como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22).

Assim, um fator importante no estudo das representações é ter sempre em mente que elas, como bem esclarece Minayo (2001, p. 110), “não conformam a realidade”, uma vez que “retratam e refratam a realidade, segundo determinado segmento da sociedade”, ou seja, como explica Jodelet (2001, p.21), as representações sociais são “versões da realidade,

reconstruções do objeto, carregadas de significações que podem provocar uma defasagem da RS em relação a seu referente".

Apoiando-me nesse conceito de representação social, trago abaixo alguns trechos que podem mostrar a forma como acredito que o agir docente é representado nessa reportagem, publicada por uma revista que se propõe a auxiliar os educadores na "difícil tarefa de educar":

> **Sua paciência** está por um fio. A garotada voa pelos corredores, conversa em sala, briga no recreio, insiste em usar boné e em trazer para a sala materiais que não são os de estudos. Cansado e confuso, **você** [**professor**!] se sente com os braços atados e a **sua autoridade** abalada. Não suporta mais as cenas que vê e **não sabe o que fazer**. **Quer** obediência! **Quer** controle! **Quer** mudanças no comportamento dos alunos! (RNE, out./2009, p.79).
>
> Calma...Respire...Se **você** [**professor**!] sonha com uma turma atenta e motivada, a primeira mudança necessária talvez esteja em **você** [**professor**!]." é hora de rever a **sua ideia de indisciplina** e o que há por trás dela (Ibidem, p.79).
>
> Muitos **professores** esperam, sem razão, que essa formação moral seja feita 100% pela família (Ibidem, p.80).
>
> **Ensinar** o tema aos pequenos também **é tarefa sua**. "Esperar que os pequenos, de modo espontâneo, saibam se portar perante os colegas e educadores é um engano. É abrir mão de um dever docente", explica Luciene Tognetta (...) (Ibidem, p.80).
>
> **A atuação docente inadequada** em sala é outra causa da indisciplina. "Embora os **professores** anseiem por uma solução, acham-se perdidos por não poder agir com a rigidez de antigamente, que permitia até alguns castigos físicos (Ibidem, p.81).
>
> "O resultado é o tédio. E gente entediada [aluno!] busca algo mais interessante para fazer, o que muitos [**professores**!] confundem com indisciplina (...)" (Ibidem,p.81).
>
> **As estratégias** usadas atualmente por grande parte dos **professores** para lidar com a indisciplina **tem sido desastrosas** e estão na contramão do que os especialistas apontam ser o mais adequado (Ibidem, p. 83).
>
> Nesta reportagem, apresentamos 7 soluções para **você** encaminhar o problema (Ibidem, p.83).
>
> Ao distingui-las, **você será capaz de interpretar** melhor uma transgressão e, assim, encaminhá-la adequadamente (Ibidem, p. 83).
>
> Ficar irritado, gritar e castigar os que não se comportam como **você** [**professor**!] **quer – atitudes autoritárias e retrógradas** – não adianta nada (Ibidem, p.85).
>
> Um ponto de atenção: **o desrespeito do professor** em relação aos alunos também alimenta a indisciplina (Ibidem, p. 86).
>
> "**Falta** sensibilidade moral **aos professores** que tiram sarro do aluno, uma situação, infelizmente, bem comum" (Ibidem, p. 86).

> É preciso chamar a atenção, mas sempre com respeito e mostrando que o grupo é que está sendo prejudicado, e não apenas **você** [**professor**!], pessoalmente (Ibidem, p.87).

Com esses exemplos, percebe-se que o agir do professor, de um modo geral, é o foco do assunto, ou seja, *"sua paciência"*, *"sua autoridade"*, *"suas atitudes"*, *"suas estratégias"*, *"seu desrespeito"*, *"sua sensibilidade"*, *"seus sonhos"* e suas incapacidades de *"entender"* e *"interpretar"* a indisciplina do aluno compõem o conteúdo temático mobilizado na reportagem. Desse modo, as prescrições e comentários referem-se ao agir docente em suas múltiplas dimensões: afetiva (*"Ficar irritado, gritar e castigar os que não se comportam como você quer"*); mental *("Muitos professores esperam, sem razão...");* linguageira (*"É preciso chamar a atenção, mas sempre com respeito");* habitual (*"A atuação docente inadequada em sala é outra causa da indisciplina"*); futura (*"você será capaz de interpretar"*) pluridimensional (*"Ensinar o tema aos pequenos também é tarefa sua"*).

Com relação aos alunos, estes também aparecem referidos no texto por diversas vezes. No entanto, não há nenhuma prescrição em relação ao comportamento deles, diferente do que acontece com relação aos professores. Isso porque, com base apenas na análise dos subtítulos, ficou evidente o **caráter prescritivo** dado à reportagem que, mais do que discutir o assunto, apontou soluções para a indisciplina dos alunos, como indicava a presença recorrente de verbos no modo infinitivo e imperativo ao longo de todo o texto. Dessa forma, o agir docente é basicamente todo projetado em ações futuras, prescritas pelos enunciadores.

