



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

CLEUSA MARIA ALVES DE MATOS

**A FORMA-AÇÃO DO DISCURSO DA/NA  
REVISTA NOVA ESCOLA**

---

Londrina  
2008

**CLEUSA MARIA ALVES DE MATOS**

**A FORMA-AÇÃO DO DISCURSO DA/NA  
REVISTA NOVA ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem, área de concentração: linguagem e significação.

Orientador: Dr. Luiz Carlos Fernandes

Londrina  
2008

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.**

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

M433f Matos, Cleusa Maria Alves de.

A formação do discurso da/na revista Nova Escola / Cleusa Maria Alves de Matos. – Londrina, 2008.

157f. : il.

Orientador: Luiz Carlos Fernandes.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2008.

Bibliografia: f.126-131.

1. Análise do discurso – Teses. 2. Formação de professores – Teses. I. Fernandes, Luiz Carlos. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 801

CLEUSA MARIA ALVES DE MATOS

**A FORMA-AÇÃO DO DISCURSO DA/NA  
REVISTA NOVA ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem, área de concentração: linguagem e significação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Orientador Dr Luiz Carlos Fernandes  
UEL - Londrina

---

Prof. Dra Maria do Rosário V. Gregolin  
UNESP - Campus Araraquara

---

Prof. Dr Roni Farto Pereira  
UNESP - Campus Assis

---

Prof. Dra Telma Gimenes  
UEL - Londrina

---

Prof. Dra Alba Maria Perfeito  
UEL - Londrina

Londrina, 19 de maio de 2008.

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu pai Francisco (*in memoriam*) que valorizou os momentos da sua vida ao lado da família e nela acreditou.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que me oportuniza olhar com atenção os movimentos discursivos de minha vida.

Ao meu filho José Eduardo, pela companhia e pelo apoio.

À minha família, pelo exemplo de união, especialmente minha mãe Anna e minha irmã Cleide Sueli, pela compreensão de minha ausência.

Ao professor Dr Luiz Carlos Fernandes, que orientou os momentos de leitura, de busca, de dúvidas e de deslocamentos para outros olhares discursivos.

Ao Robson, que carinhosamente participou dos meus momentos de leitura.

[...] Morre lentamente quem não vira a mesa quando está infeliz com o seu trabalho, quem não arrisca o certo pelo incerto para ir atrás de um sonho, quem não se permite pelo menos uma vez na vida a fugir dos conselhos sensatos. Morre lentamente, quem abandona um projeto antes de iniciá-lo, não pergunta sobre um assunto que desconhece ou não responde quando lhe indagam sobre algo que sabe. Evitemos a morte em doses suaves, recordando sempre que estar vivo exige um esforço muito maior que o simples fato de respirar. Somente a perseverança fará com que conquistemos um estágio pleno de felicidade.

Pablo Neruda

MATOS, Cleusa Maria Alves de. **A formação do discurso na/da revista Nova Escola**. 2008. 158f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

## RESUMO

Esta pesquisa está voltada para o entendimento dos discursos midiáticos que se dizem pedagógicos e/ou científicos direcionados aos professores do Ensino Fundamental. O corpus compreende trinta edições da revista *Nova Escola* - Fundação Victor Civita - Editora Abril, veiculadas durante os anos de 2003, 2004 e 2005. O objetivo é promover a reflexão sobre a formação de efeitos de sentido decorrente da formação discursiva dos enunciadores no periódico, especificamente em três “Cartas ao Leitor”. E, ainda, apontar como os enunciados remetem à memória discursiva de capacitação continuada do sujeito-professor nos textos das seções: “Mural”, “Fala, Mestre!”, “Com a palavra” e “Ensinar bem é...”. Os pressupostos teóricos da Análise do Discurso (AD) fundamentam as concepções abordadas nesta investigação, a qual consiste na metodologia qualitativo-interpretativa. A pesquisa nos revelou que na busca de cumprir as exigências dos documentos oficiais, os professores lançam mão de todos os recursos que lhes são acessíveis, e assim *Nova Escola* adentra um campo que lhe é promissor: “contribuir com a formação do professor brasileiro”. Parece que a formação discursiva é sedimentada por discursos já ditos que tentam validar enunciados, com suposta legitimidade, para definir posições de sujeito desejáveis.

**Palavras-chave:** Revista nova escola. Análise do discurso. Formação de professores.

MATOS, Cleusa Maria Alves de. **Formation-Action of discourse in/from Nova Escola magazine.** 2008. 158p. Dissertation (Doctorate degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

### **ABSTRACT**

This research is engaged in the comprehension of mediatic discourse that is entitled pedagogical and/or scientific directed to the teachers from elementary school. The corpus comprises thirty issues of Nova Escola Magazine - Fundação Victor Civita - Editora Abril published during 2003, 2004 and 2005. The purpose is the promotion of reflection concerning the sense effects of action-form, which comes from a discourse formation of enunciators in the editorials, mainly in three “Cartas ao Leitor”. Moreover, it looks forward to mark how the statements remind the discourse memory of the teacher-subject’s continuous formation development in elementary school in the texts from the sections: “Mural”, “Fala, Mestre!”, “Com a palavra” and “Ensinar bem é...” The Discourse Analysis Theory (DA) gives basis to the approaches developed in this investigation, which is more specifically concerned with the quantitative-interpretive methodology. The research revealed that in order to accomplish the demands from the official papers, the teachers use all resources which are able to facilitate their work and, as a consequence, Nova Escola is in a promising field: “contribute to the Brazilian teacher’s formation.” Its formation-action of discourse seems to be rooted in discourses already set that try to valid statements which the presumed legitimacy serves to define the desired individuals’ position.

**Keywords:** Nova escola magazine. Discourse analysis. Teachers’ formation.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Genericidade Instituída .....	26
<b>Quadro 2</b> – Divulgação Geral de Circulação Mensal .....	54
<b>Quadro 3</b> – Questionário Direcionado aos Professores .....	63
<b>Quadro 4</b> – Seleção de Rubrica “Fala, Mestre!” .....	66
<b>Quadro 5</b> – Seleção de Rubrica “Com a Palavra .....	68
<b>Quadro 6</b> – Seleção de Rubrica “Mural” .....	69
<b>Quadro 7</b> – Seleção de Rubrica “Ensinar bem é ...” .....	69
<b>Quadro 8</b> – Organizadores Textuais .....	87
<b>Quadro 9</b> – Seleção de Enunciados.....	104
<b>Quadro 10</b> – Ensinar a Ensinar .....	108

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**AD** – Análise do Discurso

**CONSED** – Conselho Nacional de Secretários da Educação

**COLE** – Congresso de Leitura

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**DP** – Discurso Pedagógico

**EPEM** – Escola de Professores de Ensino Médio

**FAE** – Fundação Assistência ao Educando

**FUNDEF** – Departamento de Financiamento da Educação Básica

**FD** – Formação Discursiva

**FVC** – Fundação Vitor Civita

**LT** – Lingüística Textual

**LDB** – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**NE** – Nova Escola

**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PUC** – Pontifícia Universidade Católica

**SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Brasileira

**SBPC** – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**USP** – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 O DISCURSO NA ANÁLISE DO DISCURSO</b> .....	18
1.1 PERCURSO PELA ANÁLISE DO DISCURSO .....	18
1.2 GÊNEROS DO DISCURSO .....	23
1.3 REDES DE LEGITIMIDADE .....	29
1.4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LEGISLAÇÃO.....	34
1.5 FORMAÇÃO CONTINUADA E CAPACITAÇÃO DOCENTE .....	37
<b>2 DELINEANDO A MÍDIA</b> .....	40
2.1 A MÍDIA.....	40
2.2 A REVISTA.....	45
2.3 O GRUPO ABRIL .....	51
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	58
3.1 DESENHANDO A TRILHA .....	58
<b>4 O PODER DE ENSINAR A ENSINAR</b> .....	71
4.1 A FORMA-AÇÃO DO DISCURSO .....	71
4.2 ENUNCIANDO A CARTA AO LEITOR .....	72
4.2.1 A Carta ao Leitor Editorial: De Alma Nova.....	75
4.2.2 A Carta ao Leitor: Um Aprendizado de Mão Dupla.....	80
4.2.3 A Carta ao Leitor: Novidades na sua Revista .....	83
4.3 OPERADORES ARGUMENTATIVOS E MECANISMOS ENUNCIATIVOS .....	86
4.4 O MURAL .....	91
4.4.1 Enunciadores do Mural.....	99
4.5 ENSINAR BEM É... ..	105
4.6 DISCURSO AUTORIZADO: ESPECIALISTAS DA EDUCAÇÃO .....	110
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	124
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	126

<b>APÊNDICES</b> .....	134
APÊNDICE A – Cronograma de publicação do ano de 2003 da Nova Escola ....	135
APÊNDICE B – Cronograma de publicação do ano de 2004 da Nova Escola ....	143
APÊNDICE C – Cronograma de publicação do ano de 2005 da Nova Escola....	150
APÊNDICE D – Questionário Direcionado aos Professores .....	156

## INTRODUÇÃO

A construção do consenso sobre a importância da mídia e sua atuação na área educacional se dissemina pela sociedade e constrói uma rede de legitimidade sobre os discursos pedagógicos que, entretanto e de modo geral, raramente são questionados. Consideramos inegável que o desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, a partir dos anos 80, trouxe novas opções de equipamentos projetados para se armazenar, processar e transmitir as informações de modo cada vez mais rápido, ampliando-se as possibilidades de sua utilização, nos mais diversos campos de atividades. A melhoria do sistema educacional, mesmo diante de tantas novidades tecnológicas, não tem se comprovado efetivamente, pois os meios de comunicação, por si só, não podem se constituir como o único campo instrumental para a formação continuada e para a atualização dos profissionais da educação. Dessa forma, observar os dispositivos de elaboração e de propagação desses recursos tecnológicos, bem como sua finalidade e sua utilização na educação constitui parte desta pesquisa.

A cada dia, torna-se mais evidente a interferência da mídia na constituição do sujeito na contemporaneidade, bem como nas práticas educacionais. Assim, as instituições educativas, sejam escolas da educação básica ou ensino superior, procuram discutir a respeito da atualização do professor e refletir sobre sua atuação pedagógica no contexto escolar.

Em vista do exposto, algumas inquietações se evidenciam. A inquietação sobre a temática desta pesquisa surgiu da necessidade de desvendar a formação discursiva dos enunciadores, bem como os enunciados, presentes nos periódicos direcionados à educação, especificamente a revista *Nova Escola* (NE), publicação mensal da Editora Abril, os quais, muitas vezes, constituem influência decisiva no fazer pedagógico de educadores da educação básica. Fato este observado pelas respostas obtidas no questionário voltado aos professores da educação básica (Apêndice D). No Brasil, parece-nos que há um discurso socializado acerca da partilha de responsabilidade entre educação e mídia: adentrar neste campo discursivo significa desestabilizar lugares e instâncias enunciativas cristalizadas e, se possível, gerar um outro lugar discursivo permeado pelo diálogo entre sujeitos que ocupam diferentes lugares sócio-discursivos.

Estudos e pesquisas têm intensificado o interesse por temas que relacionam a mídia como parceira da ação pedagógica na escola. O Fórum, por exemplo, realizado em Brasília pelo MEC, UNICEF e CONSED, *Mídia e Educação - Perspectivas para a Qualidade da Informação* (2000), reuniu pesquisadores especializados para discutir o uso e o impacto dos meios de comunicação na educação e na cultura. Outro encontro, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - USP (2001), o *Seminário Educação e Comunicação: um diálogo contemporâneo*, refletiu sobre a importância da aproximação da educação e da comunicação midiática e sobre como torná-la parceira na ação educativa. Outro evento foi o 14º COLE e V Encontro sobre Mídia, Educação e Leitura, realizado na Unicamp, em Campinas (2003), que apontou a importância de se refletir sobre o papel da mídia em sua relação com a educação. Ghilardi, coordenadora do encontro, justifica: “o grande desafio da escola, neste novo milênio, é preparar cidadãos-leitores, de cuja formação os meios de comunicação fazem parte” (GHILARDI, 2003, p. 83). Não obstante, para que os leitores das manifestações midiáticas possam exercer seu papel de cidadão crítico, é fundamental que os produtos dos meios de comunicação passem por crivos analíticos de várias ordens. Isso significa dizer que pesquisadores universitários, por exemplo, deveriam ter como uma de suas tarefas a análise crítica da mídia e, particularmente, a que se relaciona com a formação educacional de crianças e jovens.

Considerando o exposto, ousamos contestar, no presente trabalho de pesquisa, os enunciadores e a enunciados articulados estrategicamente nas informações técnicas e/ou supostamente científicas apresentadas nas páginas da revista *Nova Escola* da Editora Abril, Grupo Abril, nos anos 2003, 2004 e 2005. Os discursos produzidos e dirigidos para ampla circulação no segmento específico do magistério serão objetos de reflexão deste trabalho, bem como a construção dos procedimentos enunciativos predominantes nesse periódico.

NE expressa em todos os exemplares que constitui o *corpus* desta pesquisa, que seu objetivo é *contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental, por meio da qualificação e do apoio ao professor brasileiro*. Assim, a construção da imagem que a revista tem de si e de seus leitores, se concebida como lugar de simples elaboração e veiculação de discursos, acaba por tornar-se um a-

mundo, uma vez que esta imagem integra um universo e/ou uma cena discursiva ampla.

Há algum tempo, ao exercer a docência na rede pública de ensino fundamental e médio, observamos acentuados depoimentos favoráveis aos textos jornalísticos publicadas na revista. Esta concepção tem provocado inquietações em pesquisas educacionais ao longo das duas últimas décadas. Assim, ao tentar comprovar essas observações e, por meio de um questionário direcionado aos professores da rede pública de ensino, selecionamos registros e depoimentos. Dentre os 31 professores que responderam ao questionário, 12 são assinantes de periódicos, característica esta fundamental para selecionar e recortar parte do *corpus*. Vemos aí a necessidade de se reavaliar ou, até mesmo, de se problematizar alguns (pré)conceitos que os enunciadores têm acerca dos professores e de sua missão (discurso presente na revista) e que nos encaminham para o exercício reflexivo de questioná-los, sem tomar posições, *a priori*, extremadas, como apocalípticas ou como integradas (ECO, 1971).

A revista NE propõe múltiplos trajetos de leitura para serem percorridos por seus leitores e, nesse sentido, torna-se fundamental conhecê-los. Nenhum leitor escolhe ao acaso, estratégias, planejamentos e projetos pedagógicos que são instrumentos significativos para que tome sua decisão. Discussões, portos de partida, portos de chegada, caminhos e conexões são diferentes em cada caso, porque dependem da região, do lugar, da escola, do professor e de sua formação profissional e cultural. Entretanto, o periódico é direcionado indistintamente, de modo abrangente, a todos os professores do Ensino Fundamental.

Inspirada na importância de se refletir acerca da divulgação de idéias e das práticas pedagógicas junto aos professores, e ainda a respeito dos trabalhos de pesquisas divulgados nos últimos anos, buscamos ressaltar alguns aspectos que se relacionam as condições de produção dos enunciadores e os efeitos de sentido dos discursos destinados aos professores. Dentre as muitas discussões que se poderia promover sobre os textos e os discursos veiculados na revista, selecionamos, como *corpus* desta pesquisa, as Cartas ao Leitor de jan./fev. de 2003, de jan./fev. de 2004, e de jan./fev. de 2005, bem como a seção denominada “Mural”, que a revista veiculou em 2005. Os textos “Ensinar bem é...”, publicados somente em 2003, e os textos das seções “Fala, Mestre!” e “Com a Palavra”, também serão objeto de análises. O critério para seleção dos textos, deste período em detrimento

de outro, se dá em virtude dos comentários emitidos pelos professores no ambiente de trabalho (conversa informal entre educadores) e que foram depois formalizados como respostas do questionário. Estes fatos se associaram ao meu ingresso no programa de Pós-graduação em 2004 - doutorado – oportunizando o prosseguimento da pesquisa de mestrado iniciada em 2002, no programa de Pós-graduação na Universidade Estadual de Maringá.

Procuramos, desse modo, promover algumas reflexões acerca dos textos midiáticos voltados aos docentes, não só do ensino fundamental, como também para os demais profissionais da educação, que atuam no ensino médio e superior. Validamos, ainda, a importância de que as questões abordadas no campo educacional possam abrir debates nas discussões de/sobre políticas educacionais no contexto social abrangente. A importância do trabalho se consolida à medida em que os problemas relacionados à elaboração, ao desenvolvimento e à discussão do tema em si surgirem, no decorrer da pesquisa. Da mesma forma, poderá interessar aos leitores e aos professores que adotam uma postura teórica diferente desta aqui apresentada, propiciando-lhes o desassossego do lugar fixista<sup>1</sup>, do lugar conformista e do senso comum em que se encontram. E, se possível, ajudá-los a alcançar algum êxito ou satisfação no processo de formação de conhecimento no contexto educacional. Por outro lado, poderá auxiliar como suporte teórico e material orientador para o encaminhamento de prováveis pesquisas que circundam as tomadas de decisões, quanto à prática pedagógica e de sua relação com a mídia em nossos dias.

Na presente pesquisa, temos por objetivo geral promover a reflexão sobre a forma-ação de efeitos de sentido decorrentes da formação discursiva dos enunciadores da revista NE. E, especificamente, observar como os enunciados remetem à memória discursiva de capacitação continuada do sujeito-professor do Ensino Fundamental, bem como, questionar os sentidos e verdades expressos no periódico.

---

<sup>1</sup> Hoje, na área da educação, duas correntes principais sobre a visão de mundo se opõem: a visão fixista e a transformista, sendo a primeira correspondente à visão da prática docente tradicional. O fixismo vê o mundo, a sociedade e a vida parados, imutáveis. Trata-se de uma visão primitiva, nascida do idealismo grego, e que não se afina com a idéia de evolução nem de dialética (Arte de argumentar ou discutir; argumentação dialogada; método que considera as coisas e os conceitos em sua conexão, encadeamento, movimento, aparição e desaparecimento). A visão fixista recebeu confirmação no mito da criação, em todo período medieval, e considera que as coisas foram criadas acabadas. (MATUI, 1996).

O percurso que elegemos para estruturar o estudo não impossibilita que as palavras empregadas assumam múltiplos sentidos, ou ainda, direcionem o leitor para questões não previstas no mesmo. Assim, vemos a necessidade de ampliar a compreensão das formas, por meio das quais somos diariamente informados, os modos pelos quais somos levados a questionar ou aceitar as informações discursivas na revista. Nesse sentido, nosso trabalho apresenta-se ordenado por esta introdução e por capítulos, cujos conteúdos explicitamos a seguir.

No primeiro deles, apresentamos, sob a perspectiva teórica da Análise do Discurso (AD), o conceito de discurso adotado em nossa pesquisa, bem como sua caracterização e a do fenômeno da/na linguagem, ou seja, do processo discursivo empreendido por enunciadores e por sentidos enunciados. Apoiamos, ainda, nossa discussão na possibilidade de deslocamento dos discursos já-ditos de seus lugares estabelecidos ou, simplesmente, de sua reprodução. A interdiscursividade e seus processos discursivos são dados motivados pela criação do cenário de nossa pesquisa.

No segundo capítulo, tentamos delinear o histórico que a mídia e, particularmente, a revista NE percorreu para construir o discurso mediador, entre os documentos oficiais e a capacitação dos professores do Ensino Fundamental. Em seguida, no terceiro capítulo, apresentamos a metodologia selecionada para o desenvolvimento da pesquisa, a qual se caracteriza como qualitativo interpretativa, de acordo com Erikson (1988), pois permitiu ao pesquisador a reflexão sobre as questões do *como* um problema ocorre e de *como* os envolvidos participam desse processo. O autor afirma também que determinar o método consiste em escolher o percurso e definir o conjunto de procedimentos que adotamos para chegar aos objetivos propostos.

No quarto capítulo, procedemos à análise do *corpus* do trabalho, às descrições e às interpretações das três Cartas ao Leitor, dos anos de 2003, 2004 e 2005, e dos textos da seção “Mural” que circularam no ano de 2005. Procuramos apontar, de acordo com Maingueneau (2002), que “Mural” e a “Carta ao leitor” não são gêneros construídos com limites de fronteiras, e que se constituem como caracteristicamente híbridos. Nos textos “Com a Palavra” e “Fala, Mestre!” apontamos os enunciadores que integram a rede de legitimidade do campo educacional e da mídia. As análises dos textos “Ensinar bem é...” nos remetem ao

dialogismo ou intertextualidade, conforme a definição desses conceitos por Bakhtin (2003).

E, para concluir, apresentamos breves constatações do trabalho, referindo-nos às contribuições que esperamos promover de outras instâncias teóricas, complementares à nossa pesquisa. Esperamos, desta forma, colaborar parcialmente à pesquisa e produção científica, cujos objetivos integram o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, e ainda propiciar algum deslocamento dos lugares pré-estabelecidos, nos quais se encontram os educadores do Ensino Fundamental e, quem sabe, suscitar discussões mais abrangentes no universo acadêmico e político.

## 1 O DISCURSO NA ANÁLISE DO DISCURSO

*Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinitivamente? Onde, afinal está o perigo?*  
(FOUCAULT, 2002, p.8)

### 1.1 PERCURSO PELA ANÁLISE DO DISCURSO

A Análise do Discurso (AD) nasceu por volta dos anos 60, na grande área da Lingüística, reconhecida como interdisciplinar em relação a outras áreas das Ciências Humanas, como a História, a Sociologia, a Filosofia, a Psicanálise etc. e se constituiu na conjuntura intelectual do estruturalismo, gira em torno da relação da estrutura com a história, do indivíduo com o sujeito, da língua com a fala. É preciso esclarecer que a AD apresenta-se sob duas vertentes principais: uma Análise do Discurso de linha francesa, relacionada com a História, considerando-se que o sujeito que discursa é condicionado por uma determinada ideologia inconsciente; outra, de origem anglo-saxã e americana, que privilegia a relação com a Sociologia e considera a intenção dos sujeitos ao discursar numa interação verbal.

As concepções da AD de linha francesa, fundamentadas na proposta do pensador francês Pêcheux (1997), desenvolvem questões relacionadas ao marxismo e à psicanálise e centralizam o estudo do discurso em questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito; e especialmente, nas de Foucault (2002), o qual caracteriza os discursos como uma dispersão, propondo ao analista desconstruir as regras que regem a formação dos discursos. A análise de discurso proposta por Pêcheux considera as noções de sujeito, de indivíduo, de língua, de fala e de história estabelecendo a idéia de discurso como possibilidade para promover um deslocamento na dicotomia língua (social, geral, sistemática) X fala (individual, singular, assistemática, ocasional) para uma relação não dicotômica língua/discurso. O autor adentra a região do pós-estruturalismo, retomando e deslocando Saussure em contraponto com o materialismo marxista e a psicanálise freud-lacanianana, redefinindo-os. Com isso, a AD assume, então, uma singularidade:

a de unir a língua e a exterioridade, a língua e a ideologia, a ideologia e o inconsciente.

A AD busca definir o seu campo de atuação e chegar à sua especificidade, em um quadro que articula o lingüístico e o social. Delimita a linguagem não como fenômeno estudado em relação ao seu sistema interno, mas como discurso, tomando este como prática que provém da formação discursiva, da formação ideológica e das condições de produção de discursos permeados pelo contexto histórico-social.

Pêcheux denomina formação discursiva

[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, isto numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.). (PÊCHEUX, 1997, p. 160).

As condições de produção constituem, segundo ele, os discursos e esses remetem à relação de sentidos, o que significa dizer que os sentidos resultam de relações com outros dizeres já realizados e de relações de forças, isto é, o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. De certa forma, nesse trecho, o autor já antecipa a preocupação, no campo da AD, com a “posição” e o “gênero”, por meio dos exemplos dados entre parênteses, que são todos gêneros do discurso; assim, percebe-se que “aquilo que pode ser dito” faz alusão a diversos gêneros e “articulado sob forma de uma arenga” é referência a um gênero de discurso. A posição da qual fala Pêcheux é inscrita no espaço da luta de classes e o posicionamento se define no interior de um campo discursivo.

O autor ainda assegura que

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, as expressões e expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. (PÊCHEUX, 1997, p. 160).

Observa-se que essa afirmação de Pêcheux parece ser empregada em relação aos discursos que a mídia elabora, em especial os textos como os da revista NE aqui analisados. Evidencia-se neles que, de acordo com as posições na topografia social e as formações ideológicas, as palavras ou expressões mudam de sentido, e é dessa forma, que o autor introduz em sua teoria os conceitos de formação ideológica e de formação discursiva.

Nesse aspecto, Orlandi (2001), seguindo Foucault (2002), considera que a mera repetição de um texto já significa repetição diferente, porque o acontecimento já é outro. Quando dizemos a mesma coisa duas vezes, há um efeito de sentido que não permite identificar a segunda à primeira vez, pois são dois *acontecimentos* diferentes. E explicita que a *paráfrase* (matriz) e a *polissemia* (fonte de sentido) são dois grandes processos de linguagem e estão unidos como heurísticos (procedimentos que leva o indivíduo a descobrir por si mesmo a verdade que lhe querem inculcar) e como fato lingüístico. As paráfrases constituem diferenças propriamente lingüísticas, sintáticas, como a nominalização, a oração condicional, a explicativa etc. Na enunciação, todo o elemento sintático tem um contorno significativo, por isso é interessante mostrar a diferença de sentido instaurada, que produz a diversidade dessa inovação. Assim, a diferença de construção tem sempre uma razão que não é a simples diferença de informação, mas sim a de efeitos de sentido.

Os efeitos de sentido são produzidos por mecanismos específicos de cada tipo de discurso, seja das esferas sociais, ideológicas, pedagógicas, religiosas ou, ainda, de acordo com cada tipo de gênero (mural, carta, artigo de opinião etc.); do lugar em que se encontra o interlocutor, de sua formação discursiva e ideológica. Pêcheux (1997) diz que o pertencimento a uma ou outra formação discursiva muda o sentido de uma palavra. As análises desenvolvidas no capítulo IV procuram apontar que a polifonia possibilita aos enunciadores da revista NE alternar sua formação discursiva em detrimento de sua formação ideológica.

Para a AD, o sujeito, por não ter acesso às reais condições de produção de seu discurso, devido à inconsciência de que é, invariavelmente atravessado por outros discursos e quanto ao próprio conceito de discurso, representa essas condições de maneira imaginária. É o que Pêcheux chama de jogo de imagens de um discurso. Esse jogo de imagens, ou seja, aquilo que o sujeito pode/deve dizer, a partir do lugar que ocupa e das representações que faz ao

enunciar, não é preestabelecido antes que o sujeito enuncie seu discurso. Em outras palavras, o sujeito não é livre para dizer o que quer, pois a própria opção do que dizer já é, em si, determinada pelo lugar que ocupa no interior da formação ideológica à qual está submetido, mas as imagens que o sujeito constrói, ao enunciar, só se constituem no próprio processo discursivo. O discurso do sujeito-personagem não está constituído a *priori*, mas vai se delineando a partir das representações e das imagens que faz do que lhe é dito.

Foucault (2002a) manifesta sua inquietação sobre o discurso em sua realidade material e sobre os poderes e perigos das palavras enunciadas. Para a psicanálise, o discurso, não constitui simplesmente aquilo que manifesta ou oculta o desejo; mas também aquilo que é o objeto do desejo; assim, o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistema de domínio, mas aquilo pelo que se luta, o poder do qual nós queremos nos apoderar. Os discursos são associados a um grande edifício que garante a distribuição dos sujeitos que falam em diferentes formações discursivas e se apropriam dos mesmos por meio de certas categorias de sujeitos, ou seja, são os procedimentos de sujeição do discurso. O autor apresenta-nos, ainda, uma forma mais superficial que se constitui pelo ritual, e o mesmo seria o agente definidor da qualificação dos indivíduos que falam, seus gestos, seus comportamentos e as circunstâncias que acompanham o discurso. Defende também a suposta/imposta eficácia das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor e de sua coerção. Poderíamos citar, como exemplo, os casos de certas categorias dos discursos religiosos, políticos, judiciários, terapêuticos e midiáticos.

Uma forma mais distinta de funcionamento do discurso é a “sociedades de discurso”, assim denominada por Foucault (2002a), a qual assume a função de conservar ou de produzir discurso, mas que, para fazer circular num espaço fechado, segue regras restritas. O discurso é limitado e o número de indivíduos que falam também é fixo. Há um jogo ambíguo entre a palavra e a escuta, o qual se situa entre o segredo e a divulgação. De alguma forma, a autorização para o ato de escrever está institucionalizada no livro, na revista, no jornal, ou seja, nos campos da mídia e da educação, e os que participam de tais grupos são considerados integrantes da “sociedade de discurso”. Outra maneira de funcionamento do discurso, compreendida como as doutrinas - religiosas, políticas, filosóficas, midiáticas - é o que se constitui como o inverso de uma sociedade de

discurso, por difundir o discurso, sendo que a partilha se dá de um só e mesmo conjunto de numerosos discursos individuais que se juntam a elas. A condição requerida é o reconhecimento das mesmas verdades e a aceitação de certas regras em conformidade com os discursos considerados válidos; a doutrina questiona os enunciados a partir dos sujeitos que falam, da pertença de classe, de *status*, de raça e realiza uma dupla sujeição, enfim, dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo.

Em uma escala mais ampla, Foucault (2002a) reconhece que há apropriação social dos discursos, no que diz respeito especificamente à educação, de modo geral, e afirma: “Sabe-se que todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.” Logo em seguida, questiona:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2002a, p. 44).

Em relação ao sujeito, acreditamos ser necessário esclarecer que a perspectiva foucaultiana não se reduz simplesmente a definir a sujeição ou assujeitamento do sujeito, mas se refere a um sujeito que se assujeita aos discursos já-ditos, aos fluxos discursivos em vigência, às sociedades discursivas e que, ao enunciar os já-ditos, num novo evento, num acontecimento sócio-histórico, enuncia por deslocamento, segundo um já-dito-novo. Portanto, é um sujeito, ao mesmo tempo, *assujeitado a* e *agente de*. Essa perspectiva é endossada por Possenti (1995).

As concepções referidas sobre a questão discursiva, com o intuito de situar a direção teórica do projeto delineado, propõem, apenas, um breve esclarecimento dos subsídios que nos ancoram na pesquisa. Os conceitos de Pêcheux (1997), Foucault (2002a, 2002b) e Maingueneau (2002, 2004) fundamentam a AD e caracterizam a constituição do discurso pelo sentido, pelo sujeito, e pelas condições de produção, marcadas numa perspectiva sócio-histórica. Ressaltamos que, mediante as várias e amplas definições apresentadas para a AD, nos aproximamos da perspectiva da análise do discurso como ponto de vista

específico sobre o discurso. Nesse aspecto, Maingueneau (2004, p.44) afirma que o objeto da análise do discurso não está na organização textual em si mesma, nem na situação de comunicação, mas deve “pensar os dispositivos de enunciação que associa uma organização textual em lugar social determinados”.

## 1.2 GÊNEROS DO DISCURSO

Bakhtin (2003) afirma que a riqueza e a diversidade das atividades de uso da linguagem são infinitas e que o emprego da língua efetiva-se por meio de enunciados que refletem condições e finalidades específicas de acordo com três características fundamentais, a saber: o campo temático, o estilo da linguagem (seleção de recursos gramaticais e lexicais) e, ainda, a construção composicional. Cada enunciado é particular e único e está associado ao campo de utilização, denominado gêneros do discurso. O autor afirma ainda que há extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso orais e escritos.

Encontramos, em Maingueneau (2002, 2004) considerações teóricas que orientam parte de nossa discussão. Ele conceitua a “tipologia discursiva” com base em critérios lingüísticos, funcionais e situacionais, para constituir o chamado discurso de vulgarização, no qual se inclui a NE.

Nas discussões no âmbito da Análise do Discurso (AD), segundo Maingueneau (2004), a categoria gênero se constrói com base em critérios “situacionais”, pois designa dispositivos de comunicação sócio-históricos bem definidos, mesmo que seja pelas metáforas do “jogo”, do “ritual”, do “contrato”. Assim, o gênero em questão pode ser caracterizado considerando-se os parâmetros de seleção e de organização presentes nos enunciados, os quais são determinantes do fazer de enunciadores ou co-enunciadores, definindo, desta forma, o papel que cada participante assume, segundo o tipo da organização, seu enquadramento espaço-temporal e o tipo de organização textual.

Maingueneau (2002) considera que todo texto pertence a uma categoria de discurso, a um gênero de discurso e que, de alguma forma, os textos produzidos em uma sociedade são recortados em conversa informal, manual, jornal, panfleto, relatório de estágio. Os discursos costumam ser categorizados de acordo

com a orientação comunicacional que apresentam, ou seja, de acordo com a indicação do enunciado: “discurso polêmico”, “didático”, “prescritivo”, etc. Tal modo de classificação não tem fronteira delimitada e oscila entre as funções da linguagem, as quais, de acordo com Jakobson (1969), apresentam-se como emotiva, referencial, conativa, fática, metalingüística, poética e a funções sociais, que são as de contato – conversa familiar, manifestação de pêsames; e a religiosa – sermão; função lúdica - charada.

As diferentes tipologias comunicacionais são distinguidas e “rotuladas” como gêneros do discurso, sendo que as tipologias dos gêneros (relatório de estágio, avaliação dos alunos no sistema escolar) se contrapõem às primeiras. De um modo geral, o “gênero” e o “tipo de discurso” são empregados e classificados por diferentes autores. Maingueneau, no entanto, considera que o gênero de discurso pertence a diversos tipos associados a vastos setores de atividade social. No caso do mural, por exemplo, constitui um gênero de discurso no suporte de discurso impresso que, por sua vez, faz parte de um conjunto mais vasto – o tipo midiático - que circula também em outros contextos (educacionais e empresariais). Apresenta, também, outra divisão dos gêneros de discurso, baseando-se em um lugar institucional (o hospital, a escola, a empresa, a família, a mídia, etc.) e o estatuto dos parceiros do discurso (discurso entre crianças/jovens; homens/mulheres; funcionários/chefes). Em nossa pesquisa, o estatuto dos parceiros se estabelece entre o Grupo Abril, representado pela revista NE – mídia - e os interlocutores, por sua vez, que são, em geral, educadores.

Determinar, classificar, rotular os textos em gêneros ou tipos implica apontar outros aspectos, e Maingueneau (2004) postula que essa classificação está relacionada às propriedades lingüísticas e discursivas. Ele considera que ambas merecem atenção dos pesquisadores e que as tipologias comunicacionais ou situacionais não são dissociadas dos funcionamentos lingüísticos. Vale ressaltar ser imprescindível conhecerem-se vários gêneros de discurso para identificarmos os diferentes tipos: assim, por exemplo, identificar um dado ou uma informação no mural da revista, ou no editorial, é significativo, pois revela o estatuto de interação e comunicação entre enunciador e interlocutor. O autor apresenta também uma proposta para tentar classificar os gêneros e institui os modos de genericidade. Ele justificou que sua proposta não segue os limites dos tipos de discurso, e que um tipo

de discurso pode muito bem passar de um modo de genericidade para outro. Ressaltou também o caráter rudimentar da distinção em quatro modos e que

Acima de tudo, esta distinção visa reintegrar as produções autorais no campo da análise do discurso, marcando sua especificidade em relação aos outros modos de gêneros de genericidade instituída. No entanto existem várias outras maneiras de se classificar as produções discursivas com base em critérios situacionais. Se partimos do princípio de que os gêneros de discurso são atividades e que as atividades verbais se misturam com diversas atividades não verbais, e se, além disso, levarmos em conta a diferença entre as atividades languageiras que conduzem a uma cooperação entre os diversos atores que interagem e aquelas em que o leitor age sozinho, veremos que as coisas se tornam rapidamente complexas (MAINGUENEAU, 2004, p. 53).

Considerando-se a tentativa de alguns pesquisadores, entre eles Charaudeau (2004), para amenizar a complexidade do conceito de gênero, Maingueneau (2004) propôs uma categorização não fechada. Para o autor, existem muitas maneiras de se reagruparem os textos e etiquetá-los em gêneros, mas o objetivo mantém-se sedimentado: o de auxiliar o analista do discurso na desconstrução das múltiplas estratégias lingüísticas e/ou discursivas dos textos para melhor compreendê-los, ajustando a lupa para as perspectivas segundo as quais cada analista se propõe a investigar. Outro posicionamento do autor que merece ser destacado diz respeito ao emprego da “etiqueta”. Ele afirmou que

[...] não é uma simples etiqueta que permite identificar uma prática verbal, mas a consequência de uma decisão que faz parte de um ato de *posicionamento* no interior de um certo *campo* e que está associado a uma *memória intertextual*. É em relação a esta memória que os atos de categorização genérica ganham sentido e é esta mesma memória que conserva o traço do gesto dos autores. (MAINGUENEAU, 2004, p. 51, grifo do autor).

O quadro que apresentamos a seguir tem por base os quatro modos de genericidade instituídos por Maingueneau (2004, p. 50-52).

MODO I	São os gêneros já instituídos e caracterizados por fórmulas e esquemas preestabelecidos. Ex: correspondência comercial, registros de cartórios, catálogos comerciais.
MODO II	São os gêneros para os quais os locutores produzem textos individualizados, mas que ainda se submetem às normas que definem o conjunto dos parâmetros do ato comunicacional. Têm cenografia previsível. Ex: jornais televisivos e guias de viagem.
MODO III	São os gêneros que não têm cenografia preferencial. Alguns estereótipos são instaurados e isso contribui para definir posicionamentos e “estilos”. Não são gêneros saturados e sua natureza propicia inovação. Ex: publicidade, música, programas televisivos.
MODO IV	São os gêneros autorais, para os quais a própria noção de gênero é problemática. Não seguem um modelo esperado e estabelecem uma cena de enunciação original, cena que dá sentido à sua própria atividade verbal. Assim como o modo III, não corresponde a gêneros saturados; muito pelo contrário, a sua cena genérica é tomada por uma incompletude constitutiva e estão ligados a certas atividades sociais com finalidades preestabelecidas. Ex: os gêneros publicitários, televisuais, políticos.

**Quadro 1** – Genericidade Instituída

**Fonte:** MATOS, C. M. A. de. *Anais...* João Pessoa: GELNE, 2006.

Para os gêneros do modo II, a etiqueta genérica não é muito importante, pois o modo como os textos são apresentados já antecipam sua origem, deste ou daquele gênero e, na maioria das vezes, são conhecidos pelos leitores em função de sua competência comunicacional sem que nada impeça que, neles, se associe o dito e o mostrado. A leitura dos textos do Mural demanda tempo limitado, o que define a pragmática de sua circulação na revista. Entretanto, no modo IV, a etiquetagem provoca um deslocamento em relação ao que o texto parece mostrar, fazendo com que a significação do gesto de categorização se torne mais forte. *A priori*, uma etiqueta pode visar se sobrepor ora às propriedades formais de um texto, ora à sua interpretação, ou ainda combinar as duas.

Em nossa pesquisa, constatamos que, segundo essa perspectiva de classificação, na revista NE, há diversos desses gêneros textuais e, especialmente, o texto que institucionalmente representa o enunciador editor/editora. O gênero carta ao leitor assume características que possibilitam uma análise material mais detalhada, bem como o Mural, apresentado numa seção que foi amplamente publicada no ano de 2005.

Outra característica dos gêneros é a sua modificação ao longo de sua existência histórico-social como, por exemplo, as cartas ao leitor, publicadas na revista na década de 1980 e as aqui analisadas.

Para Frade (2000), tanto do ponto de vista do contrato maior de produção, quanto dos mecanismos utilizados para que se produza um tipo de convencimento, uma análise da carta ao leitor pode fornecer elementos para que se construa um quadro de análise da retórica utilizada pelo veículo de publicação e também das imagens que faz de seu interlocutor, considerando o produtor do discurso como um eu discursivo, não autor empírico, e o destinatário, como um tu discursivo, um leitor ideal, que vem ao encontro de uma proposta de comunicação e não propriamente o leitor desta ou daquela revista.

A Carta ao Leitor se configura no gênero de discurso opinativo e argumentativo, e uma de suas funções é apresentar ao leitor o que será divulgado naquela edição; e a outra é eleger uma temática, ou várias temáticas, para expressar o ponto de vista do veículo selecionado sobre determinada questão, evidenciando mais claramente posições adotadas pelo discurso institucionalizado. Observamos que, na tentativa de os enunciadores de NE cumprirem tais funções, assumem uma terceira função: a função pedagógica. Os enunciadores assumem essa função e adotam estratégias lingüístico-discursivas para esclarecer aos professores sobre os mecanismos de seleção, composição das matérias e as inovações que o periódico propõe para o referido ano de publicação, o qual corresponde respectivamente ao ano letivo também.

Consideramos, neste aspecto, importante ressaltar a busca por Pêcheux (1997) para discutir o conceito de formação imaginária. Ele considera que as formações imaginárias sempre resultam de processos discursivos anteriores e se manifestam, no processo discursivo, através da antecipação, das relações de força e de sentido. Na antecipação, o emissor projeta uma representação imaginária do receptor para, a partir dela, estabelecer suas estratégias discursivas. O lugar do qual

fala o sujeito determina as relações de força no discurso, enquanto as relações de sentido pressupõem que não há discurso que não se relacione com outros. Assim, ocorre um jogo de imagens: dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos com os possíveis e imaginados. As formações imaginárias, enquanto mecanismos de funcionamento discursivo, não dizem respeito a sujeitos físicos ou lugares empíricos, mas às imagens resultantes de suas projeções.

Quando dizemos algo a partir do que o locutor supõe o que o outro vai pensar, estou dizendo, em termos discursivos, que o locutor pretende discernir qual a relação existente entre o que o interlocutor vai dizer e o seu lugar, o que vai constituir o seu próprio (do locutor) dizer. A dominância de um tipo de variável é que vai determinar os usos argumentativos do locutor. A diferença produzida pela argumentação em relação à estratégia de discurso que fundamenta a antecipação faz parte do pacto natural do funcionamento discursivo. Pela antecipação, o locutor experimenta o lugar de seu ouvinte a partir de seu próprio lugar: é a maneira como o locutor representa o lugar/posição de seu interlocutor e vice-versa. As variações da interlocução são definidas pelo funcionamento da instituição que molda o discurso: desse ponto de vista, um sermão e uma exposição são diferentes e, por outro lado, uma entrevista com um especialista do campo educacional não se distancia das prescrições do jornalista.

Além disso, importa notar que o mecanismo de resposta é afetado pelas antecipações. Há decisões antecipadoras do locutor, sancionadas pelos valores que precedem às eventuais respostas do interlocutor. Como resposta, o ouvinte pode bloquear ou apoiar o discurso por intervenções diretas ou indiretas, verbais ou não verbais (piscar o olho, ou fazer gestos em sinal de acordo). Dessa forma, considerando-se que NE direciona-se pelo princípio da imagem que os interlocutores precisam ter de orientações/prescrições para a atuação pedagógica, uma vez que o histórico político-pedagógico do magistério confere tal estatuto, a revista, por sua vez, valoriza as antecipações e prevê a recepção positiva e a aceitação de seu discurso junto aos professores.

De modo geral, são três fatores que presidem a argumentação em termos de discurso: relação de forças (lugares sociais e posição relativa no discurso); relação de sentido (o coro de vozes em um dizer, a relação que existe entre os vários discursos) e a antecipação (que acabamos de discutir). Esses fatores

derivam das condições de produção do discurso, constituindo formações discursivas. A relação entre o mecanismo da argumentação e a distinção de formações discursivas é complexa. Não é uma relação unívoca: diferenças nos mecanismos de argumentação não instauram automaticamente diferentes formações discursivas; a argumentação pode, ao contrário, servir para manter a relação com a mesma formação discursiva, dando-lhe apenas uma outra dinâmica interna. Renova argumentos para reforçar a mesma configuração ideológica. Nesse caso, não chega a instaurar uma outra formação discursiva.

### 1.3 REDES DE LEGITIMIDADE

A revista NE construiu, ao longo dos 20 anos de atuação no campo educacional, uma rede de legitimidade que a autoriza, perante a sociedade, a discutir, apresentar e prescrever teorias sobre a educação e sobre o ensino intra e extracurricular. A revista contava, no ano de 2005, em seu quadro editorial, com a pedagoga e doutora em educação Guiomar Namo de Melo, cuja trajetória na área educacional conferia maior legitimidade ao periódico por ter exercido o cargo de diretora executiva da FVC desde 1997.

Apresentar esse breve histórico da atuação da Diretora Executiva da NE é fundamental para entendermos os conceitos de campo educacional e de rede de legitimidade que passaremos a discutir.

Ricardo Filho (2005) admite que, para entender a constituição do campo educacional, o conceito de campo desenvolvido pelo sociólogo Pierre Bourdieu, é fundamental:

Campo é um espaço social de lutas cujas propriedades (mormente estruturadas em *habitus*)<sup>2</sup> dependem das posições nesses espaços. Os campos possuem leis gerais, o que confere à sua autonomia relativa formas de funcionamento invariáveis em situações históricas e temporais distintas. O campo apresenta como um a luta entre

---

<sup>2</sup> A autora Setton recupera o sentido de *habitus* na obra de Bourdieu. “*Habitus* é concebido com um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência) constantemente orientadas para funções e ações do agir cotidiano”. (SETTON, 2002).

ocupantes de posições legitimadas (dominantes), mas nem por isso definidas, e os pretendentes a essas posições (dominados), cuja luta, dentro das regras do jogo, próprias do campo em disputa, faz com que novos ingressantes desenvolvam uma situação herética visando a quebra do monopólio das posições dominantes. (BOURDIEU, 1983 apud RICARDO FILHO, 2005, p.35).

E, a partir deste conceito, apresenta a definição de campo educacional:

O campo educacional é um espaço amplo e heterogêneo, com regiões de fronteira que cruzam com outros campos mediante atores com trajetórias próprias e poder simbólico expresso em *habitus* incorporados, condizente com sua pertença a um determinado campo (intelectuais, professores, dirigentes sindicais, políticos etc.). [...] Esses campos são interdependentes e cruzam as fronteiras do campo educacional à medida que seus atores reivindicam uma melhor concepção de educação, utilizando-se de estratégias de luta e de visibilidade de seu capital específico permite ocupar posições de liderança, consubstanciada em consenso pedagógico (RICARDO FILHO, 2005, p. 37-45).

O universo discursivo compreende um conjunto de discursos numa dada conjuntura, em que os campos discursivos constituem formações discursivas que se encontram em relação de concorrência no sentido amplo. O espaço discursivo é a delimitação de subconjuntos(s) do campo discursivo e estabelece uma nova configuração. Ressalte-se que o conceito de campo, definido por Bourdieu e apresentado por Ricardo Filho, foi introduzido na AD por Maingueneau (2004) como campo discursivo, juntamente com universo discursivo e espaço discursivo. O autor, no entanto, assinala que

[...] o campo discursivo não é de forma alguma homogêneo; há posicionamentos *dominantes* e *dominados*, posicionamentos *centrais* e *periféricos*. Um posicionamento “dominado” não é necessariamente “periférico”, mas todo posicionamento “periférico é ‘dominado’ (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 92, grifo do autor).

Observa-se, de alguma forma, que há aproximações entre os conceitos apresentados por esses autores, os quais consideramos relevantes para nossa discussão.

Para estabelecer a rede de legitimidade, Ricardo Filho recorre a conceitos imprescindíveis como, por exemplo, o de campo e o de campo educacional, o de campo jornalístico e o de *habitus*. A definição de campo educacional nos aproxima da tentativa de entendimento sobre a legitimidade que a revista NE consagra ao campo jornalístico, e aos colaboradores ditos “especialistas da educação”, para atuar ou disputar a autoridade da prescrição pedagógica, trajetória legítima e de pertença ao campo universitário. Presenciamos não só a mídia, mas também outros campos e outros setores participando, com interesse, na atuação educacional: grupos e fundações empresariais com assessoria de imprensa, economistas, arqueólogos, arquitetos, geólogos entre outros. Sob esse enfoque, o campo jornalístico passa a integrar o campo educacional de forma naturalizada, uma vez que compõe um microcosmo dotado de leis próprias, que é definido por sua posição no mundo global e pelas atrações e repulsões que sofre da parte de outros microcosmos.

Dizendo de outra maneira, é necessário explicitarem-se as relações que se estabelecem com outras emissoras, com os anunciantes, bem como sua inserção no mercado. Assim, os jornalistas detêm o monopólio da informação com os instrumentos de sua produção e circulação de modo relativo, o que implica que uma matéria, ou informação, possa ser legitimada pelo fato de ter sua divulgação em determinado meio de comunicação.

Assim, a legitimidade da presença de outros campos, aqui especificamente a revista NE, corroborada com a titulação do jornalista, do editor chefe, do redator de redação, ou ainda dos especialistas da educação associados à menção intelectual e à sua instituição, geralmente considerada de prestígio, podem atestar a verdade do que é enunciado.

Outro aspecto que podemos levar em consideração é que o livro manteve, por muito tempo, a segregação cultural entre as classes sociais e, com a expansão da participação dos meios modernos de comunicação na vida dos indivíduos, com o maior acesso à informação democratizou-se a inserção das pessoas no processo de produção da cultura, permitindo o surgimento de outros bens culturais, como, por exemplo, a revista. Segundo a pesquisa de Carvalho (1998), mencionada por Ricardo Filho (2005), as revistas são produzidas para atender a determinados grupos da sociedade sendo que, em termos de marketing,

as estratégias são direcionadas no intuito de aproximar o público do produto a ser consumido.

Com a democratização da produção da cultura, o campo universitário passou a dividir fronteiras com outros atores? A expressão atores, aqui, nos remete ao termo utilizado por Ricardo Filho (2005). É certo, todavia, esclarecer que o prestígio de outros atores nem sempre consagra sua legitimidade, e o espaço antes reservado a universidade foi estratificado pela forma como o Estado vem se organizando nos últimos 20 anos, especialmente com relação às políticas educacionais e à distribuição orçamentária para pesquisas educacionais. A universidade vive um dilema em relação ao seu papel na sociedade: de um lado, há a exigência do cumprimento de seu papel social e de seus objetivos (*grosso modo* aqui divididos em investigação, ensino e prestação de serviços) e, de outro, o Estado, que vem, sistematicamente, diminuindo os recursos que disponibiliza e condicionando investimentos às avaliações externas com base na produtividade acadêmica, cujos critérios são alheios à lógica científica das pesquisas da universidade.

Considera-se que as políticas educacionais demandam um estudo a parte, dada a dimensão que este tema abrange, no entanto, procura-se focar neste texto apenas a formação de professores, embora sabendo-se que outros temas estão também correlacionados, como por exemplo, a escola e o relacionamento com a comunidade, a repetência e a evasão escolar, ou ainda o fracasso na aprendizagem escolar dos alunos. Uma das tendências contemporâneas, entre os gestores de políticas educacionais, bem como suas normativas, enfatiza a capacitação continuada e a formação de professores como produtora de grande impacto na educação, focada especialmente nas estratégias didáticas utilizadas pelos professores em sala de aula.

Do ponto de vista sociológico, Castells (1999) postula que a sociedade do conhecimento em rede, da tecnologia e da informação produz efeitos considerados impactantes na escola e no aprendizado do aluno. Ressalte-se, neste aspecto, que o professor que não se encontra capacitado para trabalhar temas da atualidade e valorizar a comunicação de massa é considerado desatualizado em vista do marco estabelecido pela sociedade e pelas políticas educacionais.

De acordo com Weber (2002), a partir da década de 80, com a redemocratização do país, os institutos ou centros de pesquisas se intensificaram no

âmbito da valorização do processo ensino-aprendizagem e do contexto escolar e estas, por sua vez, repercutiram nas políticas educacionais. Essas políticas se voltaram para a gestão escolar, realização de concursos públicos ou de processos de seleção de professores, reformulação da organização do processo aprendizagem dos alunos, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, de certa forma, viabilizada por meio do suprimento de livros didáticos e de literatura infantil nas salas de aula. Nesse período, houve a ampliação das oportunidades para formação continuada dos professores das escolas públicas, as quais chegaram a ser financiadas por órgãos de fomento nacionais e internacionais; no caso específico, o Grupo Abril participou dessa política e recebeu apoio financeiro do MEC em meados de 1985.

Desse modo, os setores editoriais e de comunicação de massa passam a desenvolver materiais pedagógicos e didáticos, criam-se revistas especializadas e coleções, lançam programas educativos difundidos pela televisão e pelo rádio, bem como os cursos voltados à educação à Distância. O periódico NE, surge em meio à disseminação de políticas de dinamização de ensino recorrentes nesse período sócio-histórico.

Dentre as referências nacionais que repercutem sobre os processos de profissionalização docente, merece destaque o programa da progressão no cargo de professor relacionada à habilitação e capacitação dos professores. Esses processos envolvem diversos setores sociais, governos e instâncias formadoras, a própria escola e a qualidade do ensino por ela ministrada. NE participa desse marco histórico educacional e lança mão do objetivo de “capacitar o professor brasileiro” e de matérias veiculadas que relacionam aos temas abordados pelas políticas educacionais e discutidas em Fóruns nos diversos estados, pelos órgãos Institucionais e diversos Conselhos Educacionais, bem como os temas inerentes ao dia a dia do professor em sala de aula.

NE recorre ao discurso cristalizado de que a escola é reconhecida como instância social, lugar de ensino, aprendizagem e de enriquecimento cultural coordenado por projetos e ações pedagógicas. Essa argumentação associa-se à idéia de que a construção de qualidade da educação constitui processo multifacetado que requer, simultaneamente, condições escolares adequadas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, capacitação e profissionalização dos docentes. Assim sendo, agrega pensadores, educadores, jornalistas, psicólogos,

entre outros, os quais constituem a rede de legitimidade do campo educacional e realiza a mediação junto aos professores.

#### **1.4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LEGISLAÇÃO**

Discutir formação continuada e capacitação do professor da educação básica, implica necessariamente rever brevemente dois eventos ocorridos na última década: a Conferência Mundial de Educação para Todos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Primeiro porque esses eventos influenciam os programas oficiais de formação no âmbito das políticas de valorização do magistério e, segundo porque lança o desafio de construir o perfil dos profissionais da educação que atuam na escola e têm vínculo com o trabalho educativo: professores e funcionários da educação.

A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, muitos desdobramentos foram retomados aqui no Brasil, e o tema “formação dos professores” se destacou entre eles. Inicialmente, no Acordo Nacional e no Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, ambos documentos-síntese das intenções e prioridades do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), consenso possível firmado entre o poder público, as organizações governamentais e as entidades acadêmicas e sindicais do movimento de educadores brasileiros. Depois a formação reaparece nos estudos do planejamento estratégico realizados pelo Fórum Permanente pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, responsável pelos encaminhamentos do Plano Decenal. Em suas diretrizes, no que se refere à formação docente, esse documento apresenta um avanço de caráter conceitual, ao definir a formação inicial e continuada como integradas e complementárias (LÜDKE; MOREIRA, 1999). No entanto, de acordo com Saviani (1998), esse plano parece haver sido elaborado mais para atender as condições de financiamento internacional da educação, principalmente para o Banco Mundial, do que necessariamente atender a realidade brasileira.

Outro documento importante foi a “Constituição Cidadã” (BRASIL, 1988), que parecia indicar uma reestruturação das políticas educacionais e da

formação docente, bem como uma maior maturidade sobre os elementos profissionais do ensino, quanto à formação inicial e continuada e à carreira docente (VIEIRA; VERAS, 1998). Em seguida, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, Lei 9394, doravante denominada LDB 9394/96, a formação de professores é tema obrigatório nos debates educacionais, considerando os novos contornos pontuados por esses dois eventos.

Na LDB 9394/96 – a formação dos professores é tratada no título "Dos Profissionais da Educação", em seis artigos e tenta definir os fundamentos, delimitar os níveis, os locais de formação e ainda relacioná-la aos requisitos da valorização do magistério. No entanto, legislar é pouco quando se trata da formação na perspectiva social e da defesa de um direito do professor. A formação e a capacitação do professor estão vinculados a um processo inicial e continuado que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar associado ao avanço tecnológico. O professor é um profissional que tem necessidade de se manter atualizado, pois concilia à tarefa de ensinar à tarefa de estudar.

Melo (1999) observou em sua pesquisa algumas contradições nos programas oficiais de formação, pois a relação entre a política do governo e o Projeto de Plano Nacional de Educação não se direcionam para o mesmo caminho.

Dentre estas contradições, uma delas diz respeito à organização em apenas dois níveis da educação nacional, disposta no artigo 21 da LDB 9394/96: a educação básica e a educação superior. O próprio léxico "básico", por si só, nos remete à concepção de "que serve de base, basilar, fundamental, essencial" (BUARQUE DE HOLANDA, 1993). Seria, pois, o nível da educação indispensável ao atendimento do que dispõe a própria Lei no seu artigo 22: "A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1996).

Os programas oficiais de formação para professores da educação básica deveriam, pois, considerar essa concepção, para manter a unidade do nível de educação e resguardar o perfil e a identidade do professor. Porém, a despeito da "letra da lei", as políticas globais de governo fragmentam a educação básica em ensino médio e ensino fundamental, subdividindo este último em primeiro ciclo ou fase inicial (1ª a 4ª série) e segundo ciclo ou fase final (5ª a 8ª série), deixando as outras modalidades totalmente excluídas das prioridades dos programas de governo

– educação infantil, educação especial, educação de jovens e adultos. Essa diretriz é bastante visível nas políticas de financiamento e na regulamentação promovida pela LDB 9394/96, que dispõe sobre o FUNDEF, bem como nas políticas de municipalização do ensino, voltadas principalmente para as quatro primeiras séries do ensino fundamental. Desse modo, fragmenta-se a educação básica, fragmenta-se o financiamento e a organização dos sistemas. Que unidade restará para os programas de formação continuada profissional do professor? A política oficial de formação, implementada pelo Ministério da Educação, não responde a essa indagação. Ou melhor, tenta responder ao afirmar na formulação e nos encaminhamentos de seus programas a mesma lógica fragmentada com que trata a educação básica.

Voltando à LDB 9394/96, é importante destacar-se, dentre as atribuições que ela concede ao professor (artigo 13, I), um nível mais rigoroso de responsabilidade, já que atribui a ele, ao lado das incumbências já consideradas rotineiras, a participação na elaboração da proposta pedagógica da escola. Espaço este que pode vir a ser estimulador da conquista de crescentes estágios de autonomia escolar e de democratização da gestão. Ora, esse nível de exigência para uma prática pedagógica que ultrapasse a visão puramente instrumental, resumida à transmissão de conhecimentos e ao tafetismo de "dar aulas", precisa influenciar os programas oficiais de formação, e ser considerada em toda sua complexidade. Do contrário, a sensação que aos poucos vai se consolidando é de que novas e mais complexas atribuições são delegadas aos professores, sem que sejam acompanhadas das condições objetivas para realizá-las. Se, por um lado, esse grau de responsabilidade fortalece e revigora a função social do magistério e da própria escola, por outro, se não for muito bem articulado, poderá gerar fortes e perigosos sentimentos de frustração.

Neste aspecto, evidencia-se que as reformas educacionais presentes no panorama brasileiro têm destacado o papel dos professores como agentes fundamentais na materialização das políticas educacionais e a formação docente tem sido destacada como um dos pontos significativos para o êxito dessas mudanças. Mesmo reconhecendo na formação um meio privilegiado de ação na transformação das práticas pedagógicas, também é necessário reconhecer seus alcances e limites (PERRENOUD, 1997). Desta forma, não se pode atribuir aos professores o papel de responsáveis absolutos por erros e acertos no sistema

educativo, pois, ao abordar uma política de formação dos professores, estamos diante do desafio de interagir com a diversidade de elementos, tais como: poder, leis, saberes, escola, aprendizagem, currículo entre outros.

### **1.5 FORMAÇÃO CONTINUADA E CAPACITAÇÃO DOCENTE**

Ao abordar a formação continuada docente, temática tão ampla e complexa, fizemos nessa pesquisa um recorte para observar se os professores da rede pública consideram a leitura de revistas especializadas como um instrumento de atualização profissional. O questionário (Apêndice D) nos revela que parte dos professores confirma que o acesso e a leitura das matérias em revistas educacionais é importante para sua atualização profissional.

Nunes (2005) explica que o desenvolvimento profissional visa melhorar a capacidade de controle sobre as próprias condições de trabalho, avançando na carreira docente, bem como superar a dicotomia entre formação inicial e continuada, entendendo-as como processo que passa necessariamente pelo contexto sócio-cultural no qual está inserido o professor. Deste modo, a formação continuada não pode ser assistemática ou improvisada, mas tentar conduzir de forma crítica ao enriquecimento da prática profissional. Para compreender acerca da formação docente, a autora considera fundamental resgatar a trajetória histórica da política educacional brasileira que ocorreram desde meados dos anos 80 até os dias atuais. Num breve panorama da educação nacional a mesma autora enfatiza que as decisões federais afetam diretamente aos contextos estaduais e municipais, ainda que estes tenham sua própria história e suas políticas específicas.

Devemos ponderar também que o Brasil não está isolado e sua política educacional se relaciona ao panorama de reformas e mudanças no âmbito internacional, principalmente com relação às políticas desenhadas para a América Latina, orientadas em grande medida por organismos internacionais. Tais políticas têm sido assentadas nos modelos que defendem o desenvolvimento econômico e social, prestando um culto ao individualismo, à competitividade, à privatização, à redução do gasto público, à mundialização produtiva e financeira e à supremacia do econômico sobre o político. (GENTILLI, 1995). NE parece seguir essa perspectiva,

uma vez que seu projeto inicial teve apoio do MEC, assumiu um compromisso social, mas com objetivos econômicos definidos. Os incentivos financeiros que a FVC recebeu permitiram que a revista circulasse no contexto escolar brasileiro, ecoando o seguinte texto *você professor só paga o papel*.

A qualidade da educação, de acordo com Nunes (2005), tende a seguir dentro de uma perspectiva que privilegia a busca de conhecimentos que respondam pragmaticamente ao crescimento econômico capitalista. Conseqüentemente, a formação docente tem sido reorganizada através da legislação e do planejamento em resposta a este panorama internacional. Assim, incidir sobre a formação tem sido também uma forma de regulação e de dominação, pois as reformas não se reduzem somente a determinantes econômicos: elas penetram na vida das escolas e de seus professores de forma intensa, contínua e quase imperceptível.

Um estudo mais específico sobre a formação continuada dos professores traz conceitos e termos considerados similares, e muitas vezes ambíguos e imprecisos, tais como: capacitação, treinamento, aperfeiçoamento, reciclagem, etc. Todos eles respondem a enfoques diferenciados que devemos precisar ao optarmos por um deles. O enfoque proposto para situar nosso ponto de vista acerca da formação continuada se baseia no conceito de desenvolvimento profissional que, por certo, é um termo amplo, polissêmico, sem um significado unívoco e consensual (NÓVOA, 1997). Por desenvolvimento profissional consideramos o processo que situa o professor em contínuo crescimento e no controle cada vez maior de seu próprio processo formativo, com vistas a um ensino de qualidade situado no marco de mudanças sociais e tecnológicos que apresentam constantes exigências e novos dilemas à educação.

A formação continuada é conceituada por Nunes (2005) como um conjunto de programas e estratégias de atualização, que a convertem em ações pontuais, sem um objetivo comum entre elas e sem deixarem clara a relação com a prática docente, mas o termo utilizado para referir-se à formação continuada tem sido “capacitação”, que, segundo Linhares (1996), não seria a expressão mais adequada, porque traz implícita uma visão de que os professores são sujeitos passivos. Este termo não é coerente com o discurso presente na maioria dos documentos, isto é, um discurso centrado na visão sócio-interacionista do conhecimento, enfatizando o desenvolvimento da crítica, criatividade e reflexão nos

processos de formação docente e na sala de aula. Inclusive, um dos documentos ressalta, como princípio norteador das ações na formação continuada, a necessidade de que o professor seja o próprio pesquisador de sua prática. Dessa forma, respeita seus saberes e experiências. Neste sentido, encontramos também certa confusão conceitual, pois há documentos bastante centrados em uma visão mais tecnicista da formação, voltada quase exclusivamente para desenvolver as competências e habilidades específicas dos professores.

Melo (1999) também traz à tona o questionamento acerca da confusão que paira sobre os programas de formação ora em vigor: Capacitação e formação docente teriam o mesmo significado? Parece haver uma redução na concepção de formação docente, de modo a colocá-la tão-somente no âmbito da capacitação. Ou seja, os instrumentos, mecanismos e conteúdos escolhidos pretendem se voltar, fragmentariamente, para um dos aspectos da formação docente, que é como podemos considerar a capacitação em serviço. Esse excesso de pragmatismo tem contribuído para que se confundam o espaço e as finalidades de cada um desses elementos e, mais que isso, tem restringido o direito a uma política de formação ampla, permanente e contemporânea, em troca de aligeirados e modulares momentos de aperfeiçoamento.

Os documentos não mencionam nenhuma preocupação em correlacionar a formação inicial e continuada, como distintas etapas de um mesmo processo, embora o Plano Decenal e a LDB 9394/96 ressaltem alguns desses aspectos. Outra questão, refere-se aos deveres estabelecidos aos docentes. Percebe-se, além disso, uma preocupação com avaliações externas sobre as ações de formação desenvolvidas, mas, ao se elaborar os documentos de planejamento e definição da formação os resultados referentes a essas avaliações, a opinião dos professores não aparece mencionada. Assim, o problema consiste em integrar e dar voz aos professores no contexto das mudanças, respeitando seu tempo e ritmo de trabalho. Por fim, esses documentos, de modo geral, apresentam distintas estratégias e modalidades formativas, mas deixam lacunas em sua estrutura para proporcionar integração com a realidade educacional. A revista NE, por sua vez, observou tal lacuna e tenta capacitar os professores na perspectiva discursiva de “qualificar o professor brasileiro”.

## 2 DELINEANDO A MÍDIA

### 2.1 A MÍDIA

O termo mídia, às vezes, tem gerado certa ambigüidade. Santaella (2000) explica que sua origem é latina, provinda de *medium* (singular) e *media* (plural), termos que querem dizer “meio” e “meios”. Em inglês, é usado para designar um meio (*medium*) e os meios (*media*) de comunicação, (pronunciando-se *midium* e *midia*). No Brasil, durante algum tempo, as grafias média, mídia e mídias apareceram indistintamente. Recentemente, a palavra mídia ou mídias tem sido empregada para designar os meios noticiosos e informativos em geral, sejam os televisivos, os impressos ou os por radiofonia.

A autora esclarece que a palavra *mídias*, no plural, surgiu

[...] nos trânsitos, intercâmbios, fricções e misturas entre os diferentes meios de comunicação, produzindo como conseqüência um movimento constante de transformação nas formas tradicionais de produção de cultura, eruditas e populares, assim como nos processos de produção e recepção da cultura de massas (SANTAELLA, 2000, p. 24).

Santaella diz que o termo mídias se contrapõe à expressão “meio de comunicação de massa”, uma vez que, nesse último caso, são referidos os meios de produção que estão sob o poder político de uma minoria privilegiada, sendo as mensagens produzidas por poucos para serem recebidas por uma massa de consumidores. As mídias estão, cada vez mais, sendo multiplicadas pelas novas tecnologias de comunicação e comunicação digital, com seus fluxos transbordantes de dados. E afirma:

As mídias que vão do jornal à televisão como mídias tradicionais, em oposição às tecnologias mais recentes de disseminação da informação, tais como terminais domésticos de publicação, videotexto, televisão por assinatura, correios eletrônicos, videocassete etc. e são altamente interativas e bidirecionais, implicam na seleção de informação pelo usuário. Com isso, o que

essas novas mídias estão indicando, em primeiro lugar, é que elas proliferam através do reaproveitamento das mídias já existentes, provocando um desvio produtivo no uso das tradicionais mídias de massa. Em segundo lugar, elas também parecem estar demonstrando que deverão provocar na cultura de massa tanto ou mais efeitos de transformação do que as produzidas nas formas eruditas e populares de cultura (SANTAELLA, 2000, p. 49).

Para essa autora, a mídia está gerando efeitos de transformação na cultura maiores do que os que já ocorreram ao longo da história. Nesse sentido, Thompson (2001), avalia que, quando os indivíduos recebem os produtos da mídia, são, geralmente, envolvidos num processo de elaboração discursiva, o qual se apropria de um texto e o incorpora à própria compreensão, usando-a para refletir sobre si, sobre os outros e o mundo a que pertence. Assimilar o texto, para o autor, é incorporá-lo à própria vida, o que muitas vezes acontece sem muito esforço e, outras vezes, requer deliberada aplicação. Thompson analisou a relação que há entre a mídia e o desenvolvimento das sociedades modernas, aproximadamente nos anos 1990 e 1995, e observou que a mídia tem desempenhado papel fundamental no desenvolvimento das instituições sociais modernas. Assegura que a mídia de massa moderna não nos nega a possibilidade de termos uma visão crítica; na verdade, ela nos proporcionaria muitas formas de informações às quais antes não poderíamos ter tido acesso.

O autor, ainda, considera que a apropriação de formas simbólicas, nesse contexto

[...] pode se estender muito além do contexto inicial da atividade de recepção. As mensagens da mídia são comumente discutidas por indivíduos durante a sua recepção e depois elas são, portanto, elaboradas discursivamente e compartilhadas com o círculo mais amplo de indivíduos que podem participar (ou não) do processo inicial de recepção. Desta e de outras maneiras, as mensagens podem ser retransmitidas para outros contextos de recepção e transformadas através de um processo contínuo de repetição, reinterpretação, comentário, riso e crítica. [...] os indivíduos relatam seus pensamentos, sentimentos e experiências, tecendo aspectos de suas vidas com as mensagens da mídia e com suas respostas às mensagens relatadas (THOMPSON, 2001, p. 45).

Esse processo ativo de modificação por meio dos textos oferecidos pelos produtos da mídia não é um acontecimento súbito e singular. Trata-se, de

acordo com Thompson, de um processo de transformação que acontece lentamente, imperceptivelmente, dia após dia, ano após ano. Alguns textos são retidos, outros são esquecidos; outros se tornam tópico de conversação entre amigos, outros deslizam e se perdem no fluxo de outras imagens e idéias. Sob esse enfoque, há trabalhos de sociólogos, teóricos, historiadores, pensadores e filósofos que ampliaram a literatura sobre as questões voltadas à mídia e ao desenvolvimento da sociedade moderna.

Thompson (2001, p. 78), tendo analisado a relação entre a mídia e o desenvolvimento da sociedade atual, das antigas formas de impressão até a comunicação eletrônica, afirma que a mídia depende de uma distinção entre três tipos de interação:

- a) a interação *face a face*, como a que ocorre quando as pessoas conversam em uma festa, a qual é rica em vestígios que os indivíduos utilizam para entender o que os outros dizem. É dialógica e usa expressões denotativas com “aqui”, “agora”, “este” etc. Outra característica da interação *face a face* é que os participantes empregam múltiplas deixas simbólicas, ou seja, piscadelas, sorrisos, gestos, franzimento de sobrancelhas, mudança na entonação e assim por diante;
- b) a interação *mediada*, a qual envolve o uso da tecnologia da mídia, papel, conexões elétricas e impulsos eletrônicos, e ocorre entre indivíduos de forma direta e pode, muitas vezes, se estender no tempo e no espaço, ultrapassando os limites da interação *face a face*. Um exemplo pode ser uma conversa ao telefone, as cartas. É dialógica. Difere da que se dá *face a face* porque os participantes podem estar em contextos espaciais ou temporais distintos e não presumem as expressões denotativas; assim, as informações devem ser incluídas no intercâmbio, por exemplo, a localização e a data no cabeçalho de uma carta, a identificação de quem inicia uma conversa telefônica;
- c) a *quase-interação mediada*, referente aos tipos de relação social criados pela mídia de massa – livros, revistas, jornais, televisão etc. Estende-se no tempo e no espaço e não estabelece uma ligação direta entre os indivíduos, disseminando-se de forma geral, ou seja,

acontece com número indefinido de receptores potenciais. Ela não tem grau de reciprocidade, mas cria um certo tipo de situação social na qual os indivíduos se ligam uns aos outros num processo de comunicação e intercâmbio simbólico.

Ao distinguir estes três tipos de interação, Thompson (2001) salienta que tais situações interativas não são especificamente ordenadas, podem ser intercaladas. Por exemplo, um programa de televisão pode envolver uma interação face a face entre os membros de uma mesa-redonda, ou ainda sugerir aos indivíduos que façam perguntas por telefone para membros de um painel televisivo, cujas respostas são ouvidas e vistas por ouvintes e espectadores.

Corroborando a idéia de Thompson, Leite enfatiza que

A mídia opera uma desconstrução/reconstrução cultural que, gradativamente, substitui identidades e ideologias por estereótipos e padrões impostos, quase sempre regidos pela lógica do mercado econômico e pelas manipulações políticas. A mídia, contudo, não é o único nem inexorável determinante na formação desse “sujeito”. Se ela tem ressonância concreta na vida das pessoas e dos grupos sociais é porque responde às suas reais necessidades e desejos. Entender a relação mídia/sujeito é partir da perspectiva do receptor e da compreensão de que essa relação está calcada em um conflito básico, o da (in)satisfação de necessidade. Esse entendimento passa, necessariamente pelos processos e possibilidades de aprendizagem; pelas condições e estratégias de ensino, diretamente relacionadas à educação. (LEITE, 2000).