Esse caráter marcadamente prescritivo dos textos da Revista *Nova Escola* também já havia sido apontado por Buttler (2009). A autora observou que o locutor dos roteiros por ela analisados, ao se dirigir ao professor, emprega verbos no imperativo, como se este não soubesse agir, ditando receitas sobre como discutir a carreira e ensinar, sem camuflar o caráter prescritivo, e tomando como modelo o professor do passado, sem levar em conta as condições sócio-históricas presentes.

Essa característica da reportagem e, de um modo geral, dos textos da Revista *Nova Escola*, parece diferenciar seu discurso daqueles proferidos por instâncias governamentais que também prescrevem o agir docente, como é o caso dos PCN's. Isso porque, de acordo com Machado et al. (2009), esses textos "de modo geral, têm em comum as seguintes

características: seu caráter oficial é atenuado; as prescrições são vagas, com um completo apagamento da fonte de prescrição" (2009, p.25). O mesmo não ocorre nos textos da *Nova Escola*, pois nesses há prescrições bastante definidas e precisas, e a sua fonte é abertamente declarada, com o emprego, aliás, de *argumentos de autoridade*, expressos pela *voz da academia*, como no exemplo que segue:

> No caso de uma discussão mais quente entre a garotada, o caminho é **relatar** o que você viu com linguagem descritiva e **ouvir** as partes. **Peça** que todos contem como se sentiram e por que discutiram. Isso demonstra respeito pelos valores década um", **sugere Vanessa Vicentin**, da Universidade de Franca (Unifran). Quando o conflito é com você, **comporte-se** sempre com sabedoria (RNE, out/2009, p. 85, grifos meus).

Nesse caso, a relação entre documentos oficiais (prescritores do agir docente) e educadores parece se repetir/reproduzir inversamente na relação estabelecida entre Revista *Nova Escola* e educadores. Isso porque há também pontos bastante comuns entre os discursos da *Nova Escola* e os oficiais, como menções aos professores. Como referido por Machado et al. com relação aos textos de instâncias governamentais, na reportagem analisada há também:

> menções ao alvo da prescrição (o professor) de forma generalizadora; sendo os professores postos como simples adjuvantes ou instrumentos de um processo que é colocado como tendo um caráter inelutável, quase que mecânico. Seu trabalho maior é representado como sendo o de aplicar os princípios, os conteúdos e metodologias prescritas (MACHADO et al., 2009, p.25).

Esse aspecto mecânico das prescrições dos textos oficiais pode ser comparado ao trecho da reportagem da *Nova Escola* em que os próprios enunciadores percebem que, da forma como estão postas as prescrições, o texto parece mesmo lembrar um manual de instruções, como segue: "*Nesta reportagem, apresentamos sete soluções para você encaminhar o problema. Não se trata de um manual de instruções*" (RNE, out/2009, p.83). No entanto, foram listadas sete soluções para resolver o problema da indisciplina dos alunos, e, para que todas sejam efetivadas, depende somente do agir do professor, como mostram os subtítulos abaixo listados:

> **Distinguir** as regras morais das convencionais e discuti-las (RNE, out./2009, p.83).
>
> **Equilibrar** de maneira justa sua reação a um problema (Ibidem, p.84).
>
> **Conquistar** autoridade com o saber e o respeito ao aluno (Ibidem, p.85).
>
> **Ter** como objetivo construir um ambiente cooperativo (Ibidem, p.86).
>
> **Agir** na hora certa e sempre manter a calma (Ibidem, p. 87).
>
> **Ficar** alerta porque a indisciplina nunca acaba (Ibidem, p. 88).
>
> **Incentivar** e respeitar a autonomia do aluno (Ibidem, p. 88).

Com isso, evidencia-se outra aproximação entre os discursos da *Nova Escola* e o do Governo. Na Revista, "os alunos [também] são apresentados como um tipo-ideal e como alvo-beneficário de todo o processo, a quem é reservado um espaço próprio de agir", assim como identificado por Machado et al. nos documentos oficiais (2009, p.25). Esse aspecto ficou também marcado na forma como os enunciadores fizeram questão de defender os direitos dos alunos, trazendo, na figura do personagem Calvin, um exemplo de aluno entediado com a escola e com a prática docente e que, por isso, os enunciadores acreditam que "*Nosso estilo de ensinar é parecido [com o estilo da Espanha], pois joga pouca luz sobre o currículo oculto, aquele que leva em conta o sentimento do estudante, seus desejos, suas incompreensões*" (RNE, out./2009, p.80).