Althusser (1998) assinalou que há um conjunto de instituições concretas que apresentam entre si unidade de efeito em torno da ideologia dominante, manifestada pelos aparelhos ideológicos do Estado: por meio deles é que se asseguram a reprodução social e a reprodução da força do trabalho. De acordo com o autor, o papel da educação, como instância social que reproduz os mecanismos ideológicos, não se configura preparando os alunos para “empregos” com qualificação diversa, mas reforça o discurso de que a qualidade do ensino é competência da escola, o qual, está à mercê das políticas dominantes. E acrescenta

Essa reprodução da qualificação da força de trabalho tende (trata-se de uma lei tendencial) a ser efetivada, não mais ‘com a mão na massa’ (aprendizagem na própria produção), mas cada vez mais fora da produção: através do sistema escolar capitalista, e de outras instâncias e instituições (ALTHUSSER, 1998, p.11).

O autor ainda considera que as técnicas e os conhecimentos aprendem-se na escola através das ‘regras’ do bom comportamento, isto é, das conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja ‘destinado’ a ocupar. E afirma que a reprodução da força de trabalho não exige somente a reprodução de sua qualificação, mas, ao mesmo tempo, a reprodução de sua submissão às normas da ordem vigente, ou seja, a reprodução da submissão dos operários à ideologia dominante.

Todavia, é preciso estar atento para o fato de que o diálogo entre os campos educacionais e os campos midiáticos nem sempre é neutro. Dessa forma, NE contribui para a forma-ação de construir, produzir ou reproduzir ideologia e, ainda, estabelece interdependência entre os dois campos.

A pesquisadora Fischer (1997, 2001, 2002) parte do pressuposto de que a mídia não apenas veicula, mas constrói discursos e produz significados e sujeitos. Fundamenta-se na articulação dos conceitos de poder, saber, discurso e sujeito de Foucault (2002), e no dispositivo pedagógico, desenvolvido por Larrosa (1994), o qual relaciona a discussão teórica sobre a definição de ‘pedagógico’ e a ‘produção do sujeito pedagógico’. Este autor salienta que essa concepção está necessariamente relacionada a ‘modos de subjetivação’, isto é, a práticas que constituem e medeiam certas relações da pessoa consigo mesma. Fischer formula, assim, a hipótese de que há um “dispositivo pedagógico na mídia”:

[...] através da linguagem mesma de seus produtos; de que há uma lógica discursiva nesses materiais, que opera em direção à produção de sentidos e de sujeitos sociais; e que uma mediação, na relação complexa entre produtores, criadores e emissores, de um lado, e os receptores e consumidores de outro, a qual é dada particularmente pelo modo como se estruturam os “textos midiáticos”. (FISCHER, 1997, p. 63).

Os textos da mídia, prossegue a autora, constituem-se em documentos produzidos para ampla circulação, em escala massiva, cuja origem é

múltipla e difusa. Porém, mais do que veicular essa série de enunciados de várias formações discursivas, “formações que disputam na sociedade uma espécie de hegemonia das significações” (FISCHER, 1997, p. 65), eles constroem, reforçam e multiplicam enunciados propriamente seus, em sintonia ou não com outros discursos e outras instâncias de poder. O dispositivo pedagógico da mídia tem o significado de dar conta, de alguma forma, das relações entre cultura, sujeito e sociedade, e quer trazer à tona alguns desses elementos que ‘falam’ na mídia. Há modos específicos para analisar a operação do dispositivo midiático e a autora enfatiza que, por meio das informações (o produto) veiculadas, produzem-se modos de ser, de pensar e de agir, que estão diretamente ligados com as questões ideológicas que envolvem as relações de poder em sociedade.

## 2.2 A REVISTA

A revista NE, desde seu lançamento, em março de 1986, é editada regularmente pela Fundação Victor Civita, entidade sem fins lucrativos, mantida pelo Grupo Abril, um dos maiores conglomerados gráficos do País e da América Latina. Sua periodicidade é mensal, sendo veiculada nos meses de fevereiro a dezembro, e compreende 10 edições anuais. Os meses de janeiro e fevereiro contemplam uma edição, e os meses de junho e julho, também, considerando-se o período das férias escolares. O número de páginas não se mantém fixo, e nos anos de 2003, 2004 e 2005, encontramos a média entre 57 e 78 páginas por edição, embora a maioria permaneça com 66 páginas. O periódico pode ser encontrado em bancas de jornal pelo preço de R\$ 2,90, ou por assinatura anual, cujo valor compreende R\$ 28,13 – fixado em janeiro de 2008.

Observamos algumas mudanças na denominação e no *layout* da referida revista durante esses vinte anos de sua publicação e circulação, resultantes das exigências que diversos segmentos da sociedade estabelecem para configurar os avanços tecnológicos, associados ao paradigma de que a imagem (estética e beleza) pode estabelecer qualidade. Num primeiro momento, em 1986, intitulava-se *Nova Escola para Professores do 1º grau*; em 1995, *A Revista do ensino de primeiro grau Nova Escola*; em 1998, *Nova Escola: A Revista do Ensino Fundamental* e, a partir de 2002, *A Revista do Professor: Nova Escola*. Em 2003, apresenta um novo

layout, uma nova diagramação, um pouco mais ousada e moderna, se assim podemos dizer. As palavras *nova escola* (em letras minúsculas) estão inseridas numa tarja vermelha e destacam-se as palavras *A REVISTA DO PROFESSOR* (em letras maiúsculas). A palavra *nova*, desde as primeiras edições, apresenta-se sempre em caracteres menores que a palavra *Escola*. A partir de março desse mesmo ano, os enunciadores passaram a denominá-la revista *Escola*. Observamos que o fundador do Grupo Abril e idealizador da Fundação Victor Civita a conceitua desta forma: “ESCOLA, a maior revista da educação do Brasil [...]”. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2003, Ed.160, p.6). No entanto, a partir da Ed. 190, de março de 2006, ele volta a denominá-la como NOVA ESCOLA. Um comentário sutil, ou seja, uma explicação implícita para os leitores da alternância de nomes, NOVA ESCOLA ocorre na Carta ao Leitor de janeiro/fevereiro de 2006, na Ed. 189, quando Claudia Costin - vice presidente da Fundação - apresenta os novos integrantes na Fundação - o diretor de redação e a coordenadora pedagógica. Outro fato interessante, que pontuamos aqui, é a substituição do slogan “A revista do professor” pelo “A revista de quem educa” em dezembro de 2005, e que permanece até a recente publicação - fevereiro de 2008.

A diagramação, tanto interna quanto externa, recebeu características semelhantes às das demais publicações do Grupo Abril. A capa apresenta-se mais “sedutora”, mais colorida, havendo um número maior de chamadas para a leitura dos textos que compõem a revista, o que chega, às vezes, a criar certa poluição visual. Ao compararmos com a revista *Superinteressante* e a *Estilo*, ambas do Grupo Abril, observamos algumas semelhanças quanto à cor e à ilustração da capa.

Smolka realiza a análise de vários números, e aponta que a revista

NE

[...] mostra-nos cores fortes associadas às imagens. NE apresenta os textos em letra com corpo 10 e espaçamento simples nas entrelinhas, o que torna a configuração visual da matéria impressa densa e compacta. A revista traz um grande número de fotos de pessoas, protagonistas e autores dos textos, bem como fotos de locais ou situações escolares. Isso aponta para uma função que vai além da ilustração: as fotos entram na composição do texto escrito, produzindo, com isso, um efeito de evidência. Esse efeito emerge da relação entre essa forma de ilustração e o tipo de texto que caracteriza a revista: a reportagem. Ou seja, dado que na reportagem, como discurso jornalístico, privilegia-se a objetividade, a fotografia tende a exibir o fato e a comprovar a existência da pessoa que fala, que escreve, que depõe. (SMOLKA, 2004).

NE contempla várias propagandas relacionadas à área da educação, como, por exemplo, colégios, livros e materiais didáticos, sistemas de ensino. Isso indica outras formas diferenciadas de sustentação e de condições de produção das revistas, e não exclusivamente subsídios de parcerias estabelecidas com, por exemplo, a Fundação Bradesco, o Grupo Abril e a Gerdau, entre outras.

De acordo com Frade (2000), a inclusão da publicidade no impresso sofreu mudanças, na história do livro e da imprensa.

[...] A publicidade não é mais uma estratégia à parte e pode-se dizer que, além do fato de ela sustentar hoje muitos projetos editoriais, convive, de forma cada vez mais agressiva, com o restante das informações existentes nos impressos, produzindo alterações nos modelos de produção textual e gráfica, na estética e, sobretudo, na leitura. (FRADE, 2000).

Ou seja, ter ou não o apoio de uma fundação, ser vendida ou não a preço de custo, incorporar ou não material publicitário (tipo e quantidade) faz diferença. A diferença também se explicita nos modos de organização das revistas e nos próprios objetivos formulados. As formas de organização, divisão, escolha de seções ou colunas nas revistas e as nuances nos modos de nomeação e apresentação de cada uma delas mostra, para uma mesma designação, funções diferenciadas. No que se refere à organização e à nomeação das seções, é interessante notar como a denominação Reportagens e seções aparece como categoria que abarca um conjunto de reportagens e artigos, distinguindo-se de um outro conjunto: o que vem caracterizado como *Caderno de Atividades*. No decorrer dos anos de 2003 e 2004, as reportagens e matérias deslizam entre seções e títulos de colunas. As matérias não mantêm regularidade, quanto à sua disposição e paginação. A matéria “Fala Mestre”, na edição 159, de janeiro/fevereiro de 2003, apresenta-se na coluna “Em Dia” e, a partir da edição 171, de abril de 2004, pode ser encontrada sob o título “Você Professor”. Essas reportagens são assinadas e trazem sempre depoimentos do campo educacional, como os de filósofos, educadores e psicólogos conceituados que costumam ser lidos e discutidos entre os educadores de um modo geral.

A Ficha Técnica da NE traz a identificação do FVC, do presidente, dos conselheiros, do diretor técnico e do conselho editorial, sendo que seus nomes

ou suas iniciais constam também nos textos, juntamente ou não com os dos repórteres, indicando a autoria. Os colaboradores têm como atribuição cuidar do tratamento de imagens e da revisão, função exercida por um período de tempo variável, não restrito a cada número.

Os objetivos apresentados, em diversas edições em destaque na NE, são explicitados em tom de *marketing*, evidenciados em enunciados como esse

NOVA ESCOLA é vendida a preço de custo. Você só paga o papel, a impressão e a distribuição, porque a Fundação Victor Civita, criada em setembro de 1985, tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental, por meio da qualificação e do apoio ao professor brasileiro. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2003, p.6)

Vieira (1995) observou que o idealizador da revista, que dá nome à Fundação, valoriza o trabalho que NE realiza junto ao professor e transcreve a afirmação daquele:

Não temos a pretensão de salvar a Educação brasileira. Mas entendemos que uma professora bem informada tem maiores chances de desempenhar melhor suas tarefas em sala de aula do que outra que não receba nenhuma ou quase nenhuma informação (NOVA ESCOLA apud VIEIRA, 1995, p. 23).

Encontramos, portanto, na NE, os objetivos explícitos da informação e da acessibilidade, [...] *uma professora bem informada tem maiores chances de desempenhar melhor suas tarefas* [...], e note-se também o argumento da viabilidade do acesso pelo *preço de custo*: [...]. *Você só paga o papel, a impressão e a distribuição* [...] e ainda fica pressuposto que o custo do trabalho de editores e autores, sustentado pela Fundação, não está incluso. Observa-se que há contradição neste discurso, pois há parcerias com algumas empresas.

Em entrevista concedida pelo editor da revista, em meados de 1996, para a pesquisadora Marzola (2000), ele ressalta que *a revista é feita para ser lida pelo leitor (sic)*, ou seja, é preciso produzir o leitor/ra da revista, para que ela seja lida. Algumas dessas declarações traduzem de forma clara indicativos das diversas formações discursivas presentes no periódico.

Convém elucidar que os objetivos apresentados pela NE se inserem num movimento mais abrangente de ramificação e especificação do jornalismo - jornalismo científico, econômico, esportivo etc. O ano de seu surgimento coincide com o período em que ainda se exigia do professor do ensino fundamental apenas o nível do ensino médio. Ao lado de iniciativas do Ministério da Educação, das Secretarias de Educação e das universidades, na divulgação do conhecimento para os professores, a mídia impressa começa a se impor como uma via e um espaço legítimo dessa divulgação. NE, então, encontra condições favoráveis para seu surgimento e estabelecimento, como um produto no mercado, e com uma função social declarada e explicitada, como podemos perceber nos objetivos mencionados. Hoje, 20 anos depois de seu surgimento, a revista circula no mercado, atendendo a algumas demandas, por exemplo, a de divulgação da informação, a da formação e da capacitação dos professores.

A condição de surgimento da revista pode estar intrinsecamente relacionada à proposta de editoração, às falas/textos de autores e editores, bem como às imagens e posições (de legitimidade, de autoridade) que eles ocupam. Um exame da revista, levando em conta seu formato e suporte material (publicações periódicas), a área prioritária de circulação (educação), o público a que se destina (professores), mostra-nos como os editores/autores esperam criar certa imagem de seu público leitor. Tais imagens não são construídas de um modo simples, ou segundo uma mera definição: "O leitor ideal para nossa revista é aquele que...", ou por um decreto: "Queremos público leitor que tenha as seguintes características...". Assim, por exemplo,

[...] podemos imaginar o nosso leitor-professor é também pensado, imaginado pelos outros profissionais (o editor, o ilustrador, o revisor) - que, ao lado do autor, fabrica a obra, seja ela o impresso que for. Portanto, as imagens [...] estão inscritas nos impressos, pelo trabalho de muitas mãos, que ora agem em sintonia de intenções e de opiniões, ora não. Elas se manifestam na conjunção dos diferentes aspectos da produção cultural destinada aos professores: tipo de papel, de letra, de impressão, formato, diagramação, ilustração, seleção/conteúdo dos textos, comentários, notas etc. (FRADE, 2000).

Esse movimento de (inter)constituição de autores, leitores, editores e professores nos leva a uma discussão mais detida das formações discursivas que se

revelam por meio dos enunciados. De fato, são muitos os trabalhos que levantam questões importantes sobre a autoria, problematizam suas diferentes formas ao longo da história, a responsabilidade sobre o escrito, a propriedade do produto e da obra, as condições de existência do autor, a construção da autoria na escola. Dentre os autores Foucault (2002), Possenti (1995), Orlandi (2001), é necessário lembrarmos também o trabalho de Frade (2000). Sua pesquisa discute como a autoria, em revistas da área da educação, é construída na relação entre editores e escritores dos textos a serem publicados.

Em recente revisão de pesquisas realizadas no Brasil acerca das revistas periódicas voltadas ao campo educacional, encontramos alguns trabalhos relevantes que discutem com propriedade a temática política, a pedagógica, a legislação educacional, a formação profissional, entre outros. Dentre esses, os enfoques dos estudos são diversificados e encaminham para análises de temas mais específicos. As discussões que focalizam a produção e a elaboração dos discursos têm sido objetos de rara investigação, bem como as que revelam a pretensão da cientificidade.

Aproximadamente dezesseis pesquisas, até a presente data (novembro de 2007), na área de produção científica sobre revistas, estão depositadas no Banco de Teses do CNPQ, as quais se encontram sob os descritores "Revista e Educação". Dentre elas, encontramos alguns estudos que focalizam a revista NE, mas de um ponto de vista teórico-metodológico divergente do trabalho ora proposto. Selecionamos o trabalho de Vieira (1995), que caracterizou o discurso construtivista produzido pelo periódico NE desde 1986 até a primeira publicação, de 1995; Costa (1997) discute a constituição da identidade feminina do professor na revista *Nova Escola*; Lagôa (1998), que retratou a representação da professora na revista *Nova Escola*; Barzotto (1998) realizou um estudo sobre revistas periódicas no campo teórico da AD; o trabalho de Pedroso (1999), que analisou as primeiras trinta publicações de *Nova Escola*, discutindo as políticas educacionais implementadas pelo governo federal no período denominado de Nova República (1986-1989); a pesquisa de Fischer (2002), que apresenta uma reflexão sobre as relações entre mídia e fabricação de identidades sociais, focalizando e constituindo um discurso sobre a profissão do magistério e sua representação no exercício de processos de subjetivação das professoras; o trabalho de Stumpf (2003), com uma reflexão sobre as representações de

sexualidade no currículo da *Nova Escola* e a construção do sujeito heterossexual; o de Morrone (2003), que pesquisou o discurso e as representações pedagógicas no ensino de história, no período de 1986 a 1995 na revista *Nova Escola*; a contribuição de Costa (2003), em que se discute a produção das diferenças na revista *Nova Escola*.; e a de Silveira (2006), que analisa as capas da revista nova escola desde sua primeira edição até o ano de 2004 e estabelece a aproximação e o confronto entre a linguagem visual e a verbal.

Recentemente, Ricardo Filho (2005) lançou a obra “A boa escola no discurso da Mídia”, resultado de sua dissertação de Mestrado na área de Educação, Unesp de Araraquara, em que o autor reflete detalhadamente sobre as reportagens e artigos publicados na revista *Veja*, demonstrando de que maneira as matérias a respeito de educação, políticas educacionais e, principalmente, de boa escola que o ensino brasileiro requer são elaboradas e, ainda como os convidados, os jornalistas, os educadores e os políticos conseguem legitimar tais discurso. A pesquisa contribuiu para se desvendar parte dos mecanismos de produção e repercussão de um determinado veículo da imprensa (Grupo Abril), reconhecido por um público alvo específico como a mídia autorizada a qual privilegia a discussão de embates travados no campo educacional, tanto na universidade, como na sociedade, e acabam por construir teorias e discursos muitas vezes não questionados. A questão proposta na presente pesquisa se aproxima, em alguns momentos, das pesquisas apontadas, que, de alguma forma, tematizam a educação, a formação de identidades, a construção e a representação dos discursos produzidos pela revista NE. Poderíamos afirmar que o *corpus* é semelhante, mas ajustamos a lupa para o campo teórico da AD e especificamente para observar a tendência do poder ideológico e das formações imaginárias, a partir de um olhar sobre os procedimentos enunciativos, discursivos e persuasivos da mídia.

### **2.3 O GRUPO ABRIL**

Procuramos, neste texto, apresentar um breve histórico do Grupo Abril, considerando que o mesmo constitui os sujeitos enunciativos de NE e também compreende um dos objetos de estudo nesta pesquisa. Observamos que o marketing que a instituição promove sobre sua atuação midiática no campo educacional marca consideravelmente um discurso pedagógico, portanto ideológico.

As informações presentes neste trabalho são disponibilizadas no *site* do grupo, de ampla divulgação. O propósito em apresentá-las está associado ao princípio de que o contexto histórico dos enunciadores faz-se necessário para a discussão a seguir.

Nos enunciados em que se define, o Grupo Abril ressalta que a empresa, fundada em 1950, conta hoje com cerca de seis mil funcionários, atuando na área de revistas, livros escolares, conteúdo e serviços *online*, internet em banda larga, TV segmentada e por assinatura e data base *marketing*. Ele enfatiza ser um dos maiores e mais influentes grupos de Comunicação da América Latina, e procura firmar uma reputação ética, fundada em princípios como integridade, qualidade, liderança e inovação; pauta sua atuação na oferta de informação, educação e entretenimento, direciona praticamente todos os segmentos de público e atua, de forma integrada, em várias mídias.

A Abril divulga sua liderança no mercado brasileiro de livros escolares, uma vez que, de seu parque gráfico, fazem parte grandes editoras, como a Ática e a Scipione, as quais, em conjunto, publicam 3.736 títulos e produziram 56 milhões de livros em todo o Brasil nos últimos anos. Em fevereiro de 2004, anunciou a compra de cem por cento do controle acionário dessas duas editoras, as quais são líderes com 36% de participação no mercado brasileiro de livros escolares. Segundo o Grupo, a compra das Editoras representa o retorno do Grupo Abril ao segmento, atividade em que atuou com projetos pioneiros na década de 1970.

Outro fator que a Editora Abril se empenha em divulgar diz respeito à liderança de que desfruta no mercado brasileiro de revistas, por seus títulos serem referências nas áreas de negócios, tecnologia, consumo, comportamento, cultura, jovem, turismo, casa, semanais e celebridades. Sete das dez revistas mais lidas do país são da Editora Abril: *Veja*, *Revista Nova Escola*, *Claudia*, *Superinteressante*, *Playboy*, *Caras* e *Nova*, sendo que *Veja* está entre as quatro maiores revistas semanais de informação do mundo.

A FVC, criada em 1985, diz ter por missão contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica, desenvolvendo projetos em que procura enfatizar o conhecido lema da "responsabilidade social", a escolha prioritária de escolas públicas com menos recursos, bem como o investimento na formação do professor brasileiro como profissional, ser humano e cidadão. A FVC é subsidiada por parcerias com o governo federal, o que tem permitido a distribuição gratuita das revistas nas escolas públicas brasileiras.

Publica a revista *Nova Escola*, considerado o principal canal de comunicação com o professor brasileiro, veículo informativo que foi agraciado com o prêmio UNESCO no ano de 2001. Com 465 mil exemplares publicados por mês, é distribuída, gratuitamente ou com preços subsidiados, em cerca de 200 mil escolas públicas e particulares em todo o país. De acordo com as informações divulgadas pelo Grupo, a Fundação produz ainda o guia semanal *Veja na Sala de Aula*, que circula tanto em escolas públicas como particulares. Declara que essa publicação constitui ferramenta pedagógica complementar e diferenciada, e os fatos que circulam em todo Brasil e no mundo podem ser discutidos em sala de aula. Aponta que 3,6 milhões de escolas atendidas anualmente, com 78 mil professores beneficiados com a *Veja na Sala de Aula* e 1,5 milhão de alunos das sétimas e oitavas séries do ensino fundamental têm acesso ao guia, mediado pelos professores. É interessante observar-se que tal discurso remete-nos ao *ethos*<sup>3</sup> do Grupo Abril, uma vez que divulga a imagem de que o campo educacional está assessorado pela Fundação, e enfatiza que é sua missão promover ações sociais para emancipar as classes menos favorecidas, ou seja, as escolas públicas e o professor brasileiro dessas.

NE, ao que parece, é a revista de maior divulgação destinada aos professores brasileiros do Ensino Fundamental. Segundo a FVC “é a segunda maior revista do País, atrás somente de *Veja*” . Esses dados são apresentados no quadro a seguir

---

<sup>3</sup> Todo discurso, oral ou escrito, supõe um *ethos*: implica uma certa representação do corpo de seu responsável, do enunciador, que se responsabiliza por ele. Sua fala participa de um comportamento global (modo de se mover, de se vestir, de entrar em relação ao outro, de se apresentar...). [...] As divergências entre os gêneros do discurso ou entre posicionamentos concorrentes de um mesmo campo discursivo não são somente de ordem do conteúdo. O *ethos* não deve ser isolado dos outros parâmetros do discurso, pois contribui de maneira decisiva para sua legitimação. (MAINGUENEAU, 2000, p. 60).

REVISTAS	ASSINATURAS	AVULSAS	TOTAL	EXTERIOR	MÊS-IVC
Ana Maria	0.000	171.460	171.460	-	fev/07
ARQUITETURA & CONSTRUCAO	55.220	64.220	119.440	22	fev/07
AVENTURAS NA HISTORIA	38.790	17.510	56.300	6	fev/07
Boa Forma	104.770	80.140	184.910	61	fev/07
Bons Fluidos	33.320	32.930	66.250	18	fev/07
Bravo	8.780	11.040	19.820	11	fev/07
Capricho	28.600	48.240	76.840	6	fev/07
Casa Claudia	75.320	87.370	162.690	29	fev/07
Claudia	291.970	90.290	382.260	101	fev/07
Claudia Cozinha	#N/D	#N/D	#N/D	-	fev/07
CONTIGO!	68.440	74.550	142.990	14	fev/07
Elle	18.490	41.750	60.240	-	fev/07
ESTILO DE VIDA	44.370	70.120	114.490	19	fev/07
Exame	132.630	40.310	172.940	102	fev/07
Faça e Venda	#N/D	#N/D	#N/D	-	fev/07
INFO	88.760	40.160	128.920	13	fev/07
Loveteen	-	25.240	25.240	-	fev/07
Manequim	116.900	100.080	216.980	21	fev/07
MENS HEALTH BR	41.160	53.150	94.320	-	fev/07
Minha Novela	0.000	120.800	120.800	-	fev/07
NATIONAL GEOGRAPHIC BRASIL	39.510	9.190	48.700	11	fev/07
Nova	114.760	106.920	221.680	-	fev/07
<b>Nova Escola</b>	<b>343.990</b>	<b>57.090</b>	<b>401.080</b>	<b>1</b>	<b>fev/07</b>
PLACAR	31.930	17.690	49.620	39	fev/07
Playboy	83.590	78.330	161.920	72	fev/07
Quatro Rodas	81.870	70.230	152.100	23	fev/07
Recreio	21.230	26.110	47.340	-	fev/07
SAUDE	122.480	35.720	158.200	9	fev/07
SOU+EU!	0.000	71.290	71.290	-	fev/07
SUPERINTERESSANTE	214.980	121.770	336.750	31	fev/07
TITITI (ED ABRIL)	0.000	146.620	146.620	-	fev/07
<b>Veja</b>	<b>936.230</b>	<b>165.580</b>	<b>1101.810</b>	<b>3930</b>	<b>fev/07</b>
Veja Rio	85.160	20.480	105.640	-	fev/07
Veja São Paulo	288.600	64.000	352.600	-	fev/07
Viagem e Turismo	46.510	29.320	75.820	29	fev/07
Vida Simples	15.530	25.010	40.530	6	fev/07
Vip	30.310	30.980	61.290	16	fev/07
Viva Mais	0.000	198.000	198.000	-	fev/07
VOCE S.A	126.960	50.400	177.350	18	fev/07
Revista	ASSINATURAS	AVULSAS	TOTAL	EXTERIOR	MÊS-IVC

## Quadro 2 – Divulgação geral de circulação mensal.

Fonte: abril.com. Disponível em: <[http://publicidade.abril.com.br/geral\\_circulacao\\_revista.php](http://publicidade.abril.com.br/geral_circulacao_revista.php)>. Acesso em: 20 jun. 2007

Apresenta-se, em sua Carta ao Leitor, março de 1986, com o objetivo de contribuir para a melhoria do desempenho do professor, valorizá-lo, resgatar seu prestígio e liderança junto à comunidade, integrá-lo às mudanças em curso no país, bem como promover a troca de experiências entre os professores brasileiros de diferentes regiões e grupos sociais.

A expressiva tiragem do periódico e seu alto poder de inserção entre os educadores podem ser compreendidos a partir do convênio entre a FVC e o MEC em que o Governo Federal destinava verbas ao “Projeto Nova Escola”. Costa (1998), em trabalho realizado sobre o periódico, explicita a importância do convênio da Fundação com o MEC para sua aceitação e inserção entre os professores brasileiros:

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 Nova Escola às escolas urbanas (COSTA, 1997, p.1).

Outro indicativo relevante para a caracterização da sintonia do periódico com o poder vigente pode ser o destaque que se deu à presença de Guiomar Namó de Mello, a qual, a partir de 1997, assumiu o cargo de diretora executiva da FVC e, também, membro do conselho editorial, cargo em que permaneceu até dezembro do ano de 2005. É interessante ressaltar que o a Carta ao Leitor de janeiro/fevereiro de 2006 apresenta os novos integrantes e não há nenhuma informação sobre sua saída da direção executiva e do conselho editorial. Esse fato também não é mencionado em nenhum periódico publicado posteriormente.

Consideramos pertinente apresentar um breve histórico da atuação profissional da diretora, porque nossas análises consideram o lugar que ocupam os enunciadores de NE, bem como a formação discursiva à qual está vinculada, uma vez que parte do *corpus* de nossa análise é assinado por ela. Guiomar Namó de

Mello foi membro do CNE e atuou como relatora do Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, colaboradora na elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior.

Após quase dez anos trabalhando em escolas públicas estaduais, iniciou carreira como professora de ensino superior na PUC/SP. Paralelamente à sua atividade docente, trabalhou, por aproximadamente dez anos, como Pesquisadora na Fundação Carlos Chagas, Departamento de Pesquisas Educacionais. Em 1997, foi nomeada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso para o cargo de Conselheira do Conselho Nacional de Educação-Câmara de Educação Básica.

Em virtude de sua vida profissional, Guiomar costuma advogar pela democracia da escola pública, como se observa em:

A escola pública de qualidade para todos, objeto de minha ação e reflexão, vício e paixão, não será estatal porque será realmente pública e portanto não monopolizada, conforme eu imaginava há pouco mais de uma década, por este Estado que temos hoje no Brasil nem por nenhum outro Estado. Finalmente, a competência técnica e o compromisso político, a eficiência e a loucura se conciliaram dentro de mim, permitindo-me superar a alienação, quando descobri que a escola de qualidade será viva e real no dia em que for efetivamente apropriada pela sociedade como um todo e deixar de ser presa fácil dos políticos de plantão e suas insaciáveis clientelas, dos partidos e suas ideologias intransigentes e redentoras, das corporações e seus interesses estreitos e imediatistas, dos intelectuais e educadores e seus modismos doutrinários e pedagógicos (MELLO, 2004).

Assim, observamos que, a partir de 1997, tornaram-se predominantes na NE os temas que, em sentido amplo, apontam para os novos sentidos dos conceitos de público e privado, com destaque para as parcerias escolas-empresas, além da administração das escolas aos moldes empresariais, segundo os cânones da chamada qualidade total. Obviamente, não se pode creditar apenas à atuação de Guiomar Namó de Mello a predominância de tais temáticas na revista, no entanto, é preciso reconhecer que o ideário político-pedagógico defendido pela autora passou a ser divulgado de forma mais ostensiva no periódico a partir do referido ano.

Conscientes da necessidade de se refletir acerca da forma de divulgação de idéias e das práticas pedagógicas junto aos professores, nos trabalhos de pesquisas divulgados nos últimos anos, buscamos ressaltar, nesta pesquisa, alguns dos aspectos presentes, relacionados às formas de divulgação, aos lugares de onde falam, às condições de produção dos enunciadores da NE, à materialidade lingüística dos textos selecionados, bem como à rede de legitimidade dos campos educacional e jornalístico que fazem parte da formação discursiva nela predominante.

### 3 METODOLOGIA

*Se a ciência é a reunião de fatos, teorias e métodos reunidos nos textos atuais, então os cientistas são homens que, com ou sem sucesso, empenharam-se em contribuir com um ou outro elemento para essa constelação específica.*  
(KUHN, T. 2000, p. 20)

#### 3.1 DESENHANDO A TRILHA

Sabemos que as investigações acerca do homem e de seu agir - incluindo as investigações na educação - mostram que não se pode chegar a uma verdade universal, pois tanto pesquisador como pesquisados são sujeitos singulares e marcados por suas identidades culturais, cada um inserido em um determinado tempo e espaço únicos na história. Para Kuhn (2000), não há verdade absoluta e cada verdade de cada teoria funciona apenas dentro de cada paradigma. Sabemos, também, que o ser humano procura conhecer o mundo e desenvolver sistemas mais ou menos elaborados que lhe permitam conhecer as coisas e o comportamento das pessoas.

Gil (1999, p. 26) considera que o conhecimento, para ser científico, necessita determinar o método que possibilitou que se chegasse ao mesmo. Define método como "o caminho para se chegar a determinado fim, e método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento".

Procuramos utilizar, nesta pesquisa, o que Erikson (1988) define como *pesquisa qualitativa ou interpretativa*, observando algumas vantagens à especificidade da área educacional, por possibilitar ao pesquisador refletir sobre as questões do *como* um determinado problema ocorre e *como* os envolvidos participam ou o grau de seu envolvimento com o problema em questão. *Interpretativo*, para o autor, refere-se à abordagem qualitativa, com um conjunto de enfoques da investigação observacional e/ou participativa. Fazem parte deste

conjunto de métodos de investigação muitos dos que são utilizados na educação: o etnográfico, o qualitativo, o observacional participativo, o estudo de casos, o método interacionista simbólico, o fenomenológico, o construtivista e o interpretativo. O autor, ainda, justifica-se ao considerar todos os métodos como sendo de natureza interpretativa, pois julga o termo interpretativo mais inclusivo que outros. Utiliza também o termo *pesquisas interpretativas* para referir-se a todo o conjunto de enfoque da investigação observacional segundo três justificativas: primeira, porque é mais abrangente do que outros, por exemplo, etnografia ou estudo de caso; segunda, porque evita a conotação de definir enfoques qualitativos como essencialmente não-qualitativos; e última, porque o aspecto chave da semelhança entre os distintos enfoques volta-se para a investigação do significado humano, na vida social e em sua elucidação e exposição por parte do pesquisador.

Vasconcelos (2002) ressalta que, sob a etiqueta de qualitativa ou de interpretativa, as pesquisas na área da educação em relação à sala de aula propiciaram novas percepções do fenômeno educacional. E acrescenta:

Esse movimento provocado pelas pesquisas educacionais influenciou de maneira positiva as investigações recentes, por exemplo, na área da lingüística aplicada. Muita luz foi posta na relação professor de língua (materna ou estrangeira) e aluno, e como decorrência passou-se a conhecer mais sobre o que acontece na sala de aula de língua, sobre o processo de ensinar e de aprender língua materna [...] (VASCONCELOS, 2002, p. 282).

A abordagem qualitativa permite a formulação de uma teoria fundamentada, desenvolvida e verificada através de uma coleta sistemática de registros e análise de informações pertinentes a um dado fenômeno. A pesquisa qualitativa oferece técnicas e procedimentos sistematizados de análise, o que facilita ao pesquisador desenvolver uma teoria que apresenta significância, compatibilidade de observação teórica e verificação. O fator criatividade é um diferencial entre outros procedimentos considerados científicos e lhe tira qualquer marca positivista, pois é ela (a criatividade) que permite ao pesquisador questionar as informações e fazer comparações para elucidar considerações sobre o fenômeno pesquisado, enfim, espereitar com lentes e direcionar o olhar investigativo.

Erikson (1988, p. 208) elucida algumas questões que caracterizam a pesquisa qualitativo-interpretativa, a saber: O que está acontecendo aqui? O que significam estes acontecimentos para as pessoas que participam dele? O pesquisador, ao se aproximar dessas questões, compromete-se com alguns procedimentos que direcionam o seu trabalho de pesquisa. Nesse aspecto, Lüdke e André (1986) sugerem três fases para o desenvolvimento da tarefa do pesquisador: 1) o pesquisador escolhe o local onde executará o seu estudo e estabelece os primeiros contatos necessários para entrar em campo; 2) busca mais sistematicamente os dados já selecionados como mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno; 3) empreende a tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situa as várias descobertas num contexto mais amplo. As autoras apontam alguns instrumentos de pesquisa para encaminhar o trabalho do pesquisador e consideram a entrevista e a análise documental imprescindíveis, principalmente na área educacional. A entrevista caracteriza-se pela observação de gestos, alteração de ritmo, hesitações e impulsos nas ações e no discurso facilitando, desta forma, a interação entre pesquisador e pesquisados. A análise documental envolve, num primeiro momento, alguns procedimentos metodológicos: organização de material, divisão, identificação de tendências e padrões relevantes - regularidades na pesquisa em questão - e as verbalizações dos entrevistados. Em seguida, o pesquisador faz inferências e estabelece relações para reavaliar as tendências evidenciadas. Em nossa pesquisa, utilizamos os seguintes instrumentos de investigação: seleção dos exemplares das revistas NE (2003, 2004, 2005) e seleção dos textos de cada ano, análise dos discursos elaborados pelos enunciadores, busca/investigação, análise das possibilidades de 'efeitos de sentido' produzidos no discurso, observação da formação discursiva evidenciando os objetivos desta pesquisa, considerando-se especialmente o mirante teórico da AD.

Utilizamos também um questionário direcionado aos professores, cujo objetivo foi observar se NE é considerada como um instrumento de apoio para a formação continuada entre os mesmos.

Elaboramos três quadros (Apêndices A, B, C) em que procuramos apresentar detalhadamente as reportagens de capa, as seções e as matérias que foram divulgadas nas trinta edições que compõem esta pesquisa. Ressaltamos em

negrito as matérias selecionadas para análise, as quais também são abordadas neste capítulo (quadro 4). A justificativa para esse recorte ocorre por duas razões.