Vale citar aqui pesquisas que foram e ainda estão sendo realizadas por Dametto e Bevilaqua (2010); Dametto e Borin (2010) e Dametto et al. (2010), nas quais as autoras investigam as prescrições de documentos oficiais para o ensino de língua materna e como o "professor do passado" é, ao mesmo tempo, visto como salvação e perdição do ensino brasileiro em textos produzidos por diferentes instâncias enunciativas, tais como: documentos oficiais; o livro didático; propagandas de TV; reportagens; artigos publicados em revistas de circulação nacional (impressos e eletrônico) e textos produzidos pelos próprios professores em atuação. A partir da leitura e da análise preliminar de alguns desses textos, como a carta de apresentação do PDE[19] (Plano de Desenvolvimento da Educação) e a do Gestar II[20] (Programa Gestão da Aprendizagem Escolar), ambos documentos oficiais que funcionam como textos

---

[19] O PDE (2007,2009) apresenta-se como um enorme guarda-chuva para um conjunto de ações do Ministério da Educação que visa a melhorar a educação oferecida no Brasil.

[20] O GESTAR (I,II) é um programa de aperfeiçoamento e formação docente que visa a qualificar o professor do ensino fundamental da rede pública, de modo que os resultados obtidos com a aplicação da Prova Brasil sejam elevados.

prescritivos do trabalho docente, Dametto e Borin acreditam que o governo deixa ao professor a tarefa de dar uma resposta positiva ao ato efetivado pela instância oficial (governo).

Além disso, a análise preliminar desses documentos leva as autoras a afirmarem que o objetivo dos documentos é melhorar a educação depositando exclusivamente no professor a responsabilidade disso. Sendo assim, o plano para a educação é o objeto da ação dos prescritores (os protagonistas do agir prescrito, o Governo Federal), que colocam os professores e gestores como agentes do agir prescrito, como se estes não tivessem motivos e nem intenções para agir, mas apenas estivessem no papel de beneficiários desse agir, como quem vai receber "um presente ou uma doação" e que devem, portanto, corresponder às expectativas desse doador. Esse aspecto também aparece no discurso da Revista *Nova Escola*, como nos trechos que seguem:

> Nesta reportagem, apresentamos 7 soluções **para você encaminhar o problema**. (...) **Para se sair bem**, é preciso estudar muito e sempre revisitar o tema (RNE, out./, p.83).
>
> Ao distingui-las, **você será capaz** de interpretar melhor uma transgressão e, assim, encaminha-la adequadamente (Ibidem, p.83).
>
> Mesmo que **você aja da forma mencionada** nos itens anteriores, em momentos conturbados na sala **você** tem de manifestar desagrado com relação a comportamentos inadequados (Ibidem, p.86).

Sendo assim, na reportagem analisada, bem como nos documentos oficiais (PCN's, PDE, GESTAR II), atribui-se apenas aos professores a missão de melhorar o ensino brasileiro. Outro aspecto que merece destaque é o "ocultamento ou negação do trabalho do professor", como apontado por Machado e Cristovão (2009, p.121) que chegaram à conclusão de que:

> nesses textos, é negado aos professores o papel de um real ator do processo educacional, pois quase nunca aparecem como actantes que estão em pleno exercício de sua responsabilidade, dotados de motivos, intenções e capacidades próprias diante de seu trabalho. (MACHADO e CRISTOVÃO, 2009, p. 121).

Esse aspecto fica claramente marcado também na reportagem da *Nova Escola*, pois em nenhuma passagem do texto há a explicitação das razões do agir dos professores e, em

poucas, há as suas intenções, no entanto, há várias referências às suas incapacidades: os professores perdem a calma, ficam irritados, estão cansados e confusos, não sabem o que fazer, não têm razão.

Cumpre destacar que, nas poucas vezes em que são atribuídas intenções ao agir dos professores, isso é posto como forma de crítica, conforme aparece no trecho a seguir que, também pelo uso reiterado do verbo *querer*, reforça o aspecto negativo das intenções do professor que parece esperar sempre a mesma coisa dos alunos, isto é, disciplina rígida ("*obediência/controle*"):

> [o professor] Não suporta mais as cenas que vê e não sabe o que fazer. **Quer** obediência! **Quer** controle! **Quer** mudanças no comportamento dos alunos! (RNE, out./2009, p.79).

Logo, há nessa reportagem uma crítica acirrada ao modo de atuação docente, visto que o agir do professor é alvo de comentários depreciativos e até irônicos por parte dos enunciadores, como já foi explicitado anteriormente nesse trabalho. Isso ficou bastante evidente pela presença das tiras do Calvin no texto, que, a meu ver, colocam o personagem como um representante dos alunos que sofrem a ação de uma escola que não conhece as verdadeiras causas da indisciplina. Sendo assim, há, em todas as tirinhas, a mesma relação assimétrica estabelecida entre Revista e educadores: tem-se, de um lado, escola e professores como os tediosos, desinteressantes, aqueles que impõem regras, que têm didática inadequada, que são equivocados, sem condições, que confundem regras, que agem de forma desproporcional e exagerada, que não têm condições de intervir nos problemas; de outro, os alunos como aqueles que estão entediados, que são proibidos de se expressar, que não fazem nada de grave, que sentem medo, que querem fazer as coisas de um outro jeito.

Acredito que essa representação de escola presente na reportagem da Revista *Nova Escola* remete a um sistema de regras rígidas ou ao ensino/escola de "antigamente". A reportagem parece retomar a representação do professor dos tempos em que se exigia disciplina rígida nas escolas, e os professores, de fato, podiam exercer sua autoridade para impor respeito e bom comportamento em sala de aula. Isso é corroborado pela tiras do Calvin

presentes no texto, pois as situações vividas pelo personagem parecem servir bem como denúncia e crítica a um sistema autoritário.

Esse tom de denúncia dado à reportagem havia sido sinalizado já pela capa da Revista. Através de sua análise, percebeu-se que a reportagem iria fazer uma investigação simulada em busca das causas e dos possíveis culpados pela indisciplina dos alunos, que foi posta como um "crime" cometido pela escola e pelos professores. Com isso, monta-se uma cena discursiva que simula uma investigação, visto que os jornalistas já sabiam quem eram os culpados. Em nenhuma passagem do texto os enunciadores citam o papel da família no processo e as próprias mudanças ocorridas na sociedade, o que, com certeza, influência na relação entre escola, alunos e professores.

3.5.1 Retomada de aspectos já apontados nos níveis anteriores

Para que se possa avançar nesse último nível de análise, que considero o mais interpretativo dos três, é preciso retomar aspectos importantes já apontado nos outros níveis (o organizacional e o enunciativo). Assim, cumpre destacar que, a primeira parte da reportagem, assinada por Vichessi, teve como objetivo apresentar a definição de indisciplina. Já a segunda parte, de responsabilidade de Moço e de Gurgel, apontou soluções para o problema discutido.

Pela análise do perfil de atuação da Revista *Nova Escola*, ficaram evidentes os papéis sociais atribuídos aos emissores dos textos (representantes da Revista *Nova Escola*) e a seus destinatários em potencial (os educadores), isto é, ficou clara a relação assimétrica estabelecida entre eles. O mesmo se repetiu na reportagem de capa que foi analisada, em que a *Nova Escola* posiciona-se como a facilitadora, a dententora do saber e da verdade, e o educador é representado como aquele que precisa de ajuda para realizar bem seu trabalho.

Com base nisso, parece-me que a *Nova Escola* é, de certa forma, uma extensão das práticas já vividas pelo professor na sua relação com o livro didático: o que mais sabe diz aquilo que o que menos sabe precisa fazer. Conforme Soares (2001) explica, houve uma mudança evidente na concepção do professor leitor e do professor formador de leitores se analisados os livros didáticos usados em diferentes períodos pelas escolas brasileiras.

Acredito que essa concepção também reflete a representação que se tem do próprio agir docente. Segundo a autora,

> é sobretudo a partir dos anos 70, [que passa a existir] uma concepção de professor a quem o livro didático deve oferecer não só os textos, mas também orientação metodológicas para a sua leitura e interpretação dos textos, um professor talvez considerado propriamente um mau leitor, ou incapaz de definir por si mesmo uma metodologia de estudo de textos suficientes para a preparação de suas aulas (SOARES, 2001, p.73).

Essa mudança, a qual se refere Soares (2001, p.39), começou a ocorrer a partir de processo de *democratização da escola* que, como a autora esclarece, "se acelera a partir dos anos 40" e se intensifica nas décadas seguintes, acarretando inúmeras alterações no ensino brasileiro. Entre essas mudanças está a da própria representação que se tem do professor, o qual passa a ser visto como um profissional que precisa de ajuda para elaborar suas aulas, uma vez que lhe faltam tempo e conhecimento para tanto. Sendo assim, parece-me que a Revista *Nova Escola* preenche bem a lacuna deixada pelos livros didáticos, pois esta traz outras orientações aos professores, tais como a forma como eles devem agir diante da indisciplina dos alunos.

Voltando à análise do texto, há a predominância do *discurso teórico-interativo*, portanto, um discurso que ora marca uma aproximação do locutor com os destinatários e o tema tratado, ora evidencia um distanciamento. Este jogo de discursos presta-se bem aos propósitos desse tipo de texto, pois permite ao enunciador colocar-se como aquele que prescreve uma ação, mas que, ao mesmo tempo, precisa conquistar a aceitação do destinatário. Dessa forma, o discurso da *Nova Escola* vai sendo construindo com a presença recorrente de *sequências explicativas, argumentativas* e *injuntivas*, o que indica, de acordo com Machado e Bronckart (2009, p.55), que os locutores apresentam "o objeto temático como sendo de difícil compreensão" ou "como sendo controverso, indicando que se julga que os professores podem ter posições diferentes dos prescritores".

Se comparada essa análise da reportagem às análises anteriores de outros pesquisadores, identifica-se ainda outro aspecto que merece destaque. De acordo com Oliveira (2006), Lagôa chegou à conclusão de que a representação das professoras na Revista *Nova*

Escola é predominantemente conservadora, não apresentando possibilidades de mudança e de transformação em si mesmas e na sua prática. Já os estudos de Buttler (2009) revelaram um saudosismo em relação ao docente do passado, valorizado pela sua paciência, compreensão, bondade e meiguice e, porque eram assim, explica Buttler, conseguiam agir.