A primeira está associada às observações realizadas ao longo do tempo da atuação profissional da pesquisadora na rede pública do Ensino Fundamental e às respostas obtidas por meio do questionário direcionado aos professores (Apêndice D) e apresentado neste capítulo. NE discursa sobre a prática pedagógica e apresenta-se como mediadora para tentar solucionar os inúmeros problemas que os professores encontram, há anos, no sistema educacional e, principalmente, em sala de aula. É o que se observa nas análises dos textos “Ensinar é...” e na seção “Mural”. Dessa forma, a atuação da mídia e da comunicação de massa passa a ser definida como acontecimento para influenciar os profissionais da educação, que são formadores de opinião. Encontramos, na matéria “Ensinar bem é...”, a indicação pedagógica para os professores do Ensino Fundamental. O caráter pedagógico, algumas vezes prescritivo, nestes textos, é, por conseguinte, uma fórmula-ação do “bem ensinar”. No “Mural”, o discurso pedagógico também se mantém e, ainda, apresenta sugestões de atividades que o professor pode desenvolver na sala de aula antes de realizar as visitas aos locais indicados por NE, ou seja, evidencia a mediação que se propõe a realizar.

E a segunda razão está relacionada à atenção que os professores leitores dispensam ao periódico. Poucas vezes, questionam o discurso midiático e a legitimidade dos especialistas que “falam”, aceitando a verdade enunciada na revista NE. As análises das seções “Fala, Mestre!” e “Com a Palavra” tentam validar esse pressuposto de verdade. As respostas obtidas no questionário comprovam essa afirmação.

De acordo com Ludke e André (1986), sistematizar, selecionar e interpretar as informações obtidas é um passo importante na pesquisa qualitativa. Utilizamos a aplicação de questionário, com vinte e uma questões fechadas e duas abertas, como parte do instrumento de avaliação, o qual foi direcionado aos professores da rede pública estadual de ensino que atuam no ensino fundamental e médio. O questionário teve como objetivo constatar o índice de professores leitores da revista NE, assinantes ou não. Este instrumento de avaliação se justifica pelo interesse em obtermos a visão conjunta da possibilidade de a revista atuar como apoio na capacitação e/ou formação continuada profissional dos educadores.

Os professores que responderam ao questionário atuam em duas escolas públicas da rede estadual de, com aproximadamente 800 alunos. A seleção destas escolas se justifica pelo fato de a pesquisadora já ter atuado durante oito anos nestas instituições e conhecer o contexto escolar de ambas. Após breve contato com os docentes de cada escola para explicar-lhes o objetivo da pesquisa, foram entregues quarenta e dois questionários, sendo vinte e dois em uma escola e vinte em outra. Este contato ocorreu durante o intervalo das aulas e durante a hora atividade dos professores, por dois dias consecutivos no período matutino e vespertino. Os docentes demonstraram-se receptivos e participativos, pois recebemos de volta trinta e um questionários respondidos, os quais se encontram descritos neste capítulo e analisado no capítulo IV. Alguns professores, disseram ter respondido, mas não fizeram a devolutiva na data em que estávamos na escola e outros não tiveram aula no dia seguinte, portanto onze questionários não foram devolvidos.

Os dados gerais nos apontam que os professores são, na maioria, do sexo feminino (vinte e cinco), com prevalência da faixa etária entre os trinta e um e trinta e cinco anos. Todos são graduados e especialistas em sua área de atuação e apenas três possuem mestrado. O tempo de docência mais representativo está entre seis e dez anos de atuação no magistério. Há dezesseis professores que atuam somente no ensino fundamental, no ensino médio e oito atuam nos dois segmentos. Trabalham na rede municipal, bem como na estadual, ou ainda em ambas. A carga horária semanal de trabalho da maioria compreende trinta e uma h/a a quarenta h/a e todos atuam em duas ou três escolas, sendo a maioria estatutários.

As informações obtidas no campo atualização profissional e formação continuada revelam que o perfil dos professores, no período entre 2000 a 2007, é satisfatório, pois 19 entre os pesquisados, realizou no mínimo um curso de atualização e/ou capacitação por ano. Os cursos foram promovidos pela Secretaria de Educação Municipal ou Estadual, por meio do NRE, ou ainda pela Equipe Pedagógica da Escola. Entre os temas mais valorizados estão o “Uso de Tecnologias” e “Proposta Curricular” seguido por temas específicos da área de atuação do professor.

Um dos pontos principais focados no questionário refere-se ao acesso e à leitura de revistas voltadas à educação, especialmente a revista NE.

Constatamos que todos os professores têm acesso a diversas revistas que circulam no mercado cultural, entretanto dezenove não são assinantes de nenhum periódico, doze são, e dentre estes, cinco assinam a revista NE.

Todos os pesquisados conheceram o periódico por intermédio da escola e informaram que a mesma recebe o exemplar gratuitamente, bem como outras revistas, por exemplo, a revista “Carta Capital Escola” (Editora Confiança Ltda) e “Ciência Hoje das Crianças” (Revista de divulgação científica para crianças com apoio da SBPC e da Fundação Bradesco). Algumas vezes a revista “Sala de aula - Revista do Ensino Médio” (Revista Veja na sala de aula da FVC, Grupo Abril), também chega à escola.

Dentre os leitores da NE (assinantes ou não), 19 professores afirmaram que esta contribui para melhoria de sua prática pedagógica em sala de aula e consideraram alguns textos importantes para sua atualização profissional. Ao abordar o caráter específico da investigação junto aos professores, por meio da questão aberta (5.3 e 5.5), selecionamos as respostas desses informantes, pois os mesmos justificaram essa afirmativa. Essas respostas estão transcritas no quadro abaixo:

<p>Pergunta:</p> <p>A leitura de artigos ou textos da revista <i>Nova Escola</i> contribui para sua prática pedagógica? Explique:</p>
<p>Respostas:</p> <p>1 <i>Sim, as dicas para trabalhar melhor os cálculos e operações. Sempre aproveito alguma coisa.</i></p>
<p>2 <i>Gosto e levo para a sala aquelas frases e pensamentos que estão sempre no final da revista. Interpretamos constantemente.</i></p>
<p>3 <i>Faz uns dois ou três anos a revista publicou uns encartes com telas de alguns pintores reconhecidos. Foi muito interessante e usei este material de apoio para minhas aulas.</i></p>
<p>4 <i>Aproveitei a matéria que falava da importância do jornal na sala de aula e até reproduzi os verbetes que explicavam artigo, editorial, manchete, reportagem e trabalhei com os alunos.</i></p>
<p>5 <i>Gosto muito das matérias sobre matemática, têm umas dicas interessantes e ajudam muito. Os alunos têm muitas dificuldades em matemática, então as dicas são sempre bem vindas.</i></p>
<p>6 <i>A revista comenta sobre datas comemorativas, elas são práticas. Já aproveitei muitas delas.</i></p>
<p>7 <i>Minha disciplina é muito contemplada pela revista e por isso assino. O que facilita um pouco meu trabalho em sala de aula são as orientações de como montar teatro de fantoches, marionetes. A confecção de alguns trabalhos manuais também</i></p>

<i>é muito interessante.</i>
<i>8 Leio sobre dança, teatro e filmes. Sempre aproveito alguma coisa.</i>
<i>9 Matemática é tudo. Os alunos precisam ter bom raciocínio, então, as sugestões apresentadas pela revista me ajudam muito, principalmente com as 5ª séries. Traz quebra-cabeça e probleminhas que levo para as crianças, elas gostam porque é ilustrado e facilita muito.</i>
<i>10 Gostei muito quando a revista lançou o projeto “Professor Nota Dez”. Até copiei um projeto e adaptei para minha sala de aula. Nunca me inscrevi, mas acho interessante.</i>
<i>11 As indicações que a revista faz sobre como lidar com a indisciplina, com a hiperatividade e outros problemas tão freqüentes em sala tem colaborado um pouco. É a visão de quem está fora da sala, mas alguma coisa sempre ajuda.</i>
<i>12 Gosto muito da “Oficina de idéias”. Todo mês tem uma oficina interessante pra gente confeccionar com os alunos.</i>
<i>13 Li sobre a gagueira. Achei muito interessante. Na época eu tinha um aluno com esse probleminha e me ajudou muito.</i>
<i>14 As matérias que falam sobre temas atuais, como por exemplo: Meio Ambiente, Aquecimento Global, Ética e Cidadania etc. São sugestões didáticas que normalmente funcionam na sala de aula.</i>
<i>15 O que mais me interessa na revista são as reportagens e entrevistas com educadores que falam sobre a educação, sempre incentivam porque não está muito fácil ser professor atualmente.</i>
<i>16 Ajudar diretamente não ajuda não. A disciplina de física não é muito contemplada pela revista. Preciso saber o que circula pela educação e a revista mostra um pouco de tudo. Não sou assinante, só vejo na escola.</i>
<i>17 Tem sempre alguma coisa que a gente aproveita, por exemplo, as matérias que falam sobre as experiências de outros professores. Percebe que ainda é possível fazer alguma coisa. Às vezes a realidade de outros professores é pior que a nossa, então a gente vê o panorama da educação no Brasil de um modo geral.</i>
<i>18 Leio sempre para discutir atualidades com os alunos. Não é uma revista que trata de tragédias e escândalos como as outras. Na verdade, aplico indiretamente as matérias que leio.</i>
<i>19 Procuo sempre incentivo em algumas reportagens, matérias que valorizam os professores de modo geral. Comento com os alunos sobre valores. Não vejo resultado imediato, mas tento.</i>
Pergunta: Aponte um tema que você considerou relevante abordado pela revista que contribuiu para sua atualização profissional ou capacitação continuada.
Respostas: 1 Gostei muito do encarte sobre os PCNs, estava bem resumidinho e ficou fácil para entender. Faz algum tempo, mas me lembro que ajudou muito.
2 Não leio as obras dos filósofos, então leio sobre o que os pensadores falam. Na minha formação não tive filosofia, mas gosto de me atualizar.
3 Todo mês tem uma entrevista interessante com algum educador e isto me conforta um pouco, pois o problema da educação é geral, não é só na minha

<i>escola ou na minha sala de aula.</i>
<i>4 O uso da Internet como apoio pedagógico. Os alunos já ultrapassaram os professores.</i>
<i>5 Sexualidade. É um tema muito discutido atualmente. A revista aborda o assunto com a nossa linguagem, com a nossa cara.</i>
<i>6 Uma vez li uma matéria que falava sobre a educadora Emília Ferreiro, foi quando entendi melhor sobre o construtivismo. Sempre procuro as matérias que explicam alguma teoria.</i>
<i>7 Me lembro bem de uma matéria que explicava a gagueira. Eu não sabia muita coisa do que ela explicava e estava tudo bem prontinho lá. Até indiquei para outras colegas.</i>
<i>8 Algumas informações científicas a respeito da inteligência, memória, do funcionamento do cérebro em geral. Gosto muito destas matérias.</i>
<i>9 A indicação dos filmes. A gente pode aproveitar para melhorar o conteúdo que a gente trabalha.</i>
<i>10 O trabalho da revista é atualizar os professores. Leio um pouco de tudo quando dá tempo. Professor tem muita atividade e acaba deixando sua leitura pra depois.</i>
<i>11 Não me lembro especificamente de uma matéria, acho que tudo contribui para melhorar minhas aulas. Assino a revista e ela me dá uma visão geral da realidade em todo o país, principalmente em outras regiões do Brasil que são menos favorecidas.</i>
<i>12 Costumo folhear a revista e de acordo com as reportagens leio o que é mais atual.</i>
<i>13 As sugestões de leitura para os professores é muito interessante. Já comprei dois livros sugeridos pela revista. Considero legal o trabalho que a revista faz para ajudar os professores. É sempre bom saber o que acontece de novo.</i>
<i>14 Sempre leio as reportagens de um modo geral. Gostei quando explicaram sobre as mudanças que a LDB provocou na educação. Traz sempre alguma novidade da educação. Acho que a revista é um apoio pra gente que não tem muito tempo pra nada e precisamos estar atualizados.</i>
<i>15 O que mais me interessa na revista são as reportagens e entrevistas com educadores que falam sobre a educação, sempre incentivam porque não está muito fácil ser professor atualmente.</i>
<i>16 As discussões sobre o rumo que a Educação toma atualmente no Brasil. Há tantas decisões políticas e poucas ações, então parece que a gente está sempre indo pra lugar nenhum. Isso me assusta cada dia mais.</i>
<i>17 Algumas matérias discutem a importância do professor na vida dos alunos, somos importantes sim e muitas vezes não nos valorizamos. A revista procura valorizar esse aspecto e melhorar a auto-estima da gente, sabemos que está difícil.</i>
<i>18 Não assino, mas leio frequentemente a revista. Acho interessante ler as matérias que discutem teorias de aprendizagem e metodologia de ensino. Elas facilitam a leitura de obras que muitas vezes não temos condições de ler. De alguma forma precisamos nos atualizar.</i>
<i>19 Lembro bem de uma matéria que discutia sobre avaliação escolar. Mostrou que o fracasso da avaliação nem sempre é responsabilidade dos alunos, pode ser da gente também. Então parei pra pensar.</i>

**Quadro 3** – Questionário direcionado aos professores.

A seleção dos textos que compõem o *corpus* da pesquisa ocorreu também com o objetivo de promover a reflexão dos educadores sobre a formação discursiva do Grupo editorial de NE e a tendência mediadora na construção de um discurso valorativo das práticas pedagógicas educacionais. Ressaltamos que a revista elege especialistas do campo educacional para “falar” aos professores e esta, por sua vez, tende a tornar-se veículo de divulgação científica. É por meio da ação dos que discursam, em nome da revista, que a subjetividade se apresenta como uma das estratégias para permitir que as relações de poder sejam extensivas. “Com a Palavra” é um dos textos, por exemplo, que estabelece um diálogo constante entre a educadora e diretora executiva da FVC Guiomar Namó de Mello (subentende-se a voz da revista) e os professores. Nota-se que Guiomar assina catorze vezes essa seção, nas trinta edições analisadas, sendo esse quadro exclusivo dessa educadora nas nove edições do ano de 2005, quatro vezes no ano de 2004 e uma vez no ano de 2003.

Outra seção que merece ser destacada no quadro a seguir é “Fala, Mestre!”. Os educadores referidos aí por NE advêm de campos educacionais distintos: são pedagogos, sociólogos, antropólogos, filósofos, biólogos, historiadores, psicólogos e psicolingüistas, considerando-se ainda que, entre os selecionados, incluem-se catorze mestres advindos de formações educacionais diferentes da realidade cultural brasileira, como por exemplo, chilenos, argentinos, americanos, colombianos, portugueses, franceses e espanhóis.

Apresentamos, no quadro a seguir, um resumo detalhado dos Apêndices A, B e C.

Fala, Mestre! Luiz Carlos de Menezes	Ed. 159, jan./fev./2003
Fala, Mestre! Ubiratan D'Ámbrósio	Ed. 160, mar./2003
Fala, Mestre! Terezinha Nunes	Ed. 161, abr./2003
Fala, Mestre! Emília Ferreiro	Ed. 162, maio/2003
Fala, Mestre! Mario Carretero	Ed. 163, jun./jul./2003
Fala, Mestre! Pierry Lévy,	Ed. 164, ago./2003
Fala, Mestre! Catherine Blaya	Ed. 165, set./2003
Fala, Mestre! José Saramago	Ed. 166, out./2003
Fala, Mestre! César Coll	Ed. 167, nov./2003

Fala, Mestre! Edgar Morin	Ed. 168, dez./2003
Fala, Mestre! Ana Luiza Carvalho da Rocha	Ed. 169, jan.fev./2004
Fala, Mestre! Inés Aguerrondo	Ed. 170, mar./2004
Fala, Mestre! Jose Pacheco	Ed. 171, abr./2004
Fala, Mestre! Lea Fagundes	Ed. 172, maio/2004
Fala, Mestre! Guiomar Namó de Mello	Ed. 173, jun.jul./2004
Fala, Mestre! Gary Wilson	Ed. 174, ago./2004
Fala, Mestre! Cristián Cox	Ed. 175, set./2004
Fala, Mestre! Arthur F. Filho	Ed. 176, out./2004
Fala, Mestre! Philippe Perrenoud	Ed. 177, nov./2004
Fala, Mestre! Rose Neubauer	Ed. 178, dez./2004
Fala, Mestre! Esteban Levin	Ed. 179, jan./fev./2005
Fala, Mestre! Tarso Genro	Ed. 180, mar./2005
Fala, Mestre! Marcelo Gleiser	Ed. 181, abr./2005
Fala, Mestre! Maria Teresa Eglér Mantoan	Ed. 182, maio/2005
Fala, Mestre! Lino de Macedo	Ed. 183, jun./jul./2005
Fala, Mestre! Maria Helena Guimarães	Ed. 184, ago./2005
Fala, Mestre! Vicky Kolbert	Ed. 185, set./2005
Fala, Mestre! Maria Luiza Marcilio	Ed. 186, out./2005
Fala, Mestre! Ana Teberosky	Ed. 187, nov./2005
Fala, Mestre! Como o professor pode ajudar a construir um Brasil melhor? Luiz Carlos Menezes; Iya Luft; Lino de Macedo; Leila Leite Hernandez; Danile Munduruku; Heloísa Prieto; Roseli Saião; Magda Soares; Tatiana Machado Dorneles, Nelson Pretto; Rubem Alves; Carlos Jamil Cury.	Ed. 188, dez./2005

**Quadro 4** – Seleção da rubrica “Fala, Mestre!”

Com a palavra: Claudio de Moura Castro	Ed. 159, jan./fev./2003
Com a palavra: Guiomar Namó de Mello	Ed. 160, mar./2003
Com a palavra: Juan Carlos Tedesco	Ed. 161, abr./2003
Com a palavra: Antonio Nóvoa	Ed. 162, maio/2003
Com a palavra: Jose S. Carvalho	Ed. 163, jun./jul./2003
Com a palavra: Laura Muller	Ed. 164, ago./2003
Com a palavra: Romulo Lins	Ed. 165, set./2003
Com a palavra: Elvira de S. Lima	Ed. 166, out./2003
Com a palavra: Carlos Alberto M. Ferreira	Ed. 167, nov./2003
Com a palavra: Marisa Lajolo	Ed. 168, dez./2003
Com a palavra: Tereza Cristina Rego	Ed. 169, jan./fev./2004
Com a palavra: Rosiska Darcy de Oliveira	Ed. 170, mar./2004
Com a palavra: Claudia C. Moro	Ed. 171, abr./2004
Com a palavra: Jailson de S. Filho	Ed. 172, maio/2004
Com a palavra: Eduardo Bueno	Ed. 173 jun./jul./2004
Com a palavra: Milu Vilela	Ed. 174, ago./2004
Com a palavra: Guiomar Namó de Mello	Ed. 175, set./2004
Com a palavra: Guiomar Namó de Mello	Ed. 176, out./2004
Com a palavra: Guiomar Namó de Mello	Ed. 177, nov./2004
Com a palavra: Guiomar Namó de Mello	Ed. 178, dez./2004
Com a palavra: Guiomar Namó de Mello	Ed. 179, jan./fev./2005
Com a palavra: Guiomar Namó de Mello	Ed. 180, mar./2005
Com a palavra: Guiomar Namó de Mello	Ed. 181, abr./2005
Com a palavra: Guiomar Namó de Mello	Ed. 182, maio/2005
Com a palavra: Guiomar Namó de Mello	Ed. 183, jun./jul./2005
Com a palavra: Guiomar Namó de Mello	Ed. 185, set./2005
Com a palavra: Guiomar Namó de Mello	Ed. 186, out./2005
Com a palavra: Guiomar Namó de Mello	Ed. 187, nov./2005
Com a palavra: Guiomar Namó de Mello	Ed. 188, dez./2005

**Quadro 5** – Seleção da rubrica “Com a Palavra”

Mural	Ed. 173, jun./jul./2004
Mural	Ed. 174, ago./2004
Mural	Ed. 175, set./2004
Mural	Ed. 176, out./2004
Mural	Ed. 177, nov./2004
Mural	Ed. 178, dez./2004
Mural	Ed. 179, jan./fev./2005
Mural	Ed. 180, mar./2005
Mural	Ed. 181, abr./2005
Mural	Ed. 182, maio/2005
Mural	Ed. 183, jun./jul./2005
Mural	Ed. 184, ago./2005
Mural	Ed. 185, set./2005
Mural	Ed. 186, out./2005
Mural	Ed. 187, nov./2005
Mural	Ed. 188, dez./2005

**Quadro 6** – Seleção da rubrica “Mural”

Ensinar bem é... saber fazer perguntas	Ed. 159, jan./fev./2003
Ensinar bem é... saber explicar	Ed. 160, mar./ 2003
Ensinar bem é... saber demonstrar	Ed. 161, abr./2003
Ensinar bem é... estimular a pensar	Ed. 162, maio/2003
Ensinar bem é... decidir na incerteza	Ed. 163, jun./jul./2003
Ensinar bem é... lidar com a diversidade	Ed. 164, ago./2003
Ensinar bem é... identificar necessidades	Ed. 165, set./2003
Ensinar bem é... saber criar vínculos	Ed. 166, out./2003
Ensinar bem é... saber elogios	Ed. 167, nov./2003
Ensinar bem é... saber planejar	Ed. 168, dez./2003

**Quadro 7** – Seleção da rubrica “Ensinar bem é...”

De acordo com o recorte apresentado e com as análises que se iniciam no capítulo IV, antecipamos que a revista não estabeleceu prioritariamente critérios para selecionar os mestres para falarem aos professores-leitores. Na Carta ao Leitor de 2003, a diretora executiva apenas enuncia que os convidados (educadores ou não) da seção “Fala, Mestre” têm idéias interessantes sobre a educação. O léxico “mestre” ora aparece com letra maiúscula, ora com letra minúscula, e não há, aparentemente, uma justificativa para essa seleção e alternância de caracter. Entretanto, todos os mestres denotam, por sua titulação e atuação profissional, a posse de certa autoridade ao discursar sobre o tema educacional. Por conseguinte, NE procura manter a cenografia que se estabeleceu ao logo de anos: os professores recebem informações dos educadores/mestres, por meio da revista e, na medida do possível, comentam, na sala dos professores com os seus pares, as teorias, os depoimentos, as entrevistas e/ou as pesquisas que lêem na seção “Fala, Mestre!” e “Com a palavra”. Esse fato foi observado inúmeras vezes pela pesquisadora durante anos de atuação profissional no ensino público. O uso pedagógico dessas informações no processo ensino-aprendizagem pode ocorrer, não havendo qualquer dúvida sobre a qualidade do discurso do periódico, uma vez que a voz do “mestre” paira acima de qualquer questionamento. Dizendo de outro modo, atribui-se um valor de verdade indiscutível ao que está posto na revista.

Na seção “Com a palavra”, os convidados que participam da rede de legitimidade estabelecida pela revista são psicólogos, jornalistas, filósofos, consultores, psicanalistas, pedagogos, professores e escritores. Considera-se que a prevalência da palavra da diretora executiva da revista (observada nas nove edições no ano de 2005) pode estar associada à afirmação de Ricardo Filho (2005) de que a legitimidade para atuar neste ou naquele campo está vinculada à titulação ou à menção intelectual considerada privilegiada em determinado grupo social. E aqui, especificamente, refere-se ao campo educacional partilhando com o campo jornalístico uma cena enunciativa antecipada: os professores reconhecem a qualidade da atuação profissional da educadora.

Os demais textos analisados neste trabalho, o “Mural” e “Ensinar bem é...” encaminham discussões diferenciadas dessas duas seções (“Fala, Mestre!” e “Com a Palavra”), uma vez que o objetivo proposto também se distingue. O capítulo IV dedica-se às análises propriamente ditas.

## 4 O PODER DE ENSINAR A ENSINAR

*O sujeito é sempre, e ao mesmo tempo,  
sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente  
e isso tem a ver com o fato de nossos corpos  
serem atravessados pela linguagem  
antes de qualquer cogitação.  
(Paul Henry, 1992, p. 67)*

### 4.1 FORMA-AÇÃO DO DISCURSO

Neste capítulo, desenvolvemos as discussões e análises do *corpus* de nossa pesquisa, observando que a “forma-ação” do discurso da/na revista NE valida o discurso de verdade do grupo responsável composto de diretores e jornalistas do periódico, posicionando-se segundo diferentes prismas. Direcionamos nosso olhar investigativo para três Cartas ao Leitor veiculadas em jan./fev. de 2003 (Ed. 159), jan./fev. de 2004 (Ed. 169) e jan./fev. de 2005 (Ed. 179). Como foco das análises serão explorados alguns operadores argumentativos, os quais mobilizam estratégias discursivas para produzir o sentido dos discursos de acordo com o jogo de imagens que os enunciadores constroem de seus interlocutores e, segundo nossas observações, direcionam para o discurso doutrinário (CHARAUDEAU; MANGUENEAU, 2004).

Os textos “Ensinar bem é...”, veiculados no ano de 2003, constituem parte de nossa pesquisa em que discutimos a relação entre o poder autorizado de enunciar a partir de uma posição estabelecida socialmente e a posição dos interlocutores, ou seja, o modo como se materializa o poder ideológico na/pela mídia, bem como os efeitos de sentido estabelecidos pelo discurso.

Outro foco abordado nesta pesquisa diz respeito à seção “Mural”, publicada em todas as edições do ano de 2005. Em relação aos seus textos discutiremos sobre a categorização de gêneros proposta por Maingueneau (2004), analisando os enunciados reveladores da presença e/ou ausência dos enunciadores nas páginas da revista.

E para concluir nossas análises, verificamos que os discursos dos especialistas da educação são legitimados pela revista nos textos “Fala, Mestre!” e “Com a palavra”. E, para tratar da forma de composição desta legitimidade, tomamos os conceitos estruturados por Ricardo Filho (2005), para quem a inclusão de atores na “rede de legitimidade” está associada à participação dos mesmos na memória educacional construída pelos campos educacionais.

Maingueneau (1997, p.32) afirmou que a AD “prefere formular as instâncias de enunciação em termos de ‘lugares’, visando a enfatizar a preeminência e a preexistência da topografia social entre os falantes que aí vêm se inscrever”. Os lugares discursivos existentes na topografia social, aqui discutidos são ocupados pelos professores e pela mídia (leitores e enunciadorees). De acordo com o referido autor, a “comunidade discursiva” se constitui pelos que fazem com que o discurso circule, pelos que se reúnem em seu nome e nele se reconhecem. O Grupo Abril, representado por um de seus enunciadorees, a revista NE, e esta, por sua vez, representada pelos diretores nos anos de 2003, 2004 e 2005, assumem um lugar bem definido na topografia social que marca as condições de produção do *corpus* analisado. Guiomar Namó de Mello e Nilcéa Nogueira, são porta-vozes de uma instituição que procura atuar na formação continuada e na capacitação dos professores, considerando-se, neste aspecto, que o periódico por meio do qual elas atuam é voltado exclusivamente à educação.

#### **4.2 ENUNCIANDO A “CARTA AO LEITOR”**

Nosso ponto de vista reside na assunção de que qualquer texto publicado na revista NE faz parte de um discurso mais amplo, não categorizado de forma fechada, conforme avaliou Maingueneau (2002), e pode ser complementado por vários outros elementos, sem nunca deixar de desconsiderar dois aspectos fundamentais, segundo as concepções da AD: o histórico-social e as condições de produção envolvidas no processo. Nesse sentido, a Carta ao Leitor corresponde à representação da revista como um todo, e é por isso que consideramos o contexto amplo das formações discursivas dos enunciadorees e dos interlocutores para evidenciar a cena discursiva presente nesse texto. Desse modo, analisar a Carta ao

Leitor como um texto fragmentado não responde a algumas inquietações que procuramos evidenciar.

O contexto de produção amplo é formado por parâmetros que influenciam ou podem influenciar a forma como o texto é organizado e composto, segundo a divisão em dois grupos: o primeiro, está ligado a fatores do mundo físico e do mundo social e subjetivo. Neste aspecto, em torno das figuras de sujeito de Guiomar Namó de Mello e Nilcéa Nogueira é que se configuram a representação do Grupo Abril. O segundo fator, ligado ao contexto sócio-subjetivo do enunciador, são os parâmetros que influenciam o modo pelo qual o texto é produzido e constituem as representações do mundo social (o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor e os objetivos da produção).

Frade (2000) considerou o suporte revista como “texto”, porque não contém artigos e reportagens de autores individuais, mas uma construção ampla: ou seja, na composição geral do periódico é que são encontrados indícios do pacto que se pretende estabelecer com o leitor e, dessa forma, a configuração funcional do interdiscurso<sup>4</sup> é evidenciada uma vez que o gênero Carta ao Leitor traz a assinatura do autor, ou seja, uma voz que “fala” em nome de outras “vozes”.


Outro aspecto também considerado relevante na estruturação da revista, ao lado do texto, é o paratexto, denominado por Maingueneau (2002) como o conjunto de enunciados que contornam um texto e que são: título, subtítulo, prefácio, posfácio, encartes, sumário, capa, sumário, seções, ficha técnica, tipo de letra utilizado, tamanho dos artigos e das matérias, tiragem, forma de distribuição, imagens, ilustrações, forma de disposição das páginas, quantidade de folhas destinadas às páginas redacionais e processo pictográfico do texto. Ou ainda, como esse mesmo autor definiu: “o paratexto é destinado a tornar presente o texto, para assegurar sua presença ao mundo, sua recepção e seu consumo” (MAINGUENEAU, 2000, p.105). Outro fator relevante para a análise, também associado ao paratexto, refere-se ao campo de atuação profissional dos autores, o qual pode ser uma outra fonte de dados.

Das três Cartas ao Leitor ora analisadas, duas são assinadas por Guiomar Namó de Mello, educadora e diretora executiva (na época), e uma outra por

---

<sup>4</sup> O termo interdiscurso em Bakhtin, apontado por Brait (2006, p. 165), aparece sob o nome de dialogismo e caracteriza-se entre discursos. Ou seja, o discurso não se relaciona com as coisas, mas com outros discursos. Essa relação entre discursos é dialogismo.

Nilcéa Nogueira, jornalista e diretora de redação. Elas têm crédito no seu campo de atuação profissional e intelectual, ocupando também lugares de “autoridade” para escolherem as estratégias de dizer, o que dizer, como dizer e a quem dizer. Desse modo, subentende-se que seu interlocutor em potencial pode ser um professor do ensino fundamental de qualquer região do Brasil. Não há uma seleção de interlocutores para o campo educacional segundo a formação sócio-econômica e cultural de cada região, ou seja, direciona-se a um interlocutor abrangente. O objetivo das autoras fundamenta-se na divulgação da importância que a revista tem na formação docente, na capacitação continuada e na educação, de um modo geral.

A Carta ao Leitor ocupa a terceira página inteira da revista NE, ao lado de duas fotografias, uma de Guiomar Namó de Mello e a outra da educadora e assessora Lourdes Atiê, juntamente com a jornalista Nilcéa Nogueira. Encontramos ainda a fotografia de Victor Civita, fundador do Grupo Abril e idealizador da FVC; no rodapé da página ao lado de um pequeno texto sobre a revista. Em todas as edições a que tivemos acesso durante esses últimos anos, há o tradicional texto explicativo ao lado da mesma fotografia, que enuncia os objetivos da revista. A Carta ao leitor - de 2004 “Um aprendizado de mão dupla” e a de 2005 “Novidades em sua revista” - apresenta algumas das modificações criadas com relação ao ano de 2003. Esses dois últimos têm semelhanças na sua diagramação: ocupam espaço de duas colunas na página, escrito em letra *Times New Roman*, em fonte 10 e marcação de título bem expressiva. Dividem sua existência material com a ficha técnica, a qual ocupa a coluna direita da página, com destaque especial para um quadro de giz (verde) com o enunciado manuscrito “Fundação Victor Civita” e, ao seu lado, o logomarca da Abril . Há recorrência da cor vermelha em todos os títulos, tanto da carta ao leitor quanto da ficha técnica, a qual divide a atenção com os demais textos. Percebemos também que o *ethos* da revista é evidenciado por meio da produção visual dos textos desta página,

Comparando-se o espaço físico ocupado pelas três cartas, concluímos que a primeira tem diagramação diferenciada das duas últimas, revelando-se, assim, que as “inovações” propostas pela revista e discursivizadas nas três Cartas ao Leitor são cumpridas no aspecto “visual”.

Neste capítulo, definimos *a priori* algumas marcas lingüísticas destacadas para a análise das cartas, as quais adquirem sentido quando referidas

no quadro mais amplo, ou seja, no quadro sócio-histórico de sua produção e circulação. Procuramos analisar as estratégias discursivas organizadas, a partir do lugar e das condições de produção que as autoras ocupam, para evidenciar a posição que NE tem do seu sujeito-leitor, devido à retórica de um professor que recebeu em sua formação a concepção de que o ensino pode ser instrumentalizado e facilitador. Desconstruir este discurso implica apresentar as sub-formações discursivas percebidas por meio da materialidade lingüístico-discursiva, associada à memória dos enunciadores postos em circulação pela editora - Grupo Abril.

É interessante destacar-se, além disso, que o periódico só circula durante os meses letivos de aula, o que denota, por antecipação, a visão que o grupo institucional tem de seus interlocutores. Será que, durante as férias escolares a revista não pode selecionar outros temas para reflexão? Ou, seguir o exemplo da revista *Veja* – pertencente também ao Grupo Abril – que elabora a edição especial intitulada “Retrospectiva” e registra os fatos que marcaram o ano em vigência? Recuperar temas que marcaram a educação no âmbito político e social, discorrer sobre os programas governamentais, apresentar resultados positivos e/ou negativos obtidos na esfera educacional, são ações que poderiam configurar discussões da “Retrospectiva Educacional”, uma vez que a revista é uma das mais conhecidas na educação brasileira.

Os enunciados das Cartas ao Leitor que aqui destacamos explicitam pontos de vista da legitimidade do campo jornalístico para enunciar no campo educacional. Desta forma, a imagem que os enunciadores têm de seus interlocutores torna-se transparente. Por razões didáticas, apresentamos as cartas seqüencialmente pelo ano de publicação.

#### **4.2.1 A Carta ao Leitor: “De Alma Nova”**

*Caro professor*

*De alma nova*

***Este espaço, (1) que pertence ao Diretor de Redação, Gabriel Pillar Grossi, será, em ocasiões especiais, ocupado por***

*mim para dar um recado de educador para educador. É o que estou fazendo **este mês**, (2) para lhe apresentar a nova revista que você tem nas mãos. Ela traz várias modificações, **tanto** (3) no visual **como** (4) no texto.*

*Como toda mudança implica perdas e ganhos, Eugênio Bucci e Julio Groppa deixam de ser colaboradores fixos. No lugar deles estréia a coluna Com a palavra, para a qual convidaremos **todo mês** (5) um autor diferente, educador ou não, cujas idéias consideramos importantes para a prática docente. Eugênio e Julio certamente estarão entre eles.*

*Acompanhando a evolução do pensamento educacional, resolvemos acabar com o Caderno de atividades separado do restante da revista. O termo atividade foi substituído por prática e esta se transformou numa espécie de tema transversal em nossas páginas. Ou seja, prática e teoria estarão sempre juntas e presentes em todas as reportagens.*

*Outras novidades são as seções S.O.S. sala de aula, um pronto-socorro para professores em apuros; De olho no mundo, para trocar em miúdos os assuntos que estão na mídia; Pensadores da educação, com um resumo das idéias dos maiores gênios da educação; e Aquele abraço, sempre na última página e com uma missão muito clara: ser um estímulo, um afago para levantar o ânimo e lembrar a importância, **inclusive** (6) afetiva, da nossa profissão.*

*Ao mesclar teoria e prática, você vai acompanhar o saber, o fazer e o avaliar de cada tema ou idéia apresentada, com o aval de consultores altamente gabaritados. O visual limpo e a linguagem clara permitem que você vá direto ao que procura e consiga encontrar rapidamente o que precisa.*

*E **até** (7) na redação temos novidades. Para ajudar a equipe de jornalistas, temos duas novas colaboradoras, a jornalista Nilcéa Nogueira, que assessora a área editorial, e a educadora Lourdes Atié, que traz a experiência de quatro anos no Canal Futura para a área de consultoria pedagógica.*

Com **tantas** (8) mudanças, NOVA ESCOLA não está apenas de cara nova – está de alma nova. Esperamos que ela possa atender cada vez melhor suas necessidades de classe. Tomara que você goste. Só assim nosso esforço terá valido a pena.

**Guiomar Namó de Mello**

Diretora Executiva da Fundação Victor Civita  
(Nova Escola, Edição Nº 159, p.6 - jan./fev. de 2003)

A Carta ao Leitor de 2003, assinada pela Diretora Executiva Guiomar Namó de Mello, intitula-se “De alma nova” apresentando a estrutura e marcas lingüísticas enunciativas do gênero carta: inicia-se com a saudação, vocativo ou chamamento *caro professor*, tem um destinatário definido e ainda recorre a linguagem coloquial *ocê*. Tematiza a importância de inovar a revista e apresenta as mudanças nas seções que serão publicadas a partir do ano em questão, tanto em relação aos temas abordados, aos articulistas e às inovações visuais. Inicialmente explica que o espaço do enunciador da carta é ocupado pelo diretor de redação Gabriel Pillar (na data da publicação), mas, em ocasiões especiais será ocupado por ela. Esta edição é a primeira do ano de 2003 e, por isso, procura dar boas vindas aos interlocutores e apresentar-lhes as novidades da revista, anunciando a criação das seções *Com a palavra*; *S.O.S em sala de aula*; *De olho no mundo*; *Pensadores da Educação*; *Aquele abraço do Caderno de atividades*. Assim, Guiomar cumpre as funções propostas pelo gênero Carta ao Leitor, que são as de apresentar, em cada edição, um panorama dos temas privilegiados, bem como expressar o ponto de vista sobre determinada questão, evidenciando mais claramente posições adotadas pelo discurso institucionalizado. O texto tem interlocução direta e uso da primeira pessoa do plural *nossa profissão*, o que denota sua função interpelativa.