A análise da reportagem de outubro de 2009, por sua vez, mostra que o professor do presente é representado como um equivocado, pois sua ação é pautada pelo autoritarismo e até certa pitada de tirania, pois ele coloca seu poder acima da vontade dos alunos e do bem comum. Essas características, de certa forma, também remetem aos professores do passado, como já comentado anteriormente. Logo, esse estudo, por um lado, parece corroborar os resultados encontrados por Lagôa e Buttler, pois mostra uma negação do trabalho docente atual; por outro lado, evidencia um paradoxo, pois há na reportagem uma valorização de um modelo de agir que vai contra o dos professores de tempos passados, que se pautavam em normas rígidas de disciplina escolar.

Assim, parece-me que a Revista retoma a representação do professor de "antigamente", do "passado" (como faz nos outros textos analisados pelas autoras referidas) ora como modelo a ser seguido; ora como modelo a ser negado. Isso porque, na reportagem de outubro de 2009, os professores qualificados como "retrógrados e autoritários" servem de exemplo do agir atual da maioria dos educadores, os quais devem mudar suas formas de atuação para garantir a disciplina dos alunos.

Acredito que essa representação dos Jornalistas da *Nova Escola* não corresponde à realidade do ensino brasileiro e à imagem de professor de hoje. Logo, há uma defasagem entre a representação e seu referente. De acordo com Jodelet (2001, p.32), "o lugar, a posição social que [os indivíduos] ocupam e as funções que assumem" são fatores que intervêm na formação das representações sociais e motivam a defasagem que pode se manifestar em três tipos de efeito, como explica a autora citada: *distorções* – nesse caso, todos os atributos do objeto representado estão presentes, porém acentuados ou atenuados, de modo específico-; *suplementações* - consistem em conferir atributos e conotações que não lhe são próprias ao objeto representado, resultado de um acréscimo de significações devido ao investimento do sujeito naquilo e a seu imaginário-; e *subtrações* - correspondem à supressão de atributos pertencentes ao objeto que, na maior parte dos casos, resulta do efeito representativo das normas sociais.

Com base nesses conceitos, acredito que há um processo de suplementação nas representações que os Jornalistas da *Nova Escola* têm do agir docente e da própria escola. Talvez isso ocorra justamente pela posição social que ocupam e suas funções, pois os jornalistas não têm formação pedagógica e, consequentemente, nem experiência como professores de ensino fundamental. Entretanto são convocados pela Revista para escrever sobre temas relacionados à prática docente e ao cotidiano escolar.

Em função de casos como esses é que Minayo (2001, p.110) afirma que um fator importante no estudo das representações sociais é ter sempre em mente que elas "não conformam a realidade", uma vez que "retratam e refratam a realidade, segundo determinado segmento da sociedade", ou seja, como explica Jodelet (2001, p.21), as representações são "versões da realidade, reconstruções do objeto, carregadas de significações que podem [ou não] provocar uma defasagem da representação social em relação a seu referente".

Retornando a análise da reportagem e aos principais aspectos encontrados nos níveis anteriores, cumpre ainda destacar que, com relação à identificação das *vozes* que povoam os textos e as *modalizações* neles presentes, Machado e Bronckart acreditam que, "por meio da análise dos marcadores de pessoa, podemos identificar o estatuto individual ou coletivo atribuído a um determinado agir e com qual grupo de actantes a instância enunciativa se identifica ou não" (2009, p.64). Assim, identificou-se que, nessa reportagem, há um conjunto considerável de *vozes* explícitas e implícitas no texto: a *voz dos autores*; a *voz do expert (*do time de especialistas) e uma *voz indefinida*. Com isso, a responsabilização pelo que é dito/enunciado é transferida a outras instâncias, nas quais os enunciadores se apóiam. Além dessas vozes, encontram-se no texto várias referências a pesquisas realizadas por diferentes instituições, o que também reforça e dá respaldo ao que é enunciado pela Revista.

De acordo com os autores já citados, a análise das modalizações do enunciado permite que se identifique "como o agir é representado em relação aos critérios de verdade ou necessidade, ou em relação às reações que provoca na instância enunciativa, assim como o tipo de interação que elas estabelecem entre os interactantes" (Ibidem, p.64). Sendo assim, a análise das modalizações presentes na reportagem apontou também para uma relação entre Revista *Nova Escola* e educador marcada por uma hierarquização, que coloca a instância enunciativa em posição superior à dos destinatários como já havia sido apontado também por Buttler (2009) quando analisou crônicas da *Nova Escola*. Outro aspecto que ficou evidente é

que a Revista e os especialistas apresentam o conteúdo temático da reportagem colocando-o no eixo máximo de certeza e sempre encarado como sendo óbvio para eles, mas não para os professores.