Observa-se que há uma rede de unidades lexicais pertencente ao campo semântico da comoção e do sentimentalismo, pois os enunciados “missão”, “apuros”, “pronto-socorro”, “S.O.S”, “alma”, “abraço”, “afago” e “pena” remetem a sentidos como os de auxílio e solidariedade. Há outros enunciados, de outra rede lexical, que também devem ser destacados: “inovações”, “nova”, “mudanças”,

"evolução", "modificações" e "cara nova". Eles são usados em cada parágrafo para reforçar o sentido do título da carta, procurando associar o projeto da revista à construção da idéia de competência pedagógica, visando assegurar que os consultores são legitimados para adentrar ao campo educacional, de acordo com Ricardo Filho (2005).

Essas escolhas lexicais ("inovações", "nova" etc.) adquirem aspectos semânticos bem específicos nessa produção textual/discursiva, o que explica a presença constitutiva do *ethos* e sua corporalidade no texto/discurso do periódico. Se, por um lado, os leitores/professores anseiam por inovações no contexto escolar, por outro lado, o *ethos* manifestado por NE imprime no discurso a relação de poder e de hierarquia entre ambos.

"De alma nova" demonstra que a relação produção/divulgação de informações é unívoca e instaura-se em semelhantes formações discursivas, como se observa também nos textos analisados: "Com a Palavra" e "Fala, Mestre!". O texto caracteriza-se por ser um discurso de verdade oriundo do conhecimento partilhado socialmente que, ao ser veiculado pelos enunciadores da mídia, pode trazer aos professores as inovações da revista nesse início do ano letivo de 2003. Pêcheux (1990) concebe o discurso como processo social cuja especificidade é constituída por sua materialidade lingüística, a qual orienta a estruturação dos enunciados de que se compõe. Para Orlandi (2002), compreender o funcionamento do discurso depende da necessidade de se apreender a relação entre os sujeitos e a ideologia. Esse sujeito histórico-lingüístico se constitui por meio da linguagem e seleciona determinados enunciados para a elaboração específica do discurso, e que pode resultar na construção de diversos efeitos de sentido.

Assim, parece-nos que a Carta ao Leitor é dirigida a um professor que aceita as orientações apresentadas no periódico, ou ainda, como vem enunciado na própria carta, utilizar *os resumos apresentados pelos pensadores da educação*. E, assim, viabilizar melhores condições pedagógicas em sala de aula. Esta análise que ora fazemos é certificada por meio de depoimentos presentes nos questionário (Apêndice D) dos professores, como os seguintes:

a) *Elas (textos ou matérias) facilitam a leitura de obras que muitas vezes não temos condições de ler;*

b) *O trabalho da revista é atualizar os professores;*

c) *Gostei quando explicaram sobre as mudanças que a LDB provocou na educação. Traz sempre alguma novidade da educação;*

d) *Acho que a revista é um apoio pra gente que não tem muito tempo pra nada;*

e) *Me lembro bem de uma matéria que explicava a gagueira. Eu não sabia muita coisa do que ela explicava e estava tudo bem prontinho lá;*

f) *Considero legal o trabalho que a revista faz para ajudar os professores. É sempre bom saber o que acontece de novo;*

g) *Gostei muito do encarte sobre os PCNs, estava bem resumidinho e ficou fácil para entender. Faz algum tempo, mas me lembro que ajudou muito.*

NE tem um interlocutor definido, sabe da realidade educacional do país, pois acompanha a política educacional e “ouve” a denúncia dos próprios educadores, fato comprovado na Carta ao Leitor “Aprendizado de mão dupla”: *toda a equipe – repórteres, redatores, pessoal do marketing e da publicidade – saía para conversar com ‘seu’ leitor (professor)*. E, desta forma, ela tenta contribuir para sua capacitação.

De acordo com a discussão, no capítulo I desta pesquisa, o professor precisa promover, de alguma forma, sua formação e capacitação continuada, em detrimento das exigências explicitadas nos documentos que norteiam a educação. Assim, a capacitação profissional corresponde ao processo continuado de formação, mesmo que seja de maneira limitada, como aponta Linhares (1996).

A Carta ao Leitor “De alma nova” promove o efeito de sentido de que o periódico trabalha para desenvolver habilidades e competências a curto prazo, sob o rótulo temático “novidades” ou “atualização profissional”, pois, de acordo com um professor: *não temos muito tempo e precisamos estar atualizados*. Outro aspecto interessante do qual nos valemos refere-se ao uso do léxico *tema transversal*, remetendo-nos ao interdiscurso com um dos documentos oficiais, os PCNs. Este documento define como temas transversais ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e os temas locais, sejam trabalhados em todas as disciplinas do currículo escolar. *Tema transversal* implica a atuação pedagógica em sala de aula e pode ser traduzido como atualização profissional, reflexão sobre temas multifacetados e polêmicos na realidade educacional. Desta forma, a proposta de que *prática e teoria estarão sempre juntas e presentes em*

*todas as reportagens remete-nos ao disposto na LDB 9394/96 (artigo 13, I) o qual trata das atribuições e responsabilidades do fazer pedagógico do professor. Portanto, NE responde aos anseios do professor:*

*a) As matérias que falam sobre temas atuais, como por exemplo: Meio Ambiente, Aquecimento Global, Ética e Cidadania etc. são sugestões didáticas que normalmente funcionam na sala de aula;*

*b) Sexualidade. É um tema muito discutido atualmente. A revista aborda o assunto com a nossa linguagem, com a nossa cara;*

*c) Algumas matérias discutem a importância do professor na vida dos alunos, somos importantes sim e muitas vezes não nos valorizamos. A revista procura valorizar esse aspecto e melhorar a auto-estima da gente, Sabemos que está difícil.*

Enunciados como estes revelam certa acomodação dos professores da educação básica, mas, de certa forma, fortalecem a ideologia da revista, haja vista que na Carta ao Leitor, “Um aprendizado de mão dupla”, tal fato é enunciado pela editora: *Acabamos formando melhores leitores; e eles, jornalistas mais sensíveis aos problemas do professor e da educação no Brasil (NOVA ESCOLA, Nº 169, p.6, 2004).*

#### **4.2.2 A Carta ao Leitor: “Um Aprendizado de Mão Dupla”**

*Caro professor*

*Aprendizado de mão dupla*

***Durante o ano (9) de 2003, entrevistamos mensalmente (10) 20 professores de Educação Básica para conhecer de perto suas necessidades, interesses e preocupações. E também para saber sua opinião sobre a revista ESCOLA. A cada nova edição, toda a equipe - repórteres, redatores, pessoal do Marketing e da Publicidade - saía para conversar com "seu" leitor e voltava com comentários positivos e***

*negativos, que **sempre** (11) rendiam uma reportagem, uma correção de rota ou um novo enfoque para esta ou aquela seção. A experiência foi ótima, **tanto** (12) que vamos repeti-la em 2004, 2005... E valeu como um aprendizado de mão dupla: com as freqüentes conversas e os laços de confiança criados, mergulhamos ainda mais no universo do magistério e nossos leitores no universo da revista, criticando de verdade uma capa, comentando para valer um artigo, um título e **até** (13) uma foto. Acabamos formando melhores leitores; e eles, jornalistas mais sensíveis aos problemas do professor e da educação no Brasil. **No final**, (14) todos saíram ganhando. **Inclusive** (15) você, que terá uma revista cada vez mais útil e mais próxima da sua realidade. Esse é o nosso objetivo. E não vamos parar **nunca** (16).*

*Um abraço e um 2004 melhor para todos nós.*

**Nilcéa Nogueira**  
Diretora de Redação

(Nova Escola, Edição Nº 169, p.6 – jan./fev. de 2004).

Observa-se que, por ser do gênero carta, esse texto também apresenta a mesma estrutura das outras duas: inicia-se por vocativo, termina com saudação direta, é assinada, faz interpelações com o uso do *você*, utiliza a primeira pessoa do plural *nossos*, para estabelecer maior aproximação com o professor. No entanto, não apresenta as mesmas características das Cartas ao Leitor de 2003 e de 2005 referidas anteriormente, pois não descreve as seções ou textos que serão veiculadas e abordadas no ano em questão. Enfatiza a importância do aprendizado que a equipe de jornalistas, redatores e do marketing do periódico desenvolvem para contribuir no aprimoramento dos professores e tornar a revista mais interessante. Nesse aspecto, os enunciadores mobilizam mecanismos textuais para convencer o interlocutor do sentido que se cristaliza no discurso: o da importância de o professor continuar assessorado por NE e por toda a sua equipe de jornalistas. Observe:

[...] A cada nova edição toda a equipe - repórteres, redatores, pessoal do Marketing e da Publicidade saía para conversar com 'seu' leitor. [...] Com as freqüentes conversas e os laços de confiança mergulhamos ainda mais no universo do magistério e nossos leitores no universo da revista. [...]. Acabamos formando melhores leitores; e eles, jornalistas mais sensíveis aos problemas do professor e da educação no Brasil. Esse é o nosso objetivo. (REVISTA NOVA ESCOLA, 2005).

O que apreendemos da leitura desta Carta ao Leitor está associado ao esforço de NE demonstrar eficiência e comprometimento com os seus leitores. Mas, em quais lugares os enunciadores de NE se situam para evidenciar que os leitores da revista são melhores porque são exatamente os 'seus' leitores? O uso do possessivo denota propriedade, posse, e associa-se à garantia de quem está seguro de ter um leitor freqüente. E se, realmente o é, esse discurso parece ser legitimado pelos redatores, pois enuncia que o objetivo da revista é atingido graças ao grupo de jornalistas que entende os "problemas" dos professores e, de certa forma, é competente e autorizado para direcionar as matérias e as seções e, assim, solucionar tais problemas. Esse quadro enunciativo de conhecimento é reafirmado pelo uso do possessivo 'seu' entre aspas. Aqui, particularmente, observa-se a ocorrência do discurso relatado descrito por Maingueneau (2002).

A pesquisa que realizamos com os professores da educação básica confirmou que eles se identificam como pares, e se sentem leitores valorizados pela revista. Tanto é que, alguns recortes dos enunciados evidenciam essa observação: *A revista aborda o assunto com a nossa linguagem, com a nossa cara; A revista procura valorizar esse aspecto e melhorar a auto-estima da gente. Sabemos que está difícil. Pode-se perceber que a revista consegue preservar seu ethos e ser reconhecida como companheira e mediadora. Esse fato se comprova novamente com a interpelação direta *um abraço* na despedida da carta.*

Redirecionando um pouco as discussões, questionamos: mas quem, afinal, quem lê a Carta ao Leitor de um periódico educacional? Frade faz um alerta interessante

A leitura de [...] e de outras páginas redacionais (de uso da própria revista, para escrita de fichas técnicas, de cartas dos leitores, etc.) parece constituir-se num tipo de leitura "incomum". Ou seja, que tipo de leitor lê estes textos? Até que ponto espera-se que um

profissional leitor, que trabalha na escola um tipo de leitura fragmentada e didatizada, observe a composição geral de um periódico e o papel das páginas redacionais do ponto de vista de uma melhor compreensão sobre o órgão publicante? Qual é o papel dessas páginas no entendimento sobre quem está falando, quem está produzindo e a partir de quais posições? Ou seja, até que ponto o leitor-médio professor previsto pelas revistas deveria compreender os modos de organização de um texto redacional como indícios para uma análise do discurso? (FRADE, 2000).

Diante dessas inquietações, podemos acrescentar outras: por que todas as Cartas ao leitor de NE são sumarizadas com *caro professor*? Que sentido esse vocativo assume para os enunciadores? E, ainda, o paratexto, no rodapé de todas as páginas, aponta para uma sub-formação discursiva ou reforça a legitimidade dos editores? Entre as múltiplas questões que podem ser levantadas, antecipamos que não temos a pretensão de responder a todas, uma vez que, neste texto, nos limitamos a avaliar as estratégias lingüístico-discursivas que são organizadas nas Cartas ao Leitor e o efeito de sentidos produzidos.

Retomamos brevemente a concepção de sujeito de Foucault (2002) e partimos do princípio de que o sujeito é parcialmente livre, ou seja, não trabalhamos com a idéia de assujeitamento em sua totalidade, e sim da posição de que os sujeitos enunciadores, responsáveis pela redação das Cartas ao Leitor, não são autores isolados dos textos que os cercam, mas compõem o campo jornalístico e, dessa forma, adentram o campo educacional, como afirmou Ricardo Filho (2005).

#### 4.2.3 A Carta ao Leitor: “Novidades na sua Revista”

*Caro professor*

*Novidades na sua revista*

*Após uma parada para as férias de verão, ESCOLA volta às suas mãos com algumas novidades. O Mural – uma das seções mais lidas da revista – cresceu, ganhou cara nova e deu mais visibilidade a pequenas seções, como Visita (**que agora**, (17) **além** (18) de sugerir museus interessantes, traz propostas*

*para tratar o tema em sala de aula) e Internet (que a partir deste mês vem com indicações de sites úteis para o professor). Ganhou também um toque de humor (Um dia de professor), com histórias que falam das muitas saias-justas vividas na escola. Aliás, se você tiver algum caso interessante para contar, ele será muito bem-vindo.*

**Finalmente** (19), o *Aquele abraço* (última página) tira uma folga e dá lugar ao *Educar é...*, que continua com belas frases, **agora** (20) escritas por educadores, para você refletir sobre a nobre missão que abraçou.

*Esperamos (e torcemos para) que você goste.*

*Um forte abraço*

**Nilcéa Nogueira**

Diretora de Redação

(Nova Escola, Edição 179, p. 6 – jan./fev. 2005).

A Carta ao Leitor de 2005 é assinada também por Nilcéa Nogueira e apresenta as novidades da revista em relação às seções veiculadas no ano anterior. Se compararmos com a carta de jan./fev. do ano de 2003, percebe-se ser uma retomada do já-dito. A diretora de redação e assessora pedagógica fala sobre as mudanças a ser implantadas na revista para o ano de 2005. Os termos *novidades* e *cara nova* retornam para caracterizar as propostas lançadas para o ano que então se inicia. Ela explica que a seção “Mural” é a mais lida da revista e terá pequenas subseções com a introdução de novas seções como, por exemplo, “Internet” e “Um dia de professor”. Justifica que, agora, as frases escritas na seção “Educar é...” serão escritas por educadores de prestígio, o que antes, no ano de 2003, eram elaboradas por jornalistas.

As estratégias discursivas, caracterizadas pelos operadores argumentativos predominantes, sustentam uma forma de organização que visa convencer o leitor de que, a partir de um ponto de vista já defendido - o auxílio prestado aos profissionais da educação – constitui-se uma inovação de proporções históricas. Nesse aspecto, observamos que o operador temporal “agora” assume força explicativa e antecipa a importância de se legitimar o discurso dos educadores.

Ressalta que o professor abraçou uma nobre missão, recurso figurativo recorrente no jogo de imagem predominante. Além disso, NE demonstra associar a figura do professor à de um missionário e, mais uma vez, observamos que, assim, estará acionado o dado relevante da memória discursiva. Isso porque, se buscarmos a etimologia do termo missão, nos reportaremos à educação jesuítica, num contexto em que a atuação do missionário estava associada ao discurso de evangelizar, catequizar. Ou seja, naquele modelo educativo o objetivo do ensino era voltado às ações pedagógicas técnicas. Assim, podemos dizer que o professor é visto, nesse jogo de imagens, como alguém que realmente se reconhece como missionário e aceita a contribuição de NE.

Observamos que NE constitui um dos campos midiáticos do exercício do poder, e a Carta ao Leitor representa, por meio de seus enunciados, um conjunto de verdades organizados e colocados à disposição do professor, auxiliando-o em sua atuação e capacitação profissional. Define o que é o certo e o que é bom, quando se trata da seleção de seções e de conteúdos, direciona condutas em sala de aula e se estende, até mesmo, para fora do contexto escolar.

Consideramos válido retomar parte das discussões no que diz respeito à capacitação e atualização dos professores, uma vez que estes enunciam sua própria imagem:

- a) *Elas facilitam a leitura de obras que muitas vezes não temos condições de ler. De alguma forma precisamos nos atualizar;*
- b) *O trabalho da revista é atualizar o professor;*
- c) *Considero legal o trabalho que a revista faz para ajudar os professores. É sempre bom saber o que acontece de novo. Acho que a revista é um apoio pra gente que não tem muito tempo pra nada e precisamos estar atualizados;*
- d) *A revista procura valorizar [...] e melhorar a auto-estima da gente, sabemos que está difícil. Professor tem muita atividade e acaba deixando sua leitura pra depois.*

Os enunciados *facilitam, ajudam, apoio, precisamos estar atualizados, melhorar a auto-estima* evidenciam o *ethos* que NE procura construir constantemente em seu discurso.

Em suma: a revista procura colocar em prática uma cadeia de validação de enunciados que acaba por produzir, com regularidade e suposta legitimidade, a imagem de um padrão social, referenciando-se em posições de

sujeito desejáveis, uma vez que a retórica da identidade do professor o define como missionário. A Carta ao Leitor consiste em validar enunciados como: *Com tantas mudanças, NE não está apenas de cara nova – está de alma nova. Escola volta às suas mãos com algumas novidades, ou ainda, e também para saber sua opinião sobre a revista Escola, a cada nova edição, toda a equipe - repórteres, redatores, pessoal do Marketing e da Publicidade - saía para conversar com ‘seu’ leitor.* As pressupostas verdades elaboradas pelos profissionais considerados competentes, ora do campo educacional e ora do campo jornalístico, são apresentadas como incontestáveis aos olhos dos professores, pois procuram responder aos descontentamentos que permeiam o ambiente escolar com essas verdades.

Mediante tais considerações, constata-se que a satisfação dos professores é inerente a esse tipo de discurso da mídia, haja vista que ambos mantêm certa reciprocidade: o professor é seduzido pelo discurso dos especialistas, e NE elege quem são os especialistas autorizados a legitimar esse discurso.

As três Cartas ao Leitor apresentam a mesma força ideológica e a revista cumpre o objetivo instituído socialmente, conforme vem expresso em todas as edições: *A Fundação Victor Civita tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental por meio da qualificação e do apoio ao professor brasileiro.* Assim, o campo de atuação de jornalistas, de assessores e de diretores se mostra adequado, convincente e legitimado para contribuir para a melhoria da educação no Brasil. A Carta traduz as formações discursivas dos enunciadores constatadas pela materialidade lingüística, uma vez que o professor brasileiro, na memória discursiva do Grupo Abril, é alguém que tem uma missão para cumprir e precisa ter apoio e ser qualificado por NE.

Uma outra questão que receberá atenção especial refere-se à eleição dos especialistas que falam, ou discursivizam na revista, e que será discutida também neste capítulo.

#### **4.3 OPERADORES ARGUMENTATIVOS E MECANISMOS ENUNCIATIVOS**

Dada a especificidade desta discussão e abrangência dos estudos disponíveis sobre operadores argumentativos, selecionamos alguns elementos

lingüísticos das três Cartas ao Leitor que evidenciam o fazer argumentativo utilizado pelos enunciadores, visando criar sentidos associados à FD em que se situam. Classificar os operadores argumentativos requer amplo estudo sobre coesivos referenciais, mas que não se configuram neste trabalho, portanto indicamos Bronckart (2003) e Koch (2003).

Para organizar o estudo, destacamos em negrito, nas cartas, os elementos textuais e os classificamos em operadores argumentativos, operadores temporais e operadores espaciais. Por meio da análise efetuada, constatamos a predominância dos operadores temporais, em segundo lugar dos operadores argumentativos, e, por fim, dos operadores espaciais.

Procuramos ordenar e desenvolver as análises segundo a enumeração da seqüência em que os operadores aparecem nos textos. Ressalte-se, ainda, que há repetição de alguns operadores nas Cartas ao Leitor como do advérbio *tanto*, *inclusive*, *até*, que aparecem enumerados duas vezes, assim facilitam a apresentação da análise.

OPERADORES TEMPORAIS	OPERADORES ARGUMENTATIVOS	OPERADORES ESPACIAIS
Agora (20)	Até (7, 13)	Este espaço (1)
Que agora (17)	Como (4)	
Mensalmente (10)	Inclusive (6,15)	
No final (14)	Tanto (3, 12);	
Este mês ( 2);	Tantas (8)	
Todo mês (5)	Além (18)	
Sempre (11)		
Nunca (16)		
Finalmente (19)		
Durante o ano (9)		

**Quadro 8** – Os organizadores textuais

Observa-se que os operadores *tanto* (3,12) e *como* (4) são reforçados por *até* (7, 13), que aparece de forma explícita quando se enuncia que os jornalistas que compõem a equipe de redação, contribuíram para as mudanças implantadas no

periódico. Há um jogo discursivo que se procura valorizar a importância da evolução do pensamento educacional e de se promover a junção entre a teoria e a prática para aperfeiçoar a atividade docente. O enunciador salta de um valor para o outro: primeiro valoriza o interlocutor e, logo em seguida, valoriza os consultores e a equipe que seleciona, dirige e enuncia o que fazer, o como fazer. Reforça o discurso argumentativo com *até* (7,13), o que, de certa forma, supõe a conclusão de que a equipe que atua na mídia também está sendo renovada para acompanhar as diversas mudanças pelas quais vem passando a sociedade. Maingueneau (1997) discute que um dos fatores que interfere nas condições de produção do discurso é o efeito de sentido que pode resultar das relações de forças determinadas pela posição que o enunciador ocupa na topografia social. O enunciado *até* (7,13) comprova tal afirmação.

Os enunciados argumentativos *tanto* (3, 12), *tantas* (8) e *como* (4) aparecem logo no início do texto para realçar as modificações pela qual a revista passou. Antecipam a conclusão e remetem o interlocutor à premissa, anunciada no título, de que está “De alma nova” ao fazer alusão ao dito popular “de alma lavada”, estratégia que permite recuperar-se parte da cultura social. Afinal, geralmente tal forma de expressão costuma ser empregada ao término de um período e início de outro, quando as pessoas fazem uma revisão das realizações na vida pessoal e profissional e se propõem a realizar mudanças. O enunciador argumenta ao interlocutor que acontecem mudanças na revista, e que essas servem para melhor atendê-lo, uma vez que decorrem da cumplicidade vigente entre os interlocutores do texto com o leitor sendo evocado de forma amigável como *Caro Professor*. Observa-se atualmente que este termo foi substituído por *Caro Educador* a partir edição 189, de janeiro/fevereiro do ano de 2006.

Ressalte-se também que *você* é utilizado várias vezes nas três Cartas ao Leitor: quatro vezes na carta “De alma nova”, uma vez no *Aprendizado de mão dupla* e três vezes na carta *Novidades em sua revista*. A predominância deste vocativo revela interpelação direta e linguagem coloquial.

Observa-se que *inclusive* (6, 15) assinala um dos argumentos mais fortes na promoção do efeito de sentido para apresentar conclusão. Em outras palavras, o termo *inclusive* vem inserido como uma marca lingüística importante por projetar no enunciado as idéias de adição, acréscimo, ganho. Considerando-se que

*inclusive* (6) pode ser substituído por *até*, não encontraremos controvérsia no efeito de sentido apresentado pelo texto. Observe:

- a) importância, *inclusive* afetiva;
- b) a importância, *até* afetiva.

A seleção deste argumentativo caracteriza-se pelo fato de Guiomar assumir o posicionamento de educadora e não apenas o de diretora executiva, como enunciado na Carta ao Leitor (Ed. 159): *Este espaço (1) será em ocasiões especiais ocupado por mim para dar um recado de educador para educador.*

Com as escolhas semânticas de certas palavras, o enunciador procura destacar o papel de orientador que cabe ao interlocutor e o caráter previsível que se espera de suas ações como professor. Na Carta de 2005, observamos que, com o emprego do operador *além* (18), procura-se retomar o discurso inscrito na topografia social segundo o qual a revista está disposta a ajudar o professor, e revela os lugares de produção e de interpretação dos discursos, impostos pelos limites da formação discursiva a que pertence. Assim, os discursos elaborados por NE são atravessados por antecipações, reconstruções e imagens. Os editores falam/discursam de uma posição que lhes confere autoridade e comunicam aos sujeitos-professores pressupostos de verdade para ser mobilizados ao interpretarem o discurso e, de certa forma, virem assumir a posição ideológica da mídia. Pêcheux (1997) denomina esse jogo discursivo de jogo de imagens, ou seja, a atuação em que o sujeito pode/deve dizer, a partir do lugar que ocupa e das representações que faz ao enunciar, o que não é preestabelecido antes que o sujeito enuncie seu discurso. Em outras palavras, o sujeito não é livre para dizer o que quer, porque a própria opção do que dizer já é em si determinada pelo lugar que ocupa no interior da formação ideológica à qual está submetido. As imagens que o sujeito constrói ao enunciar só se constituem no próprio processo discursivo. O discurso do sujeito não está constituído a *priori*, mas vai se delineando a partir das representações que faz e das imagens que faz do que lhe é dito.

Um componente que se evidencia em todas as Cartas analisadas está relacionado ao aspecto afetivo. Em 2003, há uma seção anunciada e categorizada como *Aquele abraço*; não obstante, na Carta de 2005, encontramos o enunciado *Um forte abraço*, e na de 2004, *Um abraço*, o que denota, ao se despedirem certa proximidade entre os enunciadores e seus leitores. *Abraço* e *afago* compõem-se no mesmo campo semântico da afetividade. *Inclusive* (6,15) reforça no

texto os conteúdos semânticos que são adicionados à área profissional. É interessante observarmos que a seção *Aquele abraço* é enunciada na última página, traduzida como um adeus, ou a despedida daquele encontro naquela edição.

E não basta que o interlocutor seja seduzido: observa-se também certa recorrência de dois outros léxicos que podem ser destacados nesse enunciado, *missão* e *profissão*, o que serve para reforçar argumentos já utilizados anteriormente. Representa um esforço para ressaltar a importância de que os professores desenvolvam a prática docente como missionários e que, ainda, professem afetivamente seu trabalho de docência, resgatando um já-dito do senso comum, aceito como discurso da verdade. Discutindo sobre o funcionamento do discurso, Foucault (2002) ressalta que as doutrinas (religiosas, políticas, filosóficas) constituem o inverso de uma sociedade de discurso, pois difundem o discurso pela partilha de um só e mesmo conjunto de discursos com numerosos indivíduos juntando-se a elas. A condição requerida é o reconhecimento das mesmas verdades e a aceitação de certas regras em conformidade com os discursos considerados válidos, sendo que a doutrina, por sua vez, questiona os enunciados a partir dos sujeitos que falam, pertença de classe, de status, de raça e realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo. Observamos que os discursos enunciados pela mídia, na maioria das vezes, são aceitos como o discurso da verdade e, assim, o grupo que enuncia, associa-se ao grupo de interlocutores, adaptando-se ao estatuto vigente no âmbito do mesmo.

Na Carta ao Leitor, a argumentação é um meio de que o enunciador se serve para conduzir o olhar do interlocutor durante o processo que realiza para persuadi-lo, assegurando a adesão do mesmo ao fim ou aos fins que ele (enunciador) pretende alcançar. Sendo assim, há inúmeros artifícios de que o produtor de textos pode se servir. Dentre eles, o emprego de operadores temporais *agora* (20) *que agora* (17), *mensalmente* (10), *no final* (14), *este mês* (2), *todo mês* (5), *sempre* (11), *finalmente* (19) e *durante o ano* (9) que denotam certa urgência de NE atender às necessidades de seu interlocutor. Necessidades prementes de atualização no que tange aos avanços tecnológicos e culturais que se registram na sociedade contemporânea. Os que a revista procura valorizar estão inseridos nas subseções do “Mural”: propostas de visitas a lugares interessantes, o uso da internet e a indicação de sites úteis ao professor. Neste aspecto, é interessante destacar que a associação de metáforas como o uso da expressão *saia-justa*, e *tirar uma folga*

provocam certa proximidade entre o “novo” e o “velho”, entre o “atual” e o “tradicional”. Assim, tanto o sujeito-leitor com a cultura mais conservadora, como o inovador, se sentem valorizados e compete-lhes interpretar a mensagem, uma vez que a ideologia não está necessariamente evidenciada nos enunciados, mas sim implícita nos mesmos.

Por intermédio dos recursos lingüísticos, podemos estabelecer relações de sentido no discurso que é enunciado e, assim, virmos a interpretá-lo adequadamente. Em nosso caso, o gênero Carta ao Leitor, é construído a partir de enunciados argumentativos que procuram valorizar o trabalho realizado pela mídia.

Parece que, como resultado da preferência por determinadas estratégias discursivas, algumas verdades passam a ser veiculadas como se fossem inquestionáveis para se tornarem evidentes aos olhos dos interlocutores. As análises nos permitem observar a ocorrência de alguns procedimentos com os quais se prescrevem determinadas práticas educativas, reforçando-se os valores ideológicos predominantes na F.D. do Grupo e que, de certa forma, contribui para formular/moldar a identidade ideal para o sujeito-professor.

#### **4.4 O MURAL**

Com o intuito de descrever a seção “Mural”, segundo os objetivos visados por este trabalho, constatamos que as trinta edições do *corpus* que integram nossa pesquisa - compreendendo os números 159 a 188, publicados nos anos de 2003, ano de 2004 e no ano de 2005 - apresentam o mural com alguns deslocamentos de rubricas no sumário. Inicialmente, no ano de 2003, a revista NE aponta alguns títulos gerais como, por exemplo, Seminário, Fórum, Feiras (Ed. 179 a 163). A seguir, encontramos “Quadro de Avisos” (Ed. 164 a 168), seção caracterizada como uma agenda, na qual os comunicados e avisos são voltados para divulgação de Seminários, Feiras, Debates e outros eventos da área educacional. Observamos que o enunciador mantém-se ausente e o discurso apresenta certa fixidez, aqui com rótulo específico. A disposição gráfica, nessas edições, ocupa apenas uma página e, nas edições subseqüentes, ocupa cinco

páginas, o que contribui para que centremos a atenção também em torno dessa característica.

O “Mural”, na revista, não se configura nas quatro primeiras edições do ano de 2004; no entanto, observamos um delineamento dessa categorização nas edições 169 a 178 desse mesmo ano, (nas quais) encontramos alguns informativos sob a rubrica de “Agenda”, com as mesmas características do “Quadro de Avisos” e sob outros rótulos: concursos, cursos, visitas, oficinas, prêmios, congressos. Somente a partir de junho deste mesmo ano, o “Mural” apresenta-se sumariado.

Para estabelecer a organização neste trabalho, classificamos o “Mural” sob dois aspectos:

a) sem etiqueta fixa: “Mural Matéria” (abordando temas diversificados que trazem informações sobre a importância pedagógica da revista na prática docente); “Mural Formação Docente” e “Mural Revista Escola”;

b) com etiqueta fixa: “Mural Internet”, “Mural dia-a-dia”; “Mural Visita” e “Mural Opinião”.

O “Mural”, no ano de 2005, é constituído sob padrões tipológicos diferentes, com ou sem etiqueta fixa, mas com a mesma característica material. Encontramos o “Mural Matéria”; “Mural Visita”; “Mural Internet”; “Mural dia-a-dia”; “Mural Opinião” e, em algumas edições, também “Mural Fórum”. Nesse aspecto, consideramos que a seção “Mural” não ocupa apenas um espaço físico na revista, pois sua apresentação minuciosa e precisa, pela ordenação espacial do escrito, na forma de impresso, permite-nos atribuir-lhe elementos icônicos (gravuras, desenhos, fotos, molduras etc.), que buscam responder ao interesse de cada interlocutor. Esses textos referem-se ao paratexto, assim conceituado por Maingueneau:

[...] o conjunto de fragmentos verbais que acompanham o texto propriamente dito; pode se tratar de unidades amplas, (prefácio, textos figurando na capa etc.) ou de unidades reduzidas: um título, uma assinatura, uma data, um intertítulo, uma rubrica (editorial, anúncios etc.), notas de rodapé, comentários na margem. Todo enunciado que não é oral constitui, assim, uma realidade que não é mais puramente verbal. Em um nível superior, todo texto constitui em si mesmo uma imagem, uma superfície exposta ao olhar. (MAINGUENEAU, 2002, p. 81).

A paginação assume propriedades de grande significância, pois o comprimento das linhas, a disposição gráfica do texto nas formas coluna ou em círculo, a separação com traço cheio ou pontilhado determinam aquilo que o enunciador quer explorar. As técnicas cada vez mais sofisticadas do suporte de informação alteram os dispositivos de comunicação e, portanto, o estatuto dos enunciados verbais.

Todas as edições que circularam no ano de 2005 apresentaram ícones por meio dos quais NE indicava pistas que permitiam aos enunciadores e co-enunciadores aproximar-se do texto e, desta forma, tentar assegurar a interação entre os mesmos. Interação esta, que segundo a classificação de Maingueneau (2004), tem cenografia previsível, e há normas que definem o ato comunicacional. Assim, a tarja vermelha no alto da página, na qual a palavra Mural aparece escrita em branco, é facilmente identificada pelos interlocutores, e ainda nos remete a outros textos já disponibilizados pela revista em edições anteriores. Um exemplo significativo encontra-se na análise que apresentamos neste capítulo sobre a matéria veiculada, no ano de 2003, sob a rubrica “Ensinar bem é...”, o qual retorna ao enunciado semelhante, “Educar é...”, do ano de 2005, o que, de alguma forma, constitui a repetição de um fazer intertextual.

Maingueneau (2002) apresentou alguns elementos que nos auxiliam na avaliação da eficácia comunicativa para se determinar se um enunciado é bem sucedido ou não:

- a) A finalidade pressuposta na existência de gêneros textuais, a determinação de um discurso remete ao questionamento: estamos aqui para dizer ou fazer o quê? Encontramos, em todas as edições da NE que compõem o *corpus* da pesquisa, um objetivo explicitado nesse enunciado da revista: *contribuir para melhoria da qualidade do Ensino Fundamental por meio da qualificação e do apoio ao professor brasileiro* (2005, Ed. 187, p.10). Portanto, o Mural tem sua função determinada na cenografia: de um lado, a revista apóia e assessora os profissionais da educação com certa propriedade, pois ostenta a imagem de mantenedora do saber e da verdade e, de outro, com a incorporação da voz dos professores que demonstram, por

meio de diversos depoimentos, que NE tem contribuído, de maneira significativa, para a atualização e capacitação continuada, de acordo com a LDB 9394/96, em seu Título VI, que trata da “Formação de Profissionais da Educação”. Consideramos que a confiabilidade naquilo que é dito, é assegurada, nesse aspecto, por encontrarmos, no “Mural dia-a-dia”, enunciadores-professores que relatam histórias vivenciadas em sala de aula. Ou no “Mural Opinião”, onde se lêem as respostas enviadas pelos leitores, a um questionamento da NE, por exemplo: *O aluno indisciplinado deve ser colocado fora da classe?* (2005, Ed. 187, p.19), ou ainda: *A escola deve permitir jogos no recreio?* (2005, Ed. 185, p.20). Ao abrir espaço para que o professor-interlocutor se torne professor-enunciador e possa emitir sua opinião, a revista evidencia, de forma clara, que seu público é valorizado porque tem co-participação na elaboração dos textos veiculados pela mídia revista.

- b) O estatuto de parceiros naturalmente legítimos do enunciador e do co-enunciador faz com que eles assumam direitos, deveres e também saberes, os quais, muitas vezes, são materializados por um uniforme, um símbolo, para que a comunicação se realize a contento. Ao analisarmos os textos referidos anteriormente, pudemos perceber que a categorização do “Mural Opinião”, por meio da materialização do texto, ou seja, do suporte impresso, traz à cena enunciativa o co-enunciador (professor) que efetiva o estatuto da comunicação entre ambos. As respostas apresentadas para as questões propostas pela NE são: *os alunos devem fazer o que quiserem na hora do recreio e o jogo é um passatempo, ou não vejo problemas com o jogo, pois não compromete os princípios morais pregados pela escola.* Como se percebe, são enunciados que estabelecem a comunicação interativa e mantêm, de certa forma, a cumplicidade de saberes entre enunciadores e co-enunciadores.
- c) Todo gênero implica um certo lugar e um certo momento de enunciação. Não se trata de coerções externas, mas algo

constitutivo das enunciações, ou seja, são lugares legítimos em relação a cada gênero textual. Isso está relacionado às determinações sociais que prescrevem, por exemplo, que um professor não dê aula no bar, nem mesmo o padre reze missa em um museu. Assim, a enunciação viabilizada pelos questionamentos no “Mural Opinião” provoca a alternância dos enunciadores, que ora são os da NE, ora são os professores leitores. Esses turnos de falas implicam a disposição da comunicação em vários eixos, como:

- 1) Periodicidade: um jornal, uma missa, ou uma revista circulam com certa regularidade e, ainda, no interior de cada gênero, há suportes que, de alguma forma, também mantêm periodicidade. O “Mural Opinião” assume esse aspecto e apresenta-se em seis edições (Ed.182/maio a Ed.187/nov.) dentre as dez veiculadas em 2005.
- 2) Encadeamento: a competência genérica de cada leitor determina a duração de um gênero e há várias durações de leitura, desde o simples levantamento de alguns elementos destacados até a leitura efetiva de um artigo ou de jornal. Os enunciadores de NE, especificamente na seção “Mural Opinião”, direcionam os questionamentos aos professores para que o encadeamento de enunciações seja estimulado e a competência de ambos seja garantida<sup>5</sup>.
- 3) Continuidade: há textos que são contados ou lidos sem interrupções e outros que demandam algumas pausas como, por exemplo, a piada e o romance. Desde sua primeira apresentação na revista, na Ed. 172, em maio de 2004, o “Mural” assumiu diferentes características, mas a configuração do seu texto propicia a leitura interrompida, uma vez que o suporte desse gênero mobiliza agilidade e flexibilidade na interpretação. Ao folhear a revista NE, o professor direciona sua atenção aos seus objetivos. Além disso, os enunciadores do periódico contam com os recursos do paratexto para motivar a busca pelos seus co-enunciadores.
- 4) Validade: os textos que circulam em jornais e revistas têm tempo definido, ou seja, são feitos para leitura diária e/ou semanal, porque veiculam informações atuais.

---

<sup>5</sup> A noção de competência aqui referida é definida por Maingueneau como a aptidão, historicamente definida, de um sujeito para produzir e interpretar enunciados que decorrem de uma formação discursiva determinada. [...] Para os tipos de discurso fortemente doutrinários (filosóficos, religiosos...) essa competência pode ser semanticamente muito clara, em contrapartida, para as conjunturas imediatas. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p.102).

A revista NE é um periódico que, aparentemente, apresenta textos cujo “prazo de validade” é indeterminado, uma vez que traz discussões no campo da educação há décadas e que, espera-se, permaneçam atuais por algum tempo ainda. Os temas são recuperados mensalmente na página do “Mural Internet”, sob a configuração do paratexto, por um gráfico colorido (em formato de pizza), que vem acompanhado de textos explicativos. Tais textos discorrem sobre questões polêmicas e tematizadas diariamente nos encontros na sala dos professores, ou em reuniões pedagógicas. Dentre eles, elencamos os seguintes, a título de ilustrações: “Celular na escola. Você concorda?”; “Professor, quais os planos para seu futuro no magistério?”, “Seu filho na mesma escola que você, tudo bem?”.

O gráfico apresenta respostas favoráveis e desfavoráveis ao questionamento promovido, o que, de certa forma, é a extensão de discussões desenvolvidas em sala de aula e, até mesmo, de debates educacionais. Observamos que, no “Mural Opinião”, encontram-se, de fato, elementos propostos nas teorias da AD sobre o funcionamento discursivo, quais sejam: a validade, o estatuto de parceiros legítimos e o lugar e momento de enunciação, que contribuem para assegurar a validade da interação entre enunciadore e co-enunciadore.

- d) O suporte material contribui para a definição/redefinição de um gênero de discurso. O texto é inseparável de sua existência material correspondente ao: suporte, transporte, estocagem, memorização. O Mural assumiu, no ano de 2005, a partir da edição 179, um estatuto para sua garantia, seja no tipo “Mural Opinião”, seja “Mural Viagem” ou ainda “Mural Internet”. Partimos do pressuposto de que o interlocutor já tem definidos seus objetivos quando folheia as páginas da revista. Primeiro, porque o suporte material se apresenta por meio de uma tarja vermelha, característica de moldura no quadro de avisos, e segundo porque o professor se identifica com as histórias que os demais professores-enunciadore contam, pelo olhar dos enunciadore de NE, no “Mural dia-a-dia”. Com essa cena enunciativa, torna-se possível a concretização do simulacro.
- e) Conhecer e dominar os modos de encadeamento textual e de seus constituintes, em diferentes níveis, é fundamental para o trabalho do analista de discurso: tanto de frase a frase como em

textos maiores. Por um lado, há textos que são rígidos enquanto objetos de aprendizagem e de ensino, como a dissertação e outros elementares como o provérbio, assim com há, por exemplo, uma conversa familiar, que obedece a roteiros mais flexíveis. A disposição gráfica e a organização textual do “Mural” procura manter o estatuto de comunicação por meio da competência lingüística do(s) enunciator(es), dos enunciados e dos leitores. Nele, as rubricas dos textos evidenciam uma forma de linguagem que é própria dos profissionais da educação e remetem à representação do que eles querem ler/ouvir/fazer. Diríamos que, no “Mural”, suporte impresso e midiático, se estabelece o estatuto constitutivo da comunicação segundo um determinado contexto sócio-histórico bem determinado.

Além dessas características apontadas do gênero do discurso, é importante delimitarmos ainda três domínios de instâncias a ser considerados: primeiro, trata-se do contrato que implica validação das regras e sanções entre os participantes (interlocutor/destinatário), as quais são mutuamente conhecidas; refere-se ao papel, situação em que assume as características semelhantes às dos papéis numa peça teatral; segundo, as interações sociais corroboram a idéia de que os parceiros, durante um diálogo, “representam papéis”, o que resulta na definição de algumas condições de produção sem incluir “todas as condições”. As coisas se dão do mesmo modo que quando somos abordados pelo guarda de trânsito e ele nos solicita os documentos, o que significa que tal inquirição se limita, exclusivamente, à necessidade de identificação de nossa habilitação e identidade de trânsito. Mas, quando estamos diante de um diálogo numa consulta médica, as perguntas realizadas indicam muito além do que se ter ou não documentos de identidade. Já o terceiro é o do jogo: é uma forma de se cruzarem as metáforas do contrato com as do teatro. Implica na participação de um gênero do discurso, o que inclui sua dimensão teatral, com as regras preestabelecidas mutuamente pelos participantes, com a possível transgressão destas regras levando a que se “ponha fora do jogo” o participante responsável pela mesma.

A revista NE valida, de forma segura, o contrato entre as informações que veicula sob vários aspectos, com depoimentos e entrevistas de

vários pensadores, psicólogos, educadores, ou seja, de profissionais que, de alguma forma, estão envolvidos na área educacional. Esse contrato é preestabelecido entre enunciadores, ora representados pelo Grupo Abril, ora pelos editores responsáveis, ou equipe de jornalistas, ou ainda, quando permitido, incluindo a participação dos interlocutores (professores). O dispositivo midiático que atua com certa propriedade para validar o contrato é o que Barros Filho (1999) denomina de *agenda setting*, ou seja, o que a mídia veicula está relacionada às estratégias manipuladas para que o público-alvo tenha a impressão de que a revista responde aos seus anseios e expectativas, instituindo-se uma pretensa identidade entre enunciadores e interlocutores.

Dizendo de outro modo, instauram-se as regras do teatro ou do jogo, situação na qual a mídia, especificamente NE e os professores, exercem papéis decisivos na elaboração, participação e efetivação da cena enunciativa. Vejamos o exemplo na subseção "Números", onde, sob a rubrica "Mural Matéria", se apresentam elementos verbais e não-verbais interagindo entre si para realizar a comunicação com seus interlocutores. Esta subseção aparece em todas as dez edições do ano 2005, havendo questionamentos que se alternam e NE convoca a participação dos professores para posterior discussão em chamadas como: *Jovens: preconceito econômico é maior que racial* (Ed.179); *Inclusão de deficientes* (Ed. 180); *O professor em números no Brasil* (Ed.181); *Educação Indígena* (Ed.182); *Educação à distância* (Ed.183); *O que os pais acham da Escola Pública* (Ed.184); *Prêmio Victor Civita* (Ed.185); *Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil* (Ed.186); *A Educação Básica privada no Brasil* (Ed.187). Observa-se nestes temas que há interdiscurso com os temas transversais, apresentados nos PCNs.

Uma breve análise dessa seção nos remete à proposta de Maingueneau (2002), o qual explica que há que algumas condições de produção que interferem na comunicação e não de todas as condições de produção. As condições a que nos referimos estão associadas ao papel de missionário que o professor ocupa acionadas pela memória discursiva e projetadas no jogo de imagem de NE. O quadro "Números" representa, estatisticamente, resultados de pesquisas sobre temas que permeiam vários temas discutidos na educação e, de certa forma, o professor está ali representado no papel de cidadão de maneira oposta. Assim é que, quando os resultados são negativos, o professor integra o contexto sócio-histórico e se distancia de seu papel de educador, transferindo ou atribuindo os

resultados a outros segmentos políticos, sociais ou administrativos: falta de políticas governamentais, estrutura física inadequada para condições de trabalho, baixos salários e outras. Já quando os resultados são positivos, pode assumir seu papel de professor, com a missão de educar, e sente-se responsabilizado por ter contribuído com tais resultados.

#### **4.4.1 Enunciadores do Mural**

O analista de discurso procura encaminhar suas análises fundamentando-as em critérios teóricos bem estruturados, mas, de alguma forma, evitando delimitar as fronteiras que se estabelecem no interior de cada gênero, para não se distanciar da cena de enunciação. Daí a proposta de Maingueneau (2004) quanto à organização da cena discursiva, que, segundo ele, se apresenta sob três aspectos:

a) ao definir uma cena englobante, estabelece-se o estatuto dos participantes em certo tempo, como, por exemplo, na leitura de um mural que pode estar em locais diversos, seja na empresa, na escola ou, até mesmo, na igreja, o que nos permite identificar a origem dos textos que neles circulam;

b) a cena genérica, que está, de certo modo, associada à cena englobante, pois remete ao modo pelo qual o discurso é propagado, ou seja, tendo por objetivo diferenciar, por exemplo, um edital de convocação para reunião de departamento de uma carta de doação para campanhas institucionais. Neste caso, o mural da NE já categoriza as fronteiras sob os rótulos: “Mural Internet”, “Mural Visita”, “Mural dia-a-dia”, “Mural Fórum”, “Mural Opinião”. E, assim, encontramos, de forma explícita, a cena englobante e a cena genérica. Ambas estabelecem o quadro cênico do texto, ou seja, sua pragmática;

c) a cenografia institui a cena da enunciação e implica o ponto de origem do discurso, fonte legítima do enunciado e da enunciação. Não se resume simplesmente a um quadro ou a uma moldura na qual uma enunciação ocorre. Desse modo, o “Mural”, em NE, encontra a cenografia requerida para enunciar o que convém ao enunciador, que, nesse caso, é o Grupo Abril, ora representado pelos diretores da revista, ora pelos jornalistas, ou ainda pelos profissionais da educação

que recebem um espaço para enunciar em nome do próprio Grupo. Embora o “Mural” apareça de forma etiquetada na revista, viabilizado pelo suporte material, o seu texto procura garantir a validade da própria cena por meio da legitimidade dos conteúdos. E o que dizem os textos? Os textos selecionados são validados pela cenografia que propomos discutir. Assim, recortamos enunciados de recomendações veiculados no “Mural Visita”, os quais são apresentados no quadro 9 no decorrer deste capítulo.

Tomamos o quadro de genericidade, apresentado no capítulo I, instituído por Maingueneau (2004) e categorizamos o “Mural” nos modos II e IV, uma vez que, os textos se submetem às normas específicas do ato comunicacional, ao mesmo tempo em que transgridem os estereótipos, inaugurando subcategorizações, como “Mural Visita”, “Mural Fórum” etc. O “Mural” assume propriedades do texto impresso: circula longe de sua origem; encontra públicos previsíveis sem precisar ser modificado a cada leitura; quem o escreve não pode controlar sua recepção, no entanto, é obrigado a fazer de seu enunciado um texto, no sentido mais pleno do termo. A revista NE tem público específico: os professores, muitas vezes, têm leitura pessoal e se apropriam de suas informações com rapidez, ou, até mesmo, interrompem sua leitura quando querem. Este mesmo texto pode ser recopiado, arquivado, classificado por temas, autores, gêneros, datas etc. A distância que se estabelece entre o co-enunciador e o texto escrito abre espaço, vez por outra, para um comentário crítico ou para análise.

Neste trabalho, utilizamos o termo “enunciado” em oposição a “texto” quando valorizado o contexto particular, especificamente o mural. Já o termo “texto” será empregado para referenciar as unidades verbais pertencentes a um gênero de discurso, por exemplo, quando se trata da etiqueta “Agenda”, encontrada em quase todas as edições do periódico no ano de 2005 e no “Mural Visita”.

Observamos que o texto “Agenda” ultrapassa as fronteiras preestabelecidas pelos enunciadores de NE, os quais autorizam outras vozes ao enunciar eventos como Encontros, Simpósios, Congressos e Cursos que acontecem durante o mês ou acontecerão nos meses seguintes a daquela edição. Tenta, assim, estabelecer o estatuto da eficiência na comunicação, que visa informar aos interlocutores sobre os eventos promovidos na área educacional com abrangência nacional. Em “Mural Visita”, a seqüência verbal (o texto) também não assume o estatuto de enunciado, porque sua veiculação na revista está associada ao sentido

atribuído socialmente pelo léxico "visita" e remete os interlocutores aos lugares (locais) selecionados para que os professores eventualmente possam visitá-los. Torna-se interessante ressaltar que há um paratexto, "Mande sugestões", inserido na página do "Mural Visita", solicitando aos leitores que enviem informações sobre locais dos diversos municípios do Brasil que julguem interessantes ser visitados. Assim, encontramos, no recurso lingüístico "mande sugestões", o reforço para a configuração do "Mural".

Ao afirmar que um texto se articula em diversas situações de comunicação e se constitui em uma espécie de alteridade enunciativa, Bronckart (2003) refere-se à idéia de que, num primeiro momento, um texto pode ser informativo, se publicado num jornal, por exemplo, e, num segundo momento, deslocar-se para a sala de aula e tornar-se um texto pertencente ao gênero do discurso pedagógico. Assim, o "Mural Visita" deixa de ser apenas um texto de circulação informativa na revista e assume outro sentido nas aulas de geografia ou história. É desse modo que um professor passa a interagir com tais textos, reproduzindo-os em sala de aula e elaborando atividades que auxiliam em sua postura pedagógica. Por exemplo, os textos publicados em "Viagem ao Brasil Império" (Ed.185, set./2005) trazem informações sobre o Museu Imperial de Petrópolis, ressaltando que, no mês de setembro, é comemorada a Independência do Brasil; "Paraíso Verde" (Ed. 184, ago./2005) discorre sobre o Jardim Botânico do Rio de Janeiro, referindo-se à importância do verde e da natureza para a humanidade; e ainda outro texto, "Viagem ao tempo" (Ed. 182, maio/2005) retrata os vestígios da civilização pré-histórica no estado do Piauí.

Em todas as dez edições analisadas (2005), o texto "Mural Visita" apresenta um deslocamento enunciativo, transformando-se em pretexto para o ensino de algum conteúdo de disciplinas curriculares específicas, como por exemplo, história, geografia, ciências e/ou outras. A partir desse deslocamento enunciativo, abre-se a possibilidade para que o mesmo se inscreva em outro gênero, pois o professor pode, por exemplo, promover um debate político ou propor outras formas de acontecimento discursivo e, assim, outros textos podem vir a se instituir. E de acordo com Maingueneau (2004), um texto não se limita a fronteiras rigidamente demarcadas, não podendo ser etiquetado ou categorizado de forma simplista e definitiva.

A incorporação de outras vozes, de modo polifônico, está circunscrita no "Mural", nessa mesma página. Ao lado de todas as matérias englobadas sob o título de "Mural Visita", encontramos, em destaque, um quadro colorido, ora impresso em azul, ora em amarelo, o que inaugura outro gênero de discurso pedagógico. Inserem-se aí, por exemplo, encaminhamentos e sugestões didático-metodológicos de uma arqueóloga e de uma arquiteta, com sugestões que são direcionadas aos professores dos diferentes níveis de ensino.

Para as turmas de Educação infantil, mostre imagens de pinturas rupestres [...]. Com os alunos de 1ª a 4ª série, pesquise como os homens pré-históricos viviam e produza história ou peças de teatro. Alunos de 5ª a 8ª série podem explorar as causas de extinção desses animais [...]. No Ensino Médio, mostre o que é arqueologia e peça para os alunos textos [...]. (NOVA ESCOLA, Ed. 182, maio, p.12, 2005).

Esse fragmento é revelador de que a polifonia e a alteridade enunciativas se inscrevem nos discursos. A polifonia, definida por Ducrot (1987), implica na distinção de dois tipos de agentes num fato enunciativo: o enunciador e o locutor. O enunciador está presente na enunciação sem expressar, efetivamente, seu ponto de vista. O locutor apresenta-se como responsável por sua enunciação, mas ele não o é, o que faz com que, de certa forma, assumam as características de uma ficção. Foi para dar conta dessa polifonia que recorremos ao conceito de enunciador conforme a seguir:

[...] o enunciador provém de uma análise das propriedades, não da situação de ação, mas do texto efetivamente produzido, e que se relaciona com as diferentes vozes que nele são postas em cena (Quem fala no texto? Quem é responsável pelo que é expresso?). Em um texto pode parecer "que o autor se exprime em seu próprio nome", isto é, a partir da posição sócio-subjetiva assumida na intervenção verbal em curso; mas também ocorre freqüentemente, que um texto mobilize vozes "outras": as de personagens ou de entidades sociais, às quais é atribuída a responsabilidade do que é expresso. (DUCROT, 1987 apud BRONCKART, 2003, p.95).

Bakhtin (2003) utilizou o termo polifonia para se referir aos enunciados nos quais várias vozes são percebidas simultaneamente. São casos em que um "eu" enuncia, ao mesmo tempo em que um "tu" também o faz, em que

ambos têm vozes simultaneamente. No exemplo citado, para Bakhtin, percebemos que o enunciador de “Mural Visita” não se coloca como responsável pelo *mostre, pesquise*; em contrapartida, é responsável pela referência que se encontra no rodapé da matéria: *Mande sugestões: no seu município existe um local interessante para ser visitado? Acesse [www.novaescola.com.br](http://www.novaescola.com.br) e conte para a gente!* (NOVA ESCOLA, Ed 182, maio, p. 12, 2005 ). Por outro lado, para Ducrot (1987), o enunciador do texto é NE e o locutor é a arqueóloga. Nesse aspecto, o “eu” do enunciador declara “sou eu mesmo e, no entanto, não sou seu locutor efetivo”.

Propomos, a partir daqui, uma reflexão ancorada na concepção do ato de enunciação assimétrico, ou seja, naquela situação em que a pessoa que interpreta o enunciado reconstrói seu sentido a partir das indicações presentes no enunciado produzido, sem que nada garanta que a representação e o sentido sejam os mesmos atribuídos pelo enunciador. Compreendemos que o sentido de um enunciado não pode ser apreendido apenas com a consulta da gramática ou do dicionário, pois segundo Derrida (2000) o significado vaza, exige que se vá além das prescrições normativas. Dizendo de outro modo, implica mobilização de saberes diversos pelo interlocutor para (re)construir um contexto que não é um dado preestabelecido e estável, para atribuir um sentido fixo ao que está enunciado. Assim, o texto assume o estatuto de enunciado quando proferido em momentos específicos, em lugares determinados e por sujeitos que dirigem segundo o modo de se regularem os turnos de fala. As condições materiais de apresentação desempenham papel essencial para que um enunciado receba, de fato, tal estatuto.

Ao afirmar que, muitas vezes, um enunciado tem valor equivalente a um texto Maingueneau (2002) nos auxilia nas discussões desenvolvidas a seguir. Nesse aspecto, os recortes de alguns enunciados do “Mural Visita” marcam lingüisticamente as recomendações que os enunciadores (nesta seção específica são os jornalistas) prescrevem aos seus co-enunciadores (leitores/professores).

No quadro de enunciados que ora apresentamos identificam-se algumas das recomendações feitas por coordenadores de museus, arqueólogos, arquitetos e outros profissionais, atores que, portanto, não são oriundos da área específica da educação, mas que estão autorizados pela NE a auxiliar os professores da educação básica. O texto sugere atividades pedagógicas que se referem as visitas aos locais que a revista indica aos professores.

ENUNCIADOS	MURAL VISITA
<i>Se você é professor de Língua Portuguesa.</i>	Ed. 184, 2005
<i>Pode criar atividade</i>	Ed. 184, 2005
<i>As dicas elaboradas para você</i>	Ed. 184, 2005
<i>Introduzir os conceitos de</i>	Ed. 195, 2005
<i>Ensinar a importância</i>	Ed. 195, 2005
<i>O professor fica livre para estabelecer seus objetivos</i>	Ed. 195, 2005
<i>É aconselhável</i>	Ed. 195, 2005
<i>Mostre o que é</i>	Ed. 182, 2005
<i>Pesquise</i>	Ed. 182, 2005
<i>Sugira</i>	Ed. 182, 2005
<i>Proponha</i>	Ed. 180, 2005
<i>Trabalhe</i>	Ed. 180, /2005
<i>Comece</i>	Ed. 180, 2005
<i>Cite o uso de</i>	Ed. 182, 2005
<i>Você pode</i>	Ed. 180, 2005
<i>Outra opção para professores é preparar</i>	Ed. 184, 2005
<i>É possível trabalhar</i>	Ed. 184, 2005

**Quadro 9** – Seleção de Enunciados

Esses enunciados recomendam ações que conferem à cena enunciativa o caráter pragmático da enunciação, pois objetivam que os professores desenvolvam procedimentos pedagógicos para validar o conteúdo da disciplina selecionada. Assim, inscrevemos nesta discussão apenas os elementos necessários para situar a análise na perspectiva da AD. O analista do discurso inclina suas discussões para as instâncias de enunciação, o que implica considerar a posição que o indivíduo ocupa ao enunciar, que é determinada na/pela formação discursiva e proporciona, ao mesmo tempo, a originalidade de cada enunciado.

Os enunciados, para o analista do discurso, não se apresentam como fragmentos da língua delimitados como um terreno, nem como passíveis de ser desmontados como uma máquina, mas se constituem em função dos objetivos, preferencialmente associados ao momento e a lugares específicos de enunciação. Mediante a seleção de um gênero do discurso, leva-se em consideração que cada um deles determina a construção de um espaço-tempo de sua legitimação, ou seja, do suporte que lhe dá condições para circular segundo determinadas circunstâncias. Assim, o quadro de enunciados que ora selecionamos corresponde à alteridade enunciativa, que objetivamos analisar aqui.

Retomando o ato de enunciação assimétrico, consideramos que os professores interpretam os enunciados e reconstróem os múltiplos sentidos a partir do contexto sócio-histórico em que se encontram. Professores da região nordeste do país, por exemplo, podem explorar a natureza e os locais históricos de sua região, podendo seguir, ou não, as propostas expressas no enunciado por formas verbais no modo imperativo: *prepare, pesquise, trabalhe*. Os mecanismos lingüísticos selecionados no quadro acima produzem dois efeitos de sentido. O primeiro, com enunciados como *pode criar atividade*, o professor fica livre para estabelecer seus objetivos e *você pode* confere a ele certa autonomia para que encaminhe e prepare didaticamente suas atividades. O segundo, constatado pela imposição dos verbos no imperativo *pesquise, trabalhe, comece, mostre, proponha*, os quais determinam que o professor siga as orientações propostas pelos enunciadores, cuja autoridade é outorgada pelos editores de NE.

O texto “Mural” configura uma prática de linguagem, considerando-se o contexto sócio-histórico de cada professor, de cada local, de cada escola. “Mural Visita”, à primeira vista, traz informação sobre as mais diversificadas regiões do Brasil, no entanto, com a formação discursiva que emprega, tenta produzir uma auto-imagem que valide o status didático-pedagógico da revista: o de um veículo que direciona e acompanha o desenvolvimento adequado de processo de ensino-aprendizagem, bem como a capacitação dos professores. Assim, as condições materiais do texto promovem a polifonia, porque outros enunciadores participam do jogo, da cenografia.

Procura-se demonstrar que não encontramos modelos fechados de categorias que associem obrigatoriamente os textos a determinados gêneros, pois estes revelam uma constituição híbrida e heterogênea e apresentam estruturas composicionais típicas de gêneros diferentes, sem, no entanto, perder as funções do primeiro gênero.

#### **4.5 ENSINAR BEM É...**

Passamos a analisar outra seção da revista, denominada “Ensinar bem é...”, a qual nos parece transportar a um outro momento da história da

educação. Os professores um pouco mais experientes devem se lembrar do modelo de ensino preconizado na escola tradicional, a qual propunha padrões pedagógicos de ensino-aprendizagem por meio de discursos homogêneos. De acordo com Brandão (2001), são discursos que apresentam a concepção humanista-cartesiana de língua e de sujeito, visto que mostram como os sistemas de idéias de uma mesma época são cristalizados.

Se considerarmos o contexto sócio-histórico do período ou décadas de metodologias estruturalistas, com que os professores (e alunos) não produziam e sim reproduziam a prática educativa, o modelo do texto “Ensinar bem é...” na revista parece que seria aceitável. O que queremos discutir neste trabalho é a forma por meio das quais tais enunciados são propostos, ou seja, demonstrar como os procedimentos discursivos presentes em determinadas escolhas lexicais, estruturas sintáticas, no contexto mediato e imediato e nas condições de produção vigentes na elaboração do texto indicam que (apesar de a revista apresentar algumas inovações e recursos visuais exigidos pela sociedade contemporânea - cores, *layout*), o discurso denota caráter doutrinário. A revista assume uma postura facilitadora, apresentando “fórmulas para ensinar a ensinar”, como se estas fossem conduzir à promoção da qualidade do ensino se forem bem cumpridas.

Mainueneau (1997) discute que um dos fatores que interferem nas condições de produção é o efeito de sentido que pode resultar das relações de forças determinadas pela posição que o enunciador ocupa na topografia social. É necessário agora determo-nos na definição da concepção adotada neste texto para efeitos de sentido, mesmo cientes de que o conceito que se encontra no centro, bem como no pólo das discussões de AD, nem sempre é definido claramente nos trabalhos acadêmicos em geral.

Pêcheux (1997) afirma que o discurso é um efeito de sentido entre interlocutores e que os sentidos não estão nas palavras, mas são determinados pelas posições ideológicas, colocando os sujeitos em permanente relação com o momento histórico de uma sociedade, de uma cultura, em relação às posições ideológicas assumidas pelo sujeito, como um efeito, uma forma-sujeito histórica que se mostra na prática discursiva. Possenti (1995, p. 173), corrobora com essa idéia e diz que o “efeito de sentido resulta de uma enunciação, e não simplesmente, dos signos, das palavras, dos enunciados, ou seja, da língua”.

Se o efeito de sentido não se encontra no significante nem no significado, Benveniste (1995) apóia-se no pressuposto de que o sentido literal e os efeitos de sentido não podem ser previstos por um interlocutor que não tenha competência lingüístico-discursiva, sendo que tais efeitos podem ser estáveis e instáveis, quer dizer, o sentido depende da enunciação.

O enunciado “Ensinar bem é...” é repetido em dez edições seqüenciais (ano de 2003), denotando indicação, prescrição, sugerindo aos professores conselhos para amenizar parte dos problemas que implicam no processo ensino-aprendizagem. Buscamos em Pêcheux (1997), a afirmação que nos remete à formação ideológica presente na revista NE. As palavras e expressões mudam de sentido de acordo com as posições inscritas num determinado contexto histórico daqueles que as empregam. Dizendo de outro modo, os sentidos do discurso são determinados por suas condições de produção, que se referem: à situação social mais imediata, que, por sua vez, resulta da interseção no meio social mais amplo. Assim, as formações ideológicas operam e regularizam os sentidos possíveis e estabelecem formulações aceitáveis (o que pode e deve ser dito aos professores) e outras que não o são (ou seja, o que não pode e não deve ser dito). Uma das tarefas da AD é apontar, segundo tais pressupostos, os possíveis caminhos da significação e os mecanismos de estruturação e interpretação do texto, incluídas aí as possibilidades de acesso aos discursos.

Maingueneau (1997) apontou o uso das reticências, observado na seqüência do enunciado “Ensinar bem é...” como característico da heterogeneidade mostrada manifestada explicitamente, e que agrupa o conjunto de mecanismos a ser considerados para se realizar análises de discurso. Após o verbo ser (é), e antes da frase seguinte, o uso das reticências indica que o enunciador quer chamar a atenção do seu interlocutor e delegar-lhe a tarefa de compreender o enunciado completando a lacuna e a seqüência discursiva. No entanto, as reticências, nesse caso, não coincidem com sua a obediência estrita da norma lingüística, pois o enunciador indica ao leitor, logo em seguida, a obrigatoriedade de completar o discurso com a ação apontada por verbos no infinitivo: *saber fazer perguntas, saber explicar, saber demonstrar, estimular a pensar, decidir na incerteza, lidar com a diversidade, identificar necessidades, saber criar vínculos, saber elogiar e saber planejar.*

Podemos perceber que as reticências são utilizadas para construir uma determinada representação do universo ideológico do enunciador e conseguir a

atenção do professor na interpretação pretendida. Nesse aspecto, o uso da expressão verbal em função da seleção de formas verbais do infinitivo, associada ao emprego das reticências, aponta que algumas ações podem ser pressupostas, pelo professor. Dentre elas, e de acordo com a formação discursiva dos enunciadores de NE, realizar a mediação e contribuir com a prática pedagógica dos professores, ensinando-os a ensinar.

Os verbos que iniciam a segunda oração implicam num julgamento prévio da opinião expressa nos enunciados em relação aos interlocutores nas escolhas lingüísticas para a elaboração da matéria “Ensinar bem é...”, conforme se observa no quadro a seguir:

<i>Ensinar bem é...</i>	<i>...saber fazer perguntas</i>	Ed. 159/2003
<i>Ensinar bem é...</i>	<i>...saber explicar</i>	Ed. 160/2003
<i>Ensinar bem é...</i>	<i>...saber demonstrar</i>	Ed. 161/2003
<i>Ensinar bem é...</i>	<i>...estimular a pensar</i>	Ed. 162/2003
<i>Ensinar bem é...</i>	<i>...decidir na incerteza</i>	Ed. 163/2003
<i>Ensinar bem é...</i>	<i>...lidar com a diversidade</i>	Ed. 164/2003
<i>Ensinar bem é...</i>	<i>...identificar necessidades</i>	Ed. 165/2003
<i>Ensinar bem é...</i>	<i>...saber criar vínculos</i>	Ed. 166/2003
<i>Ensinar bem é...</i>	<i>...saber elogiar</i>	Ed. 167/2003
<i>Ensinar bem é...</i>	<i>...saber planejar</i>	Ed. 168/2003

**Quadro 10** – Ensinar a Ensinar

Podemos também observar que a utilização do verbo *saber* se opõe semanticamente à do verbo desconhecer, manifestada pelo enunciador, e atribui ao interlocutor (professor) um caráter orientador para o exercício de ações previsíveis. O discurso elaborado pela revista reforça o discurso inscrito na topografia social, o qual determina os lugares de produção e de interpretação de discursos, atravessados por antecipações, reconstruções e incorporação de imagens, segundo os limites da formação discursiva prevaiente nesse caso. A mídia fala/discursiva de uma posição que lhe confere autoridade e os sujeitos-professores interpretam o discurso com pressuposto de verdade. Os demais verbos *estimular*, *decidir*, *lidar* e

*identificar* incidem no reforço da orientação do enunciado anterior e atuam como compensação e estímulo individual. Enunciados como esses indicam ao professor autonomia para *estimular, decidir e agir* em situações de ensino-aprendizagem, permitindo-lhe assumir a mesma posição ideológica privilegiada na mídia.

Pêcheux (1997) denomina esse jogo discursivo de jogo de imagens, ou seja, aquele em que aquilo que o sujeito pode/deve dizer se realiza a partir do lugar que ocupa e das representações que faz ao enunciar, o que não vem preestabelecido antes que o sujeito enuncie seu discurso. Em outras palavras, o sujeito não é livre para dizer o que quer, pois a própria opção do que dizer já é, em si, determinada pelo lugar que ocupa no interior da formação ideológica à qual está submetido. As imagens que o sujeito constrói ao enunciar só se constituem no próprio processo discursivo. O discurso do sujeito-personagem não está constituído *a priori*, mas vai se delineando a partir das representações que faz e das imagens que faz do que lhe é dito.

É importante ressaltar-se o conceito de memória interdiscursiva, apresentado por Maingueneau como “são formulações recorrentes que aparecem *na e pela mídia* e pertencem, inevitavelmente, a discursos anteriores, e que, funcionando sob o regime de alusão, participam da interpretação dos acontecimentos”. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 325).

Os enunciados “Ensinar bem é...” apresentado na revista nos remete a outros já ditos, fórmulas e regras que ancoraram a educação e o fazer pedagógico na década de 70, no contexto da denominada “Escola Tradicional”. Prescrições como, por exemplo, “siga o modelo”, era seguramente a proposta didática viável para aquele contexto sócio-histórico. Assim, considera-se que NE tenta demonstrar, por meio desta seção, que pode ajudar o professor, uma vez que estes enunciados se repetem em todas as edições deste ano.

Podemos considerar também que esse enunciado tenta produzir o efeito de sentido que o *slogan*<sup>6</sup> promove na propaganda, ou seja, um texto mnemônico que tem por finalidade manter-se na mente do consumidor ratificando certas características. Assim, o professor associa esse *slogan* com os objetivos da

---

<sup>6</sup> Frase concisa, de fácil percepção e memorização, que resume as características de um produto ou serviço, ou uma de suas qualidades ou ponto de venda, usada e repetida inalteradamente nos anúncios. (BUARQUE DE HOLANDA, 1993).

revista e deixa-se conduzir por ele, e “ensinar”, segundo os enunciadores, é seguir o discurso pedagógico proposto pela NE.

#### **4.6 DISCURSO AUTORIZADO: ESPECIALISTAS DA EDUCAÇÃO**

Ao iniciar as discussões sobre discurso autorizado, consideramos imprescindível retomar as considerações de Ricardo Filho acerca da rede de legitimidade e o campo educacional:

O campo educacional, entendido como um espaço social onde diversos atores, oriundos de vários campos (jornalísticos, políticos, universitário, terceiro setor, campo sindical etc.), disputam o objeto educação, faz com que ele seja o espaço da ambigüidade, pois o poder normativo do Estado não se concretiza por meio de uma única concepção pedagógica, fato que demonstra que seu poder regulador é antinômico, uma vez que ele legisla com base nos resultados das lutas que se operam no campo educacional no qual atua com poder de persuasão para atrair intelectuais, mas geralmente com matizes pedagógicos resultantes das disputas internas desse campo. (RICARDO FILHO, 2005, p. 137).

Os textos selecionados e abordados para essa discussão advêm do campo educacional, e as análises baseiam-se nos discursos que enfatizam a importância de NE capacitar os professores.

Maingueneau (2006) ressalta a distinção entre a posição e o posicionamento do sujeito numa determinada formação discursiva. Esse autor afirma que se encontrarmos dois posicionamentos em um mesmo campo discursivo, o que não significa que haja confronto de posições. Isso não foi constatado na presente pesquisa, pois educadores, filósofos, escritores discutem temas polêmicos pertinentes à educação, mas todos assumem, aparentemente, o mesmo posicionamento no campo educacional: o de valorizar a educação e a escola, bem como apoiar e capacitar o professor.

O discurso educacional presente na revista resulta da interação de diversos gêneros textuais: avisos, mural, entrevistas, cartas ao leitor, etc., contudo, o posicionamento de quem enuncia é determinado pelo próprio pertencimento ao

campo educacional e, de certa forma, não poderia ser diferente uma vez que o periódico é voltado à educação. Observa-se, na Carta ao Leitor de 2003, (Ed. 159), texto analisado neste trabalho, que a diretora executiva antecipa aos leitores que os convidados para a seção “Com a Palavra” são educadores ou não, cujas idéias são importantes para o aperfeiçoamento das práticas docentes.

O percurso que se analisa nos textos das seções “Fala Mestre” e “Com a palavra” está associado também ao que Maingueneau (2006) define como unidades tópicas (tipo e gênero) e não-tópicas (formações discursivas unifocais e plurifocais). Esta classificação em “unidades tópicas” ou “unidades não-tópicas” é extensão do termo “tópica”

Uma tópica é um sistema empírico de coleta, de produção e de tratamento da informação para finalidades múltiplas (narrativa, descritiva, argumentativa), essencialmente práticas, funcionando em uma comunidade de relativamente homogênea em suas representações e normas. Elas comportam diferentes graus de generalidades, sendo a mais geral aquela que tem a forma ‘quem fez o quê, quando, onde, como, por quê’. É nesse sentido que se fala de um *tópos* (ou de um lugar) da pessoa, do objeto etc. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 474).