Desse modo, a Revista, apoiada no discurso dos especialistas e estatísticas, coloca-se como quem *pode* e *tem* condições de analisar e avaliar as situações vivenciadas dentro de sala de aula pelos professores. Tanto é que os enunciadores afirmam categoricamente que "*a autoridade do professor perante a classe* ***só é*** *conquistada quando ele domina o conteúdo e sabe lançar mão de estratégias eficientes para ensiná-los*".

Todas essas características encontradas nessa reportagem levam-me a acreditar que, para a Revista *Nova Escola*, a indisciplina do aluno é fruto da incapacidade dos educadores. Crença essa bastante difundida em nossa sociedade que parece querer encontrar, a qualquer custo, os culpados pelo tão comentado fracasso escolar brasileiro. Além disso, essa representação de professor presente na Revista *Nova Escola* reforça "a concepção do 'professor', em geral [como] um profissional que vai sendo considerado, ao longo do tempo, cada vez menos capaz de assumir autonomamente a ação docente" (SOARES, 2001, p.33).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, realizei a análise textual e discursiva de uma reportagem de capa da Revista *Nova Escola*, publicada em outubro de 2009, a qual teve como tema central a indisciplina dos alunos na escola. Para tanto, tomei por base os procedimentos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e o conceito de *representação social*, postulado pela Teoria das Representações Sociais (TRS). Seguindo os procedimentos propostos pelo ISD, iniciei a análise da reportagem pela identificação do gênero textual ao qual o texto está vinculado e o seu contexto de produção. Em seguida, parti para o levantamento dos elementos pertencentes a três níveis distintos de análise: o organizacional, o enunciativo e o semântico.

Com relação à representação social, a análise do texto e de outras tantas capas da Revista *Nova Escola* apontaram para a construção de uma imagem negativa e defasada do agir docente atual. O professor que hoje está em sala de aula é representado pela *Nova Escola* como um profissional autoritário, retrógrado, sem preparo e sem conhecimento para realizar o seu "métier". Porque é assim, ele é visto como o culpado pela indisciplina dos alunos. Isso indica que a representação do professor construída pela Revista está ancorada em uma imagem do professor de "antigamente" ou mesmo em uma imagem de alguém que atua guiado por um sistema de regras bastante rígidas. Vale lembrar que, para a TRS, a *ancoragem* é o processo pelo qual os indivíduos trazem para categorias e imagens já conhecidas o que ainda não está classificado e rotulado. Partindo dessa representação de professor, a Revista se posiciona como a detentora do saber, aquela que pode dizer *como* esses profissionais *devem* atuar.

Comparado o discurso da Revista *Nova Escola* ao dos livros didáticos, fica evidente que ambos partem de uma representação de professor que precisa de ajuda para realizar bem o seu trabalho. Enquanto o livro didático prescreve os modos de trabalhar os conteúdos curriculares e competências (determinados pelos documentos oficiais), trazendo exercícios acompanhados de suas respostas e comentários detalhados; a Revista prescreve o agir docente, ou seja, ela determina os modos de atuação do professor diante das situações vivenciadas em sala de aula, bem como traz teorias de ensino, assuntos referentes ao dia-a-dia

escolar e políticas públicas, tudo em uma linguagem simples que facilita a leitura e o entendimento por parte dos professores. Logo, a *Nova Escola* apresenta-se como mediadora do discurso acadêmico.

Comparado o discurso da Revista com o dos documentos oficiais prescritores do agir docente (PCN's, PDE e GESTAR), ficam evidentes algumas aproximações entre eles, apesar de haver diferenças bastante marcantes: enquanto nos documentos oficiais as prescrições são vagas, com um completo apagamento da fonte de prescrição; no discurso da *Nova Escola*, ao contrário, há prescrições bastante definidas e precisas, e a sua fonte é abertamente declarada. Além disso, há, no discurso da Revista, uma visão paradoxal que ora valoriza o modo de atuação dos "professores do passado", tidos como bons exemplos de comportamento humano, ora tece críticas a esse mesmo professor que é visto como retrógrado e autoritário.

Contudo, há aspectos que aproximam os discursos dessas duas instâncias que se dirigem aos professores:

(i) menção ao alvo da prescrição de forma generalizadora (os professores);
(ii) o caráter quase mecânico das prescrições;
(iii) os alunos são apresentados como um tipo-ideal e como alvo-beneficário de todo processo;
(iv) o objetivo desses discursos é melhorar a educação depositando exclusivamente no professor a responsabilidade disso;
(v) um processo de ocultamento ou negação do trabalho do professor.

Sendo assim, a análise da reportagem, de um modo geral, apontou aspectos que me permitem afirmar que a Revista *Nova Escola* parece ocupar um papel importante na rede discursiva que se desenvolve em torno do agir docente, isto é, nesse jogo de discursos e representações sobre o trabalho do professor. Ao lado dos documentos oficiais e livros didáticos, a Revista coloca-se como aquela que vem ao auxílio do professor, prescrevendo e até ditando o modo de agir desses profissionais.

Cumpre destacar que esse trabalho apresenta-se como uma pequena contribuição para as pesquisas já realizadas sobre as representações do agir docente, em textos diversos. Além disso, mostra a aplicabilidade do modelo de análise textual proposto pelo ISD e como é possível aproximá-lo de uma teoria de base psicossociológica, como é a TRS.