Nas seções “Fala, Mestre” e “Com a Palavra”, reúnem os especialistas selecionados por NE para constituir o discurso voltado ao público leitor, o professor do ensino fundamental. Assim, especificar os *topos* de cada entrevistado, ou seja, quem fala o quê, quando e onde, justifica a reunião dos especialistas ao grupo das “unidades não-tópicas”.

Os especialistas pertencem às formações discursivas unifocais e assumem a posição de co-pertencimento do espaço discursivo da revista. Na seção “Fala Mestre”, estão reunidos psicólogos, historiadores, psicolingüistas, antropólogos, sociólogos, escritores, pedagogos e professores que atuam em diversas disciplinas curriculares e áreas da educação. Considere-se ainda que, dentre eles, encontram-se catorze mestres que não atuam na educação brasileira, mas de alguma forma, são legitimados por sua dedicação à educação num âmbito geral, por exemplo, a educadora Emília Ferreiro (da Argentina); o sociólogo e antropólogo Philippe Perrenoud (da França); a socióloga Innés Aguerrondo (da Argentina); e a psicóloga Terezinha Nunes (da Inglaterra).

Na seção “Com a palavra”, os enunciadores que compõem o campo educacional são consultores, filósofos, psicanalistas, escritores, psicólogos, jornalistas e educadores, dentre os quais somente dois não são brasileiros. E, se compararmos esse grupo com o grupo que enuncia na seção “Fala, Mestre!”, verifica-se que os “Mestres” com prestígio profissional internacional são mais convidados por NE para falar nesta seção do que na seção anterior.

A representação do “Mestre” na revista confirma também o conceito de “rede de legitimidade”, elaborado por Ricardo Filho (2005), ou seja, enquanto “atores” (termo denominado pelo autor) constroem credibilidade e prestígio mediante o conhecimento científico e profissional que detêm e, por meio desses mecanismos, ocupam a posição de pertencimento ao campo educacional e materializam o objetivo do Grupo Abril.

De acordo com Maingueneau (2006), a formação discursiva é unifocal, uma vez que, a maioria dos especialistas selecionados pela revista pertence ao campo educacional e procuram legitimar o seu posicionamento na qualidade de Mestres. A Carta ao Leitor “Uma via de mão dupla”, ano de 2003 (analisada neste capítulo) procura evidenciar o trabalho que a equipe de NE desempenha quando a diretora enuncia que *toda a equipe foi as ruas para saber o que os professores [...]*. De tal modo que as estratégias utilizadas para conhecer as necessidades dos professores são reveladas para, de alguma forma, tentar atender essa demanda que anseia por informação, auxílio e capacitação, conseqüentemente, com a abordagem de temas inerentes à educação.

Considera-se, nesse aspecto, o que Fischer (1997) enfatiza sobre o dispositivo pedagógico da mídia, particularmente em relação à produção social de modos de pensar, ser e de agir considerados relações entre sujeitos e cultura, sujeito e sociedade, como desdobramentos das informações que veiculam. Segundo essa autora, estes “produtos” estão intimamente associados a questões ideológicas que envolvem relações de poder. As experiências educacionais e culturais que os mestres de outros países demonstram parecem contribuir com a ideologia de NE, preocupada em comprovar que a educação brasileira pode seguir os modelos educacionais desenvolvidos internacionalmente, visto que outros países passaram por experiências semelhantes e encontraram soluções para amenizar problemas equivalentes. O que se ressalta aqui diz respeito à comunhão dos discursos que os convidados produzem

na e para a revista, uma vez que as perguntas da entrevista são direcionadas ao tema focado de acordo com as expectativas dos leitores.

Partindo do consenso de que o periódico ocupa uma posição institucional bem definida, manifestando como objetivo apoiar os professores e capacitá-los, os temas focados nos textos da seção “Fala, Mestre!”, nas trinta edições analisadas, apresentam discussões diversas, a saber: a promoção da paz entre os jovens; o desenvolvimento do raciocínio matemático proporcional; valorização da alfabetização; a qualidade do conteúdo curricular da escola; a importância da internet na escola; a instigação da curiosidade da criança; a melhoria da qualidade de ensino para os alunos de famílias não escolarizadas; o investimento no currículo e na formação dos professores; a eficiência de políticas educacionais; a inclusão de movimentos corporais nas atividades de todas as disciplinas; o estabelecimento do piso salarial para o magistério; a aplicação dos conceitos científicos para dinamização das aulas de ciências; a busca de soluções para educação por meio dos resultados das avaliações do SAEB; a capacitação de professores em parcerias com a sociedade; a importância da inclusão maciça de crianças e jovens na escola na década de 80; a interação entre as pessoas e a cultura escrita para o processo de alfabetização; o desenvolvimento do senso crítico; a ação e o pensamento do educador; o comprometimento com a ética; a consciência do ofício de professor; o respeito, a justiça e a consideração pela educação; a formação de indivíduos criativos; a criação de momentos significativos na escola; a promoção da cidadania igualitária.

Observa-se no interdiscurso estabelecido pelos temas selecionados coincidências com a LDB 9394/96 quanto à capacitação e formação continuada dos professores, pois há três entrevistas voltadas diretamente a esse tema. NE promove essa discussão, mas atribui aos mestres a responsabilidade de discuti-las. Os temas transversais, apresentados pelos PCNs, também são contemplados, uma vez que pluralidade cultural, ética, cidadania e igualdade social são diretamente discutidos pelos “Mestres” que falam aos professores.

Os educadores, mestres e especialistas eleitos por NE estão sumarizados nesse trabalho por ano, por edição de publicação e por autoria da matéria. Na seção “Fala, Mestre”, as entrevistas são elaboradas pelos editores jornalistas que compõem a redação de NE. Cada jornalista responsabiliza-se por temas específicos, de acordo com informações obtidas no “Direto da redação” (*online*,

2007). Esse fato merece ser comentado, uma vez que, na seção “Com a Palavra”, o texto é organizado pelo corpo editorial, ou pela diretora executiva que assume a posição de co-pertencimento ao aparelho institucional Grupo Abril/Mídia e o posicionamento de educadora, inscrevendo-se, portanto na mesma instância enunciativa.

Os convidados, nestas duas seções, são identificados por meio do nome, de sua atuação profissional, bem como vinculação institucional (quando mencionado no texto ou no paratexto). Ricardo Filho (2005) admite que a legitimidade de pertença ou não ao campo educacional vincula-se à menção intelectual e ao vínculo institucional, em corroboração ao discurso que se enuncia.

Considera-se, ainda, segundo Maingueneau (2006) que a “comunidade discursiva” partilha um conjunto de ritos e normas, que pressupõem posicionamentos em redes institucionais específicas e os temas selecionados por NE são endossados pelos educadores ou não que nela enunciam. Observa-se que o envolvimento da comunidade discursiva, especificamente desta seção, é recíproco, pois os temas são sedimentados por um discurso direcionado e não há conflito entre seus participantes. Por conseguinte, atende aos anseios dos professores que encontram no periódico uma forma de capacitação, uma vez que esse objetivo de “capacitar os professores” é reiterado em todo o periódico.

A seguir, apresentamos a relação dos eleitos por NE que enunciam na seção “Fala, Mestre!”, publicada em edição do ano de 2003.

1) Luís Carlos de Menezes, professor de ciências da USP, explica que o ensino de ciências precisa ser ministrado com paixão: *Professor que ensina de maneira burocrática sofre com tédio*. (Ed. 159, entrevista por Ricardo Falzetta e Paola Gentile).

2) Ubiratan D’Ambrosio, professor de matemática, destaca a importância da escola para construir uma cultura de paz entre os jovens: *Ao escutar seu aluno o professor ensina a trocar experiências*. (Ed. 160, entrevista por Paola Gentile).

3) Terezinha Nunes, psicóloga, mostra como fazer para construir o raciocínio proporcional nas aulas de matemática: *Mestres-de-obras que mal assinam o nome sabem ler plantas e utilizam bem o raciocínio proporcional*. (Ed. 161, entrevista por Ricardo Falzetta).

4) Emilia Ferreiro, educadora argentina, critica o uso da expressão letramento e defende a alfabetização: *Quem alfabetiza com textos variados prepara melhor para a internet*. (Ed. 162, entrevista por Denise Pellegrini).

5) Mario Carretero, psicólogo espanhol, lança um olhar sobre o construtivismo: *O currículo deve ter menos conteúdos e vistos com maior profundidade*. (Ed. 163, entrevista por Arthur Guimarães).

6) Pierre Lévy, filósofo francês, diz que a internet vai permitir construir uma inteligência coletiva. *Estamos todos conectados*. (Ed. 164, entrevista por Ricardo Prado).

7) Catherine Blaya, socióloga francesa, garante que a paz está na mão da escola: *A comunidade escolar tem o poder de construir um ambiente saudável*. (Ed. 165, por Paolla Gentile)

8) José Saramago, escritor português, afirma que à escola cabe ensinar as normas gramaticais: *A língua é uma ferramenta de comunicação e cabe à escola cabe ensinar a usá-la* (Ed. 166, por Paolla Gentile).

9) César Coll, psicólogo espanhol, defende a atualização constante de documentos como os PCN: *Os currículos devem mudar e os professores precisam acompanhar as mudanças*. (Ed. 167, entrevistado por Roberta Bencini).

10) Edgar Morin, educador francês, acredita que instigar a curiosidade da criança é a melhor forma de despertar para o saber. *A escola mata a curiosidade*. (Ed.168, entrevistado por Paola Gentile)

Na seção “Fala, Mestre!”, no ano de 2004:

1) Ana Luiza Carvalho da Rocha, professora e antropóloga, esclarece que a antropologia é útil na escola: *Conhecer a cultura e as relações sociais da comunidade ajuda a entender seus alunos e a ensinar melhor*. (Ed. 169, entrevistada pela redatora Paola Gentile).

2) Inés Aguerrondo, socióloga, conhecedora privilegiada da prática escolar do início do século 21, afirma que com ousadia ajuda a construir o mundo: *Eu acredito no sucesso da educação*. (Ed. 170, entrevistada por Marcio Ferrari).

3) José Pacheco, professor português e coordenador de escola pública em Pontes (Portugal), conta como foi possível fazer uma escola diferente das

escolas tradicionais: *A Escola de Pontes não há turmas e quem inova tem mais interrogações que certezas*. (Ed. 171, entrevistado pela repórter Cristiane Marangon).

4) Léa Fagundes, coordenadora do Laboratório de Estudos Cognitivos da UFRGS, defende a idéia do uso em informática educacional e cobra políticas públicas para este setor: *Podemos vencer a exclusão digital*. (Ed. 172, entrevistado pelo editor Marcelo Alencar).

5) Guiomar Namó de Mello, educadora e diretora executiva da FVC (na data desta pesquisa), afirma que é possível melhorar a qualidade do ensino favorecendo também alunos de famílias não escolarizadas: *Escola boa é aquela que todos aprendem*. (Ed. 173, entrevistada por Paola Gentile).

6) Gary Wilson, diretor de escolas americanas, diz que acreditar nos alunos, que trabalhar duro e buscar apoio da comunidade é a receita de sucesso para recuperar escolas fracassadas: *Nenhuma criança pode ser deixada para trás*. (Ed. 174, entrevistado por Paola Gentile).

7) Cristián Cox, educador chileno, afirma que após implantar a reforma no Ensino Básico e no Ensino Médio, o Chile investe na reestruturação dos conteúdos, na avaliação e na formação de professores: *Nosso desafio é ter um currículo viável*. (Ed. 175, entrevistado por Paola Gentile).

8) Arthur Fonseca Filho, membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e diretor da Faculdade Uirapuru, Sorocaba (SP), acredita na qualidade do ensino público no Brasil: *Escola particular e pública têm a mesma meta: qualidade*. (Ed. 176, entrevistado por Lucita Briza).

9) Philippe Perrenoud, sociólogo, antropólogo e professor da Universidade de Psicologia de Genebra, declara que o professor precisa de capacitação para modificar sua maneira de explicar: *A democratização do ensino exige nova linguagem de classe*. (Ed. 167, entrevistado por Marcio Ferrari).

10) Rose Neubauer, educadora, salienta que políticas educacionais eficientes, como a progressão continuada e as classes de aceleração favorecem o bom desempenho dos alunos. *Podemos combater as altas taxas de fracasso escolar do Brasil*. (Ed. 178, entrevistado por Lucita Briza).

Na seção “Fala, Mestre!”, no ano de 2005:

1) Esteban Levin, psicomotricista argentino, sugere que os movimentos corporais sejam incluídos nas atividades de todas as disciplinas: *O corpo ajuda o aluno a aprender*. (Ed. 179, entrevistado por Paola Gentile).

2) Tarso Genro, ministro da educação (na presente data) pretende melhorar o Ensino Básico, formando 100 mil professores e estabelecendo piso para o salário do magistério: *2005 será o ano da qualidade na educação*. (Ed. 180, entrevistado por Paola Gentile).

3) Marcelo Gleiser, físico brasileiro, conhecido por popularizar conceitos científicos, faz propostas que, segundo ele, podem transformar as aulas de ciências nas preferidas dos alunos: *A ciência se torna fascinante quanto você não fica só na teoria*. (Ed. 181, entrevistado Giovana Girardi).

4) Maria Teresa Eglér Mantoan, educadora, acredita na educação inclusiva e defende a construção de uma sociedade mais justa: *Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças*. (Ed. 182, por Meire Cavalcante).

5) Lino de Macedo, professor do Instituto de Psicologia da USP, (SP), afirma que o comportamento em sala de aula é algo que precisa ser ensinado: *Disciplina é um conteúdo como qualquer outro*. (Ed. 183, entrevistado por Márcio Ferrari).

6) Maria Helena Guimarães, responsável pela estruturação do Censo Escolar e do SAEB e educadora, diz que os resultados negativos nos exames de avaliação externa não podem ser motivos de reclamação e sim motivação para se buscar soluções: *A avaliação externa deve ser usada para melhorar o ensino*. (Ed. 184, pp.22-24, entrevistada por Paola Gentile).

7) Vicky Colbert, socióloga colombiana, implantou um modelo inovador de educação rural em seu país que já atinge as grandes cidades e revela que o segredo é a capacitação dos professores em parcerias com a sociedade: *A escola rural pode ser tão boa a ponto de inspirar a urbana*. (Ed. 185, entrevistada pela editora Roberta Bencini).

8) Maria Luiza Marcílio, historiadora paulista, avaliou o período em que houve a inclusão maciça de crianças e jovens na escola como um dos mais importantes para a educação do país: *A educação brasileira deu um grande salto nos anos 1990*. (Ed.186, pp.20-22, entrevistada por Paola Gentile).

9) Ana Teberosky, educadora argentina, enfatiza que, nas sociedades em que se valoriza a interação entre as pessoas e a cultura escrita, o processo de alfabetização é mais eficiente: *Debater e opinar estimula a leitura e a escrita*. (Ed.187, pp. 24-26, entrevistada por Paola Gentile).

10) Observa-se que, nessa seção, há vários convidados e especialistas, e não apenas um como nas edições anteriores, que avaliam o papel dos educadores no resgate de valores morais e sociais e respondem ao seguinte questionamento de NE: *Como o professor pode melhorar ajudar a construir um Brasil melhor?* Assim respondem Luiz Carlos Menezes, físico e professor da USP (SP): *Exigir um bom ensino*; Lya Luft, escritora: *Desenvolver o senso crítico*; Lino de Macedo, professor do Instituto de Psicologia da USP (SP): *Agir e pensar bem*; Leila Leite Hernandez, professora de história da USP, (SP): *Comprometer-se com a ética*; Daniel Munduruku, antropólogo e escritor: *Acreditar no presente*; Heloísa Preto, escritora: *Ter consciência da importância do ofício*; Rosely Sayão, psicóloga: *Mostrar respeito, justiça e consideração*; Magda Soares, professora da UFMG (MG): *Formar indivíduos criativos*; Rubem Alves, escritor: *Criar momentos significativos na escola*; Tatiana Machado Dorneles, professora nota 10 do ano 2005, Prêmio Victor Civita: *Ajudar a fazer a diferença*; Nelson Pretto, diretor da Faculdade de educação da UFB (BA): *Lutar pelos seu direitos*; Carlos Jamil Cury, professor da PUC (MG) : *Promover a cidadania igualitária*. (Ed. 188, texto organizado pela editora Paola Gentile).

Na seção “Com a Palavra”, no ano de 2003:

Produções discursivas da diretora executiva da FVC e educadora Guiomar Namó de Mello, na seção “Com a Palavra”, se fazem presente em catorze edições das trinta analisadas. Os textos selecionados estão organizados por ano, como na seção “Fala, Mestre!”, e os textos não são assinados. Os temas abordados são os seguintes: a concepção do termo competência; a resistência do aluno em aceitar a formação escolar; a cobrança excessiva do professor pela sociedade; os jargões que envolvem educação e cidadania; a responsabilidade da educação sexual na escola; a formação prática pedagógica do professores; o estímulo à leitura; a lembrança dos bons mestres na vida de cada indivíduo; o preconceito nas disciplina de ciência e de matemática; o reconhecimento das escolas públicas; a aprendizagem

envolve a diversidade e desigualdade social; inovações pedagógicas e avaliação de atitudes no dia a dia da escola e da prática educativa.

1) Claudio de Moura Castro, presidente do Conselho Consultivo da Faculdade Pitágoras, faz uma crítica ao modelo atual de formação docente: *Há a mágica criada pelo grande pianista e há a mágica igualmente notável do professor inspirado.* (Ed. 159, não assinada).

2) Guiomar Namó de Mello, diretora executiva da FVC, assim responde a O que é a competência? *Se quisermos alunos competentes, teremos de ir além do ensino para a memorização de conceitos abstratos.* (Ed. 160, não assinada).

3) Juan Carlos Tedesco, diretor do Instituto Internacional de Planejamento da Educação de Buenos Aires, analisa a importância de saber lidar com as crises, chamadas resistências: *Os alunos precisam sentir que seus professores têm confiança neles e na sua capacidade de aprender.* (Ed. 161, não assinada)

4) Antonio Nóvoa, professor da Universidade de Lisboa, explica que os professores não são cúmplices nem reféns: *A sociedade exige que os professores resolvam todos os problemas da criança e dos jovens.* (Ed. 162, não assinada).

5) Jose Sergio Fonseca de Carvalho, professor de filosofia da USP, discorre sobre os jargões que envolvem educação e cidadania: *A educação para a cidadania só pode ter como objetivo promover a igualdade.* (Ed. 163, não assinada)

6) Laura Muller, jornalista e educadora sexual, esclarece que na escola é preciso falar de sexo: *Pesquisas comprovam: o jovem que recebe educação sexual costuma ser mais responsável.* (Ed. 164, não assinada).

7) Romulo Lins, professor de matemática da Pós-graduação da Unesp (SP), afirma que a formação exige prática: *Não existe uma licenciatura em Matemática que forme os professores de nossos sonhos.* (Ed. 165, não assinada).

8) Elvira de Souza Lima, antropóloga e psicóloga, acredita que a imaginação e a escola caminham juntas: *Uma educação de qualidade se realiza com profissionais que possam exercer a criação mental.* (Ed 166, não assinada).

9) Carlos Alberto de Mattos Ferreira, escritor, psicanalista, psicomotricista e fonoaudiólogo, explica que: *Com a crise da autoridade familiar, a função social educadora passa para os professores, como um currículo oculto.* (Ed. 167, não assinada).

10) Marisa Lajolo, professora de literatura e escritora, garante que as pessoas podem estimular a leitura e fazer a diferença: *Na vida de cada leitor existiu, quando criança, um adulto que o introduziu no mundo dos livros.* (Ed. 168, não assinada).

Na seção “Com a Palavra”, do ano de 2004:

1) Teresa Cristina Rego, doutora em Psicologia da Educação e professora da graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da USP, compreende que os bons professores ninguém esquece: *As lembranças construtivas aparecem ligadas às qualidades profissionais e pessoais desses mestres. Alguns deixaram marcas positivas, outros nem tanto.* (Ed. 169, não assinada).

2) Rosiska Darcy de Oliveira, escritora e professora da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, acredita que repensar o cotidiano é imprescindível: *Os sintomas da crise são visíveis e podem ser percebidos todo momento. Eles se acumulam na volatilidade dos núcleos familiares, no descaminho para o qual muitas crianças e jovens são levados, nos desencontros amorosos, na assustadora solidão de muitos indivíduos, entregues a si mesmos como pássaros sem ninho.* (Ed. 170, não assinada).

3) Claudia C. Moro, professora e bióloga, acredita que a sala de aula é lugar sem preconceito: *Precisamos incluir também as meninas nas discussões de Ciências e de Matemática.* (Ed. 171, não assinada).

4) Jaílson de Souza e Silva, professor da Universidade Federal Fluminense, agradece a escola pública: *Foi com os professores da rede oficial que eu tive acesso a novos conhecimentos.* (Ed. 172, não assinada)

5) Eduardo Bueno, jornalista e escritor, valoriza o comentário dos alunos de que “hoje” tem aula de história: *A história pulsa vívida, repleta de ação, conspiração e de glória.* (Ed. 173, não assinada).

6) Milu Vilela, psicóloga, adverte que a escola também pode fazer parte do voluntarismo: *O voluntarismo torna-se educativo quando integra aprendizagem e trabalho social.* (Ed. 174, não assinada).

7) Guiomar Namo de Mello declara que a educação para a cidadania está associada ao conteúdo: *Aprender a mobilizar conhecimentos para intervir na realidade é um direito do aluno.* (Ed. 175, não assinada)

8) Guiomar Namó de Mello, educadora e diretora executiva, discute a relação entre educação e sentimento: *A escola pode colaborar para formar pessoas do bem, mas não isso fará sozinha.* (Ed. 176, não assinada)

9) Guiomar Namó de Mello, acredita que a aprendizagem pode ser significativa pois os saberes ficam no coração: *Quando fazem sentido, os conhecimentos parecem que nasceram com a gente.* (Ed. 177, não assinada).

10) Guiomar Namó de Mello, garante que a transposição didática é a mais nobre e complexa tarefa do professor: *A transposição didática necessita dos conhecimentos da área que se está trabalhando.* (Ed. 178, não assinada).

Na seção “Com a Palavra” no ano de 2005:

1) Guiomar Namó de Mello, diretora executiva da FVC, mantém a palavra em todas as edições do ano de 2005. E nesta matéria ela reconhece que a escola tem participação efetiva na formação das pessoas: *A educação básica deve preparar para a vida. E o que é a vida que todos querem senão um contínuo exercício de aprendizagem, autonomia, colaboração, cuidados, sensibilidades e uso de recursos?* (Ed. 179, não assinada).

2) Guiomar afirma que a escola tem papel fundamental na era da tecnologia: *Por mais interativos que sejam os meios dificilmente substituirão a situação da aprendizagem escolar face a face,* (Ed. 180, não assinada).

3) A diretora executiva acredita que o sucesso na aprendizagem fortalece o aluno para a vida: *Educar para a resiliência<sup>7</sup> é fazer bem o que a escola tem de fazer: ensinar a todos, em clima de acolhimento e confiança.* (Ed. 181, não assinada).

4) Guiomar afirma que a reinvenção do Ensino Médio no Brasil é uma das possibilidades de melhoria da educação: *O conteúdo das ciências e o domínio das linguagens são recursos a ser mobilizados para agir, produzir, sobreviver e conviver em situações concretas.* (Ed. 182, não assinada).

---

<sup>7</sup> Termo originalmente usado na física para descrever a capacidade que alguns corpos apresentam de retornar à forma original após terem sido submetidos a uma deformação elástica e, recentemente, é adotado pela ciências humanas para denominar a capacidade de o indivíduo sacudir a poeira e dar a volta por cima (NOVA ESCOLA, 2005, p. 20).

5) A Educadora adverte que diversidade não é desigualdade: *Fazer da diversidade um recurso de ensino significa mostrar que todos são iguais porque todos podem aprender.* (Ed. 183, não assinada).

6) Na ed. 184, em agosto, não há esta seção.

7) A mesma educadora afirma a importância de se registrar a prática e os resultados obtidos na escola: *A memória da escola educa os professores.* (Ed. 185, não assinada).

8) Guiomar questiona a prática pedagógica que há anos continua na escola e a necessidade de modificação: *As experiências inovadoras nos encantam porque nelas vemos as possibilidades de mudança.* (Ed. 186, não assinada).

9) assegura aqui que nenhum aluno passa o ano escolar em branco: *O valor que cada um conseguiu agregar ao próprio desempenho deve orientar a avaliação do ano letivo.* (Ed. 187, não assinada).

10) nesta edição, Guiomar esclarece que a escola precisa abrir o coração para balanço a cada final de ano letivo: *Esta é a época favorável para verificar o que deu certo e o que precisa ser corrigido, não apenas na sala de aula, mas em toda a escola. E também de analisar a si mesmo.* (Ed. 188, não assinada).

Nesta seção, a revista mantém o discurso semelhante ao da seção “Fala, Mestre!”, mas aqui há o predomínio de uma formação discursiva. A diretora executiva da FVC enuncia na Carta ao Leitor de 2003 que a matéria “Com a Palavra” todo mês contará com um autor convidado que apresentará suas idéias sobre a prática educativa. No entanto, Guiomar mantém a posição de “convidada” em nove edições do ano de 2005 (nota-se ausência dessa seção na Ed. 184/ago., sem que haja qualquer explicação para o fato), uma vez no ano de 2003 e quatro vezes em 2004. Na seção “Fala, Mestre!”, na Ed. 173, a educadora e diretora também discursa. Verifica-se que a sua posição na formação discursiva do campo educacional mantém o funcionamento de seu discurso com certa regularidade. Foucault (2002a) afirma que o pertencimento a uma doutrina e a ritualização da palavra estão associados aos saberes e poderes que os sujeitos têm em determinado espaço de conhecimento.

Pêcheux (1990) vê o acontecimento como uma espécie de princípio de organização, já que pode ser trabalhado tanto no seu contexto de atualidade quanto num espaço de memória que, ao surgir, ele retoma. Essa memória é que será reorganizada pelo acontecimento, que remete sempre a um conteúdo transparente,

um dizer que não poderia ser senão aquele. É pela repetição que um enunciado se cola ao acontecimento, e é o acontecimento também o responsável por fazer com que um enunciado, que surgiu em outro lugar, produza sentidos outros.

O acontecimento, neste contexto, caracteriza-se pelo predomínio do discurso da educadora em várias edições e seções. De um modo geral, ritualizam-se, na forma de definições e prescrições, temas que envolvem sentimentos afetivos no ambiente escolar, a crença e a confiança na educação brasileira como leitura de cartilha: *Escola boa é aquela que todos aprendem*. (na seção “Fala, Mestre!”, Ed. 173); *A escola pode colaborar para formar pessoas do bem, mas não isso fará sozinha*, (Ed. 176); *Quando fazem sentido, os conhecimentos parecem que nasceram com a gente*, (Ed. 177); *A educação básica deve preparar para a vida*, (Ed. 179); *Por mais interativos que sejam os meios dificilmente substituirão a situação da aprendizagem escolar face a face*, (Ed. 180); *Educar para a resiliência é fazer bem o que a escola tem de fazer: ensinar a todos, em clima de acolhimento e confiança*, (Ed. 181); *Fazer da diversidade um recurso de ensino significa mostrar que todos são iguais porque todos podem aprender*. (Ed. 183); *O valor que cada um conseguiu agregar ao próprio desempenho deve orientar a avaliação do ano letivo*. (Ed. 187); *Esta é a época favorável para verificar o que deu certo e o que precisa ser corrigido, não apenas na sala de aula, mas em toda a escola. E também de analisar a si mesmo*. (Ed. 188).

A evidência do discurso de Guiomar, em catorze seções das trinta analisadas, também nos remete a Maingueneau (2005, p. 33) ao afirmar que um autor pertence a uma formação discursiva pela simples razão de ocupar um “lugar associado a um corpo de enunciadores consagrados e uma gestão de memória”. A memória discursiva que a educadora resgata junto aos professores remete à sua atuação profissional nas últimas décadas, conforme breve apresentação no capítulo III desta pesquisa.

Diante do exposto, considerando que questionar os enunciados produzidos pela mídia, especificamente pela revista NE, é um desafio que ora assumimos e que, num dado momento, pode se tornar “acontecimentalização”. No sentido proposto por Foucault (2003, p. 339): “Uma ruptura absolutamente evidente, em primeiro lugar. Ruptura das evidências, essas evidências sobre as quais se apóiam nosso saber, nossos consentimentos, nossas práticas”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta inicial para a discussão do trabalho de pesquisa partiu do pressuposto de que os professores do Ensino Fundamental consideram que a revista NE é um dos instrumentos de formação e capacitação continuada. Os educadores, especificamente os que participaram da pesquisa, declararam que, às vezes, trabalham com textos veiculados pelo periódico, e consideram que NE tem a função de informá-los e de apoiar o trabalho pedagógico, uma vez que é voltada exclusivamente ao ensino. Verificamos que há um consenso entre as respostas dos professores.(quadro 3), pois a maioria declarou que, a leitura dos textos “ajuda” em sua atualização profissional e, algumas vezes, em sua prática pedagógica. De modo particular, a pesquisa nos revelou que na busca de cumprir as exigências dos documentos oficiais, bem como as de se capacitarem, os professores lançam mão de todos os recursos que lhes são apresentados. E assim, NE adentra um campo promissor: “contribuir com a formação do professor brasileiro” e se empenhar para corresponder aos anseios dos educadores.

De acordo com as questões teóricas que nos apoiaram neste estudo, compreendemos que as relações de poder disputam espaço em todos os segmentos da sociedade, sem exceção, e os fios discursivos tecem muitos movimentos. Diante da realidade escolar atual questionamos: é possível pensar a escola distante das práticas sociais que a mídia desenvolve? Como contribuir para a capacitação continuada dos professores do ensino fundamental com os discursos midiáticos? O nosso modo de olhar os movimentos, os fenômenos, e especificamente os enunciados do periódico, não se distancia da visão de que o mundo está sempre em construção; portanto, somos atravessados por discursos, fluxos de poder (FOUCAULT, 2002) e, quando enunciamos, nossos discursos remetem a representações imaginárias (PÊCHEUX, 1997).

As estratégias discursivas mobilizadas pelos os enunciadores da NE procuram validar o objetivo proposto pelo periódico, e a cenografia se institui: de um lado, apóia e assessora os profissionais da educação, valorizando a imagem de organizadora e mediadora do saber e da verdade e, de outro, por meio de depoimentos dos professores, procura demonstrar aos professores que NE tem

contribuído, de maneira significativa, para sua atualização e melhor capacitação, em consonância com os documentos oficiais (LDB 9394/96, PCNs).

Consideramos, além disso, que a revista tenta validar a comunicação com seus interlocutores sob diversas formas, com entrevistas, cartas, debates etc. de educadores ou não (arqueólogos, arquitetos, psicólogos), ou seja, por meio de experiências de profissionais que, direta ou indiretamente, estejam envolvidos na área educacional. Tudo, porém, se dá segundo a ótica peculiar dos enunciadores, que, ora se apresentam como o Grupo Abril, ora como os editores, ou, ainda, como a equipe de jornalistas.

Os discursos presentes nos textos analisados nos revelam que pressupostas verdades elaboradas pelos profissionais da NE, do campo educacional e do campo jornalístico, invariavelmente, terminam por ser aceitas pelos professores, por constituírem respostas imediatas para algumas inquietações profissionais. A forma-ação discursiva dos enunciadores da revista promove o efeito de sentido de mediadora, por conseguinte, procura corroborar um padrão social de posições de sujeito desejáveis por si.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**: os gêneros do discurso. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS FILHO, C. Mundos possíveis e mundos agendados: um estudo do uso da mídia na sala de aula. In: BARZOTTO, V. H.; GHILARDI, M. I. (Org.). **Mídia, educação e leitura**. São Paulo: Associação de leitura do Brasil, 1999. p. 9-37.

BARZOTTO, V. H. **Leitura de revistas periódicas**: forma, texto e discurso - um estudo sobre a Revista Realidade (1966-1976). 1998. Tese (Doutorado) - Unicamp: Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1998.

BENVENISTE, E. **Problemas da lingüística geral II**. Campinas: Pontes, 1995.

BRANDÃO, M. H. N. Da língua ao discurso, do homogêneo ao heterogêneo. In: BRAIT, B. (Org.) **Estudos enunciativos do Brasil**. Campinas: Pontes, 2001.

BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**: 1993-2003. Brasília, 1993.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 5ª a 8ª série do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **FUNDEF**: manual de orientação. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://www.etfce.br/Ensino/Cursos/Medio/Lei.htm>>. Acesso em: 11 ago. 2005.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC-PUC-SP, 2003.

CASTELLS, M. A. **Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CORACINI, M. J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.

COSTA, M. V. **A revista nova escola e a constituição da identidade feminina do magistério**. 1997. Disponível em: <[http://www.educacaonline.pro.br/a\\_revista\\_nova.asp](http://www.educacaonline.pro.br/a_revista_nova.asp)> . Acesso em: 11 ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Estudos culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: \_\_\_\_\_. **Estudos culturais**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000. p. 13-36.

COSTA, G. D. C. **Entre a política e a poética no texto cultural: a produção das diferenças na revista Nova Escola**. 2003. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

DIRETO da redação. Disponível em: [http://revistaescola.abril.com.br/online/direto\\_redacao\\_indice.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/online/direto_redacao_indice.shtml). Acesso em: 12 nov. 2007.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1988.

ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. Lisboa: Difel, 1971.

ERICKSON, F. Método cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROK, M. C. **La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y observación**. Buenos Aires: Paidós, 1988. p. 195-301.

FERREIRA, A. F. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1993. FISCHER, R. M. B. O estatuto pedagógico da mídia:

questões de análise. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.59-79, jul./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. Mídia, estratégias de linguagem e produção de sujeitos. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Linguagens, espaço e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 75-87.

FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: 14 fev. 2003.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2002a.

\_\_\_\_\_. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Fontes, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: história das violências nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Estratégia, poder-saber**: ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FRADE, I. C. S. **Indícios de uma retórica**: o suporte, a base material e o texto de três revistas mineiras de educação dirigidas a professores. 2000. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/indicios\\_de\\_uma\\_retorica.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/indicios_de_uma_retorica.asp)>. Acesso em: 20 ago. 2005.

GENTILI, P. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, Trabalho e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 20, p. 191-202, 1995.

GHILARDI, M. I. L. Apresentação. In: Encontro sobre mídia, educação e leitura, 5, 2003, Campinas. In: CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL - COLE, 14., 2003, Campinas. **Anais...** Campinas: Ed. da UNICAMP, 2003. p. 83-85.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HENRY, P. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso.** São Paulo: Unicamp, 1992.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação.** São Paulo: Cultrix, 1969.

KOCH, I. V. Linguística textual. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem: ReVEL.** Porto Alegre, v. 1, n. 1, ago. 2003.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

LAGÔA, A. M. **A representação da professora na Revista Nova Escola.** 1998. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 1998.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes. 1994. p. 35-86.

LEITE, M. A influência da mídia na educação. 2000. Disponível em: <[www.tvebrasil.com.br/educacao/artigos](http://www.tvebrasil.com.br/educacao/artigos)>. Acesso em: 20 set. 2006.

LINHARES, C. F. Formação de professores: práticas vividas e práticas anunciadas. **Tecnología Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 132/133, p. 45-53, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; MOREIRA, A. F. **Propostas recentes para a reforma da formação de professores no Brasil.** Rio de Janeiro: PUC/UFRJ, 1999.

MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Orgs.). **Gêneros: reflexões em análise do discurso.** Belo Horizonte: NAD/FALE/UMG, 2004.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso.** São Paulo: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Análise de textos de comunicação.** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Diversidade dos gêneros de discurso. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Orgs.). **Gêneros**: reflexões em análise do discurso. Belo Horizonte: NAD/FALE/UMG, 2004.

\_\_\_\_\_. **Termos-chave da análise do discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

\_\_\_\_\_. **Cenas da enunciação**. Curitiba: Criar Edições. 2006.

MATOS, C. M. A. **Presença e ausência de enunciadores no mural da revista Nova Escola**. In: JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGUISTICOS DO NORDESTE – GELNE, 21., 2006, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFJP, 2006.

MATUI, J. **Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1996.

MARZOLA, N. Os sentidos da alfabetização na revista Nova Escola. In: COSTA, M. V. **Estudos Culturais em Educação**, Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000. p. 93-116.

MELO, J. M. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1985.

MELO, M. T. L. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p.45-60, dez.1999.

MELLO, G. N. **Biografia**. Disponível em:<<http://www.educacao.ufpr.br>>. Acesso em: 25 jun. 2004.

MORRONE, M. L. **Revista nova escola**: discurso, representações pedagógicas no ensino de história - 1986-1995. 2003. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2003.

NOVA Escola, São Paulo, n. 159-188, jan./dez. 2003/2005.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

NUNES, A. I. B. L. Formação continuada para o desenvolvimento docente: entre discursos e práticas. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-

GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. A análise de discurso e seus entremeios: notas e sua história no Brasil. **Caderno de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. 42, p. 21-40, jan./jun. 2002.

PEDROSO, L. A. **A revista Nova Escola**: política educacional na “Nova República”. 1999. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento? Campinas: Pontes, 1990.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997. p. 61-162.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

POSSENTI, S. O “eu” no discurso do “outro” ou a subjetividade mostrada. **Revista Alfa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 45-55, 1995.

QUEIROZ, A. M. V.; PAULIUKONIS, M. A. Um estudo semiolinguístico de um editorial jornalístico. In: ENCONTRO FRANCO-BRASILEIRO DE ANÁLISE DO DISCURSO: O discurso da mídia UFRJ, 2., 1996, Rio de Janeiro: **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. p.212-217.

RABAÇA, C. A.; BARBOSA, G. **Dicionário de comunicação**. São Paulo: Campus, 2001.

RICARDO FILHO, G. S. **A boa escola no discurso da mídia**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

SANTAELLA, L. **Cultura das mídias**. São Paulo: Experimento, 2000.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bordieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 20, p. 60-70 mai/jun/jul./ago. 2002. Disponível em: <[www.anped.org.br/rbe/rbedigital](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital)>. Acesso em: 4 jun. 2007.

SILVEIRA, F. R. **Um estudo das capas da revista nova escola**. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SMOLKA, A. L. B.; GENTIL, M. S. Two journals, three papers, multiple voices: a study on the ways of saying and social positions in texts for teachers. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 24, n. 63, p. 193-213, May/Aug. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 15 jun. 2006.

STUMPF, D. K. **As representações de sexualidade no currículo da nova escola e a construção do sujeito heterossexual**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

TABELA geral de circulação. PublAbril. Publicidade das Marcas Abril. Disponível: <[http://publicidade.abril.com.br/geral\\_circulacao\\_revista.php](http://publicidade.abril.com.br/geral_circulacao_revista.php)>. Acesso em: 20 jun. 2007.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. São Paulo: Vozes, 1998.

VASCONCELOS, S. I. C. C. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, N. (Org.). **Língua portuguesa**: uma visão em mosaico. São Paulo: PUC/SP/EDUC, 2002. p. 277-297.

\_\_\_\_\_. **Deonticidade e binarismo no discurso midiático**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL - COLE, 14., 2003, Campinas. **Anais...** Campinas: Ed. da Unicamp, 2003.

VIEIRA, M. L. **Construtivismo**: a prática de uma metáfora – forma e conteúdo do “construtivismo” em NOVA ESCOLA. 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

VIEIRA, S. L.; VERAS, M. E. LDB: perguntas e respostas sobre educação básica. **Revista Mensagem**, Fortaleza, v. 1, n. 16, p. 17-37, 1998.

WEBER, S. Políticas de formação de professores e seu impacto na escola. In: CANDAU, V. M. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 47-61.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A –

Cronograma de Publicação do Ano de 2003 da Revista Nova Escola.

RUBRICAS (Reportagens e seções)	SUBSEÇÕES	EDIÇÃO
REPORTAGEM DE CAPA	Avaliar para ensinar, não para dar nota.	Ed. 159, jan./fev./ 2003
	A implantação dos ciclos pôs fim à repetência e colocou em discussão a qualidade do ensino no país.	Ed 160, mar./2003
	Cultura visual ensine o aluno a ler as imagens do cotidiano.	Ed 161, abri./2003
	Biblioteca, tesouro a explorar.	Ed. 162, maio/2003
	Lembre-se: sem memória não há aprendizagem.	Ed. 163, jun./jul./2003
	Muda o mundo, muda a geografia.	Ed. 164, ago./2003
	A inclusão que funciona.	Ed. 165, set./2003
	Estudar faz bem para sua carreira	Ed. 166, out./2003
		Ed. 167, dez./2003
	Férias! Para ver, passear e aprender.	Ed. 168, dez./2003
CARO PROFESSOR		Ed. 159, jan./fev./2003
		Ed. 160, mar./2003
SALA DOS PROFESSORES	Cartas	Ed. 159, jan./fev./2003
		Ed. 160, mar./2003
	On-line	Ed. 160, mar./2003
	Quadro de avisos	Ed. 160, mar./2003
		Ed. 159, jan./fev./2003
	Agenda	Ed. 160, mar./2003
Fórum		Ed. 159, jan./fev./2003
		Ed. 160, mar./2003

<b>COM A PALAVRA</b>	<b>Claudio de Moura Castro</b>	<b>Ed. 159, jan./fev./ 2003</b>
	<b>Guiomar Namó de Mello</b>	<b>Ed. 160, mar./2003</b>
S.O.S. SALA DE AULA	Sugestões para manter o grau de motivação da turma sempre alto	Ed. 159, jan./fev./2003
	Descobrir se uma criança sofre maus tratos é o primeiro passo para planejar o que fazer com ela.	Ed. 160, mar./2003
SALA DE AULA	A calculadora libera a turma para pensar	Ed. 168, dez./2003
	Como fala bem seu aluno!	
	Desenhar hoje para ler mapas no futuro.	
	Identidade desperta o gosto pela leitura	
	O cinema une arte e informática	
	Feliz Ano Novo! Mas qual?	
	Uma árvore de boas mensagens.	
	Lépida	
	Riqueza das expedições culturais	Ed. 166, out./2003
	A-be-cê da álgebra	
	Como atrair os pais para a escola	
	Juntos eles aprendem melhor	
	Um caleidoscópio para estudar Ciências.	
	Primeiro amor.	Ed. 165, set./2003
	Um terrário para observar o ciclo da água	
Coleções que ensinam matemática.		
Rádio e escola, uma sintonia fina		
Eu amo a América latina		
Ponto de Vista		
Assim se forma a identidade	Ed. 164, ago./2003	
Todos podem compreender		
Um avental que é um Espetáculo		

SALA DE AULA	Portas abertas para a curiosidade	Ed. 163, jun./jul./2003
	A lenda do preguiçoso	
	O que os textos de diálogos escondem.	
	Um jogo chamado Quarto.	
	Um sistema que é dez	
	O espelho e a perua	Ed. 162, maio/2003
	O dicionário de formas.	
	O barato do clube de ciências	
	Uma horta suspensa para crianças	
	Como avaliar na Educação Física	
Um guarda-roupa cheio de histórias		
<b>FALA, MESTRE!</b>	<b>Luiz Carlos de Menezes</b>	<b>Ed. 159, jan./fev./2003</b>
	<b>Ubiratan D'Ámbrósio</b>	<b>Ed. 160, mar./2003</b>
GRANDES PENSADORES	Henri Wallon.	Ed. 160, mar./2003
	John Dewey	Ed. 159, jan./fev./2003
ERA UMA VEZ	Como as palavras estrangeiras incorporaram nossa língua.	Ed. 159, jan./fev./2003
PRÁTICA DOCENTE	Por que diversificar as atividades é uma excelente estratégia didática.	Ed. 159, jan./fev./2003
MATEMÁTICA	Os princípios estatísticos podem ser ensinados já nas séries iniciais.	Ed. 159, jan./fev./2003
	Resolver problemas, um dos principais conteúdos da disciplina, não é só cálculo e contas. Confira por quê.	Ed. 160, mar./ 2003
FAÇA VOCÊ MESMO	Calendário permite entender como é a nossa relação com o tempo.	Ed. 159, jan./fev./2003
	A ansiedade dos pequenos certamente vai diminuir com a montagem de um quadro de rotinas em aula.	Ed. 160, mar./2003
	A globalização está aí para ficar. Saiba como trabalhá-la nas aulas.	Ed. 159, jan./fev./2003

DE OLHO NO MUNDO	Que tal debater com a turma os aspectos gerais da clonagem humana?	Ed. 160, mar./2003
ENSINAR BEM É...	<b>Saber fazer perguntas</b>	<b>Ed. 159, jan./fev./ 2003</b>
	<b>Saber explicar</b>	<b>Ed. 160, mar./ 2003</b>
LÍNGUA PORTUGUESA	A ortografia vai ajudar os alunos a se expressar – sem medo de errar.	Ed. 159, jan./fev./2003
CARREIRA	Conheça as atribuições do orientador educacional, responsável pelas questões pessoais da garotada.	Ed. 160, mar./2003
HORA DA LEITURA	Previsão e interferência, duas estratégias extremamente valiosas para compreender qualquer tipo de texto.	Ed. 160, mar./2003
MATERIAL DE CLASSE	A evolução dos estudantes fica bem mais clara quando se usa o portfólio para que eles apresentem trabalhos	Ed. 160, mar./2003
PROFISSÃO PROFESSOR	Matéria - Agenda	Ed. 159, jan./fev./2003
		Ed. 160, mar./2003
LIVROS & CIA.	Formação	Ed. 159, jan./fev./2003
		Ed. 160, mar./2003
	Infantis	Ed. 159, jan./fev./2003
		Ed. 160, mar./2003
	Juvenis	Ed. 160, mar./2003
Ed. 159, jan./fev./2003		
Produtos	Ed. 160, mar., /2003	
EDUCAÇÃO EM FOCO	Teoria e prática juntas fazem do Profa um exemplo de capacitação eficiente para os alfabetizadores.	Ed. 160, mar./2003
		Ed. 159, jan./fev./2003
AQUELE ABRAÇO	Na poesia de Drummond..	Ed. 160, mar./2003
	Fernanda Motenegro lembra suas professoras dos tempos da escola.	Ed. 159, jan./fev./2003
AULA DO PÔSTER	Com o jogo encartado nesta edição, você e seus alunos vão espalhar bom astral no ambiente escolar.	Ed. 160, mar./2003
LER E APRENDER	O “Veio Chico” está todo poluído!	Ed. 160, mar./2003

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM	O elogio e o bom diálogo elevam o autoconceito da garotada. Mas é preciso saber o momento certo.	Ed. 160, mar./2003
VOCÊ, PROFESSOR	Você também pode tornar-se um tutor	Ed. 168, dez./2003
	<b>Fala, Mestre! Edgar Morin</b>	
	Grandes pensadores	
	Um álbum para suas memórias	
	Chega de cansaço!	Ed. 166, out./2003
	<b>Fala, mestre! José Saramago</b>	
	Grandes pensadores	
	Eles são professores nota 10.	Ed. 165, set./2003
	<b>Fala, Mestre! Catherine Blaya</b>	
	Quem essa menina pensa que é?	
	Grandes pensadores. Lawrence Stenhouse	
	Idéias simples que ensinam.	Ed. 164, ago./2003
	<b>Fala, mestre! Pierry Lévy,</b>	
	Com a voz não se brinca	
	Grandes Pensadores. Maria Montessori	Ed. 163, jun./jul./2003
	Como o Prêmio Victor Civita mudou a vida deles.	
Quem não tiver diploma vai perder o emprego?		
<b>Fala, mestre! Mario Carretero.</b>	Ed. 162, maio./2003	
Grandes pensadores		
Chegou sua vez		
Sua aula na telinha	Ed. 162, maio./2003	
Coordenador pedagógico.		
SEU ALUNO	Inquieto ou hiperativo?	Ed. 162, maio/2003
	Viva a lição de casa.	Ed. 162, maio/2003
	Como lidar com a morte.	Ed. 163, jun./jul./2003
	Desafios do ensino noturno.	Ed. 164, ago./2003
	Masturbação infantil.	Ed. 165, set./2003

SEU ALUNO	Como dizer não ao palavrão.	Ed. 166, out./2003
	Aprender aumenta a auto-estima.	Ed. 168, dez./2003
	Conflitos também ensinam.	Ed. 168, dez./2003
EM DIA	Uma vitória da educação	Ed. 165, set./2003
	Cigarro: apague essa idéia.	Ed. 164, ago./2003
	Organização das Nações Unidas	Ed. 163, jun./jul./2003
	No pé do seu parlamentar	Ed. 163, jun./jul./2003
	<b>Fala, mestre! Emília Ferreiro</b>	Ed. 162, maio/2003
	Grandes pensadores. Airton Makarenko	
	Os novos desafios da educação	
	Inflação	
SEÇÕES	Caro professor	Ed. 168, dez./2003
		Ed. 166, out./2003
		Ed. 165, set./2003
		Ed. 164, ago./2003
		Ed. 163, jun./jul./2003
	Cartas	Ed. 168, dez./2003
		Ed. 166, out./2003
		Ed. 165, set./2003
	Quadro de Avisos	Ed. 168, dez./2003
		Ed. 166, out./2003
		Ed. 165, set./2003
	Agenda	Ed. 168, dez./2003
		Ed. 166, out./2003
		Ed. 165, set./2003
	Cursos	Ed. 168, dez./2003
	On-line	Ed. 168, dez./2003
		Ed. 166, out./2003
		Ed. 165, set./2003
		Ed. 168, dez./2003

SEÇÕES	Fórum	Ed. 166, out./2003	
		Ed. 165, set./2003	
		Ed. 164, ago./2003	
		Ed. 163, jun./jul./2003	
	<b>Com a palavra: Antonio Novoa</b>	<b>Ed. 162, maio/2003</b>	
	<b>Com a palavra: José S. Carvalho</b>	<b>Ed. 163, jun./jul./2003</b>	
	<b>Com a palavra: Laura Mull</b>	<b>Ed. 164, ago./2003</b>	
	<b>Com a palavra: Romulo Lins</b>	<b>Ed. 165, set./2003</b>	
	<b>Com a palavra: Elvira de S. Lima</b>	<b>Ed. 166, out./2003</b>	
	<b>Com a palavra: Carlos Alberto de Mattos Ferreira</b>	<b>Ed. 167, nov./2003</b>	
	<b>Com a palavra: Marisa Lajolo</b>	<b>Ed. 168, dez./2003</b>	
	<b>Ensinar bem é...</b>	<b>Ed. 161, abr. /2003</b>	
	<b>Ensinar bem é...</b>	<b>Ed. 162, maio/ 2003</b>	
	<b>Ensinar bem é...</b>	<b>Ed. 163, jun./jul./2003</b>	
	<b>Ensinar bem é...</b>	<b>Ed. 164, ago./2003</b>	
	<b>Ensinar bem é...</b>	<b>Ed. 165, set./ 2003</b>	
	<b>Ensinar bem é...</b>	<b>Ed. 166, out./ 2003</b>	
	<b>Ensinar bem é...</b>	<b>Ed.167, nov./2003</b>	
	<b>Ensinar bem é...</b>	<b>Ed. 168, dez./2003</b>	
	Livros & cia.	Ed. 168, dez./2003	
		Ed. 166, out./2003	
		Ed. 165, set./2003	
		Ed. 164, ago./2003	
	Aquele abraço:	Fernanda Montenegro	Ed. 159, jan.fev./2003
		Carlos Drummond	Ed. 160, mar./2003
		Anísio teixeira	Ed. 161, abr. 2003
Fernando Savater		Ed. 162, dez./2003	
Paulo Freire		Ed. 163, jun.jul./2003	
Darcy Ribeiro		Ed. 164, ago./2003	

SEÇÕES	Aquele abraço: Rubem Alves.	Ed. 165, set./2003
	Aquele Abraço: João A. Comenio	Ed. 166, out./2003
	Aquele abraço:	Ed. 167, nov./2003
	Aquele abraço: Cora Coralina.	Ed. 168, dez./2003
	Sala dos professores	Ed. 164, ago./2003
		Ed. 163, jun./jul./2003

**APÊNDICE B –**

Cronograma de Publicação no Ano de 2004 da Revista Nova Escola.

<b>RUBRICAS (Reportagens e seções)</b>	<b>SUBSEÇÕES</b>	<b>EDIÇÃO</b>
FÉRIAS! ATÉ QUE ENFIM!	15 Pequenos prazeres para você curtir	Ed. 178, dez./2004
NOVEMBRO: MÊS DA CONSCIÊNCIA NEGRA	Educação não tem cor	Ed. 177, nov./2004
LÍNGUA PORTUGUESA	Tragédia, romance, valentia: é o cordel unindo arte e poesia	Ed. 176, out./2004
ADOLESCENTES	Entender a cabeça dessa turma é a chave para obter um bom aprendizado	Ed. 175, set./2004
ESPECIAL OLIMPÍADAS	Em busca do corpo perfeito	Ed. 174, ago./2004
COLA	O aluno colou? É hora de discutir avaliação. E regras.	Ed. 173, jun./jul./2004
SALA MULTISSERIADA	Como vencer o desafio	Ed. 172, mai./2004
EDUCAÇÃO INDÍGENA	Escola de índio, professor de índio. Finalmente!	Ed. 171, abr./2004
SALA DE AULA	Artes	Ed. 178, dez./2004
	Consumo	Ed. 178, dez./2004
	Leitura	Ed. 177, nov./2004
	Geografia	Ed. 177, nov./2004
	Festa na Escola	Ed. 177, nov./2004
	Língua Estrangeira	Ed. 177, nov./2004
	Ciências	Ed. 177, nov./2004
		Ed. 178, dez./2004 Ed. 176, out./2004

SALA DE AULA	Matemática.	Ed. 175, set./2004	
		Ed. 173, jun./jul./2004	
	Jornal na Sala de Aula	Ed. 175, set./2004	
	Faça você mesmo		Ed. 178, dez./2004
			Ed. 177, nov./2004
			Ed. 176, out./2004
			Ed. 175, set./2004
			Ed. 171, abr./2004
			Ed. 174, ago./2004
	Escrevendo com...		Ed. 177, nov./2004
			Ed. 175, set./ 2004
	Língua Portuguesa		Ed. 175, set./2004
			Ed. 174, ago./2004
	Reflexão		Ed. 174, ago./2004
	Cultura		Ed. 174, ago./2004
	Aula do pôster		Ed. 174, ago./2004
			Ed. 173, jun./jul./2004
	Modelagem		Ed. 174, ago./2004
	Educação Física		Ed. 174, ago./2004
	Pluralidade Cultural		Ed. 174, ago./2004
	Tecnologia		Ed. 177, nov./2004
			Ed. 173, jun./jul./2004
	Música		Ed. 173, jun./jul./2004
	Festa Junina		Ed. 173, jun./jul./2004
	Orientação Sexual		Ed. 173, jun./jul./2004
	Eja		Ed. 172, maio/2004
	Contrato Didático		Ed. 172, maio/2004
	Educação Alimentar		Ed. 172, maio/2004
	Linguagem		Ed. 172, maio/2004
	Surrealismo		Ed. 172, maio/2004
	História		Ed. 171, abr./2004
Robótica		Ed. 171, abr./2004	
Língua		Ed. 171, abr./2004	

SALA DE AULA	Trabalho de Campo	Ed. 171, abr./2004
	Memória	Ed. 171, abr./2004
VOCÊ, PROFESSOR	Língua Portuguesa	Ed. 178, dez./2004
	Fim de Ano	Ed. 178, dez./2004
	Aposentadoria	Ed. 177, nov./ 2004
	<b>Fala, mestre! Ana Luiza c . da Rocha</b>	<b>Ed.169, jan.fev./2004</b>
	<b>Fala, Mestre! Inés Aguerondo.</b>	<b>Ed. 170, mar./2004</b>
	<b>Fala, Mestre! Jose Pacheco</b>	<b>Ed. 171, abr./2004</b>
	<b>Fala, Mestre! Lea Fagundes</b>	<b>Ed. 172, maio/2004</b>
	<b>Fala, Mestre! Guiomar Namode Mello</b>	<b>Ed. 173, jun.jul./2004</b>
	<b>Fala, Mestre! Gari Wilson</b>	<b>Ed. 174, ago./2004</b>
	<b>Fala, Mestre! Cristian Cox</b>	<b>Ed. 175, set./2004</b>
	<b>Fala, Mestre! Arthur F. Filho</b>	<b>Ed. 176, out./2004</b>
	<b>Fala, Mestre! Philippe Perrenoud.</b>	<b>Ed. 177, nov./2004</b>
	<b>Fala, Mestre! Rose Neubauer</b>	<b>Ed. 178, dez./2004</b>
	Emprego	Ed. 175, set./2004
	Prêmio Victor Civita Professor Nota 10 - Eles Venceram!	Ed. 176, out./2004
	Prêmio Vistor civita 2005	Ed. 178, dez./2004
	Prêmio Victor Civita 2004	Ed. 177, nov./2004
	Prêmio Victor Civita	Ed. 175, set./2004
		Ed. 172, maio/2004
	Grandes Pensadores	Ed. 178, dez./2004
		Ed. 177, nov./2004
		Ed. 176, out./2004
		Ed. 175, set./ 2004
		Ed. 174, ago./2004
		Ed. 173, jun./jul./2004
		Ed. 172, maio/2004
Ed. 171, abr./2004		

<b>VOCÊ, PROFESSOR</b>	Especial - O mundo do professor... e o professor no mundo.	Ed. 176, out./2004
	Formação - Deusimar	Ed. 176, out./2004
	Currículo	Ed. 174, ago./2004
	Bem-estar	Ed. 173, jun./jul./2004
	Pesquisa	Ed. 171, abr./2004
	Proposta Pedagógica	Ed. 171, abr./2004
<b>SEU ALUNO</b>	Bullying	Ed. 178, dez./2004
	Comportamento - Mentira ou fantasia?	Ed. 176, out./2004
	Eja	Ed. 173, jun./jul./2004
	Déficit de Atenção	Ed. 172, maio/2004
	Educação Infantil	Ed. 171, abr./2004
<b>SEÇÕES</b>	Caro professor	Ed. 178, dez./2004
		Ed. 177, nov./2004
		Ed. 176, out./2004
		Ed. 175, set./2004
		Ed. 174, ago./2004
		Ed. 173, jun./jul./2004
		Ed. 172, mai./2004
		Ed. 171, abr./2004
	Cartas	Ed. 178, dez./2004
		Ed. 177, nov./2004
		Ed. 176, out./2004
		Ed. 175, set./ 2004
		Ed. 174, ago./2004
		Ed. 173, jun./jul./2004
		Ed. 172, maio/2004
		Ed. 171, abr./2004
		Ed. 178, dez./2004
		Ed. 177, nov./2004
		Ed. 176, out./ 2004
		Ed. 176, out./ 2004

<b>SEÇÕES</b>	On-line	Ed. 175, set./2004
		Ed. 174, ago./2004
		Ed. 173, jun./jul./2004
		Ed. 172, maio/2004
		Ed. 171, abr./2004
	Agenda	Ed. 178, dez./2004
		Ed. 177, nov./2004
		Ed. 176, out./2004
		Ed. 175, set./2004
		Ed. 174, ago./2004
		Ed. 173, jun./jul./2004
		Ed. 172, maio/2004
	Agenda e Cursos	Ed. 171, abr./2004
	Curso	Ed. 178, dez./2004
		Ed. 177, nov./ 2004
		Ed. 176, out./2004
		Ed. 175, set./2004
		Ed. 174, ago./2004
		Ed. 173, jun./jul./2004
	<b>Mural</b>	<b>Ed. 173, jun./jul./2004</b>
		<b>Ed. 174, ago./2004</b>
		<b>Ed. 175, set./2004</b>
		<b>Ed. 176, out./2004</b>
		<b>Ed. 177, nov./2004</b>
		<b>Ed. 178, dez./2004</b>
	Fórum	Ed. 178, dez./2004
		Ed. 177, nov./2004
		Ed. 176, out./2004
Ed. 175, set./ 2004		
Ed. 174, ago./2004		
Ed. 173, jun./jul./2004		
Ed. 172, maio/2004		
Ed. 171, abr./2004		

<b>SEÇÕES</b>	Com a palavra: <b>Claudia Moro</b>	Ed. 171, abr./2004
	Com a palavra: <b>Jailson de S. Filho</b>	Ed. 172, maio/2004
	Com a palavra: <b>Eduardo Bueno</b>	Ed. 173, jun./jul./2004
	Com a palavra: <b>Milu Vilela</b>	Ed. 174, ago./2004
	Com a palavra: <b>Guiomar Namó de Mello</b>	Ed. 175, set./2004
	Com a palavra: <b>Guiomar Namó de Mello</b>	Ed. 176, out./ 2004
	Com a palavra: <b>Guiomar Namó de Mello</b>	Ed. 177, nov./2004
	Com a palavra: <b>Guiomar Namó de Mello</b>	Ed. 178, dez./ 2004
	Língua Portuguesa - Dad Squarisi	Ed. 178, dez./2004
		Ed. 177, nov./2004
		Ed. 176, out./2004
		Ed. 175, set./2004
	Livro & Cia.	Ed. 178, dez./2004
		Ed. 177, nov./2004
		Ed. 176, out./2004
		Ed. 175, set./2004
		Ed. 174, ago./2004
		Ed. 173, jun./jul./2004
		Ed. 172, maio/2004
		Ed. 171, abr./2004
	Aquele Abraço:	Ed. 178, dez./2004
		Ed. 177, nov./2004
		Ed. 176, out./2004
		Ed. 175, set./2004
		Ed. 174, ago./2004
		Ed. 173, jun./jul./2004
Ed. 172, mai./2004		
Ed. 171, abr./2004		
	Escolas de Fronteiras	Ed. 178, dez./2004

EM DIA	A pé e ao volante	Ed. 175, set./2004
	Meio ambiente	Ed. 173, jun./jul./2004
	Formação de Professores	Ed. 172, maio/2004
	Astronomia	Ed. 172, maio/2004
	Cidadania	Ed. 171, abr./2004

**APÊNCICE C –**

Cronograma de Publicação do Ano de 2005 da Revista Nova Escola.

<b>RUBRICAS</b>	<b>SUBSEÇÕES</b>	<b>EDIÇÃO - NÚMERO</b>
<b>REPORTAGEM DE CAPA.</b>	É assim que se aprende	Ed. 179, jan./fev./2005
	Educação dos sentimentos: como criar uma escola acolhedora	Ed. 180, mar./2005
	Einstein no Ensino Fundamental	Ed. 181, abr./2005
	Ciências	Ed. 182, maio/2005
	Dom Quixote: a aventura de ler um romance	Ed. 183, jun./jul./2005
	EJA: o que dá certo na Educação de Jovens e Adultos	Ed. 184, ago./2005
	Escola Rural: orgulho de estudar no campo	Ed. 186, set./2005
	Dia do Professor: memória viva da educação	Ed. 186, out./2005
	Mês da consciência negra: África de todos nós	Ed. 187, nov./2005
	Faça você mesmo: cartões artesanais para desejar boas festas.	Ed. 188, dez./2005
	<b>ESPECIAL PROJETOS NOTA 10</b>	Leitura
Matemática		Ed. 179, jan./fev./2005
Arte		Ed. 179, jan./fev./2005
Ciências		Ed. 189, jan./fev./2005
		Ed. 180, mar./2005
Língua Portuguesa		Ed. 189, jan./fev./2005
		Ed. 180, mar./2005
Educação Física		Ed. 189, jan./fev./2005
Poesia		Ed. 180, mar./2005
Geografia		Ed. 179, jan./fev./2005
		Ed. 180, mar./2005
	Ed. 180, mar./2005	
História	Ed. 180, mar./2005	



EM DIA	Legislação	Ed. 180, mar./2005
	Estresse	Ed. 181, abr./2005
	Pesquisa	Ed. 181, abr./2005
	Preconceito	Ed. 181, abr./2005
	Gestão Escolar	Ed. 188, dez./2005
	Rotina	Ed. 188, dez./2005
	Formação	Ed. 184, ago./2005
	Plano de aula	Ed. 184, ago./2005
DE OLHO NO MUNDO	Aquecimento global	Ed. 179, jan.fev./2005
SALA DE AULA	Ciências	Ed. 183, jun./jul./2005
		Ed. 184, ago./2005
		Ed. 185, set./2005
		Ed. 186, out./2005
		Ed. 187, nov./2005
	Matemática	Ed. 189, jan./fev./2005
		Ed. 180, mar./2005
		Ed. 182, maio/2005
		Ed. 181, abr./2005
		Ed. 183, jun./jul./2005
		Ed. 184, ago./2005
		Ed. 185, set./2005
		Ed. 187, nov./2005
	Leitura	Ed. 189, jan./fev./2005
		Ed. 180, mar./2005
		Ed. 181, abr./2005
		Ed. 182, maio/2005
		Ed. 186, out./2005
		Ed. 187, nov./2005
		Ed. 188, dez./2005
	Língua Portuguesa	Ed. 185, set./2005
Dança	Ed. 185, set./2005	
	Ed. 181, abr./2005	

SALA DE AULA	História	Ed. 182, maio/2005	
	Escrevendo com...	Ed. 185, set./2005	
		Ed. 187, nov./2005	
	Faça você mesmo	Ed. 189, jan./fev./2005	
		Ed. 180, mar./2005	
		Ed. 182, mai./2005	
		Ed. 181, abr./2005	
		Ed. 184, ago./2005	
		Ed. 185, set./2005	
		Ed. 186, out./2005	
		Ed. 187, nov./2005	
	Disciplina	Ed. 183, jun./jul./2005	
	Festa junina	Ed. 183, jun./jul./2005	
	Texto Publicitário	Ed. 183, jun./jul./2005	
	Educação Física	Ed. 181, abr./2005	
	Estresse	Ed. 189, jan./fev./2005	
	Início de ano	Ed. 189, jan./fev./2005	
	Orientação Espacial	Ed. 189, jan./fev./2005	
	Anedota	Ed. 189, jan./fev./2005	
		Ed. 180, mar./2005	
	Carta	Ed. 181, abr./2005	
	Mangá	Ed. 182, maio/2005	
	20 dicas para dominar as modernas práticas pedagógicas	Ed. 189, jan./fev./2005	
	Sala de aula ideal	Ed. 183, jun./jul./2005	
	Artes	Ed. 184, ago./2005	
	Empreendedorismo na Escola	Ed. 186, out./2005	
	Crônica	Ed. 184, ago./2005	
		Comportamento	Ed. 184, ago./2005
			Ed. 183, jun./jul./2005
Gagueira		Ed. 183, jun./jul./2005	

SEU ALUNO	Dislexia	Ed. 188, dez./2005
SEÇÕES	Caro professor	Ed. 179 jan./fev./2005
		Ed. 180, mar./2005
		Ed. 181, abr./2005
		Ed. 182, mai./2005
		Ed. 183, jun./jul./2005
		Ed. 184, ago./2005
		Ed. 185, set./2005
		Ed. 186, out./2005
		Ed. 187, nov./2005
		Ed. 188, dez./2005
	Cartas	Ed. 179, jan./fev./2005
		Ed. 180, mar./2005
		Ed. 181, abr./2005
		Ed. 182, maio/2005
		Ed. 183, jun./jul./2005
		Ed. 184, ago./2005
		Ed. 185, set./2005
		Ed. 186, out./2005
		Ed. 187, nov./2005
		Ed. 188, dez./2005
	Quadro de avisos	Ed. 187, nov./2005
		Ed. 188, dez./2005
	Mural	<b>Ed. 179, jan./fev./2005</b>
		<b>Ed. 180, mar./2005</b>
		<b>Ed. 181, abr./2005</b>
		<b>Ed. 182, maio/2005</b>
		<b>Ed. 183, jun./jul./2005</b>
		<b>Ed. 184, ago./2005</b>
<b>Ed. 185, set./2005</b>		

<b>SEÇÕES</b>		<b>Ed. 186, out./2005</b>	
		<b>Ed. 187, nov./2005</b>	
		<b>Ed. 188, dez./2005</b>	
	Livros & Cia		Ed. 179, jan./fev./2005
			Ed. 180, mar./2005
			Ed. 181, abr./2005
			Ed. 182, maio/2005
			Ed. 187, nov./2005
	<b>Com a palavra Guiomar Namoro de Mello</b>	<b>Ed. 179, jan./fev./2005</b>	
	<b>Com a palavra Guiomar Namoro de Mello</b>	<b>Ed. 180, mar./2005</b>	
	<b>Com a palavra Guiomar Namoro de Mello</b>	<b>Ed. 181, abr./2005</b>	
	<b>Com a palavra Guiomar Namoro de Mello</b>	<b>Ed. 182, maio/2005</b>	
	<b>Com a palavra Guiomar Namoro de Mello</b>	<b>Ed. 183, jun./jul./2005</b>	
	<b>Com a palavra Guiomar Namoro de Mello</b>	<b>Ed. 185, set./2005</b>	
	<b>Com a palavra Guiomar Namoro de Mello</b>	<b>Ed. 186, out./2005</b>	
	<b>Com a palavra Guiomar Namoro de Mello</b>	<b>Ed. 187, nov./2005</b>	
	<b>Com a palavra Guiomar Namoro de Mello</b>	<b>Ed. 188, dez./2005</b>	
	Livros Livros		Ed. 182, mai./2005
			Ed. 183, jun./jul./2005
			Ed. 184, ago./2005
			Ed. 185, set./2005
			Ed. 186, out./2005
			Ed. 187, nov./2005
		Ed. 188, dez./2005	
Educar é...	Ed. 179, jan./fev./2005		
Educar é...	Ed. 180, mar./2005		

**APENDICE D –****QUESTIONÁRIO****1 DADOS PESSOAIS****1.1 Sexo:**

- Masculino
- Feminino

**1.2 Idade:**

- 20 e 30 anos
- 31 e 35 anos
- 36 e 40 anos
- 41 e 45 anos
- 46 e 50 anos
- Mais de 50 anos

**2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL****2.1 Grau de instrução:**

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

**2.2 Qual área de formação e a disciplina que ministra?**

---

**2.3 Tempo de atuação na docência:**

- 1 a 2 anos
- 3 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

**2.4 Nível de atuação:**

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio

**2.5 Local de trabalho:**

- Escola Pública Municipal
- Escola Pública Estadual
- Escolas Públicas Municipal e Estadual

**2.6 Carga horária de trabalho semanal:**

- Até 20 h/a
- 20h/a até 30 h/a
- 31h/a até 40 h/a

Mais de 40h/a.

2.7 Em quantas escolas trabalha?

- Uma
- Duas
- Três ou mais

2.8 Regime de trabalho:

- Estatutário
- CLT
- Contratação temporária (PSS).

### 3 ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL E CAPACITAÇÃO/FORMAÇÃO CONTINUADA

3.1 Quantidade de cursos que para atualização profissional e/ou capacitação continuada no período de 2000 a 2007:

- Nenhum
- 1 a 5 cursos
- 6 a 10 cursos
- Mais de 10 cursos.

3.2 Entidade promotora dos cursos de atualização e/ou capacitação continuada:

- Instituição de Ensino Superior - IES (Universidade/ Faculdade)
- Secretaria de Educação Municipal ou Estadual
- Equipe Pedagógica das Escolas Públicas Municipal ou Estadual
- Núcleo Regional de Educação – NRE
- Outros

3.3 Os temas dos cursos tematizaram:

- Metodologia de Ensino
- Conteúdo específico da disciplina que ministra
- Fundamentos da Educação
- Avaliação escolar
- Uso de Tecnologias – TV- Vídeo – Computador/Internet.
- Proposta Curricular
- Livro didático
- Políticas educacionais
- Outros

### 4 LEITURA E ACESSO A REVISTAS:

4.1 Tem acesso periodicamente a jornais e revistas?

- Sim
- Não

4.2 Assina periodicamente revistas:

- Sim
- Não

4.3 Revista que assina:

- Informação de modo geral (Revista Veja, Exame, Info, Isto É, Época, Você S/A, Revista Galileu, Revista Casa Claudia)  
 Área educacional específica

4.4 Qual revista educacional especificamente:

- Revista Carta Capital na Escola  
 Revista Nova Escola  
 Revista Educação  
 Revista Comunicação & Educação  
 Ciência Hoje / Ciência Hoje para Crianças;  
 Amiguinho  
 Recreio  
 TV Escola  
 Sala de aula (Veja na Sala de Aula)  
 Outra. Qual? \_\_\_\_\_

4.5 A escola em que trabalha recebe revistas gratuitamente?

- Sim  
 Não

4.6 Qual? \_\_\_\_\_

4.7 A escola assina alguma revista

- Sim  
 Não

4.8 Qual? \_\_\_\_\_

## 5 REVISTA NOVA ESCOLA

5.1 Lê a revista Nova Escola?

- Sim  
 Não

5.2 A leitura de artigos ou textos da revista Nova Escola contribui para sua prática pedagógica?

- sim  
 Não

5.3 Explique: \_\_\_\_\_

5.4 Considera a revista Nova Escola importante para sua atualização profissional e/ou capacitação continuada:

- Sim  
 Não

5.5 Aponte um tema que você considerou relevante abordado pela revista que contribuiu para sua atualização profissional e/ou capacitação continuada:  
\_\_\_\_\_