Por fim, é necessário esclarecer que se por vezes o discurso da professora parece sobrepor-se ao da pesquisadora nesse trabalho, isso se deve justamente ao contexto sociointeracional que deu origem a esse dizer. Trata-se aqui do discurso de quem sente a necessidade de debater com seus pares a forma como o tema indisciplina escolar foi tratado na reportagem; de quem quer mostrar sua indignação frente às representações de escola e professor que socialmente são veiculadas; de quem acredita que é possível e necessário colocar os estudos da linguagem e das representações a serviço das discussões dos grandes temas sociais e, em especial, da educação de nosso país. Vale esclarecer que essa indignação vem da vivência como educadora de ensino básico de escolas públicas brasileiras, portanto, de quem pisa a sala de aula cotidianamente e não de quem fala de fora dela, como certamente deve ter ocorrido com os produtores da reportagem escrita na Revista *Nova Escola*.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé**. Lutar com as palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____ . (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____ . (1978). **Esthétique et théorie du roman**. Paris, Gallimard.

_____ . (1984). **Esthétique de la création verbale.** Paris, Gallimard.

BALTAR, Marcos. **Competências discursivas e gêneros textuais**: uma experiência com o jornal de sala de aula. Caxias do Sul, RS: Edusc, 2004.

BARRICELLI. E. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BOURDIEU, p. (1980). **Le sens pratique**. Paris, Minuit.

BRONCKART. Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso:** por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: educ, 1999/2007.

_____ . **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Ana Rachel Machado e Maria de Lourdes Matencio (Orgs.). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

_____ . Atividade de linguagem em relação à língua – homenagem à Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. M; MACHADO, Anna R.; COUTINHO, A.(org). **O interacionismo sociodiscursivo.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____ . **O agir nos Discursos –** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matncio (orgs.) Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____ . Ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. In: MACHADO, A. R. e colaboradores. **Linguagem e Educação – O trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____ ; MACHADO, Anna Raquel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Raquel (Orgs). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

BULEA, Ecaterine. **Linguagens e efeitos**: desenvolvimentais da interpretação da atividade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

BUTTLER**,** Daniella Barbosa. **A imagem esfacelada do professor***:* um estudo em textos de revistas. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2009.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Da oralidade à escrita**: a produção do texto narrativo no contexto escolar. Cuiabá: UFMT/INEP/MEC, 2000.

_____. **A socioconstrução do texto escrito**: uma perspectiva longitudinal. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

CASSIRER, E. (1972). **La philosophie des formes symboliques**, t. l: “Le langage”. Paris, Minuit [Edição original em língua alemã, 1923].

COSERIU, E. **L’homme et son langage**. Louvain, Peeters, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Mídia, magistério e política cultural. In: _____.(Org.). **Estudos culturais em educação**: mídia arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000a. p.73-92.

CRISTOVÃO, Vera L. Lopes. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): Quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: CRISTOVÃO, Vera L. Lopes (org). **Estudos da Linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. p.03-12..

DAMETTO, Fabiana Veloso de Melo. **PDE│PROVA BRASIL:** uma proposta de avaliação da competência leitora**.** Revista Expressão – Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM, v. 1. n° 1, p. 201 – 213, jan/jul de 2010.

_____ ; BEVILAQUA, Raquel. **PDE – Prova Brasil (2009):** instrumento de avaliação ou programa de ensino de leitura? Revista SIGNUM, Londrina/PR, V. 13/1, p.107 – 116, julho de 2010. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4794. Acesso em 15 out, 2010.

_____ ; BORIN, Maísa. A. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação:** (mais) uma forma de prescrição do trabalho docente. Revista Vivências, URI, Erechim/RS, v.6, p.438 - 447, maio de 2010. Disponível em: http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_010/rev_vivencias_n10.html. Acesso em 10 out, 2010.

_____ ; BORIN, MAÍSA A.; GINDRI, LUCIANA R. **O "professor do passado":** salvação e perdição do ensino brasileiro - uma batalha de discursos e representações. In: ANAIS DO III SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, UNISC, 2010, Santa Cruz do Sul/RS. Disponível em CD-ROOM.

DURKHEIM, E. (1898). **Represéntations individualles et representations collectives:** Revue de métaphysique et de morale, n. 6, p.273-302.

_____ .(1970). Le dualisme de la natures humaine et ses conditions sociales. In: **Les sciences sociales et l'action**. Paris PUF., p.314-332.

FARR, Robert M. Representações sócias: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 31-59.

FERNBACH, Mônica de Araújo. Escrita e interação. In DEL RÉ, Alessandra**. A aquisição da linguagem:** uma abordagem psicolingüística. São Paulo: Contexto, 2006. p. 135-167.

FOUCAULT, M. (1969). **L'archéologie du savair**. Paris, Gallimard.

FREITAS, Maria T. de Assunção. (1994). **Vygotsky e Bakhtin**. Psicologia e Educação: um intertexto.São Paulo: Ática, 2004.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

GUARESCHI, P. A. Sem dinheiro não há salvação: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 191-225.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**. Paris: Fayard, 1987.

HABERMAS, Jurgen. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1999.

HEGEL, F. (1947). **Phénoménologie de l'Esprit. Paris**, Aubier.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUMBOLDT, W. **Von Introduction à l'uvre sur lê kavi**. Paris: Seuil, 1835[1974].

JODALET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão". In: JODALET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.p. 17-43.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone: Editora da USP, 1998. p. 59-84.

LEROY-GOURHAN, A. (1964/1965). **Le geste et al la parole**. T. I et II. Paris, Albin Michel.

MACHADO, Anna Raquel. A perspectiva interacionista e socio discursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros:** teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, p. 237-259.

_____ et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: MACHADO, A. R. e colaboradores. **Linguagem e Educação – O trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 15-29.

_____ ; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configuração do trabalho do professor construídas *nos* e *pelos* textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R. e colaboradores. **Linguagem e Educação – O trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

_____ ; CRISTOVÃO, Vera L. Lopes. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: MACHADO, A. R. e colaboradores. **Linguagem e Educação – O trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 117-136.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade**.** In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p.19-36.

MARX, K. (1951). Thèses sur Feuerbch. In: K. Marx et F. Engels. **Etudes philosophiques**. Paris, Editions Sociales.

MAZZILLO, T. M. de M. **O trabalho do professor em língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. 2006. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

MENDONÇA, Márcia R. de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p.194-207.

MINAYO, Maria C. de Souza. O conceito de representações sócias dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 89-111.

MOÇO, A. Indisciplina – Como se resolve. Sete caminhos para lidar com essa situação. **Revista *Nova Escola***. Capa. São Paulo. Ano XXIV, n° 226, p.82, out. 2009.

MORIN, E. (1977). **La méthode**. La Nature de la Nature. Paris, Seuil.

MOSCOVICI, S. **La Psychanalyse:** Son image et son public. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

_____. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODALET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 45-66.

OLIVEIRA, Cláudio José. **Políticas educacionais e discursos sobre a matemática escolar:** um estudo a partir da Revista *Nova Escola*. Tese de doutorado. Universidade do Vale do Rio do Sinos: 2006.

PIAGET, J. (1936). **La naissance de l'inteligence chez l'enfant**. Neuchâtel, Delauchaux et Niestlé.

_____ . (1937). **La constrution du réel chez l'enfant**. Neuchâtel. Delauchaux et Niestlé.

_____ . (1946). **La formation du symbole chez l'enfant**. Neuchâtel, Delauchaux et Niestlé.

RICOEUR, P.(1986). **Du texte à l'action; essais d'herméneutique** II, Paris: Seuil, 1995.

ROCHA, Cristianne Famer. O espaço escolar em revista. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

ROCHA, Bárbara Trindade. **Cartas em revista**: estratégias editoriais de difusão e legitimação da *Nova Escola*. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2004.

ROSSI, Rafaela Costa. **A análise discursiva de tirinhas em quadrinho sob a temática educativa.** Revista Linguagem, Literatura e Ensino, UNICAMP, V.04, p.551-556, maio/2009, 6°. SePeG - Seminário de Pesquisas da Graduação. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/lle/issue/view/3/showToc.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. Trad. De Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein, São Paulo, Cultrix/USP, 1916/2006.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes inquietas - TDAH***:* desatenção, hiperatividade e impulsividade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SOARES, M. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, M. (org.) **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001, p.31-76.

SODRÉ, Muniz e FERRARI, Maria Helena. **Técnica de reportagem:** notas sobre a narrativa jornalística. 5 ed. V 14. São Paulo: Summus, 1986.

VICHESSI, B. Indisciplina – O que é. E o que parece ser, mas não é. **Revista *Nova Escola***. Capa. São Paulo. Ano XXIV, n° 226, p.78, out. 2009.

VOLOCHINOV, V. N. **Le marxisme et la philosophie du langage**. Paris, Minut [édition originale: 1929].

VYGOTSKY, L. S. (1915). **La tragédie de Hamlet**. Tradução italiana. La tragédia di Amleto. Roma, Giunti, 1972.

_____ . (1925). **La conscience comme probléme de la psychologie du comportament**. Tradução francesa (F. Séve), Société française, 1994, n. 50, p. 35-50.

_____ . (1927). **La significacion historique de la crise de la psychologie**. Paris, Delachaux & Niestlé, 1999.

_____ . (1934). **Pensée et langage**. Paris, Editions Sociales, 1985.

WITTGENSTIEN, L. (1961). **Tractatus lógico-philosophique**. Paris, Gallimard.

_____ . (1975). **Remarques philosophiques**. Paris, Gallimard.

ZANCHETTA, Juvenal Jr. **Imprensa escrita e telejornal**. São Paulo: UNESP, 2004.

ANEXOS